

ISSN 2227-2844

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 3 (137) КВІТЕНЬ**

**2018**



# ВІСНИК

## ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

---

---

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**№ 3 (137) квітень 2018**

Засновано в лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних  
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю  
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 9 від 30 березня 2018 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступник головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

**Редакційні вимоги**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018

## ЗМІСТ

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1. **Григор'єва І. О., Макаренко І.В., Махукова Т.В.** Принципи й методи формування лексико-фразеологічних засобів у структурі мовної особистості молодшого школяра з тяжкими порушеннями мовлення..... 6
2. **Григор'єва І. О., Макаренко І.В., Махукова Т.В.** Сутність проблеми кризового стану сімей, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку..... 14
3. **Григор'єва І.О., Макаренко І.В., Махукова Т.В.** Теоретико-психологічний аспект проблеми формування мовленнєвого спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру..... 21
4. **Крутий К. Л.** Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле..... 28
5. **Маркотенко Т. С., Масловська І. С.** Використання ляльки-персони під час проведення занять у дошкільних закладах освіти..... 35
6. **Поволоцька О. О., Лазарєва І. А.** Особливості проявів артикуляторної диспраксії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення..... 42

### КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ЗМІНА НОРМ, ВИЗНАЧЕННЯ ПРІОРИТЕТІВ

7. **Зажарська Г. П.** Навчання мовлення дітей молодшого шкільного віку на уроках читання..... 49
8. **Мордовцева Н. В.** Реалізація формування ключових компетентностей учнів початкової школи на уроках рідної мови..... 59
9. **Правова Н. В.** Знання про текст – основа умінь комунікативного мовлення молодших школярів..... 65
10. **Пушко В. Ф.** До проблеми організації освітнього простору Нової української школи..... 72
11. **Рудь С. М.** Робота над зобразительними засобами мови на уроках літературного читання в 3–4 класах..... 75
12. **Щербак Г. О.** Розвиток мови та мовлення учнів 1–2 класів в умовах реформування освітньої системи в Україні..... 81

### УКРАЇНСЬКА МОВА, УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА, СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА ЯК НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ: ПРИНЦИПИ РЕФОРМУВАННЯ

13. **Кизилова В. В.** Пріоритетні засади формування контенту українських творів для дітей та юнацтва національно-патріотичної спрямованості. .... 87

14.	<b>Олійник А. М.</b> Використання інтерактивних методів у процесі навчання морфології української мови на профільному рівні в 10 класах закладів загальної середньої освіти	94
15.	<b>Паламар С. П., Назаренко Л. А.</b> Компетентнісний підхід до викладання літератури з використанням хмарних технологій.....	102
16.	<b>Попова Л. О.</b> Перспективи навчання української мови учнів на засадах міжпредметної інтеграції.....	109
17.	<b>Трубавіна І. М.</b> Формування толерантності та культури миру в учнів закладів середньої освіти: соціально-педагогічний аспект.....	115
18.	<b>Цалапова О. М.</b> Десакралізація образу Баби Яги в тексті літературної казки В. Рутківського «Гості на мітлі».....	124
19.	<b>Цінько С. В.</b> Добір навчальних текстів як лінгводидактична проблема.....	130

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА Й НАУКА В  
УНІВЕРСИТЕТАХ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ,  
ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ**

20.	<b>Бадер С. О.</b> Сутнісна характеристика категорії «професійна рефлексія майбутнього фахівця з дошкільної освіти».....	139
21.	<b>Бірюк Л. Я.</b> Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти: реальний шанс змінити школу, змінити країну.....	144
22.	<b>Веретейченко І. А.</b> Тестологія як складова документознавства.....	151
23.	<b>Горошкін І. О.</b> Перекладацька компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача..	158
24.	<b>Кабиш М. Ю.</b> Вивчення какофонії та ономатопеї як засобів творення поетичних образів у віршах Миколи Вороного.....	168
25.	<b>Каліш В. А.</b> Лінгвометодичні умови застосування естетичного підходу до вивчення мови у процесі професійного становлення майбутніх філологів.....	174
26.	<b>Корчова О. М.</b> Модель формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.....	181
27.	<b>Кравчук О. М.</b> Лінгводидактичні засади застосування лінгвістичного аналізу тексту у фаховій підготовці студентів-філологів	188
28.	<b>Кузнецова Г. П.</b> Електронний підручник із фоностилістики української мови: теоретичний аспект.....	197
29.	<b>Мельник Л. В.</b> Зміст і причини конфліктів у педагогічній діяльності.....	205
30.	<b>Пінчук І. О.</b> Використання хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови у вищих навчальних педагогічних закладах.....	215

31.	<b>Починкова М. М.</b> Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)».....	221
32.	<b>Привалова С. П.</b> Вивчення роману «Солодка Даруся» Марії Матіос.....	227
33.	<b>Родюк Н. Ю.</b> Формування україномовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	234
34.	<b>Руда Г. С.</b> Фоностилістика як самостійна лінгвістична наука: проблеми і перспективи.....	240
35.	<b>Рускуліс Л. В.</b> Рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: констатувальний експеримент.....	249
36.	<b>Семенов О. М.</b> Формування академічної культури майбутніх документознавців на основі інноваційних підходів.....	256
37.	<b>Солодюк Н. В.</b> Дидактичний потенціал навчальних текстів на заняттях української мови (за професійним спрямуванням) для студентів вищих закладів освіти медичного профілю.....	265
	<b>Відомості про авторів.....</b>	271

## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

УДК 376.36

**І.О. Григор'єва, І.В. Макаренко, Т.В. Махукова**

### **ПРИНЦИПИ Й МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО- ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ У СТРУКТУРІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Вирішення завдань формування культури мовленнєвого спілкування молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) тісно пов'язане з розв'язанням у сучасній науці проблеми мовної особистості. Структура мовної особистості, згідно концепції Ю. М. Караулова, складається з трьох взаємопов'язаних рівнів: вербально-семантичного, когнітивного та прагматичного. До вербально-семантичного рівня належать структури мовної семантики, смислового зв'язку слів, лексико-семантичних відношень. Оскільки цей рівень функціонує в усному та писемному мовленні при сприйнятті мовних засобів, розумінні, виборі при породженні текстів. Корекція та подальше формування вербально-семантичного рівня представляє собою важливий аспект спеціального навчання дітей молодшого шкільного віку із ТПМ. Збагачення лексики школярів фразеологізмами для використання їх у складі висловлювань у ситуаціях міжособистісного та педагогічного спілкування можна розглядати в широкому контексті розвитку мовної особистості [2].

Виходячи із вищезазначеного, фразеологізм як комунікативний засіб, повинен обов'язково бути представленим у лексичному складі мовленнєвої системи українського школяра вже у початковій ланці освіти й виконувати функції образного, емоційно-експресивного передання думки у висловлюваннях в ситуаціях мовленнєвого спілкування.

У визначенні В. Д. Ужченка та Д. В. Ужченка, фразеологізм визначається, як „надслівна, семантично цілісна, відносно стійка (з допуском варіантності), відтворювана й переважно експресивна одиниця, яка виконує характеризуючо-номінативну функцію” [7].

Практика дошкільного навчання та навчання молодших школярів з нормальним мовленнєвим розвитком свідчить про досить активне використання фразеологізмів у мовленні дітей, починаючи з п'яти років. Однак, у дітей з ТПМ спонтанне засвоєння значення фразеологізму об'єктивно представляє значну складність.

Згідно сучасних психолінгвістичних підходів до аналізу механізмів тяжких порушень мовлення, ядерною патологією при ТПМ визначається несформованість мовних операцій продукування висловлювання на лексичному, граматичному, фонологічному рівнях. Ці фактори зумовлюють відповідну симптоматику лексичного рівня: низькі темпи розвитку та якісну неповноцінність словника, різноманітні заміни за подібністю, суміжністю, контрастом, частіше – за зовнішніми ознаками



предмету, рідше – за внутрішніми, функціональними. Зазначене вище ставить спеціальні вимоги до принципів та методів корекційно-педагогічної роботи з формування словника фразеологізмів у дітей із ТПМ.

Спеціальна методика вимагає модифікації навчального процесу для цілей корекції, урахувачи рівень мовленнєвої здібності школярів із ТПМ, і пропонує учителю-логопеду систему принципів та методів формування фразеологічного словника дітей молодшого шкільного віку із ТПМ для реалізації корекційно-розвивальних завдань уроків з розвитку мовлення, навчальний матеріал яких структурований за тематичним принципом. При розробці методики враховується рівень умінь аналізу лексичних одиниць, зокрема, фразеологізмів, за семантичними, функціональними ознаками та компенсаторні інтелектуальні невербальні здібності й можливості молодших школярів із ТПМ, а також дидактичні резерви інтенсифікації навчання мови й мовленню. Такими дидактичними резервами ми вважаємо організацію діяльності молодших школярів із ТПМ на заняттях, яка націлює на аналіз словесних текстів, сприйняття й висловлювання оцінних суджень про прочитане в ході навчального діалогу, аналіз комунікативних ситуацій за колективно створеними моделями-орієнтирами для мовленнєвих дій, вибір вербальних засобів, зокрема фразеологізмів, для вирішення проблемних ситуацій спілкування.

У термінології, розробленої Ю. К. Бабанським класифікації основних груп методів організації навчально-пізнавальної діяльності в аспекті передання та сприйняття навчальної інформації найбільшу дієвість представляє практичний метод [6], який характеризується принципом комунікативності.

Принцип комунікативності передбачає природність діяльності спілкування для формування у молодших школярів із ТПМ комунікативних, мовленнєвих навичок та умінь, стимулює засвоєння мовних засобів, зокрема фразеологізмів, як невід'ємної складової лексичного запасу. Ситуації розуміння та спілкування містять когнітивні операції, процеси пам'яті, об'єднані завданням виділення не просто значень окремих слів, але і смислу повідомлення в цілому. Застосування практичного методу з метою формування умінь мовленнєвої комунікації, уточнення значень, поповнення словника за умови нормального розвитку дитини успішно вирішуються в ході шкільного навчання відповідно до існуючого програмно-методичного забезпечення.

Урахування негативної дії порушень мовлення на процеси розвитку спілкування школярів із ТПМ вносить особливості в застосуванні практичного методу в пропонованій методиці навчання цієї категорії дітей. При збереженості смислового рівня побудови висловлювання в молодших школярів із ТПМ, який спрямовується мотиваційними, когнітивними невербальними процесами і сприяє позитивному прогнозу цілеспрямованого розвитку умінь комунікації у дітей із ТПМ. З метою попередження гальмуючої дії первинного дефекту на ефективність розвитку лексико-фразеологічного компоненту мовлення у молодших школярів з ТПМ і для реалізації високого потенціалу застосування практичного методу, при розробці спеціальної методики поряд з принципом комунікативності ми рекомендуємо керуватися принципом

усвідомленості. Отже, застосування в методиці практичного методу, який характеризується принципом комунікативності, ми розуміємо не як винятково усне спілкування у процесі навчання, але як організацію свідомої пізнавальної діяльності учня для оволодіння операціями із засобами спілкування – фразеологізмами. Підпорядкування принципу усвідомленості означає, що система мови в цілому й семантичний її компонент зокрема, засвоюються тільки шляхом усвідомлення.

Таким чином, провідним методом методики формування у школярів молодшого шкільного віку із ТПМ фразеологічних засобів ми рекомендуємо практичний метод, який підпорядковується методичним принципам комунікативності й усвідомленості.

У логічному аспекті, ми надаємо перевагу застосуванню дедуктивного методу. Від формування у школярів із ТПМ уявлень про типові ситуації спілкування та їх обов'язкові компоненти, формування поняття про мовленнєве повідомлення, його синтаксичну організацію та зміст, до виділення мовних засобів і презентацію серед них найуживаніших у мовленнєвих висловлюваннях фразеологізмів, визначення їх значення та експресивно-оцінювальної стилістичної ролі – такою є логіка навчальної діяльності учнів (від більш загального знання до конкретного) при формуванні усвідомлених знань про предмет навчання [4].

Інформаційно-пошуковий метод (В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет) ми вважаємо найбільш доцільним в аспекті особливостей організації пізнавальної діяльності молодших школярів із ТПМ для реалізації мети й завдань спеціальної методики.

Можливості аналізу властивостей лексичної одиниці в реченні, художньому тексті передбачають необхідність звернення дитини до вже набутих знань – як спонтанних практичних узагальнень, так і знань, отриманих у процесі цілеспрямованого навчання. Дані ретельного вивчення дітей із ТПМ свідчать про їх надзвичайно низький рівень дотеоретичних узагальнень про функціонально-стилістичну роль фразеологізмів у актах спілкування. Методики пропедевтичного навчання фразеології розроблено для молодших школярів, які нормативно розвиваються, однак, ці методики – непридатні для цілей корекції. Зазначені вихідні факти зумовлюють необхідність такої організації діяльності школярів із усними та писемними повідомленнями, яка через спостереження та орієнтування в загальному смислі повідомлень стане основою для виявлення факту існування в мові „народного вислову” із його конкретним внеском у характеристику та оцінку ситуації повідомлення, і, таким чином, засвоєння значення нової для молодших школярів із ТПМ мовної одиниці – фразеологізму в контексті мовленнєвого спілкування. Такий шлях отримання знань в спеціальній методиці відповідає психологічним вимогам (Л. Й. Айдарова, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, О. О. Леонтьєв, М. К. Шеремет), серед яких головним є введення в навчальну програму аспекту діяльності, дій школярів, успішній реалізації якої в найбільшій мірі відповідає інформаційно-пошуковий метод [1].

Таким чином, за обраними нами методами стоїть конкретна методологічна база – теорія діяльності, вітчизняна теорія навчання та

виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку, концепція навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Відповідно до існуючих у психології положень про трьохфазну структуру будь-якого акту діяльності, що містить етапи орієнтування і планування, реалізації й контролю (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн), здійснення акту мовленнєвого спілкування представляє собою послідовне розгортання мотиваційних, мисленнєвих, семантичних, граматичних, акустико-артикуляційних процесів і регулюється соціальними й особистісними факторами. Формування уявлень про культуру спілкування в цілісності та єдності його структурних компонентів і, відповідно, комунікативних, мовленнєвих і мовних умінь для повноцінного спілкування в молодших школярів із ТПМ представляє складне методичне завдання, тому в даних умовах і при середньому та низькому рівнях мовленнєвої здібності цієї категорії учнів доцільним також є фреймовий підхід, модифікація якого для застосування в практиці навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку у вітчизняній корекційній педагогіці здійснена В. В. Тарасун. За допомогою фреймів здійснюється формалізований опис діяльності людини в контексті ситуації, і потенційні значення слів, словосполучень, речень, текстів співвідносяться зі сценами, розкриваються у взаємодії з контекстом або фреймом. Фрейми здатні продуктивно впливати на семантику образу ситуації, що виникає у слухача [3].

Зважаючи на вищезазначене, система організації навчальної інформації у нашій методиці повинна відповідати дотриманню наступних умов:

- навчальна інформація повинна бути цілісним відображенням об'єкту дійсності, що вивчається – культури міжособистісного й ділового спілкування, відповідно до українських національних традицій;
- навчальна інформація повинна мати закономірності;
- інформація повинна бути структурована у відповідності до структури внутрішньої діяльності учня молодших класів.

Динаміку формування культури спілкування у дітей молодшого шкільного віку засобами фразеологізмів у рамках нашої методики ми розглядаємо як поступовий процес поетапного переходу від одного рівня засвоєння знань до іншого, у якому кожному з рівнів відповідає певний вид діяльності школяра:

- мотивація й орієнтувальні дії;
- алгоритмічні дії;
- продуктивні дії.

Наші переконання в доцільності такої поетапності є наслідком аналізу теоретичного підґрунтя, у якому намічено напрямки вирішення проблеми підвищення цінних якостей знань школярів та погляди науковців на критерії об'єктивності оцінювання результатів засвоєння знань і умінь (П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін та ін.). В основу етапів формування діяльності мовленнєвого спілкування покладено модель засвоєння знань, умінь та навичок В. В. Тарасун, розроблену відповідно до принципів спеціальної педагогіки і специфіки корекційного процесу в навчальних закладах для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Ця модель побудована на урахуванні характеру розумової діяльності молодших

школярів із ТПМ й типів розумової діяльності: пасивно-репродуктивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний. Такий підхід дозволяє оцінити міру досягнень поставленої мети, одержати надійні дані про результативність окремих етапів навчання, забезпечити ефективний контроль [3].

Організація поетапної навчальної діяльності в рамках спеціальної методики підпорядковується меті формування й керування усвідомленими послідовними діями молодших школярів із ТПМ з мовним матеріалом, які забезпечують формування культури мовленнєвого спілкування:

- дії орієнтування в змісті комунікативної ситуації, як цілісному соціально-психологічному явищі й побудові різних типів мовленнєвих висловлювань відповідно до завдань спілкування;

- дії змінювання, через які дитині відкривається наявність у мовленні нового лінгвістичного об'єкту – фразеологізму у формальній єдності його компонентів;

- дії порівняння, які відкривають школяру семантичні властивості фразеологізму в художньому контексті або в ситуації спілкування, коли через підстановку синоніму-фразеологізму у висловлювання можна спостерігати ті стилістичні зміни, які вносить фразеологізм, що можливо тільки через наявність хоча б двох співвідносних форм;

- дії заміни слів і вільних словосполучень синонімом-фразеологізмом і спостереження за змінами смислу речення в цілому в результаті такої заміни, усвідомлення експресивно-оцінної функції нового мовного засобу в мовленні;

- мовленнєві дії планування, контролю та рефлексії, оцінка того, наскільки вдало використовується обраний мовний засіб для розв'язання поставленого комунікативного завдання;

- дії з лінгвістичного аналізу мовних засобів у єдності їх формального вираження й лексичного значення.

Способом управління формуванням зазначених дій та операцій (умінь та навичок) є вправи, тому в значній мірі ефективність спеціальної методики залежить від оптимальної в умовах корекційного навчання організації системи вправ. Ефективність реалізації молодшими школярами із ТПМ акту спілкування на фронтальних та індивідуальних заняттях із подальшим перенесенням набутих умінь для вирішення соціальних потреб забезпечується розробкою і застосуванням трьох типів вправ:

- мовленнєві, спрямовані на формування дій сприйняття, говоріння, побудови і аналізу висловлювань, текстів, просодичного рівня – темпу, ритму, інтонуювання в експресивній функції;

- мовні, спрямовані на уточнення мовних засобів і оволодіння необхідним для молодшого школяра мінімумом знань про фразеологізми, як функціонально-спеціалізовані мовні засоби, усвідомлене засвоєння яких через організацію синонімічних угруповань з подальшим активним використанням забезпечить функціонально-стилістичну та експресивну різноманітність мовлення;

– комунікативні, спрямовані на формування спілкування через єдність мотивів, мети, орієнтувальних і виконавчих дій, які підпорядковуються когнітивній, ігровій, естетичній мотивації [4].

Методика викладання української мови в початковій школі визначає наступні напрямки роботи над уточненням і розширенням словника молодших школярів: лексичний аналіз мови художнього твору, з'ясування значення слів, добір слів із певним значенням, уведення поданих слів у речення або тексти. Для пояснення семантики незрозумілих абстрактних слів пропонуються два способи. Перший – використання контексту, який здійснюється застосуванням таких прийомів, як самостійне пояснення значення слова учнями, конкретизація не зовсім точно поясненого учнями на основі контексту значення слова, введення невідомого слова в контекст. Другий, найпоширеніший у шкільній практиці спосіб, тлумачення слів, коли вчитель вдається до ряду прийомів: розчленування загального поняття на часткові, підведення часткових понять під загальні, розгорнутий опис, добір слів-синонімів, добір антонімів, пояснення шляхом перекладу, з'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів [5].

Одна із цілей спеціальної програми – формування у молодших школярів із ТПМ уміння довільно, контрольовано виконувати дії з побудови експресивно-оцінного мовленнєвого висловлювання в ситуації спілкування. Цього досягаємо шляхом алгоритму лінгвістичного аналізу, виокремленню й усвідомленню лексичних значень як функціональних характеристик окремих сегментів висловлювань – фразеологізмів.

Отже, система прийомів для розкриття змісту предмету навчання – процесу спілкування, діяльності спілкування підпорядковується послідовності розумових дій (П. Я. Гальперін):

- формування орієнтувальної основи дії;
- оперування з матеріальними предметами;
- дії змінювання й порівняння в мовленнєвому плані;
- опрацювання дій в розумовому плані [1].

На етапі орієнтування необхідно виокремити характерні ознаки об'єкту, що вивчається – комунікативної ситуації. Провідним є прийом моделювання семантичного ядра тексту, за допомогою якого формується образ ситуації, взаємовідношення її компонентів і дій персонажів у цій ситуації. Також, в залежності від етапу навчання, застосовуються прийоми репродуктивного відтворення тексту, конструювання тексту за планом, трансформації тексту із використанням фразеологізмів, відповідно до поставленого завдання, імітації просодичних компонентів висловлювання.

Робота з окремим висловлюванням відбувається в єдності формально-граматичного, семантичного та інтонаційного боку і підпорядковується головному завданню навчання синтаксису. Відповідно до теорії мовленнєвої діяльності, це завдання полягає у формуванні уміння оперувати з елементами програми, тобто довільно змінювати їх номенклатуру й послідовність у залежності від зовнішніх і внутрішніх умов, від контексту, ситуації з однієї сторони, з іншої – від функціонального навантаження цих елементів. У рамках нашої методики

для усвідомлення молодшими школярами із ТПМ функціонального навантаження фразеологізмів доцільно застосовувати наступні прийоми:

- синтаксичної трансформації висловлювання;
- виокремлення авторського мовного засобу у вихідному варіанті висловлювання й заміна його синонімом-фразеологізмом (за допомогою довідкового матеріалу або самостійно, у залежності від етапу навчальної діяльності);
- порівняння смислу попереднього варіанту висловлювання й отриманого в результаті синонімічної заміни фразеологізмом;
- формулювання умовисновків щодо експресивно-оцінної функції фразеологізму в мовленні;
- обґрунтування доцільності власного вибору і заміни мовного засобу в залежності від контексту та ситуації [4]. Реалізація методів спеціальної програми через систему окреслених вище прийомів сприяє формуванню в молодших школярів із ТПМ двох груп умінь:
  - теоретичних – формування навчальної діяльності, активності, цілеспрямованості, усвідомленості, засвоєння мови як засобу пізнання й системи виразних засобів;
  - комунікативних, як засобу навчальної діяльності, власне комунікативних практичних, як засобу соціалізації в українському суспільстві.

Таким чином, ефективність спеціальної методики формування лексико-фразеологічних засобів у дітей молодшого шкільного віку із ТПМ, згідно зазначених принципів, забезпечується сумісними діями логопеда і групи дітей з навчальним матеріалом із дотриманням наступних психолого-педагогічних умов:

1. Зміст навчального матеріалу повинен представляти особистісну значущість для дитини й мати естетичну та практичну спрямованість.

2. Рівень корекції та формування вербальних засобів спілкування у дітей із ТПМ підвищиться за умови розвитку орієнтувальної основи спілкування, яка опирається на збережену мотивацію, перцептивні й когнітивні дії аналізу й оцінки структурних компонентів проблемної ситуації.

3. Формування мовленнєвого спілкування буде більш результативним, якщо навчальний матеріал представлятиме об'єкт навчання в цілісності, структурованості й відбивати закономірні зв'язки його елементів.

4. Цінні якості знань, умінь та навичок культури спілкування можна формувати більш ефективно за умови поетапної організації діяльності дітей із упорядкованою системою комунікативних, мовленнєвих, мовних пізнавальних завдань і прийомів допомоги, що забезпечує оптимальний перехід від матеріальної дії до розумової, від свідомого оволодіння операцією до її автоматизованого використання.

5. Повноцінне оволодіння значенням фразеологізму можливе за умови такої організації діяльності школярів з навчальним матеріалом, результатом якої є їх свідоме орієнтування в самій системі засобів мови, розуміння в ній функції фразеологізму, свідомий вибір оптимального мовного засобу для вираження змісту в конкретній ситуації спілкування.

**Список використаної літератури**

**1. Зависимость** обучения от типа ориентировочной деятельности : сб. ст. / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 238 с. **2. Караулов Ю. Н.** Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента / Ю. Н. Караулов // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. науч. ст. / редкол.: Н. В. Уфимцева (отв. ред.) [и др.]. – М., 1996. – С. 67–96. **3. Логодидактика** : навч. посібник / В. В. Тарасун. – 2-е видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 392 с. **4. Махукова Т. В.** Формування первинних уявлень та узагальнень щодо експресивно-характеризуючого значення фразеологізмів у молодших школярів з ТПМ в системі корекційної роботи з розвитку культури спілкування / Т. В. Махукова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 165–170. **5. Методика** навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с. **6. Рациональная** организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М.: Знание, 1982. – 96 с. **7. Ужченко В. Д.** Фразеологія сучасної української мови : посіб. для студ. філол. ф-тів вищ. навч. закл. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 400 с.

**Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Принципи і методи формування лексико-фразеологічних засобів у структурі мовної сторони особистості молодшого школяра із тяжкими порушеннями мовлення**

У статті висвітлено принципи і методи спеціальної методики розвитку лексико-фразеологічних засобів мовлення в структурі мовної сторони особистості дитини молодшого шкільного віку із ТПМ. Формування мовних та мовленнєвих умінь дітей відбувається з урахуванням характеру розумової діяльності молодших школярів із ТПМ й типів розумової діяльності: пасивно-репродуктивного, репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивного. Такий підхід дозволяє оцінити міру досягнень поставленої мети, одержати надійні дані про результативність окремих етапів спеціального навчання, забезпечити ефективний контроль.

*Ключові слова:* мовна особистість, лексико-фразеологічні засоби мовлення, принципи, методи, спеціальна методика навчання лексики, молодший шкільний вік, діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ).

**Григорьева И. А., Макаренко И. В., Махукова Т. В. Принципы и методы формирования лексико-фразеологических средств в структуре языковой личности младшего школьника с тяжелыми нарушениями речи**

В статье рассмотрены принципы и методы специальной методики развития лексико-фразеологических средств речи в структуре языковой личности ребенка младшего школьного возраста с ТНР. Формирование языковых и речевых умений детей осуществляется с учетом характера мыслительной деятельности младших школьников с

ТНР и типов мыслительной деятельности: пассивно-репродуктивного, репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивного. Такой подход позволяет оценить уровень достижения поставленной цели, получить надежные данные о результативности отдельных этапов специального обучения, обеспечить эффективный контроль.

*Ключевые слова:* языковая личность, лексико-фразеологические средства речи, принципы, методы, специальная методика обучения лексике, младший школьный возраст, дети с тяжелыми нарушениями речи.

**Grigorieva I., Makarenko I., Mahukona T. Principles and methods of lexical and phraseological means in the structure of linguistic personality of the younger school student with severe speech disorders**

The article deals with the principles and methods of special methods of development of the lexico-phraseological means of broadcasting in the structure of linguistic personality of the child of younger school age with the SST. Formation of language and speech skills of children takes into account the nature of cogitative activity of younger schoolboys with SST and types of mental activity: passive-reproductive, reproductive, reproductive and productive, productive. This approach allows us to assess the degree of achievements of the objectives, to obtain reliable data on the performance of individual stages of specialty training to provide effective control.

*Key words:* linguistic personality, lexico-phraseological means of broadcasting, principles, methods, special methods of teaching vocabulary, primary school age, children with severe speech disorders.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 376

**І. О. Григор'єва, І. В. Макаренко, Т. В. Махукова**

**СУТНІСТЬ ПРОБЛЕМИ КРИЗИВОГО СТАНУ СІМЕЙ,  
ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ  
ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Актуальність нашого дослідження зумовлена необхідністю забезпечення демократизації дитячого життя, поширення юридичних свобод, що вимагає пошуку нових механізмів сприяння успішній соціалізації дітей на початкових етапах життя. Особливого значення проблема соціалізації набуває стосовно дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку, оскільки розв'язання завдань гармонізації суспільних та особистісних інтересів таких дітей, визначення їхніх майбутніх соціальних перспектив лягає переважно на плечі сім'ї, батьків.

Такі сім'ї потребують різнобічної педагогічної підтримки. Адже батьки, у яких народилася дитина з особливостями психофізичного розвитку, переживають кризу, перебувають у ситуації морально-духовної



травми, пов'язаної з невизначеністю соціального статусу дитини, відчуттям дисгармонії власного особистісного стану й водночас педагогічної бездіяльності за відсутності чіткої програми реабілітації стану дитини, цілеспрямованих дій, скерованих на забезпечення її подальшого життя.

Очевидними стають суперечності між:

– зростанням кількості сімей з дітьми з особливостями психофізичного розвитку та недостатнім рівнем охоплення їх соціально-педагогічною підтримкою;

– потребами в конструктивних формах співробітництва сім'ї й соціальних інституцій та реальним станом організації реабілітаційного процесу щодо підготовки дітей з особливостями психофізичного розвитку до життя в межах їх можливостей;

– необхідністю організації реабілітаційного процесу дітей з особливостями психофізичного розвитку на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин і невідповідності батьків, медичних працівників, педагогів до такого співробітництва;

– зростанням числа родин, які потребують кваліфікованої допомоги у вихованні дітей з особливостями психофізичного розвитку, і недостатньою кількістю фахівців, готових до здійснення соціально-педагогічної підтримки батьків таких дітей.

Необхідність розв'язання означеної низки протиріч загострює актуальність проблеми дослідження й вимагає розробки системи надання соціально-педагогічної підтримки батькам дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку.

Вирішальне значення для ранньої соціалізації дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку має виховна діяльність батьків, адже вона забезпечує відповідні педагогічні умови *соціально-контрольованої* соціалізації з урахуванням вікових, типових та індивідуальних особливостей дітей раннього віку в умовах сім'ї для формування ранньої первинної соціалізованості дитини.

Сьогодні країни Східної Європи, у тому числі й Україна, з кінця ХХ ст. переживають зростання кількості дітей з особливостями психофізичного розвитку, сьогодні їх понад 152 тисячі, близько 58 тисяч сімей виховують таких дітей, що зумовлює посилення уваги до таких сімей, визначення основних напрямів діяльності держави, суспільства й громадськості в інтересах сім'ї [7].

Діти з особливостями психофізичного розвитку протягом багатьох років належали до особливої соціальної групи – „дефективних”, „аномальних”, як такі, що мали соціокультурні відмінності й потребували спеціальних умов організації життєдіяльності. Більшість таких дітей перебувала в закритих спеціалізованих закладах. Сьогодні система спеціальної освіти, про яку населення майже нічого не знало, раптом виявилася в центрі уваги громадськості й держави, причому суспільство досить критично оцінило позицію останньої щодо невтручання в процес розв'язання кола проблем сімей, які мають дітей з особливостями психофізичного розвитку, не врахування інтересів дітей з особливостями психофізичного розвитку та її рідних. Суспільство визнає, що сім'я, у якій народжена дитина з особливостями психофізичного розвитку, в умовах якісно нової соціально-економічної

ситуації переживає серйозні соціальні труднощі в сімейному вихованні, що призводять до виникнення або загострення сімейних проблем, деформують міжособистісні стосунки між членами сім'ї, порушують їхні соціальні зв'язки тощо.

Дитина, яка народилася з особливостями психофізичного розвитку, займає особливу соціальну позицію навіть у своїй сім'ї, її взаємини з близькими протікають інакше, ніж у нормальних дітей, тому що вади, що є в дитини, спричинюють не тільки порушення її діяльності, але й розрив усього комплексу соціальних взаємозв'язків дитини з навколишнім середовищем.

Отже, проблеми сім'ї, яка виховує дитину з особливостями психофізичного розвитку, є актуальними для спеціальної освіти та зумовлює пошук прогресивних підходів і розробки оптимальної системи забезпечення виховного процесу та соціального захисту інтересів таких дітей з раннього дитинства в умовах сім'ї.

На це спрямовані окремі державно-правові акти, що стосуються таких напрямів реалізації сімейної політики, як законодавче забезпечення, економічні заходи, соціальна робота з сім'єю. Зокрема, це Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, проекти концепції гуманізації загальної середньої освіти, соціальної реабілітації, розроблення державних освітніх стандартів тощо. Свідченням турботи держави про дітей є Конституція України (ст. 53), закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про охорону дитинства”, „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти та інші. У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що „...сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку”, проте сім'ї, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, зіштовхуються з різноманітними проблемами й перебувають сьогодні у надзвичайно складних умовах [4]. Українським інститутом соціологічних досліджень було проведено спеціальне дослідження соціального становища дітей з особливостями психофізичного розвитку та членів їхніх сімей. На першому місці було виокремлено фінансові та матеріальні проблеми, на другому — лікування та оздоровлення дітей, третє місце займали психологічні проблеми (нервове перевантаження, непорозуміння, самотність) [2, с. 54].

На основі аналізу описаних у науково-методичній літературі причин, що зумовлюють виникнення проблем у сім'ї з появою дитини з особливостями психофізичного розвитку, було виділено медико-біологічні, соціально-економічні, соціально-психологічні, психолого-педагогічні причини. Стосовно охарактеризуємо їх.

До медико-біологічних причин можна віднести: поганий стан здоров'я батьків, їх нераціональне харчування, недостатня медико-генетична робота серед населення: психічні захворювання дітей, низький рівень їхньої поінформованості й активності в питаннях гігієни та профілактики захворювань, виявлення родин підвищеного ризику, народження аномальних дітей, недосконала біохімічна пренатальна діагностика.

Причинами соціально-економічного характеру є погіршення екологічної обстановки, професійна шкідливість, урбанізація, дестабілізація сім'ї, зниження народжуваності, недостатні матеріально-побутові умови сім'ї, зростання алкоголізму, наркоманії та токсикоманії, безробіття, непрацевдатність одного чи кількох членів сім'ї, вплив засобів масової інформації.

Серед соціально-психологічних причин – складні житлово-побутові умови, ускладнення психолого-емоційної атмосфери в сім'ї, проблеми міжособистісних стосунків батьків та дітей, зростання не вирішених особистісних потреб, самотність.

До психолого-педагогічних причин соціологи відносять: недостатність педагогічної культури та компетентності, несприятливий психологічний клімат у сім'ї, конфлікти між подружжям, труднощі в спілкуванні, обмежене коло спілкування, утручання родичів у життя родини, наявність або відсутність систематичного й правильного виховання, необізнаність щодо форм та методів виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку [6, с. 42].

Перші дослідження сімей, що виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, проводилися в галузі психіатрії з точки зору виникнення клінічної картини психопатологічних порушень у батьків, зокрема у матерів, які виховують дітей з проблемами в розвитку. Вітчизняні й зарубіжні фахівці (В. Вишневській, Р. Майрамян, К. Стивенсон, Л. Шипіцина та ін.) педагогіки та психології визначили й охарактеризували основні вияви *батьківської кризи* як чинника, який погіршує та заглиблює й без того важке становище сім'ї, у якій виявилася дитина з особливостями психофізичного розвитку. Зокрема Л. Шипіцина виділяє такі чинники, що впливають на життя родини при народженні дитини з особливостями психофізичного розвитку:

- батьки не готові до цієї події й відчують свою безпорадність;
- проблеми догляду за дитиною та її вихованням порушують виховну функцію родини;
- особливі потреби такої дитини вимагають додаткових матеріальних витрат;
- матеріальне забезпечення сім'ї зменшується приблизно на 30 %;
- у родині забувають про потребу в спільному проведенні дозвілля й відпочинку, присвячуючи весь свій час лікуванню та вихованню дитини з особливими потребами;
- порушується сексуально-еротична функція матері та батька;
- спотворюється функція первинного соціального контролю [8].

Отже, сім'я, у якій народжена дитина з особливостями психофізичного розвитку, переживає безліч труднощів різного характеру, що викликають ланцюгову реакцію несприятливих змін і зумовлюють порушення її функціонування в усіх основних сфер життя.

Визначені особливості порушують функціонування сім'ї та вимагають не тільки педагогічної підтримки щодо батьків у створенні належного догляду, а визначення педагогічних умов виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку, не визначення яких гальмує її розвиток та ранню первинну соціалізацію. Ураховуючи, що сім'я як соціальний інститут повинна забезпечувати повноцінну життєдіяльність і соціалізацію кожного її члена, батьки потребують професійної

спеціально організованої соціально-педагогічної підтримки у вирішенні їхніх проблем з народженням проблемної дитини. Значущість її зростає, коли йдеться про дітей раннього віку, адже знання психолого-фізіологічних основ розвитку дітей раннього віку, зокрема теорії вищих психічних функцій, сформульованої Л. Виготським, доводять принципову важливість раннього виховного впливу та можливість відновлення порушених функцій у дітей з особливостями психофізичного розвитку за рахунок перебудови функціональних систем протягом перших років життя [1].

Виховна функція сім'ї забезпечує в період дитинства умови розвитку, є однією з форм сприяння первинній соціалізації дитини від безпомічної істоти до цілком нормальної особистості. Л. Виготський підкреслював, що психічне життя дитини вплетене в соціальне життя людей, які оточують, а соціальне життя є, разом з тим, її психічним життям. Оскільки ранній вік характеризується тісним взаємозв'язком дитини та батьків і великою їхньою залежністю від батьків, то психічне здоров'я або нездоров'я дитини нерозривно пов'язано зі ставленням батьків до дитини, до її стану й зумовлює виховну діяльність батьків та сімейне виховання.

Виховна діяльність батьків природно не може утворитися через сімейну кризу, що виникає в результаті народження дитини з особливостями психофізичного розвитку й поглиблюється або зменшується критичним моментом у батьківських переживаннях – установам медичного діагнозу.

Наявність народженої дитини з особливостями психофізичного розвитку й кризи, створеної її появою, викликає погіршення стану психофізичного здоров'я батьків, деформацію взаємин між подружжям, гальмує виникнення виховної діяльності батьків, що породжує необхідність не тільки уваги медичних працівників, але перш за все соціально-психологічної підтримки, яку повинен надавати батькам сімейний психолог, психотерапевт чи спеціальний педагог.

Уперше Р. Майрамян було описано батьківську кризу, що виникає в результаті народження дитини з проблемами розвитку. Сімейна криза, переживання батьків призводять до порушення функціонування сім'ї як соціального інституту – основної складової суспільства, що знаходиться в постійному взаємообміні з довкіллям і характеризується специфічними зв'язками з структурами соціуму.

Модель цієї кризи складається з чотирьох періодів: стан розгубленості й страху; негативізм і заперечення діагнозу; депресивний стан, пов'язаний з усвідомленням справжнього становища; соціально-психологічна дезадаптація. З часом батьківський стрес не зменшується, а навіть збільшується, тому що тривалий патогенний вплив цієї події має несприятливі для родини та її членів наслідки [5, с. 31 – 73]. На родину з дитиною з особливостями психофізичного розвитку накладаються медичні, економічні й соціально-психологічні проблеми, які призводять до погіршення якості її життя, виникненню сімейних, особистих проблем, а в окремих випадках і до відмови від дитини. Багато авторів, зокрема Р. Майрамян, М. Семаго, указують на високу вірогідність розпаду сімей, які не зуміли подолати кризу, викликану народженням дитини з особливими потребами.

У процесі дослідження Р. Мухамедрахімов з'ясував, що можливість вийти на шлях подолання труднощів залежить від уміння батьків прийняти особливості розвитку дитини, однак, багато чого залежить від особистісних якостей батьків, їхньої здатності враховувати потреби дитини.

Науковими розвідками питань виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в сім'ї займалися вчені-дефектологи О. Мастюкова, А. Московкіна, Ф. Рау, Н. Слезіна, О. Смирнова. Основний предмет їхніх досліджень – *моделі виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку*, виховна діяльність батьків та відповідне ставлення батьків.

Аналіз вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду висвітлив значущість сім'ї, соціально-педагогічної діяльності батьків дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку як фактора їхньої ранньої первинної соціалізації, що потребує специфічної цілеспрямованої професійної соціально-педагогічної підтримки з боку закладів охорони здоров'я, закладів освіти та соціальних закладів. Соціалізація дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку є специфічною формою існування в період раннього дитинства й залежить від взаємодії суб'єктів цього процесу, перш за все, у сім'ї, а також сім'ї й різних закладів, громадських організацій як соціальних інституцій тощо. Системоутворювальним елементом моделі соціально-педагогічних відносин є спеціальний педагог, до компетенції якого входять функції забезпечення зазначеної взаємодії.

Отже, соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку являє собою систему соціально-педагогічної діяльності її суб'єктів, спрямовану на допомогу соціальних інституцій сім'ям у подоланні комплексу труднощів біологічного, психолого-педагогічного й соціального характеру, та забезпечення розкриття індивідуально-особистісного потенціалу дитини.

### **Список використаної літератури**

- 1. Выготский Л. С.** Раннее детство // Собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 367 с.
- 2. Громадська думка: Дослідження. Аналіз. Висновки.** – К. : ДЦССМ, 2003. – 125 с.
- 3. Концепція „Сім'я і родинне виховання”** / [Розробили В. Г. Постовий, П. М. Щербань, Т. Ф. Алексеєнко, О. М. Докукіна, Н. М. Стрельнікова] // Рід. шк. – 1996. – №11 – 12. – С. 15–20.
- 4. Майрамян Р. Ф.** Особенности невротических расстройств в семьях умственно отсталых детей / Р. Ф. Майрамян // 3-й Всерос. съезд невропатологов и психиатров : тез. докл. – М. : Медицина, 1974. – С. 16–18.
- 5. Спиваковская А. С.** Обоснование психологической коррекции адекватных родительских позиций / А. С. Спиваковская // Семья и формирование личности. – М. : Просвещение, 1981. – С. 31–73.
- 6. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями** / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 168 с.
- 7. Софій Н.** Філософія інклюзивної освіти / Н. Софій, Ю. Найда // Інклюзивна освіта: Стан і перспективи розвитку в Україні / Всеукр. фонд „Крок за кроком”. – К. : ФО-П Придатченко П. М., 2007. – С. 7–13.
- 8. Шеремет М. К.** Модернізація системи спеціальної освіти в Україні / М. К. Шеремет //

Імідж сучасного педагога. – 2007. – №4 (73). – С. 3–5.

**Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Сутність проблеми кризового стану сімей, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку**

У статті розкрито актуальність проблеми зумовлену необхідністю забезпечення демократизації дитячого життя, поширення юридичних свобод, що вимагає пошуку нових механізмів сприяння успішній соціалізації дітей на початкових етапах життя. Особливого значення проблема соціалізації набуває стосовно дітей раннього віку з особливостями психофізичного розвитку, оскільки розв'язання завдань гармонізації суспільних та особистісних інтересів таких дітей, визначення їхніх майбутніх соціальних перспектив лягає переважно на плечі сім'ї, батьків.

*Ключові слова:* абілітація, ранній вік, соціалізація, соціально-педагогічна підтримка, дитинство, виховна діяльність, інститути соціалізації.

**Григорьева И. А., Макаренко И. В., Махукова Т. В. Сущность проблемы кризисного состояния семей, имеющих детей с нарушениями психофизического развития**

В статье раскрыта актуальность проблемы, обусловленную необходимостью обеспечения демократизации детской жизни, распространение юридических свобод, что требует поиска новых механизмов содействия успешной социализации детей на начальных этапах жизни. Особое значение проблема социализации приобретает в отношении детей раннего возраста с особенностями психофизического развития, поскольку решение задач гармонизации общественных и личностных интересов таких детей, определения их будущих социальных перспектив ложится преимущественно на плечи семьи, родителей.

*Ключевые слова:* абилитация, ранний возраст, социализация, социально-педагогическая поддержка, детство, воспитательная деятельность, институты социализации.

**Grigorieva I., Makarenko I., Mahukona T. The essence of the problem the crisis of families with children with violations of psychophysical development**

The article reveals the urgency of the problem, due to the need of democratization of a child's life, the dissemination of legal freedoms, which requires a search for new mechanisms to facilitate successful socialization of children in the initial stages of life. Of particular importance is the issue of socialization gains in the attitude of young children with features of psychophysical development, as the solution of problems of harmonization of social and personal interests of these children, determining their future social prospects rests primarily on the shoulders of parents.

*Key words:* habilitation, early age, socialization, socio-pedagogical support, childhood, educational activities, institutions of socialization.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2018 р.  
Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 376.36

**І.О. Григор'єва, І.В. Макаренко, Т.В. Махукова**

**ТЕОРЕТИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ  
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ У ДІТЕЙ  
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Завдання вирішення проблеми формування діяльності мовленнєвої комунікації дітей з розладами аутистичного спектру, зумовило звернення до фундаментальних теоретичних положень цілого комплексу наук, об'єктом вивчення яких є процес мовленнєвого спілкування: лінгвістики, психології, психолінгвістики, соціології, педагогіки.

Як зазначає Д. Шульженко, аутистичний спектр порушень у дітей – це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, центральним і спільним для яких є порушення соціальної інтеграції та небажання аутичних людей вступати в будь-який контакт із суспільством, зокрема зі своїм оточенням. Коли ці вади долаються, для аутичної дитини відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя [9].

Усвідомлюючи складність подолання зазначених вище відхилень у дітей з розладами аутистичного спектру, ми здійснюємо ретельний аналіз даних різних галузей знання про закономірності функціонування психічних процесів у дитини, що повинні стати опорними у формуванні діяльності мовленнєвої комунікації у цієї категорії дітей. Отже, *мета даної статті* полягає в аналізі психологічних аспектів проблеми спілкування з використанням діяльнісного фрейму через характеристику основних понять найбільш визнаного теоретичного напрямку сучасної психології – теорії діяльності: діяльність, свідомість, особистість. На основі запропонованої О. Леонт'євим схеми: діяльність – дія – операція – психофізіологічні функції, співвіднесеної із структурою мотиваційної сфери: мотив – мета – умова розглядаються всі психічні явища, в тому числі, проблема мовленнєвої комунікації.

Вибір теоретичних концепцій для висвітлення багатогранної проблеми мовленнєвого спілкування в руслі теорії діяльності в цій статті обмежується аналізом:

- характеристик діяльності спілкування (О. Леонт'єв);
- онтогенезу спілкування (О. Леонт'єв);
- структури суб'єкта комунікації як змісту поняття особистості в теорії діяльності (Б. Анан'єв);
- психічних процесів, станів, властивостей людини в залежності „людина – людина” (В. Мясіщев);
- залежності формування мовлення дитини від предметного змісту, який розкривається в ході діяльності та в ситуації діяльності (С. Рубінштейн).

Визначаючи спілкування як „процес установаження та підтримання цілеспрямованого, прямого чи опосередкованого тими чи іншими засобами контакту між людьми, так чи інакше пов'язаними один з одним в психологічному відношенні”, О. Леонт'єв виділяє характеристики спілкування та їх зміст: контактність, орієнтованість, направленість,

семіотичну спеціалізацію та психологічну динаміку процесу. Зміст „орієнтованості спілкування” передбачає і напрямок обміну інформацією і природу самої направленості. Зміст орієнтації – особистісної чи соціальної, зумовлює два типи спілкування: особистісно орієнтоване і соціально орієнтоване спілкування. Вони відрізняються комунікативною, функціональною, соціально-психологічною та мовленнєвою структурою. Стосовно змісту одного з трьох центральних понять – поняття свідомості в теорії діяльності, важливою є точка зору О. Леонтєва в розумінні залежностей між значенням слова, свідомістю, спілкуванням в процесі формування психіки дитини. Роль спілкування вчений визначає в тому, що саме в процесі спілкування здійснюється розвиток значень, внаслідок чого відбувається і розвиток свідомості особистості.

Становлення в онтогенезі специфічно людських форм спілкування виникає в ході розвитку практичних зв’язків з предметним світом, і саме дії дорослого відкривають дитині предмети в їх людському значенні. „З боку становлення безпосередньо спілкування головна подія, що відбувається в цьому процесі, полягає в тому, що в ньому формуються активні вказівні жести, тобто перші виділення цілей, зародки предметної свідомості. Вербалізація цих жестів відповідно й виражається в появі у дитини перших „слів-речень”, які, як відомо, теж виконують перш за все цілевказівну функцію. З точки зору генетичного аналізу діяльності це значить, що словесне спілкування виникає в формі дій, відокремлених від спонукаючих їх предметних результатів. Спочатку способи, засоби таких дій є бідними, потім настає період, коли відбувається оволодіння ними – це лінія розвитку мовленнєвих операцій, розвитку власне мовлення” [4].

Розкриття та аналіз структури суб’єкта комунікації як змісту поняття особистості в теорії діяльності розкрито Б. Ананьєвим Він виокремлює спілкування, труд, пізнання як найголовніші види діяльності, що визначають формування психіки людини. Аналізуючи основні складові спілкування як психологічного процесу, він виділяє в ньому мовленнєві та немовленнєві засоби спілкування, а також процеси, що становлять його внутрішню сторону – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні стосунки, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманого знання, перетворення внутрішнього світу людей, що беруть участь у спілкуванні. У мові, мовленні та немовленнєвих засобах спілкування Б. Ананьєв вбачає прояви нерозривної єдності суспільної та індивідуальної форм діяльності людини. Вчений також здійснює психологічний аналіз фрагментів шкільного спілкування, який дає йому підстави для висновків про вплив різноманітних ситуацій спілкування на розум, почуття, волю, їх подальший розвиток, і розвиток в цілому особистості людини. Одночасно Б. Ананьєв розкриває вплив мотивів, які визначають вибірковість спілкування та активність, розглядає проблеми кількісного та якісного оптимуму спілкування, що є необхідною умовою для нормального розвитку особистості, при впливі засобів масової інформації і безпосереднього повсякденного спілкування, яке має бути в найбільшій мірі сприятливим для формування особистості у виховному аспекті [1].



Особливості вивчення психічних процесів, станів, властивостей людини, що проявляються в діяльності спілкування, започатковано В. Мясичевим. Він одним з перших зосередив свою увагу на дослідженні психічних процесів, станів та властивостей людини в залежностях „людина – людина”, „людина – спільність”, на відміну від поширеного тривалий час вивчення психіки у вузькому висвітленні залежностей „людина – предмет, знаряддя”. У дослідженнях процесу спілкування В. Мясичев, в першу чергу, зосереджував свою увагу на взаємодії конкретних особистостей, які певним чином відображають один одного, ставляться один до одного та впливають один на одного, заглибився в дослідження мовленнєвої діяльності тих, хто спілкується, способів поведінки, які вони при цьому практикують. В. Мясичеву, одному з перших, належать спроби порівняння особливостей відображення інших людей, систематизації найбільш поширених форм взаємозв'язків ставлення та поводження з іншими, у дитини і дорослого, фактори, які зумовлюють формування у людини тих чи інших ставлень, що проявляються в способах поводження в контактах з оточуючими її людьми.

У змістовних та формальних характеристиках оцінок, які людина дає тим, з ким взаємодіє, відбивається не тільки об'єкт оцінок, але і особистість того, хто оцінює, рівень його розвитку як представника певного народу, члена колективу, особистого досвіду спілкування, знань, діяльності. В. Мясичев спеціального розглядав причини, які збільшують чи послаблюють результат словесного впливу однієї людини на іншу, зумів показати, що слово має загальний смисл для певної групи людей та індивідуальний, що змістовні, виразні та дійові елементи спілкування полягають не тільки в мовленні, міміці, пантоміміці, але й у відтворенні кожним учасником спілкування великої кількості образів, проникнутих більш чи менш сильними емоціями, в зв'язку із зверненням до нього мовленням [7].

Якщо припустити, що первинними порушеннями в аутистичному спектрі у дітей є несформованість ще в ранньому віці предмету діяльності, то, в зв'язку з цим виникає та прогресує дисбаланс життєвих відносин організму до оточуючої дійсності, що суттєво визначається їх предметом. Як наслідок – виникають психологічні особливості вторинних порушень, які ми називаємо порушеннями процесів взаємодії аутичної дитини з оточуючим середовищем [9].

Діяльнісний підхід, яким керувався С. Рубінштейн в експериментальних роботах, виявив вихідну залежність формування мовлення дитини від двох основних умов: від предметного змісту, який розкривається в ході певної діяльності і від ситуації спілкування. Ці умови в їх єдності визначають відповідні стадії в мовленнєвому розвитку дитини: ситуативну, генетично більш ранню, та контекстну. Дитина оволодіває новим змістом – образним, понятійним в різних ситуаціях спілкування з дорослими та іншими дітьми, і, в залежності від цього, у неї формуються різні види і типи мовлення, які, в свою чергу, здійснюють суттєвий вплив на мислення та інші форми діяльності. Узагальнюючи результати експериментів, С. Рубінштейн зазначав, що різні форми або ступені розвитку мовлення, будучи пристосовані для

повідомлення певного роду предметно – смислового змісту в певних умовах спілкування, в цих умовах спілкування і формуються [8].

Особливе місце у вирішенні проблематики спілкування посідає теорія, створена М. Бахтіним. Він по-новому та глибоко розкриває діалогічну сутність мовленнєвого спілкування і реальною одиницею такого спілкування вважає висловлювання, принципово відмінне від речення як одиниці мовлення. Висловлювання - це і репліка побутової розмови і великий роман або науковий трактат, але в будь-якому випадку висловлювання закінчується передачею слова іншому. Між висловлюваннями існують специфічні відношення питання – відповіді, ствердження – заперечення, ствердження – погодження, наказу – виконання та ін., висловлювання завжди установлене на відповідь іншого, на активне відповідне розуміння, воно не піддається граматиці і не вивчається лінгвістикою. Речення ж є, на відміну від висловлювання, відносно закінченою думкою, безпосередньо співвіднесеною з іншими думками того ж самого, хто говорив. Таким чином, М. Бахтін визначає особливості висловлювання як одиниці мовленнєвого спілкування. Це, по-перше, зміна мовленнєвих суб'єктів, по-друге, специфічна завершеність, що визначається трьома факторами: 1) предметно-смисловою вичерпаністю висловлювання; 2) мовленнєвий задум або мовленнєва воля; 3) типові композиційно-жанрові форми завершення, які дають можливість відповісти на висловлювання чи зайняти відповідну позицію.

Отже, діалог за теорією М. Бахтіна, є живим спілкуванням між людьми, в процесі якого його учасники духовно збагачують один одного, висловлюють, перетворюють, розвивають свої думки та почуття, виробляють спільну позицію або, навпаки, залишаються при своїх поглядах (тепер вже уточнених). Головне тут – діалог самих авторів - суб'єктів, який приводить до їх духовного розвитку. Це найважливіша форма безперервної взаємодії людини із світом, коли в процесі обміну репліками, питаннями, відповідями розвивається суб'єкт [2].

Мовленнєві дії і навіть окремі мовленнєві операції, результатом яких є оформлене за законами певної мови висловлювання, входять в інші види діяльності, у першу чергу – у пізнавальну, що формується в ході організованого дошкільного та шкільного навчання. Вирішення проблеми формування діяльності мовленнєвої комунікації дітей з розладами аутистичного спектру з метою вільного оперування системою засобів для забезпечення якісної вербальної комунікації в сферах пізнання та соціальних стосунків, в свою чергу, безпосередньо відбувається в ході педагогічного спілкування. Педагогічне спілкування являє собою форму навчальної взаємодії, співробітництва учителя та учнів, що одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, зображувальних, символічних та кінетичних засобів (І. Зимня), теоретичний фундамент якого в достатній мірі є розробленою психологічною наукою. Тому, одним з напрямків комплексного вивчення об'єкта дослідження – процесу спілкування дітей з розладами аутистичного спектру в корекційно – навчальному середовищі, суб'єктом якого є дитина в групі однолітків із порушеннями мовленнєвого спілкування, має стати також педагогічний аспект

досліджень з методологічними принципами та підходами теорії педагогічного спілкування.

Специфіка педагогічного спілкування виявляється в його направленості, тому що воно направлене не тільки на саму взаємодію з метою особистісного розвитку учнів, але і, що є основним для педагогічної системи, – на організацію засвоєння навчальних знань і формування на цій основі умінь. На думку, І. Зимньої, нова якість педагогічного спілкування визначається, насамперед, тим, що воно реалізує специфічну навчальну функцію, характеризується потрійною направленістю: на саму навчальну взаємодію, на актуальний стан та перспективи розвитку учнів і на предмет засвоєння.

Характеризуючи одиниці педагогічного спілкування, І. Зимня розмежовує поняття педагогічної одиниці спілкування та комунікативної одиниці і підкреслює, що педагогічні завдання пояснення, систематизації, організації способів дій пов'язані із засвоєнням учнями навчального матеріалу, а комунікативні завдання пов'язані з вибором найбільш ефективних засобів здійснення впливу на учнів, з чим постає питання реалізації обох завдань через мовленнєві дії [3].

За визначенням М. Лісіної, комунікативне завдання є тією метою, на досягнення якої в даних умовах направлені різноманітні дії, здійснювані в процесі спілкування. Також автор виділяє групи комунікативних завдань, з позицій того, хто говорить: 1) передача повідомлення, 2) запит інформації, 3) спонукання до дії; 4) вираження ставлення до вербальної чи невербальної дії партнера комунікації. Кожна з груп комунікативних завдань здійснюється численними мовленнєвими діями, які становлять собою реалізацію більш конкретних завдань [5].

В дослідженні А. Маркової, направленому на розгляд спілкування як засобу та мети навчання, звертається увага на необхідність в ході педагогічного спілкування через поетапні дії реалізації комунікативних завдань навчити дитину на першому етапі оволодіння спілкуванням ясно, точно висловлювати свою думку, на другому етапі – впливати на партнера спілкування, доводити та аргументувати [6].

Отже, педагогічне спілкування, з представленістю в ньому одночасно трьох сторін – комунікативної, інтерактивної, перцептивної, являє собою форму навчальної взаємодії, співробітництва педагога та учнів з широкою представленістю вербальних, зображувальних, кінетичних, символічних засобів (І. Зимня, Я. Яноушек, А. Маркова, О. Леонтьев та ін.).

У сучасній корекційній педагогіці (В. Синьов, М. Шермет, Д. Шульженко та ін.) одним з основних суспільно значущих завдань вважається формування у дітей із розладами аутистичного спектру, адекватних способів діяльності, для вирішення яких необхідне створення спеціальних психолого-педагогічних умов. Серед них – умови, які переважно спрямовані на формування процесів комунікації, зокрема, психологічного її аспекту з переходом на більш високий рівень – рівень мовленнєвого спілкування:

- урахування ступеня значущості особистої діяльності дитини для задовільного психофізичного стану (настрою, тону, спілкування, мовлення, поведінки, включення до гри тощо);

- супроводу, підтримки та розвитку індивідуальної діяльності або дій дитини з метою уникнення афективних проявів та забезпечення спільної ефективної взаємодії з дорослими та однолітками;

- активізації пізнавальної діяльності дитини під час прогулянок на природі, перегляду телевізійних програм, до яких у дитини сформована мотивація;

- вербалізації всіх практичних дій дитини, процесів її життєдіяльності та заохоченні до співпраці з іншими людьми;

- надання можливостей користуватися засобами альтернативної комунікації, не нівелюючи їх при цьому діалогічними засобами мовлення;

- створення „екологічного середовища спілкування” з аутичною дитиною, яке відповідало би рівню її розуміння різного типу ситуацій та мотивувало бажання бути учасником навчального, ігрового, творчого, комунікативного процесів;

- забезпечення безперервного, систематичного, узгодженого та скоординованого між спеціалістом та батьками (опікунами) повноцінного емоційно забарвленого процесу життя аутичної дитини з урахуванням рівня її тривоги, можливостей мовлення та розуміння нею нюансів ситуацій, до яких її залучили;

- упередження можливих тривог, страхів, неадекватних реакцій аутичної дитини на незнайому ситуацію або незрозумілу для неї поведінку людей;

- стимулювання мовленнєвих, інтелектуальних, творчих, спортивних тенденцій розвитку аутичної дитини та формування її когнітивних і креативних стилів;

- розуміння людьми, які оточують дитину, її внутрішнього стану, який завжди екстраполюється на її діяльність (дії), поведінку та спілкування [9].

Таким чином, аналіз психологічної літератури і теоретичних засад спеціального навчання підтверджують необхідність опори на процеси мотивації діяльності, орієнтування в ситуації, загальнофункціональні процеси, невербальні компоненти в механізмі спілкування для формування діяльності мовленнєвої комунікації дітей з розладами аутистичного спектру, вирішення завдань корекції та розвитку всіх компонентів мовленнєвої діяльності і мовлення, як провідного засобу спілкування.

### **Список використаної літератури**

- 1. Ананьев Б. Г.** Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – М. : МПСИ, 2005. – 432 с.
- 2. Бахтин М. М.** Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Наука, 1995. – 140 с.
- 3. Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учеб. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
- 4. Леонтьев А. А.** Психология общения : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл : Академия, 2005. – 368 с.
- 5. Лисина М. И.** Проблемы онтогенеза общения : науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии Акад. пед. наук СССР / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
- 6. Маркова А. К.** Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 240 с.
- 7. Мясищев В. Н.**

Личность и невроты / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.  
**8. Рубинштейн С. Л.** К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // *Вопр. языкознания*. – 1957. – № 2. – С. 42–48.  
**9. Шульженко Д. І.** Учні зі спектром аутистичних порушень у складі спеціальної загальноосвітньої школи / Д. І. Шульженко. – Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру : матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27–28 квітня 2014 р., м. Луганськ). / за заг. ред. Т. В. Махукової. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2014. – С. 248–255.

**Григор'єва І. О., Макаренко І. В., Махукова Т. В. Теоретико-психологічний аспект проблеми формування мовленнєвого спілкування дітей з розладами аутистичного спектру**

У статті здійснюється огляд психологічних концепцій для висвітлення характеристик процесу спілкування, його становлення в онтогенезі, структури суб'єкта комунікації з метою обґрунтування методів педагогічної взаємодії в системі логопедичної корекції діяльності мовленнєвого спілкування у дітей з розладами аутистичного спектру.

*Ключові слова:* характеристики спілкування, засоби спілкування, діалогічна сутність мовленнєвого спілкування, педагогічне спілкування, діти з розладами аутистичного спектру.

**Григорьева И. А., Макаренко И. В., Махукова Т. В. Теоретико-психологический аспект проблемы формирования речевого общения детей с расстройствами аутистического спектра**

В статье осуществляется обзор психологических концепций для освещения характеристик процесса общения, его становления в онтогенезе, структуры субъекта коммуникации с целью обоснования методов педагогического взаимодействия в системе логопедической коррекции деятельности речевого общения у детей с расстройствами аутистического спектра.

*Ключевые слова:* характеристики общения, средства общения, диалогическая сущность речевого общения, педагогическое общение, дети с расстройствами аутистического спектра.

**Grigorieva I., Makarenko I., Mahukona T. The theoretical psychological aspect of the problem of the formulation of verbal communication of children with autism spectrum disorders**

This article provides an overview of psychological concepts to illuminate the characteristics of the communication process of its formation in ontogenesis, structure of the subject of communication with the purpose of substantiation of methods of pedagogical interaction in the system of speech correction activities verbal communication in children with autism spectrum disorders.

*Key words:* characteristics of communication, means of communication, Dialogic nature of verbal communication, pedagogical communication, children with autism spectrum disorders.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 373.2.016:808.5

**К. Л. Крутій**

### **ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У КОНТЕКСТІ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ: ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ ПОЛЕ**

Мовлення дітей дошкільного віку завжди приваблювало і приваблює як фахівців (лінгвістів, онтолінгвістів, психолінгвістів та ін.), так і практиків. Це свідчить не тільки про науковий інтерес до дитячої словотворчості, якою можна захоплюватись і милуватись, але й про можливість з'ясувати: що є граматичною правильністю мовлення дошкільників, як її виформовувати, що є нормою дитячого мовлення, а що вже є вадою, якими засобами та методами формувати правильність мовлення?

Існування досить різноманітних тлумачень терміна “формування” як у психологічній, так і педагогічній літературі вимагає в контексті нашого дослідження дати певні уточнення. Сучасні психологічні та педагогічні словники визначення терміна “формування” не пропонують. Тлумачні словники подають таке визначення: 1) надавати будь-чому будь-яку форму, вигляд; 2) надавати завершеність, визначеність тощо. Отже, *формування – це процес становлення певного явища*. Спільним у трактуванні є те, що формування будь-якого суб'єкта або об'єкта відбувається в діяльності. Проте формування не вичерпується цим змістом, під ним розуміється також процес утворення під впливом різних чинників системних відношень усередині цілісної організації особистості. На нашу думку, сполучним ланцюгом між підходами до трактування терміну “формування”, може бути підсумкова теза: *формування є основним способом існування будь-якого процесу, і, відповідно, воно приводить до розвитку*. У контексті дослідження ми розуміємо, що *формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку приведе до розвитку мовлення, засвоєння дотеоретичних знань про мову, оволодіння граматичною правильністю мовлення як базовим рівнем формування мовної особистості в дошкільному віці*.

*Грамматичну правильність мовлення в дитини дошкільного віку ми розглядаємо як феномен*. Виходячи із широкого тлумачення терміна “феномен” як явища, єдиного в своєму роді, взятого в його цілісності, даного нам у досвіді, сприйнятого органами чуття, визначимо, що *сутність феномену граматичної правильності мовлення як явища, що полягає у його цілісності, неповторності, в єдності з його змістом, яке дане дитині в мовленнєвому досвіді*.

Проте граматична правильність, критичне ставлення до своїх мовленнєвих дій, точне знання норм словотворення починає складатися лише на початку сьомого року життя.

*Під граматичною правильністю мовлення* дитини розуміємо практичне засвоєння дітьми граматичної будови мови як чіткої системи мовних одиниць (морфології, словотворення та синтаксису) і правил їх функціонування. Як відомо, узагальнення мовленнєвого досвіду дитини може бути використане для регулювання й контролю правильності мовлення, мовленнєвий досвід, у свою чергу, охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, “емпіричне узагальнення спостережень над мовою, зроблених її носієм незалежно від спеціальних знань про мову”, що відповідає “відчуттю мови”.

Одним з основних засобів формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку є навчання. *Навчання дитини дошкільного віку мови* – це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії педагога й дітей, що характеризується розподілом організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим.

Наукові засади методики навчання мови і розвитку мовлення закладені в працях відомих педагогів і методистів минулого століття – Ф.І. Буслаєва, І.І. Срезневського, К.Д. Ушинського, Д.І. Тихомирова, М.О. Корфа та ін. Основним методом, за яким навчали дітей на початку ХХ століття, було спостереження над мовою. Цей метод приваблював тим, що ґрунтувався на свідомості й активності дітей. У той час граматичні спостереження визнавалися активним методом, який найбільше відповідав вимогам школи й життя. Саме в ті часи (1922–1926 р.р.) відомий мовознавець і методист О.М. Пешковський розробив струнку систему вправ для спостережень над мовою у зв’язку з вивченням граматики та розвитком мовлення. Особливо високої оцінки заслуговує обґрунтування Л.А. Булаховським положення про єдність граматики з орфографією й стилістикою. Учений глибоко розумів недосконалість вивчення мови за методом спостережень. Наступним кроком у методиці навчання мови була робота С.Х. Чавдарова, у якій автор уперше в методиці української мови розробив струнку систему навчання граматики й правопису, що в основних своїх рисах збереглась дотепер. О.М. Біляєв слушно зауважував, що метод вправ повинен зайняти чільне місце у методиці навчання мови, “без тренування, одними лише поясненнями, не можна домогтися вироблення вмінь і навичок, конче потрібних у житті” [1]. Успішному розвитку методики мови сприяли експериментальні дослідження психологів, які працювали у галузі психології навчання. Ідеться, зокрема, про роботи Г.С. Костюка, Л.М. Проколієнко, І.О. Синиці та ін.

Процес оволодіння дитиною мовленням підпорядковується певним віковим закономірностям. Це дає можливість чітко окреслити, яким рівням (ярусам) мови необхідно навчати дошкільника і в якому віці. Організація навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку може бути різноманітною. Так, зарубіжні вчені виокремлюють у дітей раннього віку два стилі засвоєння мови (Bates, Bretherton, Shyder, 1988). *Перший має назву референціальний* – лексикон дитини складається передовсім із предметних слів, тобто іменників. Іншим дітям більш властивий *експресивний стиль засвоєння мови* – їхній лексикон охоплює не тільки іменники, але й службові частини мови, багато вигуків (розмовний стиль). Зазначені стилі засвоєння мови було досліджено

Катрін Нельсон (Nelson, 1973) [2]. Дошкільники, які мають референціальний стиль засвоєння мови, насамперед використовують мову як інтелектуальний інструмент, тобто засіб накопичення знань про об'єкт і можливість передати інформацію про нього іншим. Діти, які мають експресивний стиль засвоєння мови, навпаки, використовують її як соціальний інструмент – тобто, як засіб покращання інтеракцій з оточуючими. Ці дві функції – інтелектуальна та соціальна – є важливими функціями мови і, як правило, в дітей дошкільного віку достатньо розвинені й взаємопов'язані. Дехто із психологів вважає найефективнішою організацію орієнтувальної діяльності дітей і активізацію їхнього мовлення (П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін), інші – підкреслюють значення системи послідовно здійснюваних розумових дій, тобто їх алгоритмізацію (В.В. Тарасун, В.В. Тищенко та ін.), окремі дослідники особливу увагу звертають на побудову всієї аналітико-синтетичної діяльності й методи засвоєння знань (Г.С. Костюк, Є.Ф. Соботович та ін.).

Зауважимо, що Є.І. Тихеева, перша з послідовників К.Д. Ушинського, використала термін “навчання мови” стосовно дітей дошкільного віку. Видатна діячка в галузі дошкільного виховання Є.І. Тихеева, ще на початку ХХ століття писала: “Лінгвістичне виховання дитини повинно починатися рано. Навчання рідної мови – одне з основних завдань дитячого садка” [3, с. 3]. Ось чому, на думку авторки, систематичне навчання мови, методичний розвиток мовлення і мови повинен бути ґрунтом усієї системи виховання в дитячому садочку [3, с. 23]. Відомий учений-методист М.С. Рождественський визнавав, що “...основним завданням навчання рідної мови є розвиток мовлення” [4, с. 4]. Проте єдиного визначення змісту поняття “розвиток мовлення” не існує й до сьогодні. Науковець запропонував таке визначення щодо розвитку мовлення – “навчання дітей практичного оволодіння різними сторонами мови, вмінням вимовляти, вибирати відповідні слова для відтворення предметів та явищ дійсності, висловлювати свої думки у зв'язній формі” [4, с. 7].

Залежно від того, як змінюється формулювання мети навчання мови: “навчання мови” – “розвиток мовлення” – “формування повноцінної мовленнєвої діяльності”, має змінюватися і система навчання мови дітей дошкільного віку, адже цього вимагає й закон адекватності в методиці: задана мета може бути досягнута лише за допомогою адекватних засобів.

*Визначимо базове для нас поняття.* Як відомо, мовленнєва діяльність має таку ж структуру, як й інша діяльність (мовленнєві дії, операції, акт, ситуація). Заняття з навчання дошкільників мови є однією з форм організації діяльності. Проте навчальна діяльність дітей дошкільного віку досить специфічна, тому що ґрунтується на мовленнєвому рівні, у сфері комунікації.

Отже, *навчально-мовленнєва діяльність дитини дошкільного віку* – це спеціально організований дорослими процес, основою якого є систематизована форма спілкування, що забезпечує мовленнєвий розвиток дошкільника. Однак це не означає, що процес навчання дітей граматично правильного мовлення повинен будуватися як копія процесу спілкування дорослого з малюком у процесі онтогенезу. За умов



нормального мовленнєвого онтогенезу тим більше немає сенсу моделювати деякі параметри спілкування [5]. Так, у процесі безпосереднього спілкування матері й дитини вже існує опора на підсвідомість при засвоєнні мовних засобів і комунікативних навичок (дослідження Т.Бауера, Р. Кайла та ін.) [6]. Існують також і можливості довербального саморозвитку, створення мовленнєвих і мовних зразків за аналогією як основного способу формування комунікативної діяльності (Bates E., Bretherton L., Camaioni L., Jenkins J. and Palermo D, Volterra V.).

На нашу думку, формування граматичної правильності мовлення дітей дошкільного віку повинно ґрунтуватися на комунікативному підході. Проблема *розвитку комунікативного мовлення* дітей не нова. Її психолінгвістичні засади закладено дослідженнями видатних науковців, а саме: Л.С. Виготським, О.О. Леонтьєвим (теорія мовленнєвої діяльності), І.О. Зимньою, І.С. Якиманською (особистісно-діяльнісний підхід до навчання), М.І. Жинкіним, А.К. Марковою (засвоєння мовлення як засобу комунікації) та ін. Проблема комунікативного підходу до навчання мови в лінгводидактиці була предметом досліджень Л.В. Вознюк, Є.П. Голобородько, І.О. Зимньої, Л.М. Паламар, Ю.І. Пасова, Н.А. Пашковської, М.І. Пентилюк, В.М. Плахотника та ін.

Отже, *комунікативний підхід до формування граматичної правильності мовлення в дошкільників* зумовлює важливу характеристику організації форм спеціального навчання – *використання зазначеного підходу як засобу комунікації*. Орієнтація на мовлення, на комунікацію дає можливість дитині дошкільного віку не тільки засвоїти граматичні норми мови, але й навчитися точно, доречно, нестандартно добирати мовні засоби залежно від мети комунікації. На жаль, слід констатувати, що практична реалізація методики формування граматичної правильності мовлення в дітей й досі не використала результатів психолінгвістичних досліджень, оскільки вважалося, що для рідної мови проблема формування комунікативного мовлення не є актуальною.

Упродовж певного проміжку часу чинні програми з навчання мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку не орієнтували педагогів на розвиток комунікативних умінь дітей. Основна увага зверталася на звукову культуру мовлення, збагачення, уточнення та активізацію лексики, формування граматично правильного мовлення та розвиток зв'язного мовлення. Зазначимо, що серед завдань траплялися комунікативні (засвоєння ввічливих форм, відповіді на запитання тощо), проте на їх першочерговості не наголошувалося.

Розглядаючи мову в значенні – система, структура, а мовлення як діяльність, визначимося що термін “мовленнєва комунікація” є найбільш влучний за своїм значенням, хоча слід зауважити, що вислів “мовна комунікація” теж може бути у вжитку (О.Н. Хорошковська).

Мовленнєва комунікація була, є і, мабуть, довго ще буде матеріалом аналізу ряду суміжних дисциплін: психології, нейролінгвістики, психолінгвістики, мовознавства і лінгводидактики. Формуючи вміння говорити граматично правильно рідною мовою, слід мати на увазі два рівні мовлення: репродуктивний, коли дитина відтворює зразок, тобто переказує сприйнятий на слух текст, і продуктивний – коли вона сама створює його. Саме продуктивний рівень

мовлення, на думку О.Н. Хорошковської, тісно пов'язаний з комунікацією, спілкуванням, коли дитина може висловити думку, вступити в розмову з кимсь, щоб задовольнити потребу довідатися про щось і поділитись з кимсь думками, виступити перед однолітками з якимось повідомленням, розповіддю про якусь подію, побачене, почуте (монологічне мовлення) [7, с. 20].

Сьогодні забезпечення комунікативної компетенції – один із пріоритетів змісту як початкової ланки, так і дошкільної освіти, що закладено в законодавчо-нормативних документах. Проте слід ураховувати, що на момент досягнення дитиною шестирічного віку її *“комунікативний вік”* (стадія розвитку суб'єкта, що характеризується певними новоутвореннями в номенклатурі та способі розв'язання комунікативних завдань) залишається дуже малим. Отже, сфера спілкування дитини дошкільного віку ще досить обмежена, а потреби у комунікації досить значні. Розширення комунікативної сфери дошкільника висуває певні вимоги до його мовленнєвого розвитку та, безумовно, потребує пошуку шляхів *“комунікативного зростання”*. Визначимо ще *декілька суттєвих для нашого дослідження термінів*.

Так, О.С. Ушакова *мовленнєве виховання* розглядає як взаємодію педагога й дитини, яка оволодіває рідною мовою [8]. Вона пропонує розглядати навчання мови не тільки в лінгвістичній сфері (оволодіння дитиною мовними навичками – фонетичними, лексичними, граматичними), але й у сфері спілкування з однолітками і дорослими (оволодіння комунікативними вміннями). Отже, важливим завданням є не тільки формування культури мовлення, але й культури спілкування. Погоджуючись зі змістом запропонованого терміна, нас не задовольняє трактування терміну *“мовленнєве виховання”*. Не маючи на меті ґрунтовно аналізувати всі визначення цього терміна, скористаємося визначенням С.У. Гончаренка: *“Виховання – це процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів”* [9, с. 53].

На нашу думку, навіть у широкому значенні (не аналізуючи більш вузькі), термін *“виховання”* до мовленнєвої діяльності має побічне відношення. Певно, дефініція *“розвиток”* більш влучна, ніж попередньо аналізований термін. Отже, *мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку* – це процес набуття оптимального щодо віку кола лінгвістичних уявлень, мовленнєвих умінь і навичок, результатом якого є мовлення, сформованість мовленнєвої активності, самостійність у наслідуванні мови та остенсивному оволодінні лінгвістичною інформацією, вміння використовувати різноманітні засоби спілкування.

*Індивідуальний мовленнєвий розвиток* підпорядковується загальній закономірності – він знаходиться під впливом двох головних взаємодіючих чинників – внутрішнього (програма спадкоємності) і зовнішнього (довкілля у широкому значенні терміна). У контексті проблеми формування граматичної правильності мовлення в дітей дошкільного віку *слід використовувати більш ширше поняття, що відповідає діяльній природі спілкування, а саме – термін “комунікативний розвиток”*.

Пояснимо цю тезу. Ми погоджуємося з висновками І.О. Зимньої щодо необхідності використання більш влучного й ширшого поняття, ніж мовленнєвий розвиток [10, с. 126]. Саме в комунікативному розвитку розкрито не тільки прогресивні зміни в умінні дитини будувати висловлювання на основі словника, який постійно розширюється, та оволодінні граматично правильним мовленням. Ці зміни відбуваються у формуванні навичок аудіювання, характері взаємодії усіх видів мовленнєвої діяльності, розвитку мовленнєвих механізмів, мовних засобів, способів формування та формулювання думки та їх свідомої диференціації для різних умов спілкування тощо.

Як видно з наведених аргументів, *терміни мовленнєве виховання і мовленнєвий розвиток є менш продуктивним для аналізу такого багатоаспектного явища, як комунікативний розвиток*. Дитину дошкільного віку слід визнати активним суб'єктом комунікативного розвитку, що реалізується різними видами мовленнєвої діяльності, мовленнєвих дій [10]. Комунікативний розвиток здійснюється всередині цілісної особистості дитини. Цей розвиток відбувається за трьома лініями – особистісною, інтелектуальною, діяльнісною. На думку Т.О. Піроженко, комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини охоплює такі аспекти: емоційний, комунікативно-лінгвістичний, вольовий, творчий розвиток, що виявляються в мовній поведінці, розвитку свідомості, особистісних рисах [11]. Отже, комунікативний розвиток необхідно розглядати лише в загальному контексті соціалізації дошкільника. Слушним є зауваження О.І. Зимньої щодо ґрунтовної експериментальної розробки лише одного виду мовленнєвої діяльності – говоріння. Саме звідси вживання терміна “мовленнєвий розвиток” на сторінках багатьох досліджень [10].

Таким чином, прикінцевою метою засвоєння рідної мови є досконале володіння мовленнєвими засобами, що передбачає граматичну правильність як ознаку високої культури мовлення і вимагає усвідомлення значень слів, їх літературних форм, а також уміння використовувати їх доречно й точно залежно від контексту мовленнєвої ситуації, з орієнтацією на слухача, учасника спілкування. Отже, можна стверджувати, що навчання дітей дошкільного віку граматичної правильності мовлення буде успішно здійснюватися в контексті комунікативного розвитку на основі мовленнєвого досвіду, за умов спеціальної мовленнєвої підготовки та послідовного формування словесних форм мислення на основі оперування практичними діями, які поступово перетворюватимуться у виконавчі, коли мислення відбуватиметься у “внутрішньому плані”, тобто інтеріоризуватиметься.

### **Список використаної літератури**

**1. Беляев А.М.** Лингводидактические основы современного урока украинского языка в средней школе: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Беляев А.М. – К., 1985. – 48 с. **2. Nelson K.** Explaining the emergence of autobiographical memory in early childhood. In A. P. Collins & S. E. Gathercole (Eds.), *Theories of memory*. Hove, England : Erlbaum, 1993. – P.31-59. **3. Тихеева Е.И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е.И. Тихеева / под ред. Ф.А.Сохина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с. **4. Рождественский Н.С.** О начальном курсе

грамматики / Н.С. Рождественский // Нач. школа. – 1965. – № 7. – С.63–67. **5. Горелов И.Н.** Основы психолінгвістики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 1998. – 256 с. **6. Кайл Р.** Детская психология: Тайны психики ребенка (серия “Психологическая энциклопедия”) / Р. Кайл. – СПб. : ПРАЙМ – Еврознак, 2002. – 416 с. **7. Хорошковська О.Н.** Тренувальні методи навчання державної мови / О.Н. Хорошковська // Поч. школа. – 1996. – № 10. – С.33–37. **8. Ушакова О.С.** Речевое воспитание в дошкольном детстве. Развитие связной речи : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.06, 13.00.07 / Ушакова О.С. – М., 1996. – 40 с. **9. Гончаренко С.У.** Український педагогічний словник. – К. : Либідь, 1987. – 376 с. **10. Зимняя И.А.** Лингвопсихология речевой деятельности / Зимняя И.А. – М. : МПСИ, Воронеж : Изд-во НПО МОДЕК, 2001. – 432 с. **11. Пироженко Т.А.** Коммуникативно-речевое развитие ребенка / Пироженко Т.А. – К. : Нора-принт, 2002. – 310 с.

**Крутий К. Л. Формування граматичної правильності мовлення в дошкільників у контексті комунікативного розвитку: термінологічне поле**

У статті розкрито особливості формування граматичної правильності мовлення в дітей дошкільного віку. Граматична правильність мовлення цілісна, неповторна, і полягає в єдності її змісту, даного дитині в мовленнєвому досвіді. Схарактеризовано як дитина опановує граматичну правильність мовлення. Визначено рівні (яруси) мови, яким необхідно навчати дитину упродовж усього періоду дошкільного дитинства. Запропоновано аргументи, що мовленнєве виховання і мовленнєвий розвиток менш продуктивні для аналізу явища граматично правильного мовлення, ніж комунікативний розвиток. Дошкільник – це активний суб’єкт комунікативного розвитку. Розвиток граматичної правильності мовлення буде успішним у контексті комунікативного розвитку на основі мовленнєвого досвіду, в умовах спеціальної мовної підготовки. Для успіху також важливо послідовно формувати словесні форми мислення на основі практичних дій.

*Ключові слова:* феномен граматичної правильності мовлення, комунікативний розвиток, діти дошкільного віку.

**Крутий Е. Л. Формирование грамматической правильности речи у дошкольников в контексте коммуникативного развития: терминологическое поле**

В статье раскрыты особенности формирования грамматической правильности речи у детей дошкольного возраста. Грамматическая правильность речи целостна, неповторима, и заключается в единстве ее содержания, данного ребёнку в речевом опыте. Охарактеризовано, как ребенок овладевает грамматически правильной речью. Определены уровни (ярусы) языка, которым необходимо обучать ребёнка во течение всего периода дошкольного детства.

Предложены аргументы, что речевое воспитание и речевое развитие менее продуктивны для анализа явления грамматически правильной речи, чем коммуникативное развитие. Дошкольник - это активный субъект коммуникативного развития. Развитие грамматической

правильності речі буде успішним в контексті комунікативного розвитку на основі речевого досвіду, в умовах спеціальної речової підготовки. Для успіху також важливо послідовно формувати словесні форми мислення на основі практичних дій.

*Ключевые слова:* феномен граматички правильної речі, комунікативне розвиток, діти дошкільного віку.

**Krutiy K. Forming a grammatically correct speech in the context of communicational development in children of preschool age: terminology**

The article reveals the features of the formation of grammatical correctness of speech in preschool children. The grammatical correctness of speech is integral, unique, and consists in the unity of its content given to the child in the speech experience. It is described how a child learns grammatically correct speech.

The levels (tiers) of the language are determined, which need to be taught to the child during the whole period of pre-school childhood.

It is argued that speech education and speech development are less productive for analysing grammatically correct speech than communicational development. A preschooler is an active subject of communicational development. The development of grammatically correct speech will be successful in the context of communicational development based on speech experience, or in the conditions of special speech education. For success it is also important to successively develop verbal forms of thinking based on practical actions.

Modern definitions of the following terms are offered: speech development of a child of preschool age, personal speech development, communicational development.

*Key words:* phenomenon of grammatically correct speech, communicational development, children of preschool age.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.2'.016:688.721

**Т.С. Маркотенко, І.С. Масловська**

**ВИКОРИСТАННЯ ЛЯЛЬКИ-ПЕРСОНИ ПІД ЧАС  
ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

На думку Є.Тихєєвої, особливої уваги з боку педагога як засобу розвитку та вдосконалення мовленнєвих здібностей, заслуговує лялька. «Немає жодної гри, яка пропонувала б стільки привидів для прояву мовлення дітей, як гра у ляльки. Лялька - людина, член колективу маленьких людей, що живуть власним життям і відображують це життя-гру в слові» [1, с. 54]. Останнім часом набула поширення методика використання ляльки-персони «Persona Dolls» (Лялька як персона).

*Мета нашої статті* – показати, як можна використати ляльку-персону під час проведення занять у закладах дошкільної освіти, як

навчити малечу переносити досвід і навички, засвоєні під час взаємодії з ляльками, на реальні ситуації їхнього повсякденного життя.

Сьогодні в Україні є у продажі ляльки, які зроблено вручну, одягнені в оригінальні сукні за ескізами спеціалістів з народного костюму, з аутентичних тканин й орнаментів різних місцевостей, зі спеціально виготовленими прикрасами й аксесуарами. Діти позитивно сприймають ляльки, охоче з ними грають. Найпоширенішими є такі ігри: «Оживи ляльку», «Вручення подарунків», «У кого який настрій», «На гостини до ляльки», «Зустріч на вулиці», «Телефонна розмова», «Улюблений герой», «Запитай у ляльки, з якою ти щойно познайомилась...» та ін. Проте поряд з народними українськими ляльками набуває поширення лялька-персона. Ляльки-персона – це практична методика, яка сприяє психологічному розвитку малюків, виховує емпатію і допомагає організувати розмову серед дітей про складні питання розмаїття та інклюзії за такими ознаками, як: гендер; зовнішність (фізичні особливості, характеристики); расова, національна, етнічна приналежність; культура і віросповідання; етнічна / національна приналежність; інвалідність / особливі потреби; сексуальна орієнтація; стан здоров'я; ВІЛ і СНІД [ 2, с. 4]

Методика використання ляльок-персон набула значного поширення у педагогічній практиці багатьох країн, зокрема Великій Британії, Австралії, Сполучених Штатах Америки, Нідерландах, Ісландії та Німеччині, а також у Південній Африці. Ця методика наразі успішно поширюється в освітніх закладах України. Під час роботи з ляльками-персонами діти на практиці вдосконалюють навички вирішення проблемних ситуацій, оцінюють різні варіанти їх залагодження й обирають ті, які найімовірніше приведуть до успіху. Ця методика дає дитині розуміння, що й інші люди також переживають щось подібне і що цими переживаннями можна ділитися. Поступово в дітей поповнюється словниковий запас, вони опановують і починають користуватися словами, що описують почуття ляльок та їхні власні емоції.

Методика «Persona Dolls» передбачає проведення систематичних занять із дітьми з використанням «ростових» ляльок (70 см заввишки) з індивідуальними особливостями: стать, вік (дитина, доросла людина, старенька людина), колір шкіри, колір волосся, фізичні обмеження тощо. Для кожної ляльки педагог створює її особисту індивідуальність (ідентичність), наділяє особистісними рисами, родиною і культурним походженням, уподобаннями, закріплює за нею певну життєву історію. Лялька не є іграшкою, і не знаходиться в ігровому куточку, вона «приходять на гостини» до дітей тільки на спеціальні заняття, коли вони збираються в колі для спільної розмови, і тоді педагог розповідає їм про щасливі або не дуже радісні історії, які сталися з лялькою. Педагог також допомагає дітям сформулювати свої запитання щодо ситуації, у яку лялька-персона нібито «потрапила», усвідомити і висловити пов'язані з цим емоції, обговорити, як можна діяти в цій ситуації тощо. Під час роботи з ляльками педагог виконує функцію їх перекладача. Педагог не є лялькою (не перевтілюється у цей персонаж), а лише говорить від її імені: переповідає дітям те, що лялька «прошепотіла» на вушко або розповіла раніше. Використання розмаїтого набору ляльок, які відображають особливості дітей групи, а також дітей поза нею, сприяє вихованню поважного ставлення до людей різних національностей,

різного віросповідання, толерантного ставлення до різного способу життя, різної культури, мови тощо, а також формуванню й усвідомленню їхньої унікальності й цінності кожної людини в суспільстві.

Покажемо, як можна використати ляльку-персону на заняттях.

### **Заняття 1**

#### **Тема: Наше рідне місто**

**Мета:** Формувати уявлення дітей про рідне місто, в якому вони живуть. Вчити називати рідне місто. Дати елементарне уявлення про рідне місто, підвести до розуміння того, що в місті багато вулиць, будинків, різних машин. Розвивати у дітей пізнавальний інтерес до рідного міста, розвивати пам'ять, зв'язне мовлення, вміння аналізувати, робити висновки; розвивати вміння слухати один одного.

**Обладнання:** лялька-персона, олівці, фарби, альбоми для малювання.

#### **Хід заняття**

##### **1. Організаційний момент.**

Доброго ранку, діти! Сьогодні у нас з вами незвичайне заняття. До нас в гості прийде давній друг. Давайте зустрінемо його радісно і з хорощим настроєм.

*Вихователь виходить з кімнати і повертається з лялькою-персоною на руках.*

##### **2. Основна частина.**

Давайте привітаємо нашого гостя. Пам'ятаєте його? Як його звать?

Петрик. Правильно. Йому 5 років. Петрику дуже подобається малювати й гратися з машинками. Він живе з батьками в чудовому місті, і яке дуже любить. Діти, а як називається місто в якому ми живемо?

Пам'ятаєте ми ходили з вами на екскурсію на річку? Розкажіть гостю про нашу річку. Петрику дуже цікаво, як називається річка, яка протікає в нашому місті?

Нещодавно у Петрика було день народження. Він святкував його в парку нашого міста. Петрик запитує, а ви були в парку нашого міста? Що вам там сподобалось? Що ви там бачили? А що ще є в нашому місті гарне та цікаве, що могло б сподобатися нашому гостю?

А ще, у нас є чудовий дитячий садок, у який ви любите ходити. Як він називається? Знаєте адресу, де знаходиться дитячий садок?

Діти, у кожного будинку в місті є свій номер. Кожен будинок знаходиться на вулиці, у кожній вулиці є своя назва. Петрик живе на вул. Незалежності, 23; А ви знаєте свою адресу? Для чого ж людям потрібна адреса?

Молодці! Петрик дуже радий був знову з вами побачитись і поспілкуватися, але йому вже час йти, тому що в коридорі на нього чекає мама.

##### *Фізкультхвилинка*

Щось не хочеться сидіти,  
Треба трохи відпочити.  
Руки вгору, руки вниз,  
На сусіда подивись.  
Руки вгору, руки в боки  
І зроби чотири кроки.

Вище руки підніміть,  
І спокійно опустіть.  
Плесніть в долоні кілька раз.  
За роботу – все гаразд!  
*Гра «Можна - не можна».*  
Діти стають в коло.

- Діти давайте поговоримо про те, що можна робити вдома, на вулицях міста і чого робити не можна. Я буду задавати питання, а ви будете відповідати мовчки, використовуючи знак. Вказівний палець верх – правильно, вниз – ні.

Переходити вулицю на червоне світло.  
Рвати квіти на клумбі.  
Милуватися квітучою клумбою.  
Садити дерева і квіти.  
Кидати фантики від цукерок.  
Переходити дорогу на зелене світло світлофора.  
Кричати, шуміти в громадських місцях.  
Розмовляти в спокійному ввічливому тоні.

*Вихователь:* Пропоную кожному з вас намалювати вашу рідну вулицю, ваш рідний дім.

Будинки бувають різні:  
Високі і низькі,  
Зелені і червоні  
Далекі і близькі.  
Панельні, цегляні  
Начебто звичайні.  
Корисні, прекрасні -  
Будинки бувають різні.

*Малювання: «Моє місто»*

Подивіться, які чудові у вас вийшли малюнки! Яскраві вулиці та будинки, але всі вони є нашою маленькою батьківщиною.

Діти, а що для вас рідний дім?

Молодці! Діти, рідний дім-це дім, у якому ми живемо, це наше подвір'я, наша вулиця, наше рідне місто! Наш дім - це наша велика Батьківщина- Україна!

### **3. Заключна частина.**

Діти, ми чудово попрацювали. Вам сподобалось? Що саме сподобалось? Що нового ви дізналися?

## **Заняття 2**

### **Тема: Що таке образа?**

**Мета:** сприяти формуванню в дітей дружніх взаємин, розвитку почуття колективізму, формувати поняття про моральні уявлення, вміння висловлювати почуття, передавати емоційні переживання в образах, співпереживати героям. Прищеплювати практичні навички виходу зі стану образи. Сприяти розширенню словникового запасу для вираження дружніх почуттів.

**Обладнання:** лялька-персона, олівці і альбоми для малювання.

### **Хід заняття**

#### **1. Організаційний момент.**



Доброго ранку, діти! Сьогодні у нас з вами незвичайне заняття. До нас в гості прийде давній друг. Давайте зустрінемо його радісно і з хорошим настроєм. Він хоче розповісти вам дуже цікаву історію.

*Вихователь виходить з кімнати і повертається з лялькою-персоною на руках.*

## **2. Основна частина.**

Давайте привітаємо нашого гостя. Пам'ятаєте його? Як його звать? Де він живе?

Петрик. Правильно. Йому 5 років. Петрику дуже подобається малювати і гратися з машинками. Він живе з батьками в чудовому місті, яке дуже любить. Нещодавно з Петриком сталася прикра історія, яку він хоче вам розповісти.

Нещодавно Петрик був в дитячому садочку на занятті з фізкультури. Разом з вихователем діти робили різні фізичні вправи, але у Петрика не виходило робити правильно, і вихователь дуже часто звертала на це увагу, виправляла Петрика і показувала, як виконувати вправи правильно, але однаково щось у нього не виходило. Діти через це з Петрика глузували і говорили всякі неприємні слова. Петрику було дуже образливо і він засмучувався через це. І ось вихователь запропонував пограти в футбол, діти з великим задоволенням погодились і почали об'єднуватись у команди. Петрика не взяли ні в одну з команд. Діти говорили, що він нічого не вмє і через нього вони програють. Це образило хлопчика ще більше і він розплакавшись сів на лаву і ні з ким не розмовляв.

Вихователю вдалося заспокоїти хлопчика, але грати у футбол він нізащо не погоджувався. Хлопчик дуже образився на інших дітей.

1. Діти, скажіть, що відчував Петрик, коли з нього сміялись? Який настрій був у хлопчика на занятті?

2. Чи правильно зробили діти? А як можна назвати людей, які образили когось, та ще й навмисне?

3. Кому Петрик може розповісти про те, що сталося? Як ми можемо допомогти Петрику?

4. Що б ви зробили на місті Петрика? Чи коли-небудь ви ображались на когось?

5. А як можна позбутися відчуття образи?

6. Як підняти настрій собі та тим, хто тебе оточує?

Діти, допоможімо разом Петрику підняти настрій. Розвеселімо його.

*Дидактична гра «Скажи комплімент».*

Діти підходять до ляльки і, доторкнувшись до неї, кажуть комплімент.

- Ти мені подобаєшся, тому що, в тебе гарне волосся.

- Ти дуже цікаво розповідаєш.

- Я радий з тобою познайомитись.

- Я б хотів допомогти тобі.

Петрик говорить, що він знає чудовий спосіб, як позбавитися від образи. Її потрібно намалювати, потім розірвати і викинути. Зробімо це?

*«Намалюй образу»*

Як ви гадаєте, якого кольору образа? Виберіть відповідний колір і намалюйте образу.

*Діти малюють образи, рвуть і викидають.*

- Що ви тепер відчуваєте? У вас покращився настрій?

*Гра «Побажання»*

Діти сідають у коло, передають один одному квітку і кажуть побажання.

- Бажаю тобі гарного настрою.

- Бажаю бути таким же веселим як і сьогодні.

- Частіше посміхатися.

Петрик був дуже радий завітати до вас сьогодні. Він вам дякує і бажає ніколи не сумувати, і головне не ображати друзів і не ображатися ні на кого.

### **3. Заключна частина.**

Діти, вам сподобалось спілкуватися з Петриком?

Зазначимо, що педагогічний метод з використання ляльок-персон узгоджується з Базовим компонентом дошкільної освіти та сприяє його реалізації. Заняття, на яких діти слухають та обговорюють історії ляльок-персон, допомагають опанувати нові знання, вміння, навички, формувати належне ставлення до базових соціальних норм, сприяють особистісному, соціальному та емоційному розвитку, вихованню здорового способу життя, розуміння світу тощо [2, с. 34].

Отже, ляльки-персони допомагають розвинути здатність співчувати, слухати інших і вчитися в них; усвідомити те, що поведінка дітей впливає на інших людей. Під час спілкування з лялькою діти набувають чимало необхідних життєвих навичок, коли доводиться стикатися з певною ситуацією.

### **Список використаної літератури**

**1. Тихеева Е.И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): пособие для воспитателей детского сада / Тихеева Е.И. / под ред. Ф.Н. Сохина. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с. **2. Ляльки з особистими історіями (ляльки-персони): методика соціального та психологічного розвитку дитини / під заг. ред. Софій Н. З., Найдю Ю.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 52 с.**

### **Маркотенко Т. С., Масловська І.С. Використання ляльки-персони під час проведення занять у закладах дошкільної освіти**

У статті представлено ляльку-персону і методику роботи з нею; зазначено, що це практична методика, яка сприяє психологічному розвитку малюків, виховує емпатію і допомагає організувати розмову серед дітей про складні питання розмаїття та інклюзії.

У статті наголошується, що ляльки та їхні історії допомагають дитині краще усвідомити власну індивідуальність, навчитися позитивно сприймати себе, свою культуру, соціальне походження, сімейні обставини та, водночас, навчитися поважати, цінувати і пізнавати культуру, соціальну приналежність та сімейні обставини інших.

Використання розмаїтого набору ляльок, які відображають особливості дітей групи, а також дітей поза нею, сприяє вихованню поважного ставлення до різних способів життя, культур, мов і здібностей, а також формуванню й усвідомленню їхньої унікальності й цінності кожного.

У статті показано, як можна використати ляльку-персону під час проведення занять на тему «Наше рідне місто», «Що таке образа?».

*Ключові слова:* розвиток мовлення, заняття, лялька-персона, діти старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти.

**Маркотенко Т.С., Масловська І.С. Использование куклы-персоны во время проведения занятий в заведениях дошкольного образования**

В статье представлено куклу-персону и методику работы с ней; указано, что это практическая методика, которая способствует психологическому развитию детей, воспитывает эмпатию и помогает организовать разговор среди детей о сложных вопросах разнообразия и инклюзии.

В статье отмечается, что куклы и их истории помогают ребенку лучше осознать собственную индивидуальность, научиться позитивно воспринимать себя, свою культуру, социальное происхождение, семейные обстоятельства и одновременно научиться уважать, ценить и познавать культуру, социальную принадлежность и семейные обстоятельства других.

Использование разнообразного набора кукол, которые отражают особенности детей группы, а также детей вне её, способствует воспитанию уважительного отношения к различным способам жизни, культур, языков и способностей, а также формированию и осознанию их уникальности и ценности каждого.

В статье показано, как можно использовать куклу-персону при проведении занятий на тему «Наш родной город», «Что такое обида?».

*Ключевые слова:* развитие речи, занятия, кукла-персона, дети старшего дошкольного возраста, дошкольное учебное заведение.

**Markotenko T., Maslovskaya I. Use of Persona Dolls classes in Preschool Educational Institutions**

In article during "is represented by Persona Dolls and a methodology for working with it; It is indicated that this is a practical method that promotes the psychological development of children, educates empathy and helps to arrange a conversation among children's about complex issues of diversity and inclusion.

The article notes that dolls and their stories help the child to better understand his own personality, to learn to positively perceive himself, his culture, social origin, family circumstances and at the same time learn to respect, appreciate and learn the culture, social belonging and family circumstances of others.

The use of a diverse set of dolls that reflects the particularities of the children of the group, as well as children outside it, contributes to the development of respect for different ways of life, cultures, languages and abilities, as well as formation and awareness of their uniqueness and value for everyone.

The article shows how to use the puppet-person during classes on "Our Hometown", "What is offense?".

*Key words:* speech development, occupations, doll-person, children of the senior preschool age, preschool educational institution.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2018 р.  
Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 376-056.264

**О. О. Поволоцька, І. А. Лазарєва**

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АРТИКУЛЯТОРНОЇ ДИСПРАКСІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Мовленнєвий розвиток дітей – багатокомпонентний, складно-організований багаторівневий процес, що має біологічну основу та залежний від соціально-культурних і психологічних чинників. Мовлення дитини виконує пізнавальну, комунікативну, регулюючу функції. Мовленнєва функція в дитячому віці вразлива, а її порушення має цілу низку важливих наслідків. Статистика свідчить про значну частку мовленнєвих порушень серед дітей дошкільного віку – від 7 до 20% [1].

Сьогодні достатньо глибоко вивчені клінічні та нейропсихологічні прояви мовленнєвих розладів у дітей [2; 3]. Історично так склалося, що порушення мовленнєвого розвитку спочатку розглядали в рамках психіатричної науки, розцінюючи їх як один із проявів загального порушення розвитку. Далі мовленнєвий дизонтогенез стали відносити до сфери інтересів логопедії та дефектології [2]. У неврологічній практиці порушенням формування мовлення, клінічним варіаціям мовленнєвого діагнозу приділялося недостатньо уваги. Однак, і сьогодні нерідко всі різноманітні клінічні варіанти позначаються одним широким терміном – «затримка мовленнєвого розвитку» [4]. В останні роки, у зв'язку зі збільшенням потоку дітей з порушенням розвитку мовлення та його наслідками, інтерес до проблеми порушеного мовленнєвого онтогенезу зростає, але дослідники стикаються з низкою проблем. Перша з проблем стосується термінологічного аспекту. Нерідко один й той же клінічний стан у різних системах знань позначається по-різному, що ускладнює розуміння обговорюваної проблеми. Отже, відсутність однаковості в термінології та інтерпретації мовленнєвих синдромів зумовлює відсутність єдиного методологічного підходу до їх діагностики та корекції. Окремого обговорення потребує питання проблеми артикуляторної диспраксії у дітей із ЗНМ.

Проблема полягає в тому, що сам термін – артикуляційна диспраксія не є однозначним. Так, наприклад, в зарубіжній літературі (Б. Монделаєрс) цей термін використовується для позначення порушень вимовної сторони мови, що займають проміжне положення між дислалією і дизартрією (Developmental apraxia of speech – DAS). DAS визначають як порушення контролю за мовними рухами. Б. Монделаєрс під диспраксією розуміє – розлад мовлення нейрогенного походження, але на відміну від дизартрії цей розлад пов'язано не лише з руховими порушеннями.

У вітчизняній логопедії термін артикуляторна диспраксія використовується мало, його зазвичай застосовують для визначення

механізмів деяких форм мовленнєвого недорозвитку, в тому числі й стертої дизартрії. Для опису вказаних порушень та їх позначення пропонують різні терміни: артикуляторна диспраксія (А. Корнєв, М. Морлей); центральна органічна або ускладнена дислалія (М. Земан, Л. Мелехова), апраксия дизартрія (О. Винарська). Однак, А. Корнєв, виділяє диспраксію як самостійний вид порушення, виділяючи такі її види: 1) дисфонетична диспраксія, обумовлена дисфункцією I рівня організації праксису; 2) дисфолологічну диспраксію, обумовлену неповноцінністю дозрівання II рівня; вербальну диспраксію, обумовлену неповноцінністю вищого – III рівня організації праксису.

Одним з найбільш розповсюджених порушень у розвитку мовлення є стерта дизартрія: за даними О.Ф. Архипової [5, с. 8], у групах для дітей із ЗНМ до 50% дітей, а в групах з ФФНМ – до 35% дітей мають стерту дизартрію. У дослідженнях різних авторів (О.Ф. Архипова, Н.В. Лаласва, Н.В. Серебрякова, Л.В. Лопатіна) відзначається ряд особливостей лексики дошкільників зі стертою дизартрією. Виявлена обмеженість словникового запасу, розбіжність обсягу активного і пасивного словника, неточне вживання багатьох загальноживаних слів, вербальні парафазії, несформованість семантичних полів, труднощі актуалізації словника, недостатність виділення диференційних ознак значень слів, порушення формування більшості компонентів мовленнєвої функціональної системи, багатьох мовних процесів. У той же час автори констатують той факт, що питання діагностики та методики корекційної роботи, а саме питання збагачення і активізації словникового запасу дошкільнят з артикуляційною диспраксією, формування різних компонентів значення слова в процесі спеціального корекційного впливу, розроблені недостатньо.

Перераховані вище положення підтверджує актуальність проблеми дослідження особливостей лексичного розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з артикуляторною диспраксією.

*Мета статті* – дослідити особливості проявів артикуляторної диспраксії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення та охарактеризувати види артикуляторної диспраксії.

Трансформація термінів, що позначають розлад звуковимови: недорікуватість, дислалія, фонетичні дефекти, функціональні дефекти артикуляції. Практика свідчить, що існує численна група дітей з виборчими, неважкими, але стійкими порушеннями звуковимови, які можуть супроводжуватися легкими проявами іннерваційної недостатності артикуляційних м'язів. При цьому немає тотальних поліморфних порушень звуковимови, як це є при дизартриях, порушеннях тону та скоротливої здатності артикуляційних м'язів. В англійській літературі було введено поняття «мовленнєва або артикуляційна апраксія (а точніше – диспраксія) розвитку» (Developmental apraxia of speech).

У вітчизняній логопедичній літературі найбільш близьким терміном є «кіркова дизартрія». Хоча доречність цього терміну заперечується рядом дослідників [4].

У Міжнародній класифікації хвороб (МКХ) 10 перегляду такий варіант мовленнєвого дизонтогенезу міститься у розділі F82 – «Специфічні розлади розвитку моторної функції» та позначається як

специфічний розлад артикуляції мовлення у вигляді частого і повторюваного порушення звуків мовлення, пропусків, замін, спотворень мовленнєвих звуків із труднощами в розумінні мовлення оточуючими. Підкреслюється, що причина розладів розвитку артикуляції невідома, однак вони обумовлені порушенням тонкої диференціації моторних кінестетичних поз язика, неба, губ і виявляється у 10% дітей молодше 8 років та у 5% дітей старше 8 років. Отже, в МКБ визначається механізм специфічного розладу артикуляції мовлення у вигляді кінестетичної диспраксії.

Патогенетичні дослідження артикуляторної диспраксії у дітей дошкільного віку (Р. Анісімов, Н. Довганюк, Т. Калашнікова, Н. Савельєва) підтверджують, що ядром патогенезу мовленнєвих порушень є гностичні розлади – німа та мовленнєва слухова дисгнозія. Кількісний аналіз електроенцефалографії (ЕЕГ) дозволив встановити низьку функціональну інтеграцію скронево-потиличних відділів праворуч і міжпівкульних взаємодій у віці 3–5 років. Функціональне роз'єднання скронево-потиличних відділів мозку пов'язане з порушенням розвитку немовного слухового гнозису. У старшому дошкільному віці спостерігається трансформація внутрішніх півкульних зв'язків у дітей з артикуляційною диспраксією, що зумовила оптимізацію взаємодії скронево-потиличних відділів субдомінантної півкулі та функціональну дезінтеграцію в лобно-скроневиx і лобно-центральных зонах правої півкулі, що науковці пов'язують із розвитком орального та артикуляційного праксису.

В процесі онтогенезу зберігається дефіцит міжпівкульних взаємодій, що відображає порушення процесів латералізації у становленні мовленнєвої функції. Порушення початкових етапів сприйняття і впізнавання слухового стимулу, виявлене дослідниками в ході вивчення когнітивних викликаних потенціалів, підтверджує раніше отримані дані когерентного аналізу ЕЕГ і свідчить про збереження розладу сприйняття і впізнавання слухового стимулу протягом усього дошкільного періоду.

Таким чином, всі вищенаведені терміни позначають ідентичне порушення розвитку мовлення, що проявляється розладом звуковимови, в основі якого лежить порушення вищих коркових функцій, пов'язаних з формуванням праксису. Однак на сьогоднішній день у вітчизняній літературі майже відсутні нейрофізіологічні дослідження, присвячені механізмам формування артикуляторної диспраксії у дошкільників із ЗНМ.

Розглядаючи артикуляторну диспраксію, за основу було взято дослідження А. Корнева, який виділив це мовленнєве порушення в окремий вид і досліджував його найбільш глибоко. Науковець виокремив наступні види диспраксії: артикуляторна, дисфонетична, дисфоновологічна, динамічна.

У вітчизняній логопедичній літературі артикуляторна диспраксія як самостійне явище мало вивчена і включається або в рамки дислалії, або в коло дизартрії (Б. Гриншпун, Р. Гуровець, С. Маєвська, О. Сизова, О. Макарова). Мабуть, єдиний виняток – робота В. Панченко, де автор, систематизуючи порушення звуковимови у дітей з ДЦП, виділяє «фонетико-апраксічну форму» звукових розладів. Є. Соботович у роботі,

присвяченій моторній алалії, виділяє такий симптомокомплекс, як артикуляційна апраксія, але не описує його. О. Мастюкова описує аналогічний симптомокомплекс, названий нею «корковою дизартрією», і виділяє три його різновиди:

1) з переважанням порушень артикуляції передньоязичних приголосних,

2) з переважним порушенням шиплячих та африкатів, що супроводжуються активним пошуком артикуляційного укладу (автор пов'язує це з кінестетичною апраксією),

3) з порушенням артикуляції африкатів і розщепленням їх, заміною щільних звуків на проривні.

В англійській літературі розлади цього типу отримали назву «артикуляційної диспраксії розвитку» (developmental articulatory dyspraxia, DAD, М. Морлі, 1972), вербальної або «мовленнєвої апраксії розвитку» (developmental apraxia of speech, DAS або developmental verbal apraxia, DVD, К. Yoss, F. Darley, 1974). По суті, використання двох різних найменувань – «артикуляційна диспраксія розвитку» і «вербальна диспраксія розвитку» – дозволяло розвести дві різні клінічні підгрупи дітей. Така тенденція намічалася в деяких ранніх роботах (М. Морлі, 1972). У всіх подальших дослідженнях стали застосовувати останній з двох наведених термінів (К. Yoss, F. Darley, 1974, L. Shriberg, D. Aram, J. Kwiatkowski, 1997). Це об'єднало разом дві клінічні категорії, що істотно різняться і збільшило поліморфізм і неоднорідність цієї групи.

Є. Соботович та А. Чернопольська, виділяючи чотири групи дітей з артикуляторною диспраксією, співвідносячи артикуляторну диспраксію зі стертою корковою дизартрією та описуючи наступні її особливості у дітей із ЗНМ. Так, у дітей відзначається наявність всіх необхідних артикуляторних рухів губ і язика, однак спостерігаються труднощі в знаходженні позицій губ і особливо мовлення за інструкцією, за наслідуванням, на основі пасивних зсувів, тобто при виконанні довільних рухів і в оволодінні тонкими диференційованими рухами. Особливістю вимови у дітей цієї групи є заміна звуків не тільки за місцем, але і за способом утворення, яка носить непостійний характер. В цій групі у дітей із ЗНП відзначається фонематичні недорозвинення різного ступеня вираження. Неврологічна симптоматика проявляється в підвищення сухожильних рефлексів з одного боку, підвищеному або зниженому тонузі з однієї або двох сторін. Характер порушень артикуляторних рухів розглядається авторами як прояви артикуляторної диспраксії. У дітей даної групи, на думку авторів, має місце стерта кіркова дизартрія.

Більш докладно особливості артикуляторної диспраксії у дітей із ЗНМ досліджено А. Корневим. Науковець виділяє три симптомокомплекси, називаючи їх синдромами артикуляторної диспраксії (як самостійної одиниці). Науковець ідентифікує ці симптомокомплекси як синдроми, що мають різні нейропсихологічні механізми [3]:

1) синдром дисфонетичної артикуляторної диспраксії,

2) синдром дисфонологічної артикуляторної диспраксії,

3) синдром динамічної артикуляторної диспраксії,

4) синдром вербальної артикуляторної диспраксії. Кожен з перерахованих синдромів зустрічається у дітей із ЗНМ.

Тому розглянемо особливості артикуляторної диспраксії у дітей із ЗНМ за названими синдромами.

1. *Синдром дисфонетичної диспраксії у дошкільників із ЗНМ* проявляється як спотворення вимовних характеристик приголосних звуків. Частіше зустрічаються мономорфні варіанти синдрому, коли порушено проголошення одного звуку або кількох звуків, близьких за такими артикуляторними характеристиками, як місце і спосіб утворення. Наприклад, сигматизм (міжзубний або бічний) може включати дефектне вимовляння З, Ш, С. Частіше такі помилки носять поліморфний характер: дефектно вимовляється вся група фрикативів або навіть кілька фонетичних груп звуків. При цьому у дітей не спостерігається грубих порушень рухливості артикуляторних органів, немає відхилень у просодичних характеристиках мовлення. У ряді випадків такі порушення можуть супроводжуватися неповноцінністю фонематичного (фонетичного) сприйняття.

2. *Синдром дисфонологічної диспраксії у дітей із ЗНМ*. Помилки звуковимови у даній групі дітей носять поліморфний, але виборчий характер. Найчастіше це є пропуски, заміни-спрощення, перекручування приголосних, пропуски і перестановки складів. Порушення сегментарного рівня зачіпають кілька фонетичних груп, але, як правило, це є звуки пізнього онтогенезу (африкати Л і Р). Кількісно серед помилок переважають заміни, які носять відносно стабільний характер. Серед звуків-замінників превалюють артикуляторно більш прості (порівняно із замінюваним) звуки, засвоєвані в онтогенезі раніше. Часто замінюються тимчасові субститути раннього етапу онтогенезу. Іноді у цих же дітей зустрічається спотворення звуків: міжзубний або бічний сигматизм, ротацизм з велярним Р, лямбдацизм з двогубним Л та інші аналогічні порушення. Досить часто спостерігаються пропуски приголосних у кластерах. Приблизно у 2/3 випадків у дітей цієї підгрупи відзначаються негрубі і нечисленні порушення складової структури: пропуски складів, спрощення складової структури, перестановки. Просодичні характеристики мовлення та промовляння голосних звуків у не порушені.

Типовими ознаками синдрому дисфонологічної диспраксії у дітей із ЗНМ є поєднання таких помилок, як заміни-спрощення (неадекватні для даного віку) і пропуски приголосних у кластерах. Ступінь тяжкості цього виду диспраксії вимірюється рівнем ЗНМ.

3. *Синдром динамічної диспраксії у дітей із ЗНМ*. Центральне місце у ньому займають помилки відтворення складової структури слів. Діти з цим видом диспраксії значно довше однолітків використовують спрощені складові конструкції (СГСГСГ, СГСГСГ, ГССГ). При проголошенні багатоскладових слів у них виникають значні труднощі в переключенні зі складу на склад. Вони не можуть автоматизовано вимовляти багатоскладові слова, особливо зі збігом приголосних. У зв'язку з цим часто допускаються такі помилки, пропуски складів, перестановки складів. В якості компенсаторного прийому складні за складовою структурою слова, діти нерідко вимовляють скандовано, по складах. При ЗНМ страждає інтонаційно-мелодійне оформлення висловлювань. Проте це відноситься тільки до артикуляторно складних висловлювань. У найбільш важких випадках на ранніх етапах мовного онтогенезу



мовлення таких дітей представлено переважно лепетом або фрагментами слів, що складаються з одного складу.

4. *Синдром вербальної диспраксії у дітей із ЗНМ.* Поряд з вищеописаними порушеннями звукової сторони мовлення у дітей з ЗНМ спостерігаються й інші, значно більш важкі розлади. Їх не можна віднести ні до дизартричних, ні до дислалічних розладів. Вони являють собою специфічний симптомокомплекс фонологічних (тобто мовленнєвих порушень, який зустрічається майже виключно у дітей з моторною алалією. Є підстави вважати, що природа і механізм цього синдрому при моторній алалії має особливу і самостійну природу, відмінну, наприклад, від лексико-граматичних порушень. Тому А. Корнев виділяє синдром вербальної диспраксії із загального симптомокомплексу моторної алалії, описуючи його як самостійний. На відміну від синдрому артикуляторної диспраксії, порушення в цьому випадку виявляються не на рівні артикулем, а на рівні цілого слова або синтагми. Багато хто з дітей із ЗНМ вимовляють без помилок окремі звуки або склади, а при проголошенні слів допускають різноманітні численні помилки. Їх головна особливість полягає в нерегулярності і високій контекстуальній залежності. Звук, який вимовляється ізольовано правильно, в словах замінюється на цілий ряд інших звуків, що найчастіше належать до вельми далеких фонетичних груп і різко відрізняються за диференціальними ознаками від замінного звуку. Ймовірність замін та їх характер залежать від складності, довжини слова або синтагми і фонетичного контексту. В коротких словах допускається порівняно небагато помилок, в багатоскладових – більше, а при проголошенні фрази – ще більше. Складова структура майже завжди грубо порушена, але, на відміну від динамічної диспраксії, склади можуть не тільки пропускатися, але і додаватися. Інакше кажучи, складова структура іноді спрощується, а іноді – ускладнюється. Характерною особливістю звукових порушень, що не спостерігаються при жодній з інших форм мовленнєвих розладів, є дисоціація характеру звукових помилок, які допускає дитина при називанні і при повторенні одних і тих самих слів. Обов'язковим компонентом цього синдрому є виражені обмеження у фонотаксисі. Лінійна організація низки звуків, складів у слові зазвичай грубо порушена. Збільшення кількості та ступеня різноманітності елементів, що входять в ряд, ускладнює відтворення слів. У більшості випадків діти із ЗНМ не можуть відтворити відображено навіть ряд з трьох складів, що різняться тільки голосними звуками (МІ-МА-МО, ТУ-ТІ-ТУ).

Отже, як показав аналіз наукових досліджень проблеми диспраксії, існує клінічна група дітей із порушеннями формування звукової сторони мовлення, яка за тяжкістю займає проміжне положення між чисто функціональними розладами і станами, зумовленими грубим тотальним порушенням іннервації артикуляційних м'язів (що спостерігається при дизартрії). Це поліморфні порушення звуковимови, які носять виборчий характер, зачіпають лише сегментарний рівень і не впливають на стан супрасегментарного рівня звукової сторони мовлення. Клінічна симптоматика не дозволяла віднести ці випадки до чисто функціональних порушень, але не дає підстав для того, щоб розцінювати їх як варіант дизартрії. Диспраксію часто плутають з артикуляторною диспраксією.

Але дизартрія має місце лише тоді, коли є класичний, «ядерний» набір симптомів: тотальність порушень звуковимови, значне зниження членорозділення мовлення, порушення з боку сили, тону і обсягу рухів артикуляційних м'язів. При артикуляційній диспраксії велика частина перерахованих ознак відсутня, але має місце розсіяний неврологічний мікросимптомокомплекс.

Описані симптомокомплекси з цілого ряду клінічних ознак відрізняються як від функціональних розладів, так і від загальноприйнятих в неврології класичних синдромів дизартрії. Матеріали наукових досліджень дозволяють припускати, що при артикуляторній диспраксії має місце принципово інший церебральний механізм розладів. У зв'язку з цим представляється не цілком вдалим використання по відношенню до подібних випадків термінів, що неточно відображають провідні механізми розладів. Це призводить до невиправданого розширення клінічних меж поняття «дизартрія». Використання близьких термінів «стерта дизартрія», «кіркова дизартрія» принципово нічого не змінює. Найбільш вдалим представляється термін, дуже близький до того, який використовується в міжнародній практиці (developmental articulatory dyspraxia, DAD) – «синдром артикуляторної диспраксії» із зазначенням його клінічного варіанту (дисфонетичного, дисфонологічного, динамічного або змішаного).

Синдром вербальної диспраксії практично завжди супроводжується вираженими порушеннями лексико-граматичної сфери. Порівняльна тяжкість фонологічних і лексико-граматичних порушень у дітей розрізняється. Це доводить наявність певної автономії цих підсистем. Проте, А. Корнев [11] вказує, що в його практиці ні разу не зустрічалися діти з синдромом вербальної диспраксії із ЗНМ без явищ лексико-граматичного недорозвитку. Отже, при ЗНМ ці два синдроми мають загальні механізми або спільність церебрального субстрату. В цілому клініка недорозвитку мовлення в таких випадках відповідає класичним описами моторної алалії.

### **Список використаної літератури**

**1. Патогенетические основы вербальной диспраксии у детей дошкольного возраста / Т.П. Калашникова, Г.В. Анисимов // Специальное образование. – 2015. – №4. – С. 18 - 26.** **2. Ахутина Т.В.** Нарушения речи в дошкольном возрасте: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Под ред. М. Г. Храковской. - СПб. : Акционер, 2014. – 246 с. **3. Корнев А.Н.** Основы логопатологии детского возраста. - 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Речь, 2016. – 420 с. **4. Ахутина Т.В.** Преодоление речевых трудностей в онтогенезе: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - СПб. : Питер, 2012. – 320 с. **5. Архипова Е.Ф.** Стертая дизартрия у детей: учеб. пособие / Е.Ф. Архипова. - М. : АСТ: Астрель, 2012. – 220 с.

### **Поволоцька О. О. Особливості проявів артикуляторної диспраксії у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення**

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми діагностування особливостей проявів артикуляторної диспраксії у дітей

дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Проаналізовано клінічні та нейропсихологічні прояви мовленнєвих розладів у дітей дошкільного віку. Визначено сутність поняття «артикуляторна диспраксія». Визначено та охарактеризовано види артикуляторної диспраксії.

*Ключові слова:* порушення мовлення, артикуляторна диспраксія, стерта дизартрія, дошкільники, загальний недорозвиток мовлення.

**Поволоцкая Е. А. Особенности проявлений артикуляторной диспраксии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы диагностирования особенностей проявлений артикуляторной диспраксии у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Проанализированы клинические и нейропсихологические проявления речевых расстройств у детей дошкольного возраста. Определена сущность понятия «артикуляторная диспраксия». Определены и охарактеризованы виды артикуляторной диспраксии.

*Ключевые слова:* нарушения речи, артикуляторная диспраксия, стертая дизартрия, дошкольники, общее недоразвитие речи.

**Povolotskaja O. Features of the articulatory dyspraxia in children of preschool age with General speech underdevelopment**

The article presents the results of theoretical analysis of the problem of diagnostics of characteristics of the manifestations of articulatory dyspraxia in children of preschool age with General speech underdevelopment. Analyzed clinical and neuropsychological manifestations of speech disorders in children of preschool age. The essence of the «articulatory there». Identify and describe the types of articulatory dyspraxia.

*Key words:* speech disorders, articulatory there, erased dysarthria, preschool, General underdevelopment of speech.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Чернуха Н. М.

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ  
ПІДГОТОВКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ :  
ЗМІНА НОРМ, ВИЗНАЧЕННЯ ПРІОРИТЕТІВ**

УДК 37.016:81-028.31

**Г. П. Зажарська**

**НАВЧАННЯ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО  
ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ**

Однією з найважливіших і актуальних проблем сучасної методики викладання української мови в початкових класах є проблема розвитку

мовлення молодших школярів. Зрозуміло, що під час вивчення рідної мови одним із головних завдань є завдання формування і розвитку у дітей правильного, виразного, чистого мовлення.

Мова – одне з див, за допомогою якого люди передають найтонші відтінки думок і почуттів. Саме вона віддзеркалює душу народу, його історію. Збагнути таємницю мови, прочитати історію слів, а звідси – предметів та явищ, може тільки той, хто знає рідну мову. Берегти, плекати мову треба змалку, бо добре відомо, що чим багатший словниковий запас людини, тим краще її мовленнєвий розвиток. Людське "Я", внутрішній зміст особистості виникає і формується не само по собі, а тільки в процесі спілкування з тими, хто оточує, де складаються певні особистісні взаємовідносини. І від того, який характер відносин дитини з тими, хто оточує, багато в чому залежить, які саме особистісні якості сформуються в неї. Уже в перші тижні життя в дітей починає формуватися потреба у спілкуванні з людьми – особлива потреба не біологічного, а соціального характеру. Спілкування з дорослими розглядається як один із важливіших факторів розвитку дитини в перші роки життя. Тому важливо, щоб із перших днів життя батьки оточували дитину любов'ю і піклуванням, звертались до неї літературною мовою і вчили її говорити правильно, прищеплюючи любов до рідного слова, власним мовленням засвідчуючи його велич і красу.

Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі та засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя у дитини виникає потреба у спілкуванні – вміння говорити правильно, красиво, логічно. Вміння говорити здавна привертало увагу людства. Про це яскраво свідчить народна педагогіка, в якій питання мови й мовної підготовки людини займає одне з центральних місць. Ідеї народної педагогіки щодо розвитку усного мовлення передували багатьом науковим методичним рекомендаціям, які викладено в працях відомих педагогів і лінгвістів. Відомо, що основним і найважливішим показником рівня культури людини, її мислення, інтелекту є мовлення. Воно з'являється вперше в ранньому дитинстві у вигляді окремих слів, які ще не мають чіткого граматичного оформлення, але поступово воно збагачується й ускладнюється. Проте на кожному етапі свого розвитку дитина розуміє зміст слова по-різному. Адже слово завжди означає щось, якийсь факт, явище, предмет, ознаку або відносини, що є насправді. Глибина, повнота і правильність відображення таких фактів, ознак або зв'язків змінюються в процесі розвитку дитини. Слово дитина засвоює дуже рано разом з властивим йому значенням. А поняття, позначене цим словом, як узагальнений образ дійсності, зростає, розширюється і поглиблюється з розвитком дитини. У процесі мовленнєвої практики вона оволодіває фонетичною будовою і лексикою, засвоює закономірності словозміни й словотворення, логіку і композицію висловлювання, вдосконалює виразність свого мовлення.

Отже, мовлення – це своєрідна форма пізнання людиною предметів, явищ дійсності та засіб спілкування людей між собою. Розвиток мовлення в дитини – це процес оволодіння рідною мовою, умінням користуватися нею як засобом пізнання навколишнього світу, засвоєння досвіду, набутого людством.

К. Д. Ушинський зазначав, що "мова – найважливіший, найбагатший і найміцніший зв'язок, що з'єднує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історичне живе ціле. Воно не тільки виявляє собою життєвість народу, а є цим життям. Коли зникає народна мова, – народу нема більше!"

Мова формує людську духовність, відчуття краси слова й образу. Рідне слово є знаряддям для кожної людини. В.О. Сухомлинський писав: "Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини..."

Проблеми розвитку мовлення почали висвітлюватися в педагогічній літературі ще в 20–30-х роках двадцятого століття. Однак практика вивчення рідної мови в сучасній школі свідчить, що розвиток мовлення учнів не посідає належного місця в системі педагогічної роботи й часто перетворюється в нецікаве і часто незрозуміле для дитини заучування невідомих мовних категорій.

Сьогодні дедалі в діяльності початкових класів утверджується ідея практичної спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання соціально активної, духовно багатой особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідною мовою й мовленням в усіх її функціях.

Як зазначено в Державному стандарті початкової освіти, "мета і завдання цього навчального предмета (української мови) у початковій школі полягає не лише в опануванні грамоти (початкових умінь читати і писати), а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема в її початковій ланці." Як бачимо, молодші школярі за чотири роки навчання у початковій школі повинні оволодіти усним і писемним мовленням на такому рівні, який би дозволяв їм вільно і без перешкод спілкуватися з однолітками та дорослими на будь-яку тему, доступну для їхнього віку та розуміння.

Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання рідної мови в початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак найважливішим завданням є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), на що й наголошується в програмі середньої загальноосвітньої школи. Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- вдосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовно і логічно викладати думки;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Дуже важливо, щоб наймолодші школярі пізнавали світ у всій його багатогранності, відчували і розуміли пряме і переносне значення слів, їх найтонші відтінки. А коли дитина зрозуміє і відчує красу рідного слова, вона відчує любов до мови. Розуміти, відчувати і любити рідну мову здатні всі діти. Тому завдання вчителя полягає в тому, щоб розвинути мову учнів, збагатити її, навчити любити, пишатися нею.

Складовою проблеми розвитку мовлення молодших школярів виступає робота над словом, оскільки розвиток мовлення включає в себе роботу:

- над окремими словами;
- над словосполученнями і реченнями;
- над зв'язним мовленням.

Засвоєння лексичного багатства мови молодшими школярами не повинно проходити стихійно. Одним із найважливіших завдань розвитку мовлення учнів початкових класів є керування процесом збагачення словника дітей, упорядкування словникової роботи, нарешті, активізація словника учнів.

Як відомо, методика словникової роботи передбачає чотири основні напрями:

1. Збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем;
2. Уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів-паронімів, слів-синонімів, антонімів; засвоєння багатозначності, лексичної сполучуваності слів, засвоєння слів-омонімів;
3. Активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний;
4. Витіснення із вживання не літературних слів, переведення їх із активу в пасив.

З перших днів навчання в школі вчитель повинен працювати над розвитком активного словника учнів, бо це дуже знадобиться у майбутньому житті, допоможе їм правильно та впевнено викладати свої думки, вільно спілкуватися з однолітками та дорослими. Коли дитина не шукає слів для висловлювання своєї думки, вона позбавлена багатьох комплексів, а тому завжди активна в розмові, оперуючи потрібними словами і мовними зворотами. А такий результат досягається тоді, коли дитина не тільки чує і бачить слово, а відчуває і розуміє його значення, знає, коли і як це слово треба вжити.

Мовленнєвий розвиток учня – це дуже важлива умова його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються в початкових класах. Забезпечити мовленнєвий розвиток молодших школярів – це означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах мовлення, дотримуючись норм української літературної мови. Щоб розвинути та удосконалити мовлення школярів потрібна щоденна клопітлива робота над оволодінням основними мовними нормами. У цій роботі головне місце посідає збагачення словникового запасу учнів. Засвоюючи нові слова, учні вчаться правильно їх вимовляти, наголошувати, пояснювати значення, удосконалюючи звуковимову, яка є складовою частиною мовленнєвого розвитку, мовної культури. Мовленнєвий розвиток, якого досягли діти у початкових класах, забезпечує основу подальшого навчання і виховання молоді, зумовлює професійну діяльність дорослої людини. Школа має готувати дитину до майбутнього життя і праці. Якщо учень досконало вивчить мову, то в майбутньому зможе брати активну участь у суспільному житті країни, бо тільки у розвиненому мовленні формуються вміння користуватися новими засобами, виражати сприйняте, передавати іншим набуті знання.

"Учитель покликаний використовувати всі можливості, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини," – зазначав В.О. Сухомлинський. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила й виразність рідного слова. Тому вчителям особливу увагу слід приділяти розвитку усного і писемного мовлення. А для цього потрібно постійно розширювати життєвий досвід учнів: вчити їх спостерігати, уявляти, творчо мислити й відчувати, оцінювати і узагальнювати, а потім передавати словом усе побачене, почуте, пережите.

Читання – один з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, один із важливих засобів формування особистості. Тому так важливо саме в початкових класах сформувати в учнів технічну сторону читання, уміння працювати з різними видами текстів, забезпечити максимальний вплив твору на школяра. Розвиток мовлення у молодшого школяра виявляється в тому, що в нього виробляється навичка читання, тобто досить швидке і правильне пізнання літер та їх поєднань, і перетворення побачених знаків у вимовлені звуки, звукосполучення, тобто у слова. У різних видах і формах роботи з мовленнєвим матеріалом розвиваються логічне мислення і зв'язне мовлення школяра. У цьому процесі основне значення має засвоєння учнями багатьох життєвих і спеціальних термінів та мовних зворотів. Знання навчального матеріалу, наукових термінів і вправління в їх різноманітному застосуванні ведуть до успішного формування в дітей нових наукових понять. Для цієї роботи потрібна складна розумова діяльність, насамперед аналіз, абстрагування й узагальнення; вона розвиває в дітей гнучкість мислення та мову.

Особливе значення для розвитку мовлення має перехід учнів 2–4 класів до літературного читання. Як наголошує Л.С. Виготський, у

процесі читання художніх текстів відбувається не просто засвоєння прочитаного, а усвідомлення свого ставлення до творів мистецтва або формування нових знань через своєрідний діалог між автором і читачем на основі тексту. Тому, опрацьовуючи будь-який жанр художнього тексту на уроці, вчитель, виходячи з рівня розвитку дітей класу, спонукає їх знаходити через форму слова позицію автора, формулювати етичні та естетичні оцінки дійових осіб, ставити себе на місце того чи іншого персонажа, уявно діяти за нього і передавати головний сенс його діяльності через творчу розповідь.

Кожний навчальний предмет має свій зміст і термінологію, засвоюючи яку учень збагачує словник і розширює розумовий кругозір. На будь-якому уроці вчитель має змогу спеціально розвивати мовлення учнів і збагачувати їхній словниковий запас. Джерелами збагачення словникового запасу учнів стають: сама навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал, наочні посібники, технічні засоби, які вчитель використовує у ході розповідей та бесід з учнями. Під час читання словниковий запас молодших школярів активно поповнюється прикметниковими і дієслівними формами, а самі висловлювання стають більш повними, емоційними та яскравими. Важливим є те, що дитячий словник збагачується не тільки кількісно, а й якісно. Під час уроків читання збільшується питома вага лексики, яка відображає суспільно – політичні відносини. Статті для читання та художні ілюстрації ознайомлюють дітей з новими словами в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей, назвами рослин, тварин, предметів побуту. Поповнюється лексика, пов'язана з різноманітною діяльністю самих дітей, як на уроках, так і в позаурочний час.

Найважливіше завдання початкової школи — навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати і працювати з книгою. Специфіка роботи на уроці читання потребує від дітей багаторазового перечитування слів, речень, текстів, а це швидко стомлює. Тому потрібно, щоб кожен урок рідної мови ніс у собі позитивний заряд, був насичений красою, любов'ю і радістю, а особливо це стосується уроків розвитку мовлення, на яких діти вчаться висловлювати свої почуття, думки, творчо мислити. Вчителю треба намагатися давати учням можливість активно розвивати свій словник, збагачувати мову новими зворотами, образами, заглиблюватись у джерела народної творчості. Навчити дітей бачити і відчувати красу рідного краю можна на екскурсіях, які передують урокам розвитку зв'язного мовлення; у картинах художників, у власних малюнках, кольорових репродукціях та фотографіях.

Важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатою, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом. Таким чином, мова вчителя – важливе джерело збагачення словника учня початкових класів. На уроках читання діти знайомляться і з деякими не літературними, діалектними чи жаргонними словами. Тому треба звертати увагу на те, щоб діти не засвоювали таких слів, переконливо доводячи їм, що цим псується, засмічується краса рідної мови.



Значне місце на уроках читання відводиться вправам, які допомагають розширити й уточнити словник дітей. Значення невідомих слів, що трапляються в текстах, обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття. Також слід виробляти в учнів уміння добирати ті слова, якими можна найточніше, найяскравіше, образно висловити думку. З перших днів дитини в школі необхідно повсякденно працювати над словом, пояснювати різні його значення, добирати синоніми, вводити слова в речення, виявляти синоніми в ілюстративному матеріалі. Для того, щоб учні знали мову, вміли правильно користуватись словом, треба зацікавити ним, вивчати і аналізувати кожне слово, словосполучення і речення.

Основою навчання учнів зв'язного мовлення та складання і написання творів є ціла система різних вправ, які комплексно забезпечують успіх:

- Словникова робота (добір синонімів, пояснення значення слів, підбір речень);
- логічні вправи;
- складання речень за власними спостереженнями;
- редагування речень;
- перекази;
- складання описів за малюнками;
- творче списування;
- заучування текстів;
- словесне образне малювання та інші.

Для розвитку образного усного мовлення потрібно розв'язувати такі навчальні завдання:

- розширювати і поглиблювати знання учнів про слова-назви, слова-ознаки, слова-дії та викликати інтерес до роботи над словом, почуття гордості за рідну мову;
- поступово вводити дітей у світ краси мови;
- формувати ініціативу і самостійність, здатність оперувати словом у мовленнєвій діяльності;
- розвивати дитячу уяву, фантазію;
- виховувати вміння долати труднощі під час опрацювання слів, прагнення вдосконалювати літературну мову, спостережливість, кмітливість;
- удосконалювати вміння переносити знання, здобуті на уроці, в нові умови;
- застосовувати на уроці знання, набуті самостійно.

Вирішуючи ці завдання на уроках читання, розвитку мовлення, вчитель збагачує мовлення учнів кількісно, тобто поповнює їхній активний словник. При цьому вдосконалює його і якісно, дбаючи про найточніше вживання слів, виразність думки.

Особливо велике значення для збагачення словникового запасу учнів мають вправи на словотворення. В результаті такої роботи діти не лише оволодівають навичками словотворчого аналізу, а й починають розуміти залежність лексичного значення слова від його словотворчих елементів, усвідомлюють різноманітність, багатство засобів творення нових слів.

Матеріалом для розширення словникового запасу молодших школярів на уроках читання, розвитку мовлення служать синоніми. Вони можуть відрізнятися:

- відтінками лексичного значення;
- емоційно-експресивним забарвленням;
- стилістичною належністю;
- ступенем вживаності та сполучуваності з іншими словами.

Вони збагачують словниковий запас учнів, допомагають уникнути повторення одного й того ж слова в реченні, роблять мовлення більш точним, виразним, емоційно забарвленим.

Систематична робота над текстом служить основою для формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок і дає змогу спостерігати, аналізувати й узагальнювати різноманітні лексичні та граматичні явища в їх органічних взаємозв'язках. Зв'язні усні та письмові розповіді учні вчаться будувати за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручниках, за кадрами кінофільмів. Щоб сформувавши в дітей певні елементарні рівні монологічного та діалогічного мовлення, програма передбачає проводити значну роботу над умінням дітей розповідати за картиною чи серією малюнків. Уміння дітей складати розповіді за серією картинок передбачає розвиток у молодшого школяра логічного компонента: уміння встановлювати причинно – наслідкові зв'язки, які реально існують у житті.

Сучасними програмами навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку передбачена робота з текстами казкового змісту. В основному це аналіз текстів казок, його переказ і складання нових казок на основі зміни відомих.

Мовленнєва діяльність дітей особливо бурхливо розвивається в період їх навчання в школі. Найістотнішою зміною в мовному розвитку є ознайомлення зі словом, з мовою як об'єктом пізнання. В учнів початкових класів мають сформуватися уявлення про мову і мовлення найважливіший засіб спілкування між людьми; про звуки, слова, сполучення слів, речення, текст як найважливіші одиниці мови; зв'язок мови з мисленням; особливості застосування знань з мови у практичному мовленні; про допоміжні засоби вираження мовлення. Наведені відомості учні повинні засвоювати у процесі навчання.

На уроках читання мовленнєвий розвиток учнів є засобом і результатом читацької діяльності на кожному уроці, незалежно від жанрових особливостей творів і теми уроку. Усі види завдань, які застосовуються для розвитку читацької навички, аналізу творів, розвитку інших здібностей чи якостей читача, вимагають певного рівня мовленнєвого розвитку, що передбачає і розвиток мислення, бо “мова – це канал розвитку інтелекту” (М.І. Жинкін), хоча між рівнем розвитку мовлення і мислення, відзначають психолінгвісти, прямої залежності немає.

Читанню у початкових класах належить провідна роль у художній, суспільно-історичній освіті, громадському, моральному, естетичному вихованні, у закладанні основ самовиховання, саморозвитку, духовності, національної свідомості.

У процесі шкільного навчання розширюються функції мовлення, яке виникає і розвивається як засіб засвоєння і передачі знань. Мовлення

виявляє себе і як засіб формування особистості, самоутвердження її в колективі. Уроки читання мають величезні можливості для розвитку в учнів грамотного, логічно побудованого і образного мовлення, багатого за своїм структурно-логічним і змістовним складом. Приділяючи спеціальну увагу такому розвитку учнів, учитель готує їх до уважного сприймання художньої літератури.

Джерелами збагачення словникового запасу учнів початкових класів є навколишня дійсність, навчальний процес, ілюстративний матеріал підручників, наочні посібники, технічні засоби і т. ін. Протягом першого року навчання мовлення дітей на уроці здійснюється у межах досить широкого кола тематичних груп. У цей період словниковий запас молодших школярів активно поповнюється прикметниковими і дієслівними формами, засвоєними під час читання, а самі висловлювання стають більш повними, емоційними, яскравими, важливу роль у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатою, змістовною, різноманітною за своїм словниковим складом.

Значне місце на уроках читання відводиться вправам з розвитку мовлення. Значення невідомих слів, що трапляються в текстах, обов'язково слід пояснювати, формуючи в учнів відповідні уявлення й поняття.

Також слід виробляти в учнів уміння добирати ті слова, якими можна найточніше, найяскравіше, образно висловити думку. З перших днів навчання дитини у школі необхідно повсякденно працювати над словом, пояснювати різні його значення, добирати синоніми, вводити слова в речення, виявляти синоніми в ілюстративному матеріалі і т. ін. Вирішуючи ці завдання на уроках читання, вчитель збагачує мовлення учнів кількісно, тобто поповнює їхній активний словник.

Ознайомлення із словниковим багатством, своєрідністю звукової та інтонаційної системи, словотворчими властивостями, особливостями граматичної будови, художньо-зображальними засобами мови розкриває учням духовне багатство нашого народу. Відповідно програма передбачає формування у молодших школярів чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма. Основним завданням таких занять є активне і цілеспрямоване збагачення і удосконалення мовлення учнів; безпосередня підготовка до складання учнями власних текстів; розвиток логічного мислення; розширення кругозору учнів. Крім цього, в процесі роботи над формуванням власної мовленнєвої діяльності учні оволодівають і контекстовими вміннями.

### **Список використаної літератури**

- 1. Петрик О.В.** Розвиток і удосконалення мовленнєвої діяльності молодших школярів / Петрик О.В. – Дике Поле, 2003.
- 2. Бадер В.І.** Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В.І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4.
- 3. Варзацька Л.О.** Активізація мовленнєвої діяльності учнів / Л.О. Варзацька // Початкова школа – 1991. – №2.
- 4. Зимульдинова А.С.** Розвиток мовлення шестирічних першокласників / А.С. Зимульдинова // Навчання і виховання шестирічних першокласників / упор. К.С. Прищепа. – К.: Рад. шк., 1990.
- 5. Олійник І.М.** Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів /

Олійник І.М. – Рівне, 1999. 6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. – К.: Рад. шк., 1977.

**Зажарська Г.П. Навчання мовлення дітей молодшого шкільного віку на уроках читання**

У статті розкрито одну із найважливіших і актуальних проблем сучасної методики викладання української мови в початкових класах - проблему розвитку мовлення молодших школярів на уроках читання. Під час вивчення рідної мови одним із головних завдань є завдання формування і розвитку у дітей правильного, виразного, чистого мовлення. В учнів початкових класів мають сформуватися уявлення про мову і мовлення найважливіший засіб спілкування між людьми; про звуки, слова, сполучення слів, речення, текст як найважливіші одиниці мови; зв'язок мови з мисленням; особливості застосування знань з мови у практичному мовленні; про допоміжні засоби вираження мовлення. Читанню у початкових класах належить провідна роль у художній, суспільно-історичній освіті, громадському, моральному, естетичному вихованні, у закладанні основ самовиховання, саморозвитку, духовності, національної свідомості.

У процесі шкільного навчання розширюються функції мовлення, яке виникає і розвивається як засіб засвоєння і передачі знань. Мовлення виявляє себе як засіб формування особистості, самоутвердження її в колективі. Уроки читання мають величезні можливості для розвитку в учнів грамотного, логічно побудованого і образного мовлення, багатого за своїм структурно-логічним і змістовним складом. Приділяючи спеціальну увагу такому розвитку учнів, учитель готує їх до уважного сприймання художньої літератури.

*Ключові слова:* мова, мовлення, розвиток мовлення, зв'язне мовлення, уроки читання, словниковий запас.

**Зажарская А.П. Обучение речи детей младшего школьного возраста на уроках чтения**

В статье раскрыто одну из самых важных и актуальных проблем современной методики преподавания украинского языка в начальных классах – проблему развития речи младших школьников на уроках чтения. Во время изучения родного языка одной из главных задач есть формирование и развитие у детей правильной, выразительной, чистой речи. Чтению в начальных классах принадлежит основная роль в художественном, общесъвенно-историческом, гражданском, моральном, эстетическом воспитании, в определении основ самовоспитания, саморазвития, духовности, национальной сознательности.

В процессе школьного обучения расширяются функции речи, которые возникают и развиваются как способ усвоения и передачи знаний. Речь являет собой способ формирования личности, самоутверждения ее в коллективе. Уроки чтения имеют большие возможности для развития в детей грамотного, логически построенного и образного мышления, богатого по своим структурно-логическим и содержательным составом. Уделяя специальное внимание такому развитию детей, учитель готовит их к внимательному восприятию художественной литературы.

*Ключевые слова:* язык, речь, развитие речи, связная речь, уроки чтения, словарный запас.

**Zazharskaya A. Teaching speech of children of primary school age in reading lessons**

In the article one of the most important and actual problems of the modern method of teaching the Ukrainian language in primary classes is revealed is the problem of the development of the speech of younger schoolchildren in reading lessons. During the study of the native language, one of the main tasks is the formation and development in children of correct, expressive, pure speech. Reading in the primary classes belongs to the main role in the artistic, obshchestvenno-historical, civil, moral, aesthetic education, in determining the foundations of self-education, self-development, spirituality, national consciousness and tolerance are characterised.

In the process of school education, the functions of speech are expanded, which arise and develop as a way of learning and transferring knowledge. Speech is a way of forming a personality, self-affirmation of it in the collective. Reading lessons have great opportunities for the development in children of literate, logically constructed and imaginative thinking, rich in its structural, logical and informative composition. Paying special attention to such development of children, the teacher prepares them for attentive perception of fiction. From the earliest days of childhood education at school it is necessary to work every day on a word, to explain its various meanings, to get synonyms, to enter words into sentences, to find synonyms in illustrative material, and so on. In solving these tasks at reading lessons, the teacher enriches students' speech quantitatively, that is, they replenish their active vocabulary.

Familiarity with the vocabulary richness, peculiarity of the sound and intonation system, word-building qualities, peculiarities of the grammatical structure, artistic and figurative means of speech reveals to the students the spiritual wealth of our people.

*Key words:* language, speech, speech development, communicative speech, reading lessons, vocabulary.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 372.8:811

**Н. В. Мордовцева**

**РЕАЛІЗАЦІЯ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА  
УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ**

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно-орієнтований підхід, інформатизація,

інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті

На перехідному етапі реформування мовної освіти в сучасній школі одним із найважливіших завдань, визначених чинною новою програмою з рідної мови, є необхідність вироблення в школярів умінь й навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення і створення висловлювань, ознайомлення учнів із мовною системою як основою для формування мовних, мовленнєвих умінь та навичок.

У сучасному світі гостро стоїть проблема творчого розвитку особистості. Кожна цивілізована країна дбає про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Посилюється увага до розвитку творчих здібностей особистості, надання їй можливості виявити їх. Тому актуальним на сьогодні є формування ключових компетентностей учнів. Дана проблема є метою модернізації змісту освіти.

*Мета розвідки* – теоретично проаналізувати ефективність різних навчальних технологій щодо формування в молодших школярів основних ключових компетентностей в умовах нової української школи на уроках рідної мови.

У новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти знайшли своє відображення ті зміни, які відбулися за останнє десятиліття:

- посилено практичну складову;
- чіткіше окреслено вимоги до результатів навчання завдяки їх структуруванню на предметні компетентності;
- внесено вимоги до формування ключових компетентностей;
- передбачено можливості контролю навчальних досягнень за певними критеріями [<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>].

Формування ключових компетенцій реалізується в освітніх галузях і навчальних предметах. При цьому кожний предмет забезпечує реалізацію тих складових змісту ключових компетенцій, для формування яких має необхідні умови. Вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу до навчання, в основу якого покладено ключові компетентності.

Проблема формування й удосконалення компетентностей учнів знаходить місце в педагогічних та методичних студіях. У науковому обігу вона представлена такими аспектами: духовний розвиток особистості на основі рідної мови (Ф. Бусласв, Г. Ващенко, Б. Грінченко, М. Драгоманов, М. Костомаров, І. Срезневський, В. Сухомлинський), вплив етнопсихологічних чинників на формування мовної особистості (А. Вежбицька, І. Зимня, С. Єрмоленко, Ю. Караулов, О. Леонтєв, О. Потєбня, Ю. Сорокін, В. Янів), визначення мети й завдань шкільної мовної освіти (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Єрмоленко, Л. Мацько та ін.), розробка змісту навчання (О. Біляєв, Н. Бондаренко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, Г. Михайловська, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.),

удосконалення технології навчання української мови на комунікативно-діяльнісній та функціонально-стилістичній основі (Є. Голобородько, Г. Іваницька, О. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Е. Палихата, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова та ін.).

За вимогами Державного стандарту нової української школи серед ключової компетентностей, які зазначаються у документі, основне місце належить комунікативній, яка передбачає вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, а також любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях [<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>].

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами.

Основними вимогами до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів на уроках рідної мови визначено за освітньою мовно-літературною галуззю:

Мовно-літературна освітня галузь включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту. Їх метою є вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Здобувач освіти:

✓ взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;

✓ сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду;

✓ висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;

✓ досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх [<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>].

Щоб успішно формувати компетентну особистість, сучасний педагог повинен володіти певними якостями. Назвемо лише декілька

найактуальніших: успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність; усвідомлювати мету компетентісно орієнтованого навчання; планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності і насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів; пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів; залучати до обговорення попередній досвід школярів; демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів; оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а передусім здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Організація повноцінної розумової навчально-пізнавальної діяльності учнів, для максимального забезпечення їхньої активності, стає можливою завдяки доцільному використанню різних навчальних технологій. Серед них:

- технологія організації навчального співробітництва (побудова навчання на основі активної взаємодії всіх учасників навчального процесу, де вчитель і учні виступають партнерами);

- технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів (формування умінь самостійно здобувати знання, щоб успішно просуватися на всіх етапах навчальної діяльності);

- технологія диференційованого навчання (включення молодших школярів у навчальну діяльність відповідно до актуального рівня готовності і зони найближчого розвитку);

- технологія організації навчальної проектної діяльності (самостійна пошуково-творча діяльність учнів, яка може бути як індивідуальною, так і груповою, у процесі якої дитина вчиться не тільки здобувати знання, а й застосовувати їх на практиці);

- ігрова навчальна технологія (побудова навчального процесу шляхом заохочення учня до навчання через участь у грі);

- технологія досягнення обов'язкових навчальних результатів (продуктивна організація навчання молодших школярів з метою досягнення цілей, що зазначені в Державному стандарті початкової загальної освіти).

Компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції. Проблемою мотивації навчання в початковій школі займаються чимало педагогів-практиків, серед них слід особливо виділити Т. Бабійчук, Ф. Габдулхакова, А. Ісмаїлову, Л. Корепіну, М. Проць та ін. „Навчання по-різному впливає на розумовий розвиток від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до самоосвіти” [4, С. 169].

Мотиви учіння в кожній дитини – глибоко особистісні, індивідуальні. Тому від учителя початкової школи вкрай важливо створити позитивне, цікаве, активне навчальне середовище. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка



спрямована головним чином не на виклад учителем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійне оволодіння учнями знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності. Існує багато активних методів навчання. Добирати такі методи необхідно з урахуванням вікової категорії групи, класу, їх життєвого досвіду та знань.

Серед умов ефективного використання сучасних активних форм і методів навчання можемо виділити такі:

- поєднання сучасних активних форм і методів навчання з традиційними;

- формування позитивної мотивації учіння;
- поєднання індивідуальних і групових форм навчання;
- диференційованого підходу до навчання;
- наявність в учнів інтелектуальних і загальних навчальних вмінь;
- використання системи активних форм і методів навчання.

Необхідно навчити кожну дитину за короткий проміжок часу освоювати, перетворювати і використовувати в практичній діяльності величезні масиви інформації. Дуже важливо організувати процес навчання так, щоб дитина активно, з цікавістю і захопленням працювала на уроці, бачила плоди своєї праці і могла їх оцінити.

Допомогти вчителю у вирішенні цього непростого завдання може поєднання традиційних методів навчання та сучасних інформаційних технологій, у тому числі і комп'ютерних. Адже використання комп'ютера на уроці дозволяє зробити процес навчання мобільним, суто диференційованим та індивідуальним.

Використання інформаційних технологій відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, надають абсолютно нові можливості для творчості, дозволяють реалізовувати принципово нові форми і методи навчання. Інформаційно-комп'ютерні технології здійснюють вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів [5, с. 204].

У роботі вчитель може використовувати готові мультимедійні презентації, створювати власні мультимедійні навчальні програми та презентації, проекти, використовувати засоби мережі Інтернет у навчальній та позакласній роботі.

Уже досить тривалий час учителі початкової ланки успішно використовують розроблені педагогами-методистами інтерактивні технології навчання, серед яких більш якісними у навчанні мови можна виділити «Робота в парах», «Ротаційні (змінювані) трійки», «Два – чотири – усі разом», «Карусель», «Робота в малих групах», «Синтез думок», «Спільний проект», «Акваріум», «Навчаючи – учусь», «Дерево рішень» тощо.

Особливого значення сьогодні, а можливо й по-новому набувають цікаві вправи та ігри з мови на всіх етапах уроку. За їх допомогою можна перевірити, як учні виконали домашнє завдання, полегшити розуміння нового матеріалу, його закріплення, особливо при вивченні фонетики, частин мови та елементів синтаксису.

Таким чином, позитивних результатів при навчанні дітей мови можна досягти лише за наступних умов застосування інновацій у навчально-виховному процесі; індивідуального вибору оптимального обсягу розумового і фізичного навантаження; комплексного використання індивідуальних і групових форм впливу на особистість учня.

Отже, створення вчителями початкових класів позитивного навчального середовища шляхом активізації інтелектуальних і почуттєво-емоційних ресурсів кожного учня закладає основи демократизації сучасної школи, сприяє утвердженню діалогічного підходу до навчального спілкування, уможлиблює організацію ефективної педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Тому виникає необхідність застосування у професійній освіті відповідних інноваційних навчальних технологій.

### **Список використаної літератури**

**1. Можаяєва О. М.** Формування і розвиток основних компетентностей особистості в початковій школі / О. М. Можаяєва // Початкова освіта. – 2009. – №32. – С. 9–13. **2. Новікова Т.** Розвивальне навчання та формування ключових компетентностей учнів / Т. Новікова // Початкова освіта. – 2008. – №41. – С. 16–18. **3. Пономарьова К.** Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови. / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – №12. **4. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи. / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с. **5. Петренко В. С.** Форми організації навчання у сучасних педагогічних технологіях / В. С. Петренко. – Кіровоград : Педагогічні науки. – 2002. – Вип. 42. – 232 с. **6. Пометун О. І.** Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К. : Шк. світ, 2007. – 112 с.

### **Мордовцева Н. В. Реалізація формування ключових компетентностей учнів початкової школи на уроках рідної мови**

У статті описано основні позиції використання різних навчальних технологій щодо формування в молодших школярів провідних ключових компетентностей в умовах нової української школи на уроках рідної мови. Особливу увагу звернуто на формування мовної компетентності учнів як провідної у навчанні мови. Зазначено, що компетентнісний підхід у навчанні вимагає, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції. Наголошено на важливості підвищення позитивної мотивації школярів до здобуття знань, на використанні педагогами активних традиційних і новаційних методів навчання.

*Ключові слова:* компетентність, позитивна мотивація навчання, розвивальне навчання, освітнє середовище.

### **Мордовцева Н. В. Реализация формирования ключевых компетентностей учащихся начальной школы на уроках родного языка**

В статье описаны основные позиции использования различных учебных технологий по формированию у младших школьников ведущих

ключевых компетентностей в условиях новой украинской школы на уроках родного языка. Особое внимание обращено на формирование языковой компетентности учащихся как ведущей в обучении языку. Отмечено, что компетентностный подход в обучении требует, чтобы современные учебные средства выполняли не только информационную, но и мотивационную и развивающую функции. Подчеркнута важность повышения положительной мотивации школьников к получению знаний, на использовании педагогами активных традиционных и новационных методов обучения.

*Ключевые слова:* компетентность, положительная мотивация обучения, развивающее обучение, образовательная среда.

**Mordovtseva N. Realization of the formation of key competences of elementary school students in native language lessons**

The article describes the main positions of the use of various pedagogical technologies to form the leading key competencies in junior schoolchildren in the conditions of a new Ukrainian school in native language lessons. Particular attention is paid to the formation of language competence of students as a leader in teaching the language. It is noted that the competence approach in training requires that modern teaching aids perform not only informational, but also motivational and developmental functions. The importance of increasing the positive motivation of schoolchildren to obtain knowledge, the use of active traditional and innovative teaching methods by the teachers is underlined. The creation of teachers of the elementary classes of a positive learning environment by enhancing the intellectual and emotional resources of each student sets the foundation for the democratization of the modern school, promotes the establishment of a dialogical approach to educational communication, and enables the organization of effective pedagogical interaction among the participants in the educational process. Therefore, there is a need to apply appropriate innovative pedagogical technologies in vocational education.

*Key words:* competence, positive motivation for learning, developmental learning, educational environment.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 373.3.016:81-028.31

**Н. В. Правова**

**ЗНАННЯ ПРО ТЕКСТ – ОСНОВА УМІНЬ КОМУНІКАТИВНОГО  
МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Найважливішим завданням сучасної шкільної освіти є формування мовної особистості, що виявляє високий рівень мовленнєвої і комунікативної компетентності. Актуальність цієї мети підкреслена у Державному стандарті початкової загальної освіти і чинних навчальних програмах з української мови, де наголошується на формуванні

«ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань» [5, с. 11].

Переосмислення освітньої мети та завдань української мови як навчального предмета актуалізувало проведення досліджень з питань формування комунікативної компетенції учнів початкової школи та розвитку їхнього зв'язного мовлення.

З огляду на це зріс інтерес лінгводидактів, методистів до основної комунікативної одиниці – тексту, який становить найвищий рівень мовної системи. Робота з текстом як найбільш ефективним засобом навчання мови і мовлення, пізнання довкілля забезпечує, засвоєння мовної картини світу засобами рідної мови, розвиток творчих умінь і навичок, оволодіння стилістичними нормами, формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної і когнітивно-комунікативної компетенції школярів [1].

Проблеми становлення мовної особистості, формування комунікативних умінь і навичок, застосування текстоцентричного підходу у навчанні мови знайшли своє розв'язання у дослідженнях науковців різних галузей, зокрема Ф.С. Бацевича, Л.С. Виготського, Т.К. Донченко, Д.Б. Ельконіна, І.О. Зимньої, С.О. Карамана, О.Р. Лурії, Л.І. Мацько, А.В. Нікітіної, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк, Г.Т. Шелехової та ін.

У працях В.І. Бадер, А.М. Богуш, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, Л.І. Мацько, М.І. Пентилюк, О.Н. Хорошковської зазначається, що рівень мовленнєвої та комунікативної компетентності особистості залежить від знань щодо особливостей усного і писемного мовлення, ознак і будови тексту, стилів і типів мовлення, опанування умінь орієнтуватися в ситуації спілкування, володіти інтонацією, використовувати позамовні засоби, уважно слухати співрозмовника, повно й ґрунтовно викладати думку, аналізувати й редагувати мовлення. О.Г. Лобчук розглядає текст як систему орієнтирів у побудові власних висловлювань і підкреслює, «що педагог повинен допомогти учням осмислити їх мовленнєву практику, щоб на цій основі піти вперед до оволодіння умінням спілкуватись» [4, с. 17].

Проте, незважаючи на спрямованість сучасної методики і практики на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів на основі тексту, рівень мовленнєвої підготовки, комунікативної компетентності учнів є недостатньо високим. Спостереження за навчальним процесом свідчать, що зусилля вчителів зорієнтовані на засвоєння учнями закономірностей побудови тексту та усвідомленні його ознак. На тексті в аспекті комунікативної одиниці не наголошується. Причини цього явища, ми вбачаємо у тому, що вчителям початкових класів бракує знань з лінгвістики тексту та навичок володіння сучасними технологіями навчання. Таким чином, незважаючи на значну кількість наукових праць з теорії лінгвістики тексту, навчально-методичних доробок з питань формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей молодших школярів проблема формування в учнів уявлень про текст як основної комунікативної одиниці залишається актуальною.

*Мета нашого дослідження* – розглянути основні аспекти опрацювання відомостей про текст як основи розвитку комунікативного мовлення.

Текст, як переконують наукові розвідки вчених, надзвичайно складне й багатоаспектне явище, чим пояснюється різноманітність підходів у його тлумаченні та відсутність універсальної наукової дефініції.

У сучасній мовознавчій науці текст розглядається як складна комунікативна одиниця найвищого порядку, що породжується учасниками комунікативного акту, організовує та спрямовує їх комунікативну діяльність. Адже на рівні тексту відбувається взаємодія мови і мислення; саме завдяки тексту реалізується задум висловлювання.

Згідно із сучасними уявленнями, текст ніколи не існує сам по собі, як деяка об'єктивна реальність. Він завжди в реальних процесах діяльності і виступає продуктом та інструментом комунікації. Отже, спілкування здійснюється в ході породження текстів, що функціонують з певною комунікативною метою. У комунікації текст виступає середнім компонентом між відправником (адресантом) та отримувачем (адресатом): відправник (адресант) → текст → отримувач (адресат). Відправник у тексті кодує (вербалізує) певну інформацію та відповідні їй ситуативні мотивації, завдання ж отримувача декодувати не тільки інформацію, а й увесь загальний позатекстовий мотивацій [3].

Текст як зв'язне висловлювання функціонує і в усному, і в писемному мовленні як мовна одиниця, що складається з сукупності речень, об'єднаних спільною думкою, і утворює змістове ціле. Тексту властиві такі ознаки, як завершеність, зв'язність, логічна цілісність, структурна оформленість та певна спрямованість, завдяки яким текст і функціонує як одиниця зв'язного мовлення.

У методиці викладання мов текст – це основа навчання мовленнєвої діяльності. О.Г. Лобчук наголошує, що «сучасне розуміння поняття «текст» важливе для методики, так як дає можливість показати під час аналізу конкретного тексту закономірності побудови всіх (або групи) текстів і вести навчання зв'язного мовлення усвідомлено» [4, с.18]

Аналіз чинної навчальної програми для 1–4 класів та змісту підручників «Буквар» та «Українська мова» показав, що учні початкової школи набувають елементарних текстологічних знань. Уже з 1 класу молодші школярі ознайомлюються з поняттям текст та деякими його ознаками. У 2–4 класах матеріал про текст подається після розділу «Мова й мовлення» і містить значні відомості. Формування уявлень про текст ґрунтується на розумінні учнями таких його основних ознак: інформативність, наявність заголовку, смислова цілісність, стилістична єдність, завершеність, наявність певної структури побудови.

Основною ідеєю вивчення розділу «Текст» у початковій школі є шлях від лінгвістичних спостережень до теоретичних висновків (у вигляді правил) і виконання вправ на застосування знань. Предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їхні частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають характеризуватися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (по відношенню до більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповідь (з елементами опису чи

міркування), нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо), міркування.

Якщо розглядати текст як основну комунікативну одиницю, то головні цілі навчання молодших школярів передбачають набуття учнем умінь розуміти (в процесах читання та аудіювання) та створювати (у процесах говоріння та письма) тексти. Учитель у роботі з текстом має навчити школярів розуміти, сприймати, інтерпретувати авторську позицію, висловлювати своє ставлення до інформації, погоджуватися чи спростовувати думку, визначати функції тексту тощо. При цьому значна увага має приділятися екстралінгвістичним чинникам, їх впливу на вибір мовних засобів, які забезпечують досягнення комунікативної мети, розкриття теми, створення емоційності тощо. Усе це можливо за умови сформованості в учнів певних текстологічних умінь. До них передусім віднесемо такі: визначати тему, головну думку, структуру тексту; розрізняти тексти за стильовими і жанровими ознаками, комунікативним призначенням; встановлювати тип тексту за характером зв'язку та аналізувати засоби зв'язку; оцінювати мовне оформлення тексту відповідно до теми, відображеної інформації, умов і завдань спілкування та обраного стилю викладу; створювати тексти різних типів, стилів і жанрів, добирати відповідні мовні явища і категорії для відтворення необхідної інформації, розкриття теми тощо.

Формування зазначених умінь відбувається в процесі застосування вчителем системи вправ, матеріалом до яких є текст. Доцільними тут є різновиди комунікативного аналізу готових або створюваних текстів, спрямовані на виявлення позиції автора, тобто комунікативної настанови, різнорідних засобів, які дозволяють автору реалізувати свій задум, знаходження ключових слів тексту. У ході аналізу з'ясовується не тільки зміст, але й позиція автора, адресата мовлення, окреслення ситуації, у якій цей текст буде доречним.

Значне місце на уроках мови у початкових класах мають посісти вправи, що моделюють ситуації реального спілкування, де текст виступає «центральною ланкою в комунікативній моделі, що виконує функцію повідомлення і є своєрідним зв'язком між адресатом й адресантом» [3, с. 256].

Ефективними у цьому аспекті є комунікативні вправи, які відображають або імітують процес спілкування. У їх основі – навчально-мовленнєва ситуація, яка передбачає стимулювання учнів до створення конкретних висловлювань, близьких до тих, які існують насправді. У процесі моделювання навчально-мовленнєвої ситуації необхідно планувати сукупність умов, які визначають спілкування, і його продукт – текст, який має з'явитися у результаті комунікації. Комунікативні вправи можуть бути застосовані під час вивчення будь-якої теми і спрямовані як на оволодіння мовної теорії, так і на розвиток монологічного мовлення, а також навичок читання та аудіювання.

Наведемо приклади завдань до комунікативних вправ для учнів 4 класу.

Завдання 1. Уяви, що вчителька попросила тебе розповісти учням 3-го класу про частини мови так, щоб їм було цікаво і зрозуміло. Склади план своєї розповіді. Скористайся матеріалом вірша Д.Білоуса, у якому гарно описано роль кожної частини мови. Виконуючи завдання, подумай

над такими питаннями: Хто виступатиме адресатом мовлення? (Учні 3-го класу). Хто є адресантом мовлення? (Ти сам, учень 4-го класу). Де відбуватиметься ваше спілкування? (У школі, на уроці української мови). Яка мета твоєї розповіді? (Розповісти про частини мови, їх функції у мові та мовленні). Якою формою мовлення скористаєшся? (Усною). Якому стильові мовлення має відповідати твій текст? (Науково-популярному).

Завдання 2. Уяви, що ти кореспондент шкільної газети. Склади невеличку статтю про шляхетний вчинок школярів (однокласників, друзів). Хто виступатиме адресатом мовлення? (Читачі). Хто є адресантом мовлення? (Ти сам, учень 4-го класу). Поміркуй, у якому стилі ти маєш написати свій репортаж? (Публіцистичний, розповідь)

Завдання 3. Уяви, що ти професор ботаніки і нещодавно в далеких краях відкрив нову рослину. Це чудова незвичайна квітка. Опиши її учасникам наукової конференції. Склади план для усної розповіді. Який стиль мовлення ти обереш? Подумай, який одяг обереш для виступу на конференції? Потренуйся виголошувати свій виступ.

Завдання 4. Уяви, що ти співробітник літературного музею. До тебе потрапили два аркуші паперу, на яких розміщено тексти чернетки і чистовика твору Євгена Гуцала. Потрібно один із них помістити на стенд як зразок художнього твору, а інший – в архів. Для цього визнач, який текст виразніший і завдяки чому. Склади невеликий виступ про те, чому ти обрав певний варіант тексту. Аргументуй. Хто виступатиме адресатом мовлення? (Співробітники музею). Мета твоєї розвідки: здійснити спостереження над художніми текстами, виявити, яку роль у розкритті авторського задуму відіграють прикметники.

Завдання 5. Уяви, що ти працюєш у туристичній агенції «Пори року». Наближаються літні канікули. Тобі й твоїм товаришам–колегам доручили скласти рекламний проспект літнього відпочинку у вашому краї. Використовуючи опорний матеріал, складіть рекламний текст із 5–6 речень про переваги активного літнього відпочинку у вашому краї. Після складання тексту обговоріть його у групах, обміркуйте, як можна його проілюструвати. Візьміть до уваги, що вашим адресатом є люди, які не були у ваших краях, які не знають, де і як провести літній відпочинок.

Завдання 6. Уяви, що ти береш участь у конкурсі кулінарного мистецтва. Твій рецепт визнано найкращим. На заключному етапі ти, як переможець, маєш поділитися секретом приготування страви. Перекажи свій рецепт учасникам та гостям конкурсу. Подумай над точністю своєї розповіді. Поміркуй про те, з якою силою голосу будеш розповідати?

Завдання 7. Вихователька підшефного дитячого садка запропонувала учням 4-го класу розповісти цікаву казку малютам на святі казки. Щоб обрати гідного казкаря, учителька вирішила організувати конкурс казки в класі: прочитала початок і запропонувала скласти цікаве продовження. Продовж казку. Щоб перемогти, не забудь про жанрові особливості казки: вимисел, фантазія; незвичайні місця, предмети, істоти; надзвичайна сила, дивні перетворення, триразові повтори, магічна символіка тощо.

Завдання 8. Уяви, що ти забув на спортивному майданчику мобільний телефон і дуже засмутився з цього приводу. Ти розпитував однокласників, друзів, але ніхто телефону не бачив. Увечері загублений

телефон тобі принесли додому. Склади подячну промову «За допомогу в складній ситуації». Візьми до уваги, що адресат мовлення – незнайома тобі людина. Мета твого спілкування – подякувати за послугу і турботу.

Завдання 8. Уяви, що ти редактор підручника «Природознавство». Тобі слід розмістити у ньому статтю про дуб. Який із двох текстів ти обереш? Чому? Склади аргументовану відповідь для своїх колег.

I. Дуб – це могутнє дерево заввишки 20–40 метрів. Гілки його дуже міцні. Стовбур товстий, з темно-сірою потрісканою корою. Живе це дерево 500-1000 років. В Україні дуби ростуть скрізь. Подекуди вони утворюють діброви. На відміну від інших порід, вони розвиваються дуже повільно. За рік молодий дубок підрастає лише на півметра, а його стовбур стає товщим на 1-2 сантиметри (За А. Охріменко).

II. На сонячній галявині поряд із кремезним дубом-татом притулився невеличкий молодий дубочок.

Кожного ранку, простягаючи зелені, ще тонесенькі гілочки до сонця, радісно зустрічає він перші ласкаві промені. А коли налетить вітрюган, нахиляється безпорадно дубочок до тата, простягає віти, шукаючи захисту, благаючи про порятунок. І зашумить старий, грізно захитає кроною: „Йди геть, злий вітриську! Не чіпай моє малятко! ”

Так і підрастає дубочок-у теплі, затишку і любові.

Таким чином, формування комунікативної компетентності молодшого школяра значною мірою визначається рівнем засвоєння текстологічних знань, зокрема про текст як комунікативну одиницю, сформованістю відповідних умінь, що досягається застосуванням у процесі навчання спеціальних комунікативних вправ. Основою таких вправ є моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій, що імітують процес спілкування. При цьому вчитель варіює уявлюване місце дії, співрозмовників, мету висловлювання. Систематична робота над текстом в процесі вивчення будь-якої мовної теми та під час розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності служить основою для розвитку комунікативного мовлення учнів початкової школи.

### **Список використаної літератури**

1. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови» / В.І.Бадер. – К., 2004. – 39 с. 2. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–5. 3. Ворожбитова А.А. Теория текста: антропоцентрическое направление : [учебн.пос.] / А.А. Ворожбитова. – М. : Высшая шк., 2005. – 367 с. 4. Лобчук О.Г. Знання про текст як система орієнтирів у побудові висловлювань різних типів / О.Г. Лобчук // Початкова школа. – 2002. – №4. – С.17–20. 5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: «Освіта», 2011. – 392 с.

### **Правова Н.В. Знання про текст – основа умінь комунікативного мовлення молодших школярів**

Стаття присвячена проблемі формування комунікативної компетентності молодших школярів на уроках української мови. Автор



доводить важливість текстологічних знань для формування мовленнєвої діяльності та комунікативного мовлення. Особливу увагу звернено на проблему формування в учнів уявлення про текст як основну одиницю комунікації. Запропоновано види вправ для формування текстологічних умінь учнів 1–4 класів. Обґрунтовано необхідність застосування комунікативних вправ, основою яких є моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій, що імітують процес спілкування. Наведено приклади завдань, що спонукають учнів до створення висловлювань у можливих ситуаціях комунікації.

*Ключові слова:* текст, комунікативне мовлення, комунікативна компетентність, комунікативна одиниця, комунікативні вправи, навчально-мовленнєва ситуація, текстологічні знання.

**Правова Н. В. Знання о тексте – основа умений коммуникативной речи младших школьников**

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности младших школьников на уроках украинского языка. Автор доказывает важность текстологических знаний для развития коммуникативной речи. Особенное внимание уделено проблеме формирования у младших школьников представлений о тексте как основной единице коммуникации. Предложены виды упражнений для формирования текстологических умений учеников 1–4 классов. Обоснована необходимость использования коммуникативных упражнений, основой которых является моделирование учебно-речевых ситуаций, имитирующих процесс общения. Даются примеры заданий, которые побуждают учеников к созданию высказываний в возможных ситуациях коммуникации.

*Ключевые слова:* текст, коммуникативная речь, коммуникативная компетентность, коммуникативная единица, коммуникативные упражнения, учебно-речевая ситуация, текстологические знания.

**Pravova N. Understanding a text is a basic of communication speech of junior schoolchildren**

The article tells us about the problem of formation of communicative competence of junior schoolchildren on the lessons of the Ukrainian language. The author proves the importance of textual knowledge for communicative speech development. Great attention is paid to the problem of forming the understanding, younger schoolchildren, that a text is the main particle of a communication. Many types of exercises for formation of textual abilities of pupils from 1st to 4th grades are suggested. Showed the importance of using communicative exercises based on modeling of education process. Some examples of tasks are offered and them impact on pupils and force them to invent statements in possible situations of communication.

*Key words:* text, communicative speech, communicative competence, communicative particle, communicative exercises, educational and speech situation, textual knowledge.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2018 р.  
Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Сташевська І. О.

УДК 373.3(477)

**В. Ф. Пушко**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Сьогодні реформа початкової школи дозволить зробити школи більш незалежними, а дітей – більш зацікавленими. Учням приємно буде ходити до такої школи, де прислухаються до їхньої думки, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. Центральне місце у системі освіти належить школі. На відміну від університету, в школі ще можна вирівняти дисбаланс у розвитку дітей. Світогляд закладається саме в школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та професійні якості. Тут вирішується, чи людина захоче і чи зможе навчатися впродовж життя [1].

3 вересня 2017 року в Україні запустили пілотний проект «Нова українська школа», участь в якому беруть 100 навчальних закладів з різних регіонів. У цих закладах апробують нові програми, які ґрунтуються на тому, щоб забезпечити компетентнісний підхід до навчання. У пілотному проекті беруть участь лише ті заклади освіти, чії вчителі виявили власне бажання. Усі вчителі, які в цьому навчальному році набирають перші класи проходять відповідне навчання. У новому законі передбачено поділ середньої освіти на три рівні: початкова освіта тривалістю чотири роки; базова середня освіта тривалістю п'ять років; профільна середня освіта тривалістю три роки. Навчання учнів за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти починається: для початкової освіти – з 1 вересня 2018 року; для базової середньої освіти – з 1 вересня 2022 року; для профільного середньої освіти – з 1 вересня 2027 року.

Державний стандарт початкової освіти, за яким навчаються першокласники з 1 вересня 2018 року, було прийнято на засіданні КМУ. «Створення нового стандарту початкової освіти – це був складний крок, який передбачав переосмислення і застосування нових підходів. Ми повинні були вирватися з прокрустова ложа тільки виключно знань. І, думаю, нам це вдалося. У майбутньому, можливо, ще будуть зауваження до стандарту, тому що ми всі ростемо, змінюємося, але той документ, який існує сьогодні, – він дійсно інноваційний і він надихає», – зазначила міністр освіти Лілія Гриневич [3]. У стандарті визначено загальні та обов'язкові результати навчання за 9 галузями: мовно-літературною; математичною; природничою; технологічною; інформатичною; соціальною і здоров'язбережувальною; фізкультурною; громадянською та історичною; мистецькою.

Віктор Громовий також стверджує, що реформування шкільної освіти в Україні – досить суперечливий процес, позитивний ефект від якого не буде таким швидким, яким його хотіли би бачити посадовці та частина батьків [2]. «Діти дуже рано втрачають мотивацію для навчання – ще в початковій школі, хоча ще 15–20 років тому втрачали мотивацію до навчання значно ближче до старшої школи – у 8–9 класі, – констатує

Іванна Коберник. – Якщо діти любитимуть українську школу, любитимуть навчання як процес – це вже буде проміжним результатом» [1]. Ми спостерігаємо, як діти швидко втрачають інтерес до навчання. Чому вони не люблять читати? Тому що вони читають у підручниках і в тій навчальній класичній літературі твори далекі від того, що їх оточує, від сучасного життя. І ви не можете навчити дитину добре читати і полюбити читання, якщо ви їй весь час підсовуєте тексти, які для неї зовсім не цікаві [2]. Протягом навчання від учня не чекатимуть заучування матеріалу та бездумного відтворення інформації. Сучасна школа має формувати в дітей компетентності, виховувати цінності, вчити досліджувати, експериментувати. Знання, уміння й навички дитина має здобувати через власний досвід, через те, що вона сама спробує, перекладе, виміряє і таким чином зробить висновки. Новий закон передбачає, що дитина вийде зі школи, набувши десять компетенцій: спілкування державною та іноземними мовами, математична, загальнокультурна та екологічна компетентності, підприємливість, інноваційність, уміння навчатися упродовж життя. Доречно відзначити, що професія педагога – одна з основних у сучасному світі. Від його зусиль, майстерності й компетенції залежить майбутнє всього суспільства. «Закон про освіту» дозволяє вчителю бути вільним у виборі, як саме вчити дітей, користуватися власними планами та рекомендує лише дотримуватися стандартів.

У початковій ланці перші два роки – це адаптаційно-ігровий цикл. Упродовж першого-другого класів учень звикатиме до шкільного життя. Навчання протягом цього періоду організують ігровими методами та обсяг домашніх завдань значно зменшується. Учителі мають володіти сучасними методиками, які гарантують засвоєння освітнього Стандарту. Звичайно, що учитель реформованої школи має розвивати дитину і створювати атмосферу, у якій дитині цікаво і вона хоче навчатися, творити та самостійно вчитися. Навчальні завдання і час на їхнє виконання визначатимуть вчителі з урахуванням індивідуальних особливостей школярів. Традиційних оцінок теж не буде, адже найважливіше завдання вчителя підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання. У 3-4 класах навчання учні почнуть вивчати основні предмети. Завдання другого циклу – сформувати в школярів почуття відповідальності і самостійність.

Таким чином, у зв'язку зі змінами у програмах нова школа матиме випускника, який буде цілісною особистістю, патріотом, відповідальним громадянином, інноватором, людиною, що може знаходити унікальні рішення, не губиться, критично мислить і бере на себе відповідальність. За експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі [1].

### **Список використаної літератури**

**1. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа»** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення:20.04.18. **2. Зміни ЗНО та перепідготовка вчителів:**

нововведення української освіти у 2018 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/start-12-letki-i-perepodgotovka-uchiteley-glavnye-novshestva-v-ukrainskom-obrazovanii-v-2018-1103173>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 16.04.18. **3. Нова українська школа – це школа для життя у XXI столітті»** – інтерв'ю з міністром освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 12.05.18.

**Пушко В. Ф. До проблеми організації освітнього простору Нової української школи**

У статті здійснено теоретичний зріз проблеми щодо організації освітнього простору Нової української школи на підставі аналізу поглядів педагогів, методистів, науковців, які взяли участь у тематичних дискусіях про цінності Нової української школи та роль вчителя у ретрансляції цих цінностей, із залученням педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

*Ключові слова:* реформа, нова школа, Державний стандарт початкової школи, «Закон про освіту», компетентнісний підхід, адаптаційно-ігровий цикл, освітній простір, інноватор, програма, ретрансляція, мотивація, знання, уміння та навички.

**Пушко В.Ф. К проблеме организации образовательного пространства Новой украинской школы**

В статье осуществлен теоретический срез проблемы по организации образовательного пространства Новой украинской школы на основании анализа взглядов педагогов, методистов, ученых, принявших участие в тематических дискуссиях о ценности Новой украинской школы и роль учителя в ретрансляции этих ценностей, с привлечением педагогических работников учреждений общего среднего образования.

*Ключевые слова:* реформа, новая школа, Государственный стандарт начальной школы, «Закон об образовании», компетентный подход, адаптационно-игровой цикл, образовательное пространство, инноватор, программа, ретрансляция, мотивация, знания, умения и навыки.

**Pushko V. The problem of organizing the educational space of the New Ukrainian School**

The article deals with the theoretical section of the problem of organizing the educational space of the New Ukrainian School on the basis of an analysis of the views of teachers, methodologists, scholars who participated in thematic discussions about the values of the New Ukrainian School and the role of the teacher in retransmitting these values, with the involvement of teachers of institutions of general secondary education.

*Key words:* reform, new school, state standard of elementary school, "Law on education", competence approach, adaptive-game cycle, educational space, innovator, program, retranslation, motivation, knowledge, skills and abilities.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.016:003-028.31

**С. М. Рудь**

**РАБОТА НАД ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ  
ЯЗЫКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ  
В 3–4 КЛАССАХ**

В развитии и воспитании ребенка большую роль играет художественная литература. Именно она является богатейшим источником познания жизни и инструментом воздействия на все стороны человеческой личности. Значимость уроков литературного чтения состоит в том, что на них в комплексе решаются образовательные, развивающие и воспитательные задачи. Реализация этих задач на уроках чтения предполагает не только овладение школьниками определенным комплексом знаний и умений, но и формирование у них личностных качеств, необходимых человеку. При этом приобретенные учащимися знания и формируемые у них чувства должны осознаваться самими детьми как необходимые им в жизни.

Литературное произведение представляет собой сложное целое, в котором все его компоненты (идейно-тематическая основа, композиция, сюжет, изобразительные средства) взаимодействуют между собой. В произведении главным является образное отражение действительности, образы, которые изображаются в их развитии и раскрываются перед читателем все новыми сторонами. Для того чтобы младший школьник осознал значимость образов, ему необходимо показать, с помощью каких средств они создаются писателем. Анализируя художественное произведение в начальных классах, следует обращать внимание школьников не только на развитие действия, характеристику персонажей, но и на изобразительные средства языка, используемые автором.

Проблеме анализа художественного текста с позиции использования изобразительно-выразительных средств языка посвящены исследования А.А. Абдуллиной, Е.А. Адамович, М.Р. Львова, М.П. Воюшиной, О.В. Кубасовой, С.И. Львовой, Г.М. Первой, М.И. Омороковой, А.И. Липкиной, О.В. Сосновской, Н. М. Шанского и др.

Положение о том, что усвоение младшими школьниками выразительных средств языка происходит в процессе работы над художественным произведением, стилистический (языковой) анализ которого позволяет выделять в тексте и употреблять в собственной речи образные выражения является общепринятым в методике. Для понимания образов, созданных автором, объяснения их в контексте необходимо работать над выделением эпитетов, сравнений, метафор, олицетворений и др. (на практической основе и с введением отдельных терминов).

На уроках чтения дети получают элементарные представления об изобразительных и выразительных возможностях слова. М.Р. Львов считает, что анализ текста предполагает, в первую очередь, работу учащихся под руководством учителя «по обнаружению, выделению и объяснению значения и функций изобразительно-выразительных средств языка» [4, с. 19].

Программой по литературному чтению предусмотрена такая работа: в 1 классе дети должны уметь различать на основе языковых особенностей рассказ и сказку, зачин сказки и особенности сказочных героев, отличать стихотворный текст от прозаического, опираясь на чувства ритма и рифмы. Во 2 классе под руководством учителя учатся различать и находить отдельные образные выражения. В 3-4 классах должны уметь практически различать на основе ярко выраженных языковых отличий (специфическая лексика, ритм и рифма) стихотворения, рассказы, сказки. По заданию учителя находить образные слова и выражения, прямо и ярко характеризующие героя, его поступок, действие; иметь общее представление о сравнении, метафоре, эпитете, гиперболе, метонимии, иронии. В 4 классе по заданию учителя выделять в тексте прямые и скрытые сравнения, определения, использовать отдельные особенности эмоциональных, изобразительных, выразительных средств языка при анализе произведения как доказательный аргумент суждения [6].

*Цель статьи* – проанализировать работу над изобразительными средствами языка в процессе анализа художественных текстов на уроках литературного чтения в 3–4 классах.

Среди необходимых младшему школьнику читательских умений, по мнению М.П. Воюшиной, особое место занимает умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении: «Полноценное общение с искусством требует восприятия слова как средства создания художественного образа, т.е. в соответствии с той функцией, которую выполняют в данном художественном произведении данные изобразительно-выразительные средства языка» [1, с. 40]. Умение использовать в речи образные выражения формируется в словесном «рисовании», воссоздающем описанные в произведении картины или дополняющем авторское описание, а также в самостоятельном словесном описании предмета.

Работа над изобразительными средствами языка воспитывает внимание к слову, чуткость, понимание оттенков его значения, его скрытого, иносказательного смысла, его эмоциональных окрасок. Школьник приобщается, таким образом, к стилистике художественной речи, сам овладевает её простейшими средствами, учится использовать их в своих высказываниях

В учебниках литературного чтения (авторства И.Н. Лапшиной, Т.Д. Поповой) представлены художественные произведения, включающие многочисленные примеры, образцы, позволяющие знакомить учащихся со стилистическим богатством русского языка [2, 3]. Авторы также вводят термины и определения таким средствам выразительности, как сравнение [2, с. 15], эпитет, метафора [3, с. 8, с. 29] и предлагают различные задания для закрепления у школьников этих

понятий, например, такие: «Какие образные выражения использует автор для описания природы зимнего леса?», «Найди в тексте сравнения. В них используется слово *как*? Какие синонимы есть к этому слову в тексте?», «Как понимаешь выражение *улеглась тревога в душе*? Как называется такое выразительное средство языка?».

Рассмотрим некоторые примеры работы над изобразительно-выразительными средствами языка в 3–4 классах.

Читая статью «Национальные символы» М. Юхты, надо обратить внимание детей на строки «*С давних времен девушки цветом калины украшали косы, а созревшие гроздья развешивали под крышами, и они краснели, как ожерелье*» [2, с. 8], спросить, почему гроздья калины сравниваются с ожерельем. Анализируя стихотворение С. Когана «Если бы нам встретиться», дети находят сравнения *...рыжий, как я, ...как награду свою, ... сидит, притаившись, как мышка* и отвечают на вопросы: «Зачем автор использует сравнение? Что с чем сравнивается? Какое из сравнений больше всего понравилось?» Выполнив работу, ученики формулируют вывод: в стихотворении используются сравнения, они помогают лучше понять и ярче представить то, что изображает автор.

Закрепить знания о сравнении поможет работа над стихотворениями И. Бунина «Листопад», С. Маршака «Декабрь». Анализируя произведения, младшие школьники отвечают на вопросы: как поэты изобразили лес в начале осени, зимний месяц декабрь? Какое выражение помогает представить осенний лес, речку в декабре? Учитель привлекает внимание детей к сравнениям: «*Лес, точно терем расписной, лиловый, золотой, багряный...*» (И. Бунин); «*нашу речку, словно в сказке, за ночь вымостил мороз...*», «*...как по лесенке, по ёлке огоньки сбегают ввысь*» (С. Маршак). Учащиеся находят сравнения и определяют их роль в тексте, анализируя не только стихотворные произведения, но и прозаические. Важно, чтобы знакомство со сравнениями проходило на таких примерах, где предмет, с которым сравнивают, был бы хорошо знаком детям. Для такой работы уже в 3 классе можно использовать сказки С. Козлова «Как поймать облако», «Ёжикина скрипка», В. Бианки «Синичкин календарь», рассказ Л. Толстого «Какая бывает роса на траве»[2].

Иногда сравнение, развертываясь, превращается в широкую поэтическую картину, в которой явление природы олицетворяется, как, например, в рассказах В. Сухомлиного «Осенний клен», «Вечерний сумрак». Читая эти рассказы, надо обратить внимание школьников на то, что сравнение не только включает слово *как*, но имеет и другие средства выражения: «*Вот жёлтый листочек – будто цветок одуванчика*», «*... а на этой веточке листок яркий и красивый, будто крыло иволги*»; «*Как только стень заволакивает вечерний сумрак, это уже не курган. Это маленький островок. Он стоит среди моря*», «*В вечерних сумерках это уже не стога сена, а большие корабли с лиловыми парусами*», «*...зеленый лес уже не лес, а застывшие волны*»[2, с. 44–45].

С подобными свойствами сравнения дети столкнутся и в 4 классе, изучая произведения М. Бородинской «Шторм», Е. Трутневой «До свидания, лето!», «Под ногами похрустывают льдинки», Г. Скребицкого

«Четыре художника», «Счастливый жучок», М. Пришвина «Деревья в лесу», С.Есенина «Поет зима – аукает» и др. [3].

Работа над сравнениями не должна опираться только на логический анализ. Для развития воображения, создания определенных образов учащимся необходимо предлагать разнообразные задания, например, такие: «Представь себе, как тихо падают листья осенью, обгоняя друг дружку. Что напоминают тебе осенние листья? В каком образе ты представляешь себе осень? Расскажи; Приходилось ли тебе видеть шторм? Как ты оценишь картину, созданную автором?; Наблюдал ли ты осенние изменения в природе? Что тебя особенно поразило? Расскажи об этом соседу по парте». Работая над сравнением, следует добиваться того, чтобы оно рождалось в сознании учащихся из потребности передать яркую впечатляющую картину, а не было навязано учителем. Только при этом условии сравнение как средство выразительности будет представлять ценность для речевого развития детей.

В процессе анализа художественных текстов необходимо обратить внимание школьников и на эпитеты как «одно из изобразительных поэтических средств, художественное определение, прилагаемое к названию предмета для большей образности» [3, с. 8]. С помощью эпитетов авторы создают выразительные образы, и очень важно, чтобы дети поняли роль в тексте этого образного средства. В роли эпитета чаще всего выступает имя прилагательное: «...*море...всегда разное, новое, невиданное*» (В. Катаев), но может быть выражен именем существительным: «*Идет волшебница зима*» (А. Пушкин), наречием: «*Море под ним ослепительно сияло*» (В. Катаев).

Работа над эпитетом начинается с выяснения, почему так, а не иначе определен предмет. В стихотворении А. Пушкина «*Улыбкой ясною природа Сквозь сон встречает утро года; Синея, блещут небеса. Ещё прозрачные, леса, Как будто пухом зеленеют...*» [2, с.127] дети встречаются с такими определениями - эпитетами: «*улыбкой ясною*», «*прозрачные леса*». Дети говорят: «Идет весна, утро года. А небо утром становится ясным, чистым. Леса прозрачны, потому что еще не распустились листья, деревья еще голы, но уже покрываются зеленым пухом». Подобные ответы школьников свидетельствуют о поэтическом восприятии стихотворного текста.

Если в первом и во втором классах учащиеся просто объясняют значение эпитетов, то в третьем и четвертом классах следует обращать внимание на эмоционально-экспрессивные оттенки слов, употребленных в роли эпитетов, на общее настроение, создаваемое ими. Так при чтении стихотворения А. Усачева «Улитка» [3, с.88-89] важно, чтобы дети поняли, что слова *глупенькая, смешная, темно, холодно* отражают восприятие мира героем: «А внутри меня *темно, холодно и сыро*», создают печальное настроение. А улитка видит мир иначе: «А внутри меня весна, День стоит *чудесный!* А внутри меня уют, Расцветают розы, Птицы *дивные* поют и блестят стрекозы». Слова *чудесный, дивные* подчеркивают, что улитка воспринимает все, окружающее её, с радостью, восхищением, даже несмотря на плохую погоду.

В 3–4 классах рекомендуется проводить специальные упражнения по подбору эпитетов. Учащимся было предложено подумать, как можно сказать о хорошо знакомом предмете, и выполнить следующее задание:



подобрать эпитеты к словам *небо, море, солнце, лес*. Школьники подобрали такие эпитеты к данным словам: *небо огненное, пылающее, багровое, теплое, спокойное; море грозное, свирепое, могучее, жестокое, величественное; солнце ласковое, нежное, яркое, ослепительное; лес таинственный, загадочный, глухой, нарядный, бескрайний, дремучий*. Эпитеты, подобранные детьми, показали, что школьники справились с поставленной задачей и в дальнейшем смогут использовать эти художественные определения как в устных, так и письменных высказываниях.

В 3–4 классах, анализируя разные тексты, необходимо познакомить учащихся и с таким образным средством, как метафора. В метафоре одно явление полностью уподоблено другому чем-то сходному с ним, при этом создается яркая, поэтическая картина: *«Все лето листья подставляли солнцу свои ладошки и щечки, спинки и животики. И до того... налились, отяжелели – ... и ...полетели ... Зашумел в лесу золотой дождь.»* (Н. Сладков. «Октябрь»). *«Листья шуршат, скребутся, лопочут. Листья летят, скачут, плывут. ...Листья качаются на паутинках. Шумит золотой дождь»*[2, с. 33]. Здесь метафоры развернуты в целые поэтические фразы. Листья воспринимаются детьми как действующие лица, которые живут подобно людям. Нередко встречаются такие метафоры, в которых явления природы уподобляются живым существам (олицетворения), часто людям, например: *«Поздней осенью свежий и колкий Бродит ветер, безлюдно рад»* (А. Ахматова), *«...Мороз-воевода дозором обходит владенья свои... Идет – по деревьям шагает, Трещит по замёрзлой воде, И яркое солнце играет в косматой его бороде...»* (Н. Некрасов), *«Поет зима – аукает, Мохнатый лес баюкает Стозвоном сосняка»* (С. Есенин). Наблюдения над метафорами, олицетворениями следует проводить, анализируя такие произведения: «Потерянный день» В. Осеевой, «Синичкин календарь» В. Бианки, «Золотая осень, где ты?» Н. Умерова, «Как воробей стихи сочинял» Г. Кружкова [2], «Золотая речка» В. Донниковой, «Дождь лил» А. Барто, «Четыре художника», «Счастливый жучок» Г. Скребицкого, «Деревья в лесу» М. Пришвина, «Сентябрь», «Январь», «Июнь» Н. Сладкова, «На севере диком» М. Лермонтова [3].

Следует отметить, что анализ изобразительных средств языка не должен превращаться в основной вид работы на уроке литературного чтения. Он органически должен сочетаться с анализом содержания художественного произведения, способствуя более глубокому пониманию учащимися темы, основной мысли произведения, характеров персонажей.

Работа над средствами художественной выразительности должна носить практический характер и быть направленной на развитие мышления, речи, языкового чутья, эстетического вкуса младших школьников. Для этой работы М.Р. Львов рекомендует использовать такие приемы: 1) нахождение в тексте образных слов; 2) объяснение функции, предназначения образного слова; 3) объяснение значений слов и оборотов речи, найденных в тексте самими учащимися или указанных учителем; 4) иллюстрирование, словесное рисование, воссоздание образа по вопросу учителя: *какую картину ты представляешь себе?* 5) использование проанализированных и понятных образов в пересказе, в

собственном рассказе, в письменном сочинении или изложении;  
б) специальные упражнения на подбор сравнений, эпитетов [5].

Внимание к изобразительным средствам языка на уроках литературного чтения способствует формированию у младших школьников умения видеть образные слова и выражения, осознавать их значение для раскрытия замысла автора. Такая работа направлена на развитие мышления, речи, воображения, творческих способностей, эстетического вкуса учащихся, становление их самостоятельности.

#### **Список использованной литературы**

**1. Воюшина М.П.** Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения / М.П. Воюшина // Нач. шк. 2004. №3.– С.39–44. **2. Лапшина И.Н.** Литературное чтение. Русский язык. 3 класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с обучением на русском языке / И.Н.Лапшина, Т.Д. Попова. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с. **3. Лапшина И.Н.** Литературное чтение. Русский язык. 4 класс: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с обучением на русском языке / И.Н. Лапшина, Т.Д. Попова. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 192 с. **4. Львов М.Р.** Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов пед. вузов и колледжей / М.Р. Львов. – М.: Академия: Высш. шк., 1999.– 271с. **5. Львов М.Р.** Методика развития речи младших школьников: пособие для учителя / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с. **6. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1–4 классы.** – К.: Видавничий дім «Освіта», 2016.– 144 с.

#### **Рудь С.М. Работа над изобразительными средствами языка на уроках литературного чтения в 3–4 классах**

В статье рассматриваются особенности работы над изобразительными средствами языка в процессе анализа стихотворных и прозаических текстов на уроках литературного чтения в 3–4 классах. Отмечается, что многие ученые-методисты говорят о том, что такой подход к работе над художественными текстами даст возможность показать младшим школьникам взаимосвязь содержания и формы в литературном произведении, позволит детям понять важность использования образных средств языка для создания художественных образов. Выделены умения, которые должны быть сформированы в процессе анализа всего произведения в целом и языковых средств, в частности. Определены те изобразительные средства языка, представление о которых должно быть сформировано у школьников на практической основе и с введением некоторых терминов. На примерах стихотворных и прозаических произведений, помещенных в учебниках литературного чтения для 3–4 классов, показана роль сравнений, эпитетов, метафор, олицетворения в создании художественных образов.

Выделены приемы работы над такими средствами.

*Ключевые слова:* изобразительные средства языка, анализ текста, художественное произведение, урок литературного чтения, приемы работы.

**Рудь С.М. Робота над засобами виразності мови на уроках літературного читання в 3–4 класах**

В статті розглядаються особливості роботи над засобами виразності мови в процесі аналізу віршованих і прозаїчних текстів на уроках літературного читання в 3–4 класах. Зазначається, що багато вчених-методистів говорять про те, що такий підхід до роботи над художніми текстами дасть можливість показати молодшим школярам взаємозв'язок змісту і форми в літературному творі, дозволить дітям зрозуміти важливість використання засобів виразності мови для створення художніх образів. Виділені уміння, які мають бути сформовані у процесі аналізу усього твору в цілому і мовних засобів, зокрема. Визначені ті образотворчі засоби мови, уявлення про які має бути сформовано у школярів на практичній основі і з введенням деяких термінів. На прикладах віршованих і прозаїчних творів, розміщених у підручниках літературного читання для 3–4 класів, показана роль порівнянь, епітетів, метафор, уособлення в створенні художніх образів. Виділені прийоми роботи над такими засобами.

*Ключові слова:* виразні засоби мови, аналіз тексту, художній твір, урок літературного читання, прийоми роботи.

**Rud S. Work on the visual means of the language at the lessons of literary reading in the 3–4 grades**

In the article features of work on figurative means of language in the process of analysis of poetic and prose texts at lessons of literary reading in 3–4 classes are considered. It is noted that many methodologists say that such an approach to work on artistic texts will give an opportunity to show the younger schoolchildren the relationship of content and form in a literary work, will allow children to understand the importance of using figurative language tools to create artistic images. The skills that must be formed in the process of analyzing the entire work as a whole and language means, in particular, are singled out. The graphic means of the language are defined, the idea of which should be formed in schoolchildren on a practical basis and with the introduction of certain terms. Examples of poetic and prose works, placed in textbooks of literary reading for 3-4 grades, show the role of comparisons, epithets, metaphors, personification in the creation of artistic images.

Methods of working on such tools have been singled out.

*Key words:* visual means of language, text analysis, artwork, literary reading lesson, work methods.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 373.3.016:811(477)

**Г. О. Щербак**

**РОЗВИТОК МОВИ ТА МОВЛЕННЯ УЧНІВ 1–2 КЛАСІВ В  
УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ В УКРАЇНІ**

Учитель покликаний використовувати всі можливості, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини.

В.О. Сухомлинський

Відродження національної школи і реформування освіти в Україні є вимогою часу. Цей процес зумовлений змінами у суспільно-політичному житті і засвідчений “Законом про освіту”, “Державною національною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття)”, “Концепцією мовної освіти”. Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства становлять нові вимоги перед освітою, що відіграє вирішальну роль у становленні молодшої людини. Концепція навчання державної мови в школах України націлює нас на те, що розбудова української національної школи має здійснюватися з урахуванням принципів державної та освітньої політики, зокрема гуманізації та демократизації, а також найширшого впровадження в освітній процес державної мови.

Однією з найважливіших і актуальних проблем сучасної методики викладання української мови в початкових класах є проблема розвитку мови та мовлення молодших школярів, особливо у 1–2 класах.

У сучасному світі важливою є мовна культура учнів як особистісна і суспільно значуща цінність, що передбачає належне володіння державною мовою та здатність спілкуватися іноземною мовою. Особливої ваги в умовах Європейського вибору України, відкритості світу набуває формування у шкільному віці толерантності, яка виявляється у прийнятті і правильному розумінні багатоманітності культур різних народів, форм і способів виявлення людської індивідуальності, виважене сприйняття різних думок і точок зору.

Зрозуміло, що під час вивчення рідної мови одним із головних завдань є завдання формування і розвитку у дітей правильного, виразного, чистого мовлення. Особливу роль у вирішенні цих завдань відведено вивченню української мови з огляду на її значущість як засобу спілкування, пізнання, вираження думок тощо. Це підтверджує і новий Державний стандарт, в якому метою Мовно-літературної освітньої галузі є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [1].

Навчання українського унормованого мовлення найдоцільніше починати у дошкільному закладі, адже найбільш інтенсивно “відкриває” для себе навколишній світ дитини 2-5 років, а в школі найактивніший час засвоєння знань до 10 років.

Для дитини стимулом розумових дій не може стати кінцева мета – оволодіння знаннями (як у дорослих). Джерело бажання вчитися – в емоційному забарвленні думки, її розум виховується серед наочних образів, насамперед серед природи. Тому навчання рідної мови в

початкових класах має бути невіддільним від фантазії, гри, самобутньої творчості, зокрема словесної. Отже всі ці види діяльності, стають засобами пізнання законів рідної мови.

Як відомо, мовлення є важливим засобом спілкування, обміну думками й почуттями між людьми, передачі і засвоєння певної інформації. Учені зазначають, що найбільш інтенсивний період оволодіння рідною мовою два-три перші роки шкільного навчання. У цей час перед дитиною немовби відчиняється вікно у навколишній світ, вона вперше бачить сотні речей, предметів, явищ. І від того, як міцно те бачене у неї пов'язане з мовою, настільки тонким і багатомірним є цей зв'язок, великою мірою залежить її подальший мовний розвиток, успішність у навчанні, її духовне життя. Розвиток розумових здібностей дитини залежить насамперед від того, наскільки правильне, внутрішньо багате, емоційно насичене її мовлення [2, с. 84].

Проблема розвитку мови та мовлення учнів початкової школи є предметом досліджень багатьох учених, зокрема: вітчизняних (Олександр Біляєв, Володимир Мельничайко, Наталія Пашковська) та зарубіжних (Лідія Федоренко, Михайло Львов, Марія Рибникова). Аналізуючи праці Лева Семеновича Виготського, Данила Борисовича Ельконіна, Алли Михайлівни Богуш, Тамари Олександрівни Піроженко та ін., робимо висновок, що період 6-7 років є сенситивним, тобто сприятливим для розвитку й удосконалення пам'яті, уваги, уяви, мислення і передусім мовлення дитини. Саме тому цей вік є дуже важливим і цінним для ефективного розвитку мовлення учнів, оскільки в цей період закладається підґрунтя якості майбутніх мовленнєвих умінь і навичок.

Ми дійшли висновку, що категорія “мова” у сучасному науковому полі розуміється як система знаків для передачі, сприймання і використання інформації. У свою чергу, мовлення – особливий вид психічної діяльності людини, метою якої є спілкування між людьми. Спілкування ж розуміється як неодмінна умова і водночас результат існування людського суспільства.

Отже, мовлення – процес, а мова – знаряддя спілкування, мовлення – складник діяльності людини, що дає можливість їй пізнавати світ, розвивати своє мислення, спілкуватися з іншими людьми.

Крім того, процес розвитку мови та мовлення має свою специфіку в учнів 1–2 класів, що зумовлено переорієнтацією провідного виду діяльності, збільшенням кола агентів соціалізації. Серед таких особливостей ми визначили: розкриття всіх функцій мовлення (дитина вчиться планувати, висловлювати свої задуми мовними засобами, передбачати можливі реакції співбесідника, контролювати свою мовну діяльність); активно удосконалюються навички усного мовлення (розширюється словниковий запас, учні оволодівають все складнішими граматичними структурами); особливого значення набуває формування грамотності школяра, передусім читання і письма – форм символічної комунікації, які здійснюються з допомогою уваги, сприймання, пам'яті, асоціацій з наявними знаннями і конкретного контексту [3, с. 132].

Розвиток мовлення є провідним завданням під час навчання молодших школярів української мови. Уміння порівнювати, класифікувати, систематизувати, узагальнювати мовні явища

формується через застосування знань з мови у різних видах мовленнєвої діяльності. Опанування мовленнєвою діяльністю здійснюється в процесі навчання на комунікативній (мовленнєвій) основі, яка включає слухання, говоріння, читання і письмо. Переступаючи поріг першого класу, діти володіють розмовно-побутовою мовою, їх лексичний словничок переважно бідний. Невміння зв'язно висловлювати свої думки, неправильна вимова слів, помилки в усному та писемному мовленні створюють дискомфорт у процесі спілкування з дорослими та однолітками, не дають учневі можливості в повній мірі розкрити свої здібності і задатки, проявити себе як особистість.

Уроки української мови надають великі можливості для ознайомлення учнів з найважливішими правилами усного та писемного мовлення і спілкування. Школярів необхідно вчити стежити за розвитком думки, адекватно приймати емоційно-оцінну інформацію; помічати в тексті слова, найбільш важливі для розуміння висловлювання; усвідомлювати значення загального тону, тембру, темпу, сили голосу. Розвиток умінь уважно слухати, розуміти прослухане, виконувати після одного прослуховування певні завдання відбувається не тільки на матеріалі зв'язних (діалогічних і монологічних) висловлювань, а й на матеріалі, складеному з окремих одиниць різних мовних рівнів. У роботі з аудіювання, як правило, використовують фронтальні види роботи; для неї плануються завдання, виконання яких не вимагає від учня усних чи письмових висловлювань. До таких завдань належать: виконання дії, описаної у тексті, малюнок за текстом; вибір із запропонованих відповідей правильного варіанта відповіді на запитання до тексту тощо [4, с. 73].

Формування, розвиток навичок мовленнєвої діяльності передбачає роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань. Мається на увазі переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на основі прочитаних чи прослуханих творів, переглянутих фільмів, розповідей родичів, знайомих про ті чи інші події, про випадки із повсякденного життя школярів. Необхідно пропонувати учням складати усні та письмові висловлювання з безпосередньо комунікативною метою (запрошення, вітання, оголошення, вибачення тощо). Ця робота виконується учнями самостійно або з опорою на різні допоміжні матеріали, запропоновані вчителем: план, ключові слова, словосполучення, речення, початок чи кінець висловлювання, малюнок чи серія малюнків.

Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках склалися такі ситуації, які спонукали б їх до говоріння. З цією метою використовуються сюжетно-рольові ігри, в яких умовно визначається місце дії (у класі, автобусі, парку, магазині), співрозмовник (товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста, села), мета висловлювання (про щось розповісти, повідомити, переконати) [5, с. 49].

Сучасними програмами навчання й виховання дітей молодшого шкільного віку передбачена робота з текстами казкового змісту. В основному це аналіз текстів казок, його переказ і складання нових казок на основі зміни відомих. Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називав В.О. Сухомлинський казку. За його словами, це "свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови". Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відкликається на події та явища навколишнього життя, висловлює ставлення до них. В.О. Сухомлинський

акцентував увагу педагогів на використанні казки як засобу розвитку творчого мислення. За його словами, казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і мови. Казка – це духовне багатство народної культури, пізнаючи яке, дитина пізнає серцем життя народу. Створення казок – це один із найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Як би не творчість, не складання казок, мовлення багатьох дітей було б плутаним, а мислення – хаотичним. Саме казка задовольняє жадобу дитячого пізнання, інтерес до навколишнього.

Нами також було виокремлено та схарактеризовано низку педагогічних умов розвитку мови та мовлення учнів 1-2 класів, зокрема:

- створення мовленнєвого середовища у класі;
- методична підготовка вчителів початкових класів до розвитку мови та мовлення учнів 1-2 класів;
- добір та упровадження вправ для розвитку мовлення учнів 1-2 класів.

В початкових класах використовуємо такі прийоми складання казок:

- “Салат із казок”(поєднання в одній казці героїв з різних казок та придумування їх спільних історій).
- “Казки навиворіт”( характери героїв відомої казки змінюються на протилежні).
- “Додавання у казку чарівних предметів”
- “Казка – перетворення” та інші. Самостійне створення казок – дійовий шлях розвитку творчості й дитячого мовлення в молодшого школяра. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, завдяки якому відбувається соціалізація дитини.

Отже, у молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мислення, мовлення і спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне творче мислення. А це, в свою чергу, допомагає особистісному розвитку учня. Набуті учнями в початкових класах знання, особистісні якості, пов'язані з формуванням комунікативно-мовленнєвих умінь, стануть фундаментом для подальшого навчання, виховання, розвитку самовираження, значною мірою зумовлять практичну, громадську, професійну діяльність у майбутньому, адже мовленнєвий розвиток – необхідна умова життєдіяльності школяра. Саме початкова школа покликана сформулювати в дітей інтерес до краси і мудрості живого слова, його значущості у житті людини. Мовленнєва компетенція є однією з провідних базисних характеристик особистості. А своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку учня.

### **Список використаної літератури**

**1. Державний стандарт початкової освіти. 2. Анісімова Г.О.** Сучасний урок у початковій школі : традиції та інновації (навчально-методичний посібник) / Г. О. Анісімова, О.В. Нікулочкіна. – Тернопіль :

Мандрівець, 2013. – 104 с. **3. Калмикова Л. О.** Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навчальний посібник / Л. О. Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003. – 253 с. **4. Петрик О. В.** Розвиток і удосконалення мовленнєвої діяльності молодших школярів / О. В. Петрик. – Дике Поле, 2003. – 136 с. **5. Пономарьова К.** Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Початкова школа. – 2010. – № 12. – С. 49–52.

**Щербак Г. О. Розвиток мови та мовлення учнів 1–2 класів в умовах реформування освітньої системи в Україні**

У статті висвітлено питання актуальної проблеми розвитку і вдосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь молодших школярів на уроках української мови. Розглянуто аспекти розвитку мовних навичок спілкування, які знайдуть застосування у всіх сферах життя, формування мовних здібностей учнів початкових класів, форми реалізації комунікативно-мовленнєвого підходу до навчання молодших школярів української мови. Доведено, що за умови доцільного відбору комунікативних вправ, створення ситуацій, що стимулюють вільне висловлювання, забезпечується природна комунікативність мовлення учнів і успішний розвиток умінь спілкуватися; відзначено, що комунікативно-мовний курс навчання української мови в початкових класах вимагає засвоєння учнями мовної системи для організації мовленнєвої діяльності, а найголовніше – формування у них комунікативних умінь і навичок.

*Ключові слова:* мова, мовні, комунікативні вміння, розвиток мови

**Щербак А. А. Развитие речи учащихся 1–2 классов в условиях реформирования образовательной системы в Украине**

В статье освещены вопросы актуальной проблемы развития и совершенствования коммуникативно-речевых умений младших школьников на уроках украинского языка. Рассмотрены аспекты развития речевых навыков общения, которые найдут применение во всех сферах жизни, формирования речевых способностей учащихся начальных классов, формы реализации коммуникативно-речевого подхода к обучению младших школьников украинскому языку. Доказано, что при условии целесообразного отбора коммуникативных упражнений, создания ситуаций, стимулирующих свободное высказывание, обеспечивается естественная коммуникативность речи учащихся и успешное развитие умений общаться; отмечено, что коммуникативно-речевой курс обучения украинскому языку в начальных классах требует усвоения учениками языковой системы для организации речевой деятельности, а самое главное – формирование у них коммуникативных умений и навыков.

*Ключевые слова:* речь, речевые, коммуникативные умения, развитие речи.

**Sherbak A. Development of speech of pupils of 1–2 forms in conditions of reforming of educational system in Ukraine**



The article deals with the actual problem of development and improvement of communicative and speech skills of junior schoolchildren in the Ukrainian language lessons. The aspects of speech communication skills development that will find application in all spheres of life, the formation of speech abilities of primary school pupils, and the form of the implementation of the communicative-speech approach to the training of younger schoolchildren in the Ukrainian language are considered. It is proved that, provided the expedient selection of communicative exercises, creating situations that stimulate free expression, provides natural communicative speech of students and the successful development of communication skills; It is noted that the communicative-speech course of instruction in the Ukrainian language in the initial classes requires the pupils to master the language system for organizing speech activity, and most importantly – the formation of their communicative skills and skills.

Speech competence is one of the leading basic characteristics of personality. A timely and qualitative development of coherent speech is an important condition for full student speech development.

*Key words:* speech, speech, communicative skills, speech development.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

## **УКРАЇНСЬКА МОВА, УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА, СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА ЯК НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ: ПРИНЦИПИ РЕФОРМУВАННЯ**

УДК 82.087.5.09

**В. В. Кизилова**

### **ПРІОРИТЕТНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОНТЕНТУ УКРАЇНСЬКИХ ТВОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ**

Нині в українському суспільстві надзвичайно гостро стоять питання національної ідентичності, патріотизму, що пов'язано з суспільно-політичними зрушеннями. Їх актуалізація одним із виявів має численні дебати, зокрема і в гуманітаристиці, щодо корпусу проблем, які обертаються навколо цього надзвичайно місткого й такого, що потребує постійного проговорювання на різних суспільних рівнях, запиту.

Важливою в цьому річизі стала дискусія «Герої не вмирають!» або Патріотизм у житті та книжці для дітей, що розгорнулася на електронному ресурсі КЛЮЧ (краща література юним читачам) [1]. Як видно із назви, вона стосувалася контенту українських художніх творів для дітей та юнацтва, в яких авторами репрезентовано поняття патріотизму, героїзму, любові до батьківщини, до рідного краю тощо. На перший погляд здається, що її модератори, актуалізуючи поняття

*виховувати, формувати, прищеплювати* зробили спробу муміфікувати радянську традицію: повернути дослідників літератури для дітей, письменників, працівників бібліотек, усіх, хто долучився до обговорення, в педагогічний, дидактико-ідеологічний дискурс, котрий тривалий час (минуле століття) був домінуючим щодо творчості для юного читача.

Свого часу директор видавництва дитячої літератури «Веселка» В. Костюченко зазначав: «Одним з найбільш ефективних засобів виховання комуністичної свідомості, передового світогляду нашого сучасника партія вважає літературу. Формування ж характеру людини починається з перших її кроків. І це, відповідно, визначає роль і місце літератури для дітей у виховному процесі» [2, с. 73]. Подібні декларації й настанови призвели до з'яви у цей сумнозвісний період масиву текстів, далеких від мистецтва, наприклад:

*Пам'ятай, комашко:  
Сили всі ворожі  
Ми в єднанні й дружбі  
Завжди переможем  
(В. Поліщук)*

або

*Яке нам щастя випало! Любить  
Осінні трави і весняний грім,  
Де ходить він, – по тій землі ходити  
І з ним повітрям дихати одним  
(ідеться про Сталіна – В.К.)  
(П. Тичина)*

Утім, погляди респондентів свідчать про контрпродуктивність такого підходу до художньої творчості, що має своїм адресатом дитячу й підлітково-юнацьку аудиторію. Зокрема, на запитання: «Діти мають рости патріотами своєї Батьківщини, та чи означає це, що сучасні автори ЗОБОВ'ЯЗАНІ створювати тексти, котрі б формували в дітях патріотичні світоглядні матриці?», – більшість відповідей була доволі прогнозованою:

– найкраща стратегія щодо патріотизму – це якомога менше словесних маніпуляцій із цим поняттям і якомога більше практичних демонстрацій того, що означає любити свою землю, своє місто, свою вулицю і дбати про них (В. Вздутьська, редакторка, дитяча письменниця);

– література – це не твір на замовлення ... Не кожен письменник спроможний написати високоякісний у художньому плані текст, який би відповідав віковим особливостям адресатів, повноцінно виконував функцію формування у дітей патріотичної світоглядної матриці. Такими темами, мотивами, ідеями, героями автору потрібно по-справжньому жити... (Тетяна Качак, літературознавець, викладач);

– коли мова заходить про літературу як інструмент формування будь-чого, у мене це викликає сталий скепсис. ... не певен, що письменники зобов'язані створювати якісь тексти ... Література – це передовсім мистецтво. А, як на мене, цінність мистецтва полягає не у вмінні переконливо говорити на правильні чи модні теми, а в здатності

повертати людину до її природного стану — свободи. Література не мусить і не повинна (Дмитро Кузьменко, письменник);

– автори не зобов'язані створювати щось спеціально, адже насильно не можна нічого нав'язати, тим паче повагу та любов до Батьківщини, її історії та традицій; не можна зобов'язувати автора ні до чого, бо тоді втрачається «магія» творчості та тексти виходять менш талановиті та нещирі; не можна сказати що автори ЗОБОВ'ЯЗАНІ створювати безліч патріотичних книжок. Дітям потрібно прищеплювати любов до патріотизму у ненав'язливій формі, адже якщо постійно і на кожному кроці говорити дитині «Будь патріотом», у результаті можна отримати зовсім іншу реакцію (працівники Херсонської обласної бібліотеки, на сайті прізвища не вказані) [1].

Як бачимо, абсолютна більшість учасників дискусії вказала на небезпеку змін старих ідеологічних доктрин на нові: національні, демократичні, наслідком чого в літературному просторі може стати з'ява «малописьменних письменників» (Г. Штонь), позбавлених мистецького хисту, та їхніх творів, сповнених графоманської патріотики.

Полеміка щодо необхідності формування патріотичних світоглядних матриць у дітей засобами художньої творчості оголила проблему *мистецької якості* творів для дітей та юнацтва, художньої майстерності автора, котрий в той чи інший спосіб вдається до осмислення певних світоглядних й ідеологічних проблем, питань екзистенції, людського буття в сучасному соціумі тощо, поєднуючи свої ідейні настанови з художньою практикою їхнього втілення, що виявляє рівень «вписаності» того чи того твору в художні пошуки доби. Адже, за слушним зауваженням Ю. Коваліва, «Митець нікому нічого не винен. Він – не педагог, не ідеолог, не пророк, не вождь, а художник, який створює НОВИЙ світ, не тотожний довоколишньому, але рівновеликий йому, тісно з ними пов'язаний. Між ним відбувається постійна циркуляція креативної енергії в будь-яких-аристотелівських чи платонівських розуміннях мімесису. Звичайно, художній твір виконує і пізнавальну, і дидактичну, і провіденційну тощо роль, але після того, коли він повністю відбувся як самоцінне ЕСТЕТИЧНЕ явище» [3].

З огляду на той факт, що ідейність, зокрема й ідейність нетоталітарного гатунку, не належить до художніх цінностей першого ряду, актуалізуємо дефініцію *художній твір для дитини чи підлітка* як мистецький феномен, здатний транслювати різнопланову інформацію, що міститься в ньому, наділений естетичними властивостями, красою, стильовою досконалістю. Утім, у мистецтві міра і людського досвіду, і самої людини має свою систему координат, де, наприклад, певні конкретно-життєві факти або ідейно-політичні авторські самонастанови мають (вкотре наголошуємо) другорядне значення, оскільки людський Дух, який діалогізує з Історією, Богом, Життям мовою Свісті, а відтак і Краси вивисуються над ними, вириваються (за К. Юнгом) за межі особистісних обмежень і опиняються поза досяжністю особистісного впливу власного творця [4, с. 364].

*Письменник / автор художнього твору – митець*, який належить до того украй тонкого, але надзвичайно важливого прошарку людей, в образному мисленні яких проголошувана ще І. Франком «цілісна людина» стає не метою, а дійсністю ... у кожному творі новою, що дає

можливість пізнати щоразу нові духовно-психологічні глибини літературних героїв й у такий спосіб розширити сферу побутування людського духу й самої людини.

Як носій певних історичних і суспільних знань, автор художнього твору привносить у мистецький продукт власне бачення як конкретножиттєвого чи історичного матеріалу, так і його образної іпостасі, модифікує ті чи ті принципи його мистецької «обробки». За таких умов актуалізується авторське знання певних історичних подій, авторський погляд на них, на героїв, на залучені до оповідної течії події. Але, поза сумнівом, не може йти мова про ті чи ті зобов'язання, суспільні замовлення й запити, адже в такому випадку творчий процес прогнозовано перетвориться на диктат, наприклад, моди, видавничого бізнесу, ідеологічних доктрин доби, урядових і суспільних норм тощо. Це, звісно, не означає, що сучасна дитина чи підліток мають бути позбавлені можливості осмислювати складні події минулого й сучасного нашої держави, дії і вчинки історичних постатей, проводити аналогії із сьогоденням, зокрема й із залученням творів художньої літератури, що стає підґрунтям формування в них національного світогляду, любові до Батьківщини, почуття власної гідності тощо. Утім, підвищених вимог до художньої творчості як до вичерпного відбиття дійсності, енциклопедичного відтворення всіх його сторін і особливостей життя висувати не можна.

Необхідно наголосити, що художньо повновартісне розв'язання цих проблем можливе лише за умови, коли митець (автор художнього твору) і його мистецтво (художній твір) мають відповідно підготовленого реципієнта. При тому підготовленого не лише (і не стільки) літературою, а й життям, де процеси, що їх автор хоче мати чи бачити в статусі дійсних, є для читача також фактом його внутрішнього досвіду.

Таким чином, мусимо визнати, по-перше, вагу ґрунтовних наукових знань як впливового чинника на формування історичних/патріотичних уявлень молоді; по-друге, мистецьку якість художнього твору, його вписаність у генотипну структуру української історії, яка, нагадаємо, часто «рухалась» літературою (Т. Шевченко) і з нею (в силу бездержавного статусу тої і тої) перепліталась.

Що безпосередньо стосується заповнення інформаційного простору художніми творами для дітей та юнацтва національно-патріотичної спрямованості. Варто наголосити, що письменник у художньому творі наділений можливістю ретрансляції своїх знань і, водночас, їх засвоєння тими, хто виступає в ролі його адресата. Рецепція ж наразі тримається на переконанні, що автор і його герой складають неподільність стосовно різних художніх світів, з різною мірою в них присутності того чи того факту й індивідуалізованого авторського начал, що неминуче позначається також і на змісті його художнього доробку.

Зважаючи на той факт, що, наприклад, дошкільники, учні молодших класів достатніми науковими знаннями з історії не володіють, актуальним постає питання формування в них ціннісних орієнтирів на зразках усної народної та художньої творчості, що апелюють до таких категорії як *добро, доброчесність, звитяга, сила духу, любов до рідного краю, до своїх близьких, милосердя, взаємоповага* й ін. Вони вдало репрезентовані у фантастично-героїчних казках українського народу,

легендах і переказах. Ці фольклорні твори увиразнюють національну систему цінностей: добро – зло, відважність, сміливість – боягузтво, сила – слабкість тощо; апелюючи до емоцій, вони легко закарбовуються в пам'яті.

Цікавою в пізнавальному плані є праця Олекси Воропая «Звичаї українського народу», в якій представлено календарний рік українця на прикладі народних обрядів, прикмет, вірувань. Збірка оповідань В. Скуратівського «Погостини» знайомить юного читача із українськими звичаями й обрядами, етнографічним багатством народного агрокалендаря, що сягає глибини віків. Не втрачають актуальності й народознавчі книги цього автора «Берегиня», «Дідух», що сповнені великою любов'ю до людини й природи.

Осібнo варто наголосити на творах новітньої української літератури для дітей, що сприяють не лише прищепленню художнього смаку юного читача, а й увиразненню його ціннісних орієнтирів. Так, наприклад, цікавий пізнавальний матеріал щодо світу природи України, її флори й фауни, мальовничих краєвидів (а саме з таких, здавалось би, буденних речей починається знайомство дітей з державою, в якій вони живуть) міститься у збірках Катерини Міхаліциної «Хто росте в саду», «Хто росте у парку», Івана Андрусяка «Лякація». Тексти сповнені атмосферою добра, гумору, гри. Відомості про тваринний і рослинний світ подано мальовничою мовою з використанням власне української лексики. Тут немає надмірного пафосу, натомість невимушена розмова з читачем про, здавалось би, відомі речі формує в нього доброзичливе відчуття сучасного світу.

Новітня хрестоматія з літературного читання для 1–2 та 3–4 класів, укладена відповідно до оновлених програм, налічує низку цікавих творів, що стануть у нагоді учителям шкіл при розмові з дітьми на теми любові до батьківщини, до свого краю: Галина Ткачук «Гойдалка під кленом», Мар'яна Савка «Україна», «Я і Лис», «Чотири міхи для Бобрихи», Григорій Фалькович «Колоскова колоскова», «Примостився міст до міста», Анатолій Качан «Гойдалка біля Дунаю», «Рідні береги», «Білі ночі в Одесі». Цікавим стане обговорення різдвяної історії Івана Малковича «Злотий павучок», що витримана в щирих, радісних тонах. Емоційний захват, атмосфера щастя від повернення тата після завершення війни приглушують тут біль і щем цієї страшної трагедії українського народу. Майстерно (з огляду на адресата – молодшого школяра) веде розмову про любов до рідного краю, до свого коріння, землі, де народився, Саїша Кочубей у «Володарці лісу». Авторка акцентує увагу на чорнобильській трагедії, яка змусила покинути рідні домівки тисячі людей. Бабуся головної героїні не змогла без рідного Залісся й повернулася. Вона живе там сама із тваринами, птахами, комахами, любить їх безмежно, дбає й доглядає за своїм господарством.

Як цілком слушно зауважує Г. Грабович, у мистецтві, «ніщо не дається спроста, однозначно, конвенційно. І так само, як історія України є для Шевченка чимось набагато глибшим і трагічнішим, ніж та «поема вольного народа», якою захлинаються його сучасники, «презавзяті патріоти», так само те найосновніше, поезія, його покликання, є набагато трагічнішим і насиченішим явищем, ніж для навіть найбільших його попередників чи сучасників. Вона є для нього тою святою правдою, тим

вищим Словом, якого вона має досягнути і з яким вона свідомо зливається» [5, с. 119].

Головна емоція творів *Мар'яни Савки* «Казка про Старого Лева», *Зірки Мензатюк* «Київські казки» – любов до величних міст України, Києва і Львова, що мають цікаву історію. Письменницям вдалося створити неповторний художній світ, що органічно вписався в націокультурний простір і став об'єктом зацікавлення юних читачів. Казки оптимістично заряджені, позитивні, емоційні. Вони репрезентують не просто місця перетину географічних координат, а міста-архетипи, що постають потужним плином історіософських інтенцій, увиразнюють відчуття буття.

Цікавими для молодших читачів стануть казки циклу «*Макове князювання*» *Зірки Мензатюк*, де відповідно до календарного циклу християнсько-релігійних свят письменниця подає замальовки, пов'язані з Вербною неділею, Великоднем, Трійцею, Маковієм, Різдом тощо. У збірці «*Зварю тобі борщику*» авторка розповідає дітям про національні страви українців. Гармонія й рівновага художнього світу тут досягнута завдяки особливій авторській позиції, що фокусує ідею створення досконалого світу, у якому немає місця злу, заздрощам, байдужості, цінуються краса, добро, любов до ближнього.

Дітям середнього шкільного віку імponує пригодницька проза. Пригодницько-історичні твори – один із її сегментів, в якому нині успішно зарекомендували себе *Зірка Мензатюк* («*Тасмниця козацької шаблі*»), *Володимир Рутківський* («*Сторожова застава*», «*Джури козака Швайки*», «*Джури-характерники*», «*Джури та підводний човен*»), *Олександр Гаврош* («*Неймовірні пригоди Івана Сили, найдужчої людини світу*», «*Пригоди тричі славного розбійника Пинті*», «*Галуна-Лалуна або Іван Сила на острові Щастя*»), *Марія Морозенко* («*Іван Сірко, великий характерник*») та ін. Звісно, їхні книги не формують історичних знань, проте зберігають й передають пам'ять про національних героїв часів козаччини, Запорозької Січі, які в боротьбі за волю українського народу виявляли доблесть, мужність, честь, відвагу, гідність.

Підлітково-юнацькій аудиторії цікавим будуть твори з автобіографічними елементами: *В. Рутківський* «*Потерчата*», *Д. Кешеля* «*Родаки*», *З. Мензатюк* «*Як я руйнувала імперію*». Автобіографічний компонент тут чітко означений типом моральних колізій, авторським прагненням виразити власне ставлення до світу, намаганням жити за критеріями предковічно усталеного добра. Книги є засобом індивідуально-художньої реалізації письменницького сприйняття подій минулого; вони цікаві не стільки позитивними прикладами, які подають їхні персонажі, скільки майстерністю зображення колориту певної епохи, що стимулює динаміку національного духу, забезпечує довготривалу актуальність твору.

Таким чином, історичні й життєві факти в художньому творі, скерованому на дитячу та підлітково-юнацьку аудиторію, так само, як і на аудиторію дорослу, підготовлену певним життєвим досвідом, постають не декоративним фоном, а суттю морального макрокосму народжуваної упродовж віків української нації. Пізнання цієї суті засобами художнього слова потребує мистецьких засад її вираження системою (і органікою) художніх характерів, неповторно-національними

інгредієнтами авторського стилю, авторського світобачення і світовідчуження, що врешті-решт, і є тим матеріалом художньої творчості, який не тільки передусь художній практиці, а й багато в чому її скеровує.

#### **Список використаної літератури**

1. «Герої не вмирають!» або Патріотизм у житті та книжці для дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chl.kiev.ua/key/Books/ShowBook/513>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 05.02.18. 2. **Костюченко В.** Література, спрямована в майбутнє / В. Костюченко // Література. Діти. Час. – К., 1979. – С. 72–80. 3. **Ковалів Ю.** Леся Українка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=548930552155169&id=100011146874443](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=548930552155169&id=100011146874443). – Назва з екрана. – Дата звернення: 25.02.18. 4. **Юнг К. Г.** Избранное : пер. с нем. / К. Г. Юнг. – Мн. : ООО “Попурри”, 1998. – 448 с. 5. **Грабович Г.** Шевченко, якого не знаємо (з проблематики символічної автобіографії та сучасної рецепції поета) / Г. Грабович. – К. : Критика, 2000. – 317 с.

#### **Кизилова В. В. Пріоритетні засади формування контенту українських творів для дітей та юнацтва національно-патріотичної спрямованості**

У статті актуалізовано питання національної ідентичності, патріотизму, любові до Батьківщини й рідного краю в українських творах для дітей та юнацтва. Здійснено теоретичний зріз проблеми на підставі аналізу поглядів літературознавців, письменників, які взяли участь у дискусії «Герої не вмирають!» або *Патріотизм у житті та книжці для дітей*. Зроблено висновок про пріоритет мистецької вартості художнього тексту, його відповідності генотипній структурі української історії, майстерності автора, котрий в той чи інший спосіб вдається до осмислення певних світоглядних й ідеологічних матриць. Наголошено, що художньо повновартісне розв’язання цих проблем можливе за умови відповідно підготовленого реципієнта, коли описані автором процеси є для нього фактом внутрішнього досвіду. За віковими категоріями зроблено огляд українських текстів для дітей, що стимулюють динаміку українського духу, а неповторно-національні інгредієнти авторського стилю забезпечують їхню довготривалу актуальність.

*Ключові слова:* література для дітей та юнацтва, мистецтво, автор, художній твір, дискусія, національна ідентичність, світогляд.

#### **Кизилова В. В. Приоритетные основы формирования контента украинских произведений для детей и юношества национально-патриотической направленности**

В статье актуализирована проблема национальной идентичности, патриотизма, любви к Родине и родному краю в украинских произведениях для детей и юношества. Осуществлен теоретический срез проблемы на основе анализа взглядов литературоведов, писателей, которые приняли участие в дискуссии «Герои не умирают» или *Патриотизм в жизни и книге для детей*. Сделан вывод о приоритете ценности художественного текста как произведения искусства, его соответствии генотипной структуре украинской истории, мастерстве автора, который тем или иным образом осмысливает определенный

мировоззренческие и идеологические матрицы. Акцентируется внимание на том факте, что художественно полноценное разрешение этих проблем возможно при условии соответственно подготовленного реципиента, когда описываемые автором процессы являются для него фактом внутреннего опыта. По возрастным категориям совершен обзор украинских текстов для детей, которые стимулируют динамику национального духа, а неповторимо-национальные ингредиенты авторского стиля обеспечивают их длительную актуальность.

*Ключевые слова:* литература для детей и юношества, искусство, автор, художественное произведение, дискуссия, национальная идентичность, мировоззрение.

**Kyzylova V. Priority foundations of forming the content of Ukrainian literary works for children and youth of national patriotic tendency**

The following article shows that the issue of national identity, patriotism, love to Motherland and native land in Ukrainian literature for children and youth is very urgent. Theoretical cross-section of this issue has been fulfilled on the ground of analyses of opinions of philologists, writers, who have taken part in a discussion “*The Heroes never die!*” or *Patriotism in reality and in a book for children*. It is concluded that there is a great priority of artistic text’s value, its correspondence to genotype structure of Ukrainian history, author’s skills, who one way or another interprets certain worldwide and ideological matrixes. It is stressed that artistically full solution of these problems is possible if the processes, described by author, are the factor of the inner experiences of conformably prepared recipient. The overview of Ukrainian texts for children, which stimulate the dynamics of Ukrainian spirit, and unique national ingredients of author’s style provide them with their long-lasting urgency, is made according to the age categories.

*Key words:* literature for children and youth, art, author, artistic work, discussion, national identity, worldview.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Стасьєвська І. О.

УДК 373.5.016:37.091.3:811.161.2’366

**А. М. Олійник**

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОЦЕСІ  
НАВЧАННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ В 10 КЛАСАХ  
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Навчання української мови в старших класах на профільному рівні потребує добору оптимальних методів навчання. Останнім часом спостерігається тенденція до збільшення питомої ваги інтерактивних методів навчання, що відповідають вимогам сьогодення, залучають учнів до ефективної комунікації, активізують їхню пізнавальну діяльність. У



цьому контексті обґрунтованою є зацікавленість питаннями ефективності впровадження інтерактивних методів на уроках української мови, зокрема в процесі навчання морфології.

До проблеми визначення оптимальності застосування методів навчання української мови зверталися вчені-методисти З. Бакум, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, Л. Кратасюк, М. Пентилюк, О. Полінок, Т. Симоненко, Н. Солодюк та багато інших, які схиляються до думки, що суть інтерактивного методу полягає у спільній взаємодії учителя та учнів, а також «активній міжособистісній взаємодії всіх учнів» [7, с. 90]. Попри значну кількість наукових студій, на сьогодні не втрачає актуальності проблема функціонування інтерактивних методів навчання української мови у процесі навчання морфології на профільному рівні

*Мета статті* – визначити лінгводидактичний потенціал інтерактивних методів навчання морфології української мови на профільному рівні в старших класах закладів загальної середньої освіти.

Як свідчить аналіз чинних програм, вивчення морфології української мови на профільному рівні має логічну структуру, основу якої складають загальне значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль, що потребує застосування методів навчання, які здатні активізувати пізнавальну діяльність учнів, сприяють формуванню в них лінгвокреативності. Таке навчання поряд з традиційними потребує використання інтерактивних методів навчання.

Поняття «інтерактивний метод» («interactive» з англ. мови «inter» означає «між», «active» від «act» – діяти) науковці визначають як методи взаємодії учнів між собою, а навчання, яке ведеться за допомогою цих методів, вважається інтерактивним, тобто побудованим на діалоговій взаємодії вчителя з учнями та учнів між собою, що покращує якість навчально-виховного процесу та є складником особистісно орієнтованого навчання [1, с. 32]. Як показує практика, застосування інтерактивних методів у процесі навчання морфології сприяє формуванню вмінь і навичок учнів, створює на уроці атмосферу співробітництва між усіма учасниками, розвиває в учнів уміння спілкуватись з іншими, а також критично мислити, приймати зважені рішення. Учні мають змогу проаналізувати, що вони знають, уміють, як володіють потрібною для досягнення мети інформацією, зробити висновки про те, чи збагатився їхній особистий досвід пізнавальної і творчої діяльності на уроках морфології. Це виявляється насамперед у розв'язанні учнями творчих завдань, участі в лінгвістичних іграх («Морфологічний калейдоскоп», «Знайди зайве», морфологічні задачі, «Морфологічні естафети» тощо), написанні творчих робіт, пов'язаних із практичним застосуванням засвоєних морфологічних категорій.

Інтерактивні методи, на нашу думку, є ефективними та викликають інтерес до навчання, якщо учні, відчуючи себе активними учасниками освітнього процесу, вчать морфологію за умови свідомої мотивації, практичного застосування набутого досвіду. Наприклад, використання *частково-пошукового методу* на етапі засвоєння учнями навчального матеріалу наближає учнів до самостійного розв'язання проблеми, привчає їх бачити цю проблему, ставити запитання, висловлювати припущення, будувати докази, робити висновки, як-от, використовуючи

інтерактивну вправу «Поміркуймо», учитель пропонує учням знайти відповідь на запитання, як утворилися назви міст України із суфіксами – ів-, -їв-, такі, як *Київ, Фастів, Харків, Львів* та ін. Проведене при цьому дослідження сприяє не лише розвиткові пізнавальних здібностей учнів, а й спрямовує їхню пошукову діяльність на засвоєння нових мовних знань, умінь і навичок, викликає зацікавленість під час пошуку потрібного матеріалу.

Як свідчить практика, дослідницька робота на уроках вивчення морфології на профільному рівні створює умови для формування самостійної роботи над мовним матеріалом, сприяє виробленню вмінь робити висновки, застосовувати набуті знання на практиці. Тому *дослідницький метод* є важливим джерелом розвитку самостійної, пізнавальної та творчої діяльності учнів на уроках вивчення морфології. Хоча цей метод не є інтерактивним, в умовах сучасної освіти він доповнюється інтерактивними прийомами, які сприяють розвитку пізнавальної активності, пошукової діяльності, креативного мислення учнів. Як зазначають лінгводидакти О. Біляєв, О. Горошкіна, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін., дослідницький метод передбачає роботу в парах, групах, самостійну роботу учнів та застосовується як на звичайних, так і на нетрадиційних уроках [1]. Так, задля систематизації знань про звертання пропонуємо учням провести порівняльний аналіз давніх та сучасних флексій кличного відмінка (учитель пропонує старшокласникам відповісти на запитання, чому нерідко можна почути поряд із сучасними формами звертання *Олегу, князю* вживання архаїчних *Олеже, княже* та чи доречним є використання давніх форм поряд із сучасними). Після проведених досліджень учні самостійно роблять висновки про граматичні зміни, які відбулися впродовж певного історичного часу, а саме: першій відміні іменників жіночого роду притаманні як давні флексії (-о, -е (-є)) *лебедонько, доле, Маріє*, які пізніше перейшли до I відміни, так і досить нова (-ю) із пестливим значенням *доню, матусю, Ганнусю*, яка перейшла з чоловічого роду П'ї відміни м'якої групи (*синку, коню*)).

Задля підвищення активності учнів на уроках морфології вчителів необхідно викликати інтерес до цієї теми, використовуючи оптимальні методи й прийоми, які сприяли б організації взаємозв'язку між учителем та учнем. Одним із таких методів вважаємо *спостереження* над мовними явищами, докладно описаний у студіях лінгводидактів О. Біляєва, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Рожило та ін. Метод спостереження, як і дослідницький, не належить до інтерактивних, але в сучасних умовах він може бути доповнений інтерактивними прийомами. Так, здійснивши спостереження групами чи парами, учні обирають спікера, який ознайомлює клас із результатами проведеного спостереження. Наведемо приклад спостереження над граматичними змінами у формах дієслова. Клас доцільно поділити на окремі групи, кожна з яких має індивідуальне завдання, а саме: I група повинна від поданих дієслів неозначеної форми утворити активні дієприкметники теперішнього часу, виділити суфікси та пояснити спосіб їх творення (*достигати, догорати, стихати, сидіти, текти, лежати, спинити, летіти, зникати, палати, затирати, існувати*). Учням, які входять до II групи, потрібно від поданих дієслів неозначеної форми утворити активні дієприкметники минулого часу,

виділити суфікси та пояснити спосіб їх творення (*повеселіти, замерзнути, побіліти, зникнути, пропасти, повеселіти, згасити, упасти, дозріти, обледеніти, осиротіти, заніміти, звикнути, упріти*). Для учнів III групи завдання сформульовано таким чином: від поданих дієслів неозначеної форми утворити пасивні дієприкметники, виділити суфікси та пояснити спосіб їх творення (*зорати, зашити, затерти, написати, замовити, пошити, робити, казати, зав'язати, сіяти, фарбувати, засвоїти*). Учні четвертої групи визначають, якою частиною мови є слова *літаючий* та *летючий, замерзаюча вода* та *замерзаюча в озері вода*.

Здійснивши спостереження, учні доходять висновку про граматичні чинники, що вплинули на творення активних та пасивних дієприкметників та їхніх часових форм.

Високо цінуючи спостереження в навчанні, В.Сухомлинський писав: «Із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим чи неграмотним. Учитель, який уміє допомогти учневі використати раніше засвоєні знання для все нових і нових спостережень, досягає того, що чим «старші» знання учня, тим вони міцніші» [10, с. 302]

Спостереження як метод сучасного навчання полягає у виявленні учнями тих чи тих мовних явищ, у їх коментуванні, узагальненні, використанні у власному мовленні. Наприклад, учитель ставить проблемне запитання: як правильно сказати: *за плечима* чи *за плечами* та чи можна поданий іменник записати за аналогією до варіанта *за спинами*? Провівши лінгвістичне спостереження за тим, які історичні зміни відбулись у відмінках іменників, учні роблять певні висновки, а саме: іменники типу *плечима, дверима, очима, грошима* зберегли давню флексію двоїни *-има*, яка була притаманна орудному відмінку давньоукраїнської мови. Крім того, у давньоукраїнській мові форма давального відмінка *спинамъ, рукамъ* мала суфікс *-а* та флексію *-мъ*, які пізніше злились у флексію *-амъ* (сучас. *-ам*) Це сприяло підсиленню ролі флексій у системі відмінювання. Тож спостереження допомагає активізувати розумову та пізнавальну діяльність учнів, пов'язану з узагальненням, пошуком, прийняттям рішень та їх реалізацією на уроках морфології.

Цілеспрямованому формуванню і розвитку інтелектуальних здібностей може служити система ігрових завдань, які допоможуть зробити урок вивчення морфології не лише пізнавальним, а також цікавим. Під час такого уроку всі учасники освітнього процесу отримують емоційне задоволення від співпраці, тому що позитивні емоції сприяють розвиткові творчого мислення учнів та міцному засвоєнню навчального матеріалу.

Практика переконує, що *гру* як інтерактивний метод можна використовувати на будь-якому з етапів уроку, адже вона виховує у старшокласників інтерес до навчання, сприяє розширенню кругозору учнів, дає змогу урізноманітнити форми роботи на уроці, розвиває мовлення учнів, їхню творчу фантазію і здібності. Погоджуємось з думкою В.Борисенко, що «головним у виборі гри є врахування вікових та

інтелектуальних особливостей учнів, тому вчителю варто пам'ятати, що кожен етап уроку має бути виваженим і повністю відповідати заданій темі й меті» [2, с. 27] та сприяти успішному засвоєнню навчального матеріалу. На нашу думку, гра на уроці морфології – це той метод навчання, під час якої відбувається взаємодія вчителя й учнів, що веде до визначення та реалізації дидактичних цілей та завдань навчання.

Як свідчать спостереження за освітнім процесом, гра успішно використовується в структурі нестандартних уроків, плануючи які, учитель добирає цікаві й зрозумілі учням дидактичні ігри. Наведемо приклад такої гри, що відбувається у формі судового процесу, на якому присутні суддя (вчитель), прокурор (один з учнів), адвокати (всі інші учні). Предметом розгляду є з'ясування, якою частиною мови є слова *коло* та *круг*, що традиційно є важкими для учнів.

*Прокурор*: ці слова є простими похідними прийменниками. Крім того, прийменник *коло* має синоніми *біля*, *близько*, *поблизу*, *поруч*, а прийменник *круг* має синонім *навколо*.

*Адвокат*: заперечую, усім відомо, що слова *коло* і *круг* є іменниками. Іменник *коло* належить до середнього роду, 2 відміни однини, називного відмінка, а іменник *круг* - чоловічого роду, 2 відміни однини, називного відмінка.

*Прокурор*: погоджуюсь з вами, колего, що ці прийменники колись були іменниками, тому їх і називають вторинними(похідними) відіменними.

*Адвокат*: не згоден з формулюванням «колись були», адже слова *коло* та *круг* є іменниками. Хочу нагадати вам, колего, що існує такий спосіб словотвору як перехід слів з однієї частини мови в іншу, який супроводжується перетворенням відповідних парадигматичних характеристик (*конверсія*). Типовим прикладом конверсії в українській мові є *препозитивація (перехід)* іменників у прийменники.

*Прокурор*: можливо, ви наведете приклади препозитивації в українській мові?

*Адвокат*: так, це слова *шляхом*, *протягом*, *край*, *кінець*, які, залежно від їх семантики у реченні, можуть виступати то іменниками, то прийменниками. *Прокурор*: хотілось би, щоб ви довели правомірність суджень на прикладах речень.

*Суддя (вчитель)* пропонує учням усно навести приклади речень, у яких слова *коло*, *круг*, а також *шляхом*, *протягом*, *край*, *кінець* виступали б то іменниками, то прийменниками, визначивши їх синтаксичну функцію.

У процесі такої лінгвістичної гри учні розвивають здатність самостійно аналізувати мовні явища, доводити власні думки, використовуючи сильні аргументу, наукову термінологію, та робити правильні висновки.

З-поміж ігрових методів навчання морфології у старших класах на профільному рівні вирізняємо *ігрові дискусії*, *ігрові ситуації*, *навчально-рольові ігри*, «*Мозковий штурм*».

*Ігрові дискусії* спонукають учнів до роздумів, наприклад, чому інфінітив називають початковою формою дієслова, адже він не має типових для дієслова граматичних категорій, але, за словами І.Вихованця

«набуває ознак відмінка як найважливішої граматичної категорії іменника».

Наведемо приклад *ігрової ситуації*, у якій учні можуть висловити власні припущення щодо визначення роду деяких іменників: давньогрецький граматик Аммоній, який жив у IV столітті до нашої ери, приблизно так пояснював рід іменників: назви активних предметів належить до чоловічого роду, пасивних – до жіночого. Слово *ріка* у грецькій мові чоловічого роду, *море* – жіночого. Це пояснюється тим, що річка несе в море свої води (активна), а море «приймає» їх (пасивне). Перевірте цю гіпотезу на прикладах таких слів: стіна, книга, лід, вітер, метелиця, ураган, буря [7, с. 122]).

*Навчально-рольові (ділові) ігри* передбачають підготовку старшокласниками доповідей, повідомлень, наприклад, про вигук як особливу мовну одиницю. Так, під час гри «*Мовознавець*» учні можуть скористатись думкою окремих учених-лінгвістів, наприклад, О. Потебні, який не вважав вигук частиною мови; В. Виноградова, який підкреслював «суто суб'єктивні мовленнєві знаки-вигуки»; Фр. Травнічека, який говорив про вигук як про «слово, що виражає почуття» [8, с. 160], порівнявши з сучасними мовознавчими ідеями щодо цієї частини мови. Такі ігри розвивають аналітичне мислення учнів, уміння приймати правильні рішення та робити висновки.

Педагогічний досвід учителів-словесників показує, що одним із дієвих засобів перевірки теоретичних знань на практиці є ігровий метод «*Мозковий штурм*», за допомогою якого кожен учень може індивідуально висловитись щодо обговорюваної проблеми, використовуючи набутий раніше обсяг знань із морфології (наприклад, чи належать до назв істот слова *бактерія, мікроб, ембріон, зародок*; яка суперечність існує між граматичним показником роду і реальною віднесеністю іменника *Микола* до чоловічого роду; визначте числову парадоксальність іменників *Карпати, Суми, Анди, Черкаси*). Виконання подібних завдань сприяє розвитку пам'яті, мислення, мовлення учнів в умовах вивчення морфології на профільному рівні, що забезпечує оволодіння ними знаннями про частини мови, потрібні для розвитку світогляду учнів.

Ігрові методи розвивають пізнавальний інтерес учнів, сприяють засвоєнню нових знань та формуванню умінь і навичок, а також створюють умови для «розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу» [9, с. 32]. Зазначимо, що на кожному з етапів уроку є ефективними певні методи і прийоми, вибір яких необхідно здійснювати в процесі підготовки до уроку, враховуючи його дидактичну мету, характер змісту навчального матеріалу, рівень знань учнів. За словами І. Лернера, метод – це дидактична модель діяльності педагога, яка реалізується в конкретних його діях – прийомах [3, с. 38]. Як свідчить практика, межі між методами і прийомами нестійкі. Так, на етапі актуалізації та на підсумковому етапі дієвими, на нашу думку, є такі прийоми, як «*Спіймай помилку*», «*Мікрофон*», «*Так – ні*», «*Незакінчене речення*», «*Знаю – хочу дізнатись – дізнався*», «*Ти – мені, я – тобі*», які допоможуть з'ясувати рівень розуміння учнями навчального матеріалу, готовність до його сприймання, спрогнозувати завдання на

початку уроку, а також констатувати, що нового вони дізнались на уроці та підбити його підсумки. Наприклад, прийом «*Спіймай помилку*» може бути використаний для перевірки засвоєння учнями знань про написання *не з прикметниками*, коли учні повинні виправити помилки в наведених словах та словосполученнях, пояснивши свій вибір (*несолодкий, а гіркий, дівчина невисока, недужий, не повторний, неперевершений твір, не перевершена вистава, не буденний, а святковий, не наповнений сиропом, не багатий, а бідний, неглибока криниця, неглибоке, а мілке озеро, ненавмисна образа, не велика галявина*). Прийом «*Мікрофон*» дає змогу кожному з учнів висловитись в уявний мікрофон щодо обговорюваної проблеми, наприклад, коли слова *напам'ять, убік, угору, уперше, назустріч* пишуться разом, а коли окремо. Відповіді повинні бути лаконічними, швидкими, вони не коментуються й не оцінюються іншими учнями.

Прийоми визначають своєрідність методів роботи вчителя та учнів, надають індивідуальний характер їхній діяльності. Одні й ті ж методичні прийоми можуть бути використані в різних методах. Використання інтерактивних методів та прийомів у процесі навчання морфології підвищують результативність засвоєння навчального матеріалу, адже зацікавлюють учнів та активізують їхню пошукову діяльність, дають можливість учням максимально підготуватись до вивчення морфології на науковому рівні.

Отже, вибір методів навчання морфології у десятих класах закладів загальної середньої освіти залежить від низки чинників, передусім особливостей змісту матеріалу, що вивчається, рівня підготовленості учнів, місця уроку в системі інших, тому критерієм ефективності методу є досягнення мети навчання.

Ми не претендуємо на остаточне розв'язання проблеми використання інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах, а відображаємо лише основні аспекти цієї роботи. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні продуктивних компетентісно орієнтованих технологій навчання української мови на основі інтерактивних методів навчання.

### **Список використаної літератури**

- 1. Горошкіна О.** Особливості використання інтерактивних методів навчання української мови в старших класах [Електронний ресурс] / О. Горошкіна. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/166/84/>
- 2. Жила С.** Колективна лекція як форма підготовки майбутніх учителів української літератури / С. Жила // Укр. мова і літ. в школах України. – 2017. – №11. – С. 26–30.
- 3. Караман С. О.** Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
- 4. Кучерук О.** Сучасні технології навчання мови як методична проблема // Укр. мова і літ. в шк. – 2006. – № 6. – С. 17–21.
- 5. Пентилюк М. І.** Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах у таблицях і схемах: [навч. посібник] / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К.: Ленвіт, 2010.– 136 с.
- 6. Пометун О.** Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К. : Вид-во А. С. К., 2007. – 144 с.
- 7. Пометун О.** Сучасний урок. Інтерактивні

технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с. **8. Потапенко Г.І.** Збірник вправ та завдань з української мови для 10–11 класів (для шкіл з поглибленим вивченням української мови): Посібник для вчителя. / Г.І. Потапенко, О.І. Потапенко. – К.: Освіта, 1992. – 192 с. **9. Солодюк Н.** Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах / Н. Солодюк. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Umlsh/2010\\_4/Solodyuk.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_4/Solodyuk.pdf)  
**10. Сухомлинський В.О.** Сто порад учителю // Вибрані твори: в 5-ти томах / Сухомлинський В.О. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 472.

**Олійник А. М. Використання інтерактивних методів у процесі навчання морфології української мови на профільному рівні в 10 класах закладів загальної середньої освіти**

У статті проаналізовано популярні інтерактивні методи навчання морфології української мови в 10 класах закладів загальної середньої освіти. Визначено тенденцію до зміни частотності їх використання, охарактеризовано навчально-виховні можливості найефективніших з них.

*Ключові слова:* лінгвокреативність, інтерактивний метод, прийом, критичне мислення, нестандартний урок.

**Олейник А.М. Использование интерактивных методов в процессе обучения морфологии украинского языка на профильном уровне в 10 классах заведений общего среднего образования**

В статье проанализированы популярные интерактивные методы обучения морфологии украинского языка в 10 классах общеобразовательных заведений. Определена тенденция к изменению частотности их использования, охарактеризованы учебно-воспитательные возможности самых эффективных из них.

*Ключевые слова:* лингвокреативность, интерактивный метод, прием, критическое мышление, нестандартный урок.

**Olijnyk A. The usage of interactive methods in the process of teaching morphology of the Ukrainian language on the profile level in 10 forms in the institutions of secondary education**

The article analyzes the popular interactive methods of teaching the morphology of the Ukrainian language in 10 classes of institutions of general secondary education. The tendency to change the frequency of their use is determined, educational and educational opportunities of the most effective of them are described.

*Key words:* linguistic, creativity, interactive method, reception, critical thinking, non-standard lesson.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2018 р.  
Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 371.3.31:(373.5:342.813)

**С.П. Паламар, Л.А. Назаренко**

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ З ВИКОРИСТАННЯМ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

За сучасних умов рівень освіченості не визначається виключно обсягом знань та їх енциклопедичністю. З позицій компетентісного підходу рівень освіченості визначається здатністю розв'язувати проблеми різних рівнів складності на основі наявних знань. За такого підходу цілі освіти описуються в термінах, що відбивають нові можливості учнів, зростання їхнього особистісного потенціалу. У багатьох джерелах поняття «компетентність» трактують по-різному. Зокрема, його розглядають як: володіння знаннями, що дають змогу висувати судження про будь-що [5]; освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, а й соціальної взаємодії [2, с. 408–409]; поінформованість і здатність реалізовувати свої можливості у певній галузі життєдіяльності; як досвід у тій чи іншій галузі, який уможливить гарантоване досягнення високих результатів у певному виді діяльності; як психологічна якість, що означає силу і впевненість, яка виходить із почуття власної успішності й корисності, що дасть людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, продуктивно вирішувати поставлені завдання [6, с. 83].

Невпинні процеси з інтеграції до освітнього європейського простору передбачають використання інноваційних технологій навчання. Інформаційно-комунікативні технології активно використовуються людиною у всіх сферах її діяльності, зокрема і в освіті. З цією метою доречно організувати вивчення літератури з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, під час якого характерними є взаємозв'язки між учителем, групами учнів та їх лідерами, що виникають у процесі діяльності з наступною появою літературної компетентності в школярів [4, с. 278]. На уроках літератури актуальним є використання інформаційно-комунікаційних технологій на основі впровадження хмарних технологій. Одним із засобів розв'язання проблеми подолання кризи читання й повернення школярів до мистецтва слова є нова модель соціальної взаємодії, впливу на учнівські смаки й уподобання – використання хмарних технологій, зокрема, буктрейлера. На сучасному етапі такими є хмарні, які дають змогу відійти від знаннєвої накопичувальної парадигми й долучитися до формування літературної, інформаційної компетентностей завдяки свободі творчості, поетапному плануванню розумових дій. Сучасні підлітки здебільшого читають короткі тексти з Інтернету й не бажають знайомитися з програмовими творами з української літератури, паперова книжка конкурує з електронною. Він поступово стає сполучною ланкою між реципієнтом і книжкою, оскільки розвиток відеохостингу, засоби мас-медіа забезпечують його подання. Цінним для школярів є не лише можливість побачити героїв на екрані, а й стати активними творцями літературної інформації, відчути естетичне задоволення, реалізувати визначені завдання на практиці. Існує проблема знайомства і пізнання художнього



твору. Якщо учні раніше прочитання книжки познайомляться з буктрейлером, то візуалізація й розуміння авторського слова можуть бути викривленими, оскільки кожний учень-творець рекламного ролику додає власне бачення змісту твору. Краще, якщо після ознайомлення з художнім словом, відбуватиметься його відеоінтерпретація.

Актуальність статті зумовлена потребою у вихованні літературно компетентних учнів, розвиткові їх читацьких смаків, формуванні стійкої мотивації в прилученні до мистецького слова. Усе це стає можливим, якщо школярі розрізняють високо якісну літературу від масової, засвоюють моральні й ментальні цінності, уміють аналізувати й використовувати інформацію, знайдену самостійно й подану за допомогою засобів ІКТ і мас-медіа.

Вітчизняні вчені (А. Бессараб, С. Водолазская, О. Косачова, О. Хмелевська) й зарубіжні (М. Загідулліна, Н. Шевцова, М. Шиліна, Л. Якіна) розробляють питання використання буктрейлерів як нової форми медіакомунікації й залучення школярів до читання. Незважаючи на спроби науковців запропонувати методологічні рекомендації щодо створення й використання буктрейлерів, актуальним залишається пошук інструментарію мас-медійного продукту й з'ясування його впливу на читачів.

*Основна мета нашого дослідження* – формування компетентнісного підходу до викладання літератури, доречне використання хмарних технологій у освіті. Серед основних завдань, що потребують вирішення цієї проблеми є:

- дослідити особливості буктрейлерів, їхній вплив на розвиток читацьких інтересів учнів;
- запропонувати методичні основи створення буктрейлерів;
- подати зразки медійної діяльності школярів.

Накопичення у свідомості значущої кількості літературних фактів ускладнює співвіднесення назв і змісту мистецького слова з постаттю автора, породжує проблему орієнтування у світі літератури. Це виснажує школярів, особливо в процесі підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. Буктрейлери поступово стають промоушеном, який спонукає до читання, а також захищає від перенасичення інформацією, оскільки сприяє можливості обирати книжку за власним смаком і вподобаннями. Упорядковані медіаресурси дають змогу школярам концентрувати увагу, легко діставати із чарунків пам'яті потрібну літературну інформацію, орієнтуватися в ній. Навігатором у пошуку й пізнанні мистецтва стають буктрейлери, оскільки в них здебільшого представлено назву книжки, письменника, головних героїв, а також складові сюжету. Інтригуюча форма ролика стає меседжем читачеві, для якого пріоритетним є не лише змога реагувати на виклики часу, а й отримувати насолоду від знайомства з художнім твором, можливість з'ясувати для себе його естетичну значущість, критерії моральних цінностей і чеснот, які пропагує письменник.

Нова форма публічності думок після аналізу й інтерпретування мистецького слова перетворює школяра на співавтора. Наявність роликів, створених учнями за художнім твором на YouTube, свідчить не лише про цікавість до художнього твору з боку читачів, а також за кількістю переглядів і «лайків» учні можуть здогадуватися про те, на

скільки привабливим для сучасних читачів є мистецьке слово і спроектований за ним відеоряд.

Для нинішніх учнів поп-культура замінює реальний світ, стає індустрією, завдяки якій вони можуть реалізувати власні інтелектуальні здібності, забезпечити місце в соціумі. Крім того, медіаресурси здатні маніпулювати свідомістю реципієнтів, тому, з одного боку, школярі стають об'єктами впливу, а з іншого, – суб'єктами інформаційного простору. Соціально важливою є можливість обирати художній твір, засоби для реалізації свого задуму, оскільки старшокласники відчують свою значущість у творенні культурного продукту й розуміють, що техніка має слугувати комунікації, презентації й мобільності. За такого підходу важливо, щоб не лише процес вибору цікавив учнів, а й відбувалося зосередження уваги на змісті твору, тих меседжах, що посилає автор читачеві.

Прагнення задовольнити власну цікавість мотивує прочитати книжку, з'ясувати таємницю сюжету, зачаруватися мистецьким словом. Розбурхана буктрейлером уява читача, інтрига, яку створено відеосюжетом, спричиняють готовність до діалогу з художнім твором. Відсторонене споглядання за долею героїв переростає в переживання й солідарність, захоплення й насолоду. На відміну від мас-медіа, які акцентують увагу на конфліктах, демонструють захопливі ефекти, інсценізують скандали, буктрейлери покликані сприяти розв'язанню проблеми небажання учнів долучатися до читання програмових творів, викликати повагу до митців, орієнтувати школярів у мистецькому просторі, пробуджувати реакцію на прочитане. Моральний і емоційний вплив художнього твору на читачів консолідує їхні зусилля, стає провідником у соціальний світ, школою поведінки в життєвих ситуаціях, оскільки навчає кохати, пробачати, боротися відстоювати власну позицію, знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій.

Буктрейлери інтригують, містять напружені моменти, «безпечну небезпеку», «пропонують довгоочікуване нове» [3, с. 112]. Сюжет і літературні герої стають темою для бесіди в урочний і позаурочний час, оскільки обговорюються життєві цінності, учнів захоплює драматизм подій. Рекламні ролики, на відміну від фільму за художнім твором, залишають простір для роздумів та уяви, а також уможливають активну читацьку дію. У ході ознайомлення з мистецьким словом персонажі для реципієнтів стають відомими особами, частиною соціуму, тому подорож у світ літератури, яку пропонує автор, є для учнів школою естетики й етики. Потяг до непередбачуваного, який виховує мас-медіа в сучасній молоді в процесі ознайомлення з текстом твором поєднується з натхненням і насолодою. Відбувається формування естетичного смаку, уміння відрізнити стереотипність думок від нешаблонності, багатство образів від однотипності. Автори буктрейлерів після опублікування їх у мережі мають змогу долучитися до когорти «знаменитостей». Творці стають більш впевненими й авторитетними, здобувають тимчасовий статус «зірки». Опанування хмарними технологіями, мовою медіа учнями діагностує читацькі інтереси, стимулює пізнавальні можливості, формує вольові якості.

З погляду Н. Больца, гіпермедіа пропонує знання, які адаптуються до потреб того, хто навчається. Уперше вони роблять можливим

інтерактивний та мультимедійний доступ до знань [3, с. 118]. На думку вченого, фільм і реклама руйнують автономію книжкової форми [3, с. 119]. Це означає, що все, описане в художньому творі, набуває рухливості й сенсорності й потребує реалізації вражень у нових конфігураціях.

Сучасний світ вимагає динаміки, компетентності, уміння орієнтуватися у світі літератури, інтерактивності, тому віртуальність стає для старшокласників близькою. Кожен учень-читач має різні здібності, ресурси, досвід і можливості, тому розповсюдження буктрейлерів стає схожим на фестиваль ідей, демонстрацію ціннісних орієнтацій.

Розробка методичних основ створення буктрейлерів залежить від відведеного часу (до 3 хвилин) на рекламу твору. Щоб креативно підійти до реінтерпретації обраного художнього тексту, необхідно зрозуміти зміст прочитаного, розподілити ролі, продумати основну думку й закадровий текст, дібрати музичний супровід, бути обережним у висловленні власних думок, не нав'язувати їх іншим. Використання уривків відомих фільмів у буктрейлерах – найнижча сходинка, низький рівень літературної компетентності учнів, оскільки не передбачає аналіз художнього твору. Значно кращим буде результат, якщо школярі застосують алгоритми читацької діяльності, продумують розкадровку, запропонують сюжет у власних малюнках, оброблених у інформаційних програмах, самостійно розіграють дії, виконають музичний супровід. Акторська гра молоді завжди є привабливою, оскільки старшокласники прагнуть якнайвлучніше відтворити сцени, показати мистецькі й моральні аспекти, залишити слід у свідомості реципієнтів.

Наявність основних блоків інформації, інтриги в рекламному ролику орієнтує школярів на прочитання художніх творів, стає менеджером віртуальної бібліотеки, налаштовує на діалог з мистецьким словом, його автором завдяки медійним засобам, хмарним технологіям. Продукуючи нову комунікативну модель з літератури, учні опрацьовують художні твори, виявляють те, що їх найбільше здивувало та вразило, втілюють у образах-символах своє розуміння мистецького слова. За власним бажанням читачі досліджують проблеми, які піднімає письменник у творі, малюють ілюстрації, відбирають футажі (заготівки відеофайлів), додають власний коментар та інсценізовану відеозйомку уривків твору. Можливість кадрувати відеоряд, використовувати цитати відомих митців, уривки з художніх творів, залучати до запису аудіо- й відеофрагментів однолітків забезпечує перетворення світогляду школярів, безмежні можливості для вияву їхньої творчості. Монтування аматорського ролика – це пазлове поєднання фрагментів, яке вимагає стислості та коректності у висловленні думок. Конструюючи медіапродукт, читачі показують, що для них є важливим у творі, дають змогу іншим учням зазирнути в його тканину, іноді добирають провокаційний заголовок, щоб привернути увагу. Міксуючи різні медіа, школярі отримують продукт, який скеровує їх на прочитання художнього слова, слугує його промоакцією. Звична для молоді форма сприймання й подання інформації наближує до книжки, становить культурну й репрезентативну функцію. У ході такої роботи основними методами є: робота з гіпертекстом й відеоредакторами, віртуальні вправи та екскурсії. Проблемні ситуації й пізнавальні ігри мотивують реципієнтів.

Поле для пізнавальної і творчої діяльності старшокласників не обмежене. Л. Якіна зазначає, що буктрейлери виконують в різних техніках (ігрові, анімаційні, фотофільми, відеоролики з використанням спеціальних комп'ютерних програм, додатків, цифрових ефектів). Творцями буктрейлерів можуть бути фахівці установ культури (бібліотек, видавництва), це може бути продукція професійних відео-, кіностудій, створюють їх самі читачі для читачів [7, с. 43]. Реалізація аналітичних умінь у контексті технологізованого навчання літератури стає трампліном для подальшого осмислення мистецтва слова.

Розміщення школярами рекламного ролику в кіберпросторі, зокрема на YouTube, свідчить про розуміння стандартів і вимог до медіапродукту, дотримання відповідних норм спілкування з on-line-спільнотою, бажання стати учасниками інформаційної взаємодії з однолітками. Поява в мережі буктрейлерів, створених за одним твором учнями з різних шкіл, не стає дисонансом, а навпаки – зацікавлює новими поглядами на твір з усього світу. Ресурси медіа реципієнти розглядають як можливість зворотнього зв'язку, впливу на чуття.

Використання інтернет-ресурсів, хмарних технологій дає змогу створити збалансоване середовище, підвищити рівень інформаційної грамотності читачів, їхньої медійної вихованості, долучитися до національної та світової культури. Завдяки мас-медіа створюється потужний імпульс до саморозвитку читачів, опрацювання й використання знань з літератури, виникає нова форма організації й побудови тексту, діє мережева толерантність у ставленні до творчого доробку школярів. Медіакультура уможливіє перехід від письмової форми художніх творів до цифрової, дає змогу візуалізувати й озвучити прочитане. А. Бессараб розрізняє за змістом такі різновиди буктрейлерів:

1. Розповідні – презентують основу сюжету твору. Їх завдання – подібно до анотації, через музику та ілюстрації, ознайомити читача з основами сюжету, зберігаючи елементи недовомленості й таємничості. 2. Атмосферні – передають основний настрій книги та очікувані читачькі емоції. 3. Концептуальні – транслюють ключові ідеї й загальну змістову спрямованість тексту. Вони засновані на рекламі незвичайної ідеї твору, на світогляді автора й цікавих думках, які він доносить до читача, на змістовому навантаженні книги [1, с. 160].

Прикладом розповідного буктрейлера є ролик за новелою І. Франка «Сойчине крило», який розташовано в «Youtube» за адресою: <https://www.youtube.com/watch?v=zic0iZRaouk>. У ньому стисло викладено основний незавершений сюжет твору, використано нарізку динамічних ілюстрацій, музичний супровід. До атмосферних зараховуємо буктрейлер за кіноповістю «Україна в огні» О. Довженка, (<https://www.youtube.com/watch?v=ki0NUaHM3EI>). Працюючи над таким медіапродуктом, учні емоційно переживають за долю рідного народу, який було понівечено у Великій Вітчизняній війні. Почуття, які виникають у ході читання твору й перегляду буктрейлера впливають на моральне становлення учнів, виховання їхніх патріотичних почуттів. Концептуальним буктрейлером є ролик за книжкою Л. Костенко «Записки українського самашедшого» ([https://www.youtube.com/watch?v=odT9FG6\\_mw4](https://www.youtube.com/watch?v=odT9FG6_mw4)). Він сканує усі вивихи нашого глобалізованого часу, вказує на важливі ідеї, пов'язані з

мовою, коханням. Крім того, зразки учнівських робіт можна побачити на нашому блозі за адресою: <https://lessons555.blogspot.com>.

Зосередження уваги на інноваційному способі споживання інформації передбачає позитивне емоційне спілкування з книгою на новому рівні, зокрема в мережі. Певною мірою воно нагадує калейдоскоп, який швидко демонструє різні малюнки, інтригує й спонукає до детального й свідомого ознайомлення. Критерієм оцінювання промороликів є інформативність, сила впливу, оригінальність змісту й виконання, новизна та якість, відповідність змісту книжки. Індикатором суспільної думки щодо нової форми осмислення й подання художніх творів стало проведення конкурсів буктрейлерів. Зразки рекламних роликів знаходимо на сайті Київського університету імені Грінченка, який ініціював Всеукраїнський фестиваль «Bookfashion». На жаль, організатори конкурсу сприймають буктрейлери лише як рекламний продукт, хоча, на думку А. Бессараб, їхній аудіовізуальний ефект, що несе різного роду інформацію й спонукає до читання, доведено ще в 1933 році.

Розглядаючи проморолики як гру, засіб візуальної інтелектуальної комунікації, учитель літератури дає змогу школярам моделювати, враховувати особливості твору, тому спосіб мислення читачів змінюється на критичне й креативне. Творення буктрейлера не посідає визначальне місце в ході аналізу й інтерпретування мистецького слова, а лише сприяє осмисленому знайомству з художнім твором, стає виявом вражень і почуттів після прочитання. Бажання творити тісно пов'язане з очікуванням, розумінням того, що буктрейлер стає культовим інтелектуальним засобом для мотивації учнів, їхнім волевиявленням ставати літературно й інформаційно компетентними.

Отже, використання буктрейлерів у навчальному процесі не є даниною моді, а інноваційним процесом, орієнтованим на особистість. Хмарні технології, спрямовані на реалізацію творчого потенціалу учнів, їхньої репутації й компетентності, дають змогу продемонструвати себе на ринку інтелектуальної праці, у соціально-культурних узаємозв'язках з однолітками. Розумові операції, які задіює школяр, орієнтують на перспективу розвитку, сприяють здобуттю досвіду, віддзеркалюються на якості освіти. Вектор навчальної діяльності націлює на формування світогляду й мотивованої, усвідомленої діяльності.

### **Список використаної літератури**

- 1. Бессараб А. О.** Буктрейлер як нове явище у сфері соціальних комунікацій / А. О. Бессараб // Теорія та історія видавничої справи та редагування. – Серія : Соціальні комунікації, 2014 р. – №1–2 (17–18). – 159–163 с.
- 2. Бібік Н. М.** Компетентність у навчанні [Текст] / Н. М. Бібік // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 3. Больц Н.** Абетка медіа / за загал. ред. В. Ф. Іванов; переклад з нім. В. Климченка. – К. : Академія української преси, Центр вільної преси, 2015. – 177 с.
- 4. Паламар С.П.** Формування літературної компетентності в учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій / С.П. Пламар // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наук.праць. – 2017. – 278 с.
- 5. Практическая психология образования [Текст] / [под ред.**

И. В. Дубровиной]. – Москва : ТЦ Сфера. – 1997. – 523 с.  
**6. Психологический** словарь [Текст] / [авт.-сост.: В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов на Дону : Феникс, 2004. – 640 с.  
**7. Якина Л. Н.** Буктрейлер – культурное явление? / Л. Н. Якина // Современные культурные практики : Екатеринбург. – 2014. – 42–45 с.

**Паламар С.П., Назаренко Л.А. Компетентнісний підхід до викладання літератури з використанням хмарних технологій**

У статті проаналізовано змістові аспекти компетентнісного підходу до викладання літератури з використанням буктрейлерів з метою залучення учнів до читання. Вивчення української літератури з використанням мас-медійного продукту – буктрейлеру репрезентує собою співіснування знань з предметних дисциплін і практичних умінь на основі мікропроцесорної техніки. Автор з погляду дидактичних цілей наголошує на необхідності змін у змісті освіти через рівень навчального предмета, навчального матеріалу, через взаємодію вчителя та учня. Буктрейлер стає культовим інтелектуальним засобом для мотивації учнів, їхнім волевиявленням ставати літературно й інформаційно компетентними.

*Ключові слова:* хмарні технології, буктрейлер, відеохостинг, мас-медіа.

**Паламар С.П., Назаренко Л.А. Компетентностный подход к преподаванию литературы с использованием облачных технологий**

В статье проанализированы процессуальные и содержательные аспекты компетентностного подхода к преподаванию литературы с использованием буктрейлера с целью привлечения учеников к чтению. Изучение украинской литературы с использованием масс-медийного продукта – буктрейлера представляет собой сосуществование знаний из предметных дисциплин и практических умений на основе микропроцессорной техники. Автор с точки зрения дидактических целей акцентирует внимание на необходимости изменений в содержании образования через уровень учебного предмета, учебного материала, через взаимодействие учителя и ученика. Буктрейлер становится культовым интеллектуальным средством для мотивации учеников, их волеизъявлениям становится литературно и информационно компетентными.

*Ключевые слова:* облачные технологии, буктрейлер, видеохостинг, масс-медиа.

**Palamar S., Nazarenko L. Competency approach to teaching literature using cloud technologies**

The article analyzes the content aspects of the competence approach to teaching literature with the use of booktrailer to attract students to reading. The competence of the student as the main indicator of the quality of educational outcomes is formed. Changes in the field of pedagogical purposes cause the need for changes in the content of school education through the level of the subject, the educational material, the level of interaction between the teacher and the student. The study of Ukrainian literature with the use of a

mass media product - a booktrailer represents a coexistence of knowledge on subject disciplines and practical skills on the basis of microprocessor technology. The task of the teacher is to interest students in the subject of literature through the creation of an educational environment, taking into account their individual abilities. The author, from the point of view of didactic purposes, emphasizes the need for changes in the content of education through the level of the subject, the educational material, through the interaction of the teacher and the student. The booktrailer becomes a cult intellectual means for motivating students, their will to become literary and informational competent. Effective learning is possible only if such organization is created, which takes into account the specifics of teaching the subject.

*Key words:* cloud technologies, booktrailer, video hosting, mass media.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 37.016:811.161.2

**Л. О. Попова**

### **ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ НА ЗАСАДАХ МІЖПРЕДМЕТНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

Проблема міжпредметної інтеграції нині набуває особливої актуальності, а тому необхідно акцентувати увагу на методично правильній і доцільній, логічній і виправданій інтеграції важливої для учнів інформації в межах вправи або комплексу їх на текстовій основі, під час навчального інтегрованого проекту або інтегрованого уроку, оскільки саме така міжпредметна інтеграція дасть змогу використати знання як інструмент у розв'язанні життєвих проблем, як засіб особистісного розвитку, соціалізації учнів, успішного професійного становлення та облаштування особистого життя [8, с. 1]. А відтак сприятиме ефективному формуванню на уроках української мови не лише предметної, а й ключових компетентностей, що є ключем до успішної адаптації особистості в суспільстві, індикатором, за яким можна визначити готовність і здатність її функціонувати в основних сферах життя, наприклад, економічній, соціальній, духовній.

Теоретичні засади впровадження міжпредметної інтеграції в процес навчання української мови стали предметом досліджень О. Біляєва, Л. Варзацької, Т. Грубої, Т. Донченко, В. Засць, С. Карамана, І. Кучеренко, О. Кучерук, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Хом'яка та ін. Лінгводидакти розкрили основні питання організації й проведення інтегрованого уроку, окреслили напрями впровадження в освітній процес окремих видів інтеграції, заклали міцні науково-практичні основи для подальших теоретичних і практико-орієнтованих студій. Попри багатовекторність розкриття питання, вважаємо доцільним у нашій розвідці звернутися до аналізу наукових студій

українських лінгводидактів і виокремити перспективи навчання української мови учнів на засадах міжпредметної інтеграції.

*Мета статті* – окреслити перспективи навчання української мови учнів на засадах міжпредметної інтеграції.

Вивчення наукових праць українських дидактів і лінгводидактів засвідчило дискусійність у трактуванні поняття „міжпредметна інтеграція” і його кореляції з поняттям „міжпредметні зв’язки”. На основі аналізу праць О. Біляєва, Л. Варзацької, С. Гончаренко, Т. Грубої, І. Кучеренко та ін., результатів опрацювання лексикографічних видань ми дійшли висновку, що міжпредметну інтеграцію доцільно визначати як синтез змісту навчальних предметів для узгодженої і скоординованої освітньої діяльності учнів, створення на уроках української мови оптимального лінгвокогнітивного освітнього середовища. Водночас міжпредметні зв’язки варто розглядати як складник міжпредметної інтеграції, тобто початковий етап її впровадження. Науковці схиляються до думки (і ми цілком її підтримуємо), що для реалізації міжпредметних зв’язків на уроках української мови вчителів достатньо того обсягу знань з певної галузі (наприклад, математики, історії, географії тощо), яким він володіє, для пояснення учням основних термінів, явищ, подій та ін., що й становлять основу такого змістового поєднання.

На нашу думку, міжпредметні зв’язки реалізуються на рівні дидактичного матеріалу – текстів різної тематики й жанрово-стильової належності, слів і словосполучень, фразеологізмів, об’єднаних певною тематикою, а власне міжпредметна інтеграція – під час виконання учнями інтегрованих проєктів, у процесі інтегрованих уроків, мета і завдання яких – формувати вміння учнів вільно, комунікативно доречно користуватися українською мовою в різних життєвих ситуаціях, розвивати здатність їх спільно вирішувати навчальні завдання, успішно взаємодіяти в колективі, самостійно знаходити необхідну інформацію з різних навчальних предметів, критично аналізувати й зіставляти її, систематизувати, трансформувати й використовувати відповідно до поставлених цілей, планувати власну освітню діяльність, самоорганізовуватися, моделювати власну поведінку для реалізації успіху в різних видах діяльності.

Погоджуємося з Т. Грубою в тому, що навчально-виховна ефективність інтеграції буде належною в тому випадку, якщо встановлюватиметься за всіма напрямками роботи:

- здобування знань на уроках (попередня підготовка учнів, сприймання нового матеріалу, закріплення, повторення, збагачення знань і вироблення вмінь користуватись ними практично);
- оволодіння шляхами пізнання (спостереження, індукція, дедукція тощо), розумовими операціями (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація) та словесним оформленням їх результатів (судження, поняття тощо);
- формування вмінь (активно слухати пояснення нового матеріалу і нотувати головне);
- працювати з науковою літературою, конспектувати, складати тези, реферувати;



- здійснювати спостереження над текстом художнього твору з певною метою;
- самостійно здійснювати перенесення знань і вмінь у нову навчальну ситуацію, комбінувати вже засвоєні способи вирішення навчального завдання, будувати принципово новий спосіб його вирішення та інше);
- набуття учнями вмінь практично застосовувати свої знання (під час сприймання художніх творів та їх аналізу, виконання письмових робіт, вироблення грамотного мовного стилю тощо);
- використання на уроках засобів наочності; узагальнення, повторення, систематизація знань, засвоєних школярами протягом певного часу (семестру, року);
- проведення різних форм позакласної роботи (шкільні вечори, ранки, екскурсії, виставки, читацькі конференції і диспути, бібліографічна робота та інша) [4, с. 190].

Одним із засобів упровадження міжпредметної інтеграції вважаємо компетентісно орієнтований дидактичний матеріал, основна мета якого – забезпечити засвоєння учнями знань про мовну систему як засіб вираження думок і почуттів людини та формування відповідних фонетичних, лексичних, граматичних та ін. умінь і навичок, удосконалення вмінь сприймати, відтворювати й продукувати висловлення різних типів, стилів і жанрів мовлення, розвиток готовності розв'язувати проблеми особистісного й суспільного характеру, а супровідна – формування певної ключової компетентності.

На основі аналізу змісту чинної програми з української мови й наукових праць українських лінгводидактів виокремимо такі критерії добору компетентісно орієнтованого дидактичного матеріалу: відповідність темі й меті уроку, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, готовності їх до сприймання й усвідомлення поданої в тексті інформації, орієнтація на освітні, життєві й особистісні потреби учнів, взаємозв'язок у формуванні предметної і ключових компетентностей, забезпечення можливості інтегрувати навчальний зміст кількох шкільних предметів та ін.

Вивчення праць українських лінгводидактів переконало, що вже тривалий час ефективним засобом реалізації міжпредметної інтеграції на уроках української мови є текст. І це логічно, оскільки одним із надважливих завдань учителя української мови є „навчити учня працювати з текстом, що реалізує різні дидактичні функції: по-перше, виконує роль основного джерела навчальної інформації; по-друге, є зразком реалізації певної комунікативної мети; і, по-третє, слугує матеріалом для самоспостереження, засобом активізації розв'язання проблемних завдань та роботи учня” [5, с. 112]. Впевнені, що саме закладена в тексті інформація відкриє учням світ новітніх технологій і незнаних країн, ергономічних ідей і сучасних винаходів та досягнень. Аналіз змісту підручників української мови для 5-9 класів переконує в тому, що є позитивні зрушення в урізноманітненні тематики й проблематики текстів, уміщених у них. Крім тих, у яких зображено красу природи, наголошено на цінності людських взаємин,

акцентовано на важливості дотримання правил мовленнєвого етикету, показано розвиток історії і культури, вагоме місце посідають тексти, у яких порушено такі важливі нині соціальні проблеми: збереження довкілля, упровадження сучасних технологій, раціональне використання коштів, розвиток лідерських ініціатив та ін. Наприклад [9]:

*Прочитайте текст. Ознаки якого стилю він має? Яке слово або словосполучення з тексту можна використати як заголовок? Знайдіть у кожному абзаці речення, що виражає основну думку.*

Її винайшли майже сто п'ятдесят років тому в США. І жувальної гумки в цій країні — понад сто видів. Згідно з дослідженнями, середньостатистичний американець за рік зжовує понад триста пластинок жувальної гумки. А в цілому американці витрачають на неї майже два мільярди доларів. Після Другої світової війни «жуйка» завоювала весь світ.

Реклама завжди наголошує на корисних властивостях гумки: і зубну емаль вона нібито зміцнює, і появі зубного каменю запобігає, і запах із рота усуває, навіть кислотно-лужний баланс відновлює. На жаль, у багатьох випадках виробники видають бажане за дійсне.

Якщо одним із компонентів жувальної гумки є цукор або глюкоза, то в роті – навпаки – у величезній кількості розмножуються бактерії. Смакові добавки, що входять до цієї «страви», і продукти їх метаболізму, м'яко кажучи, не корисні для здоров'я. А складові (консерванти) на букву «Е» можуть стати причиною стоматологічних та інших захворювань. Дітям до трьох, а краще до семи років давати гумку категорично не можна.

Дехто вважає доцільним «чистити» зуби жуйкою в проміжках між прийомами їжі. Однак стоматологи застерігають: гумка розхитує пломби і може спровокувати гастрит. Якщо ви жуєте цю «смакоту» три хвилини, вона допомагає виділятися шлунковому соку, сприяючи травленню й очищаючи порожнину рота від харчових залишків. Якщо більше – можете спровокувати гастрит та інші неприємності з травною системою. Коли ми жуємо, організм вважає, що їмо, і починає виділяти речовини, які розкладають їжу. Якщо організм здоровий, це не страшно, а якщо в людини виразка або гастрит, то гумка дуже шкідлива. (Л. Хорольська)

- *Доберіть синоніми до слів категорично, наголошувати, доцільний.*
- *Випишіть із тексту спільнокореневі слова. Розберіть їх за будовою.*
- *З якою метою автор використовує в тексті числівники й медичні терміни?*

І якщо в підручниках це вже закладено, то вчителю необхідно продовжити застосовувати таку текстову варіативність і під час самостійного добору дидактичного матеріалу. При цьому доцільно не обмежувати учнів репродукцією, а в завданнях до текстів підштовхувати їх до дій, що актуальні для них не лише зараз, а й стануть основою для пошуку нових мовленнєвих тактик, спонукатимуть до міркувань тощо.

Отже, навчання української мови учнів на засадах міжпредметної інтеграції сприятиме підвищенню пізнавальної активності учнів, забезпечуватиме активність й успішність освітньої діяльності їх, посилюватиме пізнавальну мотивацію, особливо під час виконання проблемних, творчих вправ і завдань, „сприятиме різнобічному й цілісному розгляду певних лінгвістичних понять та створить умови для формування свідомої, гармонійно розвиненої мовної особистості” [4, с. 191]. Перспективи дослідження вбачаємо у визначенні лінгводидактичного потенціалу професійно орієнтованих текстів задля формування ключових компетентностей учнів на засадах інтеграції.

### **Список використаної літератури**

- 1. Біляєв О.** Інтегровані уроки рідної мови / О. Біляєв // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 36–40.
- 2. Варзацька Л. О.** Міжпредметна інтеграція в системі компетентнісної мовної освіти [Електронний ресурс] / Л. О. Варзацька // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія : Філологічна. – 2013. – Вип. 40. – С. 177–180. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_40\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_44)
- 3. Гончаренко Семен.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Груба Т. Л.** Інтеграція змісту навчання в системі формування мовної особистості [Електронний ресурс] / Т. Л. Груба // Наукові записки Національного університету „Острозька академія”. Серія : Філологічна. – 2013. – Вип. 40. – С. 188–191. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2013\\_40\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_40_47)
- 5. Заєць В. Г.** Взаємопов’язане навчання української мови засобами текстового матеріалу у 8–9 класах допрофільної підготовки [Електронний ресурс] / В. Г. Заєць // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 9. – С. 111–114. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo\\_2011\\_9\\_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2011_9_21)
- 6. Кучеренко І.** Упровадження часткової інтеграції на уроках української мови в основній школі [Електронний ресурс] / І. Кучеренко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 42(1). – С. 88–95. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2012\\_42\(1\)\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_42(1)_15)
- 7. Кучерук О. А.** Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : навчальний посібник / О. А. Кучерук. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 182 с.
- 8. Українська мова.** 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>
- 9. Українська мова** для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням філології : підруч. для 9 класу загальноосвіт. навч. закладів / С. О. Караман, О. М. Горошкіна, О. В. Караман, Л. О. Попова. – Харків : Вид-во «Ранок», 2017. – 272 с. : іл.

### **Попова Л.О. Перспективи навчання української мови учнів на засадах міжпредметної інтеграції**

У статті виокремлено перспективи навчання української мови учнів на засадах міжпредметної інтеграції. Автор на основі узагальнення праць українських педагогів і лінгводидактів доходить висновку: міжпредметну інтеграцію доцільно визначати як синтез змісту навчальних предметів

для узгодженої і скоординованої освітньої діяльності учнів, створення на уроках української мови оптимального лінгвокогнітивного освітнього середовища. Зазначено, що міжпредметні зв'язки варто розглядати як складник міжпредметної інтеграції, тобто початковий етап її впровадження. Науковець вважає, що одним із засобів упровадження міжпредметної інтеграції є компетентісно орієнтований дидактичний матеріал, і на основі аналізу чинної програми з української мови й наукових праць українських лінгводидактів виокремлює такі критерії добору його: відповідність темі й меті уроку, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, готовності їх до сприймання й усвідомлення поданої в тексті інформації, орієнтація на освітні, життєві й особистісні потреби учнів, взаємозв'язок у формуванні предметної і ключових компетентностей, забезпечення можливості інтегрувати навчальний зміст кількох шкільних предметів та ін.

*Ключові слова:* компетентність, ключові компетентності, уроки української мови, текст, міжпредметна інтеграція, міжпредметні зв'язки.

#### **Попова Л.А. Перспективы обучения украинскому языку учащихся на основе межпредметной интеграции**

В статье выделены перспективы обучения украинскому языку учащихся на основе межпредметной интеграции. Автор на основе обобщения работ украинских педагогов и лингводидактов приходит к выводу: межпредметную интеграцию целесообразно определять как синтез содержания учебных предметов для согласованной и скоординированной образовательной деятельности учащихся, создания на уроках украинского языка оптимальной лингвокогнитивной образовательной среды. Отмечено, что межпредметные связи следует рассматривать как составляющую межпредметной интеграции, то есть начальный этап ее внедрения. Ученая считает, что одним из средств внедрения межпредметной интеграции является компетентно ориентированный дидактический материал, и на основе анализа действующей программы по украинскому языку и научных трудов украинских лингводидактов выделяет следующие критерии его отбора: соответствие теме и цели урока, учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, готовность их к восприятию и осознанию представленной в тексте информации, ориентация на образовательные, жизненные и личностные потребности учащихся, взаимосвязь в формировании предметной и ключевых компетентностей, обеспечение возможности интегрировать учебное содержание нескольких школьных предметов и др.

*Ключевые слова:* компетентность, ключевые компетентности, уроки украинского языка, текст, межпредметная интеграция, межпредметные связи.

#### **Popova L. The prospects of Ukrainian language teaching based on the interdisciplinary integration**

The article outlines the prospects of Ukrainian language teaching based on the interdisciplinary integration. Generalizing the works of Ukrainian teachers and linguodidacts the author of the article concludes that it is rational to define the interdisciplinary integration as a synthesis of the educational

subjects contents in order to make the educational activity of students coherent and coordinated, to create an optimal educational environment at the Ukrainian language lessons. It is noted that the interdisciplinary connections should be considered as a component of the interdisciplinary integration, that is, the initial stage of its implementation. The scientist believes that one of the ways to introduce the interdisciplinary integration is the competently oriented didactic material. Analyzing the Ukrainian language current program and the scientific works of Ukrainian scholars, the following criteria for material selection are chosen. The material should correspond to the subject and the purpose of the lesson, the individual characteristics of the students, the age and the readiness to percept the information given in the text should be taking into account. The orientation to the educational, life and personal needs of students should be put on priority as well as the relationship in the formation of the subject and key competences, the ability to integrate the educational contents of several school subjects, etc.

*Key words:* competence, key competences, Ukrainian language lessons, text, interdisciplinary integration, interpersonal relations.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 371

**І. М. Трубавіна**

**ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ТА КУЛЬТУРИ МИРУ  
В УЧНІВ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Проблема формування толерантності та культури миру у школярів сучасної України є актуальною сьогодні як ніколи. По-перше, Україна має більше 160000 внутрішньо переміщених осіб, у тому числі дітей, які мають свою культуру, діалект і навіть іншу мову, національні особливості, які не є звичними для жителів приймаючих громад. По-друге, спостерігається розгортання ворожнечі на фоні релігійних поглядів, негативне ставлення до російської агресії переноситься деякими особами на російську православну церкву. По-третє, зразок поведінки на основі культури війни з зоні АТО повинен нівелюватися зразком поведінки на основі культури миру й переважати над нею. Потрібні зусилля педагогів, громади, батьків, ЗМІ щодо пропагування поведінки на основі культури миру й показу її переваг над поведінкою на основі культури війни, показу негативних наслідків поведінки на основі культури війни для кожної особистості, громади, країни, світу, планети. Проблеми миру перебувають у полі зору ООН та інших міжнародних організацій. Так, ООН пропонує розв'язання конфліктів через застосування «4Р»: превентивної дипломатії, дотримання миру, миротворення й миробудування (*Preventive diplomacy, Peace-making, Peacekeeping, Peace-building*) [15, с. 20]. Як зазначає Д. Набарро, спеціальний радник Генерального секретаря ООН, у виступі 1.09.2016 р.

з питань «Повестки дня в області устійчивого розвитку на період до 2030 года» в штаб-квартирі ООН в Нью-Йорку: «не повинно бути толерантності до ненависті, до агресії, до розпалювання насильства і до практики самого насильства. Нам необхідно цінувати ненасильницьку поведінку і заохочувати її в дитинстві, в юності, в дорослому віці, за будь-яких обставин і серед всіх людей. Нам необхідно уникати будь-якого виду ситуацій або дій, які породжують або дозволяють насильство, і спостерігати самі ситуації, які його провокують. І тоді необхідно визнати, що люди, як добре відомо, поважають себе набагато більше, коли вміють ставитися до інших з повагою і ніколи не практикують насильства до інших. Як ми здійснюємо ці принципи практично? Це повинно здійснюватися через освіту» [8]. Освічена людина культурна і поважає права інших людей. Тому МОН рекомендує впровадження миробудування і медіацію в сучасні ЗНЗ, створювати служби медіації, оскільки «основою миробудування, розв'язання конфлікту є діалог, а ефективним інструментом – медіація» [15, с. 7]. Крім того, потрібна робота з формування толерантності в дитячому середовищі і культури миру як позитивних зразків рішення проблем у житті без насильства. Конфлікти не знищуються самі по собі. Їх потрібно унеможлиблювати і розв'язувати. Насильство не зникне. Його потрібно уникати, опановувати ненасильницькі стосунки та взаємовідносини [15, с. 17]. Окрім цього, оскільки педагог сам повинен бути вихованим (К. Д. Ушинський), тому спочатку модель миротворчої особистості починається з нього [15, с. 20]. Тому формування культури миру й толерантності є завданням педагогічних працівників, зокрема, соціальних працівників, які працюють над пригніченням негативних факторів впливу на особистість учня й оптимізацією позитивних в інтересах розвитку й успішної соціалізації дитини.

Аналіз останніх публікацій. Принципи толерантності визначені в «Декларації принципів толерантності» [3] – документі ООН, але їх ще треба зробити звичкою поведінки для дорослих і дітей. Вони є зразком поведінки, яку треба навчитися свідомо здійснювати. У своїй роботі Г. Бардієр [1, с. 32] дає такі синоніми поняття «толерантність»: солідарність, взаєморозуміння, повага прав та свобод, відкритість, визнання, культурний плюралізм, відмова від догматизму, ненав'язування поглядів, збереження індивідуальності, надання можливостей розвитку, забезпечення рівноправного підходу, згода, право відрізнитись один від одного, відкритий діалог, рівність у достоїнстві, повага самобутності, правовий і соціальний захист, чуйність, відповідальність, попередження й вирішення конфліктів ненасильницькими методами, сприяння професійному зростанню та культурній інтеграції. Ми, вслід за К. А. Юр'євою [18; 20], розглядаємо толерантність як терпимість особистості до різноманітних думок, поглядів, переконань, культурних орієнтацій, способів життя; неупередженість в оцінці людей і подій. При цьому вважаємо, що толерантність тісно пов'язана з поняттям «культура миру». Мир – це не просто відсутність війни, це гармонійна співпраця та добробут. Мир – це термін, який застосовується й до стосунків у родині, й до стосунків як між членами громади, так і між різними громадами, незалежно від їх расової, релігійної, національної та культурної належності. Коли є мир, є

процвітання та добробут. Мир – це сутність всіх світових релігій, він лежить у основі всіх моральних систем та суспільних ідеалів [11]. Культура миру включає в себе цінності, погляди й типи поведінки, які відбивають та наснажують соціальну взаємодію і співпрацю на основі принципів свободи, справедливості й демократії, всіх прав людини, толерантності й солідарності, які відмітають насильство і спрямовані на попередження конфліктів шляхом усунення їх причин, з тим, щоб вирішувати проблеми за допомогою діалогу і переговорів, та які гарантують можливість повною мірою користуватися всіма правами і засобами, щоб повністю брати участь в процесі розвитку свого суспільства [4].

Існуючі ґрунтовні дослідження розкривають теоретичні засади підготовки вчителя до формування толерантності учнів (К. А. Юр'єва [20], О. А. Грива [2]), але соціально-педагогічний аспект цієї проблеми лишився недостатньо висвітленим. Тому *метою* статті є визначення соціально-педагогічних основ формування толерантності особистості і культури миру в учнів закладів середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічні аспекти формування толерантності і культури миру у учнів передбачають визначення зразка поведінки на основі толерантності й культури миру, факторів соціалізації та розвитку, які цьому сприяють, а також дій соціальних педагогів з усунення й пригнічення негативних факторів і інтеграції та посилення позитивних факторів.

Аналіз праць і документів з проблеми [3; 4; 5; 6; 11; 12; 13; 14; 19] дозволили визначити зразок толерантної поведінки людини, яка демонструє культуру миру через таких перелік якостей та вчинків:

- людина культурна й поважає права інших людей, визнає право інших бути несхожими й терпимо до цього ставиться; поважає самобутність; є відкритою людиною, демонструє рівність, культурний плюралізм, чуйність, відповідальність, солідарність, взаєморозуміння, унеможлиблює і розв'язує конфлікти на основі опанування ненасильницькими стосунками та взаємовідносинами, вміє дійти згоди, вести відкритий діалог, усуває причини конфліктів;

- приймає рішення і діє на основі гуманістичних поглядів, відмовляється від догматизму і насильства, не здійснює нав'язування поглядів, прагне до збереження індивідуальності, надає можливостей розвитку іншим;

- є терпимою до думок, поглядів, переконань, культурних орієнтацій, способів життя; неупередженою в оцінці людей і подій.

- здатна до гармонійної співпраці, поведінки на основі принципів свободи, справедливості і демократії, всіх прав людини, толерантності і солідарності, бере участь в процесі розвитку свого суспільства.

Такий зразок повинен стати нормою поведінки кожного випускника школи. Для її формування потрібні зусилля всіх педагогічних працівників, зокрема, соціального педагога. Оскільки саме він забезпечує пригнічення негативних чинників розвитку особистості і оптимізує позитивні. Складниками, які визначають розвиток особистості є мікросередовище (сім'я, шкільний колектив, соціальне оточення дитини), макросередовище (суспільство зі своєю ідеологією), навчання і виховання, активність самої дитини. Розглянемо, як

соціальний педагог може на них впливати у напрямку формування поведінки дитини на основі толерантності й культури миру.

Сім'я – основний і провідний чинник соціалізації дитини. Тому педагогізація батьків в напрямку толерантності й культури миру є завданням соціального педагога. Саме він повинен виявляти випадки жорстокого поводження й насильства над дитиною, повідомляти про них через директора служби у справах дітей. Це є пригніченням негативних факторів розвитку і соціалізації особистості. І при цьому через батьківську просвіту, яка може бути первинною, вторинною, третинною [16], формувати нову модель батьківсько-дитячих стосунків на основі толерантності і культури миру. Останній час медіація в школі стає помітною у справі формування толерантності і культури миру як засіб мирного розв'язання конфліктів і усвідомлення своєї руйнівної поведінки, займаються нею соціальні педагоги і шкільні психологи [15].

Що стосується впливу суспільства і ЗМІ. Звичайно, соціальний педагог не може унеможливити пропагування негативних зразків поведінки в ЗМІ і ігнорувати їх у суспільстві. Але він повинен давати їм оцінку і робити аналіз ситуацій, організувати батьківський контроль за дитиною і підвищити їх відповідальність за дітей. Сприяти формуванню у них батьківської компетентності та усвідомленого батьківства. Що стосується позитивних зразків – то всі вони відбиті в нормативних документах, у т.ч. МОН, треба їх просто практично втілювати в своїй роботі з дітьми, батьками, педагогічним колективом. Це і роз'яснення норм законів, відповідальності за їх порушення батькам і дітям, і проведення просвіти, тренінгів, організація медіації, тижнів і днів толерантності.

Активність особистості дитини відіграє велику роль у формуванні культури миру й толерантності. Активність як здатність (вміння і прагнення) особистості знаходити самостійно і вирішувати поставлені ззовні задачі оптимальними способами для конкретної дитини передбачає наявність в неї позитивної мотивації до толерантної поведінки і культури миру (стійке прагнення її дотримуватися, усвідомлення її необхідності і важливості, бажання повсякденно її реалізовувати і уникати насильства, негативне ставлення до насильства і культури війни, нетолерантності, жорстокості) та вмінь її реалізовувати, звички толерантності і ненасильницького вирішення конфліктів. Для цього потрібні життєві вміння: комунікативні, прийняття рішень і критичного мислення, управління своїм станом і впливу на інших. Саме ці вміння забезпечують на практиці цінності культури миру і толерантності. Це також є завданням соціального педагога. Толерантність з позицій соціального педагога є наскрізною складовою життєвої компетентності, одним із чинників, який пронизує собою ключові компетентності особистості: здатність до автономної діяльності, що дозволяє захищати та піклуватись про права і потреби інших та життєдіяльності у цілому (що є необхідною складовою усіх ключових компетентностей), здатність інтерактивно використовувати мовні та інші комунікативні засоби, зокрема різноманітні інтерактивні технології (що є необхідною складовою комунікативної компетентності), вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах, що дозволяє успішно взаємодіяти, співробітничати та вирішувати конфлікти з іншими (що є



необхідною складовою соціальної компетентності) [2]. Формування толерантності в соціально-педагогічній роботі передбачає усунення негативних факторів, які демонструють культуру війни, та оптимізацію позитивних факторів, які сприяють формуванню толерантності і культури миру. Це означає створення виховного простору на засадах культури миру і толерантності. «Толерантне освітнє середовище» – це педагогічна умова, яка забезпечує атмосферу ненасильства, безпечної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, демократичний стиль педагогічного управління, психолого-педагогічну підтримку та врахування позитивного досвіду учнів на основі довіри, поваги, терпіння, толерантного ставлення, а також сприяє ефективності та успішності навчання і виховання толерантної особистості [9, с. 9]. Шкільний колектив, середовище в школі є факторами, які впливають на формування толерантної особистості, яка демонструє культуру миру, якщо шкільне середовище є щасливим і дружнім до дитини. Ж. В. Петрович [10] дає визначення школі, дружній до дитини, таким чином: «це загальноосвітній навчальний заклад, у якому: діти навчаються відповідно до власних схильностей у сприятливому середовищі, що надає можливість повною мірою реалізувати особистісний потенціал; адміністрація школи й учителі несуть відповідальність за те, щоб зробити шкільне середовище сприятливим для розвитку особистості, організують навчально-виховний процес на засадах розвитку соціально-психологічних компетентностей учня (його життєвих умінь); спільними зусиллями педагогів, учнів та їхніх батьків створено необхідні й достатні умови для забезпечення цілісного благополуччя дитини». ЮНІСЕФ зазначає [21], що школи повинні захищати всіх дітей від зловживань та школи як в ній самій, так і за її межами. У школі, дружній до дитини, для благополуччя дітей та їх безпеки потрібно їх цілісне благополуччя [10], а реалізація прав дітей повинна передбачати: створення сприятливих умов для повного здійснення прав дитини; охорону прав дітей – запобігання порушенню прав; захист прав дітей – відновлення порушених прав відповідно до власних повноважень. Концепція І.М.Трубавіної [17] розкривала школу, дружню до дитини, як простір для реалізації всіх потреб і прав дітей в навчальній та виховній діяльності і спілкуванні, через дитиноцентризм. Усе це наголошує на охоронно-захисній функції соціального педагога й необхідності врахування в його роботі підходів ООН до захисту прав людини, об'єднанні зусиль всіх педагогічних працівників і батьків в інтересах дитини, на захист її прав і забезпеченні свобод [18]. Щастя ж є критерієм якості життя за документами ООН. Щасливе дитяче освітнє середовище, на думку Матвієнко, визначається як «сукупність освітньо-виховних впливів та умов, що поєднує можливості для вільного і комфортного всебічного розвитку дітей та тісний взаємозв'язок учасників навчально-виховного процесу (педагогів, учнів, батьків) а також характеризується їхнім відчуттям глибокого задоволення і радості» [7, с. 5]. Це означає, що для формування культури миру і толерантності у дітей треба створити щасливе освітньо-виховне середовище і забезпечити дітям дружнє ставлення в школі, комфорт, задоволення і радість на весь час перебування в школі. Таке середовище

виключає насильство, жорстокість і неповагу, дає схвалювані зразки поведінки і своїм укладом робить їх звичкою для дітей.

Ефективність формування толерантності досягається тим, що до цього процесу повинні залучаються як сама особистість, так і сім'я, школа, соціальні служби для молоді, громадськість (національно-культурні товариства та союзи, недержавні громадські організації, фонди), релігійні організації, державні органи (місцеві і центральні), світове співтовариство (міжнародні організації та фонди), засоби масової інформації [6, с. 9]. Знати і використовувати їх ресурси важливо для соціального педагога.

Навчання й виховання в справі формування толерантної особистості і культури миру є важливими в аспекті реалізації принципу виховуючого навчання (хто і як дитину виховує і навчає, на яких прикладах), зв'язку навчання з життям (як освіта допомагає уникати конфліктів і війн, насильства), гуманізму (пріоритет – права людини, її життя, гідність, повага до неї, опори на позитивне в ній тощо), цілісного підходу до виховання (всі аспекти виховного процесу та всі його етапи повинні бути проникнуті толерантністю та культурою миру), індивідуального підходу в навчанні й вихованні (з метою врахування відмінностей і створення умов для гальмування і не прояву негативних рис і прояву всіх позитивних). Але важливим є те в школі, як сам педагогічний працівник себе поводить і яку культуру він демонструє. Розкриємо можливості педагогів у розвитку відновлювальної культури своєї школи в напрямку миробудування [15, с. 22]: опанувати відновні практики й застосовувати їх для профілактики та вирішення конфліктів; включати у виховну роботу елементи відновних практик; долучати учнів до відновних практик; звертатися до медіаторів для вирішення конфліктів; втілювати «модель педагогів-миротворців»; на особистісному рівні не провокувати й не підтримувати конфліктів; не ігнорувати, а конструктивно реагувати на конфлікти, які виникають між учасниками навчально-виховного процесу; розуміти зв'язок між конфліктами на мікро- та макрорівнях; вести активну роботу з формування толерантного ставлення, недискримінації, дотримання прав людини на всіх рівнях навчально-виховного процесу; уникати насильницьких способів підтримання дисципліни, зокрема тілесних покарань; розуміти особливості роботи навчального закладу в ситуації воєнного конфлікту в країні, дбати про власне здоров'я; вживати заходів профілактики емоційного вигорання.

Педагогічний працівник школи закладу середньої освіти повинен знати й використовувати такі способи формування толерантності [13, с.82–83]: 1) формування правильних уявлень про особистість та поведінку людини; тобто мова йде про просвіту і формування свідомості особистості; 2) навчання вільному від упереджень і забобонів спілкуванню; таким чином здійснюється протидія культурі війни та нетолерантності; 3) профілактика упереджень по відношенню до груп «чужих»; це дає стерти різноманітні бар'єри і сформувати рівність серед дітей; 4) точне та повне інформування людей з метою зниження інтолерантності до невизначеності; особливо це важливо щодо дітей з особливими потребами, ВПО, батьків учнів; 5) створення умов для тісної та взаємовигідної взаємодії упереджених груп. Ми б додали сюди

і роботу з інтеграції цих груп у нове дитяче середовище, формування загального і первинного колективу в освітній установі. Ці способи можуть бути покладені в основу виокремлення напрямів роботи класного керівника та шкільного соціального педагога з формування толерантності учнів.

На основі викладеного можна зробити такі висновки: соціальний педагог відіграє провідну роль у практиці формування культури миру й толерантності в учнів закладів середньої освіти, оскільки саме він оптимізує усі позитивні фактори впливу на особистість і пригнічує та усуває негативні фактори такого впливу. Його робота повинна бути з батьками, учнями, педагогічними працівниками, громадою і громадськістю, середовищем дитини, установами щодо захисту прав дитини. Соціальний педагог у закладі середньої освіти повинен спрямовувати свою роботу на такі напрямки: формування щасливого освітньо-виховного середовища в школі, створення школи, дружньої до дитини (спільно з іншими педагогічними працівниками та адміністрацією), формування в дітей життєвих умінь, якостей толерантної особистості, активності, профілактику професійного вигорання у педагогічних працівників, пропагування переваг толерантності і культури миру, критика й аналіз поведінки на основі культури війни, підвищення батьківської відповідальності до дітей і формування у них усвідомленого батьківства, організацію взаємодії в інтересах дитини, виявлення порушень її прав і повідомлення про це адміністрації та службам у справах дітей. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку можуть бути протидія булінгу в дитячому середовищі, суб'єктивності педагогів, розробка технологій і методик роботи з різними категоріями дітей, до яких виявляється нетолерантність, методика роботи з колективом школи щодо прийняття та інтеграції дітей з особливими потребами тощо.

### **Список використаної літератури**

**1. Бардиер Г. Л.** Проблемы толерантности и девиантного поведения в бизнесе / Г. Л. Бардиер // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития. – СПб.: СПбГУЭФ, 2002. – С. 32–36. **2. Грива О.А.** Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф дис. ... д-ра філософ. наук: 09.00.10 – філософія освіти / Грива О.А. – К. : АПНУ, Інститут вищої освіти, 2008 – 34 с. **3. Декларація** принципів толерантності // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 2–4. **4. Культура** мира // Режим доступу: <http://www.un.org/ru/peace/culture/culture.shtml> **5. Лекція** на тему «Культура мира» // Режим доступу: <http://x-carp.narod.ru/Arhiv/lec/culture/culture.htm> **6. Матієнко О. С.** Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх шкіл Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Матієнко О. С. – К., 2006. – 17 с. **7. Матвієнко М. Є.** Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування освітньо-виховного середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. / Матвієнко М. Є. – Слов'янськ, 2017. – 22 с. **8. Набарро Д.** Цели устойчивого развития и культура мира / Д. Набарро // Режим доступу: [https://www.lucistrust.org/ru/blog\\_wgun/sustainable\\_development\\_goals\\_and](https://www.lucistrust.org/ru/blog_wgun/sustainable_development_goals_and)

*\_the culture of peace.* **9. Орловська О. В.** Підготовка майбутнього вчителя до виховання толерантності учнів старшої школи США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Орловська О. В. – К., 2011. – 20 с. **10. Петрочко Ж. В.** Концепція школи, дружньої до дитини : основні положення та терміни / Ж.В.Петрочко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – №2 (36). – С. 84–90. **11. Побудова** культури миру // Режим доступу: <http://www.upf.org.ua/uk/projects/29-pobudova-kulturi-miru.html>. **12. Полікультуріка:** як організувати виховання міжкультурної толерантності у школі та позашкільній діяльності: навч.-метод. посіб./ автори-упорядники: А. Ленчовська, К. Крейдерман, М. Грінберг. – К.: ТОВ «Майстерня книги», 2010. – 344 с. **13. Пот'є Л.** Жива бібліотека «Ініціативи Розмаїття» : посібник для організаторів / Луа Пот'є. – К.: ТОВ «Інжиніринг», 2010. – 20 с. **14. Почебут Л. Г.** Взаимопонимание культур : методология и методы этнической и кросс-культурной психологи. Психология межэтнической толерантности / Л. Г. Почебут. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. – 281 с. **15. Трубавіна І. М.** Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект: навч.-метод. посібник / Трубавіна І. М., Левченко К. Б., Ковальчук Л. Г. та ін. – К.: ФОП Стеценко В.В., 2016. – 192 с. **16. Трубавіна І. М.** Батьківська просвіта у сучасних дитячих дошкільних навчальних закладах України / І. М. Трубавіна // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал СДПУ імені А.С. Макаренка. – 2016. – №6 (60). – С.189–198. **17. Трубавіна І. М.** Концепція програми «Школа, доброжелательная к детям / І. М. Трубавіна // Розвиток демократії і демократична освіта в Україні: матеріали 4 міжнародної конференції, (м. Ялта, 28–30 вересня 2006 р.) – Ялта : ККРЗ – Київ : НПУ, ІВО АПН, 2007. – С.124–128. **18. Трубавіна І. М.** Методичні рекомендації до організації факультативних заходів в школах з метою прищеплення гідності, миру та соціального консенсусу / Трубавіна І. М., Юр'єва К. А., Михайленко О. Л. – Харків–Бердянськ, 2008 – 39 с. **19. Цюрупа М.** Культура миру проти культури ненависті. Наукові записки ІПіЕНД ім. І.Ф.Кураса НАН України. Вип 3(71). – С. 264–272. **20. Юр'єва К. А.** Теорія і методика професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на засадах порівняльної етнопедагогіки: автореф дис. ... д-ра пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Слов'янськ : ДДВНЗ, 2017. – 44 с. **21. Child friendly schools**// Режим доступу: [https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html).

**Трубавіна І. М. Формування толерантності та культури миру в учнів закладів середньої освіти: соціально-педагогічний аспект**

Стаття розкриває актуальність проблеми формування толерантності й культури миру в сучасній українській школі у дітей. Подана сутність культури миру й толерантності. Автор визначає риси особистості дитини, якій притаманні толерантність і культура миру, дає характеристику її поведінці як позитивний зразок. В статті виокремлені роль і значення шкільного соціального педагога для формування толерантної особистості, обґрунтовані напрямки його роботи: з батьками, мікросередовищем дитини, шкільним колективом, вчителями,

з дітьми. Розкрита роль і значення просвіти учнів і батьків в напрямку формування толерантності і культури миру, її рівні в роботі соціального педагога. Уперше розкрита роль і сутність школи, дружньої до дитини, роль щасливого освітньо-виховного середовища у формуванні толерантності і культури миру. Розкрито шляхи впровадження толерантності і культури миру у навчальний та виховний процеси, риси толерантного вчителя.

*Ключові слова:* толерантність, культура миру, соціальний педагог, фактори соціалізації дитини, школа, дружня до дитини, щасливе освітньо-виховне середовище, батьківська просвіта, життєві вміння, активність особистості.

**Трубавина И. Н. Формирование толерантности и культуры мира у учащихся средней школы: социально-педагогический аспект**

Статья раскрывает актуальность проблемы формирования толерантности и культуры мира в современной украинской школе у детей. Представлена сущность культуры мира и толерантности. Автор определяет черты личности ребенка, которому присущи толерантность и культура мира, дает характеристику его поведения как положительного образца. В статье выделены роль и значение социального педагога для формирования толерантной личности, обоснованы направления его работы: с родителями, микросредой ребенка, школьным коллективом, учителями, детьми. Раскрыта роль и значение просвещения учащихся и родителей в направлении формирования толерантности и культуры мира, ее уровни в работе социального педагога. Впервые раскрыта роль и сущность школы, дружественной к ребенку, счастливой образовательно-воспитательной среды в формировании толерантности и культуры мира. Раскрыты пути внедрения толерантности и культуры мира в учебный и воспитательный процессы, черты толерантного учителя.

*Ключевые слова:* толерантность, культура мира, социальный педагог, факторы социализации ребенка, школа, дружественная к детям, счастливая образовательно-воспитательная среда, родительское просвещение, жизненные умения, активность личности.

**Trubavina I. Formation of Tolerance and Culture of Peace in Secondary School Students: the Socio-Pedagogical Aspect**

The article reveals the urgency of the problem of the formation of tolerance and the culture of peace in the modern Ukrainian school for children. The paper presents the essence of the culture of peace and tolerance, its significance for the future, the role of education in its formation has been proved. The author in the article determines the features of the child's personality, which is characterized by tolerance and culture of the world, characterizes his behavior as a positive pattern, the formation of which should be sought. The article highlights the role and importance of the school social teacher for the formation of a tolerant personality, the directions of his work on this direction based on factors of development and socialization of the individual are justified: with parents of pupils, with the microenvironment of the child, with the school collective, with teachers, with children. The role and importance of enlightening students and parents in the direction of the formation of tolerance and culture of peace, its 3 levels in the work of the

social pedagogue is revealed. For the first time, the role and essence of the school, friendly to the child, as well as the role of the school's happy educational and upbringing environment in the formation of tolerance and culture of peace in school-age children is revealed. The ways of forming tolerance and culture of peace in the educational and educational processes of the school are revealed, and the features and skills of the tolerant teacher are highlighted.

*Key words:* tolerance, culture of peace, social pedagogue, factors of child socialization, child friendly school, happy educational and educational environment, parental education, life skills, personality activity.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 398. 2 [(477) : (470 + 571)]

**О. М. Цалапова**

### **ДЕСАКРАЛІЗАЦІЯ ОБРАЗУ БАБИ ЯГИ В ТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ КАЗКИ В. РУТКІВСЬКОГО «ГОСТІ НА МІТЛІ»**

Наприкінці 80-х років ХХ століття, в момент суспільних тектонічних змін, в українських літературознавчих студіях посилюється інтерес до історичного минулого країни, етнографії, культурних надбань і народної творчості. Літературну скарбницю поповнюють жанри літературних легенд, казок, поем тощо. Тож, персонажі народної казки зазнають реінтерпретації й нового потрактування в художній творчості українських митців.

Баба Яга – ключова постать у народному казковому епосі, яка залишається далеко не фрагментарною у сучасному слов'янському полікультурному дискурсі. Образ Яги експлуатується сучасною літературною казкою, фентезі, науковою фантастикою, кіно, мас медіа тощо. Проте в осучаснених інтерпретаціях цей персонаж зазнає суттєвих семантичних модифікацій, в основі яких лежить відмова від традиційного розуміння іпостасі баби яги на користь нових вимог часу до категорії зла.

*Мета дослідження* – осмислення образу Баби Яги в компаративному дискурсі, враховуючи первісні уявлення про світове зло, його суть і закономірності співіснування з добром, а також виявити рівень і ознаки десемантизації образу в сучасній версії літературних казок.

Серед основних *завдань* окреслено такі:

- для встановлення первісних витоків образу Яги розглянути особливості категорії «казкове зло» у східнослов'янській етнічній групі (російська, українська), зосередившись на його «жіночому» пантеоні;
- засоби репрезентації образу Баби Яги в сучасному полікультурному просторі: особливості, закономірності;
- зв'язок сучасних версій казкового образу із культурними міфологемами, семантикою даних, їх жанрову інтерпретацію.

*Об'єктом* наукового пошуку є текст літературної казки «Гості на мітлі» В. Рутківського й чарівні народні казки, які репрезентують образ Баби Яги, відьми (у різних іпостасях). Методологічною базою дослідження стали роботи Д. Максимова, В. Митрофанової, В. Наварської, В. Проппа, О. Потебні, В. Скуратівського, М. Макарова, О. Буслаєва, А. Куна, І. Давидова, С. Махліної та ін., що підтвердили результативність міфопоетичного підходу до аналізу таких літературних явищ.

Сучасна література активно використовує народнопоетичні міфологічні образи, які стали маркерами окремого етносу. Зокрема, образ Яги зустрічаємо в сучасних текстах М. Мокієнко «Як Баби-яги казку рятували», Е. Успенського «Вниз чарівною рікою», А. Усачева «Баба-яга – Золота нога», Т. Алесандрової «Домовичок Кузька», А. Беляніна «Таємний розшук царя Гороха», Дубравки Угрешич «Знесла Баба Яга яєчко», В. Рутківського «Гості на мітлі».

Баба Яга як один із культових казкових персонажів – досить важкий для трактування оскільки має багато складових, різних за своєю природою.

Така складність семантичної кваліфікації образу пов'язана з первісною природою походження, коли етичні категорії добра і зла були не врівноваженими й мали прикладний характер. Слово «яга» – східнослов'янське. Утворюється від *jenga* – *jega*, відповідно до литовського *pu-engti* – «мучити, здирати шкіру», латиського *igt* – «гніватися», давньоанглійського *inca* – «біль». Первинне значення «неприємна, зла» [1, с. 523]. Дослідники М. Грушевський, М. Фасмер вважають, що слід відхилити спроби тлумачення даного слова як запозиченого з тюркського \**amgä* – «страждати» [2, с. 133].

Згідно народної міфології, Баба Яга, Баба-яга, Язя, Йога, Єгера – богиня смерті, мешканка потойбічного світу Нав (коріння світового дерева), родоначальниця і предкиня усіх відьом у світі. Вона мати вітрів, у неї зберігаються ключі від Сонця. Вітри приводять у рух її ступу; коли вона летить – стогне земля, вітри виють, нечисті дідьки ревуть. Ступа – це немовби грозова хмара, а товкач, яким Яга воює зі своїми недругами, як і в Перуна, - вогненна палиця, кара для нечестивців. [3, с. 19].

Казкова яга – це кістлява потвора, в якій рідке розпатлане волосся, побите сивиною, діряво-гнилі зуби; вона постійно тримає при собі помело, що слугує їй як засіб пересування. Вилупкуваті жаб'ячі очі й горбатий ніс надають Бабі Язі особливо непривабливих і потворних рис. На думку В. Проппа, О. Потебні та інших дослідників вона – сліпа. Проте, це не фізична вада, а, скоріше, ритуальна сліпота – невидимість постатей з іншого виміру ( як живі не бачать померлого, так і мертві - яга, кощій, змії – не бачать живого). Баба Яга «винює» героя, доки він не ініційований.

У літературній казці це чи не єдина складова образу, яка також залишається незмінною й формує цілісне уявлення про героя. Зокрема, в тексті казки В. Рутківського Яга змінює зовнішність залежно від ситуації: у повсякденні вона може бути звичайною бабусею Ядвігою Олізарівною, яка збирає трави, варить цілющі відвари, втомлюється, але варто їй відчути «запах» жертви, вона змінюватись до демонічно-страхотливого, навіть потворного, вигляду: «Серце Степанове

стріпнулося і подалося в п'яти: верхи на предметі, що нагадував двірницьку мітлу, сиділа якась розпатлана дивовижа. Довге волосся гадюччям ворушилося навколо голови, гострий гачкуватий ніс сягав підборіддя. Криві і довгі, мов кабанячі ікла, зуби впиралися в нижню губу.

Дивовижна істота ніби відчула, що за нею спостерігають. Вона різко, наче налетіла на якусь перепону, зупинилася і почала озиратися; її волосся стало дибки. Страхітливий, блукаючий погляд все ближче й ближче підкрадався до Горобців. Зненацька зупинився на Степанові і, наче блискавка, спалахнув сліпучим вогнем» [4, с. 15].

Однак, в казці «Гості на мітлі» Яга позбавлена ритуальної сліпоти, адже діє вона не в лімінальній зоні, а профанному вимірі, де не діють казкові закони. Проте у тексті присутні метафоричні натяки на зв'язок Яги з хтонічним і тваринним світом: «І вона хрипко зареготала, майже завила, піднявши до зірок своє висхле, з довгим носом, обличчя. По тому повернулася до СТУПи, скоромовкою пробубоніла кілька загадкових слів і замахала руками так, начебто збиралася злетіти у повітря [4, с. 10].

Народнопоетичні уявлення про ягу імовірно формуються в добу матриархату, на який припадає вірування у Велику Матір, що розповсюдилось серед землеробських племен. Казки свідчать, що даний культ має певну ієрархію: Мати Всесвіту, Мати Земля, втілена у воді або сирій землі, в яблуні, вербі ( казкові царівна-жаба, морська царівна, царівна Оленка тощо). Антиподом Великої Матері у трипільській культурі виступає Баба Яга, що уособлює смерть як явище переходу в інший вимір. У стародавні часи приносили Бабі Язі криваву жертву, вважаючи, що вона годує нею двох своїх онучок. Надалі їй інкримінували людоджерство.

Ставлення наших предків до смерті було неоднозначним, оскільки вона сприймалася з одного боку як явище переходу в інший вимір (смерть фізична), з іншого як можливість відлучення душі (тимчасова смерть) з метою набуття нових життєвих перспектив (наприклад, дорослішання юнака). Пропускником в інший вимір була Баба Яга – живий труп, що дозволяє казковому герою пройти обряд ініціації, тобто торкнутися царства мертвих і воскреснути в іншій якості. Характер входження до царства Нав у казці демонструється номенклатурними моделями входження до темного лісу в «хатину на курячих ніжках», куштування їжі Баби Яги, отримання чарівних подарунків.

Ядвіга Олізарівна з казки «Гості на мітлі» також пробує викрасти дівчинку Таню, однак мета цього акту не людоджерство, а скоріше ініціація, посвячення у майбутню «професію» баби яги.

Казкова Яга має власне ім'я і безіменна водночас, бо вона є однією зі складових концепції хтонічного виміру, пропускник до царства мертвих, вона є своєрідною назвою лімінальної казкової зони (зони контакту зі смертю). Власне, й саме ім'я Яга сприймається скоріше як загальна назва, ніж власна. Однак в літературній казці В. Рутківський змінює інформативне поле назви свого героя. У тексті «Гості на мітлі» вона не просто казковий персонаж, а герой зі своїм ім'ям і своєю історією. Звати сучасну баба Ядвіга Олізарівна, вона має дату народження (що позбавляє образ традиційної казкової сакральності), родину, що відмовилась від «незручної» дитини. «Росла ця Катя тихою і



слухняною дитиною. Та собі на горі вродилася вона негарною з лица і ще гірше – хворобливою. А в ті часи хворому та невродливому краще і на світ не з'являтися. Хліб тоді, онучко, ой як важко діставався! Тож кожна хвора дитина була зайвим тягарем в сім'ї. От і докоряли тій Катрусі на кожному кроці, шпигали, кому не ліньки... А одного разу батько взяв її з собою на ярмарку горщики продавати. Він-бо гончарем був... Тож їхали вони, їхали, і захотілося батькові поспати. Дав він Каті в руки віжки і наказав правити кобилчиною. А тут, на лихо, колесо взяло та й відвалилося якраз на кладці через болото. Гладушки плюсь-плюсь та й нема, сам батько лише дивом втримався на возі. Ох і розгнівався ж він за те колесо на Катю! Відшмагав доньку віжками і прогнав геть. Иди, каже, куди хочеш, а додому не вертайся! Щоб я тебе, каже, більше не бачив!.. Згодом, звісно, схопився за голову і кинувся її шукати по всіх усядах. Та хіба можна було знайти когось в ті часи? У нас навколо суцільні болота були і ліси. Так і пропала бідолашна Катя. Мабуть трясовина засмоктала чи в чорторій кинулася. А може, дикий звір розірвав...» [4, с. 85–86]. Конкретизація певного терміну життя героїні позбавляє її статусу вічної богині смерті. Той факт, що в творі «Гості на мітлі» Яга має конкретний вік, порушує хронотопний вимір традиційної казки й семантично наближує образ до іпостасі відьми (вродженої).

Важливим формантом казково-сакрального образу яги є аксесуари й казкові помічники. Атрибутика Баби-Яги яскраво демонструє її приналежність до хтонічного виміру: чорний кіт, що за віруваннями давніх єгиптян є охоронцем царства мертвих; хатка на курячих ніжках, бо птахи відносять душі мертвих в інший вимір, але й сама хатинка більше нагадує труну, аніж приміщення. Основним реманентом є ступа й мітла.

Твір В. Рутківського наповнений казковою атрибутикою й титулатурою, хоча чарівні предмети в тексті, зокрема, ступа й мітла, подані з гумористичними акцентами, як цього вимагає сучасна масова література: «СТУПа – Система точного управління польотом. Принцип її дії поки що не з'ясований» [4, с. 5]. Натомість мітла стає беззаперечним засобом переміщення, що знижує образ Яги – богині смерті – до пересічної відьми: «Коли Таня наважилася розплющити очі, виявилось, що мітла застигла в метрі над землею. Вона злегка погойдувалася, начебто роздумувала, чи варто їй взагалі летіти, а коли летіти, то в який бік.

Сидіти на мітлі було дуже зручно. Точнісінько, як на широкій лаві, та ще й з спинкою. Тої ж миті мітла слухняно піднялася на півметра» [4, с. 179].

Ліс – постійний аксесуар Яги. Казковий ліс не має чіткого опису, бо він – частина містерії, що програмує шлях до країни мертвих. Це наглядно ілюструє міфологія багатьох народностей (міфи Мікронезії, Північної Америки, Давньої Греції тощо. У тексті казки «Гості на мітлі» образ лісу як постійного місця перебування баби яги замінений переліском біля села, який абсолютно позбавлений свого сакрального змісту. Образ же хатинки на ніжках уже не виступає ініціаційним топосом, бо наповнений гумористичним підтекстом: «Посеред галявини стояв невеликий будиночок на довгій журавлиній нозі. Деякий час будиночок похитувався, ніби хотів зберегти рівновагу. Нарешті

повернувся до Тані вікнами» [4, с. 131]. Підміна курячих ніжок журавлиною створює комічний дадаїстичний ефект погойдування, нає у дитячих чукикалках.

Чарівним помічником Ядвіги Олізарівни є чорний кіт Аристарх, далеко не другорядний й фрагментарний персонаж, а приятель і порадник в усіляких капостях і чаклунстві. Він має специфічну зовнішність: «Від узлісся до будинку мчав величезний чорний кіт. Він з розгону подолав живопліт і став оскаженіло гамселити землю обрубком хвоста. Його розкошлана, вся в реп'яхах шерсть тремтіла на худих, запалих боках. Вуха щільно притислися до голови, що розмірами не поступалася Василевій. <Кіт переводив погляд злісних зелених очей з Тані на Степана, з Степана на Василя – і знову зупинявся на Тані. Кіт начебто вибирав, на кого накинутися першим» [4, с. 24].

З розвитком подій кіт набуває комічної акцентуації, бо незграбно входить у людське й котяче життя: знайомиться з хазяйською кішкою Муркою (яка красою підкорює серце Аристарха), воює з сусідським котятчим загалом, бере участь у місцевому котячому хорі тощо.

Казка В. Рутківського також пропонує сприймати бабу ягу як куратору не тільки лісового демонічного царства, але й доместикованої нечисті. Помічниками Ядвіги Олізарівни у селі виступають домовики, які, незважаючи на любов до своїх господарів, змушені коритися й допомагати язі: «На царині за селом на неї вже чекало тридцять маленьких дідусів (домовиків – зауваження Ц.О.). У кожного з-під пахви виглядала шкуринка хліба чи сухар, густо посипаний сіллю. Дідусі ввічливо розкланювалися один перед одним, вели статечні розмови і час від часу кидали в бік самотньої хатини, що неясно бовваніла на узліссі, тривожні погляди» [4, с. 17].

Розв'язка історії, створеної В. Рутківським, віддзеркалює загальні тенденції літератури кінця 80-х років ХХ століття, коли герої казок повинні були перевиховатись і знайти своє місце у реальному житті: «Ядвіга Олізарівна сиділа за столом. Вона, здавалося, навіть світилася зсередини добротою і вдячністю. Тепер баба-яга скидалася швидше на стареньку бабусю, до якої несподівано приїхали улюблені онуки. І вона от-от підведеться з-за столу, почимчикує до комірчини і повернеться звідтіля з всілякими вареннями, повидлами та іншими неймовірно смачними солодощами, що їх бабусі вміють готувати лише для улюблених онуків» [4, с. 154]. Тож, в цілому образ Яги в тексті казки близький оригіналу, але значно модифікований відповідно до потреб тогочасної дійсності.

Таким чином, літературна казка активно експлуатує зовнішні маркери образу – зовнішність, аксесуари, традиційні фрази, чарівних помічників. Основні ж змістові сакральні компоненти образу залишаються поза увагою авторського потрактування.

Отже, образ баби яги (Ядвіги Олізарівни) попри те, що охоплює окремі міфологічні пласти, має свій узаконений казковою історією ейдос і топос, осучаснене. Цей типаж має неповторний етнічний колорит, свою функцію в розвитку сюжету, але майже позбавлений класичного сакрального змісту. Дещо спрощена функція героя, його місце у чарівній історії.

У цілому казка зберігає фольклорне потрактування образу як одного з важливих складових процесу ініціації, оскільки діти, потенційні жертви Яги, в кінці історії все-таки дорослішають, тобто проходять процес ініціації, хоча й осучасненої: ремонтують хатинку, допомагають Тані вибратися із халепи, domestикують kota Аристарха. Звісно, поза увагою залишається ще багато питань, які потребують подальшого дослідження.

#### **Список використаної літератури**

**1. Шанский Н. И.** Краткий этимологический словарь русского языка : пособие для учителя / Н. И. Шанский, В. В. Иванов, Т. В. Шанская. – М. : Просвещение, 1971. – 542 с. **2. Грушевський М.** Історія української літератури : В 6 т. 9 кн. / Михайло Грушевський. – Т. 1., К. – С. 330–369. **3. Войтович В. М.** Українська міфологія / В. М. Войтович – К. : Либідь, 2002. – 661, [1] с., іл. **4. Рутківський В.** Гості на мітлі [Текст] : повість / Володимир Рутківський. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. – 240 с.

#### **Цалапова О.М. Десакралізація образу Баби Яги в тексті літературної казки В. Рутківського «Гості на мітлі»**

У статті осмислюється проблема модифікації фольклорних образів у літературному просторі ХХ століття. Проаналізовано первісні уявлення про категорію світового порядку, яка має двовекторний характер моральних категорій добра і зла. Стаття розкриває проблему експлуатації образу Баби Яги сучасною літературною казкою, фентезі, науковою фантастикою, кіно, мас медіа тощо. Проте в осучаснених інтерпретаціях цей персонаж зазнає суттєвих семантичних модифікацій, в основі яких лежить відмова від традиційного розуміння іпостасі баби яги на користь нових вимог часу до категорії зла. У статті представлений компаративний аналіз образу яги в казковій історії В. Рутківського «Гості на мітлі» із точки зору співвідношення його з фольклорним первнем. Дослідження доводить, що даний персонаж зазнає значних змін, втрачаючи в сучасному потрактуванні свою сакральну сутність. Також проаналізовано засоби створення комічного ефекту як особливого фактора масової культури ХХ століття.

*Ключові слова:* фольклор, літературна казка, баба яга, сакральність, модифікація.

#### **Цалапова О. Н. Десакрализация образа Бабы Яги в тексте литературной сказки В. Рутковского «Гости на метле»**

В статье осмысливается проблема модификации фольклорных образов в литературном пространстве ХХ века. Проанализированы первобытные представления о категории мирового порядка, которая имеет двовекторный характер моральных категорий добра и зла. Статья раскрывает проблему эксплуатации образа Бабы Яги современной литературной сказкой, фэнтези, научной фантастикой, кино, масс медиа и так далее. Однако в современных интерпретациях этот персонаж претерпевает существенных семантических модификаций, в основе которых лежит отказ от традиционного понимания ипостаси бабы яги в пользу новых требований времени к категории зла. В статье представлен

компаративний аналіз образу яги в казочній історії В. Рутковського «Гости на метле» з точки зору співвідношення з фольклорним перводжерелом. Дослідження доводить, що даний персонаж зазнає суттєвих змін, втрачаючи в сучасному розумінні свою сакральну сутність. Також проаналізовані способи створення комічного ефекту як особеного фактора масової культури ХХ століття.

*Ключові слова:* фольклор, літературна казка, баба яга, сакральність, модифікація.

**Tsalapova O. Desacralization of the image of Baba Yaga in the text of the literary fairy tale by V. Rutkovskiy "Guests on the broom"**

The article comprehends the problem of modifying folklore images in the literary space of the twentieth century. Primitive ideas about the category of the world order, which has a two-vector character of moral categories of good and evil, are analyzed. The article reveals the problem of exploiting the image of Baba Yaga with a modern literary fairy tale, fantasy, science fiction, cinema, the media and so on. However, in modern interpretations, this character undergoes significant semantic modifications, based on the rejection of the traditional understanding of the incarnation of the Yaga woman in favor of the new requirements of time to the category of evil. The article presents a comparative analysis of the image of the yaga in the fairy-tale story of V. Rutkovsky "The guests on the broom" from the point of view of the relation with the folklore source. The study proves that this character experiences significant changes, losing in the modern sense its sacred essence. The article emphasizes that the literary fairy tale of the twentieth century actively uses only external markers of the image - appearance, accessories, magical assistants. The main meaningful sacral components of the yaga image remain on the periphery of the fairy tale story. Also ways of creation of comic effect as especial factor of mass culture of the XX century are analyzed.

*Key words:* folklore, literary fairy tale, baba yaga, sacredness, modification.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2018 р.  
Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 37.02

**С. В. Цінько**

**ДОБІР НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ  
ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА**

Когнітивно-комунікативний та текстоцентричний аспекти сучасної методики навчання концентрують увагу вчителя на правильному доборі навчальних текстів, що є надзвичайно важливим фактором для розвитку вмінь та навичок сприймання і розуміння, реалізації соціокультурної змістової лінії, підкреслення життєвої необхідності аудіювання як засобу активної участі у спілкуванні, пізнанні світу та навчанні.

Добираючи тексти, учитель має керуватись запропонованою в чинних програмах тематикою текстів та висловлювань для учнів кожного класу [6], а також їх пізнавальною цінністю, актуальністю для дітей певного віку, зрозумілістю тощо. Адже свого часу А. В. Антонов підкреслював, що часто трапляються непорозуміння “навіть в усному діалозі, у тому числі на найпростіші, побутові теми, де, здавалося б, ніяких непорозумінь не повинно бути” [2, с. 6]. Ця теза є актуальною й досі. Відтак, щоб уникнути або принаймні зменшити кількість цих непорозумінь, треба відповідально підходити до вибору матеріалу для аудіювання, ураховуючи критерії відбору текстів для слухового сприймання.

Питання навчальних текстів найчастіше розглядається як питання тексту шкільного підручника чи посібника. Саме їх докладно розглянуто в наукових розвідках різних років Я. А. Коменського, Б. Д. Грінченка, І. І. Огієнка, В. О. Сухомлинського, Л. П. Добраєва, Л. В. Скуратівського, М. С. Вашуленка, І. П. Гудзик, Г. Т. Шелехової, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіної, А. В. Гривко та ін.

У дисертаційному дослідженні нами було виокремлено сім критеріїв добору навчальних текстів: тематично-змістовий; інформативний; структурно-композиційний; жанрово-стильовий; мовний; критерій доступності; критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу (докладніше про кожен критерій див. [7]). Коротко охарактеризуємо їх.

*Тематично-змістовий критерій.* Важливим складником є змістовність і цікавість тексту. Адже, як відомо, готовність до сприймання або установка на сприймання залежить від того, наскільки цінною, цікавою для учня є інформація, що надходить. Як експериментальний і навчальний матеріал під час дослідження розуміння мовленнєвого повідомлення рекомендується використовувати так звані “предметні” тексти, тобто такі, зміст яких базується на ситуаціях, що входять до предметно-тематичних галузей з чітко окресленими межами. До них належать тексти, зміст яких відрізняється засобами конкретності й наочності, що забезпечує однозначність розуміння зображуваного предмета чи явища, виключає двоплановість і наявність внутрішнього підтексту. Доцільно відзначити, що у випадках, коли існує значна розбіжність між змістом тексту і системою знань дитини, можливе спотворення, перекручення його змісту відповідно до особистого досвіду учня. Якщо дітям пропонується матеріал добре знайомого змісту, то дуже важко підтримувати інтерес до нього. Якщо ж інформація є абсолютно новою, незнайомою, сприймати її також досить важко. Тому найкращим є поєднання нової інформації з уже відомою. Отже, складність змістової структури тексту, рівень відображення в ньому дійсності впливають на якість розуміння учнями усних повідомлень.

*Інформативний критерій.* Наступним об’єктивним фактором для розуміння повідомлення є фактор інформативної насиченості. Під цим терміном дослідники розуміють кількість інформації, одержаної реципієнтом, тобто фактів, дат, цифр тощо.

Інформативна насиченість повідомлення, на думку Л. П. Добраєва [4, с. 98], впливає не лише на доступність його засвоєння, а й на зацікавленість учнів, оскільки вона пов’язана з інформативною цінністю

усного повідомлення. Інформативність виражається або в повідомленні нових для слухача фактів, або у власному ставленні мовця до вже відомих фактів, яке може зацікавити реципієнта.

Оптимальній побудові тексту, з погляду його інформаційної структури, сприяє явище надлишковості інформації, тобто повне або часткове повторення повідомлення. Надлишковість мовлення, що виявляється на всіх рівнях мови (у фонемному, морфемному рівні слів і словосполучень), є основою надійності сприймання мовленнєвого сигналу, його стійкості до перешкод у будь-яких умовах спілкування, зв'язку.

Співвідношення надлишкового й інформативного, на думку І. О. Зимньої, повинне забезпечити, по-перше, надійність сприймання, а по-друге, необхідне для того, щоб дати змогу мозкові здійснити первинну обробку інформації, що надходить [5, с. 25]. Одним із виявів надлишковості є лексичні повтори – повтори однакових понять, ключових слів тощо.

*Структурно-композиційний критерій.* Як зазначає А. В. Антонов, “особливості структурної організації тексту можуть істотно впливати на його розуміння” [1, с. 245]. Тому вмотивованою є необхідність розробки науково обґрунтованих критеріїв вибору оптимальної структури тексту. Психологічні дослідження Л. П. Доблаєва, В. Д. Тункель та ін. довели, що простота чи складність композиційно-сислової структури тексту впливає на його розуміння. Дуже важливим для усвідомлення тексту є його заголовок. Він сприяє правильному сприйманню, адже в ньому виражена тема повідомлення. Заголовок служить смисловою віхою, відображаючи задум мовця і спрямовуючи розуміння слухача в правильному напрямі.

У результаті досліджень, проведених на матеріалі художніх, науково-технічних, газетних текстів, встановлено, що формулювання теми на початку тексту сприяє його розумінню, запам'ятовуванню матеріалу. Розповідь повинна будуватися таким чином, щоб легко виділялась основна думка, а деталі прилягали до неї. Найраціональнішою у методичних працях вважається синтетико-аналітична будова тексту. Адже правильно побудований текст (повідомлення) є готовим планом для реципієнта. Отже, текст повинен характеризуватися чіткою структурою, в ньому, як правило, виділяють три частини: вступ, основну частину та висновок. Добираючи чи складаючи тексти, слід пам'ятати про те, що вступ може складатися або з однієї-двох зв'язних фраз, або з риторичного запитання, що полегшує прогнозування. Також вступ може містити короткі відомості із запропонованої теми. Основна частина складається зі смислових “блоків”, пов'язаних між собою і розташованих у логічній послідовності. Висновки включають пояснення або оцінку певних фактів, подій, ставлення мовця до них тощо.

*Жанрово-стильовий критерій.* Як відомо, розповідні фабульні тексти діти слухають з більшим інтересом і увагою. Використовуючи тексти-описи, слід пам'ятати, що робота з ними привчає учнів уважно слухати, прогнозувати подальший хід висловлювання, адже опис будується у певній логічній послідовності, сприяє розвиткові слухової пам'яті. Розуміння текстів-описів полегшується можливістю домислити, знаючи тему, те, про що буде розповідатися, тому пропуск якоїсь деталі в

описі може призвести до неповноти розуміння, але істотно не впливає на його розуміння в цілому. Недоліком описів є їх незначна емоційність, що знижує інтерес до них з боку слухачів.

Під час добору текстів для слухового чи зорового сприймання, ми виходили з того, що учням не треба пропонувати для сприймання великої за обсягом наукової інформації, а обмежуватись основним змістом теми. Особлива увага зверталася на формування вміння швидко розуміти основну думку повідомлення і відповідно до неї ділити висловлювання на окремі епізоди, пов'язані між собою причиновими, наслідковими та часовими зв'язками, що сприятиме розумінню учнями змісту прослуханого, а не просто запам'ятовувати його, не відділяючи головного від другорядного.

*Мовний критерій.* Одним із найважливіших об'єктивних факторів процесу розуміння усних висловлювань є їх мовленнєве оформлення, адже доступність розуміння смислових відношень тексту визначається мовними засобами, які використовує автор. І. О. Синиця з цього приводу зауважує, що сприймання й усвідомлення учнями інформації залежить як від досконалості мовлення вчителя, так і від досконалості мовлення самих учнів. Відтак успішна передача і прийом інформації можливі тільки в межах одного рівня володіння мовою й мовленням.

Як відомо, значна кількість незнайомих для реципієнта лексичних одиниць, термінів, складних граматичних та незвичних синтаксичних конструкцій, занадто поширені пояснення, багатослівні інструкції заважають розумінню основної думки повідомлення.

Однак не слід відкидати діалектизми як мовний елемент тексту, адже «формуючи в учнів високий рівень володіння літературною мовою, необхідно показати і цінність мови діалектної» [8, с. 13].

Антоніна Гривко у статті «Мова навчальних текстів шкільних підручників» зазначає: «За дослідженнями Я.А. Мікка, доступність текстового матеріалу є однією з передумов успішності учнів: складність мови підручників може бути однією з причин учнівської неуспішності у 80% випадків» [3].

Розуміння тексту в цілому залежить від розуміння кожного окремого речення, його структури і довжини. Прості за будовою речення легші для розуміння, ніж складні, які потребують додаткового аналізу. Впливає на розуміння і довжина фрази та порядок слів у реченні.

Так на швидкість розуміння впливають фрази, довжина яких перевищує обсяг оперативної пам'яті (М. І. Гез, А. Р. Лурія та ін.). Тому під час сприймання тексту на слух обсяг оперативної пам'яті людини обмежує довжину фрази. Експериментально доведено, що сприймання тексту значно погіршується, якщо довжина фрази перевищує 11 слів. Таким чином, структура речення також впливає на процес його розуміння.

Потребує уваги також спосіб подачі матеріалу. Так, для сприймання можна брати, по-перше, готові тексти, адаптуючи їх відповідно до віку, знань, умінь і навичок учнів; по-друге, учитель сам може скласти текст, що значно важче, ніж дібрати й адаптувати текст із підручника чи посібника.

Найважливіші для розуміння думки слова слід виділяти інтонаційно (за допомогою пауз, логічного наголосу тощо), адже опорні слова і

словосполучення утворюють логічний ланцюжок тексту, де кожне наступне слово перебуває в логічному, смислового зв'язку з попереднім. Крім того, образ усного повідомлення формується як монолітне уявлення у слухача завдяки механізму накопичення і укрупнення інформативних ознак, який виявляється у виділенні смислових опорних пунктів або смислових віх. Ці смислові пункти є основою для словесного розуміння, яке виражається у розумінні значення окремих речень і лежить в основі розуміння смислу всього висловлювання в цілому. Воно спирається на мовленнєвий досвід учнів.

Також важливо для учнів під час сприймання вміти подумки побачити, уявити те, про що йдеться у повідомленні. Це предметне розуміння, яке спирається на життєвий досвід дітей. Крім цього, можна ще виділити розуміння підтексту повідомлення і експресивності мовлення. Реалізація зазначених видів залежить від умінь реципієнта схопити тон висловлювання – іронічний, серйозний, жартівливий тощо.

Не менш переконливими з цього приводу є дані ЮНЕСКО: під час слухового сприймання людина запам'ятовує 15% інформації, під час зорового – 25%, а при одночасному задіянні зорового і слухового аналізаторів обсяг її зростає до 65 %.

Крім того, значно важче дається учням розуміння і запам'ятовування визначень, формулювань, довгих міркувань. Відтак усну інформацію не слід перенасичувати вказаними елементами, бо це негативно відображається на якості розуміння логічної послідовності та побудови усного матеріалу. Зважаючи на те, що логічна пам'ять учнів розвинена гірше, ніж наочно-образна, це негативно відіб'ється на навчанні взагалі і аудіюванні зокрема.

*Критерій доступності тексту.* Можна ще виділити критерій доступності матеріалу для учнів певного віку. Як відомо, занадто складні тексти можуть викликати розчарування учнів, позбавити їх віри в успіх. З іншого боку, занадто легкі тексти також небажані, оскільки відсутність моменту переборення труднощів негативно відображається на зацікавленості учнів певним видом діяльності, втрачає розвиваючу функцію у процесі навчання аудіювання. Одноразовість, неможливість повторення усного тексту має компенсуватися його відносною легкістю, доступністю, яка досягається, як уже зазначалося, шляхом повторів окремих слів, понять чи виразів, важливих для розуміння основної думки; зменшення кількості абстрактних слів, термінів і термінологічних сполучень; включення узагальнювальних фраз до окремих частин тексту; пояснень, прикладів, ілюстрацій.

*Критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу.* У методиці рекомендується використовувати на початковому етапі навчання тексти монологічного характеру, які складаються з 4-6-ти речень (тексти-розповіді і тексти-описи), розповідь у яких ведеться від першої чи третьої особи. Пізніше обсяг навчальних текстів повинен складатись із 10-15-ти речень, але не перевищувати однієї машинописної сторінки.

Також тексти повинні містити нову для учнів інформацію, бути зразками усного мовлення, містити фабулу, гумор, бути динамічними, включати нові, незнайомі чи малознайомі слова.

Ураховуючи надбання в цій галузі вчених і методистів (Т.О.Ладиженської, Г.М.Сагач та ін.), власні спостереження за



навчальним процесом, пропонуємо на початковому етапі оптимальною вважати тривалість звучання тексту 2-3 хвилини, а на основному збільшити його до 5-7-ми хвилин, що становить від 0,5 до 1 сторінки машинопису відповідно (від 90 – 120 слів на початковому етапі, до 200 – на основному).

Як уже було відзначено, інтерес до змісту тексту викликається новизною інформації, яка, в свою чергу, зумовлюється кількістю повторів.

У результаті роботи з визначення критеріїв відбору текстів для слухового сприймання ми дійшли наступних висновків: важливим є правильний вибір теми тексту з погляду інтересів школярів певного віку і життєвої значущості; зміст тексту повинен відповідати виховній і навчальній меті; бути по можливості динамічним, мати фабулу, основна лінія розповіді не повинна ускладнюватися побічними, несуттєвими деталями, які можуть спричинити до двоплановості розуміння; навчальні тексти повинні бути предметними, проблемними, інформативними, але насиченість тексту інформацією повинна відповідати віковим особливостям учнів, адже надмірна інформативність ускладнює сприймання; важливим для розуміння є заголовок тексту, оскільки він сприяє правильному сприйманню і відображає задум автора (мовця); при доборі текстів необхідно дбати про чіткість вираження у тексті основної думки, ідеї, що сприяє кращому сприйманню повідомлення (врахування логіко-сислової структури тексту); текст повинен характеризуватися чіткою структурою, відсутність же якоїсь із композиційних частин може спрямувати розуміння у хибному напрямку; краще сприймаються учнями тексти-розповіді монологічного характеру та діалоги з невеликою кількістю дійових осіб; обов'язково слід ураховувати труднощі мовленнєвого оформлення тексту – фонетичного, лексичного, граматичного, стилістичного; опорні слова і словосполучення виділяти інтонаційно; не вживати фраз, довжина яких перевищує обсяг оперативної пам'яті; не зловживати науковими визначеннями, формулюваннями, поширеними міркуваннями; текст може включати до 4% незнайомих учням слів, що передбачає з'ясування їх семантики різними способами, в тому числі й за контекстом; звучання тексту не повинне перевищувати 5-7-ми хвилин, інакше ефективність сприймання знижуватиметься.

### **Список використаної літератури**

**1. Антонов А. В.** О понимании текстового сообщения // Материалы Всесоюзного симпозиума по проблеме «Мышление и общение» / А. В. Антонов. – Алма-Ата, 1973. – С.244–247. **2. Антонов А. В.** Проблема розуміння / А. В. Антонов. – К. : Знання, 1975. – 48 с. **3. Гривко А. В.** Мова навчальних текстів шкільних підручників / Гривко А. В. // Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/3685/1/Мова\\_навчальних\\_текстів\\_шкільних\\_підручників.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/3685/1/Мова_навчальних_текстів_шкільних_підручників.pdf). **4. Доблаев Л. П.** Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с. **5. Зимняя И. А.** Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / И. А. Зимняя. – М. : Знание, 1970. – 30 с. **6. Програма** для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання

(Шелехова Г.Т., Пентилюк М.І., Таранік-Ткачук К.В.) (зі змінами, затвердженими наказом МОН № 804 від 07.06.2017 р.). – 91 с. // Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>. Дата звернення: 10.03.2018.

**7. Цінько С. В.** Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цінько Світлана Василівна. – К., 2000. – 248 с.

**8. Цінько С. В.** Вивчення діалектної лексики засобами ІКТ / С. В. Цінько, Д. А. Марєєв // Дивослово. – 2016. – № 5 (710). – С. 13–16.

### **Цінько С. В. Добір навчальних текстів як лінгводидактична проблема**

У статті розглядається питання добору навчальних текстів як лінгводидактична проблема. Зокрема, виокремлено сім критеріїв добору навчальних текстів: тематично-змістовий; інформативний; структурно-композиційний; жанрово-стильовий; мовний; критерій доступності; критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу.

Наголошується, що когнітивно-комунікативний та текстоцентричний аспекти сучасної методики навчання концентрують увагу вчителя на правильному доборі навчальних текстів, що є надзвичайно важливим фактором для розвитку вмінь та навичок сприймання і розуміння, реалізації соціокультурної змістової лінії, підкреслення життєвої необхідності аудіювання як засобу активної участі у спілкуванні, пізнанні світу та навчанні.

Зроблено висновки: важливим є правильний вибір теми тексту з погляду інтересів школярів певного віку і життєвої значущості; зміст тексту повинен відповідати виховній і навчальній меті; бути по можливості динамічним, мати фабулу, основна лінія розповіді не повинна ускладнюватися побічними, несуттєвими деталями, які можуть спричинити до двоплановості розуміння; навчальні тексти повинні бути предметними, проблемними, інформативними, але насиченість тексту інформацією повинна відповідати віковим особливостям учнів; важливим для розуміння є заголовок тексту, оскільки він сприяє правильному сприйманню і відображає задум автора (мовця); при доборі текстів необхідно дбати про чіткість вираження у тексті основної думки, ідеї, що сприяє кращому сприйманню повідомлення (врахування логіко-сміслової структури тексту); текст повинен характеризуватися чіткою структурою, відсутність же якоїсь із композиційних частин може спрямувати розуміння у хибному напрямку; краще сприймаються учнями тексти-розповіді монологічного характеру та діалоги з невеликою кількістю дійових осіб; обов'язково слід ураховувати труднощі мовленнєвого оформлення тексту – фонетичного, лексичного, граматичного, стилістичного; опорні слова і словосполучення виділяти інтонаційно; не вживати фраз, довжина яких перевищує обсяг оперативної пам'яті; не зловживати науковими визначеннями, формулюваннями, поширеними міркуваннями; текст може включати до 4% незнайомих учням слів, що передбачає з'ясування їх семантики різними способами, в тому числі й за контекстом.

*Ключові слова:* навчальний текст, лінгводидактика, критерії відбору текстів для слухового сприймання, текстоцентричний аспект, методика навчання.

### **Цинько С. В. Отбор учебных текстов как лингводидактическая проблема**

В статье рассматривается вопрос отбора учебных текстов как лингводидактическая проблема. В частности, выделены семь критериев отбора учебных текстов: тематически содержательный; информативный; структурно-композиционный; жанрово-стилистический; языковой; критерий доступности; критерий объема и длительности звучания аудиоматериала.

Отмечается, что когнитивно-коммуникативный и текстоцентричный аспекты современной методики обучения концентрируют внимание учителя на правильном подборе учебных текстов, что является чрезвычайно важным фактором для развития умений и навыков восприятия и понимания, реализации социокультурной содержательной линии, подчеркивание жизненной необходимости аудирования как средства активного участия в общении, познании мира и учебе.

Сделаны выводы: важен правильный выбор темы текста с точки зрения интересов школьников определенного возраста и жизненной значимости; содержание текста должно соответствовать воспитательной и учебной целям; текст должен быть по возможности динамичным, иметь фабулу, основная линия повествования не должна усложняться побочными, несущественными деталями, которые могут привести к двуплановости понимания; учебные тексты должны быть предметными, проблемными, информативными, но насыщенность текста информацией должна соответствовать возрастным особенностям учащихся; важным для понимания является заголовок текста, поскольку он способствует правильному восприятию и отражает замысел автора (говорящего); при отборе текстов необходимо заботиться о четкости выражения в тексте основной мысли, идеи, текст должен характеризоваться четкой структурой, отсутствие же какой-то из композиционных частей может направить понимание в неправильном направлении; лучше воспринимаются учащимися тексты-рассказы монологического характера и диалоги с небольшим количеством действующих лиц; обязательно следует учитывать трудности речевого оформления текста – фонетического, лексического, грамматического, стилистического; опорные слова и словосочетания необходимо выделять интонационно; не употреблять фраз, длина которых превышает объем оперативной памяти; не злоупотреблять научными определениями, формулировками, распространенными соображениями; текст может включать до 4% незнакомых ученикам слов, что предполагает выяснение их семантики различными способами, в том числе и в контексте.

*Ключевые слова:* учебный текст, лингводидактика, критерии отбора текстов для слухового восприятия, текстоцентричный аспект, методика обучения.

**Tsin'ko S. Selection of educational texts as a lingvodidactic problem**

The article deals with the question of the selection of educational texts as a lingvodidactic problem. In particular, seven criteria for the selection of educational texts are singled out: thematic and content; informative; structural and compositional; genre and stylistic; lingual; availability criterion; criterion of volume and duration of an audio material. It is emphasized that cognitive-communicative and text-centric aspects of modern training methods concentrate the teacher's attention on the correct selection of educational texts, which is an important factor for the development of skills and abilities of perception and understanding, implementation of the socio-cultural content line, emphasizing the vital necessity of listening as a means of active participation in communication, knowing the world and studying.

The following conclusions were made. It is important to choose the right theme from the point of view of students' interests, age or vital significance. The content of the text must correspond to the educational purpose; to be dynamic, to have a plot, the main line of the narrative should not be complicated by non-essential details, which can lead to a two-layered understanding. The texts should be objective, problematic, informative. The saturation of the text with the information should be consistent with the age-specific characteristics of the students, because excessive informativeness complicates perception. An important point to understand is the title of the text, because it promotes the correct perception and reflects the author's idea.

It is also necessary to take care of the clarity of expression in the text of the basic idea, an idea that facilitates a better perception of the message (taking into account the logical-semantic structure of the text). The text must be structured, the absence of any of the composite parts can direct understanding in the wrong direction. Students perceive monologues and dialogs with a small number of actors better. It is necessary to take into account the phonetic, lexical, grammatical, and stylistic difficulties of speech processing of the text. It is also necessary to highlight supporting words and phrases by intonation; don't use phrases whose length exceeds the amount of random-access memory; don't abuse scientific definitions, formulations, widespread considerations. The text can include up to 4 per cent of unknowing words, which involves finding out their semantics in various ways, including context. Text sounding should not exceed 5–7 minutes, otherwise the efficiency of the listening will be reduced.

*Key words:* educational text, linguodidactics, criteria for the selection of texts for auditory perception, text-centric aspect, training method.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА Й НАУКА  
В УНІВЕРСИТЕТАХ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ,  
ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ**

УДК 373.2.011.3-51

**С. О. Бадер**

**СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА КАТЕГОРІЇ  
«ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З  
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»**

Сучасне суспільство орієнтується на компетентного, творчого, здатного нестандартно мислити й аналізувати себе та свою професійну діяльність фахівця, який уміє самовдосконалюватись. Саме тому професійна рефлексія як здатність до самоаналізу себе та своєї діяльності набуває актуальності, особливо, коли мова йдеться про майбутніх педагогів, зокрема фахівців дошкільної галузі. Науковці одностайно наголошують на прямій залежності рівня сформованості професійної культури вихователя від його здатності до рефлексії, що є системоутворюючим компонентом професійної компетентності та формується ще під час навчання у виші. Своєчасність розв'язання означеної проблеми підтверджується низкою нормативних документів, зокрема оновленими ЗУ «Про освіту», ЗУ «Про дошкільну освіту», програмами навчання й розвитку дітей дошкільного віку.

Дослідження рефлексивних процесів представлено у філософській (Г. Гегель, Дж. Дьюї, І. Кант, Дж. Локк, К. Маркс, А. Огурцов, І. Фіхте, М. Холодна, Г. Щедровицький), психологічній (Б. Ананьєв, О. Анісімов, Л. Виготський, О. Леонт'єв, І. Семенов, С. Степанов, С. Рубінштейн), педагогічній літературі (І. Бех, Ю. Кулюткін, В. Сластьонін, Г. Сухобська та ін.).

У свою чергу, проблема формування професійної рефлексії та рефлексивної компетентності майбутніх педагогів є предметом дослідження таких учених: Г. Бізяєва, Н. Гавриш, Г. Єрмакова, В. Желанова, М. Марусинець, В. Метаєва, Т. Яркіна та ін. Натомість, проблема формування професійної рефлексії у майбутніх фахівців з дошкільної освіти все ще потребує наукового обґрунтування та упровадження спеціальної педагогічної технології в освітній процес вишів.

Отже, метою статті є аналіз дефініції «професійна рефлексія педагога» та характеристика сутності професійної рефлексії майбутнього фахівця з дошкільної освіти.

Перш за все, схарактеризуємо поняття «рефлексія», яка є міждисциплінарною категорією та предметом дослідження філософії, психології, педагогіки тощо.

Так, у довідковій літературі рефлексія тлумачиться як:

– процес самопізнання суб'єктом внутрішній психічних актів та станів [1];

- процес розмірковування особистості про все, що відбувається у її свідомості; здатність людського мислення до критичного самоаналізу [2];
  - розмірковування про свій внутрішній стан, самоаналіз [3].
- У межах філософської школи рефлексія розуміється як:
- форма пізнання (І Кант);
  - здатність виходити у зовнішню позицію стосовно ситуації, що склалася (К. Маркс);
  - перехідна ланка від процесу мислення до формулювання й прийняття рішення (Г. Гегель);
  - процес мислення, під час якого особистість здатна розглядати себе у якості об'єкта та предмета дослідження (А. Огурцов).

Отже, у межах філософських досліджень рефлексія пов'язується з категорією мислення, що уможливорює самоаналіз, розуміння та усвідомлення себе; здатність думати про своє власне мислення з метою його удосконалення.

Незважаючи на те, що рефлексія є, перш за все, предметом психологічної науки, стало визначення щодо її сутності у науковому полі відсутнє. Зазначимо, що означена категорія розглядається в межах різних аспектів, зокрема когнітивний (інтелектуальний), комунікативний, особистісний тощо. Так, в руслі когнітивного рефлексія розуміється як здатність особистості відслідковувати хід власної інтелектуальної діяльності, тобто виокремлювати, аналізувати власні дії щодо вирішення певної проблемної ситуації (В. Давидов, Ю. Кулюткін). У межах комунікативного аспекту дослідження сутності рефлексії вона тлумачиться як усвідомлення особистістю того, як вона сприймається партнерами по спілкуванню, тобто рефлексія є запорукою ефективного спілкування, в тому числі й професійного (Г. Сухобська). Особистісний аспект розкриває сутність рефлексії через самосвідомість особистості, тобто мова йдеться про особистісну рефлексію, яка пов'язана з думками, переживаннями індивіда, переосмисленням себе та своєї діяльності; процес самопізнання, що спрямований на розкриття власного духовного світу (І. Семенов, С. Степанов).

У зв'язку з цим, слушною є думка В. Желанової, яка на основі аналізу категорії «рефлексія» з психологічної точки зору виокремлює сфери реалізації рефлексії, а саме: діяльність, мислення, самосвідомість, саморегуляція та метапроцеси особистості (комунікація та кооперація) [4, с. 10].

В останні часи особливу увагу науковців привертає феномен професійної рефлексії як складової професійної компетентності фахівця педагогічної галузі, зокрема спеціаліста з дошкільної освіти. Це підтверджується думкою Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, про те, що рефлексивні процеси пронизують всю діяльність педагога.

Професійну рефлексію розглядають як: характеристику особистості педагога; засіб його мислення; дослідницьку діяльність педагога. У низці досліджень сутність професійної рефлексії розкривається через її поетапне формування в структурі професійної діяльності педагога.

Так, у більшості психолого-педагогічних досліджень (Б. Вульф, Г. Єрмакова) професійна рефлексія розкривається через інтегративну характеристику особистості майбутнього педагога, що акумулює в собі

професійні рефлексивні знання, ставлення до них, професійну рефлексивну діяльність та рефлексивну поведінку.

Схожої думки дотримується Г. Бізяєва, яка досліджує проблему становлення професійної компетентності вчителя та визначає педагогічну рефлексію як процес мисленнєвого (попереднього чи ретроспективного) аналізу певної професійної проблеми, у результаті чого виникає осмислення даної проблеми та пошук оптимальних шляхів її вирішення [5, с. 62 – 63]. Отже, на думку вченого, рефлексивний педагог – це педагог, який здатен до постійного самоаналізу власної професійної діяльності, дослідження свого професійного досвіду з метою його удосконалення тощо. Крім того, Г. Бізяєва додає, що лише рефлексивний педагог здатен до рефлексивного управління навчанням, коли учень є активним суб'єктом освітнього процесу, а педагог організує продуктивну взаємодію, на якій вибудовується весь процес навчання; саме за таких умов учень здатен до самоуправління процесом набуття знань та умінь [Там само, с. 70]. Погоджуємось з думкою автора, та вважаємо, що таке розуміння професійної рефлексії актуальне і для фахівця з дошкільної освіти.

Цікавим є підхід, у межах якого професійна рефлексія розглядається крізь призму дослідницької діяльності педагога (Дж. Дьюї). За такого підходу, професійна рефлексія педагога – здатність бачити проблему в конкретній педагогічній ситуації та вибудовувати стратегію щодо усунення такої проблеми на основі дослідницької діяльності. Зі свого боку зазначимо, що така позиція не позбавлена сенсу, натомість, педагогічна рефлексія трактується дещо вузько, зводячи її лише до рефлексії в конкретних проблемних ситуаціях та у процесі пошуку шляхів розв'язання проблеми.

Важливими для розуміння сутності професійної рефлексії є розвідки (М. Ван-Манен, Д. Лістон, К. Цейхнер), де вона розуміється як складне утворення в професійній діяльності педагога, що еволюціонує від найбільш простого до найскладнішого рівня. Так, до означених рівнів відносять: *практичний* (педагог намагається реалізувати отримані під час навчання у вищі уміння та навички, а власні досягнення оцінює за формулою «вірно – невірно»); *казуальний* (педагог аналізує професійну діяльність з позиції чинників, що її зумовили); *критичний* (до аналізу професійної діяльності включаються морально-етичні норми та категорії; педагог починає рефлексувати з приводу мети, форм та методів організації освітнього процесу, його змістовного наповнення тощо) [5, с. 119]. Такий підхід є актуальним і для дослідження професійної рефлексії фахівців з дошкільної освіти, адже презентує рівні її сформованості.

Поряд з поняттям «професійна рефлексія» широко уживаним є дефініція «рефлексивна компетентність педагога» (Ю. Бабаян, О. Малихін, К. Нор, С. Степанов та ін.).

Так, на думку С. Степанова, рефлексивна компетентність – це «професійна якість особистості, яка дозволяє ефективно та адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє творчому підходу в професійній діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності» [6, с. 266]. Як бачимо, дослідник розглядає

рефлексивну компетентність як складову професійної компетентності, а отже, ототожнює дане поняття з професійною рефлексією.

Схожа думка зустрічається в розвідках Ю. Бабаян, К. Нор, які визначають рефлексивну компетентність учителя як інтегративну якість особистості, яка характеризує ступінь засвоєння сукупності рефлексивних компетенцій, що включає характеристику рефлексивної діяльності з використанням знань, умінь, навичок професійного і життєвого досвіду [7, с. 239]. Тобто вчені розглядають професійну рефлексію та рефлексивну компетентність як тотожні поняття та як один з компонентів професійної педагогічної діяльності.

Зазначимо, що Ю. Бабаян, К. Нор у структурі рефлексивної компетентності вбачають низку складових (рефлексивних компетенцій), до яких відносять: готовність до прояву рефлексивної компетентності (мотиваційний компонент); володіння знаннями змісту рефлексивної компетентності (когнітивний компонент); досвід прояву рефлексивної компетентності у різних ситуаціях (поведінковий компонент); ставлення до змісту рефлексивної компетентності і об'єкту її застосування (ціннісно-смысловий компонент); емоційно-вольова регуляція процесів і результатів прояву рефлексивної компетентності [8].

Істотним є доповнення Ю. Кулюткіна, який зазначає, що професійна рефлексія педагога спрямована на: власну діяльність (усвідомлення власного педагогічного досвіду; виокремлення критеріїв ефективності власної педагогічної діяльності; аналіз змін, що відбуваються в освіті), діяльність колег (уміння аналізувати їхню професійну діяльність; навички ефективного спілкування) та діяльність учнів (уміння взаємодіяти з учнями; уміння навчити учнів рефлексувати з приводу навчальної діяльності; здатність оцінювати власну діяльність з позиції учня), та швидше являє собою «механізми рефлексії в професійній діяльності» [9, с. 13–14].

Думку про тотожність категорій «професійна рефлексія» та «рефлексивна компетентність» висловлюють у своїх розвідках О. Гулєєва, А. Максимов, зазначаючи, що рефлексивна компетентність виявляється через відповідальне, усвідомлене ставлення до власної професії, а її структура представлена через рефлексивні здібності, рефлексивні уміння та рефлексивну позицію. Крім того, А. Максимов наголошує на тому, що саме рефлексивна компетентність є системоутворюючою складовою професійної компетентності педагога.

Виходячи з теоретичного аналізу сутності ключових понять, маємо можливість констатувати, що професійна рефлексія є неодмінною складовою діяльності фахівця з дошкільної освіти та формується ще на етапі навчання у виші. Професійна рефлексія дозволяє майбутнім вихователям оцінювати власні професійні здібності, співвідносити їх з існуючими стандартами та постійно самовдосконалюватись (О. Воронова, Т. Яркіна). Зазначимо, що професійна рефлексія починає формуватися вже на початку професійної підготовки у виші та під час проходження студентами різних видів практик. Очевидно, що процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах вишів має бути керованим, у протилежному випадку студентам важко досягнути високого рівня сформованості такої рефлексії (В. Желанова, М. Марусинець, Р. Пріма).



Грунтуючись на психолого-педагогічних розвідках з проблеми, що досліджується, професійну рефлексію майбутніх фахівців з дошкільної освіти визначаємо як інтегративне особистісне утворення студента, що виявляється через здатність розкривати власні рефлексивні задатки, набувати рефлексивних навичок для становлення рефлексивної позиції у подальшому.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в характеристиці структури педагогічної рефлексії майбутніх фахівців з дошкільної освіти.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Психологія.** Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. / Сост. А. А. Карпенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
- 2. Новейший философский словарь** / сост. и глав. ред. А. А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
- 3. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
- 4. Желанова В. В.** Таксономія типів професійної рефлексії педагога: міждисциплінарний контекст. / В. В. Желанова // *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр.* – (27). – С. 9–15.
- 5. Бизяева А. А.** Психологія думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ имени С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
- 6. Степанов С. Ю.** Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // *Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации.* – Новосибирск : НГУ, 1995. – С. 266 – 271.
- 7. Бабаян Ю. О.** Формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / Формування професійної компетентності майбутнього вчителя: Науковий посібник / Ю. О. Бабаян, К. Ф. Нор. / За заг. ред. професора С. І. Якименко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – С. 231–266.
- 8. Нор К. Ф.** Шляхи формування рефлексивної компетентності вчителів у післядипломній освіті / К. Ф. Нор, Ю. О. Бабаян. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor\\_Babajan.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Nor_Babajan.pdf).
- 9. Кулюткин Ю. Н.** Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. / Ю. Н. Кулюткин, И. В. Муштавинская. – СПб. : СПбГУПМ, 2002. – 48 с.

#### **Бадер С. О. Сутнісна характеристика категорії «професійна рефлексія майбутнього фахівця з дошкільної освіти»**

Стаття присвячена проблемі формування професійної рефлексії майбутніх педагогів, зокрема, фахівців з дошкільної освіти. Автор аналізує поняття «рефлексія» з філософської та психолого-педагогічної точок зору; характеризує сутність категорій «педагогічна рефлексія» та «рефлексивна компетентність»; визначає зміст поняття «професійна рефлексія майбутнього фахівця з дошкільної освіти».

*Ключові слова:* рефлексія, професійна рефлексія, рефлексивна компетентність, професійна рефлексія майбутнього фахівця з дошкільної освіти.

**Бадер С. О. Сущностная характеристика категории «профессиональная рефлексия будущего специалиста сферы дошкольного образования»**

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной рефлексии будущих педагогов, а именно, специалистов в сфере дошкольного образования. Автор анализирует понятие «рефлексия» с философской и психолого-педагогической точек зрения; характеризует сущность категорий «педагогическая рефлексия» и «рефлексивная компетентность»; определяет содержание понятия «профессиональная рефлексия будущего специалиста в области дошкольного образования».

*Ключевые слова:* рефлексия, профессиональная рефлексия, рефлексивная компетентность, профессиональная рефлексия будущего специалиста сферы дошкольного образования.

**Bader S. The Essential Characteristic of the Category «Professional Reflection of the Future Specialist of Preschool Education Sphere»**

The article is devoted to the problem of forming a professional reflection of future teachers, namely, specialists of preschool education sphere. The author analyzes the concept «reflection» from the philosophical and psychological-pedagogical points of view; characterizes the essence of the categories «pedagogical reflection» and «reflexive competence»; defines the content of the concept «professional reflection of the future specialist of preschool education sphere».

*Key words:* reflexion, professional reflection, reflexive competence, professional reflection of the future specialist of preschool education sphere.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378.091.12.011.3-053:

**Л. Я. Бірюк**

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: РЕАЛЬНИЙ ШАНС ЗМІНИТИ ШКОЛУ,  
ЗМІНИТИ КРАЇНУ**

В умовах глибоких соціальних змін дійсності, які нині переживає наше суспільство, особливої актуальності набуває проблема реформування вітчизняної освіти, що є основним джерелом примноження інтелектуального потенціалу держави. Системне реформування загальної середньої освіти спрямоване на утвердження нового інноваційного типу навчання, що забезпечить освоєння та підтримання здобутків цивілізації, формування особистості, здатної ініціювати і вносити інноваційні зміни в існуючу культуру, економіку, навколишнє середовище, успішно розв'язувати нові завдання в різноманітних життєвих ситуаціях, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством загалом [1].

Здобуття Україною гідного місця у міжнародному поділі праці в епоху знань та технологій можливо лише за умови підтримки, поваги та належної оцінки педагогічної праці. У сучасному суспільстві має толеруватися як тривала професійна педагогічна кар'єра, так і звернення до педагогічної праці на певних етапах особистісного та професійного зростання в інших сферах діяльності. Наявність досвіду професійної діяльності з часом повинна стати перевагою для зайняття багатьох суспільно значущих посад у публічній сфері.

Професійна підготовка майбутнього вчителя до відповідних змін є актуальною і зумовлена низкою об'єктивних чинників. Це, зокрема, необхідність підвищення якості української освіти, урахування українською школою світових тенденцій розвитку освітніх систем, готовність учителя до інноваційної педагогічної діяльності в умовах переходу до суспільства знань.

Саме вища школа відіграє вирішальну роль у професійній підготовці майбутніх фахівців до реалізації Концепції «Нова українська школа» [3], презентованої міністром освіти і науки України Лілією Гриневич під час педагогічної конференції 18 серпня 2016 р. Успіх подальшого розвитку освіти значною мірою визначає якість професійної підготовки майбутніх учителів її початкової ланки у ВЗО.

Концепція «Нова українська школа» [3] ґрунтується на реалізації компетентнісного підходу, який є одночасно й методологічним підґрунтям формування професійної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки. Аналіз психолого-педагогічних та лінгводидактичних джерел з проблем реалізації компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя формування професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи дозволив визначити основні напрямки дослідження: теоретичні й методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів, її складові (В. Андрущенко, В. Бондар, О. Дубасенюк, М. Євтух), сутність формування готовності до професійної діяльності та показників її сформованості (А. Алексюк, М. Дьяченко, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін), формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (О. Біда, О. Матвієнко, Л. Коваль, О. Комар, І. Шапошнікова). Проте, незважаючи на значний інтерес учених до зазначеного питання, проблема визначення ролі компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у руслі реалізації Концепції «Нова українська школа» у педагогічній теорії й практиці розроблена недостатньо.

*Мета публікації* полягає у визначенні основних завдань сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти у руслі реалізації Концепції «Нова українська школа» та ролі компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя професійної підготовки майбутніх вчителів початкових освіти у ВЗО.

Системне реформування загальної середньої освіти та підготовки вчителя до відповідних змін є актуальними і зумовлені низкою об'єктивних чинників. Це, зокрема, необхідність підвищення якості української освіти, урахування українською школою світових тенденцій розвитку освітніх систем, готовність учителя до компетентнісного й інноваційного навчання в умовах переходу до суспільства знань.

Визначені Концепцією напрями реалізації державної політики на період до 2029 року охоплюють основні його аспекти – від змісту загальної середньої освіти до підготовки вчителя. Реформа безпосередньо стосується інтересів понад 22 мільйонів осіб. Серед них майже 4 мільйони – школярі, та 18 млн. їхніх родичів. Науковці відділу початкової освіти Інституту педагогіки відзначили, що у перебігу розроблення Концепції вивчався і враховувався досвід організації освітньо-виховного процесу Фінляндії, США, Польщі та Болгарії. Нова школа – це школа для життя в XXI столітті.

Перевагами нової української школи є те, що освітній процес будуватиметься на основі врахування таких основоположних принципів:

- кожна дитина - індивідуальність;
- цінність дитинства, тобто відповідність вимог віковим особливостям дитини;
- радість пізнання та розвиток особистості, тобто плекання самостійності та незалежності мислення замість «навченої безпорадності»;
- принципи здоров'я та безпеки, тобто формування здорового способу життя та створення безпечних умов фізичного та психоемоційного розвитку дітей.

У аналізованій Концепції зазначено її базові компоненти, виконання більшості з яких практично повністю залежить від учителя, насамперед:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей;
- застосування педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;
- формування цінностей, серед яких повага до гідності людини, свободи, патріотизм, громадянськість.

Автори Концепції зауважують, що за експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть такі здатності: вміння навчатися протягом життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в культурному середовищі. Але сучасна українська школа не готує молодь до цього. Відтепер усе має змінитися.

Погоджуємося із думкою Міністра освіти і науки Лілією Гриневич, яка зазначила: «Діти не йдуть в школу за знаннями – для цього є Інтернет і дуже багато ресурсів. Дітей потрібно навчити, як ці знання використовувати, як відрізнити добро від зла і як знайти інформацію, яка потрібна для вирішення життєвої ситуації або професійного виклику. Компетентності включають яро знань, вміння, навички і цінності, через які формується ставлення до різних ситуацій» [3].

Формування визначених цінностей – фронт роботи освітян, які не мають зазнати поразки у війні із цінностями «руського мира», ґрунтованого на ідеях тоталітаризму. У процесі осучасненої професійної підготовки у майбутніх фахівців початкової освіти мають бути сформовані такі фахово необхідні якості: критичне мислення, креативність, вміння керувати людьми, комплексне вирішення проблем, взаємодія з оточуючими, емоційний інтелект, формування власної думки

та вміння приймати рішення, клієнтоорієнтованість, уміння вести переговори, когнітивна гнучкість.

Водночас очікування суспільства щодо нового учителя досить значні. Концепція нової української школи передбачає такі вимоги до вчителя:

1. *Уміння застосовувати педагогіку партнерства*, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками.

2. *Уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу*. У зв'язку із цим варто говорити про нову роль учителя як наставника, провідника учня з його індивідуальною траєкторією.

3. *Уміння скористатися академічною свободою*, продовжувати власну професійною свободою, продовжувати власну професійну освіту, готувати авторські навчальні програми, розробляти методи, стратегії, способи та засоби навчання; активно артикулювати власну фахову думку.

4. *Уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій та проектів*.

5. *Навчити учнів бути глобальними*: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів.

6. *Мати розвинені навички інноватора* [2, с. 18-20].

Майбутні вчителі початкових класів мають бути орієнтовані на реалізацію завдань компетентнісної освіти, зокрема формування десяти ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінностей) мовами; спілкування іноземними мовами; математична грамотність; компетентність в природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; соціальна та громадянська компетентність; інноваційність і підприємливість; обізнаність та здатність до самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Окрім зазначених ключових компетентностей, у майбутніх учителів загальноосвітньої школи першого ступеня мають бути сформовані й такі практичні навички, зокрема оволодіти:

- сучасним управлінням класом;
- методиками компетентнісного навчання;
- методиками інтегрованого навчання;
- курсом нейропсихології, що дозволить зрозуміти особливості функціонування мозку дитини, виявити причини труднощів у навчанні й усунути їх;
- інклюзивною освітою.

Зазначені завдання зумовлюють необхідність забезпечення готовності педагогів до успішної реалізації передбачуваних перетворень і висувають нові вимоги до застосування в освітньому процесі компетентнісно орієнтованих методик і технологій навчання та оцінювання його результатів, готувати майбутніх фахівців оволодіння варіативною складовою початкової ланки освіти, створювати інформаційно-освітні середовища з використанням ІКТ, що враховують вікові й навчальні особливості молодших школярів та їхні інтереси, здібності й освітні потреби.

Одним із пріоритетних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя початкової освіти у ВЗО є формування у майбутніх педагогів сучасного педагогічного мислення, вільного від стереотипів, здатного аналізувати педагогічну дійсність з різних позицій і приймати самостійні рішення, поважаючи авторитети, але не вважаючи їх незаперечними. Майбутній учитель має бути готовим до реалізації суб'єкт-суб'єктної позиції у професійній діяльності. Суб'єкт-суб'єктні стосунки всіх учасників освітнього процесу (учнів, учителів, батьків, керівників органів освіти тощо) мають бути партнерськими і ґрунтуватися на доброчесності, взаємній повазі і довірі одних до інших.

Відповідно до вимог Концепції має бути осучаснений зміст фахової підготовки майбутніх учителів з урахуванням трансформаційних процесів, що відбуваються нині у світовій і вітчизняній середній освіті, насичення його відомостями про сутність сучасних педагогічних, дидактичних і методичних систем, в основу яких покладено інформаційно-комунікаційні технології. Модернізація освітніх програм має передбачати впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів у педагогічній освіті, забезпечення формування ключових та загальних компетентностей, набуття майбутніми педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності. Випускник вищого педагогічного навчального закладу повинен володіти педагогічною майстерністю, культурою спілкування, бути глибоко обізнаним з дидактичними можливостями комп'ютерної техніки й ефективно їх використовувати в освітньому процесі.

Освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі має бути спрямований на досягнення головної мети – формування високого рівня фахової компетентності кожного випускника як його здатності приймати оптимальні рішення й ефективно діяти в різноманітних педагогічних ситуаціях на основі здобутих знань, умінь, досвіду діяльності, усвідомлених переконань і ціннісних ставлень. Однією з важливих умов такого формування є перебудова на компетентнісних засадах освітнього процесу в самому університеті. Особливості компетентісно орієнтованого навчання студенти мають досягнути передусім на прикладі організації освітнього процесу в закладі, де вони навчаються. Саме тут закладається підґрунтя формування соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняття цінностей громадянського суспільства, поваги до держави, усвідомлення обов'язку її захисту, національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням.

Чільне місце у підготовці майбутніх педагогів має посісти їх самостійна навчальна діяльність із переважанням її творчого характеру, зміст, форми і методи якої необхідно підпорядкувати кінцевій загальній меті – формування педагога, здатного до інноваційних змін, творчої комунікативно компетентної особистості, яка вміє мотивувати й зацікавити учнів контентом навчального предмету.

До важливих завдань вищих закладів освіти відносимо забезпечення притоку до сфери вищої освіти відповідних освітніх ступенів нових юдей, які мають бажання і здатні до здійснення

позитивних змін. З цією метою держава має сприяти диверсифікації шляхів доступу до педагогічної професії за рахунок забезпечення розмаїття моделей та програм формальної педагогічної освіти. У Концепції розвитку педагогічної освіти [3] наголошено про важливість професійної орієнтації до здобуття педагогічної освіти з метою формування якісного контингенту здобувачів педагогічної освіти. Це потребує розгортання системи спеціальних заходів для професійної орієнтації молоді та популяризації педагогічної діяльності. До таких заходів може бути віднесено створення класів педагогічного профілю в старшій профільній школі, у тому числі на базі педагогічних коледжів, проведення курсів педагогічної майстерності для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, молодіжних педагогічних фестивалів у канікулярний період тощо.

У зв'язку з викладеним вище необхідно забезпечити підготовку майбутніх учителів ВЗО до змін, що передбачаються у зв'язку із запровадженням нових законодавчих документів про освіту та реалізацією Концепції «Нова українська школа»; передбачити у фаховій підготовці, особливо для початкової школи, курси, спрямовані на формування готовності майбутніх вчителів до роботи в нових умовах та здатності їх до забезпечення реалізації компетентнісного підходу в сучасному освітньому процесі початкової школи.

Відповідно до вимог сучасності, до перспектив подальшого дослідження відносимо розроблення інноваційного змісту навчального плану підготовки майбутніх учителів початкових класів за освітнім ступенем «бакалавр».

#### **Список використаної літератури**

- 1. Закон** України «Про вищу освіту» – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> **2. Зелюк В.В.** Нова школа: новий учитель / В.В. Зелюк // Постметодика. – 2016. – № 2. – С. 18–20. **3. Концепція** «Нова українська школа» / <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola> **4. Проект Концепції** розвитку педагогічної освіти, схвалений за основу на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України 22 лютого 2018 року / [www.cuspu.edu.ua/images/files-2018](http://www.cuspu.edu.ua/images/files-2018)

#### **Бірюк Л.Я. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової освіти: реальний шанс змінити школу, змінити країну**

У статті визначено основні завдання сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів початкової освіти в руслі реалізації Концепції «Нова українська школа», з'ясована роль компетентнісного підходу як методологічного підґрунтя професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів у ВЗО. Наголошено, що освітній процес відповідно до Концепції має будуватися з урахуванням таких основоположних принципів: кожна дитина - індивідуальність; цінність дитинства; радість пізнання та розвиток особистості; принципи здоров'я та безпеки. Зазначено базові компоненти Концепції, виконання більшості з яких практично повністю залежить від учителя: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей; застосування педагогіки партнерства між учнем, учителем і батьками; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі; формування цінностей, серед яких повага до

гідності людини, свободи, патріотизм, громадянськість. Визначено вимоги до вчителя, що їх висуває Концепція: уміння застосовувати педагогіку партнерства; уміння працювати на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу; уміння скористатися академічною свободою; уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій та проєктів; навчити учнів бути глобальними: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів; мати розвинені навички інноватора.

*Ключові слова:* майбутні учителі початкової освіти, професійна підготовка, компетентнісний підхід, концепція «Нова українська школа».

**Бирюк Л.Я. Профессинальная подготовка будущих учителей начального образования: реальный шанс изменить школу, изменить страну**

В статье определено основные задачи современной профессиональной подготовки начального обучения в русле реализации Концепции «Новая украинская школа», а также роль компетентностного подхода как методологической основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в ВЗО. Акцентировано, что образовательный процесс относительно Концепции должен строиться с учётом таких основополагающих принципов: каждый ребёнок - индивидуальность; ценность детства; радость познания и развитие личности; принципы здоровья и безопасности. Выделено базовые компоненты Концепции, реализация большинства которых практически полностью зависят от учителя: новое содержание образования, основано на формировании компетентностей; применения педагогики партнёрства между учеником, учителем и родителями; ориентирование на нужды ученика в образовательном процессе; формирование ценностей, среди которых уважение к достоинствам человека, свобода, патриотизм, гражданство. Определено требования к учителю, обозначены в Концепции: умения использовать педагогику партнёрства; умения работать с учётом личностно ориентированной модели образования и компетентностного подхода; умения использовать академическую свободу; умения сотрудничать с другими учителями и учениками путём создания цифровых ресурсов, презентаций и проєктов; научить учеников быть глобальными: общаться со всем миром с помощью современных цифровых средств; иметь развитые навыки инноватора.

*Ключевые слова:* будущие учителя начального образования, профессиональная подготовка, компетентностный подход, концепция «Новая украинская школа».

**Biryuk L. Professional Training of Intending Primary Education Teachers: Real Chance to Change School, to Change the Country**

The article deal with the main tasks of modern professional training of future primary education teachers during the implementing the Concept "New Ukrainian School", the importance of competence approach as a methodological basis for the training future primary school teachers in higher educational establishments.



In the analyzed Concept its basic components, most of which completely depends on future teachers, are specified: new content of education, based on the forming competencies; applying the pedagogy of partnership between a pupil, a teacher and parents; orientation on the needs of pupils in the educational process; forming the values, among which are respect for human dignity, freedom, patriotism, citizenship.

The concept of new Ukrainian school implies the following requirements for future teachers: 1) the ability to apply pedagogy of partnership, based on communication, interaction and collaboration between a teacher, a pupil and parents; 2) the ability to work on the basis of personally oriented model of education and competence approach. In this regard, future teachers should have such new roles as a mentor, a pupil's leader according the individual approach; 3) the ability to use academic freedom, to continue their own professional education, to create the author's curricula, to develop methods, strategies, and means of teaching; actively articulate their own professional opinion; 4) the ability to collaborate with other teachers and pupils through the creating digital resources, presentations and projects; 5) to teach pupils to be global: to communicate with the world with the help of modern digital means; 6) to develop the skills of the innovator.

The educational process in a higher educational institution should be aimed at achieving the main aim – the forming a high level of future teachers' professional competence as the ability to make optimal decisions and to act effectively in various pedagogical situations based on the acquired knowledge, skills, experience, perceived beliefs and values.

*Key words:* future primary education teachers, professional training, competence approach, concept "New Ukrainian School".

Стаття надійшла до редакції 04.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 801.73. 17.81.31

**І. А. Веретейченко**

### **ТЕСТОЛОГІЯ ЯК СКЛАДОВА ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА**

Документознавство як інтегративна наукова дисципліна тісно пов'язано з діловодством, книго-, бібліотеці-, бібліографо-, архівознавством, інформатикою та ін. При більш широкому підході до складу документознавства входить історичне джерело-і музеєзнавство, семіотика, текстологія та інші науки

Таким чином, окремі види документів і документно-комунікаційної діяльності мають істотну специфіку, яка складає предмет вивчення приватно-наукових документознавчих дисциплін. Зокрема, предметом книгознавства як приватно-наукової дисципліни є книга і книжкова справа, патентознавства – патент і патентна справа. Зв'язок документознавства з інформатикою особливо відчутна в тій частині, яка вивчає наукові джерела інформації. Архівознавство вивчає документи, що несуть ретроспективну інформацію, в основному, на паперовому

носії; музеєзнавство – речові документи, пам'ятки матеріальної культури; книгознавство – книги (видання), текстові документи; діловодство – документи, що виникають у процесі управління, діловодства; бібліотекознавство – документи широкого соціального призначення (тиражовані); бібліографознавство – вторинні документи тощо [1].

Так документознавство має тісний зв'язок з текстологією, яка в системі філологічних знань займає цілком визначене і самостійне місце. Вона тісно пов'язана з теорією та історією літератури, служить основою для літературознавства та історичної джерелознавства.

“Текстологія, зокрема дослідження і розшифровка чорнових рукописів, – писав С. М. Бонді, – належить до числа тих дисциплін, що об'єднуються збірним поняттям” літературознавство “, які стоять найближче до того, що ми називаємо точними науками. Висновки текстологічних досліджень найменше можуть бути довільними і суб'єктивними. Аргументація необхідна строго логічна і науково переконлива” [2, с. 3].

Текстологія – це наука про історію текстів, вона розглядає тексти історично. “Текстологія аналізує текст не тільки в його просторових вимірах і в остаточно сформованому вигляді, але і в часовому відношенні, тобто діахронічно” [3, с. 66]. Історія тексту – його виникнення і розвиток – пов'язує текстологію з філософською категорією історизму.

Вивчення історії пам'ятника на всіх етапах його існування дає уявлення про послідовність історії створення тексту. В історії тексту відображені закономірності художнього мислення автора, його особистість і світогляд, індивідуальність і творча воля.

Історію тексту необхідно розглядати і вивчати як єдине ціле. Співвідношення історичного і теоретичного – важливий принцип наукової критики тексту.

Практичне застосування текстології полягає в науковому виданні літературної пам'ятки, заснованому на попередньому всебічному вивченні історії його тексту.

Суперечки, що виникали багато разів, про те, чи є текстологія наукою чи допоміжною дисципліною, мають не тільки термінологічний характер; вони прояснюють науковий потенціал текстологічного дослідження і перспективи розвитку цієї галузі знань. Правильна відповідь на запитання про значення текстології полягає в аналізі її зв'язків з філологічною наукою. Допоміжні дисципліни необхідні в наукових дослідженнях, проте вони втрачають своє значення і сенс, якщо втрачають зв'язок з наукою.

Основний метод текстології – філологічний аналіз тексту, що спирається на своєрідність літератури як явища історичного і як вигляду мистецтва. Основні вимоги до дослідження текстології: історизм; дослідження зв'язку твору з соціально-історичною обстановкою, культурним і історико-літературним контекстом.

Саме метод текстології можна використати при з'ясуванні поняття європеїзму в Україні. Тому метою нашої статті є на основі дослідження публіцистичних творів розкрити концепт європеїму в українській літературно-критичній думці 20-х років ХХ століття.

Так, питання європейської ідентичності, розкривалося в різноманітних дослідженнях культурологів, політологів, філософів, письменників, але, на жаль, до кінця не з'ясоване.

Окремою сторінкою в поширенні європейської думки на тлі української культури була літературна дискусія 1925–1928 років ХХ століття. “Дискусія сконцентрувала в собі енергію полемічних збурень на терені мистецтва і життя, загострила громадське сумління, порушивши найсуттєвіше питання: бути чи не бути українській літературі зокрема, і культурі загалом як повноцінному суверенному явищу в контексті світового духовного розвитку” [4, с. 20]. Уперше проблема європеїзму постала на повну потужність, набула об'ємності й багатоаспектності та виросла до ключового символу для всієї дискусії.

Під час дискусії з “полемічною різкістю” було обговорено “коло ідей, закладених у поняття Європа”. Європейстичні тенденції стали об'єктом обговорення і тлумачення різних літературних та політичних угруповань, усі їх бачили й сприймали по-різному. Учасники дискусії відзначили “необмежену широчину поняття Європа”, його “сумарність”. Вона була “конкретна”, “історична”, “абстрактна”, “теоретична”, “загадкова”, “далека”, “теоретично дана”, “туманна”, “холодна”, “нейтральна”, “аемоційна”, “агромадська” [5, с. 121–125].

Дискутантати по-різному осмислювали і “наповнювали” концепт Європи. Це поняття багатомістке, яке творить духовну єдність, своєрідний образ. Рецепцію Європи найповніше подав М. Хвильовий, – “минула і сучасна, буржуазна, пролетарська, вічна-мінлива” [6, с. 467], “модерністсько-етична, прогресивна, червона” [6, с. 472–473].

Саме перу М. Хвильового належить формулювання основної тези дискусії “Європа чи Просвіта”, як одної “із найкращих питань нашої доби” [6, с. 455]. Свій вибір письменник однозначно робить в бік Європи – це зумовило поштовх до такого напрямку як “хвильовізм” та викликало гостру критику опонентів. Про це зазначала і С. Павличко: “В історії 20-х років за Миколою Хвильовим уже майже традиційно закріпилося місце архетипального західника, європеїста, а відтак мало не модерніста. Його гасла Європи на протипагу Просвіті, “геть від Москви!”, олімпійства (яке можна розшифрувати як елітарність) на протипагу масовізму, що викликали різку критику з боку офіційної партійної лінії й урешті капітуляцію Хвильового, здається, це підтверджують” [7, с. 200].

Активне обговорення цієї проблеми сконцентрувало увагу на зміст символів Європа та Просвіта. Дискутантати намагалися з'ясувати орієнтацію України, надати їй належне місце серед інших культур. Так, вибираючи європейство чи москвофільство, В. Коряк надає перевагу москвофільству, яке не вважає “відступом від культурного процесу”, а навпаки, “саме на нього, на його думку, слабує... увесь культурний світ. Наші хатні європейці, – зазначає автор, зовсім таки “перекапустили”, борячися з чужими впливами й захищаючи Європу. Одвертаються од Москви й дивляться на Європу, а Європа (й Америка) сама дивиться на Москву й чекає од неї нового слова” [8, с. 8–9]. Ю. Меженко говорив про європейську культуру як “найнебезпечнішу річ”, статус України щодо Європи називає “прийдіте поклонімося” і закликає усе європейське прийняти через суворий фільтр” [9, с. 131].

Продовжуючи дискусію, О. Дорошкевич наголошує, що Європа “порожнім дощем проллється по нашій хуторянській Просвіті, ніколи її не зворушить, не запліднить, не поведе за собою, ніколи з неї не зробить творчої, своєї Європи [10, с. 125]. Д. Донцов закликає не до “механічного засвоєння європейських доктрин”, а до “релігійного фанатизму”. “Доволі європеїзації України”, – обурюється К. Юринець, – оскільки “європейські орієнтації українців дали тільки нові попелища для українського працюючого люду” [11, с. 192]. Розмежування проблеми за класовим принципом призвело до різкого тлумачення питання щодо європейської ідентичності. Для М. Зерова і М. Хвильового гасло Європа стало символом міцної культурної традиції, а гасло Просвіта вони пов’язують з убогістю, непоборним міщанством так званої пролетарської літератури. Так, наприклад, говорячи про неокласиків С. Павличко доводила: “Вони так само виявляли демонстративну консервативність у своєму європеїзмі, обмеженому античності, символізмом і Парнасом. Франція була для неокласиків моделлю й ідеалом Європи. Але Франція й відтак Європа вичерпувалися Парнасом і символізмом. Аполлінер, Сандрар, сюрреалізм, дада, експерименти й новації, як формальні, так і філософські пошуки французьких поетів 10-х і 20-х років, філософія Бергсона, знаменитого натхненника модерністів, лекції якого приїжджали послухати до Парижа інтелектуали з усього світу, залишилися цілком поза їхніми інтересами. Проблеми розпаду особистості, краху звичного буття й гуманістичних ідеалів, над якими буквально агонізувала європейська література, так само лежали за межами інтелектуального світу неокласики? і України в цілому” [7, с. 199]. Дослідниця в цьому вбачала подвійність щодо орієнтації на європейські тенденції у дискурсі неокласицизму.

Саме визначення Європи стало головним позитивним результатом цієї тривалої дискусії. Знов повертаючись до висловлювань С. Павличко, то вона зазначала: “Найбільша проблема виникала з визначенням змісту самої “Європи”. Які історичні, географічні, філософські поняття й політичні реалії сюди включаються? І передовсім, класична чи сучасна Європа? Реально існуюча сьогодні в певних художніх тенденціях чи міфологічна, вигадана?”

Європа Хвильового ніколи не бачилася ним як реальна цілість різних суперечливих культурних і політичних напрямів, відмінних національних шляхів окремих країн та культур. Це була ідеалізація однієї лінії, тенденційно спрепарованої, навіть вигаданої: “Європа – це досвід багатьох віків. Це не та Європа, що її Шпенглер оголосив “на закаті”. Не та, що гниє, до якої вся наша ненависть. Це – Європа грандіозної цивілізації, Європа – Гете, Дарвіна, Байрона, Ньютона, Маркса і т.д., і т.п. Це та Європа, без якої не обійдуться перші фаланги азіатського ренесансу. І коли Зеров знає цю Європу (а він її знає!), то ми йому простягаємо руку” [7, с. 202–203]. І в М. Зерова, і в М. Хвильового вибір Європи був пов’язаний передусім із розумінням її як символу цивілізації та прогресу.

У процесі європеїзації української культури важливим кроком М. Хвильовий, як і його попередники, вважає переклади, які допоможуть “... за всяку ціну ... вивести нашу літературу на широку європейську арену”. Саме за “звернення до зразків античної культури, за те, що

перекладають римлян”, М. Хвильовий вбачає в таких, як М. Зеров (“зерових”) “справжніх європейців” [6, с. 442].

Стосовно цієї ідеї М. Хвильового підтримав М. Зеров, бо сприймав Європу як “дороговказ” наших мистецьких прямувань”. Кроками до цієї Європи він вважає “самоосвітню працю” [15, с. 572], поширення європейських тем і форм у нашій літературі, або, за його висловом, “процес об’європеювання” культури. Він закликає розважливо і помірковано: “Ми повинні широко і ґрунтовно зазнайомитися з культурним набутком інших народів, з усім, що може поширити і запліднити “наш власний досвід” [12, с. 575] і піднесено продовжує: “Освоюймо джерела європейської культури, бо мусимо знати, щоб не залишатися назавжди провінціалами”. Однак він застерігає від “поверхового мавпування молодечого засвоювання Європи”, “найвищої культури нашого часу, засвоєння не тільки в її останніх вислідах, а і в її основах” [12, с. 578].

Однак згодом уявлення і розуміння Європи змінювалося відповідно до того, наскільки учасники дискусії пізнавали справжню Європу з Європи. Так, Микола Хвильовий в листі до Зерова спочатку пише: “... настрою Європа не зробить: не бачивши, ненавиджу я її, і уявляю собі сіренькою нудною плямою” [6, с. 855], то потім, відвідавши Європу, він змінює свої погляди: “... передайте їм (ваплітянам), що Європа чекає їх до себе на якісь місяці 2–3. Подивитись є що, або Азія з мене цілком вивітрилась” [6, с. 855].

Цінував Європу й М. Зеров: “Європа живе, росте, набуває сили..., на його думку, в Європі ще багато джерел соціального та ідеологічного оновлення” [13, с. 569]. Автор, критикуючи “поржавілі упередження” опонентів, подає більш глибоке трактування гасла Європа: “Її душа живе в культурному набуткові” [13, с. 569]. Слушно припускає В. Івашко, який докладно проаналізував погляди М. Зерова в цій дискусії, що, якщо зіставити типи культур – західний і східний – М. Зеров надає перевагу західному, а згідно із зеровською типологічною моделлю, українська культура – органічна парость культури західноєвропейської. Між Європою та Україною ніколи не існувало глухої стіни, у якій треба було рубати вікна [14, с. 78]. “На Україні ... у нас паруски європейської культури промикалися всюди тисячею непомітних шпар та щілин, сприймаючися помалу, непомітно, але всіма порами соціального організму” [13, с. 585].

Поставивши на терези проблему культурної орієнтації, – “Європа” чи “Просвіта”, учасники дискусії мислили Європу як: гасло, символ, коло ідей, “прогресивний чинник”, “суму можливостей”, “революційний метод”. Розуміння концепту європеїзму як культурами закріпила саме ця дискусія. Таке трактування – це передусім: “основний культурний орієнтир”, “дороговказ мистецьких прямувань”, “символ міцної, поважної культурної традиції”, “стимул для підвищення кваліфікації”, “школа мистецької техніки”, “певний тип культурного фактора в історичному процесі”.

Отже, текстуально дослідивши літературно-критичні розвідки учасників дискусії 1925–1928-х років ХХ століття, ми актуалізували концепт європеїзму, розширили його зміст, вважаючи при цьому, що сама проблема не завжди лежала на поверхні. Простеживши

європейські орієнтації М. Хвильового, М. Зерова та їх опонентів, доходимо висновку, що в поглядах на це питання виявляється двоїстість. М. Хвильовий в одному варіанті наполягає на засвоєнні європейських традицій, наполягає на потребі як перекладу українською мовою, так і перекладу українських творів іншими мовами, щоб вивести нашу літературу на широку європейську арену. В іншому – письменник не сприймав сучасної європейської літератури, бо ідеалізував старе, класичне, тобто посередньо ним знане мистецтво. Зеров у цій дискусії виступав органічним європейцем. Він жив Європою, знав європейський світ, тому, наприклад, іронізував над тими критиками, які вважали деякі біблійні та “європейські” мотиви драм Лесі Українки екзотичними. Хвильовий тим часом закликає орієнтуватися на Європу не як європеєць, а як людина з-поза меж Європи, як напівосвічений варвар, заморожений європейською культурною виштістю й водночас розгублений перед нею. Для Зерова, який своїм скептичним розумом не міг не бачити наївності уявлень Хвильового про Європу, позиція останнього на фоні Дорошкевича, Пилипенка та інших виглядає привабливою й перспективною, тому він підтримує його гасло в літдискусії, хоча сама участь у ній для Зерова досить неприродна. Саме настанови бурхливих 20-х років з самого початку наклали відбиток на формування традицій подальшої української літератури.

#### **Список використаної літератури**

- 1. Кушнарєнко Н.Н.** Документоведеніє: учебник – 3-є изд., стер. / Кушнарєнко Н.Н. – К.: Знаннє, 2001. – 460 с.
- 2. Бонді С.М.** Чернетки Пушкіна. Статті 1930–1970 рр. / Бонді С.М. – М., 1971.
- 3. Гришунин А.Л.** Дослідницькі аспекти текстології / Гришунин А.Л. – М., 1998. – С. 66.
- 4. Євшан М.** Сучасна польська література і її вплив на нашу / М. Євшан // ЛНВ. – 1912. – Т. 60, кн. 12.
- 5. Гавел В.** Така близька й така далека Європа / В. Гавел // День. – 2000. – 1 лип. – С. 11–14.
- 6. Хвильовий М.** Твори: у 2 т. / Хвильовий М. – К.: Дніпро, 1995. – Т. 2. – 924 с.
- 7. Павличко С.** Теорія літератури / передм. Марії Зубрицької / Павличко С. – К.: Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2002. – 679 с.
- 8. Коряк В.** Літературна дискусія / В. Коряк // Шляхи розвитку української пролетарської культури. Літературна дискусія (1925–1928). – Харків: Укр. робітник, 1928.
- 9. Меженко Ю.** Європа чи Просвіта? / Ю. Меженко // Шляхи розвитку української пролетарської культури. Літературна дискусія (1925–1928). – Харків: Укр. робітник, 1928. – С. 130–132.
- 10. Дорошкевич О.** Ще Слово про Європу (До нової дискусії на стару тему) / О. Дорошкевич // Шляхи розвитку української пролетарської культури. Літературна дискусія (1925–1928). – Харків: Укр. робітник, 1928. – С. 121–127.
- 11. Юринець В.** З нагоди нашої літературної дискусії / В. Юринець // Шляхи розвитку української пролетарської культури. Літературна дискусія (1925–1928). – Харків: Укр. робітник, 1928. – С. 185–193.
- 12. Гавел В.** Така близька й така далека Європа / В. Гавел // День. – 2000. – 1 лип. – С. 11–14.
- 13. Зеров М.** Твори: у 2 т. / Зеров М. – К.: Дніпро, 1995. – Т. 2. – 569 с.
- 14. Івашко В.** Микола Зеров і літературна дискусія (1925–1928) / В. Івашко // 20-ті роки: літературні дискусії, полеміки. – К.: Дніпро, 1991. – С. 69–89.

**Веретейченко І. А. Тестологія як складова документознавства**

У статті робиться акцент на документознавстві як інтегрованій науковій дисципліні. Одним із напрямів цієї дисципліни є текстологія. Основний метод текстології – філологічний аналіз тексту. Основні вимоги до дослідження текстології: історизм; дослідження зв'язку твору з соціально-історичною обстановкою, культурним та історико-літературним контекстом. Текстологія – це наука про історію текстів. Так, питання європейської ідентичності, розкривалося в різноманітних дослідженнях культурологів, політологів, філософів, письменників України, але, на жаль, до кінця не з'ясоване. Окремою сторінкою в поширенні європейської думки на тлі української культури була літературна дискусія 1925–1928 років ХХ століття. Саме метод текстології дає можливість з'ясувати поняття європеїзму в літературно-критичній думці 20-х років ХХ століття. Активне обговорення цієї проблеми сконцентрувало увагу на зміст символів Європа та Просвіта. Дискутант намагалися з'ясувати орієнтацію України, надати їй належне місце серед інших культур.

*Ключові слова:* документознавство, текстологія, європеїзм, ідентичність, історизм.

**Веретейченко І. А. Тестология как составляющая документоведения**

В статье делается акцент на документоведении как интегрированной научной дисциплине. Одним из направлений этой дисциплины является текстология. Основным методом текстологии – филологический анализ текста. Основные требования к исследованию текстологии: историзм; исследования связи произведения с социально-исторической обстановкой, культурным и историко-литературным контекстом. Текстология – это наука об истории текстов. Она рассматривает тексты исторически. Так, вопрос европейской идентичности раскрывался в различных исследованиях культурологов, политологов, философов, писателей Украины. Отдельной страницей в распространении европейской мысли на фоне украинской культуры была литературная дискуссия 1925–1928 годов ХХ века. Именно метод текстологии дает возможность выяснить понятие европеизма в литературно-критической мысли 20-х годов ХХ века. Активное обсуждение этой проблемы сконцентрировало внимание на содержание символов Европа и Просвещение. Дискутанты пытались выяснить орієнтацію України, придать ей должное место среди других культур.

*Ключевые слова:* документоведение, текстология, европеизм, идентичность, историзм.

**Vereteychenko I. Testology as composition of documentation**

The article focuses on document science as an integrated scientific discipline. One of the areas of this discipline is testology. The basic method of textology is the philological analysis of the text. It rests on the originality of literature as a historical phenomenon. Basic requirements for the study of textology: historicism; studying the connection of a work with the socio-historical situation, cultural and historical and literary context. Textology is a

science of the history of texts. She views the texts historically. And the history of the text must be viewed and studied as a whole. Value of historical and theoretical - an important principle of scientific criticism of the text. So, the question of European identity, revealed in various studies of cultural scientists, political scientists, philosophers, writers of Ukraine, but, unfortunately, until the end is not clear. A separate page in the dissemination of European thought against the background of Ukrainian culture was the literary discussion of 1925–1928 years of the twentieth century. It is the method of textology that makes it possible to find out the concept of Europeanism in the literary-critical thought of the twenties of the twentieth century. The main points of this issue were outlined in the literary debate of 1925–1928: it is the energy of Europe, the spirit of Europe, the European tradition, the European school, the European person, the European, the Europeanisation. An active discussion of this problem focused on the content of the symbols of Europe and Enlightenment. The contributors tried to find out the orientation of Ukraine, to give it a proper place among other cultures.

*Key words:* documentary studies, textology, europeism, identity, historicism.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Сташевська І. О.

УДК 378.016:81'25

**І.О. Горошкін**

### **ПЕРЕКЛАДАЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР СФОРМОВАНOSTІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА**

На етапі активізації міжкультурної взаємодії у світовому просторі, прагнення України приєднатись до європейського співтовариства дедалі більшого значення набуває професія перекладача, покликаною стати міжмовним і міжкультурним посередником для представників різних країн. Сучасний перекладач має широкий функційний діапазон професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням особистих, культурно-професійних, економічних контактів у сучасному світі. Його ефективність, крім бездоганного знання української та іноземних мов, залежить від багатьох чинників, передусім знання невербальних засобів спілкування, правил етикету, культури спілкування, наявності фонових знань тощо. Якісна реалізація функційних обов'язків майбутніми перекладачами залежить від рівня їхньої підготовки у закладах вищої освіти, зокрема особистісних якостей, фахових знань, комунікативної культури тощо.

Останнім часом проблема ефективної підготовки майбутніх перекладачів перебуває в полі зору філософів (К. Мальцева, М. Рябова та ін.), мовознавців (І. Абдулмянова, Н. Валєєва, О. Петрова, В. Сдобников та ін.), психологів (Р. Гладушина, В. Гусєв, Л. Засєкіна, І. Зимня, Ю. Крилова-Грек, Т. Пастрик, О. Плєхов, Т. Щербан та ін.), педагогів



(Н. Гавриленко, Н. Гальскова, О. Заболотська, В. Пасинок, І. Плужник, Г. Саприкіна, Н. Федічева та ін.). Особливий інтерес викликають результати дослідження, у яких відображено результати дослідження способів формування професійної компетентності майбутніх лінгвістів і перекладачів, зокрема студії І. Бахова, Д. Іщенко, В. Калініна, Т. Колодько, О. Павлик, Т. Пастрик, З. Підручної, К. Скиби, Н. Соболь, Ж. Таланової, Л. Тархової, Ю. Тельпуховської, О. Шупти, А. Янковця та ін. Цінними є праці українських лінгводидактів, у яких розкрито проблеми формування мовної особистості (А. Богуш, З. Бакум, Н. Голуб, Ж. Горіна, О. Горошкіна, Т. Груба, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, Л. Мамчур, Н. Мордовцева, А. Нікітіна, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.), своєрідність формування мовної особистості перекладачів (О. Бушев, А. Плехов, Л. Тарнаєва, І. Халєєва, О. Шевченко та ін.).

*Мета статті* – уточнити сутнісні характеристики поняття «перекладацька компетентність», визначити складники перекладацької компетентності.

Аналіз і синтез спеціальних джерел (Г. Балл, М. Бахтін, В. Біблер, О. Кочубей, С. Курганов, В. Литовський та ін.) засвідчує, що в будь-якій мовленнєвій дії, зокрема в мовленнєвій дії перекладача, важливим є процес спілкування між джерелом інформації та реципієнтом. Практика переконує, що кожний перекладач виокремлює з повідомлення різну за обсягом інформацію, добирає різні мовні засоби, по-різному розставляє акценти в ньому залежно від особистісних характеристик, рівня сформованості знань, соціокультурної підготовки, обізнаності з проблемою, про яку йдеться тощо. Саме тому одне й те ж повідомлення, перекладене різними людьми, попри достатній ступінь подібності текстів, має самобутні ознаки. Поділяємо думку О. Кочубей, що „ментальні простори індивідів загалом не можуть цілковито збігатися, оскільки вони визначаються індивідуальним досвідом, у тому числі – знаннями й уявленнями, що репрезентуються за допомогою індивідуальних семантичних кодів” [4, с. 41].

Задля оцінювання якості перекладацької діяльності розроблено певну сукупність критеріїв, яким ця діяльність має відповідати. Н. Гавриленко зазначає, що для визначення якості здійсненого перекладу в літературі з теорії перекладу застосовують два критерії: еквівалентність і адекватність, водночас коментує, що дослідники по-різному тлумачать ці поняття, розмежовуючи їх або використовуючи як синоніми. Дослідниця підтримує наукову позицію А. Швейцера, який вважає ці поняття такими, що позначають різні аспекти перекладацького процесу. На думку вченого, „принципові відмінності між цими категоріями зводяться до того, що основним об'єктом еквівалентності є переклад як результат (еквівалентність установлює певне співвідношення між вихідним текстом і текстом перекладу), водночас адекватність розглядає переклад у його процесуальному аспекті, акцентуючи увагу на відповідності стратегії перекладу комунікативній ситуації” [2, с. 52–53]. У контексті сучасних соціальних і освітніх вимог до фахівців різних галузей, згідно з якими освітній процес у вишах ґрунтується на засадах компетентнісного підходу, таким критерієм є сформованість певної компетентності. Опрацювання наукової літератури з означеної проблеми,

вивчення досвіду роботи викладачів українських і турецьких вишів, опитування експертів дали змогу виокремити як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача перекладацьку компетентність.

Поняття „перекладацька компетентність” одним із перших увів у науковий обіг американський лінгвіст Д. Хаймс [10], виходячи з того, що перекладач працює з двома мовами, одна з яких йому нерідна, тому в його діяльності завжди наявні творчі елементи. Ідеї дослідника розвинули С. Савінгтон [15], Н. Гавриленко [2] та ін.

Н. Гавриленко оперує терміном „професійна компетентність перекладача фахових текстів” тлумачить її як „наявність у людини внутрішніх ресурсів (теоретичних, процедурних та інтегративних знань, відповідних професійних умінь і професійно важливих якостей особистості), що дозволяють здійснювати переклад фахових текстів на професійному рівні” [2, с. 25].

Як свідчить аналіз спеціальних джерел (І. Алексєєва, Р. Белл, В. Вілсс, А. Гудманян, В. Коміссаров, Д. Латишев, К. Норд, Р. Поворознюк та ін.), поняття „перекладацька компетентність” ще не отримало однозначного тлумачення, деякі дослідники проблеми ототожнюють його з іншим поняттям „перекладацька компетенція”, що, очевидно, можна пояснити тим, що обидва терміни прийшли з англійської мови і в перекладних словниках позначені як *competence* (*competency*) у межах однієї словникової статті. У лінгводидактичних, психолінгвістичних, перекладознавчих студіях поняття використовують як синонімічні, що видається некоректним. Услід за О. Поршневою [8], А. Шевніним [12] та іншими науковцями ми розмежовуємо ці поняття.

Р. Белл визначає перекладацьку компетентність як складний комплекс, що містить такі компоненти: знання мови, якою здійснюється переклад; знання мови, з якої здійснюється переклад; знання предметної галузі перекладу; контрастивні знання і вміння декодувати й кодувати, що загалом схарактеризовані як комунікативна компетенція. Дослідник акцентує на оволодінні перекладачем таких навичок: граматичних, соціолінгвістичних, дискурсивних, стратегічних [14].

О. Поршнева розглядає перекладацьку компетентність як певний оцінювально-констатувальний зріз професійної діяльності перекладача, показник перекладацької майстерності, що дає змогу дійти висновку про рівень розвиненості професійно значущих компетенцій (лінгвістичної, комунікативної, семантичної, інтерпретативної, текстової, міжкультурної) перекладача, що дозволяють йому успішно реалізувати перекладацькі функції [9, с. 74–95].

А. Шевнін визначає перекладацьку компетентність як загальну сукупність знань, дій умінь і операцій навичок, необхідних перекладачеві для його успішної професійної діяльності; компетенціями ж дослідник називає функційні реалізації компетентності, зумовлені метою й завданнями перекладу, що можуть змінюватися залежно від ситуації. На думку науковця, компетенції мають рівневу ієрархію, тобто компетенції нижчого рівня можуть бути успішно реалізовані з урахуванням компетенцій вищого рівня [12, с. 61]. До останніх відносить мовну компетенцію, що містить знання лексики, граматики й стилістики не тільки іноземної, а й *рідної мови* (курсив наш. – *І. Г.*), професійну

компетенцію, що передбачає засвоєння перекладачем узагальненого досвіду, накопиченого перекладачами-практиками й науковцями-перекладознавцями, а також фонову компетенцію, що корелюється з рівнем освіти й культури перекладача, наявністю в нього тезаурусних знань [12, с. 124–133]. Попри виокремлення різних складників перекладацької компетентності, їхнє змістове наповнення корелюється між собою: знання перекладачем лексики, граматики та стилістики, що, за А. Шевніним, належить до мовної компетенції, за О. Поршневою, становить оволодіння комунікативною компетенцією, отже, означені визначення позбавлені протиріч [8].

Для нашого дослідження важливими виявилися висновки Р. Поворознюк, яка зазначає, що термін „перекладацька компетенція” уперше вжив Г. Турі, провівши аналогію з відомим розмежуванням Н. Хомського між мовною компетенцією й мовною діяльністю для аналізу певних аспектів перекладацької практики. Е. Честерман називає це особистісне утворення перекладацькою компетенцією, К. Норд трансферною. На думку Р. Поворознюк, категорія „трансферна компетенція” містить з-поміж інших уміння уникати спотворення фактів у процесі переносу інформації, забезпечувати повну передачу змісту й внутрішню когезію тексту, здійснювати трансжанровий переклад, адаптуючи текст мовою перекладу до жанрових норм, що не збігаються з відповідними нормами мови оригіналу, редагувати власні й чужі переклади, адаптуватися до зміни культурного коду, знати стадії перекладацького процесу, перекладацькі стратегії й трансформації, основні проблеми, що виникають у процесі переносу інформації з мови оригіналу в мову перекладу [7, с. 101].

Р. Міньяр-Белоручев компетентність визначає як суму знань і відповідних умінь і навичок у професійній галузі, тобто мовних знань і мовленнєвих навичок та вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. На думку дослідника, перекладач повинен мати принаймні мовну й мовленнєву (комунікативну) компетенції, а також уміння й навички писемного й усного перекладу, ораторського мовлення й літературного таланту [6, с. 8]. Дослідник робить акцент на знаннєвому компоненті перекладацької компетентності та сформованості професійно значущих умінь і навичок.

Останнім часом у наукових розвідках окреслено тенденцію до розмежування складників професійної компетентності перекладача залежно від того, у якій із галузей він працює. У результаті опрацювання спеціальної літератури доходимо висновку, що в педагогічній науці предметом дослідження є формування професійної компетентності майбутніх прикордонників (Н. Берестецька), фахівців авіаційної галузі (А. Гудманян, А. Головня, О. Журавльова, О. Ковтун, Т. Смирнова, С. Шурма та ін.), медиків (Р. Поворознюк), фахівців нафтогазової сфери (М. Штогрин) та ін.

Перекладацьку компетентність офіцерів прикордонників Н. Берестецька розглядає як складну універсальну, інтегративну характеристику фахівця, що має у своїй структурі кілька компонентів – лінгвістичний, соціокультурний, психологічний та інформаційно-технологічний, кожен із яких дає змогу перекладачам-прикордонниками ефективно здійснювати професійну діяльність [1, с. 39].

Цікавий підхід до виокремлення перекладацької компетентності фахівців авіаційної галузі репрезентовано в спеціальних дослідженнях А. Гудманяна, С. Шурми, А. Головні, О. Журавльової, Т. Смирнової, які тлумачать професійну перекладацьку компетентність як готовність та здатність передавати (у писемній і в усній формах) спеціалізовану інформацію з однієї мови іншою, з урахуванням відмінностей між двома текстами, комунікативними ситуаціями та культурами. До складу перекладацької компетентності дослідники відносять вісім складників:

– фахову компетенцію (наявність відповідних знань, умінь та навичок для ефективного виконання своєї професійної діяльності: знання теорії перекладу та суміжних дисциплін (порівняльних лексикології, граматики й стилістики мов перекладу); усвідомлення норм обох мов, перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; володіння технікою перекладу; вміння професійно перекладати у межах одного або декількох жанрів та стилів письмового та/або усного перекладу; навички роботи з довідковими джерелами інформації, володіння новітніми інформаційними технологіями; психічні якості перекладача, його поведінка, вміння контролювати емоції, вирішувати типові професійні завдання);

– інтелектуальну компетенцію (освіченість перекладача; здатність оцінити та мобілізувати свої уміння й навички);

– мовну компетенцію (знання мовного матеріалу, вміння долати мовні труднощі при перекладі);

– мовленнєву компетенцію (особливе „перекладацьке” володіння мовами перекладу та оригіналу як на рецептивному, так і на продуктивному рівні);

– семантичну компетенцію (глибоке розуміння тексту; вміння „побачити” та передати імпліцитну складову тексту оригіналу; володіння фоновими знаннями позамовної предметної галузі);

– текстотвірну компетенцію (вміння правильно визначити тип тексту оригіналу, його структуру й складові елементи, знати алгоритм переходу – перекладацькі стратегії та прийоми – від тексту оригіналу до тексту перекладу із збереженням типологічних ознак);

– інтерпретаційну компетенцію (здатність до „перекладацької” інтерпретації вихідного тексту, тобто бачення його очима носія іншої мови, культури);

– міжкультурну компетенцію (знання з країнознавства – культура, традиції; соціокультурні дані; володіння, розуміння та вміння передати мовою перекладу реалії, пов’язані з життям та побутом країни, мова якої задіяна у перекладі) [3].

У результаті аналізу різних визначень перекладацької компетентності фахівців нафтогазової сфери М. Штогрин доходить слушного висновку, що досить важко оцінити поняття, чітко тлумачення якого відсутнє, і пропонує власне бачення проблеми, вирізняючи у складі перекладацької компетентності такі компоненти:

1) мовна компетенція, що передбачає володіння мінімум двома мовами;

2) комунікативна компетенція як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення мовленнєвого посередництва;

3) текстуальна компетенція, що пов'язана з мовною і становить здатність визначати текстуальні риси певної галузі;

4) предметна компетенція, що є похідним утворенням від текстуальної й поширюється на енциклопедичні й професійні знання;

5) соціокультурна компетенція, або фонові знання;

6) технічно-технологічна компетенція, під якою дослідник розуміє знання стратегій перекладу, володіння перекладацькими прийомами й трансформаціями, володіння комп'ютерними технологіями, вміннями здійснювати пошук в інтернетній мережі; уміння критично оцінювати знайдену інформацію;

7) інтегративна компетенція, яку автор називає фундаментальною для перекладачів професійно зорієнтованих текстів, оскільки провідним складником її названо здатність мобілізувати знання, уміння й навички, здобуті з основної спеціальності й суміжних технічних дисциплін та успішне їх застосування в процесі перекладу професійно зорієнтованих текстів;

8) особистісна компетенція, що включає широкий діапазон особистісних характеристик, як-от: цікавість, логічне мислення, зосередженість, об'єм та розподіл уваги, швидка реакція, перцепція, швидкісний перехід з одного завдання на інше, екстравертивність [13, с. 136].

Зіставлення структури перекладацької компетентності, запропонованої А. Гудманяном і співавторами та виокремленої М. Штогрин, уможливило висновок, що у визначенні перекладацької компетентності та її складників простежується суб'єктивний чинник, зокрема позиція дослідника щодо визначення перекладу; компетенція фахових має певні особливості, зумовлені тематикою та жанрово-стильовою належністю текстів, комунікативними параметрами професійної комунікації. Спільним для означених структур є сформованість професійно значущих умінь і навичок та знаннєвого, ціннісного, рефлексійного складників.

Як складну ієрархічну структуру перекладацьку компетентність визначає Л. Латишев, виокремлюючи базову й прагматичну її частини. Базова складається з концептуального й технологічного компонентів, що задіяні в процесі перекладу завжди. На думку дослідника, концептуальний компонент є сукупністю знань перекладача про сутність перекладу, його самобутність, що відрізняє переклад від інших видів мовленнєвого посередництва, про мету, завдання перекладу тощо; технологічний – є сукупністю основних перекладацьких умінь, що допомагають перекладачеві подолати типові „технічні” складнощі, необхідні йому в процесі перекладу й розв'язувати різнопланові завдання. Прагматичний компонент перекладацької компетентності, до якого належать знання, уміння й здібності, необхідні перекладачеві лише для перекладу текстів певної тематики, певного жанру та ін., містить специфічний і спеціальний складники. До першого науковець відносить оволодіння певними способами перекладу, до другого – потрібною для перекладача тематикою і стилістичним жанром [5].

О. Кочубей тлумачить перекладацьку компетентність в акмеологічному контексті як володіння фахівцем відповідними знаннями, вміннями й навичками, що дозволяють йому діяти самостійно й

відповідально у процесі виконання професійної діяльності. Науковець розглядає комплекс знань, умінь і навичок, що становлять не тільки когнітивну, операційно-технологічну сфери діяльності, а й етичну, соціальну й поведінкову (конативну), що містить уміння встановлювати контакти, продуктивно розв'язувати типові професійні завдання, контролювати емоції тощо. Нам імпонує те, що дослідниця додає до складу перекладацької компетентності й уміння, спрямовані на самостійне здобування нових знань, на прогресивний особистісно-професійний розвиток і виокремлює в її структурі три компоненти – когнітивний, соціально-психологічний та аксіологічний, кожен із яких містить низку компетенцій [4, с. 36–37].

Когнітивний компонент містить три компетенції – мовну, мовленнєву (або комунікативну), лінгвокраїнознавчу, інтерпретаційну. На думку О. Кочубей, компетентний перекладач з високим рівнем розвитку когнітивного компонента перекладацької компетентності повинен мати глибокі знання вихідної мови та мови перекладу (бути здатним до породження адекватних усних і писемних текстів чи творів), а також бути здатним до запам'ятовування нового мовного матеріалу, структурних особливостей мов, а також і культурних відмінностей у вихідній мові та мові, якою перекладається певний текст. Філолог повинен уміти використовувати словники та інший методичний інструментарій, що допомагає ефективно здійснювати перекладацьку діяльність [4, с. 63].

Соціально-психологічний компонент містить такі компетенції: соціально-особистісні (вміння орієнтуватися та визначатися в системі загальнолюдських цінностей, здатність до саморозвитку та самовдосконалення в перекладацькій діяльності, оволодіння навичками соціокультурної та міжкультурної комунікації та ін.); загальнонаукові компетенції (вміння використовувати у перекладацькій діяльності теоретико-методологічний науковий та вузько категоріальний філософський аспект; оволодіння методами аналізу проблемних ситуацій в сфері перекладацької діяльності; вміння доцільно до конкретної ситуації використовувати теоретичні положення фундаментальних дисциплін для розв'язання практичних професійних завдань та ін.); міжкультурну компетенцію як наявність у філолога емпатійності, толерантності, рефлексії, а також вміння генерувати нову модель міжкультурної взаємодії; інформаційну компетенцію як знання комп'ютера, вміння працювати з електронною поштою, використовувати електронні ресурси для оптимізації процесу перекладацької діяльності [4, с. 65–66]. Особливий інтерес викликає аксіологічний компонент, що в запропонованій моделі складається з трьох підструктурних елементів: творчої, прогностичної та ціннісної компетенцій [4, с. 60–70]. Творчу компетенцію автор пов'язує насамперед із художнім перекладом, адже „переклад літературного твору – завжди авторський, його якість великою мірою залежить від таланту фахівця, при цьому перекладацька концепція тексту часто вступає в діалогічні відносини з концепцією оригіналу” [4, с. 70].

Як свідчить аналіз змістового наповнення компетенцій, прогностична компетенція пов'язана зі сформованістю механізмів антиципації, або прогнозування змісту й мовних особливостей текстів,

що підлягають перекладу. Сформованість цієї компетенції забезпечує мобільність і адекватність перекладу, особливо синхронного. Ціннісна компетенція забезпечує реалізацію повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому, створеному перекладачем тексті іншою мовою [4, с. 70]. Поділяємо наукову позицію О. Кочубей, що творча компетенція філолога відіграє провідну роль у процесі перекладу літературного твору [4, с. 70].

Важливим складником аксіологічного компонента є ціннісна компетенція, для якої художній переклад – це здійснення повноцінної міжмовної естетичної комунікації шляхом інтерпретації вихідного тексту, реалізованої в новому тексті іншою мовою. Проаналізувавши понад два десятки визначень перекладацької компетентності, ми спираємося на тлумачення, запропоноване А. Швейцером, з огляду на його повноту, точність формулювань, відповідність сучасним соціальним і освітнім реаліям. Услід за А. Швейцером, перекладацьку компетентність визначаємо як здатність до особливого, максимально повного розуміння тексту мовою оригіналу, де життєвий і професійний досвід перекладача фігурує як пресупозиція; виокремлено такі складники перекладацької компетентності: особливе «перекладацьке» володіння двома мовами, здатність до фахової інтерпретації вихідного тексту; володіння технологією перекладу; знання норм мови перекладу; знання перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; знання норм стилю й жанру тексту; певний мінімум фонових знань; творчі здібності до перекладу, перекладацька мобільність, що передбачає швидкий вибір адекватної перекладацької стратегії, здатність до інтенсивного переключення мовних кодів у процесі міжкультурного спілкування, а також розвинене мовне чуття [11, с. 28].

Отже, у процесі аналізу моделей перекладацької компетентності доходимо висновку, що попри значну кількість тлумачень означеного поняття, наявність у його структурі різної кількості компонентів, це складне полікомпонентне утворення, що містить знаннєвий, технологічний, ціннісний, рефлексивний складники. Наша розвідка не претендує на остаточне розв'язання досліджуваної проблеми, однак відкриває лакуни для майбутніх досліджень. Перспективним, зокрема, вважаємо питання розвитку перекладацької компетентності через розроблення відповідних комп'ютерних засобів.

### **Список використаної літератури**

**1. Берестецька Н. В.** Формування перекладацької компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників [Електронний ресурс] / Н. В. Берестецька // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2011. – № 5(2). – С. 37–41. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vldubzh\\_2011\\_5\(2\)\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vldubzh_2011_5(2)_8) **2. Гавриленко Н. Н.** Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации [Текст] / Н. Н. Гавриленко. – Кн. 1. – М. : Науч.-техн. о-во имени акад. С. И. Вавилова, 2009. – 178 с. **3. Гудманян А.** Формування усної компетенції перекладача авіаційної галузі [Електронний ресурс] / А.Гудманян, С.Шурма, А.Головня, О.Журавльова, Т.Смирнова . – URI: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/10838>. **4. Кочубей О.** Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх

філологів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кочубей Ольга Святославівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2016. – 315 с. **5. Латышев Л. К.** Курс перевода : эквивалентность перевода и этапы его достижения [Текст] / Л. К. Латышев. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с. **6. Миньяр-Белоручев Р.К.** Как стать переводчиком. Отв. ред. М.Я. Блох [Текст] / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Готика, 1999. – 176 с. **7. Поворознюк Р.В.** Перекладацька компетенція й відтворення медичних текстів [Електронний ресурс] / Р.В. Поворознюк. – Режим доступу: [philology.knu.ua/files/library/movni\\_i\\_konceptualni/53/12.pdf](http://philology.knu.ua/files/library/movni_i_konceptualni/53/12.pdf).  
**8 Поршнева Е. Р.** Базовая лингвистическая подготовка переводчика [Текст] : монография / Елена Рафаэльевна Поршнева. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2002. – 148 с. **9. Поршнева Е.Р.** Роль профессиональной ориентации в повышении эффективности обучения переводчиков-профессионалов [Текст] / Е. Р. Поршнева // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 1. – С. 74-95.  
**10. Хаймс Д. Х.** Этнография речи [Текст] / Д.Х. Хаймс // Новое в лингвистике. – Вып. VII. Социолнгвистика. – М., 1975. – С. 42–95.  
**11. Швейцер А.Д.** Теория перевода : статус, проблемы, аспекты [Текст] / А. Д. Швейцер ; отв. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 214 с. **12. Шевнин А.Б.** Категория качества перевода и эрратология [Текст] / А.Б. Шевнин // Проблемы перевода и межкультурной коммуникации: науч.-метод. вестник – Вып.2. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2006. – С. 60–637. **13. Штогрин М.** Особливості формування перекладацької компетентності майбутнього перекладача на основі текстів нафтогазової сфери [Текст] / М.Штогрин // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Випуск 3 (75). Педагогічні науки. – С. 135-139. **14. Bell S.J.** The challenges of setting and monitoring the standards of community interpreting: An Australian perspective. In S.A. Carr, R. Roberts, A. Dufour, & D. Steyn (Eds.), *The critical link: interpreters in the community* (pp. 93-108). Amsterdam: Benjamins. – 1997. **15. Savington S. J.** *Communicative competence : Theory and Classroom Practice* / S. J. Savington. – Menlo Park, C. A. : Addison-Wesley Publishing Company, 1983. – 325 p.

### **Горошкін І.О. Перекладацька компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього перекладача**

У статті розглянуто проблему визначення сутнісних характеристик перекладацької компетентності майбутніх перекладачів, на основі аналізу й синтезу спеціальної літератури визначено її складники. Перекладацьку компетентність визначено як здатність до особливого, максимально повного розуміння тексту мовою оригіналу, де життєвий і професійний досвід перекладача фігурує як пресупозиція; виокремлено такі складники перекладацької компетентності: особливе «перекладацьке» володіння двома мовами, здатність до фахової інтерпретації вихідного тексту; володіння технологією перекладу; знання норм мови перекладу; знання перекладацьких норм, що визначають вибір стратегії перекладу; знання норм стилю й жанру тексту; певний обсяг фонових знань; творчі здібності до перекладу, перекладацька мобільність, що передбачає швидкий вибір адекватної перекладацької



стратегії, здатність до інтенсивного переключення мовних кодів у процесі міжкультурного спілкування, а також розвинене мовне чуття.

*Ключові слова:* перекладацька компетентність, майбутні перекладачі, складники перекладацької компетентності.

### **Горошкин И.А. Переводческая компетентность как индикатор сформированности языковой личности будущего переводчика**

В статье рассмотрена проблема определения существенных характеристик переводческой компетентности будущих переводчиков, на основе анализа и синтеза специальной литературы определены ее составляющие. Акцентировано, что в определении переводческой компетентности и ее составляющих прослеживается субъективный фактор, в частности позиция исследователя по определению перевода; компетентность профессиональных переводчиков имеет определенные особенности, обусловленные тематикой и жанрово-стилевой принадлежностью текстов, коммуникативными параметрами профессиональной коммуникации. Общим для указанных структур является сформированность профессионально значимых умений и навыков и знаниевого, ценностного, рефлексивного компонентов. Вслед за А. Швейцером, переводческую компетентность определено как способность к особому, максимально полному пониманию текста на языке оригинала, где жизненный и профессиональный опыт переводчика фигурирует как presupposition; выделены следующие составляющие переводческой компетенции: особое «переводческое» владение двумя языками, способность к профессиональной интерпретации исходного текста; владение технологией перевода; знание норм языка перевода; знание переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; знание норм стиля и жанра текста; определенный объем фоновых знаний; творческие способности к переводу, переводческая мобильность, предусматривающая быстрый выбор адекватной переводческой стратегии, способность к интенсивному переключению языковых кодов в процессе межкультурного общения, а также развитое языковое чутье.

*Ключевые слова:* переводческая компетентность, будущие переводчики, составляющие переводческой компетентности.

### **Goroshkin I. Translation competence as an indicator of the formation of the language identity of the future translator**

In the article the problem of determining the essential characteristics of the translation competence of future translators is considered, its components are defined on the basis of analysis and synthesis of the special literature. It is emphasized that in the definition of translation competence and its components can be traced subjective factor, in particular the position of the researcher in determining the translation; the competence of professional translators has certain features, conditioned by the theme and genre-style affiliation of texts, communicative parameters of professional communication. Common for these structures is the formation of professionally significant skills and knowledge, value, reflexive components. Following A. Schweitzer, the translation competence is defined as the ability to a special, fullest understanding of the text in the original language, where the life and professional experience of an interpreter appears as presupposition; the

following components of the translation competence are distinguished: special "translation" knowledge of two languages, ability to professional interpretation of the source text; mastering the technology of translation; knowledge of the norms of the language of translation; knowledge of the translation norms that determine the choice of the translation strategy; knowledge of the rules of style and genre of the text; a certain amount of background knowledge; creative translation skills, translation mobility, providing for a quick choice of an adequate translation strategy, the ability to intensively switch language codes in the process of intercultural communication, as well as a developed linguistic flair. It is determined that the translation competence is a complex polycomponent education that contains a knowledge, technological, value, reflective components. Prospects for further research, in particular the development of translation competence through the development of appropriate computer tools, have been identified.

*Key words:* translation competence, future translators, components of translation competence.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 811.161

**М. Ю. Кабиш**

### **ВИВЧЕННЯ КАКОФОНІЇ ТА ОНОМАТОПЕЇ ЯК ЗАСОБІВ ТВОРЕННЯ ПОЕТИЧНИХ ОБРАЗІВ У ВІРШАХ МИКОЛИ ВОРОНОГО**

Сучасний учитель має володіти не лише знаннями в межах шкільної програми, а й академічними, адже він реалізує не тільки завдання чинної шкільної програми, а й працює з обдарованими учнями, готує їх до олімпіад, творчих конкурсів та роботи в МАН.

Антропоцентричний підхід до опису мовних явищ посилив увагу вчених-мовознавців до проблеми взаємовідношення форми і змісту мовного знака, інтерпретації та класифікації значень голосних і приголосних звуків у різних стилістичних умовах.

Фоностилістичні засоби забезпечують красу та комунікативну завершеність художнього тексту, слів у ньому, а також впливають на майстерність, поглиблення змісту висловлюваного. За умов стилістично виправданого використання фонетично різноманітні і, водночас, близькі між собою слова виявляють свої функціональні можливості найповніше і найдоречніше.

Фоностилістичні засоби становлять систему словесної побудови з уживанням однакових або схожих звуків, завдяки яким створюються певні звукові образи, дуже близькі до тих, що сприймаються на слух у реальному житті.

Проблема дослідження фоностилістики як науки знайшла своє відображення в працях Л. Щерби, Л. Зіндера, М. Панова, Р. Аванесова, Л. Бондарко, М. Гордіна, Н. Шанського, К. Горбачевича, Л. Мацько,

Л. Українець та ін. Українська фоностилістика висвітлена в працях І. Білодіда, І. Чередниченка, О. Масюкевич, В. Мурат та ін. Проте фоностилістичні засоби в українських поетичних текстах є малодослідженими.

Поетична мова – це та галузь, де фонетичне значення повністю себе реалізує: звукова форма слова, якість і кількість звуків семантизуються, стають носіями сенсу поетичного твору, таким чином і з'являються відношення між двома сторонами єдності форми і змісту.

Художній твір репрезентує один із «можливих світів» автора – його картину світу – у звуках, фарбах, емоціях, оцінках. Відповідно читач і інтерпретатор намагаються «побачити» цю картину в цілому і вловити суттєві для її розуміння нюанси. Формується звуко-колірна картина світу письменника – фрагмент його загальної поетичної картини світу, відображене в ідіостилі комплексне уявлення суб'єкта про світ звука і кольору, система власне естетичних смислів, що виявляються у процесі художньої комунікації [8, с. 211].

Миколи Вороной – яскравий представник символізму, для якого характерна мелодійність й символічність твору, що залежить від звукової організації тексту. Символісти були одними з перших в історії світової літератури, хто спробував свідомо використовувати в поетичній практиці фонетичний символізм і знайти співвідношення між значенням слова, ідеєю, поняттям і звуком, оформленням цього значення.

*Мета статті* – виокремити деякі аспекти вивчення студентами-філологами фонетичних особливостей творів Миколи Вороного; проаналізувати значення какофонії та ономапої у творенні поетичних образів віршів Миколи Вороного.

Аналіз поетичних творів Миколи Вороного засвідчив спільні риси творчості поета та європейської поезії кінця XIX – початку XX ст., що виявляються в акцентованій увазі до поетичної форми, яка визначає структурну своєрідність віршів, а ритмічні, звукові чинники відповідають особливостям художнього мислення поета.

Микола Вороной звертав особливу увагу на звукове оформлення поетичних творів, що визначає психологію його творчості: «Виходить, що я починав не так од образу, як од звука... Гасло Верленове «De la musique avant toute chose!» стало моїм гаслом, коли ще не читав ні Верлена, ні його товаришів» [1, с. 605].

Аналіз поетичної творчості Миколи Вороного засвідчив, що у віршах використано чимало збігів приголосних, важких для вимови. «Немилозвучність, какофонія – неприємне для слуху звучання. Виникає при настирливому повторенні тих самих звуків або звукосполучень, їх нагромадженні у фразі (тексті)...» [5, с. 376].

Какофонія посилює ідейний зміст поезій, допомагає передати почуття ліричного героя, його думки. Поезія Вороного звучить то як ніжна арфа, то як тиха сповідь, то як філософський роздум, завжди глибоко торкаючись людської душі. Використовуючи какофонію поет передає суперечливі думки ліричного героя: *Знов стелиться переді мною шлях / Через терни, байраки, дике поле... / Куди ж по всіх зневір'ях та жалях / Знов поженеш мене, лихая доле?* [1, с. 42].

Ліричний герой «Мандрівних елегій» – вічний мандрівник, який змушений блукати світом. Він не знає, звідки вийшов, де остаточна мета

його подорожі, навіщо взагалі вийшов у світ. Невидима сила підкорює його волю, розум, почуття. Ця сила страшна, як первородний гріх, і герой не може дати точного визначення цій могутності. Можливо, це спогад про втрачений рай. У цій подорожі герой не має ані друга, ані коханої, які б у разі потреби могли підтримати його. Самотність настільки гнітить героя, що він відчуває пустоту у своїй душі: *Мов холодна, темна течія / Вливається і студить мою душу... / Ні радощів, ні щастя, ні кохання, / Одно мені судилося: блукання!* [1, с. 42].

Какофонічним є і згущення приголосних у вірші «Пам'ятай про смерть». За допомогою цього засобу автор глибше передає стан ліричного героя, який закоханий у красиву дівчину. Юнак застерігає любу від того, що зникне тінь краси і прийде «захід сонця», а тому немилозвучність вважаємо вмотивованою та свідомою: *Дівчино-серденько! Ти мов рожевий цвіт / Напрочуд кожному пишаєшся красою. / Хто раз тебе уздрить, забуде цілий світ / І мимохідь услід полине за тобою* [1, с. 45].

У поезіях Миколи Вороного досить широко використано ониматопею (грец. *onomatopoeia* – звуконаслідування).

Звуконаслідування – це слово, яке імітує або має імітувати за допомогою артикуляції звуки різної природи (звуки тварин, природи або роботи техніки, машин). Звуконаслідування також визначають як умовну словесну імітацію звучань навколишньої дійсності засобами мови [3, с. 56].

Розрізняють два види звуконаслідування: 1) вживання слів, які буквально відтворюють звуки навколишнього світу: крик птаха, свист вітру, гуркіт грому (ку-ку-рі-ку, гур-гур); 2) імітація звукових ефектів добором певних слів [2, с. 187].

Звуконаслідування цікаві тим, що для них необов'язковим є фонетичне значення: «в них не фонетичне значення співвідноситься з семантичним, а звучання з денотатом... З іншого боку, повторення однієї і тієї самої фонемі в різних словах для позначення схожих звуків... створює своєрідне фонетичне значення, яке функціонує в межах певного класу лексем» [7, с. 89].

Микола Вороний зумів майстерно відтворити, естетично оформити та евфонічно передати цілу низку слухових вражень: шелест листя, плескіт морських хвиль, бряжчання зброї, гуркіт міста, шум дощу тощо.

У поезії Миколи Вороного використано два види звуконаслідування: а) вживання слів, що буквально відтворюють звуки навколишнього світу – стукіт дзьоба дятла, свист вітру, гуркіт грому, крик птаха тощо, наприклад: *Тук-тук, тук-тук... Не жалувє увяшків:/ тук-тук... Працює тесля мертвяків* [1, с. 203]; б) імітативне витворення потрібних звукових ефектів шляхом добору певних слів, які самі по собі не є ониматопеями. Такі складніші випадки імітативного звукопису постають у текстах, де нема простої ониматопеї, але вона непрямо витворюється на ґрунті звучання словесних рядів із відповідними фонемами, внаслідок чого вірш за допомогою естетично спрямованого ониматопеїчного повтору має більший стилістичний ефект. Враження від таких звуконаслідувальних слів приводить читача до відчуття їх дійсно реального акту, особливо тоді, коли поет добирає склади, що повторюють основний звук, напр.: *Наді мною круки кричуть, / Круки*

*крячуть і регочуться сичі* [1, с. 136]; *А море плескоте, / а море клекоче, / Мов тихо-тихесенько плаче* [1, с. 53].

У поетичних творах Миколи Вороного подано класифікацію звуконаслідувань на основі критерію джерела виникнення звуку: людина, предмет, природні явища, тварини.

Група «Людина як джерело виникнення звуку» поділяється на дві підгрупи за умовами виникнення звуку: 1) емоційно-психологічний стан людини як умова виникнення звуку. Наприклад: *Хе-хе, - ірже хамулагном. / Го-го, - вторує кат баском* [1, с. 55]; *Не зітхав, не ридав і волосся не рвав, / наче пам'ятник, я мовчазливий стояв* [1, с. 109]; *Коли чує: «не співай!.. - / Хтось до нього промовляє. - / Ти ревиш, мов той бугай»... / Коли чує: «Не співай»* [1, с. 55]; 2) фізіологічний стан людини як умова виникнення звуку. Наприклад: *І ось я стукаю до брами / І знов гукаю: Відчини* [1, с.137].

Наступною групою є «Предмет як джерело виникнення звуку». Особливістю створення звуку предметами є те, що неживе не може бути самостійним джерелом звуку, але яскраво використано у поетичному доробку митця: *Тихо бринять і зникають / В безвісті звуки ясні, / гаснуть, як в морі огні, / І лебедять, і спадають / В душу мені* [1, с. 62]; *А в душі все гудуть, все лунають пісні, / Все бринять у ній струни її голосні* [1, с. 72]; *Чарочки дзінь-дзінь... / Вип'ємо та й амінь. / Потім буки в руки - / Згинь, враже, згинь!* [1, с. 99]; *Дінь-дінь, дінь-дінь, дзвенять дзвіночки, - / Пасеться череда. / Щебечуть весело пташки... / Виблискує вода* [1, с. 78]; *І полилися сльози, - / течуть вони, дзюрчать... / поезії і прози / не можна парувать!* [1, с. 95]; *Летять слівця, мов ті колючки, / Під дзвін і ляскіт кастаньєт; / отруйно звинні, як гадючки, / Лунають жарти, фіглі, штучки / Злих канцонет* [1, с. 100]; *Дзвін тимпанів, бренькіт лір / і гучні весільні хори... / кров кипить, палає зір... / хай же піняться амфори!*... [1, с. 107].

Цікавою архітектонікою відзначається вірш «Спомини» Миколи Вороного. Зображується елегійний стан душі ліричного героя, викликаний спогляданням навколишнього світу та споминами минулого. Надзвичайна мелодійність ліричного твору можна пояснити передусім ритмікою і звуковим оформленням, а також уживанням ономапопеї. Стопи хорєя створюють своєрідний журливий колорит, дуже близький до народнопісенного, а парне жіноче римування посилюють фольклорне начало. Поезія об'єднує в собі ключові слова, що утворюють прозорий асоціативний ряд споминів ліричного героя: «дінь-дон – крізь сон – німі – у тьмі – «вона» – з вікна – канон – дінь-дон». Похоронний «дінь-дон» повертає героя споминами у минуле і змушує згадати «її»: *Сумеркові тони... / Похоронні дзвони - / Дінь-дон... / Ніби на екрані, / Образи в тумані, / Крізь сон* [1, с. 82].

Символіка дзвонів у поезіях Миколи Вороного має два основні значення – символіка смерті і символіка воскресіння у значенні не лише особистому, але й національному: *Тихий, елегійний / Колисково-мрійний / канон / Дзвони монотонні, / дзвони похоронні - / Дінь-дон* [1, с. 82].

Група «Природні явища як джерело виникнення звуку» передає: 1) звуки дощу, граду: *Дрібно сіється дощ, хлюпотить; / Світло гасне і знов миготить / Крізь туман* [1, с. 127]; *Дрібно дощ капотить, / Світло ледве мигтить... / І поволі туман налягає...* [1, с. 129]; 2) звуки струмка,

хвиль: *А море плескоте, а море буркоче / Та ніби зітхає і плаче* [1, с. 54]; 3) звуки грому: *Але певно: час не жде, / а колись таки над нами / Буря грізно загуде / Стоголосими громами* [1, с. 106]; 4) звуки вітру, бурі: *То мов стогоном заллється, / то мов буря понесеться... / Чи ридає? Чи сміється?* [1, с. 128]; *Заледве вітер набіжить, / По їх верхах зашамотить / І зникне в гушині* [1, с. 40]; 5) звуки дерев, листя, трави: *Гне очерет додолу, шелестить, / Мов звір в байраці, виє осоружне* [1, с. 45].

Група «Тваринний світ як джерело виникнення звуку» представляє звуконаслідування криків птахів та тварин: 1) серед слів, що позначають крики птахів, можна виділити такі звуконаслідувальні слова: *Круки прочуть: «Кари-чари, / Кари-чари підуть скрізь, де підеш ти: / В гори, в ліс і на базари – / На базари світової суєти...»* [1, с. 136]; *Стояли мовчазні... І гомін уирухав... / кувала тільки десь сумна зозуля в лузі* [1, с. 110]; *Так соловейко щебетав, / Що я сидів і сумував, / Мене не тишив спів* [1, с. 40]; 2) звуконаслідування крику тварин: *«Вічну пам'ять» у лісі десь вовк завивав, / Як її в домовину живу я ховав* [1, с. 109].

За допомогою звуконаслідування Микола Вороний створює «звуковий образ», «звуковий живопис». Наприклад: *Наче лагідна молитва / Журно пісня та лунає. / Ось її акорд останній / В пільмі ночі потонає* [1, с. 144].

Отже, Микола Вороний за допомогою какофонії та ономапоєї забезпечив органічну єдність звукових явищ і композиційно-сміслового тла художньої структури, створив своєрідні звукообрази, що несуть емоційне навантаження. Звукові компоненти створюють надзвичайно потужну енергетику вірша, поглиблюють смислове, символічне навантаження слів, окремих ідейно-тематичних задумів, образних побудов поетичного тексту. Вивчення цього матеріалу є досить важливим для майбутнього вчителя словесності, який працюватиме з обдарованими учнями, розроблятиме програми факультативних занять та спецкурсів з особливостей творчої манери того чи іншого письменника.

### **Список використаної літератури**

- 1. Вороний М. К.** Поезії. Переклади. Критика. Публіцистика / Упоряд. і приміт. Т. І. Гундорової. Автор вступ. ст. і ред. тому Г. Д. Вервес. – К. : Наук. думка, 1996. – 704 с.
- 2. Дудик П. С.** Стилїстика української мови: навч. посібник / П. С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с.
- 3. Егорова А. А.** Звукоизобразительность в традиционной английской детской поэзии : дис.. канд... фил. наук / А. А. Егорова. – Иваново, 2008. – 200 с.
- 4. Кабиш М. Ю.** Стилїстичні функції звукопису в поетичному мовленні українських поетів початку ХХ ст. / М. Ю. Кабиш // Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : збірник наукових праць / за загальною ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг, 2011. – Вип. 6. – Ч. 2. – С. 169–175.
- 5. Калашник В. С.** Немилословність // Українська мова: Енциклопедія / Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К., 2000. – 824 с.
- 6. Мацько Л. І.** Стилїстичні функції звуконаслідувальних слів / Л. І. Мацько // Культура слова : Республ. міжвід. збірник. – 1982. – Вип. 22. – С. 35–39.
- 7. Пелевина Н. Ф.** О

семантизації звукової сторони художественного тексту / Н. Ф. Пелевина // Вопросы семантики: Межвузовский сб. Вып. 2. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. – С. 88–95. **8. Прокофьева Л. П.** Цветовая символика звука как компонент идиостиля поэта (на материале поэтических произведений А. Блока, К. Бальмонта, А. Белого, В. Набокова): дис. ... канд. филол. наук: / Л. П. Прокофьева. – Саратов : СГУ, 1995. – 256 с.

**Кабиш М. Ю. Вивчення какофонії та ономапоєї як засобів творення поетичних образів у віршах Миколи Вороного**

Стаття присвячена дослідженню актуальної для сучасної методики проблемі вивчення особливостей авторського твору; та проблемі принципів і форм звукової організації поетичного тексту. Головна увага у статті зосереджена на описі какофонії та ономапоєї, їх видів, ролі у створенні поетичних образів у ліричних текстах українського поета першої половини ХХ ст. Миколи Вороного. На основі віршованих творів митця проаналізовано функції поданих фоностилістичних засобів в індивідуальному стилі письменника.

*Ключові слова:* методика вивчення твору, фоностилістика, звук, какофонія, ономапоєя, поетичний образ.

**Кабыш М. Ю. Изучение какофонии и ономапоеи как средств создания поэтических образов в стихах Николая Вороного**

Статья посвящена исследованию актуальной для современной методики проблеме изучения особенностей авторского произведения; а также проблеме принципов и форм звуковой организации поэтического текста. Главное внимание в статье сосредоточено на описании какофонии и ономапоеи, их видов, роли в создании поэтических образов в лирических текстах украинского поэта первой половины ХХ в. Николая Вороного. На основе стихотворных произведений художника проанализированы функции поданных фоностилістических средств в индивидуальном стиле писателя.

*Ключевые слова:* методика изучения произведения, фоностилістика, звук, какофония, ономапоєя, поэтический образ.

**Kabysh M. Study of cacophony and onomatopoeia as means of creation of poetic images in poems by Mykola Voronoi**

The article is devoted to the study of the problem of studying the peculiarities of the author's work, which is relevant for modern methods; researching the actual for the modern linguistics problem of the principles and forms of sound organising the text. The main attention in the article is focused on the description of cacophony and onomatopoeia, its types, the role of creating poetic images in lyrical texts of the Ukrainian poet of the first half of the twentieth century Nikolai Voronoi. Based on the poetic works of the artist, the functions of the phonomistic means presented in the individual style of the writer are analyzed.

*Key words:* method of studying a work, phonostylistics, sound, cacophony, onomatopoeia, poetic image.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.12.013:

**Каліш В. А.**

**ЛІНГВОМЕТОДИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ  
ЕСТЕТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ МОВИ У  
ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ  
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ**

У сучасному українському суспільстві особливої актуальності набуває проблема культури спілкування, яка передбачає не лише дотримання літературних норм, правил етикету і комунікативної поведінки у відповідних дискурсах, а й уміння досягати краси й образності висловлювання. Усвідомлена естетична мовна поведінка, мовне чуття, мовний смак, на переконання Л. І. Мацько, є важливими складниками мовної особистості [4, с. 27].

Особливої значущості, на наш погляд, набуває проблема формування у майбутніх учителів мовно-естетичної свідомості, відчуття краси мови, мовного смаку як складників естетичного виховання особистості.

Проблема естетичного підходу до вивчення мови як важливого суспільного явища та до її одиниць, категорій і явищ тісно пов'язана з розглядом ролі і місця естетичної функції мови, яка органічно притаманна їй. Ураховуючи те, що в шкільній і у вишівській мовній освіті більша увага приділяється розгляду мови як комунікативно-когнітивного явища, уважаємо застосування естетичного підходу до вивчення мови студентами-філологами актуальним. Як зазначає З. Бакум, учителям важливо усвідомити, що розуміння школярами естетичної функції мови передбачає формування в учнів уявлення про поліфункційність мови; сприяє активному розвитку мовного естетичного чуття, здібностей поцінювати естетичне навантаження художнього висловлювання, пояснювати мовні джерела образності та виразності; формує потребу вдосконалювати власне мовлення, наближати його до естетичних мовленнєвих норм [1, с. 182]. Отже, вирішення зазначеної в заголовку статті проблеми зорієнтоване на професійне становлення майбутніх фахівців-словесників.

Зауважимо, що теоретичним підґрунтям для нашої розвідки слугують дослідження, присвячені проблемі естетичного виховання особистості, висвітлені передусім у працях відомих учених-педагогів, зокрема К. Ушинського, В. Сухомлинського, С. Русової та ін. Значну увагу естетичному підходу до опанування мовними явищами приділяв В. Сухомлинський, який зазначав, що «...найважливіше виховне завдання полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерпним джерелом і засобом пізнання прекрасного, внутрішнім духовним багатством і водночас засобом вираження цього багатства» [7, с. 545]. На думку педагога, відчування краси слова, найтонших його відтінків, розуміння його



емоційного підтексту водночас сприяє розумовій діяльності, забезпечує гармонійний розвиток особистості.

У сучасних дослідженнях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Єрмоленко, О. Жорнової, С. Карамана, Л. Коваль, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Мельничайка, Л. Михно, М. Пентилюк, Т. Симоненкової, М. Стельмаховича, Г. Шелехової та інших посилюється увага до естетичного підходу в процесі засвоєння мови. Так, на думку авторитетних учених-лінгводидактів, «відчуття прекрасного збуджує гармонійність у самій структурі мови: у її звучанні, в організованості, взаємозв'язках її елементів. Естетично впливає на нас ритмомелодика, синтаксична організація, логічне акцентування, емоційно-експресивне забарвлення висловлювання» [6, с. 25].

З. Бакум, розглядаючи саме естетичний аспект у шкільній лінгвометодиці, слушно зауважує, що практично вчителі щонайменше звертають увагу на красу слова. Пояснює автор це тим, «що естетика мови тривалий час залишалася поза увагою не лише в практиці навчання, а й у лінгвістиці» [1, с. 177]. З цим цілком можна погодитися, оскільки у теорії мови основними (базовими) її функціями названо комунікативну (засіб спілкування), когнітивну (засіб мислення і пізнання), а також емотивну (засіб вираження почуттів та емоцій) і метамовну (засіб дослідження мови й опису мови в термінах самої мови) [2, с. 299]. Естетичну функцію дослідники розглядають як похідну від емотивної і визначають її як засіб вираження і виховання прекрасного [2, с. 299]. Окрім того, у теорії мови немає чіткого розмежування між емотивною, емоційно-експресивною і естетичною функціями.

Отже, актуальність нашої розвідки зумовлена тим, що вона присвячена опануванню майбутніми учителями-словесниками естетичного потенціалу мови, а це водночас забезпечить формування у них почуття прекрасного, естетичної свідомості, естетичного смаку як обов'язкових складників їх професійного становлення.

*Метою нашої публікації є спроба визначити лінгвометодичні умови застосування естетичного підходу до вивчення мови, зорієнтованого на формування у майбутніх учителів-філологів мовно-естетичної свідомості, відчуття краси мови.*

Основною умовою забезпечення естетичного підходу до мови є посилення уваги у процесі вивчення лінгвістичних курсів, в тому числі і сучасної української мови, до естетичної функції мови в цілому і мовних явищ зокрема. Як відомо, естетична функція виявляється у тому, що мова є знаряддям створення художньо-культурних цінностей, задоволення естетичних почуттів слухача, засобом відтворення і пізнання прекрасного, джерелом художньо-естетичних цінностей. На думку науковців, «естетика мовних одиниць (елементів мови, мовних структур (конструкцій) – це їхня властивість (потенційна здатність) викликати відповідні емоції та почуття, формувати певну настроєвість, створювати конотативний (емоційно-експресивний, емоційно-оцінний, емпатичний тощо) зміст висловлювання, стилістично (емоційно-експресивно) забарвлювати, ускладнювати (прирошувати) семантику слова (виразу) конотаціями (спричиняти виникнення конотем у семантичній структурі слова), орнаментувати текстову оповідь, художньо увиразнювати, прикрашати, поетизувати [5].

Зважаючи на зазначене вище, студенти у процесі засвоєння різних рівнів мови повинні осмислити її естетичну сутність, переконатися, що мова як особливе суспільне явище має риси прекрасного, здатна викликати естетичні почуття, естетичну насолоду. Майбутні філологи усвідомлюють, що мовні засоби, особливо лексика, фразеологія, висловлювання естетичного змісту та інші, фіксують естетичні смаки своїх носіїв, а мова в цілому є своєрідним джерелом художньо-естетичних цінностей, першоелементом культури, показником духовності і моральності її носіїв.

Естетичний підхід до вивчення мови таким чином передбачає:

- розуміння мови як засобу створення і передачі прекрасного;
- формування ціннісного ставлення до рідної мови, уміння оцінювати її за законами краси;
- ознайомлення студентів із такими естетичними властивостями української мови, як милозвучність, мелодійність, виразність, засвоєння її найважливіших евфонічних засобів;
- усвідомлення лексичного і фразеологічного багатства мови, естетичних можливостей українського словотворення; розмаїття синтаксичних структур, які сприяють розвитку високого естетичного смаку;
- відчуття доречності уживання мовних засобів, їх образно-виражальних можливостей;
- вироблення умінь висловлюватися не лише відповідно до літературних норм, а й красиво, вишукано, шляхетно, приємно тощо.

Такий підхід до опанування студентами одиниць і категорій основних і проміжних мовних рівнів сприятиме формуванню у них мовно-естетичної свідомості. За визначенням у наукових джерелах естетична свідомість – це форма суспільної свідомості, що реалізується як художньо-емоційне освоєння дійсності через естетичні почуття, переживання, оцінки, смаки, ідеали й виражається в мистецькій творчості та естетичних поглядах; її компонентами є естетичні почуття, естетичний смак, естетичний ідеал [3].

Відтак мовна естетична свідомість характеризує особистість як активного, творчого, освіченого, висококультурного носія мови, визначає його мовну діяльність, мовну культуру і мовну поведінку, стимулює до вдосконалення мови, до постійного пошуку ефективних засобів мовного самовираження.

Ще однією умовою естетичного підходу до опанування мовними явищами, завдяки чому забезпечується успішне вирішення поставлених завдань, є поєднання його із системно-структурним, функційно-комунікативним, когнітивним, соціолінгвістичним та ін.

Чільне місце на заняттях з української мови мають займати як дидактичний матеріал уривки з художніх творів, у мовотворенні авторів яких використовуються яскраві, естетично інтенційні лексеми і мовні вирази, дібрані з багатого національного словника чи створені власно відповідно до авторського світосприйняття й емоційного стану.

Відтак особливу увагу варто приділяти добору текстів для реалізації навчальних завдань із різних розділів і тем курсу сучасної української мови. А отже, текстоцентризм є ще однією лінгвометодичною умовою естетичного підходу до опанування мови.

Саме текстоцентричний принцип навчання української мови забезпечує можливості для реалізації естетичного підходу до мови. Використання естетично наповнених як за змістом, так і за формою текстів зосереджує увагу на багатстві і милозвучності рідної мови, захопленні красою, що відтворюється за допомогою словесних засобів, пробуджують позитивне ставлення до національної мови, прагнення проникати в її глибини, застосовувати у власному мовленні, висловлюватися не лише дотримуючись норм літературної мови, а й досягати краси і образності висловлювання. Добір текстів до відповідної теми (розділу) української мови має узгоджуватися із реалізацією на заняттях соціокультурного компоненту.

На основі дібраних до заняття текстів, які мають естетичну вагу, можуть пропонуватися різні завдання, зорієнтовані передусім на формування лінгвістичної компетенції майбутніх філологів, однак доцільними є й елементи лінгвоестетичного аналізу тексту, зокрема: з'ясування теми та ідеї пропонованого тексту, його ідейно-естетичної спрямованості, виокремлення одиниць різних структурних рівнів, що забезпечують естетичність тексту; аналіз ужитих у тексті мовних засобів з естетичною метою тощо. Наведемо декілька фрагментів таких завдань до текстів:

**Прочитайте текст. Виділіть лексеми, які забезпечують реалізацію експресивної функції мови.**

*Сніг лежав уже по самих ярках та затінках, а то скрізь позбігав лепетливими дзюркотливими струмочками. Серед пучечків торішньої трави де-не-де визирали вже блакитними оченятами проліски, але вся земля лежала ще чорна, дожидаячись, поки пресвітлеє сонце обніме її своїм палким промінням та й убере в пишині зеленоквітчасті м'які шати. Лежала ще півсонна й зітхала до неба теплими грудьми, і тее зітхання злітало вгору легенькою білястою парою. Пара линула вгору, збиралася там у хмари, і хмари тьмарили небо, затуляючи землі сонце (Б. Грінченко.)*

**Прочитайте текст, дотримуючись орфоепічних норм та відповідної інтонації. Визначте стиль і тип мовлення, комунікативне призначення. Знайдіть лексичні засоби, які надають висловлюванню поетичності та емоційності, дайте їх лінгвістичну характеристику.**

*На обрії сонце залишило блідо-рожеве пасмо. Воно розтягнулося, наче позіхало, сплигло й потягнуло за собою день. Верби дрімали в берегах. Присмерк сповивав усе довкола в густу синяву.*

*Засвітила ніч небесну люстру, і молодий місяць, як диригент, підняв руки. Плесо забриніло зорями-дзвонами, осока нашорошила гострі вуха і викумкувала кларнетами. В широколистому лататті спалахнули білі лілії, переливалися перламутрово куліси густого верболозу. Риба виляскувала на тихоплинні, вимальовуючи кола. Віртуозними солов'їними трелями озвалася ніч (А. Пашкевич).*

Доцільно в системі роботи з лінгвістичними поняттями використовувати як супровідні завдання на з'ясування функцій, наприклад, лексем різних частин мови із переносним значенням, виокремлення та характеристика експресивів, добір і використання синонімів та антонімів, з'ясування їх функцій, порівняння висловлювань різних стилів на одну тему; добір або заміна слів з естетичним

компонентом, оцінка тексту за ознакою естетично навантажений / нейтральний; редагування висловлювань тощо.

У процесі такої роботи у студентів формуються уміння виявляти естетичні можливості різних мовних явищ (лексем із конотативними семами, синонімів та антонімів, похідних лексем, особливо із оцінно-образними суфіксами, естетично-образну функцію різних частин мови тощо); здійснювати аналіз мовних явищ, ужитих для створення образності, емоційної забарвленості висловлювань; добирати і використовувати естетично марковані засоби для вираження власних думок і світовідчужень, емоційного стану, світосприйняття; уміння бачити прекрасне, втілене засобами мови та ін.

Зазначені уміння є показниками рівня мовно-естетичної свідомості майбутніх учителів-філологів.

Важливими лінгвометодичними умовами застосування естетичного підходу у процесі професійного становлення майбутніх учителів-словесників також є:

- систематична робота на практичних заняттях з мови, а також під час виконання завдань самостійної та індивідуальної роботи; система вправ і завдань, зорієнтована на вияв засобів, які репрезентують естетичну функцію мови;

- міжпредметні зв'язки (особливо з літературою, естетикою);

- формування у студентів прагнення до мовного естетичного ідеалу, удосконалювати власне мовлення;

- використовувати у системі роботи вивчення мовознавчого матеріалу передусім художніх текстів.

Значний потенціал для реалізації означеного у статті завдання мають крилаті вирази, афоризми, прислів'я, висловлювання науковців, педагогів, письменників, громадських діячів про красу, багатство, розмаїття, силу мови, її естетичні можливості тощо. Наприклад:

**Списати висловлювання О. Гончара про мову. Розкрити їх зміст. Виокремити ті вислови, у яких реалізується естетична функція мови. Побудувати лінгвістичне повідомлення на тему «Мова – це мистецтво слова».**

*Мова – це не просто спосіб спілкування, а щось більш значуще. Мова – це всі глибинні пласти духовного життя народу, його історична пам'ять, найцінніше надбання віків, мова – це ще й музика, мелодика, фарби буття, сучасна художня, інтелектуальна і мисленева діяльність народу. 2. Запашина, співуча, гнучка, милозвучна, сповнена музики і квіткових пахоців – скількома епітетами супроводиться визнання української мови. І, зрештою, всі ці епітети слушні.*

У системі навчання мови важливе місце має відводитися завданням творчого характеру, які передбачають написання творів різного типу, підготовку презентацій із використанням естетично цінних ілюстрацій, мистецьких шедеврів, світлин тощо та аналіз запропонованих викладачем чи дібраних самостійно поетичних або прозових висловлювань.

Отже, аналітичний огляд наукових джерел, методичних розробок актуалізує у лінгвометодиці вищої школи проблему естетичного підходу до вивчення мови в цілому та її рівнів. Визначені у публікації лінгвометодичні умови забезпечать формування у майбутніх учителів-

словесників мовно-естетичної свідомості, прагнення до естетичного ідеалу. Окреслені види навчальної діяльності студентів сприятимуть вихованню уваги до слова, чуття мови, виробленню естетичного смаку, розуміння краси мови, її естетичних властивостей, розвитку внутрішнього дару слова. Естетичний підхід у поєднанні з іншими забезпечить формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє в різних комунікативних ситуаціях засобами рідної мови.

Перспективними напрямками дослідження порушеної проблеми є шляхи формування естетичного ідеалу, вироблення у майбутніх фахівців потреби в естетичному вдосконаленні власного мовлення.

### **Список використаної літератури**

**1. Бакум З.** Естетичний аспект у навчанні української мови / З. Бакум // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – 2010 – № 22 (209), Ч. II.– С. 177–183. **2. Кочерган М.П.** Загальне мовознавство: Підручник / М. П. Кочерган – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 464 с. **3. Литвиненко С.** Проблема естетичного виховання студентів гуманітарних спеціальностей у вітчизняних вищих навчальних закладах у другій половині ХХ століття / С. Литвиненко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.– 2015 – № 1 (14) – С. 111–114. **4. Мацько Л. І.** Українська мова в освітньому просторі : навч. посібн. для студентів-філологів освітньо-кваліфікац. рівня «магістр» / Л. І. Мацько– К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 606 с. **5. Михно Л.** Естетика мови українських народних історичних пісень / Л. Михно – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/154961/1/>. **6. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с. **7. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори: в 5-ти т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 672 с.

### **Каліш В. А. Лінгвометодичні умови застосування естетичного підходу до вивчення мови у процесі професійного становлення майбутніх філологів**

У статті обґрунтовано необхідність застосування естетичного підходу до вивчення мови у процесі професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури. Визначено, що такими умовами є посилення уваги у процесі вивчення лінгвістичних курсів до естетичної функції мови в цілому і мовних явищ зокрема; поєднання естетичного підходу із структурно-семантичним, функційно-комунікативним, когнітивним, соціолінгвістичним та ін.; текстоцентризм, міжпредметні зв'язки; система вправ і завдань, зорієнтована на вивчення засобів, які репрезентують естетичну функцію мови; пріоритет у системі роботи художніх текстів.

У процесі такої роботи у студентів формуються уміння виявляти естетичні можливості різних мовних одиниць; здійснювати аналіз явищ, ужитих для створення образності, емоційної забарвленості

висловлювань; добирати і використовувати естетично марковані засоби для вираження власних думок і світовідчужань та ін.

*Ключові слова:* естетичний підхід, естетична функція, мовна естетична свідомість, мовний естетичний ідеал, естетичне виховання.

**Калиш В. А. Лингвометодические условия применения эстетического подхода к изучению языка в процессе профессионального становления будущих филологов**

В статье обоснована необходимость применения эстетического подхода к изучению языка в процессе профессионального становления будущих учителей украинского языка и литературы. Определено, что такими условиями являются усиление внимания в процессе изучения лингвистических курсов к эстетической функции языка в целом и языковых явлений в частности; сочетание эстетического подхода со структурно-семантическим, функционально-коммуникативным, когнитивным, социолингвистическим и др.; текстоцентризм, междупредметные связи; система упражнений и заданий, ориентирована на изучение проявления средств, представляющих эстетическую функцию языка; приоритет в системе работы художественных текстов.

В процессе такой работы у студентов формируются умения выявлять эстетические возможности различных языковых единиц; осуществлять анализ явлений, принятых для создания образности, эмоциональной окрашенности высказываний; подбирать и использовать эстетически маркированные средства для выражения собственных мыслей и мироощущений и др.

*Ключевые слова:* эстетический подход, эстетическая функция, языковое эстетическое сознание, языковой эстетический идеал, эстетическое воспитание.

**Kalish V. Linguistic and methodical conditions of applying aesthetic approach to language learning in the process of future philologists' professional development**

The necessity of applying aesthetic approach to language learning in the process of future Ukrainian language and literature teachers' professional development is proved in the article. The following conditions of applying aesthetic approach are defined: paying closer attention to aesthetic function of language in general and the language phenomena in particular in the process of linguistic courses studying; combining aesthetic approach with structural and semantic, functional and communicative, cognitive, sociolinguistic and other approaches; textocentrism, systematic work on the practical language classes, as well as when doing the tasks of independent and individual work; interdisciplinary connections; the system of exercises and tasks focused on studying the displaying of means that represent aesthetic function of language; forming students' desire for language aesthetic ideal, need to improve constantly their own speech; giving priority to literary texts in the system of work.

In the process of such work the following students' skills are formed: to identify the aesthetic possibilities of different language units; to carry out the analysis of the phenomena used to create figurativeness, emotional coloring of the statements; to select and use aesthetically marked means for expressing

their own thoughts and outlook, emotional state, world perception; the ability to see fine details expressed by means of language, etc.

The specified skills are the indicators of the level of language and aesthetic consciousness of future Ukrainian language and literature teachers. The offered exercises are aimed at increasing the level of the professional language culture of future Ukrainian language and literature teachers, promoting the development of speech, forming the notion of beauty in the language, based on its lexical, phraseological, phonetic, word-formation and grammatical means.

*Key words:* aesthetic approach, aesthetic function, language aesthetic consciousness, language aesthetic ideal, aesthetic education.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.147

**О. М. Корчова**

### **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Зосередження наукової спільноти на гуманітарних проблемах, пов'язаних із мовно-політичними, соціально-психологічними аспектами взаємодії людей, актуалізація національно-консолідаційної функції української мови зорієнтовують освітню парадигму ХХІ ст. на формування й розвиток риторично компетентних соціономістів, професійна діяльність яких спрямована на підтримку й надання допомоги людям різних вікових і соціальних категорій засобами міжособистісного спілкування.

Відповідно до цього професійно необхідним є формування риторичної компетентності (РК) в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей (МФСС) як особистісної якості, що охоплює гуманістичні ціннісні орієнтації, мотивацію до міжособистісного спілкування; володіння риторичним тезаурусом; спроможність конструювати мовленнєву діяльність із додержанням риторичних законів; уміння послуговуватися вербальними етикетними формулами та розрізняти сутність невербальних засобів спілкування; усвідомлення необхідності риторичного самовдосконалення на засадах морально-етичних чеснот.

Фундаментальним теоретико-методологічним підґрунтям проблеми формування РК у контексті фахової підготовки є наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, у яких порушено різні аспекти окресленої проблеми: професійна підготовка в умовах антропоцентризму (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), комунікативно-компетентнісна освітня парадигма (Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Овчарук та ін.), дидактичний потенціал риторики у фаховому становленні

особистості (К. Берк, Г. Вілперт, Н. Голуб, Л. Мацько, Г. Сагач та ін.); вагомість комунікативного складника в професійній підготовці майбутніх соціальних працівників, психологів (А. Капська, Л. Міщик, Т. Ханецька та ін.). Водночас аналіз наукових джерел засвідчує відсутність фундаментальних праць, у яких було б деталізовано процес формування РК в МФСС.

Із огляду на це *метою статті* є теоретичне обґрунтування моделі формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Ключовим поняттям педагогічного моделювання є «*модель*» (фр. *modele* – зразок [1**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 516]) – «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [1**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 516].

Отож, *модель формування РК в МФСС* визначаємо як мисленнєву систему логічно структурованої єдності складників, спрямованих на формування в соціономістів означеної особистісної якості.

За типом організації й управління пізнавальною діяльністю суб'єктів навчання апелюємо до *структурно-функціональної моделі* (рис. 1), яку репрезентуємо трьома структурними блоками – методологічно-цільовим, змістово-процесуальним, діагностико-результативним – логічно розміщеними відповідно до функціональної єдності процесу підготовки МФСС до риторичної діяльності.

*Методологічно-цільовий блок* декларує мету, завдання, підходи та принципи навчання. Наголошуємо на специфічних принципах навчання риторики: *професійній спрямованості навчання* – відповідність змісту, форм і методів вивчення риторики професійним якостям фахівця в контексті міжпредметних зв'язків фундаментальних і фахових дисциплін навчального плану підготовки соціономістів; *інтеграції риторичної теорії й мовленнєвої практики* – удосконалення рівня володіння студентами всіма складниками РК через практичне застосування риторичної теорії в різних сферах суспільного життя; *мисленнєво-мовленнєвій інтерактивності* – активізація мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів шляхом упровадження інтерактивних форм навчання в атмосфері психологічного комфорту спілкування, що уможлиблює конструктивний діалог між суб'єктами навчання, сприяє оволодінню навичками активного сприймання та продукування всіх видів мовлення, формує мовну свідомість студентів.

Компонентами *змістово-процесуального блоку* є зміст, форми, методи, засоби навчання в контексті етапів формування всіх складників (ціннісно-мотиваційного, когнітивного, етичного, особистісно-діяльнісного) РК у МФСС.

Мета *пропедевтично-мотиваційного етапу* – формування знань про мову й мовлення в соціумі, про культ Слова, про спілкування як універсальну реальність суспільного буття, фактор особистісного представлення й засіб соціально-педагогічної та психолого-педагогічної дії для мотивування МФСС до оволодіння РК з метою вирішення професійних завдань соціономічної сфери.



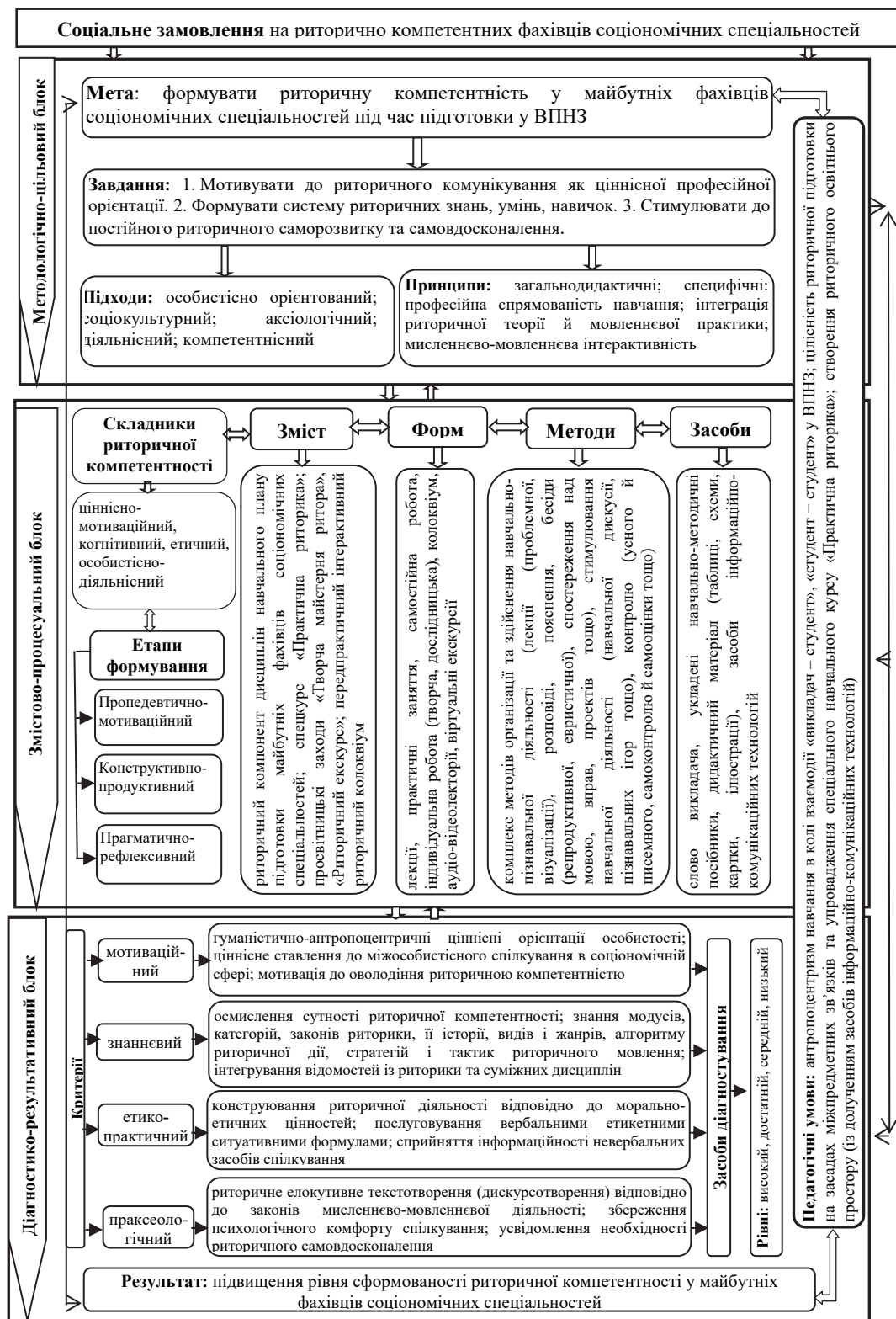


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування РК у МФСС

*Конструктивно-продуктивний етап* спрямований на вправління студентів у риторичному текстотворенні не лише шляхом відтворення здобутих знань, а й через усвідомлений продуктивно-творчий спосіб їх застосування (комбінування, трансформацію, модифікацію), конструюючи риторичні стратегії відповідно до змодельованої навчальної ситуації.

Метою *прагматично-рефлексивного етапу* вбачаємо узагальнення й систематизацію, аналіз і самоаналіз здобутих риторичних знань та вмінь; формування спроможності застосовувати риторичну теорію й практику в межах інших навчальних дисциплін.

Усвідомлюючи зміст освіти як об'єкт педагогічного моделювання, показником для змістового наповнення моделі формування РК у МФСС уважаємо значущість навчального матеріалу в освітньому континуумі, що реалізується через: 1) відповідність загальному змісту вищої освіти та професійної підготовки соціологів; 2) практичну спрямованість; 3) орієнтування на розвиток творчого потенціалу студентів; 4) виховний ресурс; 5) значущість для розвитку ціннісних орієнтацій гуманістично-антропоцентричної діяльності майбутніх фахівців у соціологічній сфері.

Зміст *пропедевтично-мотиваційного етапу* репрезентуємо доповненням риторичним матеріалом «Філософії», «Психології (вікової та педагогічної)», «Педагогіки» – дисциплін, що передують вивченню «Практичної риторики», пропагуючи ідеї антропоцентризму навчально-виховного процесу, спрямованого на формування ціннісного ставлення студентів до риторичної комунікації в професійній сфері.

Змістове наповнення *конструктивно-продуктивного етапу* формування РК майбутніх соціологів реалізуємо авторським спецкурсом «Практична риторика». Його мета полягає у формуванні РК МФСС, а основними завданнями є: поглиблювати теоретичні знання про основні модули риторики з огляду на соціологічну сферу професійної діяльності майбутніх соціологів; спонукати до опанування видо-жанрової парадигми риторичних текстів; формувати вміння застосувати риторичні правила й прийоми з метою конструювання дієвого спілкування відповідно до потреб висловлювання шляхом продукування переконливого, точного, логічного, доцільного, доступного, різноманітного, виразного мовлення відповідно до морально-етичних категорій та понять; розвивати навички володіння технікою мовлення, мовно-мовленнєвим етикетом, етикетною кінесикою, проксемікою, атрибутикою, прийомами оперативного управління поведінкою комунікантів із метою створення психологічного комфорту спілкування в мінливих умовах соціологічної комунікації; систематизувати уявлення про риторичний ідеал як історично й суспільно зумовлену систему загальних вимог до мовлення й мовленнєвої поведінки носія певної культури; формувати риторичний ідеал соціолога; виховувати здатність до самоконтролю й саморегуляції, потребу в риторичній освіті та самовдосконаленні [2, с. 11]. Додатковим складником окресленого етапу формування РК у МФСС убачаємо просвітницькі заходи: «Риторичний екскурс», «Творчу майстерню ратора».

*Прагматично-рефлексивний етап* спрямований не стільки на оволодіння теорією й практикою публічного мовлення, скільки на розвиток здатності майбутніх соціологів застосовувати під час

вирішення конкретних соціальних завдань здобуті риторичні знання й уміння, постійно удосконалюючи їх. Змістове наповнення етапу складає риторичний контекст навчальних дисциплін («Соціальна психологія», «Соціальна педагогіка», «Етика соціально-педагогічної діяльності», «Технології соціальної (соціально-педагогічної) роботи», «Соціально-педагогічне консультування» / «Психологічне консультування», «Конфліктологія»), передпрактичний інтерактивний риторичний колоквиум, що передбачає комунікативне вирішення задач соціономічної сфери.

Розроблена модель репрезентує основні форми навчальної діяльності студентів відповідно до організації освітнього процесу у вищій школі, а саме: лекції, практичні заняття, самостійну роботу, творчу індивідуальну роботу, колоквиум, аудіо-відеолекторії, віртуальні / реальні екскурсії. Вони спрямовані на розширення, узагальнення й систематизування знань про модули риторики – основи суб'єкт-суб'єктної взаємодії соціономічної сфери; долучення до національної культури, і мовно-мовленнєвої передусім; ознайомлення з історією ораторського мистецтва; оволодіння риторичними канонами дієвої комунікації відповідно до етики міжособистісної взаємодії в соціономічній сфері; розвиток навичок вільного комунікування, активного слухання, критичного мислення.

Окреслені зміст та форми риторично спрямованого навчання дають змогу реалізувати комплекс методів формування РК у МФСС. Послугуючись класифікацією Ю. Бабанського [3, с. 131], виокремлюємо методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності (метод лекції (проблемної, візуалізації), розповіді, пояснення, бесіди (репродуктивної, евристичної), метод спостереження над мовою, вправ, проєктів), стимулювання навчальної діяльності (метод навчальної дискусії, пізнавальних ігор), контролю і самоконтролю навчально-пізнавальної діяльності (усного, письмового). Акцентуємо увагу на тому, що всі ці методи за певних умов можуть репрезентувати риторичне інтерактивне навчання, підвалини якого становлять групові (співпраця в малих групах), колективні (полілог між учасниками освітнього процесу) та колективно-групові (інтеграція групової роботи та навчального полілогу) інтерактивні методи [1, с. 358]. Ідейним і процесуальним центром усіх методів є комунікативна й риторична взаємодія.

Серед засобів формування РК виокремлюємо: нематеріальні й матеріальні. До нематеріальних відносимо слово викладача, що не лише організовує навчально-пізнавальну діяльність студентів, спонукає до розмірковування, а є виразником загальнономовленнєвої національної культури, взірцем культуромовної риторично зорієнтованої поведінки. До матеріальних – рекомендовану літературу, зміст якої спрямований на оволодіння РК; укладені авторські посібники, що мають на меті утверджувати мотивацію студентів щодо формування РК як професійно необхідної якості та формувати її; дидактичний матеріал (таблиці, схеми, картки, ілюстрації тощо), аудіовізуальні засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що «забезпечують організацію, одержання, опрацювання, зберігання, подання, передавання, копіювання інформації та управління інформаційними процесами» [1, с. 361].

Із огляду на задекларований принцип вивчення риторики («антропоцентризм педагогічної майстерності + мистецтво соціокультурної комунікації + інноваційні інтерактивні технології») наголошуємо на комплексному застосуванні матеріальних і нематеріальних засобів формування РК.

**Діагностико-результативний блок** моделі формування РК передбачає визначення рівня досягнення мети професійно-риторичної підготовки МФСС. Означений комплекс опирається на *критерії* (мотиваційний, знаннєвий, етико-практичний, праксеологічний), *показники, рівні* (високий, достатній, середній, низький) сформованості РК та *діагностичний інструментарій*.

*Вихідними риторичними знаннями й уміннями* вважаємо: усвідомлення ролі та місця риторики у фаховій підготовці, її взаємозв'язків із іншими навчальними дисциплінами; знання засад мовної комунікації загалом, і міжособистісної комунікативної взаємодії зокрема; практичне володіння нормами сучасної української літературної мови та комунікативними якостями мовлення з метою вдосконалення рівня власної мовно-мовленнєвої культури; вільне володіння тезаурусом дисципліни; обізнаність із видо-жанровою парадигмою риторики; опанування основ техніки усного й писемного мовлення, засобів логіко-емоційної виразності; проектування законів мисленнєво-мовленнєвої діяльності на конструювання публічного мовлення; уміння риторично правильно комунікувати: добирати мовні засоби, прийоми їх уживання відповідно до ситуації й мети спілкування; чітко, послідовно, логічно висловлювати власні думки та переконання, підтримуючи гармонійну соціальну мережу ділових та особистісних контактів; переконувати, аргументувати; протидіяти маніпуляції; долати бар'єри спілкування; уникати та за потреби долати комунікативні девіації; здатність використовувати риторичні знання, уміння, навички для забезпечення посередництва між особистістю та родиною, між різними суспільними та державними структурами, під час роботи в умовах неформального спілкування; володіння мовно-мовленнєвим етикетом, кінесичними засобами спілкування, етикетною проксемікою й атрибутикою як складниками РК та культури національного спілкування; усвідомлення потреби постійного вдосконалення РК шляхом риторичної самоосвіти.

Формування будь-якої компетентності, і риторичної передусім, – це динамічний процес комбінації знань, розумінь, умінь, цінностей, інших особистісних якостей, що описують результати навчання. Освіта ж загалом, і риторична зокрема, характеризується безперервністю. Із огляду на це про сформовану РК як *результат* упровадження описаної моделі говоримо гіпотетично, науково коректним практичним результатом утілення якої вбачаємо підвищення рівня сформованості РК, удосконалення якої триватиме впродовж усього життя.

Отже, розроблена структурно-функціональна модель формування РК у МФСС є *цілісною* (педагогічні умови опосередковано (через зміст, методи, форми і засоби навчання, спроектовані підходами і принципами) інтегрують мету й результат), *динамічною* (об'єднує процеси навчання і самонавчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку), *відкритою* (риторичне самовдосконалення упродовж життя) і *наочною*

дидактичною системою, що охоплює формування всіх складників РК, їх інтеграцію в умовах риторизованого освітнього простору.

Перспективи подальших пошуків вбачаємо в деталізації практичних аспектів реалізації моделі формування РК у МФСС.

#### **Список використаної літератури**

1. **Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України / [голов. ред. : В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. 2. **Корчова О. М.** Практична риторика : програма навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти за соціономічними спеціальностями / Олена Михайлівна Корчова. – Суми : ТОВ «Вид.-поліграфічне підприємство «Фабрика друку», 2016. – 224 с. 3. **Фіцула М. М.** Педагогіка : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – 3-тє вид., стер. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.

#### **Корчова О. М. Модель формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей**

У статті здійснено спробу розв'язання проблеми формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Запропоновано структурно-функціональну модель формування означеної якості. У структурі моделі вирізняє та схарактеризовано методологічно-цільовий (мету, завдання, підходи, загальнодидактичні й специфічні принципи), змістово-процесуальний (зміст, форми, методи, засоби навчання, етапи формування риторичної компетентності), діагностико-результативний (критерії, показники, рівні сформованості риторичної компетентності, діагностичний інструментарій) блоки. Акцентовано увагу на цілісності, динамічності, відкритості та наочності дидактичної системи, що охоплює формування всіх складників риторичної компетентності.

*Ключові слова:* риторична компетентність, майбутні фахівці соціономічних спеціальностей, педагогічне моделювання, модель формування.

#### **Корчова Е. М. Модель формирования риторической компетентности у будущих специалистов социомических специальностей**

В статье предпринята попытка решения проблемы формирования риторической компетентности у будущих специалистов социомических специальностей. Предложена структурно-функциональная модель формирования указанного качества. В структуре модели определено и охарактеризовано методологическо-целевой (цель, задачи, подходы, общедидактические и специфические принципы), содержательно-процессуальный (содержание, формы, методы, средства обучения, этапы формирования риторической компетентности), диагностико-результативный (критерии, показатели, уровни сформированности риторической компетентности, диагностический инструментарий) блоки. Акцентируется внимание на целостности, динамичности, открытости и наглядности дидактической системы, которая охватывает формирование всех составляющих риторической компетентности.

*Ключевые слова:* риторическая компетентность, будущие специалисты социномических специальностей, педагогическое моделирование, модель формирования.

**Korchova O. Model of forming the rhetorical competence of intending professionals in socionomical specialties**

The article an attempt was made to solve the problem of forming the rhetorical competence of intending professionals in socionomical specialties as a personal quality, covering humanistic value orientations, motivation to interpersonal communication; owning a rhetorical thesaurus; the ability to construct a speech activity with the observance of rhetorical laws; the ability to use verbal etiquette formulas and to distinguish the essence of nonverbal means of communication; awareness of the need for rhetorical self-improvement on the basis of moral and ethical virtues. The structural-functional model of forming of the specified quality is proposed. In the structure of the model the methodological-target (purpose, tasks, approaches, general didactic and specific principles), the content-procedural (content, forms, methods, means of training and stages of formation of rhetorical competence), diagnostic-productive (criteria, indicators, levels of rhetorical competence and diagnostic tools) blocks are distinguished and characterized. The emphasis is on the integrity, dynamism, openness and vision clearness of the didactic system, which encompass the formation of all components of rhetorical competence. The continuity of rhetorical education of intending professionals in socionomical specialties emphasized.

*Key words:* rhetorical competence, intending professionals in socionomical specialties, pedagogical modeling, model of forming.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф.Ваховський Л. Ц.

УДК 811.161.2

**О. М. Кравчук**

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ  
ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ  
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

В умовах сучасного розвитку вищої освіти в контексті рішень Болонської угоди особливого значення набуває універсальність підготовки фахівця до своєї майбутньої діяльності. Важливим аспектом цієї проблеми є врахування лінгводидактичних засад у процесі вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту (надалі ЛАТ) у студентів-філологів.

Варто зазначити, що проблема пошуку оптимальних лінгводидактичних засад до навчання мови не нова й науковці детально розглядали різні аспекти цього питання (З. Бакум, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентиліук та ін.). Однак поза увагою дослідників залишається чимало нерозв'язаних питань щодо врахування

загальнодидактичних засад у процесі вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів, серед них – опора на загальнодидактичні і специфічні принципи навчання, використання нових педагогічних технологій, методів навчання.

Констатуємо актуальність окресленої в статті проблеми, що визначається суперечністю між необхідністю використання загальнодидактичних засад у процесі вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту у студентів-філологів та відсутністю в українській лінгводидактиці системного дослідження порушеної проблеми.

*Мету статті* вбачаємо в обґрунтуванні важливості й необхідності вивчення лінгводидактичних засад для досконалого виконання ЛАТ. Окреслюємо таке коло завдань:

- визначити загальнодидактичні та специфічні принципи навчання ЛАТ;
- з'ясувати педагогічні технології вдосконалення навичок ЛАТ у студентів філологічного факультету;
- розглянути методи навчання ЛАТ;
- обґрунтувати важливість і необхідність вивчення загальнодидактичних засад і їх застосування в процесі виконання ЛАТ.

Удосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів – складний педагогічний процес, що становить цілісну систему, яка ґрунтується на сучасних досягненнях лінгводидактики (О. Біляєв, О. Горошкіна, В. Марко, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.). Компонентами цієї системи виступають принципи, технології, методи навчання ЛАТ.

Виходимо з того, що принципи навчання – це своєрідні правила діяльності, шляхи взаємодії викладача і студентів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст занять, застосування методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки й проведення занять [1, с. 37]. Загальнодидактичні принципи науковості, зв'язку теорії з практикою, систематичності й послідовності, свідомості, наступності, активності навчання, перспективності знань, умінь і навичок, єдності навчальної й дослідницької діяльності студентів, принцип міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків вважаємо ключовими для вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів, оскільки саме вони відбивають логіку навчального процесу, закономірності формування й удосконалення навичок і разом з тим визначають вимоги до організації змісту, форм і методів навчання.

Принцип науковості (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Біляєв, С. Караман, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Федоренко та ін.) спрямований на ознайомлення студентів з тією інформацією, що є науково обґрунтованою. Необхідним є показ різних поглядів на тлумачення поняття текст, його категорій, законів текстотворення, принципів побудови, одиниць тексту; розуміння того чи того мовознавчого й пов'язаного з ним текстознавчого терміна; розкриття причинно-наслідкових зв'язків між явищами й поняттями лінгводидактики.

Принцип систематичності й послідовності (А. Алексюк, О. Біляєв, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Текучов та ін.) зумовлений природною особливістю людини виконувати спочатку простіші завдання, а потім поступово складніші, це забезпечує послідовний рух студента від

елементів аналізу до виконання ним повного ЛАТ. Професійне оволодіння навичками лінгвоаналізу тексту буде ефективнішим, якщо цей процес відбуватиметься послідовно й систематично.

Наступність, активність, перспективність (О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Л. Мамчур, М. Пентилюк та ін.) у вдосконаленні навичок ЛАТ вимагає опори на попередній досвід студентів, на знання, отримані з мовознавчих і літературознавчих дисциплін.

Принцип свідомості (А. Алексюк, Ю. Бабанський, О. Біляєв, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Фіцула та ін.) зумовлений насамперед психологічними основами навчання й удосконалення навичок, що відбувалося від усвідомлення правил здійснення дії до її автоматизованого виконання, від формування окремих елементів аналізу до їх об'єднання. Студент повинен усвідомлювати, розуміти зміст основних понять і термінів ЛАТ як необхідну умову їх засвоєння. Для цього мають бути сформовані аналітичні навички порівнювати, узагальнювати поняття, бачити їхню структуру, встановлювати семантичні зв'язки між ними.

Принцип єдності навчальної й дослідницької діяльності студентів (А. Алексюк, С. Вітвицька, О. Горошкіна та ін.) спрямований на виявлення, спостереження й аналіз функціонування мовних одиниць у текстах різної стильової належності, поглиблення розуміння текстознавчих понять під час виконання завдань проблемно-пошукового, дослідницького характеру. Цей принцип є також важливим у процесі здійснення студентами науково-дослідної роботи, що характеризується інтелектуальними ускладненнями для студентів, виступає засобом активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності.

Принцип міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків (О. Горошкіна, С. Караман, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) ураховує зв'язки, що поєднують лінгводидактику із суміжними дисциплінами, пов'язаними з аналізом тексту. Так, специфіка принципу міжпредметних зв'язків полягає в доборі й аналізі текстів з різних галузей знань.

До специфічних принципів удосконалення навичок ЛАТ відносимо принцип текстоцентризму, професійної комунікативної спрямованості, домінувальної ролі вправ.

Принцип текстоцентризму [З. Бакум, О. Горошкіна, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.] орієнтує на текстову основу занять, на використання текстів для засвоєння всіх рівнів мовної системи. З. Бакум зазначає, що він передбачає „визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови, може реалізовуватися в таких напрямках: текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища; ... навчання мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ та засобів, формується система мовних понять; текст виступає як результат використання системи мови, оскільки на його засадах вивчають мову в дії, засвоюють закономірності функціонування мовних засобів у мовленні” [2, с. 142]. Зрозуміло, що вправи, які ґрунтуються на текстоцентричному принципі, забезпечують формування цілісної системи знань студентів-філологів.

Принцип професійної комунікативної спрямованості (А. Коржуєв, В. Попков) передбачає опрацювання тих лінгвістичних текстознавчих понять, знання яких є необхідними для формування професійного



мовлення студентів-філологів у всіх видах мовленнєвої діяльності. Для цього потрібно створювати такі умови навчання, які б максимально наближали їх до майбутньої професійної діяльності.

Принцип домінувальної ролі вправ передбачає так організувати навчальну діяльність, щоб були успішно сформовані навички й уміння ЛАТ. Принцип реалізується шляхом виконання різноманітних вправ, що спонукає студентів до здійснення професійно орієнтованих мовленнєвих дій, в основі яких є відповідні мовленнєво-розумові операції; формування, розвиток і вдосконалення навичок і вмінь ЛАТ відбувається завдяки функціюванню комунікативних операцій у процесі виконання вправ.

В останнє десятиліття простежуємо тенденцію входження України у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується запровадженням різноманітних педагогічних технологій. Педагогічна технологія „відображає модель навчально-виховного й управлінського процесів освітнього закладу і об'єднує в собі зміст, форми і засоби кожного з них” [3, с. 149]. Погоджуємося з Н. Голуб, що технологія – це цілісна навчальна діяльність, зорієнтована на конкретний результат [4, с. 16]. У сучасній вищій школі варіантом активно впроваджуваної педагогічної технології є навчання за модулями в межах вимог кредитно-модульної системи. Розробку технології знаходимо в роботах А. Алексюка, С. Вітвицької, О. Пехоти, А. Фурмана та ін. Услід за названими авторами до основних переваг модульного навчання зараховуємо: збільшення ваги самостійної роботи студентів, залучення їх до наукових досліджень; індивідуалізацію навчання; розподіл змісту дисципліни на модулі – відносно самостійні частини матеріалу, що об'єднують близькі за змістом теми; забезпечення засвоєння модуля за допомогою різних форм навчання (лекції, практичні, лабораторні заняття, самостійна й дослідницька робота студентів); використання на кожному занятті різних методів і прийомів роботи (евристичні бесіди, дискусії, ігри, засоби діагностики тощо); особистісну орієнтацію навчання, оскільки кожен студент опрацьовує модуль протягом оптимального для нього часу; оцінку успішності за допомогою залікових одиниць, що дає змогу свідомо регулювати успішність і контроль з дисципліни шляхом планування та розподілу студентом своїх зусиль.

Як бачимо, модульна технологія потребує добору ефективних і адекватних їй форм, методів та прийомів навчання.

В удосконаленні навичок ЛАТ важливе значення має правильний вибір методів навчання цього аналізу. У науковій літературі існують різні їх визначення та класифікації. Як зазначає О. Кучерук, відсутність „загальноприйнятого підходу до потрактування методу навчання можна пояснити тим, що дидактичний метод – це багатовимірне педагогічне явище, тобто характеризується багатьма особливостями, розглядається з різних сторін, охоплює різні відношення, які існують у навчально-виховному процесі” [5, с. 11 – 12]. Основними ознаками методу є такі: метод навчання – це спосіб спільної діяльності вчителя й учнів; спосіб одержання інформації та оволодіння вміннями й навичками; сукупність упорядкованих прийомів, дій, достатніх для здобуття результатів роботи вчителя й учнів; спосіб і рівень руху пізнавальної самостійності учнів; спосіб стимулювання й мотивації навчання. У вищій школі метод

навчання – це спосіб пізнавальної діяльності студентів, спрямований на вироблення світоглядних переконань на заняттях та в процесі самостійної роботи, зорієнтований на творче й глибоке оволодіння знаннями, уміннями й навичками [6, с. 105].

Найбільш ефективними, на нашу думку, у вищих закладах освіти будуть методи навчання, які активізують навчально-творчу та наукову діяльність майбутніх учителів-словесників. Застосовуючи такі методи, викладач упроваджує основне правило педагогіки співробітництва й перетворює студента з об'єкта в суб'єкт навчання. У роботі виділяємо основні й специфічні методи навчання. До основних відносимо аналіз і спостереження над мовними особливостями тексту; метод вправ; дослідницький метод; проблемно-пошуковий. До специфічних зараховуємо інтерактивний метод. Зазначені методи тісно взаємодіють між собою і сприяють удосконаленню навичок ЛАТ у студентів-філологів, створюють основу для глибоких знань.

Основним методом, який допомагає зрозуміти мовні явища, є аналіз. Йому належить особливе місце серед методів теоретико-практичного навчання мови. Аналіз – це метод, який використовують як самодостатню роботу з аналізу мовних і мовленнєвих явищ і як складовий компонент будь-якого теоретико-практичного методу. Аналіз активізує творчу й пізнавальну діяльність студентів, їхню самостійність у розв'язанні поставлених завдань, сприяє ґрунтовному формуванню вмінь і навичок, позитивно впливає на процес продукування якісних висловлювань, розвиток мовленнєвої культури. Він допомагає кращому засвоєнню комунікативних якостей мовлення, формуванню мовної й мовленнєвої компетентностей майбутнього словесника.

Метод аналізу може застосовуватися на будь-якому етапі навчання, у процесі проведення всіх форм занять (лекційних, практичних, лабораторних), а також у самостійній та дослідницькій роботі студентів.

Виходячи з багатоаспектності феномену тексту, аналіз може бути комплексним, оскільки він відповідає не лише природі тексту, а й навчальним (чотири змістові лінії шкільної програми) та виховним (виховання цілісної й гармонійної особистості) завданням. Комплексний аналіз тексту передбачає розкриття його лінгвістичних особливостей (фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних та ін.), літературознавчих (визначення теми, ідеї, жанру та ін.), функційних (комунікація, спонукання до дії та ін.). Завдання до тексту можуть бути передтекстовими (актуалізація знань з певної теми, пов'язана з мовленнєвим аспектом), притекстовими (поглиблення знань, їх розширення), післятекстовими (завдання комунікативного, творчого характеру).

Отже, метод аналізу активізує роботу студентів, сприяє глибокому усвідомленню стилістичних особливостей і граматичних закономірностей мовних одиниць, міцному засвоєнню літературних норм на всіх мовних рівнях, підносить рівень філологічної освіти.

Метод спостереження (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.) над мовними особливостями тексту передбачає самостійний аналіз мовних одиниць, глибоке усвідомлення їхніх ознак у структурі тексту, акцентує увагу на окремих фактах мови й активізує розумові сили студента, допомагає в тексті знайти потрібне явище, привчає аналізувати

його, зіставляти з іншими, сприяє заглибленню в сутність мовних одиниць, осмисленню зв'язку між ними. Цей метод перебуває в тісній залежності від змісту виучуваного матеріалу, сприяє закріпленню пошукових навичок, навичок роботи висновки.

Спостереження тісно переплітається з методом бесіди, яка зумовлює свідоме розуміння студентами мовних явищ, установлення зв'язків між ними, а також сприяє актуалізації й кращому засвоєнню нового матеріалу. Бесіда допомагає викладачеві „вивести назовні” розумову діяльність філологів, одержати безпосередню зворотню інформацію про усвідомлення ними матеріалу [1, с. 114]. Цінність методу в тому, що він привчає аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виражати думки чітко й виразно.

Беручи за основу особливості й рівень пізнавальної діяльності учнів, І. Лернер, М. Скаткін виділяють дослідницький метод, який використовуємо для стимулювання творчої діяльності студентів. Метод передбачає вміння досліджувати мовні явища в тексті, робити висновки, самостійно здобувати знання, адже „саме в дослідницькій діяльності найповніше виявляється ініціатива, винахідливість, самостійність, творчий потенціал, комунікативні та організаційні вміння майбутнього вчителя-словесника” [7, с. 28]. Цей метод доцільно використовувати в процесі самостійної роботи студентів, зокрема підготовки наукових повідомлень, участі їх у науково-практичних конференціях, днях науки.

Проблемно-пошуковий метод (А. Алексюк, І. Лернер, К. Плиско, А. Фурман та ін.) забезпечує умови для створення проблемних ситуацій і розв'язання проблемних завдань, має розвивальний характер. Застосування цього методу передбачає таку роботу: вводити нову інформацію про текст; спонукання виявляти й виправляти допущені помилки в текстах різної стильової належності; знаходити правильний варіант у наведених суперечливих судженнях про одне й те саме явище, що стосується ЛАТ; вводити до тексту слова-синоніми, різноманітні сполучні засоби й т. ін. з метою вибору найбільш доцільного варіанта (лінгвістичний експеримент); порівнювати тексти однієї тематики, але різного типу мовлення й стилістичної належності. Це активізує навчально-творчу діяльність філологів, сприяє розвитку навичок аналізу тексту, за такої роботи „студент є не просто пасивним спостерігачем, а співучасником наукового пошуку шляхів розв'язання поставленого завдання” [7, с. 28].

Основною формою реалізації ЛАТ є вправи, що складаються з послідовних дій та операцій, виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь та навичок [1, с. 118], а тому вони є методом навчання. Виконання вправ відіграє в навчальній роботі студентів особливу роль, оскільки вправи – це невід'ємна складова частина успішного вивчення мови. Звертаємо увагу на те, що об'єктом аналізу у вправах завжди виступатиме текст. У лінгводидактиці наявні різні класифікації вправ, що свідчить про науковий пошук, багатоаспектність та теоретичну й практичну значущість цієї проблеми.

Згідно із завданнями й цілями навчання студентів-філологів ЛАТ цінною є класифікація вправ В. Онищука [8, с. 48 – 53], в основу якої покладено критерії: дидактична мета кожної вправи, ступінь самостійності й творчості її виконавця. Услід за автором визначаємо такі

види вправ: підготовчі, вступні, тренувальні й завершальні. З метою вироблення нових умінь і навичок ЛАТ необхідно актуалізувати раніше набуті знання й навички, тому підготовчі вправи застосовуємо перед вивченням нового матеріалу. Вступні вправи використовуємо після його опрацювання, тому що саме вони забезпечують вироблення вмінь і навичок застосовувати теоретичні знання на практиці, а також актуалізують пізнавальну й психологічну готовність студентів до сприймання нового матеріалу. Завершальні вправи – це ті, у яких використовують проблемні завдання практичного характеру, творчі завдання, різного виду контрольні й контрольньо-модульні роботи.

Для ефективного застосування ЛАТ під час вивчення мовознавчих дисциплін віддають перевагу тренувальним вправам, оскільки вони сприяють закріпленню й удосконаленню навичок аналізу. З-поміж них виділяють вправи порівняльного характеру, за інструкцією, за зразком, за завданням [1, с. 120]. Доцільними й ефективними вважаємо вправи за інструкцією (у завданні до вправи визначено послідовність роботи, але точного зразка для виконання не подано), а також вправи за завданням (викладач чітко формулює завдання, мету роботи, а дії, прийоми, операції, послідовність їх застосування студенти обирають самостійно). До таких вправ належать різні види аналізу тексту (фонетичний, лексичний, словотвірний, морфологічний, синтаксичний тощо). Вони можуть проводитися в усній чи писемній формі, бувають повними й частковими, носять репродуктивний (повторюються певні способи дії над мовним матеріалом) і продуктивний характер (сприяють розвитку творчих здібностей, покращують рівень побудови власних висловлювань). У процесі такої роботи формуються й удосконалюються практичні мовні вміння й навички.

Виходячи з особливостей роботи над ЛАТ, придатною є класифікація вправ з розвитку зв'язного мовлення, запропонована Т. Ладиженською [9]. Підгрунтя класифікації складають такі основні способи діяльності студентів: аналіз, перебудова мовного матеріалу і створення висловлювань. На цій основі виділяємо такі вправи: інформаційно-рецептивні, основна функція яких – засвоєння, осмислення й систематизація знань теоретичного матеріалу; аналітичні, спрямовані на відтворення отриманих знань, пояснення зв'язків і відношень у тексті, відпрацювання й закріплення окремих операцій лінгвістичного аналізу; реконструктивні, які передбачають роботу з перебудовою, розширенням, редагуванням різних текстів і забезпечують формування вмінь розпізнавати різні мовні явища в тексті; конструктивні, що формуватимуть уміння будувати власне мовлення, а також проектувати текст на майбутнє практичне застосування. Аналіз тексту ґрунтується на аналітичних вправах. Отже, вправи – це складова частина засвоєння й удосконалення знань, вироблення вмінь і навичок ЛАТ, це своєрідний вид пізнавальної діяльності.

Вироблення стійких навичок лінгвоаналізу тексту гарантує глибоко продумана й випробувана система вправ, що передбачає варіювання умов, за яких застосовуються знання, посилення ступеня їхньої складності, різноманітності та їх науково обґрунтована послідовність.

Основні методи навчання закладають основу для вдосконалення навичок ЛАТ. Поряд з ними застосовують інтерактивний метод, який

спонукає до міжособистісної взаємодії (О. Вербіло, Н. Голуб, О. Кучерук, О. Пометун, І. Хом'як, В. Щербина). Інтерактивне навчання сприяє розвитку вмінь і навичок студентів, привчає працювати їх у команді, дослухатися до думок товаришів, унеможливує домінування одного учасника навчального процесу над іншим, сприяє реалізації основних засад особистісно орієнтованого навчання.

Обґрунтована нами система лінгводидактичних засад застосування ЛАТ у вищій школі перебуває в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності принципів, методів навчання та форм організації роботи над цим аналізом.

Вищевикладений матеріал не вичерпує всіх питань порушеної проблеми, а лише відбиває деякі аспекти цієї роботи і є перспективним напрямом для подальшого наукового пошуку.

### **Список використаної літератури**

**1. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентилюк : С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с. **2. Бакум З. П.** Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія / З. П. Бакум. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2008. – 338 с. **3. Вітвицька С.** Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / С. Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с. **4. Голуб Н.** Категорійний апарат сучасної української лінгводидактики: проблеми і перспективи / Н. Голуб // Дивослово. – 2013. – № 6. – С. 14 – 18. **5. Кучерук О.** Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики / О. Кучерук // Укр. мова і л-ра в шк. – 2013. – № 3. – С. 10 – 15. **6. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : Академ. вид., 2006. – 352 с. **7. Овсієнко Л.** Методи навчання лінгвістики тексту в системі компетентнісної мовної освіти майбутніх учителів-словесників / Л. Овсієнко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2013. – № 1. – С. 27 – 32. **8. Онищук В. О.** Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В. О. Онищук // Укр. мова і л-ра в шк. – 1971. – № 3. – С. 48 – 53. **9. Методика** розвитку речі на уроках російського язика / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

### **Кравчук О. М. Лінгводидактичні засади застосування лінгвістичного аналізу тексту у фаховій підготовці студентів-філологів**

У статті розкрито особливості використання лінгводидактичних засад у процесі підготовки студентів-філологів до виконання лінгвістичного аналізу тексту. Проаналізовано ті загальнодидактичні принципи навчання цього виду аналізу, які відбивають логіку навчального процесу, закономірності формування й удосконалення навичок і разом з тим визначають вимоги до організації змісту, форм і методів навчання. Визначено специфічні принципи навчання. Звернено увагу на активно впроваджувану модульну педагогічну технологію, що потребує добору ефективних і адекватних їй форм, методів та прийомів навчання для вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту. Висвітлено й схарактеризовано основні й специфічні методи навчання

лінгвістичного аналізу тексту. Обґрунтовано важливість застосування різних видів вправ, представлено їх класифікації.

*Ключові слова:* лінгвістичний аналіз тексту, принципи навчання, модульна педагогічна технологія, методи навчання, вправа.

**Кравчук О. Н. Лингводидактические основы использования лингвистического анализа текста в профессиональной подготовке студентов-филологов**

В статье раскрыты особенности использования лингводидактических основ в процессе подготовки студентов-филологов к выполнению лингвистического анализа текста. Проанализированы те общедидактические принципы обучения лингвистическому анализу текста, которые отражают логику учебного процесса, закономерности формирования и совершенствования навыков и вместе с тем определяют требования к организации содержания, форм и методов обучения. Определены специфические принципы обучения этому виду анализа. Обращено внимание на активно продвигаемую модульную педагогическую технологию для совершенствования навыков лингвистического анализа текста. Освещены и охарактеризованы основные и специфические методы обучения лингвистическому анализу текста. Обоснована важность применения различных видов упражнений, представлено их классификации.

*Ключевые слова:* лингвистический анализ текста, принципы обучения, модульная педагогическая технология, методы обучения, упражнение.

**Kravchuk O. Linguodidactic principles of text linguistic analysis use in the professional training of students-philologists**

The article describes the peculiarities of linguistic and didactic principles usage in the process of training students-philologists to perform linguistic analysis of the text. The analysis has been dedicated to the general didactic principles of teaching linguistic analysis of the text, which reflect the logical bases of studying and the main patterns of skills formation and improvement at the same time determining requirements to the organization of content, forms and methods of education.

We consider the general didactic principles of scientific character, connection between theory and practice, systematic organization and consistency, conscientiousness, continuity, the principles of learning activity, perspectiveness and utility of skills and abilities, unity of educational and research activities of students, the principle of interdisciplinary and intrasubject connections to be the key principles for the improvement of text linguistic analysis skills developed by students-philologists, as they reflect the logical bases of the educational process, patterns of skills formation and improvement, and determine the requirements for the organization of content, forms and methods of education.

Specific principles of education for this type of analysis are defined. The attention is paid to the actively implemented modular pedagogical technology for improving the skills of linguistic analysis of the text. The main and specific methods of teaching linguistic analysis of the text are described and characterized. The importance of using different types of exercises is

explained, their classification is presented. The classification consists of preparatory, introductory, training and concluding types of the exercises.

*Key words:* linguistic analysis of the text, principles of teaching, modular pedagogical technology, teaching methods, exercises.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Сташевська І. О.

УДК 372.811.161

**Г. П. Кузнецова**

### **ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ІЗ ФОНЕТИЧНОЇ СТИЛІСТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Реформаційні зміни, які відбуваються в системі національної освіти, і мовознавчій передусім, викликані розширенням і впровадженням в усі сфери суспільства інформаційно-комунікаційних технологій. З огляду на це усталеним генетивом на лексико-семантичному та стилістичному мовних рівнях стає сполука «інформаційне суспільство» – відкрите до знань і стрімкого розвитку через вільний доступ до інформації та сформованість умінь працювати з інформацією, із текстами, гіпертекстами різних стилів і жанрів залежно від мети і ситуації спілкування. Перед закладами освіти, зокрема учасниками освітнього процесу – викладачами, учителями, студентами, учнями – постала потреба вчасного освоєння і вправного послуговування засобами передачі інформації – електронною поштою, хмарними ресурсами, навчальними мережами, мультимедійними системами, навчальними іграми, електронними навчальними посібниками та підручниками тощо.

Серед зазначених засобів передавання інформації основою оволодіння змістом освітнього процесу є електронний підручник, про структуру, зміст, особливості, функції якого нині знаходимо багато науково-практичного, методичного матеріалу (В. Бадер, Л. Білоусова, В. Вембер, Л. Гризун, Д. Зуєв, Л. Рускуліс, Ю. Шепетко та інші).

Безперечною є думка про те, що без створення і використання електронного підручника як навчального засобу нового типу сьогодні не можливе ефективне реформування освіти. Підручник нового покоління сприятиме розвиткові інноваційних форм і методів навчання, створить можливості для реалізації таких освітніх функцій, як мотиваційна, інформаційна, пізнавальна, технологічно-комунікаційна, самоосвіти, конструктивна, діагностувальна, розвивальна, дасть змогу урізноманітнити канали, за якими надходить потрібна інформація, подолати догматизм, формалізм, односторонність у потрактуванні навчального матеріалу. Варто зазначити, що лінгвістично особливим є матеріал із фонетичної стилістики, оскільки він становить основу формування в майбутніх словесників стилістичної компетентності, яка охоплює функціональний аспект знань із фонетики, акцентології, орфоєпії, просодики, лексики, граматики, риторики та їх реалізацію в

текстах різних типів і жанрів, в усному і писемному мовленні, і є вершиною культуромовної вправності майбутнього фахівця української мови і літератури.

Аналіз педагогічних, методичних, лінгвістичних, лінгводидактичних джерел засвідчує, що проблема з'ясування ролі і місця електронних освітніх ресурсів, і електронного підручника зокрема, у системі підготовки майбутнього вчителя на часі. Проблеми розмежування термінів «електронний підручник», «електронне видання», «електронний посібник», «електронний навчальний ресурс», «електронна книга» простежуються у працях Балалаєвої О.Ю., Кузнецової Г.П., Литвин А.В., Трищук О.В., Фіголь Н.М. Формуванню вмінь у майбутніх студентів, учителів філологічної спеціальності створювати тексти для електронного підручника, посібника присвячено наукові розвідки Бадер В.І., Семенів Н.Л., Сороко Н.В., Кухарчук І.О., Холяк І.В. та інших. Підготовка майбутніх учителів-філологів до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства стала основою наукової роботи Грубої Т.Л., Карташової Л.А., Семенів Н.Л., Шепетко Ю.М. Роль електронного підручника як засобу навчання мовознавчих дисциплін відображено в лінгвометодичних джерелах Голуб Н.Б., Горошкіної О.М., Карамана С.О., Симоненко Т.В., Шляхової В.В. та інших.

Однак ватро вказати, що нині в науковій літературі не простежуємо загальних методологічних, психолого-педагогічних, методичних, лінгвістичних засад щодо створення електронного підручника для студентів філологічних факультетів з урахуванням специфіки навчання фахових дисциплін, зокрема фонетичної стилістики. Актуальним є і питання відмінностей електронного підручника від традиційного, дослідження їх впливу на формування професійної вправності майбутніх словесників у процесі впровадження їх в освітній процес одночасно, почергово, поперемінно, на вибір студента тощо. Зацікавлюють шляхи інтегрування електронного підручника в загальний процес навчання мови як студента ЗВО, так і учня школи.

*Метою і завданнями публікації* є спроба визначити теоретичні основи електронного підручника з фонетичної стилістики, з'ясувати сутність цього поняття на засадах порівняльного аналізу термінів «електронний підручник», «електронний посібник», «електронне видання» як об'єктів стандартизації та поглядів науковців; з'ясувати відмінності електронного і друкованого підручників на підставі характеристики основних ознак електронного підручника.

Упровадження в навчальний процес інформаційних технологій, підвищення їх ролі в самоосвіті майбутніх спеціалістів, і філологів зокрема, спонукають до перегляду професіограми учителя української мови і літератури, де ключовою компетентністю має бути інформаційно-комунікаційна – як професійна здатність не лише вправно застосовувати в практичній діяльності знання, уміння, навички з основ інформаційно-комунікаційних технологій, а й самостійно продукувати ефективні електронні освітні ресурси. Формування такої здатності передбачено й у концепції «Нова українська школа».

Сьогодні у педагогічних вишах на філологічних факультетах означена компетентність формується диз'юнктивно, про що свідчить аналіз навчальних планів спеціальності 014.01 Середня освіта



(Українська мова і література) за освітніми ступенями бакалавра, магістра, доктора філософії. Структурно-логічна схема набуття ІКТ-компетентності майбутніми словесниками є розрізною, а засоби інноваційних освітніх технологій в структурі лінгводидактики вивчаються обігово. З огляду на це на часі проектування і введення до експерименту електронного підручника із фонетичної стилістики, яка в своєму навчальному арсеналі мову розглядає як «шлях проникнення знань у сучасну ментальність нації, а також у світогляд прийдешніх поколінь» (за Л.Мацько); аналізує процеси породження мови і мовлення на засадах генетичної аксіопрагматики та десигніки; оперує вивченням мовних знаків, що набули ознак концептів, метафор, порівнянь, епітетів, уособлень, архетипів, культурем; заперечує іманентний підхід до вивчення мови й стверджує антропоцентричний – досліджує роль мови, мовлення, фонетичного тла текстів, дискурсів, гіпертекстів у пізнавальній діяльності людини. Отже, у визначенні поняття «електронний підручник із фонетичної стилістики української мови» варто виходити із тлумачення терміна «фонетична стилістика» – «галузь лінгвістики, що на засадах антропоцентризму на сегментному та суперсегментному мовних рівнях вивчає функції фонем та їх найрізноманітніше поєднання з метою увиразнення мовлення, досліджує евфонічні особливості мови і мовлення, функціональний вияв нормативної вимови, наголошування, інтонування мовних одиниць; вивчає частоту вживання фонем у різних стилях і жанрах, їх сполучуваність і співвідношення; під час творення зв'язного мовлення добирає з низки акустичних та артикуляційних ознак фонем та їх поєднань ті, що здатні створювати звуколад, умотивований завданням і метою комунікації, змістом і образністю тексту; досліджує фоносемантичні зв'язки в тексті, засоби його творення й увиразнення» [1, с.216-217].

Процес створення електронного підручника з фонетичної стилістики української мови передусім передбачає додержання нормативно-правових джерел у галузі електронних освітніх ресурсів, а отже з'ясування сутності термінів «електронний підручник», «електронний посібник», «підручник», «посібник»; «електронне видання» як об'єктів стандартизації.

Так, відповідно до наказу МОН України від 01.10.2012 року №1060 «електронний підручник – це електронне навчальне видання із систематизованим викладом дисципліни (її розділу, частини), що відповідає навчальній програмі» [2, с.3].

Щойно схвалений Закон України «Про освіту» електронний підручник розглядає як «електронне навчальне видання із систематизованим викладом матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію» [3, с.1]. Варто зазначити, що в Законі таке ж визначення має і поняття «електронний посібник», що дещо суперечить тлумаченню цих дефініцій у державному стандарті України ДСТУ 3017:2015, який відображає стан потоку як друкованих, так і електронних видань: «підручник – навчальне видання, що містить у повному обсязі систематизований виклад навчальної дисципліни, відповідає навчальній програмі та має відповідний, офіційно наданий гриф»; «навчальний посібник – навчальне видання, що доповнює або частково (повністю)

замінює підручник і має відповідний офіційно наданий гриф [4]. Отже, лексеми «підручник» і «посібник» не є тотожними за змістом, а отже – і за призначенням. Під час формулювання визначення поняття «електронний підручник із фонетичної стилістики» треба, на нашу думку, взяти до уваги, що як підручник, так і посібник – це комплексно-узагальнена модель освітнього процесу, яка відображає його мету, завдання і спрямована на формування професійних компетентностей майбутнього фахівця.

У державному стандарті 7157:2010 знаходимо узагальнене визначення поняття електронного видання: це «документ, що пройшов редакційно-видавниче опрацювання, має вихідні відомості й призначений для розповсюдження в незмінному вигляді; електронний аналог друкованого видання – електронне видання, що в основному відтворює відповідне друковане видання, зберігаючи розташування на сторінці тексту, ілюстрацій, посилань, приміток тощо; електронний документ, інформація в якому подана у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки; мережеве електронне видання як таке, що доступне користувачам через мережні засоби» [5]. Стандарт також зосереджує увагу на «недетермінованому (інтерактивному) електронному виданні, параметри, зміст і спосіб взаємодії з яким визначає сам користувач за алгоритмом, заданим видавцем» [5]. Чи означає визначення поняття «електронний підручник», подане в Законі України «Про освіту», що електронне освітнє видання має бути лише недетермінованим (інтерактивним), адже ДСТУ 7157:2010 передбачає і детерміноване електронне видання, таке, у якому «параметри, зміст та спосіб взаємодії з яким визначені видавцем і не можуть бути змінені користувачем» [5].

Зазначимо, що у новому ДСТУ 3017:2015 дефініція терміна «електронне видання» суттєво відрізняється: це «документ, інформацію в якому подано у формі електронних даних і для використання якого потрібні засоби обчислювальної техніки» [4]. Таке потрактування, на нашу думку, є не стільки визначенням поняття, скільки вказівкою на спосіб виготовлення продукту, окрім цього, воно повністю дублює визначення терміна «електронний документ», про яке йдеться у ДСТУ 7157:2010. Гадаємо, що така термінологічна «плутанина» зумовлена багатозначністю термінів «електронне видання», «електронний підручник», проте вони за ознакою ступеня узагальненості перебувають у гіпонімічних відношеннях, коли обсяг одного поняття включається до обсягу іншого. Таким чином, вищий ступінь узагальнення має термін «електронне видання», і в семантиці його номінують як гіперонім, нижчий ступінь узагальненості має контекст «електронний підручник», з огляду на що він визначається як гіпонім. Інтегральною (спільною) семою для обох термінів є поняття «локальний, мережевий простір», що й надає дефініціям надмірної узагальненості. Виділення диференційних (розрізнявальних) сем, дасть змогу чіткіше розмежувати сутність понять, а відтак – конкретизувати визначення. Серед диференційних сем назвемо такі: технічні аспекти (певне програмне забезпечення для створення електронного контенту); процес створення електронного продукту (зміст, структура, моделювання); функціонування в системі соціальної (освітньої) комунікації (користувачі і споживачі електронної

інформації).

Диференційною семою можна визнати й професійну спрямованість електронного підручника, тому предмет дослідження спонукає до аналізу думок науковців-лінгводидактів про електронний підручник (посібник) як термін. Так, у початковому посібникові «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» [6], у працях Ю. Шепетко простежуємо таке визначення електронного підручника: «мультимедійний засіб навчання нового покоління, що містить систематизовану інформацію з дисципліни відповідно до навчальної програми з урахуванням сучасного професійного спрямування курсу, побудований на загальнодидактичних та специфічних принципах навчання мовознавчих дисциплін; спрямований на формування фахової компетентності студентів» [6, с. 76, 145; 7, с.]. В. Бадер електронним посібником із лінгводидактики називає «електронний засіб навчання, який містить систематизований теоретико-практичний матеріал із лінгводидактики, забезпечує творче й активне опанування студентами знаннями, вміннями й навичками в цій галузі за допомогою використання сукупності графічної, текстової, аудіо-, відео-, фото- та іншої інформації» [8, с.93].

Студіювання педагогічної, психологічної літератури з теми дослідження дає підстави для висновку, що поняття «електронний підручник» набуло найрізноманітніших визначень, які компресійно можна сформулювати так: «тематично завершене структуроване навчальне видання в електронній формі» (Р.Кухарчук); «складний продукт із застосуванням досягнень сучасної техніки», «мультимедійний засіб навчання молодого покоління» (Ю. Шепетко); «універсальний інтерактивний гіпермедійний і дидактичний підручник» (Н. Кононець); «комп'ютерний додаток паперового підручника», «методичний і дидактичний інтермедійний засіб для вивчення теоретичного матеріалу», «гіпертекстовий аналог друкованого підручника», «автоматизований варіант друкованого видання», «програмний педагогічний засіб отримання знань» (А. Литвин, І. Кузбит); «комплексний засіб навчання» (Ковальчук О.); «окремий елемент електронного навчально-методичного комплексу» (О. Єсіна, Л. Лінгур); «автоматизована навчальна система» (О. Чортополохов, В. Коваль); «програмно-інформаційна система», «комбінований програмний засіб», «електронне навчальне видання», «електронний інформаційний продукт», «електронний засіб навчання, підтримка звичайної книги» (К. Бугайчук, М. Листопад, Н. Фіголь); «електронний інтерактивний адаптивний гіпермедіа ресурс» (А. Анохін, М. Афанасьєв, О. Плоха); «комп'ютерний педагогічний програмний засіб» (А. Велиєва, О. Гуркова), «електронна навчальна система комплексного призначення» (О. Баликіна, Л. Рускулс); «інформаційна система (програмна реалізація) комплексного призначення» (Словник термінів понятійного апарату інформатизації освіти); «гіпертекст із вбудованими в нього малюнками, таблицями, аудіо- та відеосюжетами» (Г. Коміренко), «текст, представлений в електронній формі і забезпечений розгалуженою системою зв'язків» (О. Корбут), «новий тип книги без обкладинки» (Я. Михайлович); «сукупність графічної, текстової, цифрової, мовної, музичної, відео-, фото інформації»; «оновлена традиція ергодичної текстуальності – електронний гіпертекст»

(С. Потапенко, М. Столярова, М. Шліхта ) тощо. Аналіз стислих дефініцій електронного підручника свідчить, що узагальнено електронним підручником можна вважати: 1) сканований паперовий підручник; 2) традиційний (лінійний) підручник із гіпертекстовими вставками; 3) гіпертекстовий (нелінійний) підручник (сукупність текстів, мультимедіа, пов'язаних між собою змістовими вузлами переходу); 4) спеціально розроблений електронний підручник.

Погляди на визначення поняття «електронний підручник» дають змогу з'ясувати основні його ознаки: інтерактивність, мультимедійність, системність, комплексність, цілісність, інтегрованість, зв'язність, відкритість, нелінійність, багаторівневість, зворотність зв'язку, діалогічність, деперсоніфікованість, багатоадресатність, безперервність у користуванні, інформаційна пошуковість, гіпертекстовість, динамічність.

Конститутивні ознаки електронного підручника – підстава для зіставлення його з традиційним – друкованим підручником – передусім за потенціалом освітньої спроможності, а саме: широка наповнюваність, деталізація, можливість постійно змінювати інформацію (компресія, декомпресія навчального матеріалу), сприймати, аналізувати, засвоювати її дистанційно; високий рівень унаочнення освітнього матеріалу, здобуття знань, формування умінь, навичок за допомогою ефективної «сприймальної насиченості»: аудіо-, відео-, візуалізація, графіка, подкасти, караоке тощо; інтерактивна комунікація учасників освітнього процесу; індивідуалізація та диференціація процесу опанування знаннями, вміннями, навичками; гіпертекстова модель, що дає змогу користувачам оперувати вербальними і невербальними засобами спілкування, уявленнями, «дозволяє видавати адресатові інформацію в найефективнішій формі з урахуванням не лише її сутності, а й індивідуальних психофізичних особливостей адресата» [9, с. 72]; використання найрізноманітніших засобів контролю (тести, лінгвістичний, лінгвостилістичний, фоностилістичний аналіз, контрольні запитання, вікторини, проблемні семінари тощо); можливість залучити до процесу навчання не лише зорову, а й слухову, емоційну пам'ять, що активно полегшує глибоке розуміння і запам'ятовування важливих модусів, понять, тверджень. При цьому зазначимо, що електронний підручник для вищої школи не повинен стати заміником традиційного, це, на нашу думку, лише новий жанр навчальної сітисетової літератури, такий, що має спонукати студента звернутися до паперового підручника, порівняти, зіставити їх потенціал у формуванні його професійної компетентності.

З огляду на аналіз нормативного та науково-практичного фонду з досліджуваної проблеми електронний підручник із фонетичної стилістики української мови визначаємо як інтерактивний мультимедійний освітній засіб, що містить систематизований, інтегрований, багаторівневий теоретико-практичний матеріал із фоностилістики, та на засадах антропоцентричності й соціокультурності забезпечує формування у майбутніх студентів-філологів фоностилістичної компетентності, усвідомлене розуміння того, що вправне володіння звуколадом усного й писемного українського мовлення відповідно до етичних, естетичних, оцінних, експресивно-образних задумів спроможне творити шедеври людської думки, концепти

культурно-семіотичного простору. Мета такого електронного підручника, за яким працюватимуть студенти – майбутні учителі української мови і літератури нової української школи: усвідомити професійну значущість і «сутність влади над мовою», зрозуміти, що мова «відноситься до всіх інших засобів прогресу як перше і основне» [10], а отже ступінь володіння нею є показником інтелектуального рівня й загальної культури як студента-словесника, так і тих, кого він навчатиме, а відтак – майбутнього нації.

Таким чином, нова парадигма розвитку української лінгводидактики спонукає до нових підходів у підручничотворенні. Одним із подальших напрямів дослідження передбачено розкрити основні підходи, принципи, структуру, етапи моделювання електронного підручника із фонетичної стилістики.

### **Список використаної літератури**

**1. Кузнецова Г.П.** Фоностилістика і фоностилістичні засоби вираження тексту: від ретроспекції до сьогодення / Галина Кузнецова/ Development and modernization of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Lublin: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2017. 436 p. P. 199 – 218. **2. Положення** про електронні освітні ресурси: наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1060 від 01.10.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. **3. Закон** України «Про освіту» від 05.09.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. **4. Інформація** та документація. Видання. Основні види. Терміни та визначення понять. ДСТУ 3017:2015. На заміну ДСТУ 3017-95; Чинний від 2010-07-01. – Київ : ДП «УкрНДНЦ», 2016. – 42 с. **5. Інформація** та документація. Видання електронні. Основні види та вихідні відомості: ДСТУ 7157:2010. Чинний від 2010-07-01. Київ : Держспоживстандарт України, 2010 – 18 с. **6. Практикум** з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О.М.Горошкіна, С.О.Караман, З.П.Бакум, О.В.Караман, О.А.Копусь; за заг.ред. О.М.Горошкіної та С.О.Карамана. – Київ : «АКМЕ ГРУП», 2015. – 250 с. **7. Шепетко Ю.М.** Методика використання електронного підручника з української мови в коледжах [Текст] : автореферат...канд.пед.наук, спец.: 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Ю.М.Шепетко – Херсон : Херсонський держ.ун-т, 2012. – 20 с. **8. Бадер В.І.** Теоретико-методичні засади побудови електронного посібника з лінгводидактики / В.І.Бадер. – Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr 1. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. – 236 с. **9. Ремнёва М.Л., Дедова О.В.** Об опыте гипертекстового изложения учебных курсов // В пространстве филологии. – Донецк : Юго-Восток, 2002. – С.72-89. **10. Потебня А.А.** Этика и поэтика / А.А.Потебня. – Москва: Искусство, 1976. – 613 с.

### **Кузнецова Г.П. Електронний підручник із фоностилістики української мови: теоретичний аспект**

У статті проаналізовано терміни «електронний підручник», «електронний посібник», «електронне видання», доведено, що

термінологічна система цих понять потребує уточнення. Семантичну неузгодженість термінів обґрунтовано їх багатозначністю, за ознакою ступеня узагальненості віднесено до гіпонімічних відношень. Визначено інтегральні (мережевий, локальний простір) та диференційні семи (технічні аспекти, процес створення електронного продукту, соціальна комунікація, професійна спрямованість) для обох термінів. Обґрунтовано типи електронних підручників: сканований паперовий підручник; традиційний (лінійний) підручник із гіпертекстовими вставками; гіпертекстовий (нелінійний) підручник; спеціально розроблений електронний підручник. З'ясовано ознаки електронного підручника: інтерактивність, мультимедійність, нелінійність, гіпертекстовість. Охарактеризовано потенціал електронного підручника у порівнянні з традиційним. Сформульовано визначення електронного підручника із фонетичної стилістики, зазначено мету його моделювання.

*Ключові слова:* електронний підручник, електронне видання, традиційний підручник, електронний підручник із фоностилістики української мови, типи, ознаки електронних підручників.

**Кузнецова Г.П. Электронный учебник по фонетической стилистике украинского языка: теоретический аспект**

В статье проанализированы термины «электронный учебник», «электронное пособие», «электронное издание»; доказано, что терминологическую систему этих понятий требуется уточнить; их многозначность есть причиной семантической несогласованности; за степенью обобщенности они находятся в гипонимических отношениях. Определены интегральные (сетевое и локальное пространство) и дифференциальные семы (технические аспекты, процесс создания электронного продукта, социальная коммуникация, профессиональная направленность) для обеих терминов. Рассмотрены типы электронных учебников: сканированный бумажный учебник, традиционный (линейный) учебник с гипертекстовыми вставками; гипертекстовый (нелинейный) учебник, специально разработанный электронный учебник. Определены признаки электронного учебника: интерактивность, мультимедийность, нелинейность, гипертекстовость. Охарактеризован потенциал электронного учебника сравнительно с традиционным. Сформулировано определение электронного учебника по фонетической стилистике, указано цель его моделирования.

*Ключевые слова:* электронный учебник, электронное издание, традиционный учебник, электронный учебник по фоностилістике, типы, признаки электронного учебника.

**Kuznetsova H. Electronic textbook on phonostylistics of Ukrainian language: a theoretical aspect**

The article deals with comparative analysis of such terms as “electronic textbook”, “electronic manual”, “textbook”, “manual”; “electronic edition”. It is proved that the terminological systems of these concepts as objects of standardization need to be clarified. It is pointed out that the semantic divergence of the basic terms is substantiated by their polysemy. On the basis of the generalization the concepts of “electronic publication” and “electronic textbook” are related to the hyponymic relations. The present study defines the

integral (network, local space) and differential semes (technical aspects, the process of creating an electronic product, functioning in social communication, professional orientation) for both terms. The article suggests the definition of electronic textbook: scanned paper textbook; traditional textbook with hypertext inserts; hypertext (non-linear) tutorial (texts, multimedia); a specially worked out electronic textbook. The main features of the electronic textbook such as interactiveness, multimedia, complexity, integrity, non-linearity, feedback, information search, hypermedia, hypertext are mentioned in the article. The educational ability and potential of the electronic textbook in comparison with the traditional one are described in the present work. The article suggests a definition of phonostylistics electronic textbook and aim of its creation.

*Key words:* electronic textbook, electronic edition, traditional textbook, electronic textbook on phonostylistics of Ukrainian language, types and features of electronic textbooks.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013:316.628

**Л. В. Мельник**

### **ЗМІСТ І ПРИЧИНИ КОНФЛІКТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Професіоналізм педагога у розв'язанні конфліктів – дуже важлива й актуальна соціально-психологічна проблема, адже до сьогодні спостерігається протиріччя між реальним рівнем професіоналізму педагогів у розв'язанні конфліктів та вимогами суспільства до цього рівня, між потребами практики й недостатньою теоретичною розробленістю цього питання.

Вивченням проблеми конфліктів та способів їх розв'язання займалися дослідники різних галузей науки (філософи, соціологи, психологи, педагоги): Демокрит, Гегель, Г. Зіммель, Л. Гумплович, А. Смолл, У. Самнер, Д. Скотт, Б. Уізерс, З. Фрейд, К. Хорні. Серед російських науковців увагу конфліктам приділяли І. Ворожейкін, М. Гончаров, В. Журавльов, А. Здравомислов, В. Зіхард, Т. Нікіфорова, І. Риданова, М. Рібакова. Вивченням проблеми конфліктів займалися й вітчизняні дослідники: А. Анцупов, Т. Дуткевич, Л. Карамушка, В. Лозниця, Т. Сорочан та ін.

*Мета нашої розвідки* полягає в розкритті сутності та змісту конфліктів у педагогічному колективі на основі порівняльного аналізу поглядів різних дослідників.

У філософії конфлікт визначають як крайнє загострення суперечностей. З погляду менеджменту, конфлікт – це суперечність, що

виникає між людьми у зв'язку з вирішенням питань виробничого, громадського або особистого характеру [6, с. 357].

На думку психологів, конфлікт являє собою зіткнення протилежних поглядів, не сумісних між собою точок зору, інтересів, норм і форм поведінки [10, с. 185]. Розвиваючи цю ідею, А. Ішмуратов визначає конфлікт як прояв неузгодженості інтересів; незгоду між двома чи більше сторонами (особами або групами), коли кожна з них намагається зробити так, щоб було прийнято саме її позицію чи цілі” [5, с. 155].

Беручи за основу ідеї провідних науковців минулого й сьогодення, ми вважаємо, що *конфлікт* – це такі відносини між суб'єктами соціальної або педагогічної взаємодії, які характеризуються їх протипротивом на основі протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цілей, переконань) або суджень (думок, поглядів).

Прихильники школи людських відносин, вважали, що конфлікт – це ознака неефективної діяльності організації та поганого управління. У наш час вчені все більше схиляються до того, що деякі конфлікти навіть у найбільш ефективній організації при найкращих взаємовідносинах не тільки можливі, але й бажані. Потрібно тільки вміти управляти ними.

Говорячи про зміст конфлікту, необхідно розглянути його *структуру*. У будь-якій конфліктній ситуації є *сторони конфлікту* – це суб'єкти взаємодії, що перебувають у стані конфлікту або ж явно чи приховано підтримують конфліктуючих. Якщо є конфлікт, то обов'язково існує те, що спричинило цей конфлікт, тобто *предмет конфлікту*. Відображення предмету конфлікту у свідомості суб'єктів конфліктної взаємодії – це *образ конфліктної ситуації*. Звичайно, повинні бути якісь внутрішні сили, які підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту, тобто *мотиви конфлікту*. Мотиви виступають у ролі потреб, інтересів, цілей, переконань. Кожна зі сторін конфлікту має свої мотиви. Саме через розбіжність мотивів і виникає конфлікт. Кожна з конфліктуючих сторін займає свою *позицію* – це те, про що вони заявляють один одному у процесі конфлікту або в переговорному процесі.

Для розуміння суті конфлікту важливо виділити його основні ознаки та сформулювати *необхідні й достатні умови* його виникнення. На наш погляд, можна виділити дві такі ознаки: 1) наявність протилежно спрямованих мотивів або суджень; 2) протипротив суб'єктів соціальної взаємодії, яке характеризується завданням взаємного збитку (морального, фізичного, психологічного тощо).

Відсутність згоди обумовлена наявністю різноманітних думок, поглядів, інтересів тощо. Проте вона не завжди виражається у формі явного конфлікту. Значна кількість конфліктів виникає без бажання їх учасників – унаслідок особливостей психіки й того, що більшість людей не знає про них або не надає їм великого значення. У випадку, коли існуючі протиріччя порушують нормальну взаємодію людей, заважають досягненню поставлених цілей, люди просто бувають вимушені будь-яким чином перебороти розбіжності та вступають у відкриту конфліктну взаємодію.

У процесі конфліктної взаємодії її учасники отримують можливість виражати різні думки, виявляти більше альтернатив при прийнятті



рішення, і саме в цьому є позитивний сенс конфлікту. Але частіше конфлікти мають негативні риси. Отже, розрізняють конфлікти, які сприяють прийняттю обґрунтованих рішень і розвитку взаємовідносин, – функціональні (конструктивні) і конфлікти, що заважають ефективній взаємодії та прийняттю рішень, – дисфункціональні (деструктивні). Це найбільш поширена та узагальнена класифікація конфліктів.

Конфлікти можна класифікувати за різними ознаками. З практичного погляду, класифікація конфліктів важлива, оскільки дозволяє орієнтуватися в їх специфічних проявах та оцінити можливі шляхи їх розв'язання.

Відповідно до класифікації Л. Коузера, розрізняють: 1) реалістичні конфлікти, що викликані незадоволенням певних вимог учасників або несправедливим, на думку однієї чи обох сторін, розподілом між ними будь-яких переваг та спрямовані на досягнення конкретного результату; 2) нереалістичні конфлікти, що мають за мету відкритий прояв емоцій, образ, ворожості, тобто гостра конфліктна взаємодія стає тут не засобом досягнення конкретного результату, а самоціллю [6]. Реалістичний конфлікт може перетворитися в нереалістичний, наприклад, якщо предмет конфлікту надзвичайно важливий для учасників, а вони не можуть знайти прийнятне рішення, упоратись із ситуацією. Це підвищує емоційну напругу й потребує звільнення накопичених негативних емоцій. Нереалістичні конфлікти завжди дисфункціональні. Їх більш складно врегулювати, спрямувати до конструктивного русла. Надійний спосіб профілактики подібних конфліктів – це створення сприятливого психологічного клімату, підвищення психологічної культури керівників та підлеглих, оволодіння прийомами саморегуляції емоційного стану в спілкуванні.

Традиційне виділення видів конфлікту засновано на розрізненні конфліктуючих сторін. А. Здравомислов наводить цілу низку рівнів конфліктуючих сторін:

1. Міжіндивідуальні конфлікти.
2. Міжгрупові конфлікти: а) групи інтересів, б) групи етнонаціонального характеру, в) групи, з'єднані спільністю стану.
3. Конфлікти між асоціаціями (партіями).
4. Внутрішньо- та міжінституційні конфлікти.
5. Конфлікти між секторами суспільного розподілу праці.
6. Конфлікти між державними утвореннями.
7. Конфлікт між культурами або типами культур [4, с. 105].

Класифікація, яку пропонує В. Лозниця, хоча й побудована з урахуванням того, які конфліктуючі сторони вступають у взаємодію, але має дещо інший вигляд. Дослідник розрізняє такі види конфліктів:

1. соціальні – пов'язані з боротьбою великих груп людей за суспільно значущі цілі, інтереси тощо;
2. військові – зіткнення, сутички озброєних груп людей, а у максимальному своєму вияві – зіткнення армій держав;
3. інтелектуальні – пов'язані з боротьбою ідей у науці, єдністю і зіткненням таких протилежностей, як істинне та хибне;
4. моральні – виникають тоді, коли реально протистоять одне одному добро і зло, обов'язок і совість, справедливе і несправедливе;

5. внутріособистісні – зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно скерованих потреб, мотивів, інтересів, захоплень тощо у однієї й тієї самої людини;

6. міжособистісні – ситуація взаємодії людей, за якої вони або мають несумісні цілі, або дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у стосунках один з одним, або одночасно в гострій конкурентній боротьбі прагнуть досягнути однієї й тієї самої мети, яка може бути досягнута тільки однією зі сторін, що конфліктують;

7. міжгрупові – де в якості сторін, що конфліктують, виступають соціальні групи, які переслідують несумісні цілі й своїми практичними діями протидіють одна одній [9, с. 158].

Аналіз різних класифікацій дозволив М. Гончарову запропонувати узагальнювальну таблицю [3, с. 344]:

№ п/п	Ознака класифікації	Типи конфліктів	Загальна характеристика
1.	Сфера прояву конфлікту.	1.1. Економічні. 1.2. Ідеологічні. 1.3. Соціально-побутові. 1.4. Родинно-побутові.	1.1. В основі лежать економічні протиріччя. 1.2. В основі – протиріччя у поглядах. 1.3. В основі – протиріччя соціальної сфери. 1.4. В основі – протиріччя сімейних стосунків.
2.	Ступінь довготривалості та напруги конфлікту.	2.1. Бурхливі та швидкоплинні. 2.2. Гострі й довготривалі. 2.3. Слабковиражені й повільні. 2.4. Слабковиражені та швидкоплинні.	2.1. Виникають на основі індивідуальних психологічних особливостей особистості, відрізняються агресивністю та ворожістю конфліктуючих. 2.2. Виникають за наявності глибоких протиріч. 2.3. Пов'язані з не дуже гострими протиріччями або пасивністю однієї із сторін. 2.4. Пов'язані з поверховими причинами, мають епізодичний характер.
3.	Суб'єкти конфліктної взаємодії.	3.1. Внутріособистісні. 3.2. Міжособистісні. 3.3. Конфлікти „особистість – група”. 3.4. Міжгрупові.	3.1. Пов'язані з зіткненням протилежно спрямованих мотивів особистості 3.2. Суб'єктами конфлікту виступають дві особистості 3.3. Суб'єкти конфлікту: з одного боку – особистість, з іншого – група, мікро група 3.4. Суб'єктами конфлікту виступають малі соціальні групи
4.	Соціальні наслідки.	4.1. Конструктивні. 4.2. Деструктивні.	4.1. В основі закладені об'єктивні протиріччя. Сприяють розвитку соціальної системи. 4.2. В основі – суб'єктивні причини. Створюють соціальну напругу та призводять до руйнації соціальної системи.

До найбільш розповсюджених психологічних конфліктів належать міжособистісні конфлікти, що охоплюють практично всі сфери людських

стосунків. Будь-який конфлікт у кінцевому результаті призводить до міжособистісного. Навіть у міждержавних конфліктах відбуваються зіткнення між лідерами або представниками держав. Тому знання особливостей міжособистісних конфліктів, причин їх виникнення та способів керування ними є важливою складовою у професійній підготовці будь-якого спеціаліста.

Чітке визначення міжособистісного конфлікту дати практично неможливо. Проте коли йдеться про такий конфлікт, одразу уявляється картина протистояння двох людей на основі зіткнення протилежно спрямованих мотивів.

Міжособистісні конфлікти, як і всі інші види конфліктів мають певні ознаки, за якими їх можна розрізнити. Проте загальною та важливою характеристикою будь-якого конфлікту є його динаміка. Вона знаходить своє відображення в таких поняттях, як етапи конфлікту та фази конфлікту [3].

*Етапи конфлікту* відбивають суттєві моменти, що характеризують розвиток конфлікту від його виникнення до моменту вирішення. Тому знання основного змісту кожного з етапів конфлікту важливе для його прогнозування, оцінки та вибору технології розв'язання конфлікту.

Як і більшість дослідників, М. Гончаров виділяє такі етапи:

1) виникнення та розвиток конфліктної ситуації. Конфліктна ситуація створюється одним чи кількома суб'єктами соціальної взаємодії та є передумовою конфлікту;

2) усвідомлення конфліктної ситуації хоча б одним з учасників соціальної взаємодії та емоційне переживання ним цього факту. Наслідком та зовнішнім проявом подібного усвідомлення й пов'язаних з цим емоційних переживань можуть бути зміни настрою, критичні та недобррозумілі висловлювання на адресу свого потенційного супротивника, обмеженість контактів з ним;

3) початок відкритої конфліктної взаємодії. На цьому етапі один з учасників соціальної взаємодії, який усвідомив конфліктну ситуацію, переходить до активних дій, що спрямовані на завдання шкоди „супротивнику”. Інший учасник при цьому усвідомлює, що ці дії спрямовані проти нього, і в свою чергу робить активні дії у відповідь проти ініціатора конфлікту;

4) розвиток відкритого конфлікту. На цьому етапі учасники конфлікту відкрито заявляють про свої позиції та висувають вимоги. Разом з тим, вони можуть не усвідомлювати власних інтересів і не розуміти суті та предмету конфлікту;

5) вирішення конфлікту. Залежно від змісту, вирішення конфлікту може бути досягнуто двома методами (засобами): педагогічними (бесіда, переконання, пояснення, прохання) та адміністративними (переведення на інше місце роботи, звільнення, наказ керівника, рішення суду та ін.) [3].

З етапами конфлікту безпосередньо пов'язані його фази. Зокрема, Н. Леонов відзначає, що конфлікт можна розглядати як структуру та як процес, що протікає у часі. Відповідно він повинен мати певні фази, стадії свого виникнення, протікання та завершення [8, с. 52]. Основними *фазами* конфлікту виступають: 1) початкова фаза; 2) фаза підйому; 3) пік конфлікту; 4) фаза спаду.

Н. Леонов звертає також увагу на те, що все розмаїття форм динаміки конфлікту можна звести до трьох основних форм:

- конфлікт має циклічний характер й проходить передбачувану послідовність стадій. Конфлікт зароджується, розвивається, інтенсивність єдиноборства досягає апогею, а потім після вживання заходів з урегулювання ситуації поступово чи швидко зменшується напруга;

- конфлікт – це фазовий процес. Взаємодія суб'єктів призводить до перебудови соціальної ситуації. Змінюються умови життя, характер та зміст суспільних відносин, принципи та правила поведінки особистості, соціальна структура або статус особистості чи соціальних груп;

- конфлікт є взаємодією двох суб'єктів (індивідів, соціальних груп), у якій дії однієї сторони є реакцією на дії іншої сторони.

У реальному житті ці форми рідко зустрічаються в чистому вигляді. Як правило, конфлікти мають змішані форми. Дуже часто конфлікт починається в одній формі, потім переходить в інші. Також важливо пам'ятати, що фази конфлікту можуть циклічно повторюватись. Наприклад, після фази спаду в першому циклі може початися фаза підйому другого циклу з проходженням фаз піку та спаду, потім може початися третій цикл і т.д. При цьому можливості вирішення конфлікту в кожному наступному циклі звужуються.

Хоча природа конфлікту має циклічний характер, але причини його виникнення щоразу можуть змінюватися. *Причини конфліктів* – це явища події, факти, ситуації, що передують конфлікту за певних умов діяльності суб'єктів соціальної взаємодії викликають його [3, с. 353].

Розрізняють дві основні групи причин виникнення конфліктів: 1) загальні – народженні особливостями трудового процесу, житлових, екологічних та інших умов; 2) приватні – криються в особливостях взаємовідносин, особистісному різноманітті учасників процесу.

*Загальні причини* проявляються практично в усіх конфліктах, зокрема, це: соціально-політичні та економічні причини, пов'язані з соціально-політичною та економічною ситуацією у державі; соціально-демографічні причини, що відображають розбіжності в установах та мотивах людей, що обумовлені статтю, віком, приналежністю до етнічних груп та ін.; соціально-психологічні причини, що відображають соціально-психологічні явища в соціальних групах (взаємовідносини, лідерство, групові мотиви, колективна думка тощо); індивідуально-психологічні причини, що відображають психологічні особливості (здібності, темперамент, характер, мотиви).

*Окремі (приватні) причини* безпосередньо пов'язані з конкретним видом конфлікту. До них належать: незадоволеність умовами діяльності; порушення службової етики; порушення трудового законодавства; обмеженість ресурсів; розбіжності в цілях та засобах досягнення цілей; незадовільні комунікації.

В. Лозниця серед причин, що призводять до виникнення ділових та міжособистісних конфліктів, виділяє такі: господарсько-організаційні; соціально-професійні; соціально-демографічні; соціально-психологічні [9, с. 165].

Причини конфліктів знаходять себе в конкретних конфліктних ситуаціях, усунення яких є необхідною умовою вирішення конфлікту. У

конфліктній ситуації завжди одна зі сторін сподівається на зміну поведінки іншої сторони на свою користь. Будь-який конфлікт починається з конфліктної ситуації.

*Конфліктна ситуація* – це накопичені протиріччя, пов'язані з діяльністю суб'єктів соціальної взаємодії та ті, що створюють підґрунтя для реального протистояння між ними [3, с. 354]. До складу конфліктної ситуації входять учасники конфлікту і об'єкт конфлікту.

Для вирішення практичних завдань, пов'язаних з аналізом конфліктів та їх розв'язанням, важливу роль має класифікація конфліктних ситуацій.

К. Левін розглядає три фундаментальні типи конфліктних ситуацій: людина перебуває між двома позитивними валентностями (валентність розуміється як властивість об'єкту приваблювати або відвертати людину і може, відповідно, мати позитивний або негативний характер); людина перебуває між двома негативними валентностями – цей випадок, так само, як і перший, через наявність двох взаємовиключних можливостей фактично означає ситуацію вибору; людина стикається з об'єктом, що має одночасно як позитивну, так і негативну валентність [7]. За допомогою цих основних типів, на думку К. Левіна, може бути описаний увесь діапазон психологічних конфліктів.

М. Гончаров класифікує конфліктні ситуації таким чином [3, с. 355]:

- несумлінне виконання обов'язків (порушення трудової дисципліни; недоліки в роботі);
- незадовільний стиль керівництва (помилки при підборі та розстановці кадрів; помилки в організації контролю; прорахунки у плануванні; порушення етики спілкування);
- неадекватне уявлення про конкретні ситуації (неправильні оцінки, судження про дії інших суб'єктів соціальної взаємодії; помилки у висновках відносно конкретних ситуацій);
- індивідуально-психологічні особливості особистості (порушення прийнятих у соціальній групі правил взаємовідносин; порушення етики спілкування);
- низька професійна підготовка (прорахунки в роботі; нездатність прийняти адекватне рішення).

Проаналізувавши типи конфліктних ситуацій і їх безпосередній прояв, вважаємо за потрібне звернутися до класифікації конфліктів у закладах освіти. Так, Л. Орбан-Лембрик за безпосередніми причинами виокремлює такі їх види:

1) конфлікти через інформаційні причини (відсутність, дефіцит інформації; хибна інформація; відмінності у розумінні важливості, в інтерпретації інформації; у порядку та способах оцінювання);

2) конфлікти інтересів (розбіжність виробничих, особистих інтересів);

3) конфлікти, породжені особливостями спілкування (виразні емоції; хибне тлумачення та стереотипність мислення; відсутність зворотного зв'язку; повторювана негативна поведінка тощо);

4) організаційно-структурні конфлікти (нерівність щодо влади та авторитету; відсутність необхідного часу);

5) конфлікти системи цінностей (відмінності критеріїв оцінювання ідей та поведінки; розбіжності в цілях та ідеалах).

За ознакою „об’єктивність – суб’єктивність причини” бувають *ділові й емоційні конфлікти*. Ділові конфлікти є породженням конкретних об’єктивних причин, пов’язаних із трудовою діяльністю в організації. Будь-який діловий конфлікт може перетворитися в емоційний, коли об’єкт конфлікту втрачає свою значущість для опонентів. Здатність переростати в емоційні – найбільша небезпека ділових конфліктів. Емоційні конфлікти відбуваються у формі перманентно ворожих стосунків його учасників, що періодично виникають з різних приводів. Джерела таких конфліктів в особистих якостях опонентів, передусім у їх психологічній несумісності [11, с. 466].

За службово-комунікативними напрямками взаємодії між ієрархічними рівнями виділяють *вертикальні конфлікти*, що виникають у взаєминах типу „керівник – працівник” та „працівник – керівник”, і *горизонтальні конфлікти*, у яких ситуація розгортається на лінії „працівник – працівник” [11, с. 470].

Конфлікти в закладах освіти виникають у зв’язку з конкретними аспектами діяльності, взаємин людей в умовах суперечностей. Тому всі конфлікти можна чітко поділити на дві основні групи: одна частина конфліктів відбувається від нерозуміння ситуації, невміння поводитися (неусвідомлені), інша – з волевиявлення принаймні однієї з конфліктуючих сторін з метою „виплеснути” на співрозмовника свою агресивність, зняти напругу (усвідомлені).

Н. Волкова класифікує міжособистісні конфлікти, пов’язані з порушенням взаємозв’язків у процесі спільної педагогічної діяльності, таким чином:

1. Фахові конфлікти виникають як реакція на порушення ділових зразків, появу перешкод на шляху до мети у професійно-педагогічній діяльності, є наслідком некомпетентності педагога, нерозуміння мети діяльності, безініціативності в роботі.

2. Конфлікти сподівань (очікувань) породжує невідповідність між поведінкою педагога й нормами взаємовідносин у колективі.

3. Конфлікти особистісної несумісності є наслідком особистісних якостей, характерів учасників педагогічного процесу. У їхній основі – нестриманість, завищена самооцінка, зарозумілість, емоційна нестійкість [1].

Серед причин, що призводять до виникнення цих конфліктів, можна назвати такі: матеріально-технічні (це протиріччя між засобами і процесом праці, коли суб’єкт діяльності змушений працювати із застарілим обладнанням, у непридатних умовах), ціннісно-орієнтаційні (виявляються через протиріччя між цілями суспільства, колективу й особистості), фінансово-організаційні (здебільшого постають як протиріччя між організацією та оплатою праці), управлінсько-особистісні (зумовлені неадекватним оцінюванням керівником фахової придатності і моральних якостей співробітника), соціально-демографічні (до них належать вік, стать, соціальне становище, що зумовлюють різні інтереси) та соціально-психологічні (виникають внаслідок певної психологічної та моральної несумісності співробітників).

*Педагогічний конфлікт* – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (педагогів, учнів, адміністрації), який зазвичай супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання і гармонізації [12].

Серед причини виникнення педагогічних конфліктів, на наш погляд, варто виокремити й такі специфічні причини конфліктів, як:

1) погана організація праці педагогів: жорстка регламентація життя, імперативний характер вимог; перерозподіл на педагога „чужих” обов'язків; незаплановані форми контролю за діяльністю педагога;

2) стиль керівника: невідповідність стилю керівника колективом рівню його соціального розвитку; часта зміна керівництва; недооцінка керівником професійного честолюбства педагога; порушення психолого-дидактичних принципів морального та матеріального стимулювання праці педагога; нерівномірна завантаженість педагога громадськими дорученнями; порушення принципу індивідуального підходу до особистості педагога;

3) необ'єктивність оцінки педагогами знань учнів, їх поведінки: упереджене ставлення педагога до учнів [3, с. 356].

Отже, для розуміння змісту конфлікту педагоги повинні мати цілісне уявлення про сутність конфліктів, знати їх види, можливі причини виникнення та розуміти динаміку конфлікту, а також уміти застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності. Також слід пам'ятати, що для вирішення педагогічного конфлікту є два основні шляхи: 1) через заміну об'єктивної ситуації; 2) через змінювання суб'єктивної педагогічної позиції щодо ситуації педагогічного конфлікту. Проте важливо шукати засоби задоволення інтересів обох сторін. Якщо конфлікт вирішується психологічно виправдано, він мобілізує розум, волю, зближує інтереси сторін, що конфліктують.

### **Список використаної літератури**

- 1. Волкова Н. П.** Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с.
- 2. Гірник А.** Конфлікт : структура, ескалація, залагодження / А. Гірник, А. Бобро. – К. : Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2003. – 172 с.
- 3. Гончаров М. А.** Основы менеджмента в образовании: учеб. пособ. / М. А. Гончаров. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2008. – 480 с.
- 4. Здравомыслов А. Г.** Социология конфликта / А. Г. Здравомыслов. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 317 с.
- 5. Ішмуратов А.Т.** Конфлікт і згода: основи когнітивної теорії конфліктів / А.Т. Ішмуратов. – К. : Наук. думка, 1996. – 190 с.
- 6. Комінко С.** Психологія в менеджменті : навч. посіб. / С. Комінко, Л. Курант, О. Самборська, Т. Федотюк, С. Ніколенко. – Тернопіль : Тернопільська академія народного господарства, 1999. – 400 с.
- 7. Левин К.** Гештальт психология и социально-когнитивная теория личности / К. Левин. – Спб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 128 с.
- 8. Леонов Н. И.** Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения / Н. И. Леонов. – СПб. : Питер, 2005. – 240 с.
- 9. Лозниця В.С.** Психологія менеджменту: навч. посіб. / В. С. Лозниця. – К. : КНЕУ, 1997. – 248 с.
- 10. Немов Р. С.** Психологический словарь / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
- 11. Орбан-Лембрик Л. Е.**

Психологія управління : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с. **12. Особливості педагогічного конфлікту та умови його запобігання** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/85376/psihologiya/osoblivosti\\_pedagogichnogo\\_konfliktu\\_umovi\\_zapobigannya](http://pidruchniki.com/85376/psihologiya/osoblivosti_pedagogichnogo_konfliktu_umovi_zapobigannya)

**Мельник Л.В. Зміст і причини конфліктів у педагогічній діяльності**

У статті на основі порівняльного аналізу поглядів різних дослідників розкриваються сутність і зміст конфліктів у закладах освіти. Зокрема, виділяються різні типи конфліктів на основі таких критеріїв, як сфера прояву конфлікту, ступінь довготривалості та напруги конфлікту, суб'єкти конфліктної взаємодії, соціальні наслідки тощо.

До найбільш розповсюджених психологічних конфліктів відносяться міжособистісні конфлікти, які охоплюють практично всі сфери людських стосунків. Важливою характеристикою конфлікту визнається його динаміка, що знаходить своє відображення в етапах і фазах конфлікту. Наголошується, що знання основного змісту кожного з етапів конфлікту важливе для його прогнозування, оцінки та вибору технології розв'язання цього конфлікту.

Розглядаються типи конфліктних ситуацій та їх безпосередній прояв, подаються класифікації конфліктів в закладах освіти. Робиться висновок, що для розуміння змісту й динаміки конфлікту педагоги повинні знати сутність конфліктів, їх види, можливі причини виникнення й уміти застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності.

*Ключові слова:* конфлікт, конфліктна ситуація, сторони конфлікту, предмет конфлікту, мотиви конфлікту, етапи конфлікту, фази конфлікту.

**Мельник Л.В. Содержание и причины конфликтов в педагогической деятельности**

В статье на основе сравнительного анализа взглядов различных ученых раскрываются сущность и содержание конфликтов в образовательных учреждениях. В частности, выделяются различные типы конфликтов на основе таких критериев, как сфера проявления конфликта, степень продолжительности и напряжённости конфликта, субъекты конфликтного взаимодействия, социальные последствия и т. п.

К наиболее распространённым психологическим конфликтам относятся межличностные конфликты, которые охватывают почти все области человеческих взаимоотношений. Важной характерной особенностью конфликта признается его динамика, которая отражается в этапах и фазах конфликта. Указывается, что знание основного содержания каждого этапа конфликта имеет важное значение для его прогнозирования, оценки и выбора технологии разрешения этого конфликта.

Рассматриваются типы конфликтных ситуаций и их непосредственное проявление, подаются классификации конфликтов в учебных заведениях. Делается вывод о том, что для понимания содержания и динамики конфликта учителя должны знать суть конфликтов, их типы, возможные причины их возникновения и уметь применять эти знания в своей практической деятельности.



*Ключевые слова:* конфликт, конфликтная ситуация, стороны конфликта, предмет конфликта, мотивы конфликта, этапы конфликта, фазы конфликта.

**Melnik L. Meaning and causes of conflicts in the teaching activity**

In the article on the basis of a comparative analysis of the views of different scholars the essence and content of conflicts in the educational institutions. are revealed.. In particular, the different types of conflicts are distinguished on the basis of such criteria as sphere of the manifestation of the conflict the level of a long time duration and the tension of the conflict , the subjects of the conflict interaction and social effects.

Among the most common psychological conflicts we distinguish the interpersonal conflicts that cover almost all areas of human relationships. The important characteristic of the conflict is its Dynamics, which is reflected in the stages and phases of the conflict We should point out that the knowledge of the main content of each of the stages of the conflict is important to his prediction, assessment and selection of the technology and the solution of this conflict.

The types of conflict situations and their immediate manifestations are discussed, and the classification of conflicts in educational institutions are presented. The conclusion is made that in order to understand the content and dynamics of the conflict, the teachers should know the essence of the conflict, their types, possible causes of appearance and they should be able to apply this knowledge in their practical activity.

*Key words:* conflict, the conflict situation, the parties of the conflict, the subject of the conflict, the motives of the conflict, the stages of the conflict, the phases of the conflict.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2018 р.  
Прийнято до друку 25.04.2018 р.  
Рецензент – д.п.н., проф. Сташевська І. О.

УДК 378

**І. О. Пінчук**

**ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ  
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ**

В умовах сучасних суспільно-економічних відносин, росту і розвитку міжнародних контактів, необхідно досягти такого рівня підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, при якому вони будуть спроможні брати участь у міжкультурній комунікації іноземною мовою і самостійно вдосконалювати свої знання і вміння. Тому пошуки шляхів підвищення ефективності навчання набувають зараз все більшої актуальності.

Вимоги суспільства, до якості надання освітніх послуг, постійно змінюються і сучасні заклади вищої освіти повинні реагувати на ці зміни. Освітнє середовище навчального закладу повинно забезпечувати

всебічний розвиток особистості, розвивати її критичне мислення, формувати вміння вирішити нестандартну проблему, вдало використовувати сучасні засоби інтернет-комунікації. Тому сформувати ефективне інформаційно-освітнє навчальне середовище без використання інноваційних технологій сьогодні просто неможливе [1].

В умовах сучасних освітніх реформ в Україні треба шукати нові методи та підходи, які зможуть зацікавити майбутніх учителів працювати наполегливо на досягнення результату. Сьогодні вчитель має справу з дітьми 21 століття, які значно відрізняються від попередніх поколінь, тому він повинен бути наставником, який буде правильно спрямувати дитину на пошук нового, цікавого та оригінального. Для того, щоб знаходити спільну мову з дітьми та гармонійно з ними працювати, потрібно, перш за все, цікавитися сучасними тенденціями, пізнавати те, що їм цікаво. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, формування ефективного освітнього середовища навчально-дослідницької діяльності студентів майже неможливе без застосування нових сучасних технологій, використання яких безперечно позитивно впливає як на сам процес (формування освітнього середовища) так і на його результат (навчально-дослідницька діяльність студента у цьому середовищі).

Питання використання хмарних обчислень для організації тестування розкрито у роботах Морзе Н.В., Кузьминської О.Г. [2], організація самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів Яндекс відображено у роботах Алексанян Г.А. [3], організація «віртуальної» вчительської кімнати засобами Google-site досліджується Рождественською Л.В. [4], «віртуального кабінету» або «віртуальної вчительської кімнати» засобами сервісів Google та Microsoft розкривається Литвиною С.Г. [5].

Однак проблема використання сервісів хмароорієнтованого середовища у процесі викладання англійської мови у вищих педагогічних навчальних закладах залишається все ще недостатньо дослідженою.

*Мета статті* – розкрити особливості використання хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови студентами вищих навчальних педагогічних закладів.

Останнім часом впровадження хмарних технологій в освітній процес стрімко зростає. Загальною перевагою для всіх користувачів хмарних технологій є те, що отримати доступ до «хмари» можна не лише з ПК чи ноутбука, але також з нетбука, смартфона, планшета, тому що головною вимогою для доступу є наявність Інтернету, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовуються потужності віддаленого серверу; споживачі використовують програми без їх установки. Слід зазначити, що доступ до хмари можуть мати одночасно тисячі людей, які мають права доступу.

Вищі педагогічні навчальні заклади мають можливість створити власні онлайн-простори, освітнє середовище закладу. Хмарні сервіси можна назвати повноцінними засобами навчання, які роблять освітній процес ефективнішим, цікавішим і доступнішим для студентів, у процесі якого формуються вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички.

Процес використання хмарних сервісів у освітньому процесі має ряд переваг: наявність безкоштовного програмного забезпечення; виконання різноманітних завдань, контролю та оцінки онлайн; відсутність потреби використання комп'ютерних класів; безпечне використання Інтернет-ресурсів завдяки відсутності вірусів, реклами; відкритість освітнього середовища для всіх його учасників [6].

З огляду на вищезазначені переваги технологій хмарних обчислень в освітньому процесі вищого навчального закладу можемо зазначити, що сучасні освітні середовища повинні бути хмаро орієнтовані. Формування саме хмарно орієнтованого освітнього середовища найбільш позитивно вплине на вивчення англійської мови, створить оптимальні умови для підвищення мотивації студентів до навчально-дослідницької діяльності.

Розглянемо детальніше можливості хмароорієнтованого навчального середовища закладу освіти, яке розбудоване за технологіями хмарних сервісів Microsoft Office 365. Це – набір програм, що ґрунтується на хмарних сервісах і містить безкоштовну електронну пошту, службу обміну миттєвими повідомленнями, засіб проведення конференцій і здійснення голосових викликів. Він також дозволяє створювати, редагувати документи в онлайн-режимі, що забезпечує користувачам доступ до документів і даних з різних пристроїв через Інтернет [6].

На сьогоднішній день, в україномовному сегменті мережі Інтернет, найбільшою популярністю серед освітян користуються сервіси наступних корпорацій: Microsoft та Google. Саме ці корпорації дозволяють організувати швидке впровадження технологій хмарних обчислень у освітніх закладах, що постійно удосконалюють свої службові сервіси хмарних технологій. Потужний інструментарій та інноваційні функціональні можливості освітніх хмар, дозволяють сучасним педагогам використовувати ці технології у своїй професійній діяльності максимально ефективно.

Microsoft, для впровадження хмарних технологій у систему навчання, пропонує ряд інструментів, що базуються на спільній взаємодії викладача та студента (пакет Microsoft Office 365): система електронної пошти, інтерактивні календарі, контакти Outlook Line, веб-додатки та архіви Sky Drive, систему обміну миттєвими повідомленнями Lync Online, мінісайти, тощо. Служба Microsoft Office 365 може підтримувати як персональне використання онлайн-інтерактивних додатків, так і їх корпоративне використання десятками тисяч користувачів [7].

Основними характеристиками середовища Microsoft Office 365 є: гнучкість (студент може взаємодіяти з викладачем індивідуально, навчатися у зручному для себе місці у власному темпі); структурованість (систематизація навчальних матеріалів відповідно до навчальних програм і планів); інтерактивність (обмін та опрацювання різноманітних даних); персоналізація (навчання зорієнтоване на розвиток індивідуальних особливостей і потреб студента); вмотивованість (студент має бажання та вміння працювати самостійно) [6].

Вищі навчальні заклади для впровадження нових форм проведення занять, безпечного зберігання даних і електронного обміну даними будуть застосовувати хмарний сервіс Office 365, базовий тарифний план якого доступний для освітніх установ безкоштовно, використовують цей

сервіс для організації навчально-виховного процесу, миттєвої передачі інформації, спільної роботи над проектами. Створюється тісний зв'язок між студентами та викладачами.

Google для впровадження хмарних технологій у систему навчання пропонує сучасний інструмент побудови навчальних порталів – службу Google Apps for Education. Google Apps – це набір хмарних служб, які допоможуть викладачам і учням продуктивно працювати і спілкуватися, де б вони не знаходилися і якими б пристроями не користувалися. Прості в налаштуванні, використанні та управлінні інструменти (електронна пошта, календар, онлайнві документи та інтерактивні додатки) дозволять зосередитися на тому, що дійсно важливо [7].

Створення власного хмарного педагогічного портфоліо на Google диску передбачає, що всі документи, презентації, фотографії та відео необмежений час зберігаються, при роботі інформація кожної секунди запам'ятовується і не може зникнути, як це буває на комп'ютерах. Власник може за бажанням відкрити доступ до перегляду або спільної роботи іншим користувачам.

Можливості освіти з використанням хмарного середовища Google величезні: зберігання фото, відео, текстових документів необмеженого обсягу; спільна діяльність на віддаленій відстані; доступність поза межами роботи; миттєве збереження інформації. Хмарна платформа Google Apps Education Edition надає такі сервіси: календар Google, електронна пошта Gmail, диск Google, сайти Google, Google Docs. Диск Google – сховище для зберігання власних файлів та можливість настройки прав доступу до них. Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць, презентацій, можливістю з надання прав спільного доступу декільком користувачам [7].

Зручність і універсальність доступу забезпечується широкою доступністю послуг. Разом з тим, існують певні проблеми з боку безпеки, коли хмарні провайдери можуть роками зберігати важливу інформацію на своїх серверах, а кібер-злочинці – перехоплювати інформацію.

На заняттях з англійської мови під час виконання короткотривалих проектів студенти використовують смартфони, планшети, ноутбуки для пошуку в мережі Інтернет інформації, малюнків, які ілюструють виступ їхньої групи. За відсутності підручників в смартфонах та планшетах використовується їх електронна версія. Студенти вчаться усвідомлено використовувати цифрові технології. [8]

Користуючись відеоблогінгом студенти знімають на мобільні телефони або планшети відео з виучуваної теми англійською мовою, де висловлюють власне бачення ситуації мовлення і роблять відеофільми, що проглядаються і обговорюються англійською мовою на заняттях.

Соціальні медіа відіграють важливу роль у житті студентів, зокрема у процесі вивчення англійської мови. Студенти давно вже навчилися інтегрувати соціальні мережі в навчання. Під час роботи над довготривалими проектами вони в групі обмінюються інформацією для виступу або створення презентації. Відбувається процес спільної роботи над проектом. Група у Facebook або інших соціальних медіа [9] дозволяє забезпечити простір, де студенти зможуть ставити запитання та отримувати на них відповіді.

Майбутні вчителі дистанційно навчаються, беручи участь у вебінарах, майстер-класах, відвідуючи сайти МОН, преси («Дистанційна Академія» видавництва «Основа», «Osvita.ua» та інші) або блоги інших учителів. Відбувається швидкий обмін досвідом, стимулюється самоосвіта та самовдосконалення студентів.

Дехто із студентів веде блог – (веб-щоденник) або сайт, який є комплексом записів (постів), що постійно доповнюються, розміщуються за часом і датами. На ньому можна розміщувати текст, зображення, мультимедіа. Блог обов'язково містить можливість залишати коментарі тими, хто його відвідує, а тому він є інтерактивним середовищем спілкування студентів і викладача. За допомогою цього сервісу викладач може збирати інформацію, анкетувати, виконувати контроль знань, організовувати проектну діяльність або проводити рефлексію після будь-яких заходів. Це ефективний засіб популяризації дисципліни чи своєї діяльності.

Світовий досвід впровадження та використання хмарних технологій свідчить про його перспективність використання й у вітчизняній системі освіти. Впровадження хмарних технологій у освітньому процесі навчального закладу має ряд переваг: безкоштовне використання програмного забезпечення; мобільність у роботі та універсальність доступу до інформації (відсутність прив'язаності до робочого місця, доступність з різних пристроїв); захист персональних даних та розмежування доступу до спільної інформації; відсутність технічної підтримки роботи платформи та попереднього налаштування; можливість впровадження нових інтерактивних форм роботи.

Таким чином, хмарні технології спричинили справжню революцію в освіті, спонукають студентів і викладачів до самоосвіти і самовдосконалення.

### **Список використаної літератури**

- 1. Литвинова С.Г.** Поняття та основні характеристики хмаро орієнтованого навчального середовища середньої школи / С.Г. Литвинова // інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання. – 2014. – № 2 (40). – С. 26–41 – Режим доступу: [http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/970/756#.U2aW61F\\_vzA](http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/970/756#.U2aW61F_vzA)
- 2. Морзе Н.В.** Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? / Н.В. Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №6 (86). – 2010. – С.10–14.
- 3. Алексанян Г.А.** Использование облачных сервисов Яндекс при организации самостоятельной деятельности студентов СПО [Текст] / Г. А. Алексанян // Педагогика: традиции и инновации (II): материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 150–153.
- 4. Рождественська Л.В.** Дневник конференции. 10 шагов информатизации: призрак виртуальной учительской [Електронний ресурс]. – <http://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=8&showentry=3664> – Назва з екрану.
- 5. Литвинова С.Г.** «Хмарні сервіси Office 365»: навч. Посібник / С.Г. Литвинова, О.М. Спірін, Л.П. Анікіна / за заг. ред. С.Г. Литвинової. – К.: Компринт, 2015. – 170 с.
- 6. Софієнко О.В.** Практичне використання сервісів хмароорієнтованого середовища офіс 365 на уроках англійської мови / О.В. Софієнко // Англійська мова та

література. – 2017. – № 9. – С.2–8. 7. **Буртовий С. В.** Хмарні технології в освіті: Microsoft, Google, IBM (Травень 26, 2015) Posted by admin. – Режим доступу: <http://nina-novosad.blogspot.com/2015/12/microsoft-google-ibm.html> 8. **Использование** новых информационных технологий в преподавании английского языка в средней школе ...[Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://portal.krsnet.ru/razdels/uchitelia/rmo/metod/ang/itdokald.htm>

**Пінчук І. О. Використання хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови у вищих навчальних педагогічних закладах**

У статті розкрито особливості впровадження хмарних технологій у процесі вивчення англійської мови у вищому навчальному педагогічному закладі. Загальною перевагою для всіх користувачів хмарних технологій є те, що отримати доступ до «хмари» можна не лише з ПК чи ноутбука, але також з нетбука, смартфона, планшета. Головною вимогою для доступу є наявність Інтернету, а для роботи програмного забезпечення «хмари» використовуються потужності віддаленого серверу; споживачі використовують програми без їх установки. Вищі педагогічні навчальні заклади мають можливість створити власні освітні середовища. Хмарні сервіси можна назвати повноцінними засобами навчання, які роблять освітній процес ефективнішим, цікавішим і доступнішим для студентів. Процес використання хмарних сервісів у освітньому процесі має ряд переваг: наявність безкоштовного програмного забезпечення; виконання різноманітних завдань, контролю та оцінки онлайн; відсутність потреби використання комп'ютерних класів; безпечне використання Інтернет-ресурсів завдяки відсутності вірусів, реклами; відкритість освітнього середовища для всіх його учасників.

*Ключові слова:* хмарні технології, вищі навчальні педагогічні заклади, Інтернет простір, вивчення англійської мови.

**Пинчук И. А. Использование облачных технологий в процессе изучения английского языка в высших учебных педагогических заведениях**

В статье раскрыты особенности внедрения облачных технологий в процесс изучения английского языка в высшем учебном педагогическом заведении. Общим преимуществом для всех пользователей облачных технологий является то, что доступ к «облаку» возможен не только с ПК или ноутбука, но также с нетбука, смартфона, планшета. Главным требованием для доступа является наличие Интернета, а для работы программного обеспечения «облака» используются мощности удаленного сервера; потребители используют программы без их установки. Высшие педагогические учебные заведения имеют возможность создать собственные образовательные среды. Облачные сервисы можно назвать полноценными средствами обучения, которые делают образовательный процесс более эффективным, интересным и доступным для студентов. Процесс использования облачных сервисов в образовательном процессе имеет ряд преимуществ: наличие бесплатного программного обеспечения; выполнения различных задач, контроля и оценки онлайн; отсутствие необходимости использования компьютерных классов; безопасное использование Интернет-ресурсов благодаря

отсутствию вирусов, рекламы; открытость образовательной среды для всех его участников.

*Ключевые слова:* облачные технологии, высшие учебные педагогические учреждения, Интернет пространство, изучение английского языка.

### **Pinchuk I. The Using Cloud Technologies during English Studying in Higher Educational Pedagogical Establishments**

Recently, the introduction of cloud technologies into the educational process of higher educational establishments is rapidly increasing. The general advantage for all the users of cloud technologies is that access to the cloud can be not only from a PC or a laptop, but also from a netbook, a smartphone, a tablet, because the main requirement is the access to Internet. It should be noted that access to the cloud can have at the same time thousands of people who have access rights.

Higher pedagogical educational institutions have the opportunity to create their own online spaces, the educational environment of the establishment. Cloud services can be called full-fledged learning means that make the educational process more effective, more interesting and accessible to students, in the process of which they develop the ability to work with information, media and computer skills.

The process of using cloud services in the educational process has several advantages: the availability of free software; performing various tasks and evaluating online; no need to use computer classes; safe using the Internet resources due to the absence of viruses, advertising; openness of the educational environment for all its participants.

The main features of the Microsoft Office 365 environment are: flexibility (a student can interact with a teacher individually, studying in a convenient place at his own pace); structuring (systematization of educational materials in accordance with curricula and plans); interactivity (the exchanging and processing various data); personalization (training is focused on the developing individual characteristics and the needs of a student); motivation (a student has a desire and ability to work independently).

*Key words:* cloud technologies, higher educational pedagogical establishments, Internet space, studying English.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 159.955:[378.016:811.161.2

**М. М. Починкова**

### **ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТЯХ З „УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)“**

Концепція нової української школи передбачає формування в учнів десяти життєвих компетентностей, які, крім того, здатні забезпечити

особисту реалізацію та власний успіх протягом усього життя. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є ціла низка вмінь, серед яких уміння висловлювати думку усно і письмово, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу та ін.

Одним з наскрізних умінь є критичне мислення, яке вчитель повинен уміти сформувати. Дисциплінами професійного спрямування передбачене набуття знань умінь і навичок студентів, які навчаються на спеціальності „Початкова освіта”, формування вміння читати, уміння доносити думку, творити, працювати в команді тощо. Однак, на сьогодні у навчальному процесі майбутніх учителів початкових класів не передбачено формування й розвиток критичного мислення, а це унеможлиблює формування цього вміння студентами у майбутній професійній діяльності.

Проблема формування критичного мислення не є новою в науці, їй присвячено дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців: Дж. Андерсон, С. Векслер, А. Байрамов, Дж. Брунер, А. Коржуєв, К. Корсак, П. Лушин, В. Майборода, К. Мередіт, С. Міллер, О. Неприцький, М. Ноттурно, Т. Олійник, Р. Пауль, В. Попков, Н. Поспелов, І. Поспелов, В. Ружжиєро, Ю. Стежко, Р. Стенберг, Дж. Стіл, Ч. Темпл, О. Тягло, Д. Халперн, Дж. Чаффа та ін.

Однак, відсутні праці щодо формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки.

У нашому дослідженні ми спробуємо розглянути особливості формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з „Української мови (за професійним спрямуванням)”.

Під критичним мисленням розуміють здатність аналізувати інформацію з позиції логіки, уміння виносити обґрунтовані судження, рішення і застосовувати отримані результати як у стандартних, так і нестандартних ситуаціях, запитанням і проблемам. Цьому процесу притаманна відкритість новим ідеям [2, с. 67].

Основними рисами критичного мислення є такі якості :

- готовність до планування;
- гнучкість;
- наполегливість;
- готовність виправляти свої помилки;
- усвідомлення;
- пошук компромісних рішень [4, с. 10–11]

Основними елементами критичного стилю мислення студентів є:

– здатність упевнено орієнтуватися у викладеному матеріалі й оцінювати ступінь достовірності навчальної інформації, співвідносячи її з тим, що відомо;

– відкритість по відношенню до нестандартних способів вирішення як відомих, так і невідомих завдань, прагнення до пізнання нового;

– готовність до конструктивного діалогу з викладачем і партнерами, уміння відстоювати власну точку зору, а за необхідності реалізовувати різні варіанти її перегляду у випадку наведення опонентом незаперечних контрдоказів;



– націленість на самодіагностику рівня сформованості різних умінь і якостей на основі порівняння власних результатів із заданими еталонами;

– рефлексія усіх пунктів свого навчального маршруту в контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності, їх конкретного призначення, тієї чи іншої послідовності; артикульований вираз і відстоювання тієї чи іншої філософсько-світоглядної позиції [5].

Ефективним шляхом формування критичного мислення у студентів, майбутніх учителів початкової школи є використання його засобів на заняттях з предметів професійної підготовки. До таких ми відносимо дисципліну „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, яка у навчальному плані студентів спеціальності „Початкова освіта” навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” вивчається протягом першого курсу.

Розглянемо особливості формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з „Української мови (за професійним спрямуванням)” на прикладах завдань, використовуваних на практичних заняттях.

Так, під час вивчення теми „Державна мова – мова професійного спілкування” студентам пропонується таке завдання:

*Прочитайте і перекажіть.*

*Найбільше та найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, у яку він складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування (Панас Мирний).*

*Поміркуйте, як треба розуміти висловлювання Панаса Мирного?*

*Аргументуйте думку, добираючи власні приклади.*

*Розкажіть про роль мови в житті нашого народу та у власному житті.*

Здатність упевнено орієнтуватися у викладеному матеріалі й оцінювати ступінь достовірності навчальної інформації, співвідносячи її з тим, що відомо формується через наступне завдання:

*Прочитайте тексти і порівняйте їх. Що спільного в них, і чим вони відрізняються? Аргументуйте свою думку. Визначте: а) тип мовлення; б) тему тексту.*

*1. Стоїть Курінь, старіє. Мох на ньому послався, жовтий і зелений, бур'яни довкола розкошують, не кошені, є толочені: полин і вівсюг, ковила й молочай, горошок деревій... А на самому верху Куреневому тополена росте – залетіло звідкись іще зернятком.*

*2. Степ уже вибрався у вечорову просинь. Спершу вона, як вода, вступила у видолінки, стала у полинових кущах та побіля них, а далечінь була вже синя. А за нею ген-ген крайнеба червоніла сонячна заграва та вітерець ледве чутно дихав (З тв. Григора Гютюнника).*

На нашу думку, саме такі завдання сприяють здатності упевнено орієнтуватися у викладеному матеріалі й оцінювати ступінь достовірності навчальної інформації, співвідносячи її з тим, що відомо. Адже, для того, щоб виконати обидва завдання майбутні учителі початкової школи мають володіти теоретичними знаннями і критично застосовувати під час виконання практичних вправ.

Безумовно, у процесі навчання необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, рівень володіння навчальним матеріалом, їх ставлення до проблемних ситуацій тощо. Тому ефективними засобами формування критичного мислення є дискусії, проектні технології, навчальний діалог, мозковий штурм та ін., які ми також активно використовуємо під час практичних занять. Цікавими, наприклад, є такі завдання, зокрема під час вивчення теми „Форми колективного обговорення професійних проблем”:

*Підготуйтеся до проведення „мозкового штурму” на тему „Які б додаткові курси гуманітарного (не спеціального) характеру ми хотіли б прослухати в університеті”.*

Це завдання сприяє готовності до конструктивного діалогу з викладачем і партнерами, уміння відстоювати власну точку зору, а за необхідності реалізовувати різні варіанти її перегляду у випадку наведення опонентом незаперечних контрдоказів.

Використання мозкового штурму на заняттях сприяє активізації знань з теми, генерації нових ідей, висловлюванню та відстоюванню власної думки.

Треба звернути увагу на те, що існують певні правила проведення мозкового штурму. Зазвичай студенти озвучують ці правила під час розгляду теоретичних запитань. Однак, необхідним є унаочнення цих правил (за В. Кларінім):

1. Я критикую ідеї, а не людей.
2. Моя мета полягає не в тому, щоб „перемогти”, а в тому, щоб прийти до найкращого рішення.
3. Я спонукаю кожного з учасників до того, щоб брати участь в обговоренні й засвоювати всю необхідну інформацію.
4. Я вислуховую міркування кожного, навіть якщо я з ними не згоден.
5. Я переказую (роблю перифраз) те, що для мене не є цілком зрозумілим.
6. Я спочатку з’ясовую всі ідеї й факти обох позицій, а потім намагаюся поєднати їх так, щоб це сполучення давало нове розуміння проблеми.
7. Я прагну осмислити й зрозуміти обидва погляди на проблему.
8. Я змінюю свою точку зору, коли факти дають для цього ясну підставу [1, с. 158].

Ми також активно використовуємо проведення дискусій на різну тему: „Професія учителя початкової школи – одна з найнеобхідніших у наш час” (під час вивчення теми „Форми колективного обговорення професійних проблем”), „Паління – „за” і „проти” (тема „Культура усного фахового спілкування”).

Використання дискусії сприяє формуванню таких якостей критичного мислення, як готовність до планування, гнучкість, усвідомлення тощо.

Ефективним засобом формування є використання проектної технології. Таких проектів за рік навчання ми використовуємо два: „Портфоліо зі зразками документів”, „Проект курсової роботи”. Ці проекти виносяться для самостійної підготовки.

Завдання для укладання портфоліо наступне:

*Укладіть портфоліо зі зразками документів:*

- резюме;
- характеристика;
- заява;
- автобіографія;
- повідомлення про захід;
- протокол;
- витяг з протоколу;
- лист.

*Документи мають бути укладені на реального себе.*

*Для „Проекту курсової роботи” завдання було наступне:*

*Оберіть тему курсової за фахом, підготуйте й оформіть:*

- титульну сторінку;
- зміст;
- вступ;
- список використаної літератури.

Мета обох проектів – розвинути вміння студентів аналізувати теоретичний матеріал, узагальнити знання про оформлення документів / курсової роботи; удосконалити вміння зіставляти отримані знання з практичними діями в нових умовах.

Робота над проектами відповідає класифікації етапів критичного мислення за О. Тягло, Т. Воропай [3, 124]:

– перший етап – актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу – відбувається під час ознайомлення з лекційним матеріалом стосовно теми проекту, обов’язково повідомляємо про виконання проекту, який буде зараховано під час контролю самостійної роботи, наголошуємо на умовах завдання проекту;

– другий етап – осмислення нової інформації, критичне читання та письмо – проходить під час підготовки до практичних занять, на яких розглядаються й аналізуються теоретичні й практичні відомості щодо підготовки проектів;

– третій етап – роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу – під час оформлення результатів проекту: підготовки портфоліо і проекту курсової роботи;

– четвертий етап – узагальнення й оцінка власної діяльності – відбувається на кінцевому етапі оформлення проекту та після перевірки проекту викладачем.

Четвертий етап уважасмо чи не найголовнішим, оскільки саме на ньому відбувається активний розвиток критичного мислення. Після оцінювання викладач пропонує (за необхідності) удосконалити свою роботу – проаналізувати свої помилки, виважено поставитись до них, усвідомити раніше набутий досвід, логічно проробити помилки й цілеспрямовано впровадити проект.

Крім вище запропонованих завдань, активно формують критичне мислення завдання творчого характеру, наприклад:

- *Знайдіть способи переконати ваших одногрупників у тому, що вивчення курсу „Українська мова за професійним спрямуванням” – це залог успіху фахової діяльності.*

- *Напишіть рецензію на магістерську роботу за спеціальністю, використовуючи стереотипні мовленнєві формули.*
- *Спроектуйте ситуацію, для розв'язання якої вам треба було б укласти лист-запрошення.*
- *Змоделюйте бесіду, що відбувається між керівником установи та особою, яка за власним бажанням хоче звільнитися з роботи.*
- *Уявіть себе у ролі лектора. Ви закінчуєте промову й відчуваєте, що 1) стосунки з аудиторією не склалися; 2) лекція була сприйнята добре, напишіть кінцівку до лекції (тема лекції „Психолого-педагогічні особливості організації та проведення уроків у початковій школі”).*
- *Ситуативне завдання: уявіть перед собою групу студентів, яким необхідно пояснити тему правопис великої літери в уособлених назвах. На яких моментах Ви б зупинилися докладно? Які б приклади Ви навели? Укладіть план пояснення в зошиті.*

Важливо організовувати роботу таким чином, щоб студенти поступово проходили всі етапи критичного мислення й у них відбувалось поступове формування специфічних якостей.

Отже, використання різних видів вправ і завдань (творчих, дискусійних, проектних та ін.) на заняттях з „Української мови (за професійним спрямуванням)” сприяють ефективному формуванню критичного мислення майбутніх учителів початкової школи.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” для майбутніх учителів початкової школи.

### **Список використаної літератури**

**1. Кларин М. В.** Инновационные модели обучения в зарубежных поисках. / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 246 с. **2. Педагогический словарь.** / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия.. 2005. – 176 с. **3. Тягло А.В.** Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века. / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с. **4. Терно С. О.** Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с. **5. Федорова Е. В.** Развитие рефлексивных способностей школьника как педагогическая проблема / Е. В. Федорова // Модернизация образования. – 2012. – № 2 [Електронний ресурс] : Режим доступу : [www.es.rae.ru/modern-educational/2-26](http://www.es.rae.ru/modern-educational/2-26).

**Починкова М. М.** Формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з „Української мови (за професійним спрямуванням)”

У статті розкрито особливості формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи на заняттях з „Української мови (за професійним спрямуванням)”. Розкрито сутність та якості, етапи та елементи критичного мислення студентів вишу. Наведено приклади вправ і завдань, що використовуються на заняттях з дисципліни „Українська мова (за професійним спрямуванням)” під час яких формуються основні якості та елементи критичного мислення. Серед

таких вправ і завдань наведено приклади творчих вправ, дискусій, проектів та ін.

*Ключові слова:* критичне мислення, майбутні вчителі початкової школи, професійно спрямовані дисципліни, дисципліна „Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

**Починкова М. Н. Формирования критического мышления будущих учителей начальной школы на занятиях по «Украинскому языку (по профессиональному направлению)»**

В статье раскрыты особенности формирования критического мышления будущих учителей начальной школы на занятиях по «Украинскому языку (по профессиональному направлению)». Раскрыта сущность и качества, этапы и элементы критического мышления студентов вуза. Приведены примеры упражнений и заданий, используемых на занятиях по дисциплине «Украинский язык (по профессиональному направлению)» во время которых формируются основные качества и элементы критического мышления. Среди таких упражнений и задач приведены примеры творческих упражнений, дискуссий, проектов и т. д.

*Ключевые слова:* критическое мышление, будущие учителя начальной школы, профессионально направленные дисциплины, дисциплина «Украинский язык (по профессиональному направлению)».

**Pochinkova M. Formation of critical thinking of future primary school teachers in classes on "Ukrainian language (in the professional direction)"**

The article reveals the features of the formation of critical thinking of future primary school teachers in the classes on "Ukrainian language (in the professional direction)." The essence and qualities, stages and elements of critical thinking of students of high school are opened. Examples of exercises and assignments used in the classes "Ukrainian language (in the professional direction)" during which the basic qualities and elements of critical thinking are formed are given. Among such exercises and tasks are examples of creative exercises, discussions, projects, etc.

*Key words:* critical thinking, future primary school teachers, professionally directed disciplines, discipline "Ukrainian language (in the professional direction)".

Стаття надійшла до редакції 16.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я .

УДК 373.5.016:821.161.2.09

**С. П. Привалова**

**ВИВЧЕННЯ РОМАНУ «СОЛОДКА ДАРУСЯ» МАРІЇ МАТІОС**

Сучасна українська література, незважаючи на свою сформованість, стильову манеру, оригінальність мовно-стилістичних засобів, які

вирізняють її з-поміж інших періодів, залишається об'єктом численних дискусій, викликаючи потребу всебічного вивчення. Письменники презентують нові мистецькі ідеї, образи, стильові манери, осмислюють духовні реалії буття, позбувшись віджилих уявлень і форм.

Чільне місце у літературі цього періоду належить Марії Матіос: її проза є своєрідним й оригінальним явищем.

Актуальність порушених проблем і специфіка жанру зумовлюють наукові розвідки дослідників (І. Насмінчук, Г.Павлишина, І. Римарук, Н.Борисенко, С. Жила та ін.). Жанрова специфіка твору певною мірою взаємопов'язана з композиційними особливостями, ідейним авторським задумом. Недаремно в основу розповіді у творі письменниці поклала власне бачення світу очима жінки, яку більшість односельців вважають за душевнохвору, божевільну. В одному із виступів Марія Матіос зазначила: «Більших репресій супроти особи, ніж зазнає інша моя героїня – Даруся із «драми на три життя» під назвою «Солодка Даруся», годі уявити. Ця жінка, що німує більше чверті століття, репресована всіма: своєю матір'ю, яка наклала на себе руки, не зумівши переступити певних моральних принципів; односельцями (а отже, суспільством), за що називають її то «солодкою», то «дурною», бо Даруся значиться в їхніх – людських – реєстрах сільською божевільною; батьком, який дочасно покинув цей світ, залишивши дочці єдину втіху – час від часу провідувати його могилу, але ці провідини щоразу повертають Дарусю до першопочатків своєї життєвої драми; репресована власною пам'яттю, яка і визначила її німоту» [5, с. 12].

«Солодка Даруся» – стрункий і довершений з точки зору композиційної організації твір, повна назва якого – «Солодка Даруся. Драма на три життя». Жанрове визначення одразу адресує до такої організації твору, який авторка назвала «драмою». Йдеться не про драматичний твір, що складається з трьох дій, а роман на три частини: перша – «Даруся» (драма щоденна), друга – «Іван Цвичок» (драма попередня), третя – «Михайлове чудо» (драма найголовніша).

Роман «Солодка Даруся» має низку ознак драматичного твору: сконцентрованість дії в одній місцевості, значна кількість діалогів і монологів персонажів, знаходження автора поза лаштунками романної оповіді, незначне втручання в ремарках і коментарях у хід описаних подій, класична побудова в трьох діях.

Твір починається легко, проте дедалі помітною стає наростаюча напруга, бо у творі розповідається про важке життя жінки Дарусі Ілащук у буковинському селі Черемошному у 70-х роках ХХ століття. Разом з тим розкрито трагедію її сім'ї – батька Михайла та матері Матронки. Родина Ілащуків є уособленням трагедії всього буковинського народу за радянської доби. Про це так зазначено в третій частині роману: *«Час від часу [майор Дідушенко] налітав у село, як фурія, – і разом з ним зникало кілька людей незалежно від статі, майнового стану і віку. Дехто вертався з перебитими чи полотаними пальцями, або припеченою шкірою, багато – не вернулося досі. А хто вертався – йому заціплювало рот»* [4, с. 156].

На перший погляд головною героїнею у творі є Даруся: її ім'я згадується і в заголовку, і в першому розділі. Насправді основними персонажами є її батьки, які опинилися у вирі буремних подій першої

половини ХХ століття. У трьох розділах роману письменниця відтворює згадки про період, у якому ключовими постатями є представники кількох поколінь маленького села Черемошного, що розташоване у прикордонній зоні з Румунією, – села, яке пережило окупацію румунів, австрійців, росіян, німців. Даруся є персонажем, що ніби зв'язує різні історичні періоди, діє у двох часових площинах – минулого й умовного сьогодення. Це дало змогу Марії Матіос відтворити не тільки людей, а й епоху, яка породила злочин і вже на її тлі розкрити людську трагедію спокутування гріха. У романі «Солодка Даруся» історія виступає у функції своєрідного дзеркала: у трьох частинах роману відображено як історичні події, так і розкрито драму людських стосунків. Три розділи твору не подрібнені на підрозділи, проте відділені одна від одної графічно. Таких частин налічується 26, кожна з яких – окрема історія із життя села (розповідь про двоє сіл з однією назвою Черемошне, розташованих по обидва боки річки Черемош, про будівництво австрійської дамби на румунському боці, прихід москалів у село, пізніше – німців), епізод із життя головних героїв (весілля Михайла й Матронки, переживання Михайла, коли зникла жінка, його роздуми). Між частинами 4 і 5, 11 і 12, 12 і 13 та в кінці твору вміщено ремарки, діалоги сільських жінок, які дають змогу глибше заглибитись у внутрішній світ героїв, ознайомитись із звичаями, віруваннями та побутом селян, пізнати їх психологію й характери. Часто в цих ремарках-діалогах уточнюється ракурс подання подій в основному тексті.

Враження від сприймання тексту досить сильне: картинно все відчувається й уявляється, додається емоційний музичний ряд. Атмосфера твору дає можливість зануритись у певну епоху і пересвідчитись у справедливості анотаційного слова до роману: *«...історія і кожна окрема людина за всіх часів і режимів пов'язані одною пуповиною, а гріх і його спокута – явища майже осяжні, матеріальні. Це вражаюча, приголомшлива розповідь про безпощадні жорна історії, людське зло і незнищенне добро водночас, про природну толерантність людей різної крові і націй у часи історичних катаклізмів та про незбагненні пристрасті маленького людського серця»* [4, с. 5].

У «Солодкій Дарусі» відсутня послідовна розповідь. Авторка застосовує цілком уживаний, апробований прийом зміщеної, зворотної хронології, використовуючи розповідь про передісторію жінки як найголовнішу і найдраматичнішу історію її життя.

Марія Матіос будує свій твір за принципом дзеркальної композиції, який має давні традиції в світовій літературі. Перший і третій розділ у своєрідний спосіб віддзеркалюються у другій частині, адже тут якнайповніше сконденсоване умовне сьогодення. Найвіддаленіша в часі від цього умовного сьогодення – третя частина, з якої стає зрозуміло, чому Даруся – «солодка», не така, як усі.

У першому розділі авторка повністю зосередилася на образі Дарусі. Письменниця характеризує цей персонаж розкрито своєрідно, застосовуючи й описи, і озвучений її внутрішній голос. Дівчинка мовчить, її слів немає у тексті, проте зрозуміло, про що вона думає. Головний прийом створення цього персонажа – передача її невластивого мовлення. У цій частині Марія Матіос дуже делікатно передає жіночу експресивність Дарусі, яка безпорадно потерпає від фізичних

страждань і душевних мук, наголошуючи на тому, що її героїня – не божевільна, а перебуває в своєму – іншому, відмінному від решти, світі, в якому *«ще більше виявив людяного й суто людського»* [2, с. 84]. Сцена відвідування Дариною могили свого батька може бути окремою новелою в творі, вона характеризується емоційністю й особливою пластичною вишуканістю письма. У цій частині ми бачимо результат трагедії, про яку йтиметься далі. Разом з тим у розділі «Даруся» бере початок розповідь, яка є наслідком того, що цьому станові передувало.

У другій частині – «Іван Цвичок» – йдеться про стосунки Івана та Дарусі. Цей розділ перехідний: у ньому розповідається про причини, які зумовили особисті, а не спадкові страждання Марусі. Головна колізія розділу – історія непростих стосунків Дарусі й Івана, які обидва опинилися на маргінесі суспільства. Цей розділ є центральним у романі, бо у ньому наголошується: любов здатна вилікувати навіть безнадійно хворих і на певний час дає можливість забути про несправедливості цього світу. Письменниця, ніби виправдовуючись, пояснює, чому не може закінчити твір оптимістично: *«... Я була б несказанно рада закінчити розповідь про солодку Дарусю та Івана Цвичка на оптимістичній ноті, мовляв, нарешті з'явився у бідної сироти захисник, який не дав пальцем зачепити її нікому, і за жили вони тихо-мирно, і біль покинув Дарусю, лиш хіба що не вернувся голос, але то не заважало їм тішити одне одного бодай скупими дрібничками, на які звичайна людина у повсякденному житті й уваги не зверне ніколи, як ніколи не звертає уваги дворукий на руки, а двоногий – на ноги»* [4, с. 73]. У цьому авторському відступі письменниця наголошує, що її твір – психологічний, тому всі вчинки персонажів чітко вмотивовані, логічні і цілком виправдані, тому щаслива розв'язка трагічного сюжету є неприродною.

Третій розділ роману «Михайлове чудо. Драма найголовніша» найбільш насичений подіями і є кульмінаційним. З нього читач дізнається, що зумовило хворобу Дарусі – знущання енкаведистів над батьками практично на її очах. За обсягом ця частина в творі найбільша: кількість сторінок у третьому розділі приблизно така, як у першому і другому, тобто половину всього роману якраз і складає третя частина, у якій з особливою виразністю розповідається, чому Даруся стала «солодкою». Крім того, у ній актуалізується початок твору (I частина) й інші попередні реалії (II частина): розповідь про трепетне кохання Івана і Матронки, історія зникнення дружини, несподіване повернення її, викриття причин її зникнення, поява «лісових людей» і прихід радянської влади. У цій частині емгебісти і майор Дідушенко показані як негідники і нелюди (в тексті навіть проводиться паралель «люди-юди»). Родинна трагедія Ілашуків показана цілком вишукано й емоційно, натуралістично і психологічно проникливо: *«...Матронка висіла в дровітні, зачеплена за бантину обмотаною круг шиї косою, з чорним, висолопленим з рота язиком, у білій – мережаній до Великодня – сорочці на голе тіло, майже торкаючись пальцями землі, а під нею була велика калюжа. Простоволоса, розплетена Даруся обома ручками трималася їй за голі і босі ноги, так що спершу дитину не могли відтягнути два чоловіки – Михайло і чоловік Марії-сусідки – Дмитро. А потому, коли приїхав Дідушенко, і ще двоє чоловіків не могли зняти Матронку з бантини, аж*



*поки Дідушенко не сказав відрізати їй косу. Відтоді Даруся втратила голос. А з часом у Черемошному її почали називати солодкою» [4, с. 167].*

Письменниця, яка пише книгу про історію Дарусі, ніби «залишається за кадром», проте у центральній частині роману, де мотивує вибір долі героїні, дає знати про себе. Ця книга є своєрідним поглядом у дзеркало – героїня бачить у ньому не тільки своїх батьків, а й саму себе. Це і є прагнення автора розповісти через чужу історію життя свою власну історію, історію свого народу. Герої прагнуть знайти причини, коріння своєї драми, віддзеркалюють свої долі в чужих розповідях, а написання твору служить предтекстом до розповіді про себе й про свій народ, який чимало зазнав страждань у ХХ столітті.

Об'єднати події сьогодення і недалекого вчорашнього авторці вдалося не тільки за допомогою оберненого сюжету, а й через використання певних повторів, мотивів. Композиція роману – фрагментарна й цілісна водночас завдяки чітко організованій мотивній структурі: художню тканину роману окреслюють мотиви божевілля як інакшості, музики, ружі, ріки як уособлення життя, гріха і його спокути та ін. Використовуючи дзеркальну побудову твору, Марія Матіос намагається провести паралелі між сьогоденням та минулим, відшукати відповіді на актуальні питання сучасного життя.

Твір насичений мальовничими описами місцевого побуту та звичаїв, повертає в минуле на 30-40 років й розповідає про молоду пару – батьків Дарусі, які намагалися зберегти від злого людського ока своє кохання, проте зміни влади, війна й людська заздрість та заботи виривають їх з сімейного щасливого життя й роблять їх заложниками життєвих перепитій. Незважаючи ні на що, сім'я виживає, але вкінці знічують їхнє «я», їхні долі представники радянської влади.

Марія Матіос уміє торкатися больових точок нашої української історії, трансформувати історичну правду в художню. Кожен читач задумується, в межах якої художньої системи народився роман «Солодка Даруся», і однозначної відповіді дати не може. Домінантними є риси реалістичної, віднаходимо у творі присутні ознаки експресіоністичної художньої системи: психологізм у розкритті внутрішнього світу героїв, лаконізм і місткість художнього вислову, прийом калейдоскопізму – швидка зміна емоційно насичених картин, драматично-трагічна заостреність конфлікту між особистістю і тоталітарною системою, між індивідумом і соціумом, відтворення почуття тривоги й відчаю, підпорядкування подій потребам виразу сильних емоцій, використання засобів підвищеної виразності для нагнітання емоцій, глибокий підтекст твору, домінування діалогів персонажів.

За будовою, внутрішньою трагедійною напругою, структурою розкриття образів роман є своєрідним. На думку С. Жили, письменниця виступила новаторкою, увівши новий жанр роману-драми в українській літературі. Читачів зачаровує майстерне поєднання двох шарів оповіді – літературної й діалектної, позначених елементами кінематографічності й драматургійності.

У романі виразним є драматичне начало. Марія Матіос виходить за межі епічного опису, прагне до створення «інсценізації» подій. Письменниця прагне умовно трансформувати їх подібно до драматичної дії заострено-експресивного характеру, яка б провокувала до емоційних

зрушень у свідомості читача. Певною мірою така творча манера зумовлена артикуляцією реалістичної й експресіоністичної стилістики у творі, орієнтацією і на інші модерністичні літературні тенденції, визначити які є складно, бо це цілий сплав тенденцій, стилів, напрямів.

Якщо провести підрахунок, то можна визначити, що у свій твір Марія Матіос уводить 33 діалоги (драма щоденна «Даруся» – 4 одиниці, драма попередня «Іван Цвичок» – 10, драма найголовніша «Михайлове чудо» – 19), які виконують різні функції. «Діалоги наближають епічний твір до драматичного, бо «розмивають» його родо-жанрову структуру. У жанрову матрицю «Солодкої Дарусі» епічний і драматичний складники входять як рівноправні частини структури тексту, їх поєднання утворює особливий художній ритм і настрій» [3, с. 10].

Письменниця майстерно вплітає в епічну картину роману сцени з різними думками черемошнянців про головних персонажів – Дарусю, Івана Цвичка, Матронку й Михайла, що надає твору особливого соціального звучання, розширює його епічні і драматичні рамки. Не менш важливі й позакадрові розмови – оцінні судження про головного героя Івана Палійчука. Діалогічність сприяє поглибленню психологізму, засвідчує національні особливості мислення, стає з'єднувальними ланками в подієвому русі.

Марія Матіос своїм героїням ніби «доручає» й «аналіз» інших життєвих колізій у романі, саме крізь призму їх світогляду читач інтерпретує різні події, стежить за ходом розвитку сюжетних перипетій. Діалог між Марією і Васютою завершує твір, у своєрідний спосіб обрамлюючи його. В уста Марії авторка і вкладає думку про те, що *«життя – то трояка ружа... То чорне тобі покажеться, то жовте, а там, дивися, загориться червоним. Ніколи не знаєш, яку барву завтра уздоїш»* [4, с. 171].

«Солодка Даруся» є історичним, філософським, психологічним романом, «книга-метафора для всеукраїнської новітньої історії» [6, с. 6]. Також Д. Павличко відзначає: «Такого стефанівського лаконізму, лексичного багатства, взятого з гуцульського діалекту села Розтоки, де виросла Марія Матіос, у нашій прозі ще не було» [Там само]. Крім того, автор наголошує, що «Солодка Даруся» – це «повість, за сюжетом – новела, за шириною охоплення історичних подій – роман, за насиченням оповіді діалогами, прямою мовою – п'єса», що є «найзагадковіше, найпечальніше і найправдивіше творіння з усієї сучасної української літератури» [Там само].

Загалом перехід від драматичних діалогів до авторської розповіді і навпаки сприймається як перебазування в іншу художню структуру. За допомогою таких комбінацій моделюється художній універсум роману. Така епічно-драматична організація тексту дозволяє нам зробити висновок, що «Солодка Даруся» – це роман-драма або роман з виразним драматичним началом.

Отже, у романі «Солодка Даруся» Марія Матіос не просто намагалася найбільш об'єктивно, найправдивіше подати історичне минуле українського народу, а й спробувала осмислити його під кутом зору не лише соціальних та національних, а й філософських, загальнолюдських проблем, сміливо спроектувати порушені там проблеми на сучасне, дати їм власну оцінку.

### **Список використаної літератури**

- 1. Борисенко Н. М.** Особливості композиції роману "Солодка Даруся" М. Матиос / Н. М. Борисенко // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Філологічні науки. – 2014. – 35 с.
- 2. Голобородько Я.** Соціумний інтер'єр чи психологічний дизайн? (художні дилеми Марії Матиос) / Я. Голобородько // Слово і час. – 2008. – № 12. – С. 81– 85.
- 3. Жила С.** «Трагедія, адекватна історії»: роман Марії Матиос «Солодка Даруся» та читацька конференція за цим твором / С. Жила // Українська мова в загальноосвітній школі. – 2007. – № 3. – С. 6-12.
- 4. Матиос М.** Солодка Даруся. Драма на три життя / М. Матиос. – Л. : Піраміда, 2005. –176 с.
- 5. Матиос М.В.** Внутрішній опір жінки в репресивних умовах існування / М.В. Матиос // Доповідь на щорічних «франківських читаннях» у Нагуєвичах. – 2007. – Серпень – С. 12.
- 6. Павличко Д.** Безодня, куди страшно заглядати / Літературна Україна. – 20 січня 2005 р. – №2. – С. 6
- 7. Ткаченко А.** Мистецтво слова: Вступ до літературознавства / А. Ткаченко. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 448 с.

#### **Привалова С.П. Вивчення роману «Солодка Даруся» Марії Матиос**

У статті досліджено жанрову специфіку роману «Солодка Даруся» Марії Матиос; визначено, що жанр твору зумовлений композиційними особливостями, ідейним авторським задумом; окреслено специфічність композиційної побудови твору, що має тричленну організацію; визначено, що у романі автор виходить за межі епічного опису і застосовує численні діалоги, що зумовлює наближення епічного твору до драматичного і розмивання його родо-жанрової структури. Епічно-драматична організація тексту акцентує увагу на психологізмі, інтерпретації різних подій, філософському їх осмисленні.

*Ключові слова:* жанрова специфіка, композиційні особливості, родо-жанрова структура, епічно-драматична організація тексту, роман-драма.

#### **Привалова С.П. Изучение романа «Сладкая Даруся» Марии Матиос**

В статье исследована жанровая специфика романа «Сладкая Даруся» Марии Матиос; определено, что жанр произведения обусловлен композиционными особенностями, идейным авторским задумом; описано специфичность композиционного построения произведения, которое имеет тричленную организацию; определено, что в романе автор выходит за границы эпического описания и использует значительное количество диалогов, что приближает эпическое произведение к драматическому и размывает его родо-жанровую структуру. Эпично-драматическая организация текста акцентирует внимание на психологизме, интерпретации разных событий, философском их осмыслении.

*Ключевые слова:* жанровая специфика, композиционные особенности, родо-жанровая структура, эпично-драматическая организация текста, роман-драма.

**Privalova S. A study of the novel "Sweet Darusia" by Maria Matios**

The article deals with the genre peculiarities of the novel "Sweet Darusia" by Maria Matios; it is determined that the work genre is conditioned by compositional peculiarities, ideological author's idea; the specificity of compositional work construction having a three-parties organization is outlined; it is defined that in the novel the author goes beyond the epic description and uses numerous dialogues, that leads to the approach of the epic composition to the dramatic one, and distinguishes its genus and genre structure. The epic and dramatic organization of the text is focused on psychologism, the interpretation of various events, and their philosophical understanding.

*Key words:* genre peculiarities, compositional peculiarities, a genus and genre structure, an epic and dramatic organization of the text, a novel-drama.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Чернуха Н. М.

УДК [378:811.161.2]:304.2

**Н. Ю. Родюк**

**ФОРМУВАННЯ УКРАЇНОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Розбудова національної системи середньої та вищої освіти в сучасних умовах з урахуванням істотних змін у всіх сферах суспільного життя, на підставі історичних викликів ХХІ століття потребує аналітичного переосмислення сучасних результатів і фокусування уваги та можливостей на розв'язанні найбільш болючих проблем, які уповільнюють прогрес, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, якої вимагає сучасне суспільство та історична епоха. Зміст основних світових і державних документів, таких, як «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004 р.), «Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України» (2009 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), Педагогічна Конституція Європи (2013 р.), «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013 р.), визначає перспективи й указує найближчі вектори розвитку української освіти. Аналіз зазначених джерел показав, що нагальною потребою українського суспільства є необхідність підготовки педагогічного працівника нового типу, який мав би достатній рівень загальної та спеціальної підготовки для роботи в нових соціокультурних умовах професійної діяльності. У «Білій книзі освіти України» (2009 р.) провідні вітчизняні науковці наголошують: «Сьогодні, на початку третього тисячоліття, Україна впритул підійшла до трансформаційної

межі, коли пульс змін відчувається як ніколи. Відбувається зміна соціокультурних очікувань, мислення і способу буття, що безпосередньо віддзеркалюється в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти. У цих умовах суспільні виклики і загрози як глобальні, так і локальні, передусім відображаються в системі освіти, яка втім виявляється найбільш стійкою і стабільною серед існуючих соціальних систем» [1, с. 180].

У сучасних умовах розвитку суспільства, інтегрування України до європейського освітнього простору з'являються нові вимоги вищої школи до процесу викладання дисциплін освітньої галузі «Мови і літератури», в тому числі і для студентів факультетів початкової освіти. Майбутні вчителі початкової ланки освіти повинні не тільки досконало володіти лінгвістичними, українознавчими, історичними, соціокультурними знаннями, а й уміти взаємодіяти в полікультурному середовищі, а також з представниками інших культур. Вони мають сформувати національно-мовну особистість, розуміти специфіку національного менталітету, особливості відображення концептуальної картину світу в національній мові. Отже, обов'язковими компонентами професійної готовності вчителя є лінгвістична, соціокультурна, комунікативна, інтелектуальна, пізнавально-творча, інформаційна компетентності [2].

Соціокультурна компетентність – це сукупності знань, умінь і навичок, які є необхідними для спілкування відповідно до соціальних і культурних норм поведінки. Тому саме її формування у студентів підвищує можливості фахового становлення та успішної самореалізації в сучасному суспільстві, формує підвалини для професійної мобільності, долучає майбутнього вчителя до розуміння культурних цінностей. Проблемі формування соціокультурної компетентності та лінгвосоціокультурного підходу до вивчення мовознавчих дисциплін присвячені праці В. Бадер, М. Вашуленка, А. Галенка, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Грубої, В. Дороз, С. Єрмоленко, С. Карамана, В. Кононенка, О. Кучерук, Л. Мацько, О. Неживого, Г. Онкович, М. Пентиліук, О. Семенов, М. Стахів, В. Ужченка, А. Ярмолюк та інших.

На думку дослідників, формування соціокультурної компетентності зорієнтоване на розуміння мови як національно-культурного надбання, відчуття особистої єдності з родиною, рідним народом, людством, природою та Всесвітом, усвідомлення специфіки мовної поведінки, звичаїв, соціальних умов, соціальних стереотипів українського народу, зафіксованих у мові [3]. Провідні методисти наголошують, що саме соціокультурна змістова лінія уроків української мови сприяє засвоєнню культурних і духовних цінностей, формуванню національно свідомої мовної особистості. Зазначена проблема широко висвітлюється саме з орієнтацією на середню освіту. Проте питання соціокультурної мовної освіти у вищій школі розглядається здебільшого у методиці навчання іноземної та деколи української мови. Проблема формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів факультетів початкової освіти в основному не розглядалася. Ураховуючи актуальність проблеми та недостатній рівень її дослідження, ставимо за мету розглянути основні шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін.

Соціальне середовище, в якому виростають і формуються громадяни країни, надзвичайно різноманітне. Активні міграційні процеси, якими сьогодні характерний спосіб життя українців, впливають і на процес формування молодшого школяра як громадянина. Учитель повинен бути компетентний у питаннях соціокультури, щоб донести до учнів існування різноманітних духовних та матеріальних надбань у різних регіонах, які різняться між собою не лише формальним зовнішнім виявом (ужиткові речі, фольклор...), але і визначенням цінностей (духовне/матеріальне, моральне/байдуже, культура мовлення/суржик і сленг, дотримання/недотримання звичаїв та обрядів...) [4, с. 475].

У період переходу від індустріального до інформаційного суспільства та в умовах компетентнісного підходу, а також особистісно орієнтованого навчання головним завданням сучасної вищої школи є формування соціокультурної, комунікативної та ініціативної особистості. Сьогодні ми спостерігаємо найбільш значні освітні процеси, якими виступають інтернаціоналізація, інформатизація вищої освіти та розробка концепції безперервної педагогічної освіти, що відповідно актуалізують потребу створення єдиного освітнього простору (уведення кредитно-модульної системи навчання, вживання заходів щодо контролю якості фахової освіти тощо); обґрунтування нової ідеології вищої освіти, її інформатизацію, розробку ресурсного забезпечення дистанційної освіти (виховання патріота своєї країни, створення навчальних комп'ютерних програм, електронних курсів тощо); багаторівневу структурування професійної освіти (двоступенева підготовка фахівців, розвиток систем післядипломної освіти, підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів і тощо) [5]. Отже, на нашу думку, педагогічні заклади вищої освіти повинні швидко реагувати на ці інновації, продукуючи та запроваджуючи нові навчально-виховні моделі, завдяки яким має докорінно змінитися підготовка студентів. Таке зміщення акцентів у підготовці майбутнього вчителя не є виключенням лише для нашої країни, що засвідчують результати наукових пошуків О. Семеног. Аналізуючи сучасні тенденції освітнього простору зарубіжних країн, дослідниця зазначає, що нині в цих країнах поширюється концепція формування вчителя, готового працювати у прагматично-інформаційному суспільстві, наявна тенденція до збереження національних виховних традицій, зростає авторитет культуромовної особистості, пріоритетного значення набуває розвиток творчої індивідуальності студента тощо. Спираючись на ці узагальнення, О. Семеног указує на аналогічно назрілу необхідність якісного збагачення змісту складових системи професійної підготовки майбутніх учителів в Україні, проте з урахуванням власних національно-освітніх традицій [6].

Сучасні українські науковці, серед яких В. Бадер, Н. Бібік, І. Богданова, М. Вашуленко, А. Коломієць, Л. Петухова, Н. Побірченко, О. Савченко, О. Співаковський, О. Хорошковська та інші, доводять, що сьогодні зросли вимоги до загальнокультурного і професійного рівня вчителя початкових класів. Це відбувається не лише з появою зазначених вище нових освітніх процесів, а також у зв'язку із загальним підвищенням рівня науковості всіх сфер суспільного життя. Вочевидь, що, поряд з іншими вимогами до лінгводидактичного фахового

становлення вчителя початкової школи, сучасне суспільство потребує його ґрунтовної соціокультурної підготовки, яка забезпечить у подальшому, по-перше, його власну професійну адаптацію, конкурентоспроможність, фахову самореалізацію, по-друге, сприятиме практичному втіленню соціокультурної змістової лінії навчання мови й мовлення в плані урізноманітнення форм і засобів професійного спілкування, по-третє, стане підвалиною відпрацювання соціокультурної компетентності його майбутніх учнів [7, с. 424].

А. Коломієць наголошує, що сучасний учитель має вбачати в молодшому школяреві динамічний суб'єкт, у якого постійно змінюється психіка, мислення, поведінка, життєві цінності, а позиція переорієнтовується з одержаних оцінок на рівень засвоєних знань, на їх практичність, на власну конкурентоздатність, адже нинішні учні вже від початкових класів розуміють, що комплексні знання стали «третьою соціальною силою» після багатства та влади і дають людині можливість посісти відповідне місце в суспільстві [8]. Проводячи теоретичний аналіз підготовки вчителя сучасної початкової школи, О. Побірченко серед вимог суспільства до цього процесу виокремлює такі: формування вчителя з інноваційним типом мислення, культури й поведінки; становлення особистості вчителя, яка «характеризується моральною та громадянською стійкістю, патріотизмом, здатна залишатися самостійним і свідомо діючим індивідом у багатоманітному переплетінні зв'язків і впливів інформаційних потоків»; коригування педагогічної культури майбутнього вчителя відповідно до соціокультурних умов сучасності [9]. Отже, аналіз сучасних досліджень довів, що потреба соціокультурного підходу до підготовки студентів педагогічних факультетів вимагає більш докладного розгляду основних понять: «компетентність», «компетенція» та «соціокультурна компетентність».

Компетентність – [лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний] – 1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією [10, с. 369]. Компетенція – [лат. *competentia* (*competere* – досягати; відповідати, прагнути) – коло повноважень якогось органу чи посадової особи; 2) проблема, про яку в кого-небудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати) [10, с. 369].

Соціокультурна компетентність – це якісна характеристика особистості, що базується на сукупності набутих знань соціальних та культурних сфер життя, ціннісних орієнтацій [11, с. 153].

Становлення структурних компонентів соціокультурної компетентності україномовної особистості, на думку О. Кучерук, «залежить від різних соціокультурних чинників: культурних надбань окремого регіону України, національної культури українців, субкультури представників різних соціальних груп та організацій, загальнолюдської культури, полікультурності соціуму, етнічних стереотипів, традицій, соціальних установок, засобів масової інформації, спілкування, соціальної потреби у співпраці, від глобалізації інформативного суспільства» [12, с. 3].

Отже, соціокультурна освіта за умови реалізації принципу культуровідповідності є підставою для успішного формування професійної компетентності педагога, серед складників якої є вміння орієнтуватися в полікультурному середовищі та в усвідомленні та

прийнятті існування духовних цінностей різних народів та людей. «Високий рівень соціокультурного розвитку учня залежить від сформованості соціокультурної компетентності вчителя та його здатності адаптуватися до конкретного соціокультурного середовища, в якому перебувають молодші школярі...» [12, с. 3].

Оскільки внаслідок впливу різних соціокультурних чинників на освітнє середовище України, існує необхідність у соціокультурному підході до підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Одним з найважливіших результатів цього процесу є формування соціокультурної компетентності студентів, яку доцільно характеризувати як вияв їхньої мовної, комунікативної, соціальної, культурної, життєвої компетентностей. На нашу думку, потенційно правильний шлях створення соціокультурної компетентності майбутнього вчителя початкової школи – це забезпечення якісного соціокультурного середовища у закладі вищої освіти, що передбачає дотримання соціокультурних вимог до професійної підготовки, більшу частину якої для вчителя початкової школи становить лінгводидактична підготовка, а також спілкування під щоденним впливом побуту з людьми різних поглядів, життєвих позицій та культур, формування ціннісних орієнтацій та культури спілкування. Сьогодні саме таким чином має відбуватися процес формування соціокультурної компетентності майбутнього педагога.

#### **Список використаної літератури**

**1. Біла** книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с. **2. Усик О.** Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. Усик; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с. **3. Кононенко В.** Етнологічні засади вивчення української мови / В. Кононенко // Українська мова в освіті: зб. матеріалів Всеукр. наук. конф. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 43–56. **4. Стахів М.О.** Соціокультурна мобільність як складова професійної компетентності педагога // Молодий вчений. – 2017. – № 3 (43), березень. – С. 474–479. **5. Жук О. Л.** Педагогіка. Практикум на основі компетентного підходу : учебн. пособ. для препод., аспир. и студ. высш. учебн. завед. / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко ; под общей редакцией О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2007. – 182 с. **6. Семенов О.** Тенденції культуромовної підготовки вчителя в зарубіжній школі / О. Семенов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірн. наук. пр. УДПУ імені Павла Тичини. – Вип. 20. – К., 2007. – С. 51–59. **7. Хижняк І.А.** лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 3 (37). – С. 421–430. **8. Коломієць А. М.** Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць. – Вінниця, 2008. – 435 с. **9. Побірченко О.** Теоретичний аналіз підготовки вчителя сучасної початкової школи / О. Побірченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірн. наук. пр. УДПУ імені Павла Тичини. – Вип. 20. – К., 2007. – С. 40–



45. **10. Сучасний** словник іншомовних слів: близько 20 тисяч слів і словосполучень / Уклад. О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. **11. Фоменко Т.М.** Визначення поняття «соціокультурна компетентність» у сучасній парадигмі вищої освіти / Фоменко Т.М., Фоменко Т.М. // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – 2014. – Вип. 42. – С. 149–156. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu\\_zntndr\\_2014\\_42\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2014_42_17). **12. Кучерук О.** Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема / О. Кучерук // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 2 (112). – С. 2–7.

**Родюк Н.Ю. Формування україномовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів**

Стаття присвячена проблемі формування україномовної соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкових класів як обов'язкового компонента їхньої професійної підготовки. У статті визначається головна мета та напрями лінгвосоціокультурної моделі підготовки фахівців. Розкрито сутність соціокультурного підходу, проаналізовано фактори, що суттєво впливають на формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У статті проаналізовано поняття «компетентність», «компетенція» та «соціокультурна компетентність». Доведено, що суттєвий вплив на формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів має соціокультурне середовище, яке передбачає дотримання соціокультурних вимог до професійної підготовки та формування полікультурної особистості під час навчання в закладі вищої освіти.

*Ключові слова:* соціокультурна компетентність, соціокультурний підхід, лінгвосоціокультурна компетентність, учитель початкової школи.

**Родюк Н.Ю. Формирование украиноязычной социокультурной компетентности будущих учителей начальных классов**

Статья посвящена проблеме формирования украиноязычной социокультурной компетентности будущих учителей начальных классов как обязательного компонента их профессиональной подготовки. В статье определяется главная цель и направления лингвосоциокультурной модели подготовки специалистов. Раскрыта сущность социокультурного подхода, проанализированы факторы, которые существенно влияют на формирование социокультурной компетентности будущих учителей начальной школы. В статье проанализированы понятия «компетентность», «компетенция» и «социокультурная компетентность». Доказано, что существенное влияние на формирование социокультурной компетентности будущих учителей имеет социокультурная среда, которая предполагает соблюдение социокультурных требований к профессиональной подготовке и формирование поликультурной личности во время обучения в заведении высшего образования.

*Ключевые слова:* социокультурная компетентность, социокультурный подход, лингвосоциокультурная компетентность, учитель начальной школы.

**Rodiuk N. Forming Ukrainian-language Socio-cultural Competence of Future Primary School Teachers**

The article is devoted to the problem of forming Ukrainian-language socio-cultural competence of future primary school teachers as a compulsory component of their professional training. The article defines the main goal and directions of the linguistic and socio-cultural model of training the specialists. The essence of the socio-cultural approach is revealed, factors that significantly influence the forming socio-cultural competence of future primary school teachers are analyzed. The article also analyzes the concept of "competence", "competence" and "socio-cultural competence". The author states that as a result of socio-cultural trends and factors of national higher education, following the global educational trends, combines two major vectors of development, They are out-of-educational and educational levels. Both of this directions have common peculiarities and ways of implementation in education, because all innovations are caused by socio-cultural factors and are reflected in the socio-cultural approach to the training the future primary school teachers. An important result of this process is the forming socio-cultural competence of future specialists, which the author describes in the broadest sense as a complex formation and expression of their linguistic and communicative, social, and cultural technology. It is proved that the socio-cultural environment that has a significant impact on the forming the socio-cultural competence of future teachers, which involves adhering to socio-cultural requirements for professional training and the forming a multicultural person, is a time spent studying at a higher education institution.

*Key words:* socio-cultural competence, socio-cultural approach, linguistic and socio-cultural competence, primary school teacher.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 372.811.161

**Г. С. Руда**

**ФОНОСТИЛІСТИКА ЯК САМОСТІЙНА ЛІНГВІСТИЧНА НАУКА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Проблеми звукового оформлення мовлення залежно від стильового функціонування є одними із актуальних напрямів наукових розвідок сучасної лінгвістики. Особливу увагу привертають питання фонетичного мотивування значення, яке втілюється у звукозображенні, у конотуванні змісту і є результатом створення фонетичних фігур та тропів, а відтак – засобом вираження мовлення. Аналіз мовознавчих джерел засвідчує, що означене є аспектом вивчення такої сфери мовознавчих досліджень, як фоностилістика.

Нині фоностилістика характеризується становленням своїх теоретико-методологічних основ, оскільки питання її першоджерел, статусу, об'єкта, предмета дослідження, основних проблем, понятійно-категоріального апарату є дискусивними. Окрім цього, простежуємо

номінативні еквіваленти щодо самого терміна «фоностилістика», а саме: «звукова стилістика», «фонетична стилістика», «стилістична фонетика», «фонетика функціональних стилів», «стилістика вимови». Означене спонукає до аналізу дефініції «фоностилістика», з'ясування системи лінгвістичних підходів, на яких ґрунтується формулювання поняття, а також визначення фоностилістики як самостійної лінгвістичної дисципліни.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема досліджуваного наукового напрямку не нова.

Сутність терміна «фоностилістика» простежується у працях Ш. Баллі, К. Бюлера, а згодом – у наукових розвідках Р. Аванесова, Г. Винокура, С. Гайдучика, М. Трубецького, Л. Щерби.

Окремі аспекти фоностилістики та особливості реалізації деяких прийомів звукопису в художній творчості висвітлено в монографічних працях О. Потебні, В. Ващенко, М. Йогансена, В. Левицького, О. Масюкевича, П. Тимошенка, В. Шиприкевича, Ю. Маленовського.

Питанню української фоностилістики присвячені праці Н. Бабич, З. Бакум, Д. Баранника, І. Білодіда, В. Бондаренко, Л. Бойко, Л. Булаховського, В. Ващенко, Г. Глазкової, П. Дудика, М. Жовтобрюха, А. Капелюшного, К. Климової, А. Коваль, О. Масюкевича, Л. Мацько, В. Мурат, І. Чередниченка, В. Шиприкевич та ін.

Фоностилістичні особливості, принципи, форми, функції звукової організації поетичного тексту визначено в лінгвопоетичних дослідженнях останніх десятиліть (В. Баєвського, Т. Беценко, З. Висоцької, О. Гейни, В. Григор'єва, В. Іванова, М. Кабиш, О. Ковальчук, Н. Кожевникової, Т. Можарової, О. Ніколаєнко, Г. Сюти, В. Топорова, Л. Українець, І. Штихно, Ю. Юсип-Якимович).

Роль і місце фоностилістики в системі і структурі мови, у формуванні мовної компетентності простежуємо в працях зарубіжних учених. Зокрема, об'єктом вивчення науковців стали стилі вимови і звукової стилістичної парадигматики (П. Леон, М. Граммон, А. Морьє, П. Делятр, Р. Аванесов, Л. Барлас, Л. Бондарко, К. Горбачевич, М. Гордина, Л. Зіндер, В. Касевич, М. Панов, М. Шанський, Л. Щерба); фоностилістика тексту, а саме форми звукового повтору як засоби тексто- і змістоутворення (Г. Векшин); фоностилістика розмовного і художнього стилів (С. Баришева). Простежуються розвідки, присвячені дослідженню фонетики розмовного стилю (Г. Барінова, О. Земська М. Панов,) і просодичного аспекту мовлення (Л. Златоустова, Г. Іванова-Лукьянова, Г. Климовська, І. Мильцева, Т. Ніколаєва, Н. Светозарова).

Незважаючи на низку робіт, у яких розкриваються окремі проблеми фонетичної стилістики та особливості реалізації певних фоностилістичних засобів, прийомів, ресурсів у художній творчості, вивченню фонетичної стилістики української мови не надано достатньої уваги. Фоностилістика перебуває на стадії розвитку. Нагальними є питання визначення означеної дефініції та аспектів її вивчення, лінгвістичних теорій, що лягли в її основу, а також її місця й статусу в системі мовознавчих наук.

*Мета публікації* – розкрити різні підходи до визначення поняття «фоностилістика»; окреслити її категоріально-понятійний апарат, а також

з'ясувати предмет, напрями та проблеми дослідження для обґрунтування її як самостійної лінгвістичної науки

Студіювання мовознавчих праць свідчить, що «фоностилістика зародилася на перетині фонетики й стилістики, однак корінням сягає фонології, процесів зародження мовлення, реліктових мовних предикатів (фізіологічних шумів, дифузних звуків, назовигуків, ономатопей тощо)...» [6, с. 216].

Деривація лексики «фоностилістика» свідчить про її бінарність, отож безапеляційною буде думка, що в ній закодовано два підходи до з'ясування її змісту. Як зазначає Г. Кузнецова, перший орієнтований на вивчення звукового ладу мовлення, на опис орфоепічних норм, особливостей вимови..., на створення звукового ефекту..., другий – на дослідження фоностилістики саме тексту. Означені підходи іменуються як два взаємозв'язані вектори – «номотетичний» (від мови, мовлення до тексту) та «ідеографічний» (від тексту до мови) [6, с. 208]. Ці підходи є узагальненими і функціонують у сфері усного та писемного мовлення. Аналіз дефініціювання терміна «фоностилістика» в різних джерелах дає змогу виокремити й інші підходи.

Аналіз літературних джерел засвідчив наявність таких підходів до визначення фоностилістики, як фонологічний, фонетичний, просодичний, функціональний, експресивний, семантичний. Проте, варто зазначити, що більшість тлумачень охоплює декілька поглядів щодо формулювання терміна «фоностилістика».

Так, *фонетичний* підхід до тлумачення фоностилістики знаходимо у працях М. Белорукової, Л. Кравець, Н. Моїсєєвої: вивчає засоби звукової організації мовлення, шляхи та прийоми досягнення його милозвучності, способи використання природних і функціональних властивостей звуків, їх модифікацій для створення певного стилістичного забарвлення.

На думку С. Гайдучик, метою фоностилістики є «виявлення та опис фонетичних стилів усного мовлення шляхом застосування експериментально-фонетичних методів дослідження» [4, с. 40], тому безперечним є той факт, що визначення досліджуваного нами поняття є дотичним до *функціонального* підходу.

Більшість науковців трактує фоностилістику з позицій *фонетичного й функціонального* підходів (Азімов Е., Вещикова І., Кантер Л., Кульшаріпова Р., Лагута О., Портнова Н., Светозарова Н., Соколова М., Черниш І., Шереметьєва К., Штихно І., Щукін А.) як таку, що досліджує реалізацію потенційних функціонально-стилістичних можливостей мови на фонетичному рівні залежно від цілей і завдань спілкування, характеру змісту, типу мислення в різних сферах і ситуаціях спілкування. Очевидно, що таке тлумачення визначає функціональну стилістику спілкування як один із номінативних еквівалентів фоностилістики.

С. Баришева вбачає, що фоностилістика – наука про функціонування звукових засобів – сегментних і просодичних, отже, мовиться про *фонетико-фонологічний і просодичний* підходи.

Учені І. Білодід і Л. Мацько визначають фоностилістику відповідно до *фонетико-фонологічного, функціонального і просодичного* підходів, стверджуючи, що вона спирається на фонетику й вивчає частоту

вживання фонем у різних стилях, їх сполучуваність і співвідношення, вибирає з ряду акустико-артикуляційних і лінгвістичних ознак, досліджених фонетикою, ті, що здатні створювати звуковий ефект, вмотивований змістом і образністю тексту. Окрім того, зацентровано увагу на тому, що важливою ознакою тексту будь-якого стилю є його фонетична організація: сполучуваність звуків між собою, рівномірне чергування голосних і приголосних, правильне інтонування речень і всього тексту. Таке розуміння інтерпретує фоностилістику як сегментну стилістичну фонетику.

Прикладом *експресивного підходу* є міркування О. Ахманової, С. Перевертаєвої, М. Трубецького, на думку яких фоностилістика вивчає колективні та індивідуальні експресивні властивості вимовних варіантів слів і словосполучень. У цьому тлумаченні відображено фонетичну стилістику («звукова стилістика») як синонімічний термін аналізованого поняття.

*Фонологічний, експресивно-просодичний підходи* лежать в основі пояснення терміна «фоностилістика», що розглядає функції окремої фонемі й поєднання фонем у словах і між словами в межах усієї мовної системи щодо їх експресивних властивостей, а також засоби милозвучності мови, наголошування слів, типову інтонацію мовних одиниць (Муромцев І. та Берест Т.).

*Експресивний, фонетичний та функціональний підходи* до розуміння головного поняття окреслено в І. Кучеренко, Енциклопедії «Українська мова». Відповідно, фоностилістика вивчає експресивні властивості звуків, засоби милозвучності мови, а також явища поетичної фонетики (звукопис, ритміку віршованого і прозового тексту тощо), фонетичної організації творів різних стилів мовлення.

За нашими спостереженнями, *фонетичний, експресивно-просодичний та функціональний підходи* до потрактування досліджуваної дефініції простежуються у К. Сапарової, яка зазначає, що «фоностилістика розкриває фонетичний аспект стилістики ресурсів мови і входить до складу рівневої стилістики, оскільки зміст означеного поняття передбачає вивчення експресивних властивостей всіх фонетичних засобів певної мовної системи, а також аналіз акустико-артикуляційних і просодичних властивостей функціональних стилів літературної мови» [11, с. 28].

Варто звернути увагу на *фонетично-семантичний* підхід, відповідно до якого фоностилістика досліджує розуміння закономірностей зв'язку понять: звук – значення – принцип їх поєднання в мовленнєвій діяльності людини – звуковому вибудовуванню мови як способу надбання змісту й змісту як явищу озвученому (Головчанська І., Ситдикова І.).

З огляду на вищезазначене, зауважимо, що фоностилістика не має чіткого трактування дефініції, яке охопило б її багатоаспектність як самостійної лінгвістичної науки.

Можемо простежити і різні підходи до статусу фоностилістики в лінгвістичній сфері дослідження: наука, розділ (галузь) лінгвістики, розділ стилістики, розділ фонетики або науковий напрям на перетині фонетики і стилістики.

Потрібно визначити, що наявність різноманітних поглядів щодо трактування фоностилістики та її статусу, зумовлена невизначеністю предмета та напрямів її дослідження.

На нашу думку, фонетична стилістика є самостійною лінгвістичною наукою, оскільки «має власний предмет дослідження, теоретичні основи, що визначають фоностилістичні одиниці та їх функції, власні підходи до матеріалу дослідження» [8, с. 7]. Ми також погоджуємося із твердженням К. Сапарової про те, що сформувавшись на перетині фонетики і стилістики, фоностилістика є фонетичним аспектом стилістики і входить до складу рівневої стилістики, оскільки досліджує фонетичні засоби певної мовної системи, а також просодичні особливості функціональних стилів літературної мови [11, с. 27-28].

Для визначення предмета й об'єкта, категоріально-понятійного апарату фоностилістики як мовознавчої науки, варто зазначити, що вона поділяється на *«орфоенічну» фоностилістику* (учення про різноманітність звукової сторони мовлення, про варіанти вимови залежно від обставин спілкування та стилю вимови її учасників) і *фоностилістику тексту* (результати відбору у сфері звукової організації мовлення як об'єктивне надбання національної мови, і таким чином, як факт культури; вибірковість під час формування конструктивних одиниць тексту залежно від їх звукової структури, вивчення звукових контрастів, композиційних форм і прийомів звукової організації тексту як інтегрованого, багаторівневого утворення) (за Векшиним Г. [3 с. 17-18]).

Вважаємо, що *об'єктом* фонетичної стилістики є усне та писемне мовлення (фоностилістика розмовної мови і фоностилістика тексту), а *предметом* – засоби фонетико-фонологічної та ритміко-інтонаційної організації мовлення, що обумовлюють функціонально-стилістичну характеристику його звукового оформлення залежно від соціологічних, ситуативних і прагматичних факторів.

*Мета* фоностилістичних досліджень – вивчення засобів фонетичного рівня мовної системи, акустико-артикуляційних та просодичних особливостей і закономірності їх функціонування в різних сферах і ситуаціях спілкування, функціональних стилях літературної мови.

Зважаючи на багатоаспектність дослідження фонетичного рівня мови, простежуються різні погляди науковців із ключових проблем фоностилістики.

На основі аналізу лінгвістичних праць, можна окреслити найважливіші *завдання* фонетичної стилістики, що зводяться до розв'язання таких основних *проблем*, які, на думку Е. Нурахметова, тісно «пов'язані з проблемами самої стилістики і теорії інтонації»: [8, с. 14], а саме: визначення фонетичних засобів, якими послуговуються носії мови з метою комунікації залежно від ситуації та галузі спілкування; вивчення частоти вживання фонем, системи їх позицій у будові слів, словосполучень, речення, фрази та абзацу для різних стилів висловлювання; функції окремої фонем, їх сполучуваність і співвідношення у стилістичних умовах висловлювання; найрізноманітніші поєднання фонем у словах і між словами в межах усієї мовної системи та створення їх емоційно-експресивних властивостей;

опис стилістичних ресурсів фонетики – сегментних і суперсегментних засобів, їх функцій, значення у формуванні стилів мови і мовлення; вияв різноманітних фонетичних модифікацій сегментного і суперсегментного рівнів мови, обумовлених лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами; проблема визначення поняття «фонетичний стиль»; класифікація фоностилей та їх зв'язок із функціональними стилями; дослідження стилістичного аспекту вимови, різних стилів вимови, їх класифікації, шляхів і прийомів досягнення інтонаційних типів живого слова для досягнення емоційно-експресивного ефекту; вивчення фонетичних варіантів слів (фоноваріантів), їх класифікація, обґрунтування стилістичної значущості, а також визначення факторів виникнення фоноваріантів слів; їх синтагматичних відношень, особливостей добору та функціонування в конкретній сфері чи ситуації спілкування; з'ясування таких понять фоностилістики, як фоностилема фоностилістичні одиниці, фоностилістичні засоби, фонетичні норми мови, фонетична варіативність; вибір найдоцільніших способів використання природних і функціональних ознак звуків для певного типу мовлення; аналіз фонетичних особливостей різних жанрів і видів усного спілкування; функціональний вплив нормативно-літературної вимови слів, наголошування слів, на що впливає типова інтонація мовних одиниць; звуковий символізм, евфонічна характеристика української літературної мови; визначення фоностилістичних особливостей читання художньо-літературного тексту, емоційно-експресивного конотативного значення, яке виражається фоноваріантами слів у художньому тексті; висвітлення питань поетичної фонетики (дослідження сценічного мовлення, співвідношення вимови під час говоріння і співу).

За дослідженнями Р. Потапової, до комплексу інших основних завдань, що входять до компетенції фоностилістики належать такі: проблема нормативності, а саме: дослідження норми кодифікованої літературної вимови, відхилення від якої є стилістично маркованими; питання фонетичної синонімії на сегментному і супрасегментних рівнях, тобто знаходження варіантів звучання; розроблення типології мовних висловлювань, що враховує передусім види мовлення (усне, письмове), форми спілкування (діалог, монолог, полілог), характер відносин між комунікантами (офіційний, неофіційний) з урахуванням їх статусних ознак і гендерної приналежності спілкування; вивчення й опис жанрових характеристик мови, які передаються за допомогою фонетичних засобів (наприклад, «стиль» казки); визначення набору сегментних фонетичних характеристик, що беруть участь у відображенні того чи іншого емоційного стану мовця; проблема фоностилістичних відмінностей, зумовлених лінгвістично релевантними соціальними факторами ситуації спілкування; вивчення зміни інтонаційної структури висловлювання залежно від емоційних значень [10, с. 127].

Вагомими є міркування І. Мильцевої щодо питань вивчення фоностилістики як науки. Спираючись на дослідження лінгвістів, вона виокремлює такі аспекти фоностилістичних студіювань: стилістичні варіанти у фонетиці (Панов М.), наявність яких свідчить про існування фонетико-стилістичної парадигми (Барлас Л.); фонетичні стилі (стилі вимови), класифікація яких ґрунтується на фонетичних ознаках сегментного рівня (Зіндер Л.); фоностилістичні засоби мови (варіанти і

модифікації звукових і просодичних структур), їх функціонування в різних фонетичних стилях мови (Баришніков К., Гайдучик С. та ін.); звукові засоби мови, що формують функціональні різновиди мови (Карпов К. та ін.) [7, с. 7-8].

З огляду на вивчення витоків фоностилістики Е. Нурахметов окреслює такі її проблеми: відображення емоцій в мовленні; фонетичні стилі, їх реєстри; фонетичні особливості різних жанрів і видів усного спілкування (спонтанна бесіда, лекція, мова оратора, інтерв'ю, читання віршів та ін.); соціолекти та ідіостилі; звуковий символізм; фоностилістичні особливості читання художньо-літературного тексту.[8, с. 12-13]

Здійснений аналіз наукових досліджень (Головчанська І., Джусупов М., Нурахметов Е., Сапарова К.) спонукає до висновку про наявність двох самостійних **розділів** фоностилістики, зумовлених об'єктом дослідження мовлення: сегментний – вивчає стилістичні можливості сегментних звукових одиниць (фонем) і суперсегментний (просодичний) – дослідження стилістичних властивостей коливань словесного наголосу, інтонаційної структури мов (компонентів інтонації типу тембр, темп, ритм, мелодика тощо).

Однак С. Баришева висловлює думку, що розділами фонетичної стилістики є ресурси фоностилістики і фоностилістичні значення одиниць мовлення, зважаючи на бінарність предмета фоностилістики (інвентар звукових засобів і їх фоностилістичний потенціал; функції звукових засобів). Проте, дослідниця підкреслює, що «кожен із цих розділів охоплює сегментні і просодичні ресурси» [2, с. 23].

Аналіз наскрізних проблем фоностилістики, зведення їх розв'язання до двох означених вище розділів спонукає звернутися до думки О. Пономаріва про те, що «предметом вивчення стилістики є закономірності функціонування мовних засобів у різних видах мовлення» [9, с. 5], а відтак – виокремлюють стилістичні засоби, що є об'єктом дослідження окремих розділів стилістики. Йдеться про фоностилістику та її арсенал мовних ресурсів, які характеризують кожний функціональний стиль на сегментному і суперсегментному рівнях, отже засоби звукової стилістики виступають не ізольовано, а у тісному зв'язку з одиницями всіх мовних рівнів.

Отже, засобами фоностилістики, які простежуються в усіх стилях, є: частота вживання фонем; звукові повтори, їх співвідношення і функції; рима; звуковідтворення та звуконаслідування [5, с. 123]. Н. Бабич конкретизує такі фонетичні засоби: засоби милозвучності мови, способи її досягнення (дотримання орфоепічних норм, повнота звучання, асиміляція звуків тощо); ритмомелодійні засоби і способи їх застосування (напр., наголос, складоподіл з тенденцією до відкритості складів, середній темп мовлення); виражально-зображувальна роль фонем і фонемосполучень (напр., алітерація, асонанс); засоби ритмоутворення у віршованому мовленні і т. д. [1, с. 21-22].

Нині фоностилістика є одним із перспективних напрямів лінгвістичних учень, перед якою висувається низка проблем, розв'язання яких стане підставою виокремити «звукову стилістику» як самостійну науку, окрім того, протягом останніх десятиліть простежується



формування її власного апарату дослідження, категоріальних модусів, проблематики.

Студіювання наукових джерел дає змогу зробити висновок про наявність багатьох підходів до трактування терміна «фоностилістика». Основними є такі: фонетичний, фонетико-фонологічний, функціональний, фонетично-функціональний, просодичний, експресивний, експресивно-просодичний, фонетично-семантичний.

Основні завдання стилістичної фонетики в цілому можна сформулювати як дослідження фоностилістичного інструментарію (фонетичних ресурсів, процесів і явищ), яким послуговуються носії мови з метою комунікації залежно від ситуації і сфери спілкування.

Під **фоностилістикою** розуміємо самостійну інтегральну науку, що виникла на перетині стилістики і фонетики, і займається вивченням стилістичних можливостей сегментних і суперсегментних фонетичних засобів, обумовлених лінгвістичними та екстралінгвістичними факторами для фонетичної організації творів різних стилів мовлення; вивчає евфонічні характеристики української мови, а також явища поетичної фонетики.

### **Список використаної літератури**

- 1. Бабич Н. Д.** Практична стилістика і культура української мови: навч. посібник / Н. Д. Бабич – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
- 2. Барышева С. Ф.** Фоностилістический потенциал сегментных звуковых средств / С. Ф. Барышева // Вестник Московского гос. гуманитарного ун-та им. М. А. Шолохова. Серия Филологические науки. – 2014. – № 2. – С. 23–29.
- 3. Векшин Г. В.** Фоностилістика текста: звуковой повтор в перспективе смыслообразования : дис. ... д-ра филолог. наук : 10.02.01 / Векшин Георгий Викторович ; Российский университет дружбы народов. – Москва, 2006. – 507 с.
- 4. Гайдучик С. М.** Фоностилістика как один из разделов фонетики. Интонация / С. М. Гайдучик; [отв. ред. А. И. Чередниченко]. – Киев, 1978. – С. 33–41.
- 5. Дудик П. С.** Стилiстика української мови: навч. посiбник / П. С. Дудик. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 368 с.
- 6. Кузнецова Г. П.** Фоностилістика і фоностилістичні засоби вираження тексту: від ретроспекції до сьогодення / Галина Петрівна Кузнецова // Development and modernization of philological sciences: experience of Poland and prospects of Ukraine: Collective monograph. Lublin: Izdawnictwa «Baltija Publishing», 2017. – р. 199–218.
- 7. Мильцева И. Ю.** Стилeобразующая функция интонационных средств русского языка (на материале текстов информационного сообщения) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / И. Ю. Мильцева. – М., 1991. – 18 с.
- 8. Нурахметов Е.** Проблеми супрасегментної фоностилістики (на матеріалі французького мови) : автореф. дис. ... д-ра філ. наук : 10.02.05 / Е. Нурахметов. – Москва, 1997. – 42 с.
- 9. Пономарів О. Д.** Стилiстика сучасної української мови: підручник. – 3-тє вид., перероб. і доповн. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.
- 10. Потапова Р. К.** Особенности немецкого произношения / Р. Потапова, Г. Линднер. – М. : Высш. шк., 1991. – 320 с., с. 127.
- 11. Сапарова К. О.** Сопоставительнo-типологическое исследование фоностилістики русского и узбекского языков (на материале фоновариантов слов) : дис. ... д-ра філол. наук :

10.02.20 / Сапарова Кундуз Отабоевна ; М-во высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан, Узбекский государственный университет мировых языков. – Ташкент, 2010. – 394 с.  
**12. Сучасна українська мова: Лексикологія. Фонетика : підручник /** А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Берковець та ін.; за ред. А. К. Мойсієнка. – Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Знання, 2013. – 340 с.

**Руда Г. С. Фоностилістика як самостійна лінгвістична наука: проблеми і перспективи**

У статті здійснено спробу з'ясувати основні підходи до визначення поняття «фоностилістика»; довести її функціонування як самостійної лінгвістичної науки. Зокрема, з'ясовано об'єктно-предметне поле дослідження фоностилістики, зазначено мету і відповідно до неї конкретизовано завдання, які входять до компетенції вивчення фонетичної стилістики; зацентровано увагу на структурних складниках фоностилістики; визначено арсенал мовних засобів, які характеризують кожний функціональний стиль на сегментному і суперсегментному рівнях фоностилістики.

*Ключові слова:* фоностилістика, орфоепічна фоностилістика, фоностилістика тексту, сегментна фоностилістика, суперсегментна фоностилістика.

**Рудая Г. С. Фоностилистика как самостоятельная лингвистическая наука: проблемы и перспективы**

Научная статья посвящается исследованию основных подходов к определению понятия «фоностилистика», а также истолкованию её функционирования как самостоятельной лингвистической науки. Определено объектно-предметное поле исследования фоностилистики, указано цель и в соответствии с ней конкретизировано задачи, которые входят в компетенцию изучения фонетической стилистики; акцентировано внимание на структурных составляющих фоностилистики. Рассматривается арсенал языковых средств, который характеризует каждый функциональный стиль на сегментном и суперсегментных уровнях фоностилистики.

*Ключевые слова:* фоностилистика, орфоэпическая фоностилистика, фоностилистика текста, сегментная фоностилистика, суперсегментная фоностилистика.

**Ruda H. Phonostylistics as a linguistic science: problems and perspectives**

The article is connected with basic approaches to the definition of “phonostylistics” such as phonological, phonetic, prosodic, functional, expressive and semantic. The problem of phonostylistics functioning as an independent linguistic science is raised in the work. It is stressed that there are orthoepic phonostylistics and phonostylistics of the text. The present study deals with questions connected with the definition of the object, subject and aim of phonostylistics research, sections (segmental and suprasegmental) of the phonostylistics and tendencies existing within it. The language means characterizing every functional style on the segmental and suprasegmental

levels of phonostylistics are defined in the article: frequency of phonemes; repeat sounds with their correlation and functions; rhyme; sound reproduction and onomatopoeia; phonaesthetics and ways of its achievement; rhythm and melody means (stress, speech tempo); rhythm means in poetry are mentioned in the article.

*Key words:* phonostylistics, orthoepic phonostylistics, phonostylistics of the text, segmental phonostylistics, suprasegmental phonostylistics.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 372.8:811.161

**Л. В. Рускуліс**

**РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTI  
ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ:  
КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕКСПЕРИМЕНТ**

Сучасне суспільство кидає виклик успішним людям, компетентність яких відповідає європейським вимогам і тенденціям вищої освіти, що в Україні наразі модернізується відповідно до інноваційних потреб і запитів часу. Передові ідеї й повноціллі стремління до світового визнання породжують й нові вимоги, які викладено в Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010–2021 рр., Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Державному стандарті мовної освіти. Відповідно до їх положень майбутній учитель української мови повинен орієнтуватися у вирі новітньої наукової мовознавчої теорії, аналізуючи її й критично оцінюючи; повсякчас розвивати філологічне чуття; слідкувати за власним нормативним літературним мовленням й постійно його вдосконалювати; вести активні дослідницькі розвідки, підвищуючи власний професійний рівень, тобто абсолютно реалізувати себе як високоосвічений, конкурентоспроможний фахівець.

Наукові розвідки з проблем формування компетентного освітянина знаходяться в полі зору сучасних лінгводидактів: З. Бакум, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін. Науковці студіюють цей феномен під кутом зору системних зв'язків лінгвістичних основ розділів науки про мову, пропонують ефективні шляхи її формування. Відповідно до положень «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти» [1, с. 9], досліджень учених виокремлюємо в складі лінгвістичної компетентності фонетичну, лексико-семантичну, граматичну, правописну й стилістичну складові.

*Метою проведеної розвідки є аналіз результатів констатувального експерименту, основним завданням якого стало виявлення рівня опрацювання навчального матеріалу; ознайомлені з системою змішаного навчання у виші; отримали необхідні практичні вміння й навички під час проходження практичної підготовки.*

Розроблене й упроваджене експериментальне навчання передбачало встановлення рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови на завершальному етапі (IV курс) й мало на меті:

а) проаналізувати особливості добору форм навчання (аудиторні й позааудиторні) у виші, систему традиційних й інноваційних методів і засобів (Блок 1);

б) визначити рівень засвоєння теоретичного обсягу мовознавчих дисциплін (перевірка фактичних знань: термінографія, формулювання понять), що засвоювалися студентом (Блок 2);

в) перевірити сформованість практичних умінь і навичок (Блок 3);

г) з'ясувати рівень знання мовознавчої термінології та її використання у власному мовленні на основі написання есе (Блок 4).

Реалізація окреслених завдань здійснювалася шляхом добору форм і шляхів проведення перевірки й критеріїв оцінювання рівня сформованості фонетичної, лексико-семантичної, граматичної, правописної компетентностей; кількісного і якісного аналізу зрізових робіт учасників експерименту.

Завдання Блоку 1 мали за мету з'ясування особливостей добору форм навчання й шляхів їх упровадження.

Результати відповідей засвідчили, що у ЗВО, охоплених експериментом, викладачі надають перевагу проведенню традиційних (вступна, тематична, заключна й оглядова) лекцій, з інноваційних студентами названо лекцію-візуалізацію, лекцію-дискусію, проблемну лекцію й лекцію-конференцію. На жаль, у практиці викладання мовознавчих дисциплін не виявлено застосування бінарних лекцій, лекцій із запланованими помилками, а презентаційний супровід наявний не на всіх заняттях, що, на нашу думку, відіграє визначальну роль. Студенти вказали, що семінар як форма заняття впроваджувався під час засвоєння дисциплін «Вступ до мовознавства», «Загальне мовознавство», «Українська діалектологія», «Історія української мови». Основну ж частку серед інших форм роботи у закладах вищої освіти займають практичні заняття. Як продемонстрували результати анкетування, лабораторні роботи проводяться лише на заняттях із сучасної української літературної мови, на жаль, обсяг годин, відведених на цю форму роботи, зведено до мінімуму. Анкетування переконує, що студентам пропонуються вибіркові спецкурси з мовознавчих дисциплін: «Види граматичного розбору», «Правопис з української мови», «Сучасна риторика», «Мовний етикет», «Системна організація мови», «Комунікативна лінгвістика» «Психолінгвістика», «Лінгвокультурологія» та ін.

Значний обсяг часу в процесі вивчення мовознавчих дисциплін відводиться організації самостійної роботи студентів: проводяться бесіди з викладачами, які перед початком вивчення дисципліни ознайомлюють студентів із особливостями виконання самостійної роботи з предмета,

вимогами до виконання, критеріями перевірки й оцінювання. Більшість відповідей продемонстрували, що пропедевтичні бесіди й консультування проводять працівники бібліотеки, зокрема в питанні електронного пошуку джерел у бібліотеках України. До переліку завдань із самостійної роботи вміщено розробку інформаційного супроводу: студенти готують презентації, укладають тематичні словники.

Опитування майбутніх учителів української мови продемонструвало, що чільне місце в їх підготовці відводиться навчально- та науково-дослідницькій роботі: вже з I курсу вони готують і виголошують доповіді, засвоюють вимоги до написання реферату, збирають матеріал для курсової роботи. Однак, як засвідчують результати анкетування, бесіди зі студентами така робота не є систематичною, й не враховує принципу наступності й перспективності, за якого дипломна робота є продовженням курсового дослідження, що ґрунтується на попередньо зібраних матеріалах для повідомлень і рефератів. На жаль, аналіз навчальних планів продемонстрував, що в окремих навчальних закладах вилучено дисципліну «Вступ до наукових досліджень», основне призначення якої ознайомити студента з видами наукових робіт, правилами добору інформації; розвинути вміння аналізувати й конспектувати першоджерела, визначати головне й другорядне в них, систематизувати навчальний матеріал, оформляти доповіді, реферати, рецензії та ін. і виголошувати їх. Констатуємо й той невтішний факт, що не передбачено написання дипломної роботи, яка повинна стати завершальним етапом формування науково-дослідницьких умінь випускника. Як з'ясовано, переважна більшість опитаних студентів не використовували у процесі написання курсової (дипломної) роботи результатів лабораторних занять, і лише незначна кількість опитаних наголосили на важливості проведеного експерименту під час проходження педагогічної практики і врахування його результатів до практичної частини курсової (дипломної) роботи. Наразі вищими закладами освіти ведеться активне залучення студентів до науково-дослідницької роботи. За результатами анкетування, більшість здобувачів вищої освіти брали участь у конференціях, публікуючи тези й статті, конкурсах наукових робіт, предметних олімпіадах.

Зауважимо також, що студентів активно залучають до змішаного навчання. У ЗВО розроблено дистанційні курси, студентам пропонуються відеолекції, вебінари, електронні варіанти лекційного й практичного курсу, ведеться електронний журнал оцінювання виконаних робіт, забезпечено необхідними засобами навчання (посилання на електронні ресурси, тезаурус, відеоматеріали, схеми, таблиці тощо). Більшість реципієнтів наголосили, що складання іспитів, заліків, допусковій екзаменаційні роботи теж проводяться в такому форматі.

Формування лінгвістичної компетентності, безперечно, відбувається в процесі проходження педагогічної практики. Результати анкетування переконують, що студенти отримують консультації щодо підготовки матеріалів з педагогічної практики, обов'язково розробляють наочний матеріал, однак зв'язки між мовознавчими дисциплінами в процесі розробки конспекта уроку не враховувалися, що порушує інтегративно-системний підхід до викладання мови.

Анкетування продемонструвало, що на заняттях із мовознавчих дисциплін реалізуються такі традиційні методи навчання: усний виклад навчального матеріалу, робота з науковими й навчально-методичними джерелами, мовний аналіз, проблемне навчання, спостереження над мовним матеріалом. Серед інноваційних методів популярними є метод проєктів. Однак, як засвідчують відповіді, не реалізуються повною мірою можливості рольових і ділових ігор, ситуативних завдань, методу кейса, синанон-методу.

Блок II передбачав перевірку теоретичних знань студента із мовознавчих дисциплін, а саме володіння терміносистемою, й складався з 50 питань. Відповіді на 1-5 питання перевіряли знання з теми «Сучасна українська літературна мова як наука і навчальна дисципліна. Вступ» і продемонстрували знання студентів, що мовна система – це сукупність мовних одиниць із властивими їй формальними, змістовими та функціональними властивостями, сучасна літературна мова є унормованою загальнонародною мовою, визначили слово як основну одиницю спілкування. Однак більшість опитаних студентів не змогли визначити, що нова українська літературна мова утворена на основі середньонадніпряньського діалекту, а праїндоевропейська мови є прамовою.

Відповіді на питання 6-10 передбачали з'ясування рівня засвоєння фонетичних понять й продемонстрували такі результати: студенти з легкістю визначили зв'язок фонетики з нелінгвістичними дисциплінами, мету й завдання фонетичної транскрипції, однак більшість із опитаних не змогли з'ясувати, які мовні органи є активними (губи, язик, язичок, голосові зв'язки), визначити дистинктивну функцію фонемі й охарактеризувати фонетичні одиниці (сегментні, суперсегментні).

Рівень засвоєння лексикології української мови (11-15 питань) перевірявся відповідями, в яких студенти легко визначили ознаки омонімів і паронімів, однак більшість із них не змогли з'ясувати дефініції «лексико-семантичне поле» й «фразеологічні єдності», допустили помилку у виборі прикладу фразеологічних зрощень.

Питання 17-36 мали на меті перевірити рівень граматичної компетентності майбутнього вчителя української мови. Студенти визначили, що грамати́ка – це вчення про граматичну будову мови, традиційну частиномовну класифікацію слів, ознаки самостійних і службових слів, тематичні класи займенників за співвідношенням з іншими частинами мови; з'ясували предикативність як спільну фундаментальну ознаку речень, типи словосполучень, способи вираження головних членів речення й види односкладних речень. Однак констатуємо, що труднощі виникли під час відповіді на питання щодо визначення дефініцій «парадигма», «морфема», «морф», «аломорф», «похідна основа», «модальність», не всі студенти змогли визначити види словотвору в сучасній українській літературній мові.

сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови.

Створенню експериментально-дослідної методики формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови передували детальний аналіз лінгвістичної й лінгвофілософської, психологічної й психолінгвістичної, методичної літератури; організація й

проведення спостереження за навчальним процесом у виші загалом і за його особливостями на філологічних факультетах; опитування, анкетування й проведення контрольних зрізів, що й визначило мету, чільні завдання й основні напрямки проведення констатувального зрізу й укладання програми його впровадження.

Експеримент мав за мету:

- здійснити контроль й оцінити рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови;
- з'ясувати причини недостатнього рівня сформованості фонетичної, лексико-семантичної, граматичної і правописної компетентностей випускників вишу;
- розробити експериментальну програму навчання, в основі якої – добір ефективних форм, методів і прийомів, засобів навчання.

Із метою визначення форм перевірки й критеріїв оцінки готовності студентів до формування лінгвістичної компетентності нами проаналізовано низку розвідок у галузі діагностики, унаслідок чого відібрано форми, способи, засоби, адекватні меті й завданням констатувального зрізу.

У запропонованих до експерименту завданнях враховано, що студенти опанували мовознавчі дисципліни, передбачені стандартом спеціальності, навчальним планом; мають навички самостійного

Особливі труднощі, як продемонстрували результати анкетування, викликали завдання з української діалектології, історії української мови, загального мовознавства й стилістики. Майбутні вчителі української мови на низькому рівні дали відповіді на питання щодо перших спроб характеристики діалектів української мови, історичних чергувань у системі сучасної української літературної мови, розвитку світової мовознавчої думки й основних ідей окремих лінгвістів.

Блок 3 – завдання-тести, які передбачили перевірку практичних умінь і навичок майбутніх учителів української мови. Результати анкетування на питання 1-5 (фонетика сучасної української літературної мови) продемонстрували, що студенти з легкістю визначили правильні варіанти слів, у яких відбувається чергування голосних (приголосних), асиміляцію за м'якістю/твердістю; найменшу кількість правильних відповідей студенти дали на питання, що стосуються асиміляції приголосних за глухістю/дзвінкістю й наголошування слів. Відповіді на питання 6-10 (орфографія сучасної української літературної мови) продемонстрували, що студенти на належному рівні оперують навичками написання слів, володіють правилами, що визначають чергування приголосних, однак труднощі викликало завдання написання слів із великої букви. Відповіді на питання 11-20 (лексика української мови) показали вміння студентів визначити синоніми, антоніми, пароніми, омоніми, однак велику кількість неправильних відповідей зафіксовано на питання, що стосуються сфери походження слів, які функціонують наразі в українській мові. Відповіді на питання 21-50 (граматика української мови) дали змогу з'ясувати, що студенти-словесники на достатньому рівні засвоїли граматичні ознаки частин мови, однак труднощі викликають завдання на визначення способу творення слів, роду незмінюваних іменників, утворення складної форми найвищого ступеня

порівняння прикметників, відмінювання числівників; координації підмета з присудком, способів ускладнення речення.

4 блок – написання есе. Наведемо уривки окремих із них:

*У школі все починається з учителя і результати навчання і виховання учнів залежать від трьох чинників: хто навчає, кого навчають, як навчають.*

*Філолог же не просто вчитель, він всебічно вивчає мову, її природу, функції і внутрішню структуру, історичний розвиток та класифікацію. Мовознавство ділиться на загальне і конкретне, теоретичне і прикладне. Загальне мовознавство збирає універсальні дані з усіх мов, а конкретне – це наука про окрему (конкретну) мову. Прикладне мовознавство – це застосування лінгвістичних знань на практиці. Наприклад, викладання мови, створення підручників і словників, переклад з однієї мови на іншу. Одним з перспективних прикладних напрямів є застосування математичного апарату з метою опису мови для створення спеціальних комп'ютерних програм. В умовах швидкого розвитку та поглиблення міжнародних відносин, сучасний ринок праці надає необмежені перспективи для працевлаштування фахівців сфери освіти, особливо філології.*

*Перевага нашої професії ще й у тому, що ми краще розуміємо світ. Звідси випливає – допомагати іншим розуміти його (Христина К.).*

*У наш час – час технічного прогресу, коли технічні досягнення відіграють першочергове значення в житті людини, фахівець з мистецтва слова потрібен як ніколи. Таким фахівцем є філолог.*

*Фах філолога досить значущий, особливо в контексті шкільного навчання. Вчителі-філологи навчають рідної мови, грамотності, прищеплюють учням любов до читання, літератури, розвивають мовлення і культуру спілкування, формують світогляд. Але філолог може працювати не тільки вчителем, викладачем. Він знайде досить широкий спектр застосування професійних навичок у різних сферах: на телебаченні і на радіо, редактором або коректором, спічрайтером тощо. Тобто, філологічна освіта – це також перевага спеціаліста, який працює у сфері масової інформації.*

*На сьогоднішній день перспективний напрямок – прикладне мовознавство. Це засвідчують цікаві експерименти сучасних вчених-філологів в області застосування математичних методів під час опису системи мови для розробки комп'ютерних програм.*

*На мій погляд, філологія вивчає культурну спадщину людства, дозволяє індивіду зберігати генетичну духовний зв'язок між різними поколіннями. В умовах сьогоднішньої кризи духовного буття людини комплекс філологічних наук особливо актуальний і потрібний (Ірина З.).*

На жаль, не всі студенти справилися з цим завданням. Більшість із них, в основному, звернули увагу на роль освітянина в суспільстві загалом, а не вчителя української мови зокрема. Саме це й спричинило низький рівень виконання додаткового завдання, вимогою якого було максимальне використання термінів майбутньої професії.

Отже, проведення дослідження засвідчило, що удосконалення потребує технологія викладання мовознавчих дисциплін у вищій школі, студенти не на належному рівні володіють мовознавчою термінологією, низьким є рівень практичних умінь і навичок. Такі результати



спонукають нас до розробки інноваційної методичної системи формування лінгвістичної компетентності, що й стане наступною розвідкою.

### **Список використаної літератури**

**1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.**

#### **Рускуліс Л. В. Рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови: констатувальний експеримент**

У статті з'ясовано особливості проведення констатувального експерименту з метою визначення рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови. Запропоновані завдання враховували, що студенти опанували мовознавчі дисципліни, мають навички самостійного опрацювання матеріалу; ознайомлені з системою змішаного навчання; отримали необхідні практичні вміння й навички в ході проходження практичної підготовки. Розробка експериментального навчання передбачала встановлення рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови на завершальному етапі, що мало за мету: а) проаналізувати особливості добору форм навчання, систему методів і засобів; б) визначити рівень засвоєння теоретичного обсягу мовознавчих дисциплін; в) перевірити сформованість практичних умінь і навичок; г) з'ясувати рівень знання мовознавчої термінології та її використання у власному мовленні на основі написання есе.

*Ключові слова:* лінгвістична компетентність, майбутній учитель української мови, лінгвістична термінологія, констатувальний експеримент.

#### **Рускуліс Л. В. Уровень сформированности лингвистической компетентности будущего учителя украинского языка: констатирующий эксперимент**

В статье установлены особенности проведения констатирующего эксперимента с целью определения уровня сформированности лингвистической компетентности будущего учителя украинского языка. Предложенные задания учитывали, что студенты овладели языковедческими дисциплинами, имеют навыки самостоятельной работы; ознакомлены с системой смешанного обучения; получили практические умения и навыки в ходе практической подготовки. Разработка экспериментального обучения предусматривала определение уровня сформированности лингвистической компетентности будущего учителя украинского языка на завершающем этапе, а ее целью стало: а) проанализировать особенности отбора форм обучения, систему методов и средств; б) определить уровень усвоения теоретического объема языковедческих дисциплин; в) проверить сформированность практических умений и навыков; г) выяснить уровень знания терминологии и ее использование в процессе написания эссе.

*Ключевые слова:* лингвистическая компетентность, будущий учитель украинского языка, лингвистическая терминология, констатирующий эксперимент.

**Ruskulis L. Level of Formation of Linguistic Competence of the Future Teacher of Ukrainian Language: Ascertaining Experiment**

The article analyzes the necessity and the peculiarity of conducting an ascertaining experiment in order to determine the level of formation of the linguistic competence of the future teacher of the Ukrainian language. The author identified the purpose of the experiment, which included: to control and evaluate the level of formation of the linguistic competence of the future teacher of the Ukrainian language; to find out the reasons of the poor level of formation of phonetic, lexical and semantic, grammatical and spelling competence by graduates; to develop an experimental program of training, based on which the selection of effective forms, methods and techniques, means of training. The proposed tasks for the experiment took into account that students mastered the linguistic disciplines which are envisaged by the standard of the specialty and the curriculum; these tasks contains the skills to independently study the material; acquainted with the system of mixed education in higher education; got the necessary practical skills and skills during the course of practical training. The development of experimental teaching envisaged the establishment of the level of formation of the linguistic competence of the future teacher of the Ukrainian language at the final stage, which was aimed at: a) analyze the features of the selection of forms of study in higher education, the system of traditional and innovative methods and means; b) to determine the level of assimilation of the theoretical volume of linguistic disciplines, which were acquired by a student; c) check the formation of practical skills and abilities; d) to find out the level of knowledge of linguistic terminology and its use in its own speech on the basis of writing an essay.

*Key words:* linguistic competence, future teacher of Ukrainian language, linguistic terminology, ascertaining experiment.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК [008: 811] : 378: 005.92: [003.35:316.3]

**О. М. Семенов**

**ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
МАЙБУТНІХ ДОКУМЕНТОЗНАВЦІВ  
НА ОСНОВІ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ**

Культура розумової праці, етична культура, культура академічного письма і комунікації, академічної інформатики, академічного менеджменту, академічна чесність, соціальна і моральна відповідальність за процес і результати дослідження [7] вкрай важливі в освітньому просторі університету. Ідеться про складники академічної культури, що є

необхідним критерієм оцінювання якості освітньої підготовки майбутніх фахівців, у тому числі документознавців-аналітиків інформаційних служб, інспекторів з контролю за виконанням доручень; педагогів професійного навчання з документознавства.

Необхідність висококомпетентних фахівців, здатних здійснювати науковий аналіз, оцінку, синтез інформації поряд із функціями збору, обробки, збереження та пошуку інформації, зумовлена актуалізацією в останні десятиріччя документознавства як одного із перспективних напрямів знань щодо систем документно-інформаційних комунікацій в усіх галузях господарства і функціонування сфери державного управління. Значною мірою розгляд академічної культури майбутніх документознавців актуалізовано потребами МОН України розробити освітньо-наукову програму спеціальності 015 «Професійна освіта», спеціалізація 015.05 Документознавство за освітнім рівнем доктора філософії PhD.

В освітньо-кваліфікаційній характеристиці майбутніх документознавців, докторів філософії окреслюємо зокрема, важливість таких компетентностей, як розв'язувати комплексні проблеми професійної та дослідницької інноваційної діяльності, зокрема, володіння методами аналізу й оцінки документообігу, технологіями збирання й обробки інформаційних потоків, методикою створення і використання інформаційних ресурсів, управління інформацією в документно-інформаційних системах, організаційною та управлінською культурою та ін. Формування академічної культури майбутніх документознавців в освітньому просторі аспірантури університету розглядаємо як багатовимірний, поетапний процес якісних змін психологічної сфери особистостей, що відбувається з урахуванням основних положень теорії діяльності, міжкультурної комунікації; концепції неперервної педагогічної освіти, інноваційних підходів, загальнодидактичних і специфічних принципів.

Науковці вивчають зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (В. Луговий, О. Сухомлинська, Ж. Таланова та ін.), освітні аспекти академічної культури (Т. Добко, О. Єрохіна, В. Ромакін, Г. Хоружий та ін.), досліджують тенденції документознавства (В. Бездрабко, Л. Дубровіна Ю. Палеха, Г. Швецова-Водка та ін.), працюють над укладанням концепції національного документного менеджменту (Н. Кушнарєнко, М. Слободяник та ін.), аналізують актуальні проблеми формування професійної компетентності майбутніх документознавців (О. Сивак та ін.).

У межах статті окреслимо змістове наповнення спецкурсу, спрямованого на формування академічної культури майбутніх документознавців за освітньо-науковим рівнем доктора філософії 015 «Професійна освіта», спеціалізація 015.05 Документознавство.

Провівши ретельний аналіз наукових джерел і навчальних планів, М. Слободяник [4] доводить, що підготовка фахівців з документознавства в рамках, зокрема, спеціальності «документознавство та інформаційна діяльність» в Україні здійснюється з 1994–1995 рр., а стандарт освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр, у якому виділено загальнонауковий; документознавчо-архівний; інформаційно-

аналітичний; комп'ютерно-технологічний; управлінський основних блоків дисциплін, прийнятий у 2004 р.

Натепер, як показує аналіз наукових джерел і сайтів закладів вищої освіти, підготовка документознавця здійснюється в Харківській державній академії культури (кваліфікація - документознавець-менеджер інформаційних систем, органів державного управління, архівних установ), у Національному університеті «Львівська політехніка» (м.Львів), у Київському національному університеті культури і мистецтв, Національному авіаційному університеті (кваліфікація - магістр документознавства та науковий співробітник у галузі інформаційної аналітики) та ін. Готують документознавців і в аспірантурі за спеціальністю 27.00.02 – документознавство, архівознавство в Українському науково-дослідному інституті архівної справи та документознавства, Національній академії керівних кадрів культури і мистецтв України, при Національній бібліотеці України імені В. І. Вернадського.

Соціальний запит розширює спектр фахових завдань, тому з 2015 року, наприклад, у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» вже здійснюється підготовка фахівців за спеціальністю 015 «Професійна освіта (Документознавство)» на освітніх ступенях: бакалавр (кваліфікація – педагог професійного навчання з документознавства, документознавець) і магістр (кваліфікація – викладач ВНЗ з документознавства, документознавець), магістр наук (кваліфікація – магістр наук з документознавства, документознавець). Професійно орієнтовані блоки дисциплін дозволяють окреслити важливість для майбутніх документознавців знань законодавчих і нормативних документів у сфері освіти, про історію і сучасні тенденції розвитку документознавства, організацію професійної діяльності у сфері документознавства; про систему документальної комунікації та науково-технічної інформації; принципи організації інформаційних систем; архівної справи; загальнопрофесійних та спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності в галузі інформаційної аналітики та документознавства: оцінювати соціально значущі документи і проводити їх експертизу, розробляти і впроваджувати технологічні процеси роботи з документацією та інформацією; інструментальним компетентностям, зокрема здатності до усної та писемної комунікації, виконувати різні види діяльності з документним текстом.

Натепер у закладах вищої освіти триває розроблення освітньо-наукових програм спеціальності 015 «Професійна освіта», спеціалізація 015.05 Документознавство за освітнім ступенем доктор філософії PhD.

Звернемося до Національної рамки кваліфікацій [3]. В освітньо-науковій програмі підготовки доктора філософії дослідницьку увагу привертають такі компетентності, як розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку; загальнонаукові компетентності, спрямовані на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору; набуття універсальних навичок

дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською та англійською мовами, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, в організації та проведенні навчальних занять, управлінні науковими проектами та/або складанні пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності.

На виконання завдань освітньо-професійної програми «працює» кожна навчальна дисципліна. У межах статті з метою формування академічної культури майбутніх документознавців, майбутніх викладачів з документознавства зупинимося на міждисциплінарному навчальному курсі «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід».

Мета курсу – формування системи знань з питань національних та європейських практик академічної етики як основи сталого розвитку університету; академічного наставництва, культури академічної комунікації, формування мовнокомунікативної компетентності академічного лідера, зокрема системи когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій; готовності здійснювати ефективне діалогове спілкування, зокрема, у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Курс укладено на основі положень таких підходів, як системно-суб'єктний, аксіологічний, андрагогічний, акмеологічний, праксеологічний, тексто-жанровий, когнітивно-візуальний, наративно-цифровий. Ураховано і взаємозв'язки з навчальними дисциплінами: «Лінгвістичні аспекти документування», «Документаційне забезпечення професійного дискурсу», «Лінгвістичне моделювання ділової комунікації», «Лінгвістичний аналіз документного тексту».

Окреслимо результати навчання за курсом: аспірант має оволодіти *знаннями* специфіки прояву аксіологічного, мотиваційно-етичного, наративно-цифрового, мовнокомунікативного, праксеологічного, поведінково-інтерактивного компонентів академічної культури дослідника у закладах вищої освіти України і різних країн Європи, особливостей прояву таких підходів у професійній діяльності документознавця, як системно-суб'єктний, аксіологічний, андрагогічний, акмеологічний, праксеологічний, тексто-жанровий, когнітивно-візуальний, наративно-цифровий; особливостей лінгвокультурологічного, когнітивного, креативно-технологічного аспектів формування академічної етики, культури академічної комунікації.

До результатів опанування курсу віднесено *уміння* виконувати операційну обробку і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій; розробляти освітні проекти засобами цифрових технологій; здійснювати ефективне діалогове спілкування у процесі презентації матеріалів та результатів дослідження, зокрема, в межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Прокоментуємо окремі теми. Зокрема, тему «Академічна культура й етика у вищій освіті: європейський, національний та інституційний виміри» розглядаємо через такі питання: проблеми наукової

добросесності в науковому середовищі; морально-етичні цінності дослідника: професійний обов'язок, соціальна відповідальність, академічна честь, повага до іншої людини; етичні принципи педагога-дослідника у здійсненні академічної комунікації на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній основі; академічні кодекси цінностей.

Розгляд лінгвокультурологічного аспекту академічної культури скеровуємо на такі питання, як документна лінгвістика, наукова мовна культура – складова академічної культури; текстово-жанровий підхід до формування академічної культури; архітектоніка текстів різних жанрів наукового дискурсу; комунікативні стратегії й тактики (засоби когезії і когерентності; аргументація та персуазивність (переконливість)); візуальна риторика в усній та писемній комунікації; неориторика та науковий діалог; фахова варіативність засобів аргументації, мовна особистість документознавця.

На заняттях керуємося визначеннями документа, які пропонують стандарти спеціальності (є результатом цілеспрямованої діяльності, що відбувається у межах колективної дії та утворює функціональну підсистему ДКС [1, с. 12], а також науковці Г. Швецова-Водка (матеріальний об'єкт, що являє собою будь-який запис інформації, виконаний будь-яким розробленим людиною способом: словесно-писемним, образотворчо-графічним, живописним, нотним, картографічним; записом інформації, призначеним для зчитування ЕОМ, записом звуку чи зображень, що рухаються [6]) та Н. Кушнарєнко (двостороння одиниця – поєднання матеріального об'єкта з інформацією, закріпленою винайденим людиною способом [2]). Елементи документної лінгвістики дозволяють вивчати особливості, закономірності й нормативність вербальної та невербальної репрезентації документної інформації.

Тему «Праксеологічний та поведінково-інтерактивний компоненти академічної культури» з'ясовуємо в таких питаннях: культура навчання в університеті; уміння і навички, що ґрунтуються на критичному мисленні; комунікативна техніка; професійне лідерство у сфері досліджень. Праксеологічний та поведінково-інтерактивний компоненти академічної культури фахівців охоплюють уміння і навички, що ґрунтуються на критичному мисленні, володінні комунікативною технікою і знаходять прояв, зокрема, в академічній грамотності.

Термін «грамотність», як показує аналіз наукових джерел [5], пояснюють як здатність читати і писати; викладати свої думки відповідно до мовних норм; інтерпретувати; застосовувати свої знання, вміння та навички у повсякденних ситуаціях для вирішення поставлених завдань. Натепер започаткована міжнародна програма моніторингових досліджень якості загальної освіти (PISA) на виявлення рівня читацької, математичної та природничо-наукової грамотності.

Невід'ємним складником академічної грамотності вважають функціональну грамотність як «здатність людини максимально швидко адаптуватися в зовнішньому середовищі й активно в ній функціонувати». Функціональна грамотність передбачає, зокрема, оволодіння знаннями про жанрову природу висловлювання, формування і вдосконалення умінь сприймати і будувати висловлювання певної жанрової форми, у т.ч. документ.

Необхідність високо компетентних фахівців, здатних здійснювати науковий аналіз, оцінку, синтез інформації поряд із функціями збору, обробки, збереження та пошуку інформації, стимулює потребу на заняттях з теми «Наративно-цифровий компонент академічної культури» з'ясувати такі питання, як цифрове творче середовище; цифрова наративістика; наративна культура дослідника; технології електронного, мобільного, змішаного і повсюдного навчання; когнітивно-візуальні технології; цифрово-операційна обробка і моделювання академічних текстів різних жанрів; розробка конкурентних освітніх проектів засобами цифрових технологій; персональні медіаресурси (блоги), у т.ч. для позиціонування результатів наукових досліджень у соціальних мережах.

Тему «Інноваційні підходи до управління науковими проектами» пропонуємо розглянути через висвітлення таких питань: концепції та практика академічного менеджеризму in HEd; менеджмент розвитку університету; менеджмент академічних, освітніх проектів; фандрейзингова діяльність університету; управління ризиками в наукових проектах.

Методологічними засадами курсу є міждисциплінарний, системний, компаративний, інклюзивний підходи. Міждисциплінарний підхід забезпечуємо через залучення міждисциплінарного дискурсу з проблем теорії вищої освіти у глобальному, регіональному (європейському) та українському контекстах. Компаративний підхід реалізуємо застосуванням методів компаративно-синхронного та компаративно-діахронного, крос-культурного аналізу, в індивідуальних дослідженнях молодих науковців та у здійсненні їх екстракурукулярної діяльності (конференції, кругли столи, літня школа дослідника). Інклюзивний підхід є важливим у застосуванні інтернативних методів навчальної та екстракурукулярної діяльності, залученні майбутніх документознавців до різних форм наукової активності університетської наукової громади (наукових лабораторій, наукових гуртків, проблемних груп). Синергетичний підхід передбачає створення в університеті критичної маси інтелектуальних ресурсів (наукових шкіл, міждисциплінарних наукових заходів національного та міжнародного рівня), що є необхідними для досягнення European excellence у формуванні дослідницьких компетентностей молодих дослідників та European quality їх досліджень.

Навчальна практика передбачає формування здатності в аспірантів до самостійної науково-дослідної, науково-організаційної, педагогічно-організаційної та практичної діяльності, аналітичної роботи, викладацької роботи; поглиблення та закріплення знань з питань організації науково-методичного та нормативного забезпечення і форм здійснення освітнього процесу з документознавства, формування вмінь і навичок опрацювання наукових та інформаційних джерел при підготовці занять, застосування активних методик викладання професійно-орієнтованих дисциплін, апробація результатів докторського дослідження, формування корпоративної культури, лідерських якостей, оволодіння сучасними вітчизняними та зарубіжними концепціями та інноваційними дослідницькими практиками.

Для перевірки результатів освітньої діяльності підготовлені комплекти тестових завдань, що включають основні питання навчальних модулів. Об'єктом контролю якості слугують також мікродослідження.

Проведений аналіз нормативних, наукових джерел, практичного досвіду засвідчує, що освітньо-наукова програма підготовки докторів філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта. 015.05. Документознавство» враховує положення випереджувального підходу щодо професійної компетентності дослідників, котрі на основі набутих системних знань законодавчих і нормативних документів про освіту, фундаментальних знань про людину як суб'єкт освітнього процесу, закономірності цілісного педагогічного процесу розв'язуватимуть комплексні проблеми професійної та дослідницької інноваційної діяльності.

Авторський навчальний курс «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід» враховує український та європейський досвід підготовки докторів філософії, здійснюється на лінгвокультурологічних, лінгвоконструктивістських, когнітивних, мультикультурних, креативно-технологічних засадах, передбачає формування системи знань з питань національних та європейських практик академічної етики як основи сталого розвитку університету; академічного наставництва, культури академічної комунікації, формування мовнокомунікативної компетентності особистості академічного лідера, системи когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій; готовності здійснювати ефективне діалогове спілкування, зокрема, у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

Формування академічної культури більш ефективно відбувається, якщо враховувати положення міждисциплінарного, системного, компаративного, інклюзивного підходів, принципи контекстного навчання, комунікативної взаємодії, внутрішньої свободи особистості, критичного самооцінювання.

У наступних публікаціях розглянемо досвід підготовки дослідників в університетах Європи, що увиразнить процес формування академічної культури докторів філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта. 015.05. Документознавство».

### **Список використаної літератури**

**1. Інформація** та документація. Базові поняття. Терміни та визначення. ДСТУ 2392–94. Чинний від 01.01.95. – К. : Держстандарт України, 1994. – 53 с. **2. Кушнарєнко Н. Н.** Документоведение : Учебник, 8-е изд. стер., / Н. Н. Кушнарєнко. – К.: Знання, 1997. – 459 с. **3. Про затвердження** Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248945529> **4. Слободяник М.С.** Становлення та розвиток вищої документознавчої освіти в Україні / М. С. Слободяник // Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія. – 2011. – № 3. – С. 4–5. **5. Фучила О. М.** Функціональна



грамотність дорослих як багатовимірний феномен сучасності / Л. П. Балацька, О. М. Фучила // Вісник Черкаського університету: [Науковий журнал]. Серія педагогічні науки. – Черкаси, 2014. – №3 (296). – С. 134–138. **6. Швецова-Водка Г. М.** Типологія книги : навч. посібник для студ. вузів культури і мистецтв / Г. М. Швецова-Водка. – Рівнен. держ. ін-т культури. – К. : Кн. палата України, 1999. – 68 с. **7. Academic Cultures and Developing Management in Higher Education | Loima Jyrki**", Vink.helsinki.fi, 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria\\_academic.html](http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_academic.html)

**Семеног О. М. Формування академічної культури майбутніх документознавців на основі інноваційних підходів**

У межах статті окреслено змістове наповнення спецкурсу, спрямованого на формування академічної культури майбутніх документознавців за освітньо-науковим рівнем доктора філософії спеціалізації спеціальності 015 «Професійна освіта». 015.05 Документознавство. Доводиться, що формування академічної культури майбутніх документознавців відбувається більш ефективно, якщо у дослідницькій підготовці враховувати положення міждисциплінарного, системного, компаративного, синергетичного, інклюзивного підходів, принципи контекстного навчання, комунікативної взаємодії, внутрішньої свободи особистості, критичного самооцінювання.

Запропонований навчальний курс «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід» здійснюється на лінгвокультурологічних, лінгвоконструктивістських, когнітивних, мультикультурних, креативно-технологічних засадах, передбачає формування системи знань з питань національних та європейських практик академічної етики; культури академічної комунікації, формування мовнокомунікативної компетентності особистості академічного лідера, системи когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій; готовності здійснювати ефективне діалогове спілкування, зокрема, у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища на основі суб'єкт-суб'єктних відносин.

*Ключові слова:* майбутній документознавець, академічна культура, формування академічної культури майбутніх документознавців, доктор філософії PhD, спеціальність 015 «Професійна освіта». 015.05 Документознавство, інноваційні підходи.

**Семеног Е. Н. Формирование академической культуры будущих документоведов на основе инновационных подходов**

В рамках статьи представлено содержание содержания спецкурса, направленного на формирование академической культуры будущих документоведов, образовательно-научный уровень - доктор философии, специализация специальности 015 «Профессиональное образование». 015.05 Документоведение. Доказывается, что формирование академической культуры будущих документоведов происходит более эффективно, если в исследовательской подготовке учитывать положения междисциплинарного, системного, сравнительного, синергетического,

инклюзивного подходов, принципы контекстного обучения, коммуникативного взаимодействия, внутренней свободы личности, критического самооценки. Предложенный учебный курс «Академическая культура исследователя: европейский и национальный опыт» осуществляется на лингвокультурологической, лингвоконструктивистских, когнитивных, мультикультурных, креативно-технологических принципах, предусматривает формирование системы знаний по вопросам национальных и европейских практик академической этики; культуры академической коммуникации, формирование коммуникативной компетентности личности академического лидера, системы когнитивно-дискурсивных умений операционной обработки и моделирования академических текстов разных жанров, в том числе средствами цифровых технологий; готовности осуществлять эффективное диалоговое общение, в частности, в рамках междисциплинарного и / или международной экспертной среды на основе субъект-субъектных отношений.

*Ключевые слова:* будущий документовед, академическая культура, формирование академической культуры будущих документоведов, доктор философии PhD, специальность 015 «Профессиональное образование». 015.05 Документоведение, инновационные подходы.

#### **Semenog O. Formation of academic culture of future document specialists from the view of innovative approaches**

Within the article, the content of the special courses, which are aimed at forming the academic culture of future document specialists on the educational-scientific level of the doctor of philosophy, is outlined. It is proved that consideration of the academic culture of future document specialists was actualized by the introduction of specialization of the specialty 015 "Professional education". 015.05 Document study on the educational level of PhD and the necessity to develop an educational and scientific program.

It is also proved that the culture of mental work, ethical culture, the culture of academic reading and writing, academic communication, academic informatics, academic management, academic honesty, social and moral responsibility for the process and research results are important for future document specialists-analysts, educators of professional training in document science. Formation of the academic culture of future document specialists according to the educational-scientific level of the Doctor of Philosophy more effectively occurs if in the research preparation to take into account the provisions of the interdisciplinary, systemic, comparative, synergetic, inclusive approaches, the principles of contextual education, communicative interaction, internal freedom of the individual, critical self-evaluation.

The proposed training course «Academic Culture of the Researcher: European and National Experience» is carried out on linguocultural, linguistic, constructive, cognitive, multicultural, creative and technological principles. It provides the formation of knowledge system on the ground of national and European academic ethics, the culture of academic communication, the formation of the language-communicative competence of the academic leader's personality, the system of cognitive-discursive skills of operational processing and modeling of academic texts of various genres, including the means of digital technologies. It is achieved by readiness to engage in

effective dialogue communication, in particular, within the framework of an interdisciplinary and / or international expert environment on the basis of subject-subject relations.

*Key words:* future document specialist, academic culture, formation of academic culture of future document specialists, Doctor of Philosophy (PhD), specialty015 "Professional education". 015.05 Document study, innovative approaches.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 811.161.2:801.8:378.147:37.026:614.253.4

**Н. В. Солодюк**

**ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ НА  
ЗАНЯТТЯХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ  
СПРЯМУВАННЯМ) ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ  
ОСВІТИ МЕДИЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Професійна діяльність медика тісно пов'язана з мовленнєвою діяльністю. Лікар повинен уміло вести бесіду з пацієнтами, уміти майстерно доводити, переконувати, аргументувати свою думку, адекватно розуміти свого співрозмовника. Від цього також залежить правильність поставленого діагнозу. Це вимагає високого рівня підготовки фахівця як мовної особистості.

Проблема підготовки фахівця як мовної особистості є одним із головних завдань професійної підготовки. На цьому наголошують науковці (Н. Бабич, О. Біляєв, Л. Мацько та ін.), які вказують на те, що „фахівцям мова потрібна не як сукупність правил, а як засіб самоформування та самовираження особистості кожного”.

У вищому закладі освіти професійна підготовка повинна стояти поряд із підготовкою мовної особистості, оскільки зв'язне мовлення пов'язане з певними труднощами, вимагає складних умінь, високого рівня загального й мовленнєвого розвитку. У вищій школі необхідно продовжувати формувати вміння будувати монологічні усні та письмові висловлювання. Це стає можливим на заняттях з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Заняття з мови у ВЗО медичного профілю мають бути спрямовані на виховання мовної особистості, здатної сприймати, розвивати й збагачувати мовну картину світу в різних ситуаціях спілкування, сформувати особистість, яка здатна створювати та сприймати висловлювання в різних професійних ситуаціях спілкування.

*Мета статті* полягає у спробі показати теоретичні й практичні аспекти збагачення словникового запасу студентів – майбутніх медиків на основі текстового фахового матеріалу.

У лінгводидактиці робота з розвитку зв'язного мовлення стала предметом багатьох досліджень. Цією проблемою займалися О. Біляєв, Н. Івашкевич, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Н. Жинкіна, І. Соловйова

та ін. У методичній літературі виділено кілька головних завдань роботи зі збагачення словникового запасу: виховування у студентів уваги до невідомих слів і потреби з'ясувати їхнє значення; розвиток мовного чуття й уваги до значення слова; закріплення в пам'яті студентів значень нових слів; формування навичок вільного та правильного використання слів у мовленні.

Виконання цих завдань на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) можливе лише під час роботи над текстами. Текст дає можливість продемонструвати функціонування явищ мови в професійній сфері, розвинути навички побудови та створення текстів за фахом. Як зазначають М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна, у реалізації когнітивної методики навчання мови провідними постають соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини [4, с. 153]. Методисти (О. Біляєв, В. Мельничайко, К. Плиско та ін.) довели, що вміння створювати власні висловлювання, пов'язані з умінями аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його. Аналізуючи текст, студенти формують і вдосконалюють свою мовленнєву компетентність.

Робота з текстом – це збагачування словникового запасу у плані сприймання мовлення. Треба домогтися від студентів адекватного сприймання самого тексту, змісту слів у тексті, значень термінів, певних морфологічних норм, синтаксичних конструкцій; формувати вміння з'ясувати значення слова, визначати особливості його використання.

Продуктивному виконанню цих завдань сприяє робота над текстами саме професійного характеру. Текст наукового стилю визначається логічною побудовою, виклад ведеться в логічній послідовності, відповідно до чітко накресленого плану. Будуючи власні логічні зв'язки на основі тексту, студенти закріплюють у пам'яті значення нових слів, вчать логічно будувати власні висловлювання. Загальновідомо, що в контексті легше зрозуміти значення слів і запам'ятати їх. Цілісний текст характеризується композиційною гнучкістю, точністю мовних засобів. Такий текст стає взірцем, на основі якого студенти формують досвід творчої діяльності зі створення власних текстів, де використовують навички вільного та правильного вживання слів.

Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови.

Добираючи навчальні тексти, уважаємо за доцільне дотримувати таких вимог: урахування фактичного рівня мовленнєвих умінь і навичок, набутих у загальноосвітній школі; відповідність змісту тексту та його мовного оформлення віковим можливостям студентів-медиків, їхнім пізнавальним потребам; урахування професійно-комунікативних потреб студентів; забезпечення роботи над різними видами мовленнєвої

діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом); орфографічна та пунктуаційна значущість; урахування професійної цінності текстів та частотності насичення їх термінами за фахом. Дотримання цих критеріїв дає можливість ефективно збагачувати словниковий запас студентів.

Текст як основний засіб навчання в когнітивній методиці дає змогу визначити завдання для студентів на всіх рівнях мовної системи, повторити мовленнєвознавчі відомості. Крім того, текст як джерело інформації збагачує знання студентів. З метою демонстрації використання текстів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) наведемо приклади завдань для студентів-медиків у ВЗО.

Під алергією розуміють підвищену чутливість організму до алергенів, тобто тих чи інших чужорідних речовин (екзогенних та ендогенних). Клінічні прояви алергії виникають лише при повторному проникненні алергену до організму, коли він вже сенсibilізований при первинному контакті з ним, отже, на ньому встигли утворитися антитіла чи сенсibilізуватися лімфоцити. Звичайно алерген з'єднується зі специфічним антитілом, але можливі так звані перехресні алергічні реакції, тобто сполучення антитіла з іншими алергенами, що мають подібні до основного хімічні структури.

Алергенів у природі дуже багато. Найчастіше вони мають білкову природу, але це можуть бути й хімічні речовини, в тому числі лікарські засоби й полісахариди. Алергени потрапляють до організму з їжею, через дихальні шляхи, шкіру, при парентеральному введенні. Розвитку алергічних реакцій сприяють спадкова схильність до алергії, наявність вогнищ хронічної інфекції (тонзиліт, синусит, холецистит тощо), глистяні інвазії, штучне вигодовування немовляти, наявність хронічних захворювань, при яких довгий час застосовують ліки з виявленими алергізуючими властивостями, вживання медикаментів без призначення лікаря (самолікування), одночасне вживання багатьох ліків, професійний контакт з медикаментами (медичні сестри, фармацевти, працівники фармацевтичних підприємств). Має значення також нераціональне харчування та гіпокінезія.

1. Підготуйтеся до виразного читання тексту, дотримуючи орфоепічних норм. Слідкуйте за темпом мовлення.
2. Дайте назву тексту. Обґрунтуйте свій вибір.
3. Визначте основну думку тексту. Випишіть ключові слова (словосполучення, що відображають основну думку тексту). Доберіть до них антоніми.
4. Визначте стилістичну приналежність тексту. Доведіть свою думку.
5. Знайдіть у тексті синоніми, визначте їхню стилістичну роль.
6. Знайдіть у тексті терміни, поясніть їх значення.
7. З'ясуйте, яким типом мовлення є текст. Доведіть.
8. Які засоби зв'язку використано між реченнями.
9. Виконайте на матеріалі тексту різні види мовного аналізу.
10. Поясніть уживання розділових знаків у тексті.

Цілюща сила слова

Висловитися, порозумітися, поспілкуватися ми можемо повною мірою лише завдяки мові, тобто вона задовольняє одну з найважливіших

життєвих потреб людини. „Коли ми говоримо „мова”, – відзначав філолог Л. В. Успенський, – ми думаємо „слова”. Це природно: мова складається зі слів...”. Мова – засіб спілкування й джерело інформації про світ, про народ, якому вона належить. Наше слово до того ж і розповідь про себе. Слово – форма, одяг наших думок, почуттів, переживань. Що кому болить, той про те й говорить. Водночас усе сказане й написане завжди комусь адресоване. Від співрозмовника ми чекаємо розуміння та **співпереживання**, тому і шукаємо найточніші та найвиразніші слова, тим самим активно впливаючи на його настрій, самопочуття. „Слова, як і ліки, – підкреслював письменник і лікар П. Бейлін, – мають пряму токсичну чи побічну дію. На окремі слова виробляється **несприйняття** – вони можуть викликати „алергію”, шок. А передозуєш, хай навіть за змістом своїм лікувальні слова, може розвинути „лікарська хвороба”. Балакуча людина може викликати у своїх слухачів головний біль і втому”.

Слово за своїм змістовним багатством, узагальнювальним значенням принципово відрізняється від умовних подразників першої сигнальної системи та є подразником другої сигнальної системи. **Діапазон** психічної та фізичної дії слова розширюється завдяки тембру, силі голосу, інтонації та швидкості його вимовляння. Напевне, саме тому Гете стверджував, що написане слово не більш ніж сурогат слова сказаного.

Лікування для медика завжди залишатиметься мистецтвом. І як мистецтво, вимагатиме від нього розвиненої уяви, інтуїції, гармонії розуму та серця. Ці якості допомагають обрати оптимальний шлях лікування, його стратегію й тактику. Слово лікаря є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості. Слово „врач” з’явилося в мові слов’ян в XI ст. і пов’язане з дієсловом „вратъ” у значенні „заговаривать, уговорить, говорить”. Звідси тлумачення слова „врач” як „утешителя, человека, умеющего заговаривать, действовать силой слова”.

У медицині термін „анальгезія” означає симптом важкого захворювання, коли втрачається здатність відчувати біль. Не треба бути фахівцем, щоб зрозуміти, як важко встановити в такому разі діагноз, а відтак, своєчасно допомогти людині. Мистецтво слова протистоїть втраті здатності до співпереживання, сприйняття болю чужого як свого. Тому мав рацію О. Герцен, коли писав: „Література не лікар, а біль”. Саме завдяки літературі, мистецтву нині, в умовах комерціалізації буття, можна якоюсь мірою запобігти духовній деформації та моральній деградації особистості. Значення мистецтва слова в медицині розуміли ще в середні віки, коли гуманітарна освіта була для лікаря своєрідним допуском до практичної роботи. Він повинен у своїй роботі керуватися принципом: лікувати людину, а не хворобу. Слово лікаря, як і письменника, покликане повернути тому, хто потребує втрачену гармонію з навколишнім світом. При цьому в медицині виходять з поняття „норма”, а в мистецтві „міра”. Література більш орієнтована на хвороби суспільства, а медицина – на його оздоровлювання через зцілення окремої особистості. Мистецтво слова має унікальні цілющі, пізнавальні, виховні можливості. Сфера його вжитку практично безмежна, оскільки воно не пов’язане з жодним конкретним органом відчуття, як, скажімо, музика чи живопис. У цьому сенсі слово – дійсно „найеластичніший матеріал” (Гегель). Воно здатне викликати й прями

образи, й асоціації, що відновлюють у пам'яті давно пережите. Скажімо, досить вимовити слово „хірургія”, щоб у більшості людей виникло відчуття, схоже на біль. Відомо чимало прикладів, коли лікарі-професіонали високого класу ставали й майстрами художнього слова. Софокл і Рабле, Шиллер і А. Конан-Дойль, А. Чехов і В. Вересаєв, М. Булгаков і А. Моравія, М. Амосов і К. Бернард, В. Коротич і Ю. Щербак. Усі ці письменники мали фах лікаря. Завдяки зверненню до літератури вони змогли узагальнити свій досвід, переконати читача в тому, наскільки наше здоров'я залежить від нас самих.

1. Знайдіть приклади змістових зв'язків між частинами тексту.

2. Визначте тему й головну думку тексту.

3. Знайдіть засоби зв'язку в тексті.

4. Поясніть значення виділених слів у тексті.

5. Дайте відповіді на запитання:

- Яке значення має слово у професії лікаря?

- Як може впливати слово на інших людей?

- Чому лікування – це мистецтво?

- Як ви розумієте вираз „Лікувати людину, а не хворобу”?

- Хто з лікарів став письменниками?

6. На основі власного досвіду доведіть, що „слово зважене й своєчасно сказане надає впевненості в успіхові лікування, додає, якто кажуть, життя до років, а не років до життя”.

Таким чином, робота з навчальними текстами на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) значною мірою підвищує лінгвомовленнєву підготовку студентів, допомагає їм досконало оволодіти аналізом тексту, системне застосування текстового матеріалу знайомить з характерними особливостями зв'язного мовлення.

### **Список використаної літератури**

1. Біляєв О. М. Проблема методів у навчанні мови / О. М. Біляєв // Укр. мова і л-ра в шк. – 1980. – № 10. – С. 57 – 67. 2. Горошкіна О. М. Теоретичні засади формування мовної особистості / О. М. Горошкіна // Освіта на Луганщині. – 2001. – № 2(15). – С. 39–42. 3. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1982. – 216 с. 4. Пентиліук М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9. 5. Пентиліук М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. М. Горошкіна. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с. 6. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови : Теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.

### **Солодюк Н. В. Дидактичний потенціал навчальних текстів на заняттях української мови (за професійним спрямуванням) для студентів вищих закладів освіти медичного профілю**

У статті розглянуто лінгводидактичні умови навчання студентів текстової діяльності на заняттях української мови (за професійним спрямуванням). Описано погляди відомих лінгвістів, педагогів щодо суттєвих характерних ознак тексту. Запропоновано тексти й завдання для розвитку комунікативних умінь і навичок у професійному спілкуванні. Подано методичні рекомендації використання навчальних текстів з метою

вдосконалення мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей студентів-медиків. Показано особливості використання навчальних текстів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) для студентів-медиків з метою збагатити їхній словниковий запас.

*Ключові слова:* текст, навчальний текст, словниковий запас, професійне спілкування.

**Солодюк Н. В. Дидактический потенциал учебных текстов на занятиях по украинскому языку (по профессиональным направлениям) для студентов высших учебных заведений медицинского профиля**

В статье рассмотрены лингводидактические условия обучения студентов текстовой деятельности на занятиях по украинскому языку (по профессиональным направлениям). Описаны взгляды известных лингвистов, педагогов о существенных отличительных признаках текста. Предложено тексты и задания для развития коммуникативных умений и навыков в профессиональном общении. Даны методические рекомендации использования учебных текстов с целью совершенствования языковой, речевой, коммуникативной компетентности студентов-медиков. Показано особенности использования учебных текстов на занятиях по украинскому языку (по профессиональному направлению) для студентов-медиков с целью обогатить их словарный запас.

*Ключевые слова:* текст, учебный текст, словарный запас, профессиональное общение.

**Solodiuk N. Didactic potential of textbooks on classes in the Ukrainian language (in professional areas) for students of higher educational institutions of medical profile**

The article lingvodidaktichesky conditions of teaching text-based students in the classes of the Ukrainian language (according to the professional orientation). Views of known linguists, teachers about essential distinctive signs of the text are described. Proposed texts and tasks for the development of communication skills and skills in professional communication. Methodical recommendations for the use of educational texts with the aim of improving speech, speech, and communicative competence of medical students are given. The features of the use of textbooks in Ukrainian language classes (for professional purposes) for medical students are shown in order to enrich their vocabulary.

Working with the text is the enrichment of the vocabulary in terms of speech perception. It is necessary to achieve from students the adequate perception of the text itself, the content of the words in the text, the meanings of terms, certain morphological norms, syntactic constructions; to form the ability to find out the meaning of the word, to determine the features of its use.

*Key words:* text, educational text, vocabulary, professional communication.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2018 р.

Прийнято до друку 25.04.2018 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.



**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Бадер Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Бірюк Людмила Яківна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Веретейченко Ірина Анатоліївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української літератури ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Горошкін Ігор Олександрович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри східних мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Григор'єва Інна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Зажарська Ганна Петрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти, аспірантка спеціальності «Теорія та методика (українська мова)» ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Кабиш Марина Юріївна** – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Каліш Валентина Антонівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Кизилова Віталіна Володимирівна** – доктор філологічних наук, професор кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Корчова Олена Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Кравчук Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Кругтій Катерина Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.

**Кузнецова Галина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання,

перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Лазарєва Ірина Анатоліївна** – старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Макаренко Ірина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Маркотенко Тамара Савеліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Масловська Ірина Сергіївна** – студентка 3 курсу спеціальності «Дошкільна освіта. Логопедія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Махукова Тетяна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Мельник Лариса Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Мордовцева Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Назаренко Людмила Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, вчитель української мови і літератури ЗОШ № 11 м. Миколаєва.

**Олійник Алла Михайлівна** – учитель української мови та літератури школи I–III ступенів № 9 м. Києва, аспірантка кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Паламар Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Пінчук Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, в.о. доцента кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Поволоцька Олена Олександрівна** – магістрантка спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія» навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Попова Людмила Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Починкова Марія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Правова Нінель Володимирівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Привалова Світлана Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Пушко Віра Федорівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, заступник директора з виховної роботи навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Родюк Наталія Юрївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Руда Галина Сергіївна** – аспірант кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Рудь Світлана Михайлівна** – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Рускуліс Лілія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Херсонського державного університету.

**Семеног Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Солодюк Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної підготовки ДЗ «Дніпропетровська медична академія МОЗ України».

**Трубавіна Ірина Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди.

**Цалапова Оксана Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, заступник директора з навчальної роботи навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Цінько Світлана Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

**Щербак Ганна Олексіївна** – учитель початкових класів Кременської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів №4 Кременської районної ради Луганської області.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

**№ 3 (137) квітень 2018**

Відповідальні за випуск:  
к. ф. н., доц. **Л. В. Мельник**,  
к. п. н., доц. **Н. В. Мордовцева**

---

Здано до склад. 27.03.2018 р. Підп. до друку 25.04.2018 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 34,50. Наклад 200 прим.

---

**Видавець і виготовлювач**  
**Видавництво Державного закладу**  
**«Луганський національний університет**  
**імені Тараса Шевченка»**  
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.  
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*