

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 3 (326) ТРАВЕНЬ

2019

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 3 (326) травень 2019

Засновано в лютому 1997 року
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 № 10 від 26 квітня 2019 року)

Виходить чотири рази на рік

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 педагогічних наук, професор **Караман О. Л.**,
доктор історичних наук, професор **Набока О. В.**,
доктор педагогічних наук, професор **Шехавцова С. О.**

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

Головний редактор –
Караман О. Л., доктор педагогічних наук, професор
Відповідальний секретар –
Юрків Я. І., кандидат педагогічних наук, доцент

Члени редакційної колегії:
доктор педагогічних наук, доцент **Бабіч В. І.**,
доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.**,
доктор педагогічних наук (Республіка Польща) **Лукашевіч-Велеба Й.**,
кандидат педагогічних наук, доцент (Республіка Білорусь) **Іванчикова С. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.**,
доктор педагогічних наук, професор **Прошкін В. В.**,
доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**,
доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.**

Редакційні вимоги до технічного оформлення статей

Редакція «Вісника» приймає статті обсягом 5 – 7 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 № ** (***), 2014.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками. Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Через рядок від УДК в лівому верхньому кутку вказуються прізвище, ім'я по-батькові автора (повністю, шрифт жирний). На наступному рядку – учений ступінь, звання, посада, місце роботи; e-mail; ORCID ID (персональний код, який необхідно отримати, заповнивши анкету за посиланням: <https://orcid.org/register>).

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); визначення методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання); 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 в тексті оформлюються таким чином: у круглих дужках зазначається прізвище автора, та рік видання роботи (наприклад, Шумська, 2010). Якщо потрібно посилається на декілька джерел, варто перелічувати їх через крапку з комою (наприклад, Афанасьєва, 2016; Богданова & Саннікова, 2015; Моого, 2006). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то слід вказати номер сторінки посилання (Афанасьєва, 2016, с. 46; Вгунет, 2012, р. 24).

Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після заголовку „Список використаної літератури” (без двокрапки) у порядку цитування й оформлюються відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Для коректного індексування публікацій наукометричними системами після «Списку використаної літератури» необхідно навести References. Посилання в References мають бути оформлені латинською; для кирилических цитувань слід транслітерувати імена авторів та назви видавців; останні також слід навести в англійському перекладі в [] з зазначенням мови оригіналу в дужках, наприклад, [in Russian], [in Ukrainian]. Назви періодичних видань слід наводити відповідно до офіційного латинського написання за номером реєстрації ISSN. В елементах опису не можна замінити латинські літери на кирилическі. Цитування в References мають бути оформлені за стандартом APA.

Статтю закрючують 3 анотації обсягом 1600-1800 знаків (українською, російською та 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 (повністю), домашня адреса; e-mail та номери телефонів (службовий, домашній, мобільний) трьома мовами (українською, російською та англійською).

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1. **Бадер С. О.** Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічних вимірах..... 5
2. **Гордій Н. М., Корякіна І. В.** Живопис як засіб розвитку мовленнєвої компетентності дітей шостого року життя..... 15
3. **Труш І. А.** Зміст і коротка характеристика поняття «дитяча творчість» у науково-педагогічній літературі..... 27

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

4. **Зажарська Г. П.** Шляхи формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання..... 36
5. **Кизилова В. В.** Робота з творами на історичну тему в контексті реалізацій ключових компетентностей Нової української школи..... 44
6. **Лапшина І. М.** Особливості організації мовно-літературної освіти на адаптаційно-ігровому етапі навчання учнів других класів..... 55
7. **Родюк Н. Ю., Голюк О. А.** Шляхи ефективного формування діалогічного мовлення учнів на уроках навчання грамоти..... 64
8. **Рудь С. М.** Обогащение лексического и грамматического строя речи младших школьников именами прилагательными.. 75

ПРИНЦИПИ РЕФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІН МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

9. **Александрова В. Ф.** Використання технологій комплексного аналізу тексту на уроках української мови та у позакласній роботі з учнями 8–9 класів..... 84
10. **Андрієць О. М.** Текстцентризм у розвитку дискурсної компетентності сучасного старшокласника..... 97
11. **Бондаренко Н. В.** Робота над виразністю й образністю українського мовлення старшокласників..... 107
12. **Варданян М. В.** «Про що не мовчать дитячі голоси?»: проблематика «небезпечного» в українській еміграційній літературі для дітей та юнацтва..... 117
13. **Галаєвська Л. В.** Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів 126

14.	Гоголь Н. В. Генеза проблеми культурологічного підходу у викладанні словесності в методичній думці другої половини XIX століття.....	133
15.	Голуб Н. Б. Оцінювальні жанри на уроках української мови в 10–11 класах ліцею.....	147
16.	Мордовцева Н. В. Зміст роботи з лінгвістичними міні-текстами на уроках української мови під час вивчення теми «Морфологія».....	155
17.	Попова Л. О. Класифікація засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови.....	164
18.	Скиба О. В. Весільні традиції та обрядодії в контексті компаративного вивчення української та зарубіжної літератур у сучасній школі.....	174
19.	Слижук О. А. Ігрові технології на уроці позакласного читання фентезі («Петрусь химородник» Дари Корній).....	184
20.	Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти.....	194

ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА Й НАУКА В УНІВЕРСИТЕТАХ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

21.	Дмитренко А. П. До питання про термінологічні дефініції з проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів	203
22.	Каліш В. А. Формування морфологічної компетенції студентів-філологів.....	213
23.	Кравчук О. М. Удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів I курсу.....	221
24.	Мельник Л. В. Подолання діалектного впливу у процесі роботи над підвищенням культури мовлення студентів.....	232
25.	Попович А. С. Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти.....	240
26.	Романюк С. З. Методологічні засади підготовки підручників української мови для шкіл з навчання мовами національних меншин.....	250
27.	Цінько С. В. Педагогічна практика – важливий засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів словесності.....	262
28.	Чайка О. М. Комплексна методика розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі їх методичної підготовки.....	272

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 316.6

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-5-14

Бадер Світлана Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

svetmira23@meta.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9225-423X>

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У СОЦІОЛОГІЧНИХ ВИМІРАХ

Однією з найбільш актуальних проблем сучасного суспільства є падіння рівня духовної культури людства, переорієнтація загальнолюдських цінностей у бік таких, що пов'язані із забезпеченням належних умови життя, тобто більш матеріальних. Вочевидь, це зумовлено різними факторами, зокрема: нестабільною соціально-економічною, політичною ситуацією у державі, відсутністю економічної стабільності та переживання перехідного періоду в житті нації. Загальноприйняті людські цінності, що притаманні українському народові (доброта, щирість, любов, Батьківщина, родина, дитина, освіта тощо), на жаль, децю нівелюються, натомість на перший план виходять більш вітальні, а саме: життя, безпека, матеріальний достаток, тобто мова йдеться про «матеріалістичний тип цінностей» (Р. Інглхарт). Це провокує певну життєву дезорієнтацію, особливо гостро проблема постає, коли мова йдеться про молоде покоління, яке навчається у закладах вищої освіти. З одного боку, освіта та саморозвиток розуміється ними як певна цінність, з іншого – більшість юнаків орієнтовані на досягнення високого матеріального становища у майбутньому, де освіта сприймається лише як засіб досягнення такої мети.

Очевидно, що майбутні педагоги, зокрема вихователі закладів дошкільної освіти, стають певним транслятором системи цінностей для дітей, що ще більше загострює означену проблему. Тому, вкрай важливим є розробка спеціальної системи формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів на етапі їхньої професійної підготовки.

Для соціологічної науки проблема цінностей та ціннісних орієнтацій особистості не є новою та досліджується такими соціологами як П. Блау, М. Вебер, Е. Дюргейм, А. Здравомислов, Ф. Знанецький, Дж. Мід, Т. Парсонс, А. Ручка, У. Томас, Л. Юлдашев, В. Ядов та ін.

Своєю чергою, смисл як соціологічна категорія опосередковано розглядається в роботах М. Вебера, А. Здравомислова, Дж. Міда. Натомість, про формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості соціологи говорять дещо опосередковано.

Отже, *метою статті* є дослідження проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічній науці для більш кращого розуміння механізму формування таких орієнтацій у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та моделювання відповідної системи у подальших наукових пошуках.

Так, у довідковій літературі дефініція «цінності» визначається як набір стандартів та критеріїв, яких людина дотримується у житті; уявлення людини про різні предмети, мету життя, праці, а також про засоби досягнення мети (Большой толковый социологический словарь).

Своєю чергою, ціннісні орієнтації розуміються як певні устремління, бажання, потреби особистості, що виступають для неї в якості найважливіших цінностей та цілей життєдіяльності (Там само).

Як бачимо, цінності тлумачаться переважно як правила та норми з одного боку, а також уявлення людей про такі ідеали – з іншого. Ті цінності, що набули значення для людини стають ціннісними орієнтаціями, отже смисл стає провідним фактором формування відповідних орієнтацій.

Розмірковуючи про цінності та ціннісні орієнтації варто зупинитись на соціологічній концепції Е. Дюргейма стосовно розуміння суспільства, яке, на думку ученого, є джерелом та вмістилищем вищих цінностей. Натомість, навіть такі цінності засновані на реальності, не можуть існувати поза нею, підлягають науковому обґрунтуванню та характеристиці. Очевидно, що Е. Дюргейм є прибічником раціоналізму в науці, саме тому, цінності розглядає як такі, що можна вивчити за допомогою практики (Дюргейм, 1995).

Дещо протилежної точки зору дотримується М. Вебер, пов'язуючи цінності з історико-культурними процесами, що відбуваються у суспільстві. Учений вважав, що для кожної епохи притаманні свої цінності. Він виокремлює такі цінності, що існують поза часом, тобто вищі цінності, та мирські цінності – певний орієнтир, що обрала для себе конкретна епоха (Вебер, 1990). Відповідно, це позначається на ціннісних орієнтаціях людей, що живуть у конкретний історичний період, де домінують ті чи інші цінності. Проблема смислу також постає у студіях М. Вебера у контексті соціального життя людей у конкретному суспільстві. Учений виокремлює поняття «смысл життя» та «смысл світу». Смысл життя дає ключ для розуміння поведінки особистості, смысл світу – для розуміння людської культури загалом.

М. Вебер зазначає, що важливе завдання соціологічної науки – аналіз значущих сміслових структур соціального життя особистості відповідно до тих цінностей, що вона обрала. Отже, ціннісні орієнтації для М. Вебера, це забарвлена смислом соціальна норма, яку обрала для

себе людина. Водночас, учений відносить цінності до позаемпіричного розуміння, пов'язуючи їх здебільшого з релігією.

Як бачимо, позиції Е. Дюргейма та М. Вебера у певній мірі протистоять одна одній, адже останній розуміє цінності як такі, що знаходяться поза емпіричним досвідом та можуть бути лише предметом віри.

Цікавими є погляди на сутність цінностей Дж. Міда, який пов'язує процес усвідомлення та прийняття цінностей з соціалізацією особистості. Своєю чергою, у структурі особистості учений виокремлює дві пріоритетні складові «*I*» та «*Me*». Перша з них – «*I*», тобто «*Я*» – відображає внутрішній стрижень особистості; друга – «*Me*», тобто «*Мене*» – являє сукупність установок інших людей, суспільства загалом, які у разі прийняття особистістю стають ціннісними орієнтаціями індивіда (Мід, 2009). Як бачимо, Дж. Мід значну увагу у процесі формування ціннісних орієнтацій особистості приділяє оточуючим людям, вважаючи, що ми приймаємо ціннісні орієнтації інших як власні у разі значущості для нас іншого. Крім того, внутрішня структура особистості «*I*» виступає у якості певного фільтру, тобто вирішує приймати чи відкидати цінності, що пропонує «*Me*» (Там само). Отже, цінності, на думку Дж. Міда, являють собою певні суспільні правила та норми, установки, які має засвоїти індивід для успішного існування в суспільстві, натомість таке засвоєння відбувається лише за умови їх значущості для життя особистості, тобто наявності певного смислу. Як бачимо смисл та значущість іншого є своєрідними умови перетворення цінності в ціннісні орієнтації.

У соціальних розвідках У. Томаса, Ф. Знанецького вперше введено та обґрунтовано сутність поняття «ціннісні орієнтації особистості». Дану дефініцію вчені трактують як певні соціальні установки («social attitude»), що регулюють діяльність та поведінку людини. Своєю чергою, цінності розуміються як те, що існує поза свідомістю людини, вони не є внутрішньої структурою особистості, виступають як соціальні норми, що є обов'язковими для виконання та діють як орієнтири для інтеракції людей (Томас, Знанецький, 1994).

Схожа думка простежується у концепції Т. Парсонса, який визначає, що у суспільстві існують фіксовані цінності у вигляді норм та правил, що визнані як необхідні для нормального співіснування індивідів. Такі цінності є важливими для встановлення суспільного порядку. У процесі соціалізації особистості відбувається інтеріоризація тих чи інших цінностей, які стають ціннісною орієнтацією людини (Парсонс, 1998). Зауважимо, що Т. Парсонс розглядає процес соціалізації у контексті суб'єкт-об'єктного підходу, в межах якого особистість навчається жити в суспільстві шляхом вивчення правил та норм поведінки, тобто сама вона не може продукувати цінності. Як бачимо, соціалізація розуміється соціологом дещо однобічно, без урахування процесу індивідуалізації.

Розмірковуючи над природою походження цінностей Т. Парсонс визначає, що цінності мають здебільшого релігійну природу (релігійні та моральні цінності), але вони є фундаментом для інших – суспільних – цінностей (естетичні, пізнавальні тощо). Важливою є думка вченого про те, що цінності, які домінують у суспільстві можуть стати ідеологічним вектором та слугувати цілям певної еліти (Там само).

А. Здравомислов визначає ціннісні орієнтації як особливе ставлення людини до духовних та матеріальних цінностей (благ). Тобто самі цінності як духовні так і матеріальні існують незалежно від особистості, а вже через її ставлення до них виявляється спрямованість людини. На думку вченого, саме ціннісні орієнтації віддзеркалюють життєві пріоритети особистості, адже вони «акумуляують весь життєвий досвід» людини (Здравомыслов, 1967, с. 237).

Схожа точка зору простежується в роботах В. Ядова, який тлумачить ціннісні орієнтації особистості як спрямованість на ті чи інші цінності (матеріальні чи духовні), які являють собою вищі диспозиційні рівні свідомості. Натомість така спрямованість визначає поведінку особистості на всіх рівнях, адже ціннісні орієнтації – це вінець у ієрархії наявних диспозицій (Ядов, 1994).

Цікавою є думка соціолога стосовно ієрархії цінностей в залежності від складності життєвої ситуації, в якій опинилась особистість. Так, у процесі вирішення простих завдань людина керується елементарними правилами, для більш складних – обирає фундаментальні настанови, а у процесі інтеракції з оточуючими – вищими цінностями. Своєю чергою, ціннісні орієнтації поділяються на цінності-цілі (як віддалені, так і відносно близькі і найближчі), а також цінності-засоби (норми, правила поведінки) (Там само). Як бачимо, соціолог розрізняє категорії «цінності» та «ціннісні орієнтації», визнаючи останні

Значну увагу цінностям приділяє П. Сорокін, визнаючи, що без них неможливо існування суспільства та культури загалом: «Саме цінність слугує основою та фундаментом будь-якої культури» (Сорокін, 1992). Учений вважав, що без цінностей суспільство перетворилось б у взаємодію індивідів виключно на біологічному рівні. Відповідно до типу домінуючих цінностей П. Сорокін класифікує культурні сверхсистеми: ідеаціональний, ідеалістичний, сензитивний (чуттєвий).

Окрім цього, П. Сорокіну належить спроба системного викладу однієї з найбільш ґрунтовних класифікацій цінностей, які він поділяє на матеріальні й нематеріальні (соціальна), що у свою чергу поділяються на підкатегорії. Наприклад, серед соціальних цінностей автор виділяє релігійні, правові, творчі, пізнавальні тощо. Цікавою для нас є точка зору автора на так звані «антицінності», тобто такі цінності, що існують суто для ринку та купівлі-продажу (наприклад об'єкти мистецтва, що не несуть в собі ані релігійної, ані естетичної цінності тощо) (Сорокін, 1992). Очевидно, що П. Сорокіна можна вважати засновником

методології ціннісної парадигми, що робить спробу обґрунтувати систему цінностей суспільства.

Своєрідним є розуміння цінностей у концепції П. Блау, який намагався пояснити закони інтеракції між людьми на основі теорії обміну. Так, під час безпосередньої взаємодії люди обмінюються винагородами чи санкціями, тобто взаємодія приносить користь чи шкоду, відповідно до цієї формули корегується поведінка людини. Цінності при цьому являють собою «засоби соціальної взаємодії». Так, цінності, що об'єднують людей у певні групи є партикулярними. Їх приймає, усвідомлює кожен суб'єкт такої групи. Натомість, існують так звані універсалістичні цінності, що виражають міру вартості вкладу кожного у спільну справу, тобто характеризують діяльність того чи іншого суб'єкта групи. Крім того, у суспільстві існують цінності, що надають певним особистостям більше повноважень чи прав – це «цінності легітимного авторитету». Не менш важливою групою цінностей є так звані «революційні цінності» або «цінності опозиції», що викликають певні соціальні зрушення, перевороти тощо (Блау, 1996).

Як бачимо, П. Блау за допомогою цінностей намагається пояснити ті чи інші процеси, що відбуваються у різних соціальних групах та суспільстві загалом. На думку вченого саме цінності мають вирішальну роль у регуляції поведінки людей.

Важливим для нас є висновки В. Ольшанського стосовно механізму формування ціннісних орієнтацій: «Цінності, які допомагають помітити в потоці інформації те, що найбільш важливе для життєдіяльності людини, для її поведінки, що суперечить цінностям, ігнорують або через неувагу, або через несприйняття» (Ольшанський, 1965, с. 452-453). Як бачимо, В. Ольшанський наголошує на тому, що особистість сама в змозі фільтрувати ті чи інші цінності. Одні з них приймаються та мають значення для людини, інші – ні. У першому випадку цінності перетворюються на ціннісні орієнтації.

На думку українського соціолога А. Ручки, цінності – це матеріальні чи ідеальні предмети, які мають певну значущість для особистості, інакше кажучи все те, що може задовольнити інтереси, потреби конкретної людини. Відповідно, для кожної особистості цінності різняться, тобто кожен має власну ієрархію системи цінностей (Ручка, 1987). Зазначимо, що подібні погляди на проблему цінностей знаходимо у роботах В. Оссовського, Л. Юлдашева.

Цікавими і водночас важливими для наших подальших розвідок є висновки А. Ручки про те, що переважна більшість сучасної молоді (від 18 до 29 років) відноситься до так званого типу «нонконформістів-ідеалістів» стосовно вибору пріоритетних цінностей. Автор характеризує означений тип людей як таких, що визнають цінності саморозвитку та автономії, натомість відкидають цінності обов'язку й прийнятності; вони, здебільшого, орієнтуються на рівність, демократію, критикують наявний суспільний устрій. Крім того, А. Ручка зауважує,

що серед сучасної молоді популярними є так звані гедоністичні цінності, до яких відносяться самореалізація, самоекспресія, задоволення життям, насолода тощо (Ручка, Наумова, 2013, с. 295-296).

За таких висновків стає очевидним, що вкрай необхідною є розробка та упровадження спеціальної системи формування ціннісно-сміслових орієнтації молоді, зокрема, майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже саме вони є важливими агентами соціалізації дітей та носіями й трансляторами системи цінностей.

Аналіз проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічній літературі дозволяє зробити низку висновків. По-перше, цінності більшістю соціологів пов'язуються з суспільством та культурою, вони виступають тими нормами, правилами, ідеалами, які регулюють соціальну взаємодію та діяльність людей. Виходячи з цього, цінності стають фундаментальною основою суспільства. По-друге, ціннісні орієнтації особистості в соціологічній літературі є тими цінностями, які набули значення для індивіда та стали прийнятими та усвідомленими. Натомість погляди соціологів стосовно механізму набуття певного значення та смислу цінностей для особистості різняться. У контексті першого підходу суспільство за допомогою різних соціальних інститутів впливає на особистість та нав'язує більшість цінностей, які приймаються як свідомо так і несвідомо у процесі соціалізації. У межах другого підходу цінності продукуються не лише суспільством, а й безпосередньо особистістю, тобто сам процес соціалізації розуміється двобічно – як засвоєння норм та цінностей суспільства з одного боку, як процес вироблення цінностей самою особистістю – з іншого. По-третє, смисл є тим ключовим фактором, що впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, адже самі по собі цінності можуть розумітися особистістю, натомість не прийняті на внутрішньому рівні через нерозуміння їхнього значення у конкретний період життя. Саме тому, можна говорити про ціннісно-сміслові орієнтації особистості, що розуміються як конкретні цінності, які є усвідомленими, прийнятими та такими, що набули смислу для людини у певний період життя. По-п'яте, ціннісно-сміслові орієнтації є динамічними, можуть змінюватися під впливом різних факторів (соціально-економічних, політичних тощо) та подій життя.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в аналізі наявних у науковій літературі класифікацій цінностей на міждисциплінарному рівні.

Список використаної літератури

1. Большой толковый социологический словарь. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://gufo.me/dict/social_dict. **2. Дюркгейм Э.** *Ценностные и «реальные» суждения* / Социология, ее предмет, метод, предназначение: Пер. с фр. А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. 336 с. **3. Вебер М.** *Избранные произведения*: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. 808 с. **4. Мид Дж. Г.**

Избранное: сб. переводов / сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. М. : ИНИОН РАН, 2009. 290 с. **5. Томас У., Знанецкий Ф.** Методологические заметки // Американская социологическая мысль. М. : Изд-во Московского ун-та, 1994. 380 с. **6. Парсонс Т.** Система современных обществ. М. : Аспект Пресс, 1998. 266 с. **7. Здравомыслов А. Г.** Человек и его работа // Социологические исследования. М. : Политиздат, 1967. 267 с. **8. Здравомыслов А. Г.** Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986. 223 с. **9. Ядов В. А.** Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994. № 1. С. 35-52. **10. Сорокин П. А.** Человек. Цивилизация. Общество. / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Союмонов; Пер. с англ. С. А. Сидоренко. М. : Политиздат, 1992. 543 с. **11. Блау П.** Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель // Американская социологическая мысль: Тексты. М. : МГУ, 1996. 496 с. **12. Ольшанский В. Б.** Личность и ее социальные ценности. Социология в СССР. Т. 1. М. : Мысль, 1965. С. 470-530. **13. Ручка А. А.** Ценностный подход в системе социологического знания. К. : Наукова думка, 1987. 156 с. **14. Ручка А., Наумова М.** Цінності і типи ціннісної ідентифікації в сучасному соціумі // Українське суспільство 1992–2013 рр. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг. К. : Інститут соціології НАН України, 2013. 566 с.

References

1. Bolshoi tolkovyi sotsiologicheskii slovar [Big explanatory sociological dictionary]. [Elektronniy resurs] Rezhim dostupu: https://gufo.me/dict/social_dict. **2. Diurkgeim, E.** (1995). *Tsennostnye i realnye suzheniia*. [Value and «real» judgments] / Sotsiologiya ee predmet metod prednaznachenie: Per. s fr. A. B. Gofmana. Moscow : Kanon Publ. [in Russian]. **3. Veber, M.** (1990). *Izbrannye proizvedeniia*. [Selected works]. Per. s nem. / Sost. obshch. red. i poslesl. Y. N. Davydova. Moscow : Progress Publ. [in Russian]. **4. Mid, J. G.** (2009). *Избранное: сб. переводов*. [Selected: collection of translations]. / sost. i perevodchik V. G. Nikolaev отв. ред. D. V. Efremenko. Moscow : INION RAN Publ. [in Russian]. **5. Tomas, U., Znanetskii, F.** (1994). *Metodologicheskie zametki* [Methodological notes]. // *Amerikanskaia sotsiologicheskaiia mysl*. Moscow : Izd-vo Moskovskogo un-ta Publ. [in Russian]. **6. Parsons, T.** (1998). *Sistema sovremennykh obshchestv*. [The system of modern societies]. Moscow: Aspekt Press Publ. [in Russian]. **7. Zdravomyslov, A. G.** (1967). *Chelovek i ego rabota*. [Man and his Work]. Sotsiologicheskie issledovaniia. Moscow: Politizdat Publ. [in Russian]. **8. Zdravomyslov, A. G.** (1986). *Potrebnosti. Interesy. Tsennosti*. [Needs. Interests Values]. Moscow: Politizdat Publ. [in Russian]. **9. Yadov, V. A.** (1994). *Sotsialnaia identifikatsiia v krizisnom obshchestve* [Social identification in a crisis society]. // Sotsiologicheskii zhurnal. No1. [in Russian]. **10. Sorokin, P. A.** (1992). *Chelovek. Tsivilizatsiia*.

Obshchestvo. [Person. Civilization. Society]. Obshch. red. sost. i predisl. A. Y. Soiumonov. Per. s angl. S. A. Sidorenko. Moscow : Politizdat Publ. [in Russian]. **11. Blau, P.** (1996). *Razlichnye tochki zreniia na sotsialnuu strukturu i ikh obshchii znamenatel.* [Different points of view on social structure and their common denominator]. Amerikanskaia sotsiologicheskaia mysl: Teksty. Moscow: MGU Publ. [in Russian]. **12. Olshanskii, V. B.** (1965). *Lichnost i ee sotsialnye tsennosti.* [Personality and its social values]. Sotsiologiia v SSSR. T. 1. Moscow: Mysl Publ. [in Russian]. **13. Ruchka, A. A.** (1987). *Tsennostnyi pokhod v sisteme sotsiologicheskogo znaniia.* [Value approach in the system of sociological knowledge]. Kyiv: Naukova dumka. [in Russian]. **14. Ruchka, A., Naumova, M.** (2013). *Tsinnosti i tyru tsinnisnoi identyfikatsii v suchasnomu sotsiumi* [Values and types of value identification in modern society]. // *Ukrainske suspilstvo 1992–2013 rr. Stan ta dynamika zmin. Sotsiolohichni monitorynh.* Kyiv: Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy Publ. [in Ukraine].

Бадер С. О. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічних вимірах

Актуальність проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти зумовлена тим, що саме фахівці дошкільної галузі стають транслятором системи цінностей для підростаючого покоління. Тому важливо вибудувати освітній процес у вищі таким чином, щоб він ґрунтувався на аксіологічних засадах. Отже, стаття присвячена аналізу проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій особистості у соціологічній науці для ефективного моделювання відповідної системи ціннісно-сміслових орієнтацій у майбутніх вихователів. Визначено сутність категорій «цінності», «ціннісні орієнтації», що у соціологічних студіях пов'язуються з розвитком суспільства та культури. Автор виділяє два підходи у соціологічній науці стосовно механізмів перетворення цінностей у ціннісні орієнтації. У контексті першого підходу суспільство за допомогою різних соціальних інститутів впливає на особистість та нав'язує більшість цінностей, які приймаються як свідомо так і несвідомо у процесі соціалізації. У межах другого підходу цінності продукуються не лише суспільством, а й безпосередньо особистістю, тобто сам процес соціалізації розуміється двобічно – як засвоєння норм та цінностей суспільства з одного боку, як процес вироблення цінностей самою особистістю – з іншого. Доведено, що цінності є регулятором суспільних відносин, а ціннісні орієнтації формуються у процесі соціалізації-індивідуалізації особистості, де джерелом їх формування є певний смисл, якого особистість надає конкретним цінностям.

Ціннісно-сміслові орієнтації особистості розуміються як конкретні цінності, які є усвідомленими, прийнятими та такими, що набули смислу для людини у певний період життя; ціннісно-сміслові орієнтації є динамічними, можуть змінюватися під впливом різних

факторів (соціально-економічних, політичних тощо) та різних подій життя.

Ключові слова: суспільство, цінність, ціннісні орієнтації, ціннісно-смыслові орієнтації особистості, смисл.

Бадер С. А. Проблема формирования ценностно-смысловых ориентаций личности в социологических измерениях

Актуальность проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций будущих воспитателей учреждений дошкольного образования обусловлена тем, что именно специалисты дошкольной сферы становятся транслятором системы ценностей для подрастающего поколения. Поэтому важно моделировать образовательный процесс в учреждениях высшего образования таким образом, чтобы он основывался на аксиологических идеях. Таким образом, статья посвящена анализу проблемы формирования ценностно-смысловых ориентаций личности в социологической науке для эффективного моделирования соответствующей системы ценностно-смысловых ориентаций у будущих воспитателей. Определена сущность категорий «ценность», «ценностные ориентации», которые в социологических исследованиях связаны с развитием общества и культуры. Автор выделяет два подхода в социологической науке относительно механизмов превращения ценностей в ценностные ориентации. В контексте первого общества с помощью разных социальных институтов влияет на личность и навязывает ей большинство ценностей, которые принимаются сознательно или несознательно в процессе социализации. В границах второго подхода ценности продуцируются не только обществом, а и непосредственно личностью, то есть сам процесс социализации понимается двусторонне – как усвоение норм и ценностей общества с одной стороны, как процесс производства ценностей самой личностью – с другой. Доказано, что ценности являются регулятором социальных отношений, а ценностные ориентации формируются в процессе социализации-индивидуализации личности, где источником их формирования является определенный смысл, который человек придает той или иной ценности.

Ценностно-смысловые ориентации личности понимаются как конкретные ценности, которые являются осознанными, принятыми и такими, которые приобрели смысл для личности в определенный период жизни; ценностно-смысловые ориентации являются динамичными, могут изменяться под влиянием разных факторов (социально-экономических, политических и т.д.) и разных событий жизни.

Ключевые слова: общество, ценность, ценностные ориентации, ценностно-смысловые ориентации личности, смисл.

Bader S. The Problem of Formation of Value-Semantic Orientations of a Person in Sociological Dimensions

The urgency of the problem of the formation of value-semantic orientations of future educators of pre-school education institutions is due to the fact, that it is the pre-school specialists become the translator of the value system for the younger generation. Therefore, it is important to model the educational process in institutions of higher education in such a way that it is based on axiological ideas. Thus, the article is devoted to the analysis of the problem of formation of value-semantic orientations of the individual in sociological science for effective modeling of the corresponding system of value-semantic orientations among future educators. The essence of the categories «value», «value orientation», which in sociological research is associated with the development of society and culture, is defined. The author identifies two approaches in sociological science regarding the mechanisms of transformation of values into value orientations. In the context of the first, society with the help of different social institutions influences the personality and imposes on it most of the values that are adopted consciously or unconsciously in the process of socialization. According to the second approach, values are produced not only by society, but directly by the person, that is, the process of socialization itself is understood bilaterally – as the assimilation of the norms and values of society on the one hand, as the process of production of values by the person himself - on the other.

It is proved that values are the regulator of social relations, and value orientations are formed in the process of socialization-individualization of the individual, where the source of their formation is a certain meaning that a person attaches to a particular value.

The individual value-semantic orientations are understood as concrete values that are conscious, accepted, and such that have acquired meaning for an individual in a certain period of life; value-semantic orientations are dynamic, they can change under the influence of various factors (socio-economic, political, etc.) and various life events.

Key words: society, value, value orientations, value-semantic orientations of an individual, meaning.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 372.181

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-15-26

Гордій Ніна Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.
hordei1960@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4438-2595>

Корякіна Ірина Вікторівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.
kdo_gnpu@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0002-4534-0303>

**ЖИВОПИС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ШОСТОГО РОКУ ЖИТТЯ**

Мистецька діяльність – важлива складова системи естетичного виховання дошкільників, що проявляється в різних її видах, зокрема, й у мовленнєвій творчості. Вона відображає емоційно-чуттєвий, пізнавальний, естетичний та моральний життєвий досвід дитини, в основу якого покладено такі естетичні почуття, як почуття лінії, форми, кольору, ритму, композиції, інтонації тощо.

Тому важливим є розвиток у дитини сприйнятливості як особистісної якості, формування здатності «приймати», «передавати», «трансформувати» художні образи, бути творцем культури. Своєрідність ознайомлення дітей із творами живопису полягає в розвитку дитячої уяви та художньої творчості. Сучасна методика рекомендує використовувати репродукції художніх картин як засіб мовленнєвого, розумового та естетичного виховання.

Відповідно до програми «Я у Світі», мистецьку діяльність доцільно організовувати за принципом інтеграції (гармонійного поєднання на заняттях і в різних життєвих ситуаціях музичних, літературних фрагментів, живопису, поезії) (Кононко, 2014).

Інтеграція передбачає наявність певних знань, умінь і навичок, що є однією з базисних характеристик особистості, її компетентності. А. Богуш розглядає компетентність дошкільника як комплексну характеристику особистості, що вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, уміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, що розглядаються як

орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики компетенцій того чи іншого виду діяльності (мовленнєвої, художньої, пізнавальної, музичної, конструкторської тощо). У мовленнєвій діяльності слід розрізняти мовну і мовленнєву компетенції. А в мовленнєвій компетенції – лексичну, фонетичну, граматичну, діалогологічну та комунікативну (Богуш & Гавриш, 2012).

У «Базовому компоненті дошкільної освіти» виділено монологічну компетенцію, що передбачає вміння складати різні види розповідей, серед яких – розповіді за репродукціями художніх картин (Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, 2012).

Мовленнєва компетентність є однією з провідних базисних характеристик особистості, що формується в процесі її розвитку. Тому проблема розвитку зв'язного монологічного мовлення дошкільників не є новою. Вона досліджувалася класиками наукової думки та сучасними науковцями в різних аспектах: психологічному (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Запорожець, О. Леонтьєв, Г. Леушина, С. Рубінштейн, Б. Теплов та інші), психолінгвістичному (Г. Богін, А. Бородич, А. Залевська, І. Зимняя, Н. Карпинська, М. Подд'яков, О. Ушакова та інші); педагогічному (Е. Короткова, Є. Михеева, О. Монке, Л. Пеньєвська, Л. Славіна та інші); лінгвістичному (Т. Ладиженська, Л. Щерба, С. Бухвостова, Н. Гавриш, Н. Кирста, А. Полозова та інші); лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Виноградова, Л. Ворошніна, В. Гербова, Н. Луцан, Л. Калмикова, Ю. Караулова, Л. Порядченко та інші).

В освітньому процесі дошкільного навчального закладу твори живопису використовуються як засіб розумового (ознайомлення з довкіллям, розвиток уяви, сприймання, уваги, мислення, мовлення, формування інтелектуальних здібностей, сенсорний розвиток), естетичного (розвиток художньо-естетичного сприймання, формування емоційної чутливості, збагачення емоційно-чуттєвої сфери) та мовленнєвого (розвиток художньо-комунікативних здібностей, стимулювання ініціативи висловлювання, опанування різних типів зв'язного мовлення) виховання (Зрожевська, 1991).

Різні аспекти художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку досліджувались в Україні (О. Лещенко, Є. Лукіна, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Фесенко, В. Пабат, О. Трифонова, Н. Кирста, Ю. Руденко, О. Монке), у Росії (Л. Гурович, Н. Карпинська, Л. Фесюкова, О. Ушакова), у країнах СНД (Л. Таллер, С. Чемортан та інші).

У дослідженнях відомих науковців (О. Коненко, С. Ласунова, Т. Постоян, О. Смирнова, О. Ушакова та інші) доведено, що діти старшого дошкільного віку здатні послідовно й чітко складати описову чи сюжетну розповідь на запропоновану тему, висловлювати власні міркування та обґрунтовувати їх, встановлювати причиново-наслідкові зв'язки.

За умови правильно організованого навчання мовленнєва творча діяльність забезпечує розвиток початкових літературно-художніх

здібностей дітей, стимулює та збагачує інші види дитячої творчості (Н. Гавриш, Н. Орланова). Так, Н. Гавриш виокремлює такі види занять зі складанням розповіді за змістом картини, що подаються за ступенем ускладнення: складання розповіді-опису предметної картини; складання сюжетної розповіді за змістом картини; порівняльний опис двох картин; складання розповіді за пейзажною картиною чи натюрмортом. Бесіда за змістом картини є дієвим засобом сприймання зображеного різними органами чуттів (І. Мурашківська, Т. Сидорчук). Така бесіда будується на принципах розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) та спрямовується на формування у дітей умінь сприймати зображення через уявні можливі відчуття від зіткнення з різними об'єктами та передавати свої враження в зв'язному висловлюванні (Гавриш, 2003).

У процесі створення зв'язного мовленнєвого продукту Л. Виготський, О. Леонт'єв та С. Рубінштейн виокремлюють діяльнісний та особистісний компоненти. Перший зумовлюється процесами утворення і сприймання повідомлення, регуляції та контролю власної мовленнєвої діяльності. Другий – тим, що в мовленні особа виявляє свою індивідуальність – характер, темперамент, рівень загальної культури (Рубінштейн, 1987). За твердженням Н. Головань, Л. Варзацької, В. Мельничайко, результатом зв'язного мовлення є словесно виражений продукт мовленнєво-розумової діяльності дитини, якому властива цілеспрямованість, структурна цілісність, логічність, завершеність.

Мета статті – розкрити етапи формування мовленнєвої монологічної компетентності дітей шостого року життя у процесі складання розповідей за творами живопису.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень акцентуємо, що афективне формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку можливе за умови організації поетапного ознайомлення і навчання розповідати за творами живопису. Начально-виховний вплив мистецтва реалізується поетапно: виховання емоційно-чуттєвої сфери, засвоєння елементарної інформації, оволодіння вміннями та навичками монологічного мовлення.

Базою для проведення експериментального дослідження проблеми формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку засобами творів живопису було обрано дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) «Зірочка» (м. Глухів).

З метою виявлення рівня мовленнєвої компетентності старших дошкільників було визначено критерії та їх показники: мотиваційний (наявність інтересу до творів живопису, бажання його написати і висловити власну думку); когнітивний (повнота сприймання і розуміння художнього змісту твору живопису, здатність до словесної оцінки засобів художньої виразності твору живопису); мовленнєвий (цілеспрямованість, логічна послідовність, інтонаційна виразність та емоційна насиченість, завершеність). Відповідно до кожного показника

в межах виявлених критеріїв дітям було запропоновано низку завдань щодо складання розповідей.

Аналіз отриманих результатів дозволив визначити рівні сформованості мовленнєвої компетентності у дітей – високий, середній, достатній.

Як засвідчили результати констатувального етапу дослідження, більшість дітей перебували на середньому (40% – ЕГ; 42% – КГ) і достатнього (55% – ЕГ; 58% – КГ) рівнях.

Було виявлено низку труднощів, з якими зустрічаються старші дошкільники у процесі виконання завдань: відсутність логічно пов'язаних частин, багаторазово повторюваність слів, невміння формулювати короткі аргументи та висновки, бідність уживаної лексики, необізнаність дітей з мовними засобами, необхідними для висловлювання.

Отримані дані спрямували подальшу роботу з формування мовленнєвої компетентності дітей старшого дошкільного віку у процесі складання розповідей за творами живопису. Увага зверталась на аналіз особливостей складання дітьми розповідей (описової, сюжетної), аналіз труднощів, що виникають у вихователів та дітей під час роботи над розповідями, переосмислення підходів до опрацювання методики складання розповідей у дошкільному закладі на сучасному етапі.

Навчання старших дошкільників складати розповіді ґрунтується на загально-методичних принципах (А. Богуш, Е. Короткова, Ф. Сохін, Є. Тихеева): взаємозв'язку сенсорному, розумового й лінгвістичного розвитку дітей; стимулювання мовленнєвої активності, варіювання змісту, форм і методів навчання; забезпечення емоційної насиченості процесу навчання; усвідомлення дітьми мовних явищ; навчання за зразком дій вихователя, з використанням плану, часткового зразка-дублера, складання плану розповіді.

Уведення у зміст навчання елементарних знань про структуру розповіді дозволяє формувати усвідомлене ставлення дитини до висловлювання та розширення лексичного запасу, дає змогу повною мірою встановити причинно-наслідкові зв'язки.

Метою формувального етапу дослідження було навчити старших дошкільників продукувати розповідь як зв'язне висловлювання за певною структурою (початок, основна, заключна частини). Зміст роботи реалізовано на заняттях із мовленнєвого спілкування та інтегрованих.

Як зазначає Н. Гавриш, методика проведення цих занять має свою специфіку проте обов'язковими є взаємопов'язані структурні частини – організація сприймання, розглядання дітьми творів живопису та навчання розповідання за їхнім змістом (Гавриш, 2003).

Підготовка дітей до розгляду їх описування картин вимагає попередньої роботи вихователя. Дієвим прийомом є вступне слово перед показом картини, що має включати змістовну інформацію про життя і творчість автора картини, про її жанр, активізацію життєвого досвіду дітей, тих теоретичних знань, що налаштовують на цілісне

сприймання картини та спонукають їх до прояву ініціативи (Калмикова, 2003).

Важливою у структурі заняття є бесіда за репродукцією картини, що проводиться після її мовчазного розглядання дітьми. Бесіду із старшими дошкільниками пропонують починати зі складання варіантів назви картини або аналізу авторської назви чи пошуку більш вдалої, більш точної назви картини. Такий прийом дає змогу зрозуміти, оцінити твір живопису в цілому, щоб перейти до детального його розгляду. Вихователь має добирати такі запитання, що спонукатимуть дітей до висловлювання власної думки, свого ставлення до зображеного на картині. Ставлячи дітям запитання, необхідно правильно використовувати прийоми уточнення, пояснення, доповнення. Як свідчить практика, запитання репродуктивного характеру гальмують процес мислення та творчу словесну діяльність (Короткова, 1982).

Запитання за змістом картини мають збуджувати думку і саме пошукова діяльність є найприроднішою для дітей дошкільного віку. Отже, не варто зловживати запитаннями про очевидне. Тому поставлені запитання мають спонукати вихованців до аналізу побаченого на картині та пошуку правильної відповіді. Будь-яка словесна ініціатива дитини має підтримуватися вихователем, бо це свідчить про активність, самостійність, оригінальність дитячої думки.

Вихователь має стимулювати дитину до розгорнутої відповіді, до активізації інтелектуально-мовленнєвої діяльності, збуджувати її мислити й висловлювати власну думку, для формулювання якої вона самостійно добирає мовні засоби.

Запитання щодо дій та характерів персонажів допомагають дітям виокремити частину репродукції картини, сприяють уважнішому її розгляданню. Ефективними прийомами є ігрові вправи та творчі завдання типу «Віртуальні діалоги», входження в картину», «чарівник часу» (прискорення-уповільнення), «що передувало зображеному на картині», «що було б, якщо...»), які допоможуть уважно ввійти в ситуацію, зображену на картині; «прийом сполученого мовлення» (дорослий починає фразу, а дитина її продовжує) допоможе дітям добирати репліки, підтримувати діалог (Коненко, 1972). Особиста аналогія пропонує дитині «вжитися» в образ об'єкта, описати свої почуття. Це навчить характеризувати об'єкти через органи чуття та описувати відчуття від сприйнятого.

Т. Піроженко вважає, що найскладнішими для дітей є запитання, пов'язані з оцінкою емоційного стану, з описом настрою, особистісних якостей персонажів, що пов'язано з недостатністю в словниковому запасі слів та словосполучень на визначення емоційного стану. Стимулюючим моментом у цьому разі можуть бути пластичні етюди – дітям пропонують спочатку повторити рухи, міміку, позу героїв твору живопису, спробувати ввійти в їхній стан, а потім розповісти про це (Піроженко, 2001).

Система роботи з поетапного формування мовленнєвої компетентності старших дошкільників засобами творів живопису (за В. Мухіною) спрямовувалась на:

- формування досвіду бачення естетичних властивостей предметів у навколишньому світі, підведення дошкільників до самостійного виділення естетичних сторін природних явищ та предметів оточення;
- організацію художньо-педагогічного спілкування з картинами різних жанрів живопису (пейзаж, натюрморт, портрет тощо) для розвитку естетичного бачення світу речей художниками;
- розвиток уяви, творчості, уміння вирізняти такі засоби виразності, як колір, форма, перспектива, світлотінь, сприяння виникненню асоціативних зв'язків між змістом картини та життєвим досвідом дітей;
- формування вміння отримувати естетичне задоволення від сприймання краси в навколишньому і творах живопису, плекання, бажання повторної зустрічі з творами живопису;
- трансформація естетичного ставлення до творів живопису, реалізація у самостійному складанні розповідей (описових, сюжетних та творчих) за картиною, що розглядали (Мухіна, 1981).

У процесі роботи дітям пропонувалось зосередитися на окремих об'єктах, зображених на картині, уявити «почути» звуки і слова (аромати, відчуття тощо), імітувати їх, придумати діалоги від імені персонажів. Виконання творчих завдань забезпечило підвищення рівня мовленнєвої активності, дало змогу підтримати інтерес дітей до процесу сприймання картини та бажання розповідати про свої враження від неї. Як свідчить практика, дітям важко дається логічний образний опис зображеного, тому важливим є застосування принципу індивідуального підходу до дітей у навчанні складати розповіді за твором живопису (Богущ & Луцан, 2008).

Р. Чумичова пропонує звертати увагу на встановлення логіко-синтаксичних зв'язків у процесі складання описової розповіді; підміну описових характеристик; відсутність описових прислівників для характеристики зображеного; уживання надмірної кількості однотипних конструкцій (найчастіше – простих непоширених, рідше – поширених речень); відсутність у складносурядних реченнях сполучників «а» та «але», заміна їх сполучником «і», виділення змісту лише інтонаційно; відсутність для опису номінативних та безособових речень; відсутність у мовленні дітей відношення належності, об'єктивності та означальності, що виражається граматичним зв'язком керування; неспроможність дитини дібрати необхідні слова для описування зображеного і заміна їх жестикуляцією та мімікою (Чумичова, 1987).

Твори живопису є визначальним засобом, що надає можливість подолати ці труднощі (пейзажні – М. Івасюк «Весна», «Вечір»; С. Світославський «Напровесні», «Вечір у степу»; Т. Яблонська

«Ранок», «Яблуні в цвіту»; О. Шовкуненко «Повінь»; І. Левітан «Золота осінь»; М. Дерегус «Зимовий пейзаж»; натюрмортні – І. Рєпін «Яблука та листя»; К. Білокур «Богданівські яблука»; І. Левітан «Кульбаби»; портретні – І. Крамський «Портрет Т. Г. Шевченка»; М. Божій «Медсестра»; В. Серов «Дівчинка з персиками» тощо).

У процесі розгляду творів живопису та навчання складати розповіді за ними найбільш ефективними є такі групи методів навчання; методи сприймання та осмислення знань в описових словосполученнях та реченнях; методи збагачення мовлення словосполучення та реченнями; методи активізації (побудови) дитячих висловлювань.

Провідним прийомом навчання складати розповідь за твором живопису традиційно вважається зразок розповіді вихователя. Під час навчання дітей розповіданню за творами живопису доцільним є складання плану розповіді. Разом із вихованцями аналізується складений вихователем план, пропонується скласти план самостійно, тобто здійснюється поступовий перехід від повного наслідування зразка до усвідомлення алгоритму дій, самостійного складання розповіді дітьми. Зразок як орієнтир відіграє позитивну роль, але надмірне захоплення ним гальмує самостійну думку й ініціативу дитини (Зрожевська, 1991).

Важливого значення набувають у процесі навчання розповідання за картиною оцінка та аналіз розповідей дітей. Діти старшого дошкільного віку беруть активну участь в аналізі власних розповідей та розповідей своїх товаришів, що позитивно впливає на вдалу лексичну заміну, добір та проговорення додаткових варіантів характеристики образу, сюжетної лінії, будови речення, структури розповіді тощо.

Незалежно від підготовки дитини, рівня її зв'язного мовлення, складання розповіді за твором живопису завжди завжди буде позитивним – і це надихає дитину на словесну творчість.

Наведемо фрагмент такого заняття.

Тема: Навчання складати описову розповідь за репродукцією К. Окунєвої «Дівчинка з лялькою».

- Кого зобразила художниця на картині? (Дівчинку).
- На чому вона сидить? (На стільчику) Якого кольору стільчик? (Білого).
- Що ще зображено на картині (Книжка, лялька, камін).
- У що одягнена дівчинка? Якого кольору сукня? (Сукня блакитна з білим комірцем).
- Який вираз обличчя у дівчинки? (Спокійний, зосереджений, уважний).
- Яка зачіска у неї? Якого кольору волосся? (Біляве, русяве волосся заплетене в косички).
- Якого кольору у неї щічки? (Рожеві, рум'яні).
- Що дівчинка тримає в руках? (Книжку).

- Кому вона читає книжку? (Ляльці).
- Як ви думаєте, чому автор зобразив дівчинку біля каміну? (Вогонь палає і наповнює кімнату теплом і світлом).
- Які кольори переважають на картині?
- Як ви назвали б цю картину?

Розповідь вихователя: Перед нами картина Ксенії Окуньової «Дівчинка з лялькою». На картині художниця зобразила гарну дівчинку. Вона сидить на білому стільчику у темній кімнаті, яка освітлюється лише світлом з каміна. Вогонь палає і наповнює кімнату теплом і затишком. Від вогню у дівчинки щоби стали рум'яні. У неї заплетені дві русяві косички, які зав'язані яскравими стрічками. Дівчинка вдягнена у блакитна сукня з білим комірцем. Її обличчя зосереджене на читанні книжки, яку тримає в руках. На колінах у неї сидить лялька у червоній сукні, саме для ляльки дівчинка читає книжку.

На картині переважають кольори (білий, сірий, блакитний), але наявні і теплі кольори (червоний, оранжевий). Картина викликає відчуття спокою, тепла і затишку.

Другий етап дослідження був спрямований на формування у дітей умінь самостійно складати розповіді за репродукціями художніх картин та творче використання досвіду з метою активізації лексичних висловлювань.

Результати контрольного зрізу засвідчили у дітей ЕГ позитивні кількісні й якісні зміни у сформованості мовленнєвої компетентності досліджуваних. Так, високий рівень виявлено у 14% дітей, тоді як на констатувальному етапі цей рівень не був представлений.

Таким чином, важливим завданням формування мовленнєвої компетентності дошкільників є набуття вміння самостійно складати розповіді за творами живопису. Цей процес відбувається поступово, протягом усього перебування в дошкільному закладі за умови систематичного навчання. Розповідь дитини за творами живопису – складна розумова діяльність, що потребує участі всіх психічних процесів. На основі аналізу змісту картини діти визначають головне і другорядне, встановлюють причинено-наслідкові зв'язки, аргументують власне бачення, добирають лінгвістичні конструкції та формулюють висновки. Складання розповіді ґрунтується переважно на наочному матеріалі, передусім, на картинах, ілюстраціях, завдяки яким збагачуються знання, розвивається образне мислення й мовлення.

Оволодіння зв'язним мовленням є складовою мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, що забезпечує їхню успішну підготовку до навчання в школі. Це визначає подальші перспективи дослідження.

Список використаної літератури

1. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі»: у 2 ч. [упоряд. О.Л. Кононко]. Київ: МЦФЕР-Україна, 2014. Ч. I. 150 с.

2. Богуш А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика. Київ: Вид-во Слово. 2012. 720 с. **3. Базовий** компонент дошкільної освіти в Україні. Дошкільне виховання. 2012. №7. С. 4. **4. Зрожевська А.** Опис – основа зв'язної розповіді. Дошкільне виховання. 1991. № 2. С. 19–20. **5. Гавриш Н.** Навчання розповіді за картиною. Дошкільне виховання. 2003. № 1. С. 7–8. **6. Рубинштейн С. Л.** К вопросу о языке, речи и мышлении. Вопросы языкознания. 1987. № 2. С. 23–34. **7. Калмикова Л. О.** Развитие описового мовлення. Психолінгвістичний аналіз. Дошкільне виховання. 2003. № 4. С. 19. **8. Короткова Э.** Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. Москва: Просвещение, 1982. 128 с. **9. Коненко О.** Навчання дітей будувати розповіді. Дошкільне виховання. 1972. № 3. С. 15. **10. Піроженко Т. О.** Сучасні підходи до мовленнєвого розвитку дитини. Дошкільне виховання. 2001. № 1. С. 10–11. **11. Мухина В. С.** Изобразительная деятельность ребенка, как форма усвоения социального опыта. Москва: Просвещение, 1981. 111 с. **12. Богуш А.,** Луцан Н. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім Слово, 2008. 256 с. **13. Чумичова Р.** Восприятие живописи и развитие образной речи Дошкольное воспитание. 1987. №11. С. 44. **14. Зданевич Л. В.** Методика використання творів живопису як засобу розвитку зв'язного мовлення дітей раннього віку. Дошкільна освіта. 2008. №3 (21). С. 31–41.

References

1. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ia u Sviti» (2014) [Preschooler Development Program «I Am in the World»]. Kyiv: MTSFER-Ukraine [in Ukrainian]. **2. Bohush, A.,** Havrysh, N. (2012) Doshkilna lnhvodydaktyka. [Preschool Linguodidactics]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian]. **3. Bazovyi** komponent doshkilnoi osvity v Ukraini (2012) [Basic Component of Preschool Education in Ukraine]. Preschool Education: No. 7 [in Ukrainian]. **4. Zrozhevska, A.** (1991) Opys – osnova zv'iaznoi rozpovidi. Doshkilne vykhovannia [Description is the Basis of Coherent Story]. Preschool Education: No.2 [in Ukrainian]. **5. Havrysh, N.** Navchannia rozpovidi za kartynoiu (2003). [Learning to Retell by the Picture]. Preschool Education: No. 1 [in Ukrainian]. **6. Rubynshtein, S. L.** (1987) K voprosu o yazuke, rechy y mushlenyy [To the Question of Language, Speech and Thinking.] Questions of Linguistics: № 2 [in Russian]. **7. Kalmykova, L. O.** (2003) Rozvytok opysovoho movlennia. Psykholinhvistychnyi analiz. Doshkilne vykhovannia [The Development of Descriptive Language. Psycholinguistic Analysis]. Preschool Education: No.4 [in Ukrainian]. **8. Korotkova, E.** (1982) Obuchenye detei doshkolnoho vozrasta rasskazyvaniyu [Training Preschoolers to Storytelling]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian]. **9. Konenko, O.** (1972) Navchannia ditei buduvaty rozpovidi [Teaching Children to Build the Stories]. Preschool Education: No. 3 [in Ukrainian]. **10. Pirozhenko, T. O.** (2001) Suchasni

pidkhody do movlennievoho rozvytku dytyny [Modern Approaches to Speech Development of the Child]. *Preschool Education*: No. 1 [in Ukrainian].

11. Mukhyna, V. S. (1981) *Yzobrazitelnaia deiatelnost rebenka, kak forma usvoeniya sotsialnoho opyta* [Fine Art Activity of the Child as a Form of Social Experience Assimilation]. Moscow: Prosveshchenie [in Russian].

12. Bohush, A., Lutsan, N. (2008) *Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, situatsii, vpravy* [Preschoolers' Speech Gaming Activities: Speech Games, Situations, Exercises]. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].

13. Chumychova, R. (1987) *Vospriyatye zhyvopysy u razvytye obraznoi rechy* [Perception of Painting and Figurative Speech Development]. *Preschool Education*: No. 11.

14. Zdanevych, L. V. (2008) *Metodyka vykorystannia tvoriv zhyvopysu yak zasobu rozvytku zv'iaznoho movlennia ditei rannoho viku* [The Method of Using Paintings as a Means of Early Age Preschoolers' Coherent Speech Developing]. *Preschool Education*: № 3 [in Ukrainian].

Гордій Н. М., Корякіна І. В. Живопис як засіб розвитку мовленнєвої компетентності дітей шостого року життя

У статті розглядається питання про розвитку мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку в процесі навчання складати розповіді за картинами. Своєрідність ознайомлення дітей із творами живопису полягає в розвитку дитячої уяви та художньої творчості. Сучасна методика рекомендує використовувати репродукції художніх картин як засіб мовленнєвого, розумового та естетичного виховання. Навчання старших дошкільників складати розповіді ґрунтується на загально методичних принципах: взаємозв'язку сенсорного, розумового й лінгвістичного розвитку дітей; стимулювання мовленнєвої активності, варіювання змісту, форм і методів навчання; забезпечення емоційної насиченості процесу навчання; усвідомлення дітьми мовних явищ; навчання за зразком дій вихователя, з використанням плану, часткового зразка-дублера, складання плану розповіді.

Основною умовою розвитку (зв'язного) мовлення дітей дошкільного віку є професійна компетентність педагога.

Результати дослідження засвідчили у дітей ЕГ позитивні кількісні й якісні зміни у сформованості мовленнєвої компетентності досліджуваних.

Таким чином, важливим завданням формування мовленнєвої компетентності дошкільників є набуття вміння самостійно складати розповіді за творами живопису і є складною розумовою діяльністю, що потребує участі всіх психічних процесів. На основі аналізу змісту картини діти визначають головне і другорядне, встановлюють причинено-наслідкові зв'язки, аргументують власне бачення, добирають лінгвістичні конструкції та формулюють висновки. Складання розповіді ґрунтується переважно на наочному матеріалі, передусім, на картинах, ілюстраціях, завдяки яким збагачуються знання, розвивається образне мислення й мовлення.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, твори живопису, репродукції художніх картин, розповідь, принципи, форми і методи навчання, зразок розповіді вихователя, план розповіді, частковий зразок-дублер.

Гордей Н. Н., Корякина И. В. Живопись как средство развития речевой компетентности детей шестого года жизни

В статье рассматривается вопрос о формировании речевой компетентности детей дошкольного возраста в процессе обучения составлению рассказов по картинам. Свообразие ознакомления детей с произведениями живописи заключается в развитии детского воображения и художественного творчества. Современная методика рекомендует использовать репродукции художественных картин как средство речевого, умственного и эстетического воспитания. Обучение старших дошкольников составлению рассказов, основывается на общин методических принципах: взаимосвязи сенсорного, умственного и лингвистического развития детей; стимулировании речевой активности, варьировании содержания, форм и методов обучения; обеспечении эмоциональной насыщенности процесса обучения; сознании детьми речевых явлений; обучении по образцу действий воспитателя, с использованием плана, частичного образца-дублера, составления плана рассказа.

Главным условием развития связной речи детей дошкольного возраста является профессиональная компетентность педагога.

Результаты исследования показали у детей ЭГ положительные количественные и качественные изменения в сформированности речевой компетентности испытуемых.

Таким образом, важной задачей формирования речевой компетентности дошкольников является приобретение умения самостоятельно составлять рассказы по произведениям живописи, и является сложной умственной деятельностью, которая требует участия всех психических процессов. На основе анализа содержания картины дети определяют главное и второстепенное, устанавливают следственные связи, аргументируют свое видение, подбирают лингвистические конструкции и формулируют выводы. Составление рассказа основывается преимущественно на наглядном материале, прежде всего, на картинах, иллюстрациях, благодаря которым обогащаются знания, развивается образное мышление и речь.

Ключевые слова: речевая компетентность, произведения живописи, репродукции художественных картин, рассказы, принципы, формы и методы обучения, образец рассказа воспитателя, план рассказа, частичный образец-дублер.

Hordii N., Koriakina I. Painting as a Means of Children 6 Years Old Speech Competence Development

The article deals with the preschoolers' speech competence development in the learning process to make stories on the pictures. Children's art activity comprises all their life experiences, including sensual, value-based, moral, aesthetic, cognitive, labor etc. The peculiarity of children's acquaintance with the works of painting is the development of children's imagination and artistic creativity. The modern technique recommends reproductions using of art paintings as a means of speech, mental and aesthetic education. Senior preschoolers' teaching to make stories based on general methodological principles: the relationship of sensory, children's mental and linguistic development; stimulation of speech activity, variation of content, forms and methods of training; providing emotional saturation of the learning process; awareness of language phenomena in children; training modeled on the actions of the preschool teacher, using a plan, a partial example-understudy, drawing up a plan of the story. The main condition for the preschoolers' (coherent) speech development is the professional competence of the preschool teacher. So, it is the complex of mental activity where analysis, synthesis, comparison, inference take place.

The results of the study showed positive quantitative and qualitative changes in the children's language in the development of the language competence of the subjects.

Thus, an important task for the formation of the language competence of preschoolers is to acquire the ability to independently compose narratives for the works of painting and is a complex mental activity that requires the participation of all mental processes. Based on the analysis of the content of the picture, children determine the main and secondary, establish causal relationships, argue their own vision, adopt linguistic constructions and formulate conclusions. The storytelling is based mainly on visual material, primarily on paintings, illustrations, through which knowledge is enriched, imaginative thinking and speech develops.

Key words: speech competence, works of painting, reproductions of art pictures, story, principles, forms and methods of teaching, a sample of the preschool teacher story, the plan of the story, a partial example-understudy.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 372

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-27-35

Труш Ірина Анатоліївна,

старший лаборант, аспірант кафедри теорії і методики дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки), м. Глухів, Україна.

irynatrush2017@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9152-6352>

ЗМІСТ І КОРОТКА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ «ДИТЯЧА ТВОРЧІСТЬ» У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Коректність проблеми будь якого дослідження значною мірою залежить від сутності понять, які використовуються автором. Їхній аналіз сприяє виявленню багатьох прихованих умов існування об'єкту та предмету дослідження. Тож кожен використовуваний науковий термін повинен бути явно і чітко визначений (Гончаренко, 2008). Ретельне визначення змістового наповнення кожного окремого поняття та систематизація їх дає змогу визначити, чи містить воно істинні передумови для виконання наукового дослідження. Зокрема це вказує на актуальність досліджуваної проблеми.

Феномен творчості вже протягом багатьох років є предметом досліджень відомих науковців: Я. Пономарьова, С. Рубінштейна, В. Бехтерева, О. Тихомирова, Д. Богоявленської, К. Дункера, М. Ярошевського, В. Давидова, О. Матюшкіна, О. Лука, М. Поддякова, В. Моляко, В. Рибалки, В. Роменця, І. Корякіної та інших. Але й зараз залишається проблема диференціації понять «творчість» та «дитяча творчість». Тому основні поняття цієї проблеми потребують чітких дефініцій.

У психолого-педагогічній науці категорію «творчість» розглядають у різних значеннях. У вузькому сенсі, творчість – людська діяльність, яка породжує щось якісно нове, те, що має суспільно-історичну цінність (Большой психологический словарь, 2009). Згідно з даним визначенням, не кожна людина є творчою особистістю, адже береться до уваги лише цінність створення нового продукту творчої діяльності, що має бути загальнозначущим.

У ширшому та більш розповсюдженому у психології значенні, термін творчість (творча діяльність) – це практична або теоретична діяльність людини, у якій виникають нові (суб'єктивні чи об'єктивні) результати (знання, рішення, способи діяльності, матеріальні продукти тощо) (Большой психологический словарь, 2009). Виходячи з цього визначення творчість розуміється як процес непередбачуваний,

спонтанний, не береться до уваги цінність результату творчого акту і його новизна для суспільства. Тут головне, щоб результат був новим і значущим для самої особистості.

Англомовні визначення творчості: *creativity* (від *creative* – той, хто володіє творчою уявою) в загальному розумінні визначається як процес генерування або застосування нових, ефективних ідей, результатів тощо; це здатність до творчості; *creating* (від *create*) – робити щось, чого не існувало до того; винаходити щось; *creation* – діяльність зі створення чогось (Танько, 2004, с. 7).

На думку Р. Стернбега творчість – це здатність виконувати роботу, що одночасно є новаторською і відповідальною (Давыдов, 1996, с. 9).

Більшість науковців (В. Ананьєв, Д. Богоявленська, С. Рубінштейн та інші) поділяє думку, що в основі творчості лежить системна організація психічних властивостей, яка розвивається впродовж усього життя і визначає можливість досягнення людиною максимально високих результатів у певному виді діяльності.

За твердженням О. Леонтьєва творчість – знаходження адекватного принципу або способу вирішення проблеми, завдання (Леонтьев, 1972).

В. Рибалка визначає творчість як здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітним суспільним та особистим потребам (Рибалка, 1996).

В. Моляко розглядає творчість як процес створення нового продукту або винайдення раніше невідомого, але необхідного суб'єкта, нового способу виконання певної діяльності (Монке, 2008, с. 11).

І. Калюшина характеризує творчість, як діяльність, що спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у предметній області або тільки у суб'єкта не тільки способу розв'язання, але, головне, предметно-специфічних знань, необхідних для його розробки – постулатів, аксіом, теорем, законів та інше.

А. Маслоу наголошував, що творчість – універсальна функція людини, яка призводить до всіх форм самовираження та є важливою складовою процесу самоактуалізації.

Дж. Рензулі трактував визначення творчості як особливість поведінки особистості, що виражається в оригінальних способах отримання продукту, досягненні розв'язання проблеми, у нових підходах до проблеми з різних точок зору (Moran, 1981).

Е. Торренс визначав творчість через характеристики процесу, в ході якого проявляється чутливість до проблем, дефіциту чи прогалин у знаннях, до змішування різнопланової інформації, до дисгармонії елементів навколишнього середовища (Лук, 1978).

О. Лук вбачав творчу особистість через такі її характерні риси: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самобутність, пізнавальна скрупульозність, несприймання на віру,

критичний погляд на ті речі, які вважають «священими», сміливість уявлення та мислення (Лук, 1978).

У працях В. Кудрявцева (Кудрявцев, 1992), Я. Пономарьова (Пономарев, 1976) творчість розглядається як найважливіший механізм розвитку особистості і необхідна умова для її самореалізації – прояву індивідуальності, неповторності, незамінності.

На думку В. Бехтерева творчість – це певний ступінь обдарованості та відповідне виховання, що дає змогу сформувати навички роботи (Богоявленская, 1981).

К. Тейлор розглядає творчість як вирішення певних задач. Він виділяє декілька груп визначень творчості: визначення типу «гештальт» – підкреслюється створення нової цінності; визначення, зорієнтовані на «кінцевий продукт» або «інноваційні визначення» – підкреслюється продукування чогось нового; «естетичні» або «експресивні» визначення – підкреслюється самовираження; визначення в термінах «мислення, орієнтованого на рішення» – підкреслюється важливість перебігу розумового процесу; різноманітні визначення, що не укладаються ні в одну з перерахованих вище категорій (Философский энциклопедический словарь, с. 134).

С. Сисоева тлумачить творчість як суто людську діяльність. Вона стверджує, що творчими є майже всі психічні процеси, створення образу, сприймання або збереження в п'ямяті, не говорячи вже про мислення, легкість асоціювання та уяви, здатність до генерування ідей, до оцінювальних дій і вибору (Рибалка, 1996, с. 17).

Сучасні дослідники розглядають творчість як вид людської діяльності, для якої характерно: а) наявність протиріччя, проблемної ситуації або творчого завдання; б) соціальна та особиста значимість і прогресивність (вносить внесок в розвиток суспільства і особистості); в) наявність об'єктивних (соціальних і матеріальних) передумов, умов для творчості; г) наявність суб'єктивних (особистісних якостей – знань і умінь, особливо позитивної мотивації, творчих здібностей особистості) передумов для творчості; д) новизна та оригінальність процесу або результату (Андреев, 1988, с. 49).

Сенситивним періодом для формування основ творчої діяльності є дошкільний вік.

Л. Виготський наголошував на розвиткові дитини в процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості (Выготский, 2005). Він також глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям і більшою чи меншою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. Л. Виготський вважав, що «в повсякденному житті творчість – умова існування. І все, що виходить за межі рутини, завдячує своїм виникненням творчій діяльності людини. Якщо так розуміти творчість, – зазначав він, – то неважко помітити, що творчі процеси в усій своїй повноті проявляються вже в дуже ранньому

дитинстві. Гра дитини – це не проста згадка про пережите, а й творча переробка пережитих вражень, комбінування їх і розбудова з них нової дійсності, що відповідає запитам та бажанням самої дитини» (Выготский, 1991). В. Давидов теж вказує на те, що творчість є постійним супутником дитячого розвитку (Давыдов, 1996).

Аналіз результатів досліджень дитячої творчості, здійснених відомими вченими (Н. Ветлугіною, О. Кульчицькою, І. Лернером, Б. Тепловим, Є. Фльоріною та іншими), дозволяє сформулювати її визначення. Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. При цьому основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку (Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі», 2009).

Творчість дитини як її індивідуальна властивість проявляється у здатності відмовлятися від стереотипних способів мислення у ході реалізації будь-яких завдань (ігрових, побутових, навчальних, соціально-моральних), створення продукту, що за змістом є новим, оригінальним, на основі нестандартного «бачення» нових можливостей у відомому. Така відмова від стереотипів у свою чергу призводить до продукування великої кількості ідей.

Зважаючи на це, дослідники (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) виділяють основні характеристики творчості, а саме:

1) оригінальність – здатність по-новому, нестандартно розв'язувати проблеми, що в дошкільному віці проявляється в різних видах діяльності дітей та в їхніх іграх;

2) семантична гнучкість – словесна гнучкість мислення проявляється у дітей як підвищена чутливість до мовлення, як мовленнєва творчість – утворення нових слів, рим абощо;

3) образна адаптивна гнучкість як найтипівіша форма прояву творчості в дошкільному віці – здатність дитини виділяти функції об'єкта таким чином, щоб побачити в ньому нові можливості. Дитяче мислення переважно образне, дитина чуттєво сприймає навколишній світ, часто-густо перевтілює об'єкти в нові образи, помічає у предметах те, чого не бачать дорослі;

4) стихійна гнучкість – здатність знаходити різноманітні ідеї у дещо обмеженій ситуації (Кульчицька, 2000).

О. Дьяченко наголошує на значенні у дитячій творчості реалістичної уяви, уміння бачити ціле раніше, ніж його частини, надситуативно-перетворювальному характері рішень, схильності до експериментування з матеріалами, інструментами, техніками тощо (Дьяченко, 1986).

О. Савенков, спираючись на метод моделювання, виділяє ряд характерних особливостей процесу розвитку творчості, дослідницької поведінки дітей: допитливість, чутливість до проблем, надситуативну активність, високий рівень розвитку логічного мислення, підвищений інтерес до проблемних завдань, оригінальність, гнучкість мислення, легкість генерування ідей та асоціювання, здібність до прогнозування, високої концентрації уваги, добру пам'ять, самостійність, гумор та інші (Савенков, 2004).

Результати аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, М. Поддьяков, Є. Суботський, І. Корякіна та інші) дозволили виявити найбільш прийнятне визначення дитячої творчості як процесу створення дитиною суб'єктивно нового продукту, вигадування нових деталей, використання раніше засвоєних способів діяльності в новій ситуації, прояв ініціативи – і сам процес створення образів, пошук в процесі діяльності способів виконання завдання (Выготский, 2005; Субботский, 1991; Ветлугина, 1974).

Вищесказане дає можливість стверджувати, що творчість – це природна потреба людини. Та слід підкреслити, що традиційне визначення творчої діяльності, як створення оригінальних продуктів високої суспільної цінності, не застосовується до дітей, особливо дошкільного віку. Результати творчої діяльності дошкільників варіативні, але зазвичай не становлять суспільної цінності (Левітов, 1964). Тому творча діяльність дітей є творчістю тільки в психологічному та педагогічному відношенні, тоді як творчість дорослого має ще й соціальне значення.

У перспективі досліджень цієї проблеми є аналіз наукових концепцій підготовки майбутніх вихователів до розвитку дитячої творчості на засадах вільного вибору навчальних завдань.

Список використаної літератури

- 1. Гончаренко С. У.** Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: Вінниця, 2008. 278 с.
- 2. Большой** психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Изд. 4-е, расш. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. 811 с.
- 3. Танько Т. П.** Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2004. 503 с.
- 4. Давыдов В. В.** Теория развивающего обучения. Москва, 1996. 544 с.
- 5. Леонтьев А. Н.** Проблемы развития психики. Изд 3-е. Москва: МГУ, 1972. 576 с.
- 6. Рибалка В. В.**

Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. Київ, 1996. 236 с.

7. Монке О. С. Підготовка майбутніх фахівців до організації художньо-мовленнєвої діяльності в дошкільних закладах освіти. *Наука і освіта*. Одеса, 2008. № 1-2. С.68-71.

8. Moran J. D. Creativity in Young Children. Creativity, Intelligence and Personality. *Annual review of psychology*. 1981. V. 32. P. 61–72.

9. Лук А. Н. Психологія творчества. Москва: Наука, 1978. 127 с.

10. Кудрявцев В. Т. Формирование творческих способностей человека: проблемы методологии. *Современные проблемы теории творчества*. Москва, 1992. С.41-55.

11. Пономарев Я. А. Психологія творчества. Москва: Наука, 1976. 304 с.

12. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству. Москва, 1981. 198 с.

13. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва, 1983. 840 с.

14. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань: Казанский университет, 1988. 238 с.

15. Выготский Л. С. Психологія развития ребёнка. Москва: Смысл; Эксмо, 2005. 512 с.

16. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1991. 93 с.

17. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко. Київ: Світич, 2009. 208 с.

18. Кульчицька О. І. Творчі здібності та особливості їх прояву в дитячому віці. *Обдарована дитина*. 2000. № 1. С. 10-14.

19. Дьяченко О. М. Воображение дошкольника. Москва: Знание, 1986. 144 с.

20. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 272 с.

21. Субботский С. В. Ребенок открывает мир. Москва: Просвещение, 1991. 207 с.

22. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н. А. Ветлугиной. Москва: Просвещение, 1974. 170 с.

23. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. Москва: Просвещение, 1964. 460 с.

References

- 1. Honcharenko, S. U.** (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical Researches: Methodological Advices to Young Scientists.]. Vinnytsa [in Ukrainian].
- 2. Bolshoy** psihologicheskii slovar (2009). [Big Dictionary of Psychology.]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- 3. Tanko, T. P.** (2004). *Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh* [Theory and Practice of Future Preschool Teachers' Musical and Pedagogical Training in pedagogical universities]. Kharkiv [in Ukrainian].
- 4. Davyidov, V. V.** (1996). *Teoriya razvivayushego obucheniya* [Theory of Developmental Learning]. Moscow [in Russian].
- 5. Leontev A. N.** (1972). *Problemyi razvitiya psihiki* [Problems of Mentality Development]. Moscow: MSU [in Russian].
- 6. Rybalka, V. V.** (1996). *Psykhohohiia rozvytku tvorchoi osobystosti* [Psychology of Creative Personality Development]. Kyiv [in Ukrainian].
- 7. Monke, O. S.** (2008).

Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv do orhanizatsii khudozhno-movlennievoi diialnosti v doshkilnykh zakladakh osvity [Future Specialists' Training for Artistic and Speech Activity Organization in Preschool Institutions]. Odesa: Science and Education [in Ukrainian]. **8. Moran, J. D.** (1981) Creativity in Young Children. Creativity, Intelligence and Personality. *Annual review of psychology*. 32. 61–72. **9. Luk, A. N.** (1978). *Psihologiya tvorchestva* [Psychology of Creativity]. Moscow [in Russian]. **10. Kudryavtsev, V. T.** (1992) *Formirovanie tvorcheskih sposobnostey cheloveka: problemy metodologi* [Formation of Human Creativity: Issues of Methodology]. Moscow [in Russian]. **11. Ponomarev, Ya. A.** (1976) *Psihologiya tvorchestva* [Psychology of Creativity]. Moscow [in Russian]. **12. Bogoyavlenskaya, D. B.** (1981). *Puti k tvorchestvu* [Ways to Creativity]. Moscow [in Russian]. **13. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar** (1983). [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow [in Russian]. **14. Andreev, V. I.** (1988). *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti* [Dialectics of Education and Self-Education of Creative Personality]. Kazan : Kazan University [in Russian]. **15. Vyigotskiy, L. S.** (2005). *Psihologiya razvitiya rebenka* [Psychology of Child Development]. Moscow [in Russian]. **16. Vyigotskiy, L. S.** (1991). *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and Creativity in Childhood]. Moscow [in Russian]. **17. Metodichni aspekty realizatsii Bazovoi prohramy rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ja u sviti»** (2009). [Methodical Aspects of the Basic Program of the Preschoolers' Development Realization «I am in the World»]. Kyiv [in Ukrainian]. **18. Kulchytska, O. I.** (2000). *Tvorchi zdibnosti ta osoblyvosti yikh proiavu v dytiachomu vitsi* [Creative Abilities and Features of Their Manifestation in Childhood.]. Gifted Child. № 1. [in Ukrainian]. **19. Dyachenko, O. M.** (1986). *Voobrazhenie doshkolnika* [The Imagination of Preschooler]. Moscow [in Russian]. **20. Savenkov, A. I.** (2004). *Put k odarennosti: issledovatelskoe povedenie doshkolnikov* [The Way to Giftedness: Research Behavior of Preschoolers]. St. Petersburg: Peter [in Russian]. **21. Subbotskiy, E. V.** (1991). *Rebenok otkryivaet mir* [The Child Discovers the World]. Moscow [in Russian]. **22. Hudozhestvennoe tvorchestvo v detskom sadu** (1974). [Artistic Creativity in Kindergarten]. Moscow [in Russian]. **23. Levitov, N. D.** (1964). *Detskaya i pedagogicheskaya psihologiya* [Child and Pedagogical Psychology]. Moscow [in Russian].

Труш І. А. Зміст і коротка характеристика поняття «дитяча творчість» у науково-педагогічній літературі

Феномен творчості вже протягом багатьох років є предметом досліджень відомих науковців. Але і на зараз залишається проблема диференціації понять «творчість» та «дитяча творчість». Тому основні поняття цієї проблеми потребують чітких дефініцій.

У статті здійснено теоретичний аналіз понять «творчість» та «дитяча творчість». Представлено різні погляди на етимологію даних понять. На основі вивчення довідкової та психолого-педагогічної літератури з цього питання проаналізовано основні підходи до інтерпретації сутності

зазначених понять у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених, розкрито їх значення, механізми та особливості прояву. Визначено характерні риси творчої особистості, основні характеристики творчості. Сформульовано визначення поняття «дитяча творчість» на основі аналізу досліджень відомих вчених. Та слід підкреслити, що традиційне визначення творчої діяльності, як створення оригінальних продуктів високої суспільної цінності, не застосовується до дітей, особливо дошкільного віку. Результати творчої діяльності дошкільників варіативні, але зазвичай не становлять суспільної цінності. Тому творча діяльність дітей є творчістю тільки в психологічному та педагогічному відношенні, тоді як творчість дорослого має ще й соціальне значення.

Ретельне визначення змістового наповнення кожного окремого поняття та систематизація їх дає змогу визначити, чи містить воно істинні передумови для виконання наукового дослідження. Зокрема це вказує на актуальність досліджуваної проблеми.

У перспективі досліджень цієї проблеми є аналіз наукових концепцій підготовки майбутніх вихователів до розвитку дитячої творчості на засадах вільного вибору навчальних завдань.

Ключові слова: творчість, дитяча творчість, творча особистість, здібності, діти дошкільного віку.

Труш И. А. Содержание и краткая характеристика понятия «детское творчество» в научно-педагогической литературе

Феномен творчества уже много лет является предметом исследований известных ученых. Но и на сейчас остается проблема дифференциации понятий «творчество» и «детское творчество». Поэтому основные понятия этой проблемы требуют четких дефиниций.

В статье осуществлен теоретический анализ дефиниций «творчество» и «детское творчество». Представлены различные взгляды на этимологию данных понятий. На основе изучения справочной и психолого-педагогической литературы по этому вопросу проанализированы основные подходы к интерпретации сущности указанных понятий в исследованиях отечественных и зарубежных ученых, раскрыто их значение, механизмы и особенности проявления. Определены характерные черты творческой личности, основные характеристики творчества. Сформулировано определение понятия «детское творчество» на основе анализа исследований известных ученых. Но нужно подчеркнуть, что традиционное определение творческой деятельности, как создание оригинальных продуктов высокой общественной ценности, не применяется к детям, особенно дошкольного возраста. Результаты творческой деятельности дошкольников вариативные, но обычно не представляют общественной ценности. Поэтому творческая деятельность детей является творчеством только в психологическом и педагогическом отношении, тогда как творчество взрослого имеет еще и социальное значение.

Тщательное определение содержательного наполнения каждого отдельного понятия и систематизация их позволяет определить, содержит ли оно истинные предпосылки для выполнения научного исследования. В частности это указывает на актуальность исследуемой проблемы.

В перспективе исследований этой проблемы является анализ научных концепций подготовки будущих воспитателей к развитию детского творчества на основе свободного выбора учебных задач.

Ключевые слова: творчество, детское творчество, творческая личность, способности, дети дошкольного возраста.

Trush I. Content and Brief Description of «Children's Creativity» concept in the Scientific and Pedagogical Literature

The phenomenon of creativity has for many years been the subject of research by renowned scholars. But at the moment the problem of differentiating the concepts of "creativity" and "children's creativity" remains. Therefore, the basic concepts of this problem require clear definitions.

The article provides a theoretical analysis of the «creativity» and «children's creativity» concepts. Different views on the etymology of these concepts are presented in it. On the basis of the study of psychological and pedagogical literature on this issue reference, the main approaches to these concepts' essence interpretation in the studies of Ukrainian and foreign scientists are analyzed, their significance, mechanisms and features of manifestation are revealed. The characteristic features of the creative personality, the main characteristics of creativity are defined. It is proved that the sensitive period for the foundations of creative activity formation is preschool age. The definition of the concept «children's creativity» on the basis of famous scientists' researches analysis is formulated. But it should be emphasized that the traditional definition of creative activity, such as the creation of original products of high social value, does not apply to children, especially pre-school age. The results of the creative activity of preschoolers are varied, but usually do not constitute a public value. Therefore, the creative activity of children is creativity only in the psychological and pedagogical attitude, while the creativity of an adult also has a social significance.

A thorough definition of the content content of each individual concept and its systematization makes it possible to determine whether it contains the true preconditions for carrying out scientific research. In particular, this indicates the relevance of the problem under study.

In the future, further research into this problem is an analysis of the scientific concepts of the training of future educators for the development of children's creativity on the basis of free choice of educational tasks.

Key words: creativity, children's creativity, creative personality, abilities, preschoolers.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

УДК 373.3.016:003-028.31

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-36-43

Зажарська Ганна Петрівна,

асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

anna.zazharskaya@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0732-8610>

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають переорієнтації системи шкільної освіти на формування в учнів життєвих компетентностей, які дозволять їм орієнтуватися в сучасному соціумі, інформаційному просторі, на ринку праці, навчатися, виконувати соціально важливі завдання, реагувати на потреби часу.

Одним із основних напрямів компетентісно орієнтованого навчання є формування мовленнєвої компетентності молодших школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах.

Для забезпечення зазначеної компетентності базовою навчальною програмою з української мови для 1–4 класів (розділ «Мовленнєва діяльність») визначено зміст навчального матеріалу і державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкових класів. Програма націлює на те, що основну увагу в навчанні української мови слід приділяти розвитку в молодших школярів навичок чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письма (Концепція нової української школи, 2016).

Мовленнєва змістова лінія навчання української мови у Державному стандарті початкової ланки освіти й чинній навчальній програмі є основною. Вона передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу. Комунікативна компетентність – необхідна умова життєтворчості кожного учня. Тому провідною ідеєю для вчителя початкових класів є створення оптимальних умов для

формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів на уроках української мови та літературного читання, зокрема:

- забезпечення сприятливих умов для невимушеного спілкування;
- застосування діалогічних і дискусійних форм навчання;
- постійне надання можливостей для самостійної творчої діяльності учнів;
- використання ігрових, інтерактивних вправ для мовного розвитку.

В основі формування мовленнєвої компетентності молодших школярів лежить вміння слухати і розуміти усне мовлення. Тому, починаючи з 1 класу на уроках навчання грамоти, а в 2–4 класах на уроках української мови, передбачена робота над формуванням аудіативних умінь. Добираючи вправи з аудіювання, необхідно дбати про те, щоб вони були пов'язані з іншими завданнями уроку (Пометун, 2004, с. 66–72).

Якщо аудіативне завдання передбачає роботу з цілим текстом, то наступні етапи уроку можуть будуватися на матеріалі цього ж тексту. Найефективнішим способом перевірки розуміння тексту є запитання за його змістом з кількома варіантами відповіді на кожне з них, серед яких треба вибрати правильну. Перевірка аудіативних умінь шляхом переказування тексту чи бесіди за його змістом не є об'єктивною, оскільки часто трапляється так, що учень розуміє текст, але не може логічно побудувати його переказ чи правильно сформулювати відповідь на поставлені запитання під час бесіди за його змістом.

Важливе місце у формуванні мовленнєвої компетентності учнів початкових класів відводиться розвитку навичок усного діалогічного і монологічного мовлення (говоріння).

Робота над діалогом передбачає два етапи:

- 1) відтворення, розігрування діалогу із прослуханого чи прочитаного тексту;
- 2) складання діалогу за ситуативним малюнком, словесно описаною ситуацією, опорою на допоміжний матеріал, а також самостійно, дотримуючись правил етикету, культури спілкування.

Методика роботи над розвитком діалогічного мовлення передбачає врахування психологічної структури цього виду мовленнєвої діяльності, яка включає такі складові: мотив, мету, засіб (мова) і кінцевий результат (очікувана реакція співрозмовника). Необхідним для створення діалогу є мотив, бажання висловити ту чи іншу думку, що реалізується по-різному залежно від ситуації мовлення. Тому навчальний процес слід будувати так, щоб у дітей виникала потреба щось повідомити, з'ясувати певні питання, висловити ставлення до проблеми, що розглядається.

Вступаючи в діалог співрозмовники мають знати, яка мета їхнього спілкування, що вони хочуть з'ясувати в ході розмови. У побудові діалогу значну роль відіграє ініціативна репліка. Вона є мовленнєвим

стимулом і носієм теми. Важливою умовою досягнення мети діалогу є досконале володіння його учасниками мовою як засобом спілкування. Діалог вимагає чіткого формулювання запитань, точних і лаконічних відповідей, ввічливого звернення до співрозмовника, толерантного і коректного висловлювання зауважень, заперечень, порад тощо. Діалог можна вважати результативним, якщо досягнуто мети всіх учасників спілкування, ніхто в процесі розмови не був ображений, невислуханий чи незрозумілий.

У процесі формування діалогічного мовлення велика увага приділяється засвоєнню школярами формул мовленнєвого етикету – ввічливих слів, які вживаються під час вітання, прощання, прохання тощо. Учні початкової школи повинні запам'ятати найуживаніші формули етикету, знати, за яких обставин кожна з них уживається, а також правильно й доречно використовувати їх у власному мовленні.

Формування усного монологічного мовлення має здійснюватися шляхом:

- 1) переказування прочитаних чи прослуханих текстів;
- 2) побудови власних висловлювань на основі побаченого, пережитого.

Монолог зазвичай адресований не одній людині, а багатьом. Відповідно, автор повинен побудувати його так, щоб він був зрозумілий будь-якому слухачеві. Тому до монологічного мовлення висуваються високі вимоги. Воно має характеризуватися такими ознаками, як: змістовність, логічність, точність, багатство мовних засобів, виразність, чистота, правильність.

Аби забезпечити змістовність висловлювань, потрібно пропонувати дітям говорити чи писати тільки про те, що їм добре відомо. Треба, щоб розповідь школяра була побудована на відомих йому фактах, на основі його власних спостережень, життєвого досвіду. Необхідно, щоб висловлювалися добре обмірковані думки, щирі переживання.

Важливою вимогою до мовлення є його логічність: послідовність, обґрунтованість викладу думок, відсутність пропусків і повторів, наявність висновків, які випливають зі змісту. Точність мовлення забезпечується не тільки вмінням учнів точно передавати факти, спостереження чи почуття, а й здатністю вибирати для цього відповідні мовні засоби – слова та словосполучення, які з максимальною точністю передають найхарактерніші риси того, про що або про кого йдеться у висловлюванні (Пошетун, 2004, с. 66-72).

Отже, точність вимагає володіння всім багатством мовних засобів, а також уміння вибирати в кожному конкретному випадку слова, конструкції речень, найвідповідніші змісту повідомлення чи твору. Оскільки монологічне висловлювання призначене для слухача, то автор, зацікавлений у тому, щоб його почули, зрозуміли і правильно сприйняли, має подбати про виразність свого мовлення.

Під виразністю слід розуміти не тільки дотримання розділових знаків та інтонації, а й уміння яскраво, переконливо і стисло висловлювати думку, здатність впливати на людей через відібрані факти, слова, побудову фраз, настрій розповіді (Савченко, 1999, с. 243).

Важливе місце в роботі над розвитком монологічного мовлення має належати постійному контролю за його чистотою. Особливого значення слід надавати правильності мовлення, тобто відповідності його літературним нормам.

Одним з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкових класів є читання. У 2–4 класах йому відведено окремі уроки.

Читання є основою опанування всіх наук, розвитку людського інтелекту. Тому 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 молодшого школяра виявляється в тому, що формується навичка читання, тобто досить швидке і правильне пізнання літер та їхніх поєднань, і перетворення побачених знаків у вимовлені звуки, слова. Для цієї роботи слід використовувати аналіз, абстрагування й узагальнення, це розвиває у дітей гнучкість мислення, мову.

Під час читання словниковий запас учнів активно поповнюється, а висловлювання стають найповнішими, найемоційнішими, найяскравішими. Важливим є те, що дитячий словник поповнюється не лише кількісно, а й якісно. На уроках літературного читання рекомендовано використовувати статті для читання та художні ілюстрації, які ознайомлюють дітей з новими словами в галузі науки, техніки і культури, трудової діяльності людей, назвами рослин, тварин, предметів побуту.

Обов'язковим завданням є навчити дітей вчитися, а це неможливо без уміння читати і працювати з книгою. Однак на уроках мови читання також повинно бути предметом навчальної діяльності, специфіка якої полягає в зосередженні уваги учнів на:

- 1) правильному вимовлянні слів відповідно до орфоепічних літературних норм та усвідомленні їх лексичного значення;
- 2) інтонуванні речень, різних за структурою і метою висловлювання;
- 3) змістовому поділі речень за допомогою пауз, мелодики тощо (Гудзик, 2007, с. 178).

Розвиток писемного мовлення молодших школярів полягає у формуванні умінь записувати свої думки, враження, спостереження за подіями оточуючої дійсності. Цей процес передбачено здійснювати за такими напрямками:

- 1) написання докладних і вибіркових переказів прочитаних чи сприйнятих на слух текстів;
- 2) побудова власних письмових висловлювань на близькі і зрозумілі теми;

3) створення висловлювань з безпосередньою комунікативною метою (Гудзик, 2007, с. 246).

Цінність докладного переказу як прийому розвитку мовленнєвої компетентності полягає в тому, що він сприяє збагаченню й активізації словникового запасу школярів, формує вміння правильно використовувати виражальні засоби мови, сприяє виробленню правописних навичок. Дослівне відтворення прослуханого чи прочитаного тексту сприяє також зосередженню уваги, розвитку пам'яті й мислення учнів.

Добираючи текст для переказу, слід керуватися такими критеріями. Текст має бути доступним і цікавим дітям відповідного вікового періоду, не переобтяженим новими для них словами і зворотами, нескладним за композицією, з невеликою кількістю дійових осіб (якщо текст сюжетний). Учні мають добре зрозуміти його зміст, мету, образи і мову. Необхідно враховувати також граматичні вміння учнів: у тексті не повинно бути малознайомих морфологічних форм, ускладнених типів речень і т.п. Теми текстів для переказів мусять мати виховну й освітню цінність, розширювати пізнавальний досвід учнів, формувати їхній світогляд. Результативність формування в школярів умінь будувати докладний переказ тексту значною мірою залежить від умінь вчителя правильно спланувати роботу учнів над переказом.

Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі. Ефективним з таких позицій є інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Однак різноманітні методи, прийоми, форми навчання не повинні бути самоціллю. Їх добір і використання слід підпорядковувати змісту й меті навчального предмета, у нашому випадку – формуванню в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Отже, одним із найважливіших завдань сучасної початкової школи є формування мовленнєвої компетентності молодшого школяра. «Заговори до мене, щоб я тебе побачив», – говорить народна мудрість. Школа має готувати дитину до майбутнього життя. По тому, наскільки змістовно, чітко і правильно учень висловлює свої думки, можна судити про його загальний розвиток.

Список використаної літератури

1. Концепції нової української школи [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. 2016. Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua>. **2. Пометун О.І.** Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській

освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В.Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 66–72.* **3. Савченко О.Я.** Дидактика початкової школи: *Підручник для студентів педагогічних факультетів.* К.: Генеза, 1999. 368 с. **4. Гудзик И.Ф.** Компетентносно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Чернівці: Видавничий дім «Букрек», 2007. 496 с.

References

1. Kontseptsii novoi ukrainiskoi shkoly [Conceptions of new Ukrainian school] [Elektronnyi resurs] // Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 2016. Rezhym dostupu do resursu: <http://mon.gov.ua> [in Ukrainian]. **2. Pometun, O.I.** (2004) Dyskusiiia ukrainiskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainiskii osviti [Discussion of the Ukrainian teachers round the questions of introduction of kompetentnisnogo approach in Ukrainian education] *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: Biblioteka z osvitoi polityky / Pid zah. red. O. V.Ovcharuk. K.: «K.I.S.»* [in Ukrainian]. **3. Savchenko, O.Ia.** (1999). Dydaktyka pochatkovoï shkoly [Didactics of initial school]: Pidruchnyk dlia studentiv pedahohichnykh fakultetiv. K.: Heneza [in Ukrainian]. **4. Gudzik, I.F.** (2007) Kompetentnosno orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku v nachalnykh klassah (v shkolah s ukraïnskym yazykom obucheniya) [Competently oriented Russian language teaching in elementary classe]. ChernIvtsI: Vidavnichiy dIm «Bukrek» [in Russian].

Зажарська Г. П. Шляхи формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання

У статті розкрито шляхи формування мовленнєвої компетентності учнів початкових класів на уроках української мови та літературного читання, визначено методику формування в молодших школярів складників мовленнєвої компетентності – аудіативних умінь, діалогічного і монологічного усного мовлення, навички читання, писемного мовлення. Одним із основних напрямів компетентісно орієнтованого навчання в початковій школі є формування мовленнєвої компетентності школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах. Тому найважливішим завданням сучасної початкової школи є формування мовленнєвої компетентності молодшого школяра.

Формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання в початкових класах

вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності молодших школярів. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, проявити себе в комунікативному процесі. Ефективним з таких позицій є інтерактивне навчання, організація якого передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, аудіативні уміння, діалог, монологічне мовлення, літературне читання, писемне мовлення.

Зажарская А. П. Пути формирования речевой компетентности младших школьников на уроках украинского языка и литературного чтения

В статье раскрыты пути формирования речевой компетентности учеников начальной школы на уроках украинского языка и литературного чтения, выделено методику формирования у младших школьников составляющих речевой компетентности – аудіативных умений, диалогической и монологической устной речи, навыка чтения, письменной речи. Одним из основных направлений компетентностно ориентированного обучения в начальной школе есть формирование речевой компетентности учеников, которая раскрывается в умении слушать, воспринимать и воссоздавать информацию, чтить и понимать текст, вести диалог, принимать участие в дискуссии, убеждать и отстаивать свое мнение, взгляды в устной и письменной формах. Поэтому главной задачей современной начальной школы есть формирование речевой компетентности младших школьников. Формирование речевой компетентности младших школьников на уроках украинского языка и литературного чтения в начальных классах требует создания разнообразия форм организации учебной деятельности младших школьников. При этом преимущество предоставляется формам, которые создают такую речевую ситуацию, когда каждый ученик имеет возможность высказаться, проявить себя в коммуникативном процессе. Эффективной с таких позиций является интерактивная учеба, организация которой предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использования ролевых игр, которые способствуют формированию навыков и умений, выработке ценностей, созданию атмосферы сотрудничества.

Ключевые слова: речевая компетентность, аудіативные умения, диалог, монологическая речь, литературное чтение, письменная речь.

Zazharska A. Ways of Forming of Vocal Competence of Junior Schoolboys on the Lessons of Ukrainian and Literary Reading

In the article are exposed ways of forming of vocal competence of students of initial classes on the lessons of Ukrainian and literary reading,

certainly method of forming for the junior schoolboys of components of vocal competence – audiativnikh abilities, dialogic and monologue verbal broadcasting, read, writing broadcasting skill. One of basic directions of kompetentnisno of the oriented studies there is forming of vocal competence of schoolboys, which consists in ability to listen, to perceive and reproduce information, read and understand a phototypograph conduct a dialog, take part in discussions, to convince and to defend the point of view, express own opinions, reasonings, looks, in verbal and writing forms. And one of major tasks of modern initial school there is forming of vocal competence of junior schoolboy. Forming of speech competence of junior schoolchildren on the lessons of Ukrainian and literary reading in initial classes requires creation of variety forms of organization of educational activity of junior schoolchildren. Thus advantage gets to the forms that create such speech situation, whenever student has the opportunity to speak out, to prove in a communicative process. Effective from such positions are interactive studies, organization of that envisages the design of vital situations, uses of role plays, that assist forming of skills and abilities, making of values, creation of atmosphere of collaboration.

Key words: vocal competence, audiativni ability, dialog, monologue speech, literary reading, writing broadcasting.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 82.087.5.09

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-44-54

Кизилова Віталіна Володимирівна,

доктор філологічних наук, професор кафедри філологічних дисциплін
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

kyzylovavitalina@ukr.net

https://orcid.org/0000-0002-2637-0320

РОБОТА З ТВОРАМИ НА ІСТОРИЧНУ ТЕМУ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЙ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Основною метою курсу «Літературне читання» в початковій школі «є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовим складником комунікативної і пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів з дитячою **літературою як мистецтвом слова**» (Літературне читання, 2016, с. 1). Вивчаючи курс, діти знайомляться із художніми й фольклорними творами різної тематики й жанрів, що, своєю чергою, має забезпечити формування в них однієї з ключових компетентностей для життя: *обізнаності та самовираження у сфері культури*, що розуміється як «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших» (Нова українська школа, 2016, с. 12).

Національна ідентифікація особистості – це процес ототожнення, уподібнення особистістю себе з певною нацією (Сторчак, 2015, с. 8). Під **національною ідентичністю** розуміють відчуття колективної належності до конкретної національної спільноти, її культури. Свого наукового осмислення ідентичність набула у працях зарубіжних науковців, зокрема, Р. Брубейкер, Е. Гідденс, Ю. Габермас, Н. Еліас, Е. Балібар, І. Валлерстайн, П. Бергер, Т. Лукман, М. Кастельс, де докладно концептуалізовано варіанти самовизначення суб'єкта в різних соціальних контекстах. З-поміж вітчизняних науковців, які наголошують на об'єктивних чинниках виникнення та розвитку ідентичності, виокремлюють роботи І. Кресіної, Л. Нагорної, В. Євтуха, О. Майбороди, М. Обушного, Л. Шкляра, М. Михальченка, Б. Парахонського, Г. Палій, О. Ляшенка та ін.

Національна ідентичність характеризується специфічним поєднанням об'єктивних і суб'єктивних рис, ставлень. У результаті національної ідентифікації формується «*Я-образ*» особистості як суб'єкта

певної національної спільноти. Разом із тим, істотного значення набувають відчуття спільної долі, загальні переживання, колективна пам'ять, тобто все те, що сприяє формуванню колективного «Ми» (Сторчак, 2015, с. 14). Л. Нагорна (Нагорна, 2019) виділяє такі **функції національної ідентичності**: 1) *пізнавальна* (когнітивна) функція, яка містить певні етнічні стереотипи та уявлення про характер міжетнічних комунікацій; 2) *комунікативна*, що забезпечує відповідний ступінь гомогенності і згуртованості соціуму; 3) *емоційна* функція – створює відчуття спільності інтересів, захищеності, причетності до високих культурних цінностей; 4) *компенсаторна* функція, яка виявляється в певному відшкодуванні втрат, що виникають у процесі стандартизації; 5) *ідеологічна* – виникає одночасно з появою націоналізму як ідеології та створює не лише відчуття причетності до історичної долі групи, а й можливості змінювати її; 6) *інструментальна*, призначення якої полягає у створенні механізму закріплення у свідомості позитивної ідентичності, налаштованості на пріоритет власних цінностей і традицій.

Серед чинників, що сприяють формуванню та підтриманню національної ідентичності школярів, як найбільш значущі відзначаються такі елементи національної культури, як рідна земля, мова народу, його історичне минуле, національні обряди, звичаї та традиції, риси національного характеру. Формування національної ідентичності учнів може цілеспрямовано здійснюватися за допомогою активізації таких процесів: сприяння поглибленню знань дітей з історії свого народу; стимулювання інтересу до історичного минулого власної національної спільноти; сприяння активному оволодінню школярами елементами матеріальної та духовної культури свого народу (Караульна, 2015).

Грунтом щодо формування національної ідентичності в молодшому шкільному віці стає художня література на історичну тему. «Художня література на історичну тему акумулює комплекс знань про ту чи ту історичну добу, розкриває особливості суспільного устрою, ідеологію, духовно-культурні, побутові, психологічні особливості її сучасників. Маючи емоційний вплив на читача, що сприяє залученню до читання широкої аудиторії, вона водночас знайомить його з актуальними проблемами історії, виховує на прикладах минулого» (Кизилова, 2016, с. 90). Зважаючи на той факт, що в початковій школі не вивчається курс історії України, надзвичайно важливо звертатися до тих чи тих історичних фактів на уроках літературного читання.

У підручнику «Літературне читання» для 3 класу шкіл з українською мовою навчання О. Савченко репрезентовано тексти, що тією чи іншою мірою сприяють формуванню національної ідентичності молодших школярів. Він містить розділ «Мова – дивний скарб» (Савченко, 2013), де подано розвідку Алли Коваль «Наша мова», поезії Дмитра Білоуса «Кожну літеру ціни», «Дивне розмаїття», казку Ігоря Січовика «Мова». Після текстів дітям пропонуються запитання й завдання, що вкупі зі змістом артикулюють увагу на цінності української

мови, її важливості в житті кожного українця. У розділі «Книга» вміщено текст О. Єфімова «Як жила книга за часів Київської Русі», де репрезентовано історію створення першого слов'янського «Букваря» І. Федорова у Львові. Це цікавий пізнавальний матеріал не лише про створення книги, а й про важливу сторінку життя Київської Русі загалом.

Важливе значення для формування національної ідентичності молодших школярів має народна казка. Вона демонструє уявлення наших пращурів про сили добра і зла, позитивні й негативні риси характеру людини, артикулює увагу на загальнолюдських цінностях нашого народу. У розділі «З чистого джерела народної творчості» вміщено казку «Кирило Кожум'яка», де головним персонажем став славний богатир киеворуської епохи Кирило, який наділений гіперболізованими рисами честі, відваги, мудрості, хоробрості, сміливості, сили духу, що дали йому змогу здолати свого супротивника й урятувати князівну.

Одним із жанрових різновидів історичної прози є історико-біографічний. У читанці О. Савченко він представлений низкою текстів про життя Тараса Шевченка, чия творчість вивчається дітьми в 3 класі. Це, зокрема, оповідь Антіна Лотоцького «Малий Кобзар чумакує», фрагмент із повісті Оксани Іваненко «Тарасові шляхи» «Тарас у наймах». Вони є цікавими для молодших школярів не лише фактами життєпису Тараса Шевченка, а й замальовками із тогочасного українського життя (історії про запорозьких козаків, описи українського степу тощо). Оповідання В. Сухомлинського «Сонце заходить» репрезентує історію знайомства письменника із творчістю славного Кобзаря. Вона завершується такими словами: «З рідного слова, з прекрасної нашої української мови починається для мене Вітчизна» (Савченко, 2013, с. 139).

Відповідно до чинних програм, у 4 класі шкіл з українською мовою навчання діти знайомляться з творами, де репрезентовано події української історії, висвітлено певні явища й факти історичного життя. Так, у підручнику з літературного читання О. Савченко є окремий розділ «Сторінками історії України», де вміщено такі твори: Олександр Олесь «Наші предки – слов'яни», «Ярослав Мудрий»; Іван Крип'якевич «Книги за княжих часів», Володимир Сосюра «Дзвін шабель», Марія Пригара «Козак Голота», Іван Гнатюк «Козацький дуб», Іван Бондарчук «На новій землі», Тамара Коломієць «Ялинка мого дитинства», «Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор?», Дмитро Павличко «Наш прапор», Наталка Поклад «Гімн».

У підручнику для 4 класу «Літературне читання» В. Науменко вміщено «Думу про Кия та його славний рід» Б. Чалого й О. Пархоменка, історичне оповідання Антіна Лотоцького «Ольга Перевізниківна», де йдеться про княжий період Київської Русі.

У порівнянні з творами на інші теми (природознавчої, шкільної) таких текстів у сучасних читанках набагато менше. Варто відзначити, що й оновлена програма з літературного читання, новітня хрестоматія

для 3–4 класів не пропонують ніяких нововведень щодо означеної теми. Цей факт, на нашу думку, можна пояснити відсутністю в дитей молодшого шкільного віку фактичних історичних знань, які стали б ґрунтом для розуміння й усвідомлення ідейної значущості творів на історичну тему й відповідно успішної реалізації мети уроку, на якому такий твір вивчається. Підтвердженням цього може бути факт заміни в підручнику О. Савченко історичного оповідання Б. Грінченка «Олеся» на інший твір цього автора («Ксеня»). В «Олесі», як відомо, йдеться про часи турецько-татарської навали й героїчний вчинок дівчинки, яка врятувала життя свого дідуся, брата Михайлика й усе село від загибелі ціною власного життя. Героїчний вчинок дівчинки вчителю початкової школи без елементарних пропедевтичних знань пояснити дітям важко, оскільки вони ще не знайомі з цими історичними подіями.

Усе ж хотілося б наголосити на художній та історичній цінності текстів, що вміщені у читанках і рекомендовані до вивчення. Розділ «Сторінками історії України» (підручник О. Савченко) починається двома уривками з поеми Олександра Олеся «Княжа Україна». У першому фрагменті описано життя наших предків за часів Київської Русі, їхні звичаї. Другий репрезентує історію князювання Ярослава Мудрого. Варто відзначити цікавий ілюстративний матеріал, дібраний автором підручника з метою кращого сприйняття матеріалу: обкладинка видання поеми «Княжа Україна», фотографії сучасної станції метро «Золоті ворота» у Києві, мозаїки зі станції із зображенням Ярослава Мудрого, старовинних соборів часів Київської Русі. Перед текстом «Ярослав Мудрий» подано історичні відомості про князя. Важливе значення має словникова робота, запропонована автором: звернено увагу на значення маловідомих дітям слів, особливості їх наголошення. Заслуговують на увагу запитання проблемного характеру, що спонукають дітей до висловлення власної думки, наприклад: «Чи погоджуєтесь ви з думкою, що слова Ярослава Мудрого є повчальними і для нас, його далеких нащадків?» (Савченко, 2015, с. 41).

Цікаво в читанці подано матеріал про український прапор: спочатку йде матеріал з дитячої енциклопедії «Світ моєї України», що увінчується віршем Дмитра Павличка «Наш прапор». Дитина має можливість не лише засвоїти енциклопедичні знання, а й відчути емоційний захват письменника від любові до національної святині: «Прапор наш, як літо, / в сонці майорить – / по долині жито, / по горі блакить» (Савченко, 2015, с. 58).

Події Другої світової війни в читанці проілюстровано спогадами Тамари Коломієць «Ялинка мого дитинства». І хоча в тексті не йдеться про бойові дії (Україна вже була звільнена від фашистів, але війна продовжувалась у Європі), утім читач з допомогою слова вчителя дізнається про нелегкі часи.

Розділ «Сторінками історії України» завершується низкою запитань і завдань узагальнюючого характеру, що спонукають дітей до

висловлення власних міркувань, ставлення до прочитаного, до подій, про які вони дізналися на уроках. На жаль, автор підручника не подає рекомендацій щодо творів на історичну тему для позакласного читання, які б сприяли формуванню в дітей любові до України, посилювали потенціал уроків класного й позакласного читання.

Як бачимо, історична тема знайшла своє відображення в підручниках з літературного читання для 3–4 класів. Авторами продумана система запитань і завдань проблемного характеру, що підпорядкована кращому сприйняттю творів; тут вдало дібрано ілюстративний матеріал, розроблені варіанти словникової роботи з маловідомими словами. Утім, робота над творами на історичну тему в початковій школі потребує подальшого удосконалення й корекції у світлі новітніх освітніх завдань, що стоять перед учителями.

Необхідність проведення систематичної роботи з питань формування української національної ідентичності засобами художньої літератури на історичну тему у навчально-виховному процесі початкової школи зумовлена експериментальними показниками (констатувальний зріз) щодо рівнів сприймання історичної прози, сформованості позитивних рис українського національного характеру, ціннісних орієнтацій (загальнолюдських – любов, гармонія, доброта, свобода, працьовитість, справедливість, відповідальність; національних – любов до землі, історична пам'ять, мова тощо). Вона проводилася магістрантами спеціальності «Початкова освіта» протягом 2017–2019 рр. у Шульгинській загальноосвітній школі 1–3 ступенів, Старобільського району, Луганської області на базі 3 – 4 класів. Нижче наводимо зразки завдань, розроблених магістранткою К. Заїц й апробованих у процесі дослідно-експериментального навчання.

***Літературний квест для учнів 4 класу
«Сторінками прочитаних творів»***

Мета: актуалізувати знання учнів з української літератури; формувати навички швидко і якісно виконувати певні завдання у групі; розвивати вміння застосовувати знання у нестандартних ситуаціях; розвивати активність, креативність; виховувати допитливість, спостережливість, бажання здобувати знання.

Будова гри: маршрут.

Місце проведення: у приміщенні.

Обладнання: маршрутні листи, конверти з підказками, аркуші, клей.

Хід гри

1. Слово вчителя.

Сьогодні я пропоную вам здійснити подорож «Сторінками прочитаних творів» у формі квесту. Чи знаєте ви, що таке квест?

Квест – це змагання, основою якого є послідовне виконання завдань. Після виконання завдань ви будете на кожній станції отримувати пазл як частину цілісної картини, який вам треба буде зібрати.

Грає у нас командна, тому зараз ми об'єднаємося у три команди. Кожна команда повинна обрати капітана, який отримає маршрутний лист. Придумати назву. А потім спільно за підказками пройти маршрут.

I етап

Підказка для команди № 1

Скласти цифри числа, коли вся Україна святкує День незалежності (24.08.1991=2+4+8+1+9+9+1=34=3+4=7).

Підказка для команди № 2

Скласти цифри числа, коли народився Тарас Шевченко (09.03.1814 = 9+3+1+8+4+1= 26).

Підказка для команди № 3

Скласти цифри числа, коли відзначається Міжнародний день рідної мови 21.02. (2+1+2=5)

Методична ремарка

Учні в кабінеті знаходять конверти з розгаданими числами, в яких знаходяться наступні підказки. А далі команди діють за підказками.

II етап

Завдання для команди № 1

Підкресліть іменники I відміни.

Липень, лампа, корм, коров'як, ідея, король, нота, королівство, Африка, косар, кошик, корова, комар, край, оса, острів, олівець, сова, сич, світло, Тетяна, теремок, красень, крем, екскурсія, новина, калина, кришталь, кріп, соняшник, операція, кролик.

Ключ. У кожному слові підкресліть першу букву. З цих букв прочитаєте ім'я та прізвище відомої української письменниці (Ліна Костенко).

Важливо! У книзі цієї письменниці зможете знайти наступний пазл, а також підказку, куди йти далі.

Підказка «Книги – німий вчитель». Місце найбільшої кількості книг у школі.

(бібліотека) (Команда рушає в бібліотеку)

(Далі наводимо за аналогією завдання для другої і третьої команди)

III етап

Методична ремарка

Усі команди по черзі потрапляють на станцію «Бібліотека». Учні відповідають на питання вікторини «Сторінками прочитаних творів». Завдання для всіх однакові, але команди отримують різні підказки. Після отримання підказок учні повертаються до класу.

Вікторина

1. Особа, яка написала літературний твір (автор).
2. Цей герой «Думи про Кия та його славний рід» названий автором «русявим та ніжним» (Хорив).
3. Назвіть ім'я третьої сестри братів-засновників Києва (Либідь).
4. Назва річки, де перевізником працював Кий (Дніпро).

5. До цього племені належав Кий (Поляни).
6. Що сказав сивий старець уві сні Ользі Перевізниківні («Твій час прийшов»).
7. На це свято Ольга зустрілася із князем (Івана Купала).
8. Ольга стала дружиною цього князя (Ігор).
9. Вони врятували Київ від нашествия хозарів (Аскольд і Дір).
10. Через це припинилося князювання Аскольда і Діра (Вони були не княжого роду).

Літературна вікторина

Мета: повторити вивчений матеріал 4 класу з літературного читання; пригадати авторів і їхні твори; розвивати пам'ять, уяву, увагу, мислення, спостережливість, лідерські якості, акторські здібності; виховувати любов до історії свого народу, художнього слова.

Хід змагання

I. Вступна частина

1. Вступне слово

Сьогодні ми зібралися у цьому залі, для того, щоб визначити, хто більше обізнаний у літературному матеріалі, який ми вивчили.

2. Оголошення назв команд і девізів.

1. Раунд «Назви прислів'я»

Кожна команда по черзі має назвати якнайбільше прислів'їв про книгу.

2. Раунд «Інсценізація без слів»

Кожна команда отримує картку з назвою двох творів на історичну тематику. Завдання полягає в тому, щоб учасники команди інсценізували певний уривок твору без слів так, щоб можна було зрозуміти, що це за твір. Завдання вважається виконаним тоді, коли уболівальники відгадають, що це за твір.

1 команда

«Княжа Україна» (уривок «Аскольд і Дір»)

«Ольга Перевізниківна»

2 команда

«Княжа Україна» (уривок «Слов'яни»)

«Дума про Кия та його славний рід»

3. Раунд «Бліц-опитування»

Завдання наступного раунду полягає у тому, що я викликати му по одному учаснику від кожної команди і ставитиму їм по черзі запитання. Всі запитання будуть стосуватися вивчених творів на історичну тематику.

Ким був батько княгині Ольги? (Перевізником)

Який князь скинув із київського престолу Аскольда і Діра (Олег)

Хто вважається засновником Києва? (Кий)

Яким зображується Щек у «Думі про Кия та його славний рід» (Рудим)

З якого міста прибули на київський престол Аскольд і Дір? (Новгород)

Яке плем'я представляв Кий? (Поляни)

Чию навалу вдалося відбити киянам під орудою Аскольда і Діра? (Обрів)

Першим населенням українських земель, за версією автора твору «Княжа Україна», був народ? (Слов'яни)

Чиєю дружиною стала Ольга Перевізниківна? (Князя Ігоря)

Щек у «Думі про Кия та його славний рід» славився таким ремеслом? (Гончарство)

4. Раунд «Так чи ні» або інтерактивне вправа «Перегони»

<https://learningapps.org/display?v=p6qbojdrk18&fbclid=IwAR2GplQNM1eX7nCA2K80Cmd5HWDTVUMqcf1kCv9KA1-YVd4kGmKqGHNpvQ>

Ольга Перевізниківна вийшла заміж за князя Володимира? (Ні)

Автором циклу «Княжа Україна» є Тарас Шевченко (Ні)

Аскольд і Дір прибули до Києва з Новгороду? (Так)

Аскольд і Дір були княжого роду (Ні)

Кий, Щек та Хорив були братами (Так)

Засновником Києва був князь Олег (Ні)

Під час прибуття Аскольда і Діра до Києва місто перебувало під навалою обрів (Так)

Кий був перевізником на Дніпрі (Так)

Ольга зустріла Ігоря під час святкування Масляної (Ні)

Либідь доводилася сестрою Києві, Щекові та Хориву (Так)

II. Підсумок змагань

1. Визначення переможця

2. Нагородження команд грамотами

Як бачимо, твір на історичну тему є «пам'яттю культури», а його повноцінне сприймання можливе за наявності історико- й теоретико-літературних знань. Ефективність роботи вчителя початкової школи щодо реалізації вимог Нової української школи, зокрема формування однієї із ключових компетентностей – *обізнаності та самовираження у сфері культури* – забезпечується рівнем сформованості у молодших школярів навичок аналізу художніх творів історичної тематики з акцентом учителя на смислового потенціалі тексту як засобу впливу на національне самоусвідомлення особистості, умінь виявляти й аналізувати особливості авторського ставлення до зображених у творі подій, обґрунтовувати власну позицію.

Список використаної літератури

1. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2–4 класи. Київ, 2016. 40 с. **2. Нова українська школа :** концептуальні засади реформування середньої школи / Гриневич Л. та ін. Київ, 2016. 34 с. **3. Сторчак Н. А.** Науково-термінологічні засади дискурсу національної ідентичності. *Формування національної ідентичності учнівської молоді засобами суспільствознавчих дисциплін :*

науково-методичні матеріали. Миколаїв : ОППО, 2015. С. 7–21. **4. Нагорна Л.** Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі. URL : <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11617/02-Nagorna.pdf?sequence=1> (дата звернення 18.02.2019). **5. Караульна О. М.** Формування національної ідентичності за допомогою курсів морально-духовного спрямування. *Формування національної ідентичності учнівської молоді засобами суспільствознавчих дисциплін* : науково-методичні матеріали. Миколаїв : ОППО, 2015. С. 54–61. **6. Кизилова В.** Націєтворчі тенденції в новітній українській прозі для дітей та юнацтва на історичну тему. *Літературний процес: методологія, імена, тенденції* : збірник наукових праць. № 7. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 90–95. **7. Савченко О. Я.** Літературне читання : підручник для 3 класу. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2013. 197 с. **8. Савченко О. Я.** Літературне читання : підручник для 4 класу. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2015. 192 с.

References

1. Literature chytannia (2016), *Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 2–4 klasy* [Literary reading. The program for secondary schools. 2–4 classes], Kyiv, Ukraine. **2. “Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly”** (2016) [New Ukrainian school: conceptual framework of secondary school reform], Hrynevych L. ta in., Kyiv, Ukraine. **3. Storchak, N. A.** (2015). “Scientific and terminological foundations of the discourse of national identity”, *Formuvannia natsionalnoi identychnosti uchnivskoi molodi zasobamy suspilstvoznnavchykh dystsyplin* : naukovo-metodychni materialy, [Formation of national identity of students by means of social Sciences: scientific and methodological materials], OIPPO, Mykolaiv, Ukraine, pp. 7–21. **4. Nahorna, L.** “The concept of "national identity" and "national idea" in the Ukrainian terminological space”, available at: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11617/02-Nagorna.pdf?sequence=1>. (access 18.02.2019). **5. Karaulna, O. M.** (2015). “Formation of national identity through courses of moral and spiritual direction”, *Formuvannia natsionalnoi identychnosti uchnivskoi molodi zasobamy suspilstvoznnavchykh dystsyplin* : naukovo-metodychni materialy [Formation of national identity of students by means of social Sciences: scientific and methodological materials], OIPPO, Mykolaiv, Ukraine, pp. 54–61. **6. Kyzlyova, V.** (2016). “Nation formative tendencies in the modern Ukrainian prose for children and youth on the historical subject”, *Literaturnyi protses: metodolohiia, imena, tendentsii* : zbirnyk naukovykh prats, vol. 7, pp. 90–95. **7. Savchenko, O. Ya.** (2013). *Literaturne chytannia : pidruchnyk dlia 3 klasu* [Literary reading: textbook for grade 3], Vydavnychi dim «Osvita», Kyiv, Ukraine. **8. Savchenko, O. Ya.** (2015). *Literaturne chytannia : pidruchnyk dlia 4 klasu* [Literary reading: textbook for grade 4], Vydavnychi dim «Osvita», Kyiv, Ukraine.

Кизилова В. В. Робота з творами на історичну тему в контексті реалізацій ключових компетентностей Нової української школи

У статті здійснено аналіз програмових творів на історичну тему для 3–4 класів та запропоновано у чинних підручниках з літературного читання систему роботи щодо реалізації такої компетентності, як обізнаність та самовираження у сфері культури, що визначена Концепцією Нової української школи. Вона передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Осмислено поняття національної ідентичності, її функцій. Чинниками, що сприяють формуванню національної ідентичності школярів, є елементи національної культури, мова народу, його історичне минуле, національні обряди, звичаї та традиції, риси національного характеру. Обґрунтовано значення художньої літератури у процесі формування національної ідентичності. Акцентовано на необхідності проведення систематичної роботи з означеної проблеми засобами художньої літератури на історичну тему у навчально-виховному процесі початкової школи. Визначено важливість володіння учнями навичками аналізу художніх творів з акцентом на смислому потенціалі тексту як засобу впливу на національне самоусвідомлення особистості. Наведено завдання для учнів 4 класу, що були апробовані у процесі дослідно-експериментального навчання.

Ключові слова: літературне читання, концепція Нової української школи, національна ідентичність, твори на історичну тему, аналіз художнього твору, вправи, завдання.

Кизилова В. В. Работа с произведениями на историческую тему в контексте реализации ключевых компетентностей Новой украинской школы

В статье осуществлен анализ программных произведений на историческую тему для 3–4 классов и предложенной в действующих учебниках по литературному чтению системы работы по реализации такой компетентности, как осведомленность и самовыражение в сфере культуры, которая определена Концепцией Новой украинской школы. Она предполагает глубокое понимание собственной национальной идентичности как основы открытого отношения и уважения к разнообразию культурного выражения других. Осмыслено понятие национальной идентичности, ее функций. Факторами, способствующими формированию национальной идентичности школьников, являются элементы национальной культуры, язык народа, его историческое прошлое, национальные обряды, обычаи и традиции, черты национального характера. Обоснована роль художественной литературы в процессе формирования национальной идентичности. Акцентируется на необходимости проведения систематической работы по обозначенной проблеме средствами художественной литературы на историческую тему в учебно-воспитательном процессе начальной

школы. Обозначена важность владения учениками навыками анализа художественного произведения с акцентом на смысловом потенциале текста как средства влияния на национальное самоопределение личности. Предложены виды работы для учеников 4-х классов, которые были апробированы в процессе экспериментального обучения.

Ключевые слова: литературное чтение, концепция Новой украинской школы, национальная идентичность, произведения на историческую тему, анализ художественного произведения, упражнения, задания.

Kyzylova V. Work With the Literary Works on the Historical Theme in the Contest of Realization of Key Competences of the New Ukrainian School

The article analyses the curriculum works on the historical theme for 3rd and 4th forms, and system of realization of such competences as awareness and self-expression in the sphere of culture, which is presented in the present pupil's books on Literary Reading and is defined by the conception of the New Ukrainian school. It has a deep comprehension of its own national identity as a basis of sincere attitude and respect to others' varied expressions. The concept of national identity and its functions is meaningful. The factors, that assist in formatting the schoolchildren's national identity, are the elements of national culture, peoples' language, its historical past, national rites, customs and traditions, traits of the national character. The importance of fiction in the process of formation of national identity is substantiated. It is stressed that systematic work on the marked problem by using fiction on the historical theme is necessary while educational process in the primary school; which was proved by stated monitoring about levels of perception of historical prose and formation of positive features, value grasps. The importance of students' skills in the analysis of works of art with an emphasis on the semantic potential of the text as a means of influencing the national identity is determined. There are tasks for pupils of the 4th form, which were tested by undergraduates during their research and experimental studying.

Key words: Literary Reading, conception of a new Ukrainian school, national identity, literary works on historical theme, analysis of artwork, exercises, tasks.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 373.31

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-55-63

Лапшина Ірина Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

lapirnik1@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8999-8185>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ НА АДАПТАЦІЙНО-ІГРОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ УЧНІВ ДРУГИХ КЛАСІВ

В Україні тривають соціально-економічні реформи, зокрема й реформування системи освіти. Зміни стосуються передусім першого ступеня загальної середньої освіти – початкової школи. З початком 2018–2019 навчального року набрав чинності новий Державний стандарт початкової освіти, впроваджено нові типові освітні програми для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти, вимоги яких щодо створення сучасного освітнього середовища мають бути реалізованими через оновлені навчально-методичні комплекси предметів початкової освіти.

Міністерство освіти і науки України розробило Положення про конкурсний відбір проектів підручників для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти (наказ МОН України від 26.03.2018 №248), у якому наданий орієнтовний опис параметрів оцінювання електронних версій проектів підручників. Розпочато процедуру підготовки для учнів початкової школи підручників нового покоління.

До вирішення проблеми підручникотворення активно долучаються вітчизняні науковці, як от М. Вашуленко, А. Каніщенко, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін., які зауважують на реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи. У Концепції Нової української школи визначено новий зміст освіти, «заснований на формуванні необхідних для успішної самореалізації в суспільстві компетентностей. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; ініціативність; творчість; уміння вирішувати проблеми; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність до співпраці в команді» (Бібік, 2018, с. 6).

Разом з тим, потребують уточнення методологічні засади створення підручників для вивчення мов корінних народів та

національних меншин України у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів, національних меншин, зокрема й підручників з російської мови та читання.

Типова навчальна програма з російської мови та читання для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою націлює педагогів, що метою початкового курсу вивчення російської мови є «розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися рідною мовою для культурного й національного самовияву, послуговуватися нею у міжкультурному діалозі; формування шанобливого ставлення до культурної спадщини; розвиток мовленнєво-творчих здібностей» (Курач & Лапшина, 2018, с. 1).

Таким чином, початковий курс російської мови і читання має допомогти учням і педагогам сформувати і розвинути вміння з п'ятих змістових ліній: «Взаємодіємо усно», «Взаємодіємо письмово», «Читаємо», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища», зокрема, слухати і розуміти висловлювання, створювати, аналізувати, оцінювати, інтерпретувати висловлювання в усній і письмовій формах; правильно й усвідомлено читати, розуміти й критично оцінювати інформацію з різних джерел; досліджувати медіа джерела; аналізувати мовні явища й використовувати результати цих спостережень у власному мовленні.

При цьому авторам підручників необхідно передусім врахувати вікові особливості користувачів мови й мовлення – учнів семирічного віку, сприймання яких є вибіркоvim і легко фокусується лише на цікавих і зрозумілих явищах, переважає короткотривале запам'ятовування, синтетичні операції є більш доступними, у порівнянні з аналітичними тощо. Саме з цих позицій слід оцінити потенціал адаптаційно-ігрового періоду (циклу) навчання російської мови в 1–2 класах.

Сама назва періоду – адаптаційний – допомагає зрозуміти основне призначення першого і другого років шкільного життя дитини: допомогти легко адаптуватися, природно увійти у новий соціальний статус школяра, набути необхідних уявлень і вмінь для реалізації різних видів діяльності протягом навчального дня / тижня / місяця / семестру / року. В першому класі діти набули елементарних мовленнєвих вмінь слухати й розуміти вчителя й однокласників, брати участь у розмові кількох осіб або формулювати невелике власне висловлювання, плавно складами читати й писати, оцінювати прочитане. Разом з тим, важливими для першокласників є й сформовані загальнонавчальні уміння: організувати себе для діяльності на певному уроці, виконувати пропонувані дидактичні завдання, знаходити й організовувати групу однокласників, з якими комфортно обговорювати деякі питання, знаходити разом способи розв'язання тих чи інших вправ і задач тощо

(Голюк, 2018, с. 16). Ці вміння становлять підґрунтя розвитку уміння вчитися як ключової компетентності початкової освіти.

Набуті уявлення і вміння учні розширюють й уточнюють в другому класі. Період навчання грамоти вже завершений, розпочинається період засвоєння пропедевтичних мовно-літературних понять, умінь і навичок комунікативної та читацької компетентностей. Базовий навчальний план (додаток 2) закріплює для вивчення мови корінного народу та національних меншин України, а також іноземної мови 210 годин протягом навчального року, які можна розподілити таким чином: 4 години на уроки російської мови і читання, 2 години – на уроки іноземної мови.

Перед авторами підручників постає логічне запитання: яку модель навчального предмета обрати – інтегровану чи предметну. На нашу думку, більш перспективною може бути модель інтегрованого курсу російської мови і читання, адже дослідження мовних явищ природніше організувати на художньому літературному матеріалі, а в ході аналізу літературного твору логічно акцентувати особливості його мовних засобів; в різних видах мовленнєвої діяльності отримаємо можливість закріпити й інтерпретувати отримані знання та уміння. Наприклад: при вивченні розділу «В ріднім краю. Мова й мовлення» абсолютно природно поєднується інформація про функціонування в Україні державної мови – української – та мов різних національних спільнот – російської, угорської, молдовської, польської, кримськотатарської, ромської та інших. Школярам важливо навчитися розмежовувати поняття *мова* і *мовлення*, усвідомлювати аспекти їх специфіки у повсякденному житті: в Україні мешкає багато різних народів, й у кожного є своя рідна мова, що являє собою сукупність слів і правил, за якими ці слова утворюються, змінюються та поєднуються з іншими словами. А спілкування людей з допомогою мови називають спілкуванням. Ми слухаємо один одного, повідомляємо якісь новини, читаємо книги й журнали, пишемо повідомлення. Кожен із учнів щодня користується кількома мовами (українською, російською, англійською чи німецькою), спілкується у різних видах діяльності (слухає, говорить, читає, пише). Узагальненням цієї інформації в художній формі можуть стати рядки вірша А. Костецького «Рідні місця»: «Что такое Родина наша? ...Любовь твоя к папе и маме, и ты сам – не один, а с друзьями». Крім того, доцільно звернути увагу другокласників на ознаки мовлення: Аби твоє мовлення було зрозумілим для слухачів, важливо говорити виразно, уміти голосом передавати почуття, настрої. Така інформація є основою формування умінь виразного читання – у процесі читання за допомогою сили і тембру голосу, пауз потрібно створювати відповідний настрої, який замислював автор твору.

Логічно поєднується знання й уміння другокласників з мовного розділу «Текст» і літературного розділу «Зміни у природі. Осінь настала». Ознайомлюючись з літературними творами, присвяченими

змінам у природі, діти спостерігатимуть, яку групу речень можна назвати текстом, які частини в ньому слід виділити, про що вони розповідають (тема), чи є назва у кожного художнього твору. У ході опанування такого інтегрованого розділу (модулю) школярі навчатимуться на слух визначати зв'язне повідомлення, поєднувати групу речень за правилами логіки, визначати у висловлюванні головну думку, формулювати її своїми словами, тобто складати план твору. За складеним планом доцільно пропонувати учням ще раз прочитати текст, приготуватись до його переказування або інсценування, до різних видів інтерпретації твору (введення додаткового персонажу, зміна сюжетної лінії, створення власної кінцівки тощо).

Природно поєднуються мовний розділ «Речення» і літературний «Я пізнаю світ»: діти дізнаються про мету різних речень (повідомляти, запитувати, стимулювати до дії), спостерігають за розділовими знаками в їх кінці; навчаються визначати межу речення, правильно оформляти речення на письмі, використовувати у власному мовленні різні види речень, правильно інтонувати повідомлення, запитання, прохання тощо.

Можна наводити приклади інтегрування й інших мовних і літературних розділів (модулів), проте, на нашу думку, автори підручників запропонують власний варіант інтегрованої мовно-літературної освіти з урахуванням тематичного принципу побудови навчальної книги.

Інтегрований підхід доречно застосувати не лише до створення нового змісту освіти, але й до організації процесу освіти: на уроці другокласники, уникаючи втоми, досить швидко й природно змінюватимуть різноманітні види діяльності: *мисленнєвої* (виконання словниково-логічних вправ, мисленнєвих операцій з мовним або літературним матеріалом), *мовленнєвої* (слухання, говоріння, читання, письмо), *навчальної* (участь у дослідженні мовних або літературних понять), *ігрової* (дидактичні, сюжетні, режисерські ігри), *театральної* (читання в особах, інсценування), *образотворчої* (ілюстрування літературних творів, словесне малювання, створення висловлювань за творами образотворчого мистецтва), *пластичної* (виконання хореографічних етюдів за змістом літературних творів) та ін.

При плануванні підручника для адаптаційно-ігрового періоду авторам важливо продумати адекватне співвідношення на уроці індивідуальної, парної, групової та колективної роботи учнів (Колеснік, 2016, с. 27). Складні дослідницькі завдання мовного змісту доречно організувати в колективній або груповій роботі, з тим, аби учасники груп могли поділитися з усіма іншими учнями результатами своїх роздумів, пошуків, усі разом визначити оптимальний хід дослідження, узагальнені результати. Наприклад, *прочитайте текст вправи. Дайте свою відповідь на поставлені питання, доберіть приклади для підтвердження власної позиції.* Завдання, пов'язані з конкретною мовною або літературною ситуацією, мовленнєвою задачею,

потребують організації роботи в групах або парах. Діти матимуть можливість почути іншу версію вирішення завдання, відредагувати власне висловлювання, аби воно стало більш зрозумілим партнеру, знайти додаткові аргументи при переконуванні співрозмовника. До прикладу: *Уяви себе в ролі екскурсовода. Куди ти поведеш своїх нових друзів? Про що розповідатимеш? Або: Потренуйтеся користуватися словами ввічливості при звертанні один до одного.* Завдання узагальнювального характеру доцільно пропонувати другокласникам в індивідуальному виконанні: *прочитай оповідання голосно й радісно, потім – з подивом й тихо. Який варіант читання обереш, коли розповідатимеш про рідне місто (село) товаришам, які приїхали до тебе на гостини?*

Ще один аспект, який потрібно продумати авторам підручника, стосується системності викладу навчальної інформації, структурування освітніх розділів (модулів). Формування мовних понять можна організувати від більшої мовної одиниці (текст) до меншої (звук / буква), або навпаки: 1) текст – речення – слово – склад – звук / буква; 2) звук / буква – склад – слово – речення – текст. Враховуючи, що в період навчання грамоти першокласники міцно закріпили фонетико-графічні поняття й уміння мовного аналізу, доцільно побудувати зміст освіти у другому класі за другим варіантом. Проте, на нашу думку, виправдано ознайомити другокласників спочатку з поняттям текст і закріплювати складні текстологічні поняття й уміння при вивченні інших мовних розділів, оскільки побудова аргументованої відповіді щодо мовної або літературної задачі обов'язково буде пов'язана з формулюванням зв'язного висловлювання. Крім того, учні різняться за рівнем мовленнєвої підготовки, деякі з них активні у спілкуванні, їм є що сказати іншим, а деякі учні ще скуті у виборі мовних засобів, їм потрібний час, аби дібрати точне слово, сформулювати завершену думку, дібрати приклади або аргументи для доведення правильності своїх міркувань. У останніх буде вдосталь часу для закріплення умінь виокремлювати, перетворювати, оцінювати інформацію, висловлювати і захищати власні погляди, регулювати власний емоційний стан.

Також авторам підручника необхідно продумати оптимальний апарат орієнтування: передмову, що оптимістично налаштовує школярів на навчальну діяльність протягом року; узагальнювальні таблиці змісту (схеми розділів (модулів) на початку або в кінці вивчення матеріалу), умовні позначення для полегшення орієнтування у змісті освітніх завдань. Умовних позначень не може бути багато, оскільки діти не пам'ятатимуть великої кількості схематичних позначок для виконання того чи іншого завдання; але й замало їх не може бути. На нашу думку, слід продумати 5-6 умовних позначок: початок / кінець уроку; питання й завдання для роздумів; завдання для виконання в парах або групах; завдання для театралізації; домашнє завдання. На жаль, інколи автори підручників для початкової школи пропонують дітям до 10 строкатих і

різнокольорових умовних позначень, які діти семи років не можуть опанувати.

Доступності і зрозумілості текстів підручників для дітей молодшого шкільного віку сприяє виважене поєднання інформаційного й емоційно-ціннісного компонентів змісту текстів навчальної книги (Комарівська, 2016, с. 30). Проілюструємо цю тезу на прикладі оптимального поєднання навчально-пізнавальної інформації мовного змісту й фольклорного матеріалу. Учням пропонуємо послухати або самостійно прочитати повідомлення про нетотожність понять *мова* й *мовлення*, переказати почуте / прочитане з добром власних прикладів. Коли в мовленні дітей закріпились мовні терміни, запропонуємо прочитати й списати прислів'я та пояснити значення слова *язик* у кожній з них, продумати випадки із свого життя, коли доцільно так сказати: Язык – к знанию ключ. Не спеши языком – торопись делом. Таким чином, ми стимулюємо поєднання у мовленнєвій практиці школярів термінологічної лексики й емоційно забарвленої розмовної лексики. Діти мають навчитися розрізняти ситуації застосування цих різних вербальних засобів.

Авторам важливо продумати й коло художньої літератури для дітей, аби підтримати їхній інтерес до вивчення російської мови і літератури, сформувати шанобливе ставлення до культурної спадщини, зокрема жанрове розмаїття (малі фольклорні жанри (загадки, лічилки, скоромовки, народні прикмети, прислів'я і приказки), казки, оповідання, вірші, пізнавальні статті), широке тематичне коло (світ дитинства, світ живої природи, світ людських стосунків, людські цінності, світ цікавого і незвичайного), авторський склад (фольклорні твори та твори авторської літератури). Необхідно представити другокласникам твори класичної російськомовної літератури для ознайомлення з традиціями літературного процесу (Л. Толстой, М. Некрасов, К. Ушинський, Ф. Тютчев, К. Чуковський, А. Барто, В. Драгунський та ін.), твори російськомовних або двомовних авторів України (М. Носов, В. Осеева, Т. Волгіна, В. Сухомлинський та ін.), твори сучасних україномовних авторів у перекладі російською мовою (А. Костецький, О. Підсуха, Ю. Ярмиш та ін.). Проблема відбору літературного матеріалу в наш час залишається надзвичайно гострою, особливо, якщо враховувати ще й гендерний підхід в освіті.

Отже, у процесі створення нового покоління підручників для учнів других класів на адаптаційно-ігровому періоді навчання російської мови слід урахувати багато чинників якісної навчальної книги: відповідність змісту типової навчальної програми; характер побудови змісту освіти; системність та послідовність викладу навчальної інформації; наявність зрозумілого апарату орієнтування підручником; відповідність розкриття основних наукових положень віковим особливостям учнів; доступність і зрозумілість текстів підручника, відповідність їх нормам літературної мови.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. К.: Літера ЛТД, 2018. 160 с. **2. Мовно-літературна** галузь: Російська мова та читання: типова навчальна програма з російської мови та читання для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням російською мовою; уклад.: Л. І. Курач, І. М. Лапшина. К., 2018. 26 с. Режим доступу: mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli/14tipova-navchalna-programa-z-rosiyskoi-movi-dlya-zzso-z-navchannyam. **3. Голюк, О. А.,** Гайдукевич А., Пахальчук Н. А., Карук І. В., Колесник К. А. Воспитание у детей чувства собственного достоинства как проекции морально-гуманистических ценностей. *Science Review*. Warsaw: RS Global S. z O.O. 2018. № 1 (8), January. Vol.5. P. 13–17. **4. Колесник, К. А.** Особливості організації групової діяльності учнів у початковій школі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць. Випуск 46. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 26–30. **5. Комарівська, Н. О.** Розвиток творчого потенціалу дітей дошкільного та молодшого шкільного віку засобами фольклору. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. Вип. 46. С. 30–33.

References

1. Bibik, N. M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola [New Ukrainian School]*. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian]. **2. Kurach, L. I., & Lapshyna, I. M.** (2018). *Movno-literaturna haluz: Rosiiska mova ta chytannia: typova navchalna prohrama z rosiiskoi movy ta chytannia dlia 1–2 klasiv zakladiiv zahalnoi serednoi osvity z navchanniam rosiiskoiu movoiu [Language and Literature: Russian Language and Reading: Typical Teaching Program for Russian Language and Reading for 1–2 Grades of General Secondary Education Institutions with Russian Language Teaching]*. Access mode: mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli/14tipova-navchalna-programa-z-rosiyskoi-movi-dlya-zzso-z-navchannyam. [in Ukrainian]. **3. Golyuk, O. A.,** Gaydukevich, A., Pakhal'chuk, N. A., Karuk, I. V., & Kolesnik, K. A. (2018). Vospitanie u detey chuvstva sobstvennogo dostoinstva kak proektsii moral'no-gumanisticheskikh tsennostey [Raising children's self-esteem as a projection of moral and humanistic values]. *Science Review*, 1 (8), 5, 13–17 [in Russian]. **4. Kolesnik, K. A.** (2016). Osoblyvosti orhanizatsii hrupovoi diialnosti uchniv u pochatkovii shkoli [Features of organization of pupils` group activity in primary school]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 46, 26–30 [in Ukrainian]. **5. Komarivska, N.** (2016). Rozvytok tvorchoho potentsialu ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku zasobamy folkloru

[Development of creative potential of preschool and primary children by means of folklore]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*, 46, 30–33 [in Ukrainian].

Лапшина І. М. Особливості організації мовно-літературної освіти на адаптаційно-ігровому етапі навчання учнів других класів

У статті розкрито особливості організації мовно-літературної освіти школярів засобами мов корінних народів та національних меншин України на адаптаційно-ігровому етапі навчання, зокрема у другому класі. Розкрито особливості інтегрованого підходу до планування мовно-літературної освіти, що передбачає доцільне поєднання в одному навчальному розділі лінгвістичного та літературного матеріалу, комунікативних завдань на використання у власному мовленні учнів набутих мовних уявлень й мовленнєвих умінь. Автор характеризує специфічні прийоми задля формування і розвитку комунікативної та літературної компетентностей учнів других класів (репродуктивні, оперативні, продуктивно-творчі), аналізує дидактичні матеріали до уроків російської мови і читання в одному з варіативних підручників для другого класу (спроможність сформуванню у школярів цілісне уявлення про оточуючий світ; врахування співвідношення індивідуальної, парної, групової, колективної роботи на уроці; особливості структурування освітнього модулю; формування вміння працювати з різними джерелами інформації тощо). Розкрито потенціал діяльнісного підходу до мовно-літературної освіти учнів з урахуванням провідної мети вивчення мови народу національної меншини – формування мовної особистості громадянина України.

Ключові слова: організація освітнього процесу, мовно-літературна освіта, адаптаційно-ігровий етап навчання, молодші школярі.

Лапшина И. Н. Особенности организации литературно-языкового образования на адаптационно-игровом этапе обучения учащихся вторых классов

В статье раскрываются особенности организации языкового и литературного образования школьников средствами языков коренных народов и национальных меньшинств Украины на адаптационно-игровом этапе обучения, в частности во втором классе. Раскрыты особенности интегрированного подхода к планированию литературно-языкового образования, что предусматривает целесообразное объединение в одном учебном разделе лингвистического и литературного материала, коммуникативных заданий на использование в собственной речи учащихся приобретенных языковых представлений и речевых умений. Автор характеризует специфические приёмы работы для формирования и развития коммуникативной и читательской компетентностей учащихся вторых классов (репродуктивные,

оперативные, продуктивно-творческие), анализирует дидактические материалы к урокам русского языка и чтения в одном из вариативных учебников для второго класса (способность сформировать у школьников целостное представление об окружающем мире; учет соотношения индивидуальной, парной, групповой и коллективной работы на уроке; особенности структурирования образовательного модуля; формирование умения работать с разными источниками информации и т.д.). Раскрыт потенциал деятельностного подхода к литературно-языковому образованию учащихся с учетом ведущей цели формирования языковой личности.

Ключевые слова: организация образовательного процесса, литературно-языковое образование, адаптационно-игровой этап обучения, младшие школьники.

Lapshyna I. Specifics of the Organization of Language-Literary Education at the Adaptation-Game Stage of Learning Pupils of the Seconds Forms

The article deals with the peculiarities of the organization of language and literary education of pupils at the adaptation-game stage of training. This kind of education is provided with the languages of the indigenous and national minorities of Ukraine during the second year of school training. The peculiarities of the integrated approach to the planning of language-literary education are described. The approach suggests a feasible combination in one training section of linguistic and literary material, communicative tasks for the use in their own speech of students acquired speech representations and speech skills. It contains the introduction to three types of lessons: a lesson of the Russian language and reading with the priority of speech preparation, a lesson of the Russian language and literature with priority of language preparation, a lesson of the Russian language and reading with a priority of literary preparation. Specific methods are described. With the aim of the formation and development of communicative and literary competences of pupils of other classes, didactic materials are provided to the lessons of Russian language and reading in the variational study books for second class (the ability to form a holistic view of the surrounding world among pupils, taking into consideration the ratio of individual, pair, group, collective work in the classroom, particularities of the structuring of the educational module, the ability to work with different sources of information, etc.). The potential of the activity approach to linguistic literary education of pupils is disclosed, taking into account the leading goal of studying the language of the people of the national minority – the formation of the linguistic personality.

Key words: organization of educational process, language-literary education, adaptation-game stage of training, pupils of the seconds forms.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 372.881.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-64-74

Родюк Наталія Юріївна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

nrodiuk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1002-9731>

Голюк Оксана Анатоліївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна.

o.goluk@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6309-9261>

**ШЛЯХИ ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

Сучасне реформування середньої освіти спрямоване на те, щоб учень не лише отримав певний обсяг знань, а й умів практично використовувати їх у професійному та приватному житті, тобто шкільне навчання має сформувати ряд компетентностей.

Так, у документі Міністерства освіти і науки України «Концептуальні засади реформування середньої освіти» зазначено: «Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними» (Нова українська школа, 2016, с. 8).

Першим з одинадцяти ключових компетентностей визначено вміння спілкуватися державною мовою: «Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» (Нова українська школа, 2016, с. 6). Одним з ключових моментів зазначеної компетентності є здатність учня за допомогою конструктивного діалогу вирішувати проблеми, з'ясувати точку зору

інших людей, обстоювати свої думки й переконання – і таким шляхом знаходити правильні рішення.

Також спільним для всіх компетентностей є ряд вмінь, зокрема, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, розв'язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами. Очевидно, що неможливо виробити названі вміння поза майстерним творенням діалогу.

Тому зрозуміло, що тема статті є актуальною, оскільки майбутні громадяни держави з активною життєвою позицією, з вільним володінням словом, з навичками риторики, з вміннями ефективного й результативного спілкування та взаємодії з іншими формуються вже в школі, починаючи з початкових класів.

З іншого боку важливою є й роль учителя, який має розвинути комунікативну компетентність, використовуючи сучасні методики навчання, вивчаючи й застосовуючи передовий педагогічний досвід, приділяючи належну увагу кожному школяреві, формуючи діалогічне мовлення учнів і через мову виховуючи громадянина-патріота.

Для цього вчитель має виявляти творчий підхід, зважати на психологічні особливості дітей першого року шкільного навчання, підбирати посильні для них завдання, підтримувати інтерес учнів до вивчення діалогічного мовлення, тактовно виправляти допущені школярами помилки.

Проблема формування діалогічного мовлення молодших школярів розглядалася науковцями різнопланово: так, психологію ведення діалогу досліджував О. Леонт'єв; питання дефініції понять «усне мовлення» та «діалогічне мовлення» з'ясували В. Зевако, Є. Кротевич, Н. Родзевич, О. Петроє; на важливість формування діалогічного мовлення дітей звертали увагу Г. Підлужна, Л. Виготський, Н. Тализіна; аспект методики роботи вчителя знаходимо в працях О. Потебні, Л. Щерби, Л. Мацько, С. Єрмоленко, М. Пентлюк та інших.

Хоча питання розвитку діалогічного мовлення в учнів молодшого шкільного віку досить широко висвітлена в педагогічних розвідках, але залишається ряд моментів для дослідження, зокрема, зв'язок діалогічних умінь і темпераменту дитини, діалог у формальній і неформальній ситуації, мовленнєві традиції сім'ї та їх вплив на розвиток діалогічних умінь дитини, думки самих молодших школярів про необхідність побудови та вивчення діалогу, вплив на вміння вести діалог ранкової розмови-зустрічі, а також особливості роботи вчителя щодо розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь в умовах повного реформування системи шкільної освіти, яке з вересня 2018 року уже вступило в силу, й учителі перших класів пройшли додаткову сертифікацію для роботи з учнями.

Метою статті є вироблення шляхів ефективного формування діалогічного мовлення дітей під час уроків навчання грамоти.

Відповідно до мети визначено такі завдання: визначити психолого-педагогічні, лінгвістичні та лінгводидактичні засади формування комунікативних умінь та діалогічного мовлення першокласників; провести теоретичний аналіз стану діалогічного мовлення дітей шостого року життя; дослідити зміни у програмі підготовки першокласників щодо розвитку діалогічних умінь під час реформування української системи освіти; розробити комплекс вправ для розвитку діалогічного мовлення першокласників.

Методи дослідження: теоретичні (вивчення та аналіз психолого-педагогічної, психолінгвістичної, лінгводидактичної літератури з проблеми формування умінь діалогічного спілкування першокласників, Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм для початкової школи ; емпіричні (спостереження за освітнім процесом у першому класі).

Особливістю цієї розвідки також є те, що 2018-2019 навчальний рік – це період першого етапу практичного впровадження Концепції Нової української школи, а, отже, є можливість вперше провести спостереження за розвитком діалогічного вміння першокласників у звичайній (неформальній) обстановці, як, наприклад, ранкові зустрічі, та в умовах неавторитарного навчання, а педагогіки партнерства, проаналізувати роботу вчителів перших класів, що працюють за новими навчальними програмами та пройшли спеціальну додаткову перепідготовку, з'ясувати ефективність використання інноваційних технологій у формуванні діалогічного мовлення молодших школярів.

Питання формування діалогічного мовлення у дітей молодшого шкільного віку вже давно в центрі уваги сучасної науково-педагогічної літератури. Це й зрозуміло, оскільки учні через творення діалогу засвоюють граматичні особливості мови, її фонетичні аспекти, збільшують свій лексичний запас (Підлужна, 2015).

Отже, навчання діалогічного мовлення учнів початкової школи перебуває в центрі уваги науковців, психологів, учителів-практиків (Голок, 2009; Родюк, 2017). Останні часто сконцентровані на ретельному підборі дидактичного матеріалу до уроку розвитку комунікативних умінь, що є дуже важливою ланкою в роботі над розвитком діалогічного мовлення першокласників. Основним призначенням навчання мови є формування комунікативної компетенції, тобто здатності й готовності здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування з іншими комунікантами. Це й не дивно, оскільки впродовж життя саме через ведення діалогу відбувається взаємодія людей, самовираження та самоствердження кожної особи, пошук ефективних рішень та, фактично, будь-яка діяльність.

Діалог – це форма спілкування, яка переважає в повсякденному житті, професійній діяльності людини. Державний стандарт початкової освіти метою вивчення української мови і літератури визначає здатність здобувачів освіти спілкуватися українською мовою. Окрім цього учень

«взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різноманітних комунікативних ситуаціях... висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу» (Типові освітні програми, 2018, с. 94). Тому виникає необхідність навчати дітей розуміти ситуацію спілкування, розпочинати розмову, підтримувати і розгортати діалог.

Варто зазначити, що на діалогічне мовлення дітей молодшого шкільного віку впливає ряд чинників:

- мовне оточення дошкільного періоду;
- вміння (чи невміння) читати, а також якість читання, усвідомленість прочитаного;
- здатність об'єктивно оцінити мовленнєву ситуацію;
- чи приділялася увага з боку дорослих щоденному тематичному спілкуванню з дитиною – розпитування про настрій, справи, бажання, уподобання тощо;
- індивідуальні особливості характеру;
- якість функціонування мовленнєвого апарату (особливо утруднюють спілкування такі вади, як заїкання, дефект у вимові звука [р]);
- вміння витримувати рівність дихання під час говоріння.

Зразки діалогу діти засвоюють зі спілкування з дорослими. А спілкування з однолітками є сферою розвитку істинної мовної аматорської діяльності, важливим показником формування комунікативних здібностей.

Якщо порівняти мовлення різних дітей шестирічного віку, то впадає в око той факт, що здатність вести діалог, у першокласників розвинене дуже неоднаково: одні досить чітко висловлюють думки, підтримують бесіду, правильно ставлять запитання, а інші відповідають окремими словами, часто не можуть сформулювати запитання взагалі, тобто мають проблеми в спілкуванні.

Щоб формувати діалогічні вміння учнів, зрозуміти своєрідність дитячого діалогу, необхідно врахувати психологічні особливості дітей шестирічного віку: емоції, які, як правило, домінують над логічним міркуванням; світогляд ще досить обмежений, тобто багато різних тем дитині невідомі або незрозумілі; першокласники важко усвідомлюють той факт, що інші люди можуть мати свою думку, яка не буде збігатися з їхньою; неможливість у цьому віці довго концентрувати мимовільну увагу на предметі розмови; підвищена емоційність чи навпаки виражена поведінка інтроверта; різний рівень мовних вмінь; різна якість самого мовлення – одні володіють мовою, наближеною до літературного варіанту, інші розмовляють місцевою говіркою або суржигом, останній часто виникає, якщо в сім'ї спілкуються російською (а дуже часто це не варіант російської літературної мови, а вже суржикове мовлення).

Крім сказаного, треба зважати й на те, що перший клас – це вже ситуація новизни, несподіванки, які можуть викликати в дитини певний дискомфорт і потребу адаптуватися до нових умов. Уже з перших днів навчання з'являється необхідність запам'ятовувати нові терміни, поняття, що теж може викликати труднощі в спілкуванні. Хоча діти ще з дошкільного періоду мають певний лексичний запас (а з початком навчання у школі цей запас ще й швидко збільшується), вони легко впізнають і практично правильно вживають всі знайомі слова, вміють вести діалог, звичайно, на якомусь початковому рівні, але незвична нова ситуація – школа, оточення – може як стимулювати бажання вступати в розмову (з метою отримання інформації чи через необхідність щось уточнити), так і стримувати першокласника від діалогічного мовлення (відчуття страху, паніка, незвичність ситуації).

Загалом діалогічне мовлення, як правило, довільне й невимушене, людина послуговується виробленими протягом життя мовленнєвими зразками (кліше) й для кожної ситуації спілкування має свої певні «заготовки». У той же час дитина шестирічного віку ще не має достатньо життєвого досвіду й може відчувати труднощі у спілкуванні, не маючи в запасі таких мовленнєвих заготовок. Також першокласник має не тільки будувати чи підтримувати діалог, але й реально оцінювати низку інших факторів, зокрема, особу адресата, місце розмови, тему, настрій співрозмовника тощо. Дитина повинна правильно розуміти почуту від комуніканта інформацію й, використовуючи мовні засоби, чітко й точно формулювати свої думки, контролювати логічність і правильність власного мовлення, підтримувати певний емоційний фон бесіди.

Першокласник в основному має творити репліки без попередньої підготовки, на продумування фрази спеціальний час теж не відводиться, адже діалог йде безперервно, а це вимагає певної сконцентрованості, до того ж треба бути адаптованим до ситуації постійної зміни напрямку мовлення, тобто групи «адресант-адресат».

Отже, діалогічне мовлення має такі особливості:

- 1) співрозмовники по черзі то говорять, то слухають один одного, тобто змінюється позиція «адресант – адресат»;
- 2) ситуативне творення розмови;
- 3) контекстуальність бесіди, що означає, що кожна наступна репліка залежить від попередньо почутої;
- 4) тематичність, яка несе розуміння предмету бесіди навіть у обірваних чи неповних реченнях;
- 5) лаконічність, більшість висловлювань прості й короткі.

Для першокласників це не завжди просто. Уже з перших шкільних уроків розвиток мовлення дитини змінюється під впливом двох основних чинників: по-перше, мова як система комунікації стає предметом шкільного навчання, по-друге, до усного мовлення додається освоєння писемного (а воно, як відомо, має свої особливості).

З плином часу шкільного навчання вимоги до форм мови взагалі та до діалогу зокрема підвищуються, навіть збільшується кількість реплік діалогу до кінця першого року навчання (хоча в сучасній школі оцінювання першокласників за дванадцятибальною системою не проводиться, а за Методичними рекомендаціями Міністерства освіти на 2018-2019 навчальний рік, коли вступає в силу реформа НУШ, учитель має лише схвально в усній формі відзначати досягнення учня).

Треба зважити й на те, що першокласникам важче будувати діалогічне мовлення, ніж монологічне. Для цього треба, щоб було вироблено ряд умінь:

- 1) сприймати мовлення співрозмовника;
- 2) не просто чути, а й розуміти почуте;
- 3) уміти сформулювати свою думку й виконати правильне мовленнєве оформлення;
- 4) спостерігати за розвитком бесіди і в разі зміни теми чи мікротеми адаптуватися до продовження розмови;
- 5) утримувати певний емоційний стан;
- 6) правильно будувати свої репліки;
- 7) враховуючи особливості розмови, вносити потрібні зміни й поправки.

Своєрідністю дитячого діалогу є і вплив експресивності цього віку: першокласники можуть яскраво виражати свої емоції, використовуючи вигуки. Також шестирічна дитина часто може виявляти певну нетерплячість під час комунікації, що виявляється у бажанні перебити співрозмовника, коментувати репліки комуніканта, відволікатися на свої справи чи просто на сторонні подразники.

За нашими спостереженнями, спілкування з однолітками для першокласників є пріоритетним, оскільки розширює звичний круг співрозмовників, зазвичай має однакову мету з боку обох мовців, порушує теми близькі й зрозумілі для цього віку, по-своєму інформативне. Не дивно, що діалог з ровесниками часто починається фразами «А ти знаєш...», «А ти вмієш...», «А от я...», «А в мене...».

Цікавим є й той момент, що здебільшого з однолітками першокласники спілкуються в досить швидкому темпі (можливо, тому, що не треба контролювати правильність та доречність сказаного, як це буває в розмові з учителем). Якщо комусь із мовців щось незрозуміло, то співрозмовника, як правило, відразу перебивають і по ходу розмови з'ясовують окремі деталі. В основному, спілкування з однолітками має практичний або ігровий характер. Досить поширеним є діловий тип діалогу, в якому діти висловлюють певні прохання, попередження, ставлять завдання тощо.

Навчання діалогічного мовлення здійснюється такими способами:

- з використанням діалогу-зразка;
- на основі поступового створення діалогу;
- через створення ситуації спілкування.

Звідси й вибір прийомів навчання дітей діалогічного мовлення під час уроків навчання грамоті. Одним із методів формування діалогічного мовлення першокласників є розмова вчителя з учнями, тобто імпровізований діалог, коли педагог організовує бесіди на різні теми, заохочує дітей висловлювати свою думку, ділитися враженнями, наводити приклади.

Хороші результати дає й навчання діалогу за допомогою запропонованого вчителем початку-зразка. Так, наприклад, першокласникам пропонують продовжити репліку «Сьогодні зранку мене здивувало те, що...», далі залежно від побудованого дитиною речення вчитель заохочує учня до продовження діалогу, поставивши ще кілька запитань-уточнень тощо. Щоб дитина охоче брала участь у діалозі, бесіда повинна відбуватися невимушено, вільно, довірливо, з урахуванням інтересів учня. Першокласники жваво підтримують діалог у тому разі, якщо тема розмови їм близька й зрозуміла.

Оскільки один з основних принципів програми НУШ – це навчання у процесі гри, то вчитель має домогтися, щоб гра не відбувалася автоматично (рухи, дії, маніпулювання іграшками), а мала мовленнєвий супровід, щоб діти висловлювали свої бажання, емоції, пояснювали певні дії, тобто будували діалог. У такому разі можна використати прийом словесних доручень, наприклад, першокласник має щось попросити в однокласника чи в учителя. Він пропонує завдання й відразу уточнює: «Як ти це зробиш? Що скажеш? Як звернешся?». Важливими є не тільки самі репліки, а й привчання дитини до правил мовленнєвого етикету. Важливим моментом, а водночас і прийомом навчання першокласників діалогічного мовлення, є усний звіт дитини про виконане доручення. Учитель починає діалог репліками запитаннями: «Як пройшла розмова? Що тобі вдалося досягти?».

Для навчання першокласників діалогу доцільно використати прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій. Учитель пропонує виконати певне завдання в групі, першокласники мають самі домовитися, хто буде капітаном їхньої команди, хто і яку частину завдання буде виконувати, а хто з учасників буде відповідати. Інший прийом навчання діалогічного мовлення – це відтворення реальної життєвої ситуації, коли першокласникам пропонують рольову гру та завдання розіграти діалог на певну тему. Наприклад, ситуація: ви відстали від групи на залізничному вокзалі. Як треба звернутися до чергового, що пояснити. Під час розігрування ситуації, якщо учень сам не може впоратись із завданням, то вчитель допомагає, підказує, спрямовує діалог.

Багато дослідників наголошують на тому, що важливим прийомом формування діалогічного мовлення молодших школярів на уроках навчання грамоти є бесіда. Учитель, організовуючи бесіду з учнями, має підібрати тему цікаву й зрозумілу першокласникам. Цінність такого виду роботи полягає ще й у тому, що бесіда допомагає конкретизувати

уявлення дитини з певної теми, уточнити певні незрозумілі моменти, збагатити досвід першокласників. Під час такого виду роботи першокласники вчаться швидко пригадувати певну інформацію, узагальнювати, відстоювати своє бачення теми. Саме під час діалогу, що виникає в ході бесіди, дитина вчиться з повагою ставитися до думок інших учасників діалогу, не відхилятися від порушеної теми, уважно вислуховувати думку однокласників чи вчителя; окрім того, збагачується лексичний запас першокласника, відшліфовується вміння правильно будувати репліки діалогу. Організувавши обговорення певної теми, вчитель має враховувати особливості кожної дитини, ставити посилені завдання, відводити достатньо часу на відповідь, якщо учень помилився, то тактовно попросити уточнити сказане, дати завдання знайти інформацію в Інтернеті.

Маємо наголосити ще й на тому, що прийоми навчання дітей діалогічного мовлення під час уроків навчання грамоти вчитель підбирає, спираючись на чинну програму для першого класу. Однією з вимог, зазначеною у змістовій лінії «Взаємодіємо усно», є вміння здобувачів освіти в першому класі відтворювати за ролями (з учнями або вчителем) діалог із прослуханих казок, розповідей (Типові освітні програми, 2018, с. 195). За нашими спостереженнями, першокласники охоче беруть участь у такій роботі, головне, щоб учитель, заздалегідь оголосивши завдання, відразу з'ясував, хто яку роль буде відтворювати. Діти навіть можуть продовжити діалог репліками, яких не було в тексті. Такий вид навчальної діяльності дає зразки ведення діалогу, побудови реплік, культури мовлення.

Отже, завдання вчителя на уроках навчання грамоти перш за все полягає в тому, щоб, підбираючи прийоми роботи, взяти до уваги різний рівень розвитку й підготовки першокласників, сприяти їх вирівнюванню як мовців, вчити дітей будувати репліки повними реченнями, прищеплювати любов до рідного слова, виховувати патріотів України, свідомих громадян нашої держави. З огляду на реформування української системи освіти залишаються невирішеними питання вивчення діалогу у формальній і неформальній ситуаціях, мовленнєвих традицій сім'ї та їх впливу на розвиток діалогічних умінь дитини, тож перспективою подальших наукових розвідок буде дослідження зазначених проблем.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти / упоряд.: Л. Гриневич, О. Елькін. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2016. 36 с. **2. Підлужна Г.В.** Компетентнісний підхід до розвитку комунікативних умінь першокласників. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: збірник наукових праць. Житомир, 2015. С. 85–89. **3. Голюк О.А.** Теоретико-методологічні

засади формування діалогічної культури в майбутніх вчителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів. 2009. Вип. 13. С. 244–252. **4. Родюк Н.Ю.** Формування професійно-педагогічної комунікації майбутніх учителів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Старобільськ, 2017. Вип. 4 (309) травень. С. 226–231. **5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 класи**. Київ: ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.

References

1. Hrynevych, L., & Elkin, O. (Eds.). (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming Secondary Education]*. Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady» [in Ukrainian]. **2. Pidluzhna, H.V.** (2015). Kompetentnisnyi pidkhid do rozvytku komunikatyvnykh umin pershoklasnykiv [Competent approach to the development of communicative skills of first-grade schoolchildren]. *Aktualni problemy formuvannya rytorychnoi osobystosti vchytelia v ukrainomovnomu prostori*, 85–89 [in Ukrainian]. **3. Holiuk, O.A.** (2009). Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannya dialohichnoi kultury v maibutnikh vchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Theoretical and methodological principles of the formation of future teachers` dialogic culture in the process of studying pedagogical disciplines]. *Visnyk Hlukhivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seria: Pedahohichni nauky, 13, 244–252 [in Ukrainian]. **4. Rodiuk, N. Yu.** (2017). Formuvannya profesiino-pedahohichnoi komunikatsii maibutnikh uchyteliv [Formation of professional and pedagogical communication of future teachers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Seria: Pedahohichni nauky, 226–231 [in Ukrainian]. **5. Typovi osviti prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: 1–2 klasy** [Typical educational programs for institutions of general secondary education: 1–2 grades] (2018). Kyiv: TD «OSVITA-TSENTR+» [in Ukrainian].

Родюк Н. Ю., Голюк О. А. Шляхи ефективного формування діалогічного мовлення учнів на уроках навчання грамоти

У статті розкрито шляхи ефективного формування діалогічного мовлення дітей на уроках навчання грамоти. Автори наголошують, що надзвичайно важливою ланкою в роботі над розвитком діалогічного мовлення першокласників є ретельний підбір дидактичного матеріалу до уроку розвитку комунікативних умінь. Проаналізовано Державний стандарт початкової освіти з точки зору здатності здобувачів освіти спілкуватися українською мовою. Зазначено психологічні особливості дітей шестирічного віку, які необхідно враховувати при формуванні діалогічних умінь учнів, а також ряд чинників, які впливають на діалогічне

мовлення дітей молодшого шкільного віку. У статті розкрито особливості діалогічного мовлення, а також проаналізовано ряд умінь першокласників, що необхідні для формування діалогічного мовлення. Автори звертають увагу на те, що з перших шкільних уроків розвиток мовлення дитини змінюється під впливом того, що мова як система комунікації стає предметом шкільного навчання, а також до усного мовлення додається освоєння писемного. Автори детально схарактеризували способи, завдяки яким здійснюється навчання діалогічного мовлення (використання діалогу за зразком; на основі поступового створення діалогу; через створення комунікаційної ситуації). У статті подано приклади формування діалогічного мовлення першокласників у вигляді таких прийомів: розмови вчителя з учнями, тобто імпровізований діалог, прийом словесних доручень, привчання дитини до правил мовленнєвого етикету, усний звіт дитини про виконане доручення, прийом створення спеціальних мовленнєвих ситуацій, відтворення реальної життєвої ситуації, бесіда. Автори наголошують, що однією з вимог, зазначеною у змістовій лінії «Взаємодіємо усно», є вміння здобувачів освіти в першому класі відтворювати за ролями діалог із прослуханих казок, розповідей.

Ключові слова: діалогічне мовлення, уроки грамоти, діалогічні уміння першокласників.

Родюк Н. Ю., Голук О. А. Пути эффективного формирования диалогической речи учащихся на уроках обучения грамоте

В статье раскрыты пути эффективного формирования диалогической речи детей на уроках обучения грамоты. Авторы отмечают, что чрезвычайно важным звеном в работе над развитием диалогической речи первоклассников является тщательный подбор дидактического материала к уроку развития коммуникативных умений. Проанализированы Государственный стандарт начального образования с точки зрения способности соискателей образования общаться на украинском языке. Указаны психологические особенности детей шестилетнего возраста, которые необходимо учитывать при формировании диалогических умений учащихся, а также ряд факторов, которые влияют на диалогическую речь детей младшего школьного возраста. В статье раскрыты особенности диалогической речи, а также проанализирован ряд умений первоклассников, которые необходимы для формирования диалогической речи. Авторы обращают внимание на то, что с первых школьных уроков развитие речи ребенка меняется под влиянием того, что язык как система коммуникации становится предметом школьного обучения, а также к устной речи добавляется освоения письменной. Авторы подробно охарактеризовали способы, благодаря которым осуществляется обучение диалогической речи (использование диалога по образцу, на основе постепенного создания диалога, через создание коммуникационной ситуации). В статье представлены примеры формирования диалогической речи первоклассников в виде следующих приемов: беседы учителя с

учениками, то есть импровизированный диалог, прием словесных поручений, приучения ребенка к правилам речевого этикета, устный отчет ребенка о выполнении поручения, прием создания специальных речевых ситуаций, воспроизведение реальной жизненной ситуации, беседа. Авторы отмечают, что одним из требований, указанным в содержательной линии «Взаимодействуем устно», является умение соискателей образования в первом классе воспроизводить по ролям диалог по прослушанным сказкам, рассказам.

Ключевые слова: диалогическая речь, уроки грамоты, диалогические умения первоклассников.

Rodiuk N., Holiuk O. Ways of Effective Formation of Dialogical Speech of Schoolchildren at the Lessons of Teaching Reading and Writing Skills

The article reveals the ways of effective formation of dialogical speech of children at the lessons of teaching reading and writing skills. The authors emphasize that extremely important section in the work on the development of dialogical speech of first-grade schoolchildren is the careful selection of didactic material in the lesson of communicative skills development. The State standard of primary education is analyzed in terms of the ability of education applicant to communicate in Ukrainian. The psychological peculiarities of children of the age of six years, which must be taken into account forming dialogical abilities of schoolchildren, as well as a number of factors influencing the dialogical speech of junior schoolchildren, are indicated. The article reveals the features of dialogical speech, as well as analyzes a number of skills of first-grade schoolchildren, which are necessary for the formation of dialogical speech. The authors emphasize that teaching the dialogic speech educator teaches children to build replicas with complete sentences, educates the patriots of Ukraine. The authors describe in detail the ways in which the teaching of dialogical speech is used (using a dialogue on the model, on the basis of the gradual creation of dialogue, through the creation of communication situation). The article gives examples of the formation of dialogical speech of first-grade schoolchildren in the form of such techniques: conversations between teachers and pupils, that is, improvised dialogue, reception of verbal orders, child's training in the rules of speech etiquette, oral report of the child on the fulfilled assignment, reception of creation of special speech situations, reproduction of a real life situation, conversation. The authors emphasize that one of the requirements stated in the «Interact Oral» content line is the ability of first-grade schoolchildren to reproduce the roles of the dialogue from listened to fairy tales, stories.

Key words: dialogical speech, lessons of teaching reading and writing skills, dialogical skills of first-grade schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 15.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 373.3.016:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-75-83

Рудь Светлана Михайловна,

ассистент кафедры филологических дисциплин ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Старобельск, Украина.

svetlanarud19@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5078-944X>

ОБОГАЩЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО И ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ

Овладение родным языком в младшем школьном возрасте – одна из главных задач начальной школы. «Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения...» – так писал в статье «Родное слово» К. Ушинский (Ушинский, 1988, с. 110). Через овладение языком: его лексикой, фразеологией, богатейшей словообразовательной системой, его грамматикой, раскрывающей механизмы функционирования языка, образования грамматических форм и сочетания их в предложении, разнообразие синтаксических конструкций, окрашенных интонациями, позволяющими передать тончайшие оттенки мысли, – происходит становление собственно языковой личности человека.

В программе обучения родному языку в новой украинской школе выделена такая содержательная линия, как «Исследуем языковые явления». Она предполагает «исследование учащимися языковых единиц и явлений родного языка с целью овладения начальными лингвистическими знаниями, нормами литературного произношения и правописания, а также формирование у младших школьников умений пользоваться русским языком во всех жизненных сферах, соблюдая литературные нормы» (Типова навчальна програма..., 2018). Такой подход к изучению языка четко выделяет две взаимосвязанные подсистемы: языковое образование и речевое развитие, освоение которых способствует полноценному овладению учащимися коммуникативной функцией языка.

Многие ученые отмечают важность овладения как лексическим, так и грамматическим материалом для его осознанного использования в разных видах речевой деятельности, в связной речи. Так, Е. Адамович пишет, что «...грамматические явления, отражая закономерности языка, присутствуют в художественных произведениях, в статьях, что писатель

пользуется ими как средствами изобразительности. Новое, интересное открывается ученикам, когда они, находят в тексте прочитанных ими статей, рассказов, стихотворений, басен те или иные знакомые грамматические категории, видят, чувствуют, как употребленные здесь писателем эти категории создают яркий образ, делают ясной мысль» (Адамович, 1954).

Л. Айдарова отмечает, что изучение лексического и грамматического материала направлено на реализацию двух целей: 1) теоретической (ребенок должен освоить специфику языка, осознать его как систему, понять взаимосвязь языковых единиц); 2) практической, предполагающей развитие «чувства» языка, языковой формы, с помощью которой можно передавать разные оттенки смысла. Это поможет школьникам улавливать колебания оттенков значения, смысловые сдвиги, связанные с изменением грамматических форм. Такие умения станут основой сознательного отбора и использования языковых средств для точного и полного выражения мыслей в собственных высказываниях (Айдарова, 1964). Развитие этих мыслей находит отражение в исследованиях Т. Рамзаевой, М. Львова, М. Соловейчик, Г. Бакулиной, Н. Неусыповой, Л. Бушуевой, Л. Никитиной, Н. Вашуленко и других ученых, методистов.

Цель статьи – рассмотреть особенности работы по обогащению грамматического и лексического строя речи младших школьников именами прилагательными.

Уроки изучения грамматического и лексического материала связаны с речевой подготовкой младших школьников. Уже сам факт постоянной и активной работы детей по подбору и составлению предложений различных конструкций, слов, подбираемых по определенному признаку (семантическому, морфологическому), положительно влияет на развитие речевых умений и навыков учащихся начальной школы.

Составной частью работы на уроках изучения грамматики является тема «Имя прилагательное», важная для формирования и лексического, и грамматического строя речи учащихся. Работа над ней позволяет реализовать речевую направленность уроков русского языка. Это связано с тем, что имена прилагательные дают возможность наиболее ярко, красочно, точно воспроизвести картины окружающего мира, охарактеризовать признаки, качества разных предметов. Они часто выступают в роли эпитетов, входят в состав сравнений, метафор, олицетворений, что позволяет познакомить учащихся с этими наиболее яркими изобразительными средствами языка, научить использовать в собственных текстах.

На уроках русского языка следует: 1) обеспечить усвоение школьниками определенной группы слов; 2) создать условия для свободного оперирования в речи этими словами. Эти две задачи должны решаться в тесной взаимосвязи. Чтобы речь школьников

пополнилась новыми прилагательными, необходимо проводить специальную работу, которая предусматривает: 1) семантизацию слов (разъяснение их значения); 2) выяснение особенностей сочетания слов с другими словами, особенностей их употребления; 3) включение слов в словосочетания, предложения, связную речь.

С целью реализации указанных задач, эффективности работы необходима система специальных упражнений, выполнение которых даст возможность сформировать у школьников лексические и грамматические умения по использованию имен прилагательных в связных высказываниях.

Все упражнения, направленные на формирование таких умений, можно разделить на две группы: 1) упражнения, представленные в учебниках «Русский язык»; 2) упражнения-тексты, взятые из книг по литературному чтению. Следует отметить, что упражнения первой группы целесообразно давать раньше упражнений второй группы, так как они позволяют накапливать языковой материал, выяснять употребительность тех или иных слов. Вторая группа упражнений может быть использована как конечный этап работы над обогащением и активизацией словаря, грамматического строя речи учащихся именами прилагательными. Поэтому всю работу можно представить так: новое слово → введение его в словосочетание → введение слова в словосочетание и предложение → использование нового слова в связном тексте.

Этот процесс возможен только в практической деятельности. Ученики постоянно должны работать над языковым материалом, а такой материал дает только учебник.

В учебниках русского языка (Сильнова, 2012, 2014, 2015) весь материал можно разделить на 1) на упражнения, предусматривающие наблюдение над именами прилагательными; 2) упражнения направленные на работу над именами прилагательными – синонимами, антонимами, многозначностью этой части речи; 3) упражнения, предусматривающие употребление имен прилагательных в словосочетаниях, предложениях, связных текстах.

Задания к упражнениям первого типа чаще всего формулируются так: 1) к названным признакам подбери подходящие слова – названия предметов: *добрый* (кто?) ..., *добрая* (кто?)..., *доброе* (что?)..., *добрые* (кто?) (Сильнова, 2012, с. 135); 2) выбери из четверостишия слова, называющие признаки капусты: *Угостите сочной, Угостите хрупкой, Угостите молодой, Вкусною капустой* (Сильнова, 2012, с. 149); 3) найди имена прилагательные, объясни их значения; определи, с помощью вопросов, к каким существительным относятся прилагательные. К слову *апрель* подбери прилагательные (Сильнова, 2014, с. 145); 4) как понимаешь выражения *робкие снега, свежее дыхание весны* (Сильнова, 2014, с. 145); 5) объясни, что обозначают пары слов: *чистый платок, чистый альбом, чистый снег, чистый воздух* (Сильнова, 2012., с. 137); 5) отгадай загадку:

Круглое, румяное с дерева достану я. Запиши слова, которые помогли тебе отгадать загадку. Докажи, что слова *персик* и *вишня* не могут быть отгадкой (Сильнова, 2014, с. 149): 6) прочитай сочетания слов. Найди прилагательные, употребленные в прямом и переносном значениях: *грибной дождь, говорливые ручьи, грибной суп, тёплое пальто, тёплое слово* (Сильнова, 2015., с. 96); 7) выбери из текста имена прилагательные, с помощью которых можно описать жостовский поднос. Подбери для этого ещё несколько прилагательных со значением цвета (Сильнова, 2015., с. 114); 8) запиши словосочетания *солнечный зайчик, кухонный стол, пушистая лиса, хвойное дерево, лиловый цветок* так, чтобы существительные и прилагательные были в единственном числе, а потом во множественном. В каких словосочетаниях нельзя определить род прилагательных и почему? (Сильнова, 2014, с. 153). 9) объясни значения слов *яблоневый – яблочный, золотой – золотистый*. Какая часть слова передает различия в значении? (Сильнова, 2014, с. 146).

Выполняя такие упражнения, дети учатся выделять имена прилагательные, объяснять, сравнивать их значения, вводить в словосочетания, предложения, что будет способствовать обогащению и активизации словарного запаса младших школьников именами прилагательными, осознанию грамматических особенностей слов, относящихся к данной части речи.

Вторая группа упражнений предусматривает работу над прилагательными-синонимами, антонимами, многозначностью этих слов.

Практические упражнения с синонимами предусматривают 1) нахождение синонимов в текстах, объяснение их значений, особенно оттенков значений; 2) подбор синонимов, служащих заменой данному слову; 3) выбор синонимов из предложенных, подходящих к данному предложению, тексту.

Примеры и таких упражнений можно найти в школьных учебниках. Так, во 2 классе детям предлагается выполнить следующее задание: Прочитай. *Летнее солнце делает землянику красной, а маленьких девочек – смуглыми. И тогда смуглые маленькие девочки ходят по ягоды – собирают красную землянику.* Подумай, какими словами можно заменить слова *красная, смуглые*, чтобы смысл текста не изменился (Сильнова, 2012, с. 140).

С помощью учителя школьники могут подобрать синонимы к слову *красный* (*алый, багряный, румяный*), выясняя оттенки его значения: *красный* – цвета крови, *алый* – ярко-красный, *багряный* – красный, густого темного оттенка, *румяный* – розово-красный цвет.

Некоторые упражнения, данные в учебниках, можно дополнить заданием по нахождению слов, близких по значению. Такое задание можно предложить третьеклассникам к упражнению 313: Прочитай. Поставь прилагательные в нужной форме. Найди прилагательные-синонимы. *Мы с нетерпением ждали, когда к нам в сад прилетят (старый) (знакомый) – скворцы, эти (милый), (веселый), (общительный)*

птицы, первые (перелётный) гости, (радостный) вестники весны (Сильнова, 2014, с. 151).

Для обогащения словаря школьников прилагательными-синонимами будут полезны упражнения с такими заданиями: 1. Дополни предложения, выбирая подходящие по смыслу прилагательные синонимы: *Котенок был такой ..., ..., что его назвали Пушок. Теленок был такой..., ..., что ему дали кличку Шалун* (слова для вставки: *резвый, пушистый, быстрый, озорной*). 2. Найди синонимы, распредели их по группам: *робкий, прилежный, несмелый, старательный, застенчивый, усердный, любознательный, смелый, мужественный, верный, отважный, преданный*. Составь с ними предложения. 3. Расположи имена прилагательные – синонимы по возрастающей (или убывающей) степени признака: *синий, васильковый, голубой, бирюзовый, лазурный* (цветы, небо). Запиши прилагательные с данными существительными, подбирая их по смыслу.

Для введения в связные высказывания школьников прилагательных-антонимов на всех этапах обучения можно использовать разнообразный дидактический материал, а именно: **1.** Упражнения на подбор антонимов: допиши слова, противоположные по значению (*короткий – ..., тихий – ..., медленный – ..., тонкий – ...*); к данному прилагательному подбери существительное. К образованному сочетанию подбери сочетание, противоположное по значению (*короткий день – длинный день, маленький человек – большой человек, тонкий шнур – толстый шнур*). **2.** Упражнения на включение антонимов в предложения: составь предложения с парами слов (*Зимой день короткий, а летом – длинный. Я взял толстый шнур, а папа – тонкий*); прочитай, дополни предложения словами, противоположными по значению. Угадай, что это за зверёк (*Летом у него шерсть серая, а зимой ... Уши длинные, а хвост ... Зверёк это пугливый.*); прочитай пословицы. Вместо точек вставь прилагательные-антонимы: *Доброе слово лечит, а ... – калечит. Родная сторона – мать, ... – мачеха. Верёвка хороша длинная, а речь –* **3.** Упражнения на использование антонимов в связном тексте: прочитай. К подчеркнутым прилагательным подбери противоположные слова так, чтобы данное описание природы изменилось на противоположное. Запиши текст, озаглавив его: *Тяжёлые чёрные тучи плыли по небу. Сердитый ветер качал ветви деревьев. Жёлтые листья трепало на ветру с грустным шелестом. Наступила холодная дождливая осень*; прочитай отрывок из сказки. Выбери из данных в скобках слов то, которое будет уместным в сказке: *Жил-был в одной деревне мужик Иван. (Задумал, передумал) он брата Степана в дальнем селе проведать. А день был знойный, дорога пыльная. (Идет, стоит) наш Иван, утомился.*

Наблюдения над многозначностью прилагательных лучше проводить, используя ряд словосочетаний, значение каждого из которых необходимо объяснить. Это можно сделать также путем подбора синтаксических синонимов, например: *свежая рубашка – свежая рыба*

– *свежие новости. Свежая рубашка – чистая рубашка. Свежая рыба – живая рыба. Свежие новости – сегодняшние новости.* Необходимы и упражнения по подбору к многозначным прилагательным синонимов и антонимов: *сырой – влажный, мокрый (песок), незрелый, зеленый (виноград); сырой – сухой (песок), зрелый (виноград).*

Упражнения третьей группы предполагают работу по включению прилагательных в словосочетания, предложения, в связные тексты. Они тесно взаимосвязаны с первой и второй группами упражнений. Составление словосочетаний позволяет вводить в них новые прилагательные, что помогает учащимся глубоко осознать их значение. Составление предложений с заданными словами или словом способствует обогащению грамматического строя речи школьников. Составление рассказов по наблюдениям, по картинкам, описание предметов, пересказы, близкие к тексту, также помогают не только активизировать лексику, но и употреблять грамматические конструкции, обороты речи, употребленные автором, в собственных связных высказываниях. Такие упражнения предлагаются ученикам на всех этапах изучения темы «Имя прилагательное». Проиллюстрируем примерами: 1. Расскажи о снегопаде, выбирая слова из данных: *небо: облачное, серое, пасмурное. Снежинки: нежные, красивые, белые крупные. Снег: мягкий, пушистый, рыхлый, густой.* Запиши свой рассказ (Сильнова, 2012, с. 137). 2. Рассмотрите репродукцию картины И. Айвазовского «Бриг «Меркурий». Подбери имена прилагательные, чтобы описать море, корабль, небо. Запиши четыре-пять словосочетаний, определи род прилагательных (Сильнова, 2014, с.151). 2. Напиши рассказ о своем друге. Выбери имена прилагательные для характеристики его положительных качеств, для выражения своего отношения к нему. **Для справок.** *Добрый, вежливый, веселый, гордый, доброжелательный, довольный, дисциплинированный, душевный, заботливый, невнимательный, искренний, любимый, обидчивый, важный, обходительный, отличный, находчивый, прекрасный, скромный, справедливый, радостный, подвижный, спокойный, озорной.* Выясни по словарю, что значит *обходительный* (Сильнова, 2015, с.108).

Таким образом, работа по обогащению лексического и грамматического строя речи учащихся при изучении темы «Имя прилагательное» должна быть направлена на осознание младшими школьниками роли прилагательных в речи как «признаковых слов», делающих речь выразительной, яркой, на формирование умений использовать имена прилагательные в связных высказываниях, делая их точными, образными, коммуникативно целесообразными.

Список использованной литературы

1. Ушинский К. Д. Родное слово. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 492 с. 2. Типова навчальна програма з російської мови та читання для 1–2 класів закладів загальної середньої

освіти з навчанням російською мовою. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-hosvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 25.02.2019). **3. Адамович Е. А.** Объяснительное чтение в начальной школе. М.: Учпедгиз, 1954. 270 с. **4. Айдарова Л. И** Формирование лингвистического отношения к слову у младших школьников. *Вопросы психологии*. 1964. № 4. С. 55–72. **5. Сильнова Э. С.,** Каневская Н. Г., Олейник В.Ф. Русский язык: учеб. для 2-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на рус. яз. К.: Генеза, 2012. 160 с. **6. Сильнова Э. С.,** Каневская Н. Г., Олейник В. Ф. Русский язык: учеб. для 3-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на рус. яз. К.: Генеза, 2014. 176 с. **7. Сильнова Э. С.,** Каневская Н. Г., Олейник В. Ф. Русский язык: учеб. для 4-го кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на рус. яз. К.: Генеза, 2015. 176 с.

References

1. Ushinskiy, K. D. (1988). *Rodnoe slovo*. [Native word] *Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t.* М.: «Pedagogika», Т. 2.. [in Russian]. **2. Тирова** navchalna programa z roslyskoyi movi ta chitannya dlya 1–2 klasiv zakladiv zagalnoyi serednoyi osviti z navchanniam rosiyskoyu movoyu [A typical Russian language and reading curriculum for 1–2 classes of general secondary education institutions with Russian language education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (data zvernennya: 25.02.2019) [in Ukraine]. **3. Adamovich, E. A.** (1954). *Ob'yasnitelnoe chtenie v nachalnoy shkole* [Explanatory reading in elementary school]. М.: «Uchpedgiz» [in Russian]. **4. Aydarova L. I** Formirovanie lingvisticheskogo otnosheniya k slovu u mladshih shkolnikov [Formation of linguistic attitude to the word in younger students]. *Voprosyi psihologii*. № 4. [in Russian]. **5. Silnova, E. S.,** Kanevskaya, N. G., Oleynik, V. F. (2012), *Russkiy yazyik [Russian language]* [ucheb. dlya 2-go kl. obscheobrazovat. учеб. zavedeniy s obucheniem na rus. yaz], Vydavnychiy dim «Geneza», Kyiv, Ukraine. **6. Silnova, E. S.,** Kanevskaya, N. G., Oleynik, V. F. (2014). *Russkiy yazyik [Russian language]* [ucheb. dlya 3-go kl. obscheobrazovat. учеб. zavedeniy s obucheniem na rus. yaz], Vydavnychiy dim «Geneza», Kyiv, Ukraine. **7. Silnova, E. S.,** Kanevskaya, N. G., Oleynik, V. F. (2015). *Russkiy yazyik [Russian language]* [ucheb. dlya 4-go kl. obscheobrazovat. учеб. zavedeniy s obucheniem na rus. yaz], Vydavnychiy dim «Geneza», Kyiv [in Ukraine].

Рудь С. М. Збагачення лексичного і граматичного ладу мовлення молодших школярів прикметниками

У статті розглядаються особливості роботи зі збагачення лексичного і граматичного ладу мовлення учнів початкової школи в процесі вивчення теми «Прикметник». Сформульовано основні цілі та

завдання мовної підготовки молодших школярів у взаємозв'язку з вивченням мовного матеріалу. Відзначено важливість для вирішення цих завдань вивчення прикметника як частини мови, за допомогою якої можна точно, виразно, барвисто відтворити картини навколишнього світу, охарактеризувати ознаки, якості різних предметів. Відзначено, що для збагачення лексичного і граматичного ладу мови дітей необхідна спеціальна робота з використанням різноманітних вправ. Система таких вправ описана в статті. Виконуючи їх, діти вчаться виділяти прикметники, пояснювати, порівнювати їх значення, вводити в словосполучення, речення, тексти. Такий різноманітний навчальний матеріал спрямований на збагачення і активізацію словникового запасу молодших школярів прикметниками, усвідомлення граматичних особливостей слів, що відносяться до цієї частини мови.

Визначено, що робота зі збагачення лексичного і граматичного ладу мовлення учнів при вивченні теми «Прикметник» сприяє усвідомленню молодшими школярами ролі прикметників у мові як слів, що роблять висловлювання виразним, яскравим, формує вміння використовувати прикметники в зв'язному мовленні, роблячи його точним, образним, комунікативно доцільним.

Ключові слова: мовна освіта, мовленнєвий розвиток, лексичний запас, граматичний лад мови, вправи, зв'язне мовлення, дидактичний матеріал.

Рудь С. М. Обогащение лексического и грамматического строя речи младших школьников именами прилагательными

В статье рассматриваются особенности работы по обогащению лексического и грамматического строя речи учащихся начальной школы в процессе изучения темы «Имя прилагательное». Сформулированы основные цели и задачи речевой подготовки младших школьников во взаимосвязи с изучением языкового материала. Отмечена важность для решения этих задач изучения имени прилагательного как части речи, с помощью которой можно точно, выразительно, красочно воссоздать картины окружающего мира, охарактеризовать признаки, качества разных предметов. Отмечено, что для обогащения лексического и грамматического строя речи детей необходима специальная работа с использованием разнообразных упражнений. Система таких упражнений описана в статье. Выполняя их, дети учатся выделять имена прилагательные, объяснять, сравнивать их значения, вводить в словосочетания, предложения, тексты. Такой разнообразный учебный материал направлен на обогащение и активизацию словарного запаса младших школьников именами прилагательными, осознание грамматических особенностей слов, относящихся к данной части речи.

Определено, что работа по обогащению лексического и грамматического строя речи учащихся при изучении темы «Имя прилагательное» способствует осознанию младшими школьниками

роли прилагательных в речи как слов, делающих высказывание выразительным, ярким, формирует умение использовать имена прилагательные в связной речи, делая ее точной, образной, коммуникативно целесообразной.

Ключевые слов: языковое образование, речевое развитие, лексический запас, грамматический строй речи, упражнения, связная речь, дидактический материал.

Rud S. Enriching of the Lexical and Grammatical System in Speech of Junior Schoolchildren by Adjectives

In article the features of work on enriching of the lexical and grammatical system of speech are examined student sinitial school in the process of study of theme "Adjective". Primary purposes and tasks of speech preparation of junior schoolchildren are set forth in intercommunication with the study of language material. Importance is marked for the decision of these tasks of study of the adjectiveas part of speech by means of that it is possible exactly, distinctly, colourfully to recreate the pictures of surrounding world, describe signs of different objects. It is marked that for enriching of the lexical and grammatical system in speech of children the special work is needed with the use of various exercises. The system of such exercises is described in the article. Performing them, children learn to identify adjectives, explain, compare their meanings, enter in word combinations, sentences, texts. Such a diverse educational material is aimed at enriching and activating the vocabulary of younger schoolchildren with adjectives, awareness of the grammatical features of words related to this part of speech.

It was determined that the work on enriching the lexical and grammatical structure of students' speech when studying the topic "Adjective" promotes the awareness of younger students of the role of adjectives in speech as words that make a statement expressive, bright, forms the ability to use adjectives in connected speech, making it accurate, figurative , communicatively appropriate.

Key words: language education, speech development, vocabulary, grammatical system of speech, exercise, coherent speech, didactic material.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

ПРИНЦИПИ РЕФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІН МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

УДК 373.5.016:811.161.2]:379.8

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-84-96

Александрова Валентина Федорівна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна.

wenera_alex@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1514-7171>

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ 8–9 КЛАСІВ

Порушити питання культурологічного підходу до вивчення тексту як форми комунікації, що має велике виховне і естетичне значення, навести приклади роботи з учнями на заняттях і в позакласній роботі з української мови, показати критерії відбору текстів, описати деякі аспекти роботи з художнім та текстами міжпредметного змісту.

Основи лінгвістичного аналізу тексту, різні аспекти проблеми формування мовної особистості засобами навчального тексту у школі та ВНЗ висвітлено у працях вітчизняних педагогів-мовознавців (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.).

Мета статті – з'ясувати роль і місце лінгвістичного аналізу тексту в навчанні мови, обґрунтувати використання на уроках української мови та в позакласній роботі комплексного аналізу тексту, визначити роль лінгвоаналізу у формуванні мовних компетенцій.

Навчання української мови в сучасній школі здійснюється в умовах значних змін у всій системі освіти України. У Законі про Нову українську школу визначена головна спрямованість – підвищення якості освіти. Вирішення цієї проблеми пов'язано з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій, організацією освітнього процесу та, звичайно, переосмисленням мети і результатів освіти.

Сучасне життя вимагає від учня школи вільного володіння мовою, вміння спілкуватися з різними людьми в різних ситуаціях, не відчуваючи при цьому почуття дискомфорту. Але практика показує, що сучасні школярі, надмірно захоплені комп'ютером, телефонами, все більше в своєму спілкуванні використовують сленгові вислови, скорочені слова, часто замінюючи живу, культурну мову мімікою і жестами. Як результат – старшокласники шкіл іноді не можуть

створювати самостійні зв'язні усні і письмові висловлювання. Тому з упевненістю можна сказати, що проблема формування комунікативної компетентності, культурного спілкування школярів – одна з найважливіших на сьогодні.

Особливе місце в системі роботи з розвитку мовлення учнів належить аналізу тексту, який, на думку М. Пентилюк, забезпечує комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну належність і функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну і мовленнєву компетенцію (Пентилюк, 2004).

Отже, найпростіший і найдоступніший спосіб досконало знати рідну мову – це робота з «живим» словом, дослідження його виражальних можливостей, і проводиться вона в процесі роботи з текстом твору, а саме його аналізу.

Як відомо, текст являє собою єдине комунікативне, культурологічне, інформативно-сміслове, композиційне і мовне ціле.

Деякі можливості використання художнього тексту з метою навчання, виховання і залучення до української історії, культури, побуту розкриті, наприклад, у підручнику «Українська мова» для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів (автори Караман С. О., Горошкіна О. М., Караман О. В.), де є необхідний системно викладений навчальний матеріал, що повно, логічно і послідовно реалізує предметний зміст. Прикметною ознакою підручника є наявність у ньому значної кількості сучасних текстів, що порушують важливі і корисні для восьмикласників проблеми, мають значний навчальний, розвивальний і виховний потенціал (текст про стрит-арт, вправа 192 (с. 153); текст про мандрівника-екстремала Дмитра Комарова; тексти «Жменька слів», «Теплі історії до чаю» (вправа 8, с.15) та тексти про історію сьогодення інших регіонів (Караман, Горошкіна, 2016).

Особливу роль у навчанні та вихованні, розвитку сучасного школяра набувають художні тексти, спрямовані на духовно-моральний розвиток особистості: про культуру пам'яті, про ставлення до минулого, сьогодення та майбуття, тексти про об'єкти культури, побутові обряди, свята, релігійні ритуали, історико-значущі події, про національні традиції, явища природи, проблеми екології і т.п.

На думку психологів, люди більшою мірою схильні розбирати і оцінювати вчинки і відчуття літературних героїв, ніж свої власні. Саме у художньому тексті часто наявні діалоги, де використовуються різні форми мовного узусу, формули ввічливості, фонові і безеквівалентна лексика. Це у свою чергу дозволяє краще зрозуміти специфіку і своєрідність культури іншої мови.

Характерною особливістю художнього тексту є його антропоцентричність, тобто художня література направлена в першу

чергу на пізнання людини, що відповідає пізнавальним устремлінням більшої частини учнів.

Використання художніх текстів невіддільне від соціокультурного аспекту. Разом з вирішенням основних мовних і соціокультурних завдань читання художніх текстів сприяє введенню учнів у світ культури країни.

Як глибинне розуміння автентичного художнього тексту, що включає соціокультурну інформацію, не треба забувати про такий прийом, як інтерпретація тексту. Останній пов'язаний з етичним і естетичним вихованням учнів, є однією з умов розвитку якостей, необхідних для самореалізації особистості. Специфіка художнього тексту полягає в тому, що він не стільки описує який-небудь фрагмент дійсності, скільки служить засобом його осмислення і вираження емоційного до нього ставлення.

У процесі читання різножанрових текстів та текстів міжпредметного змісту відбувається процес текстосприймання, який розвиває розуміння фактичного змісту, причинно-наслідкових зв'язків, теми й основної думки, взаємодії мовних категорій та конструкцій. Ці тексти цікаві для учнів за змістом, сприяють формуванню соціокультурної компетенції на особистісно значущому матеріалі, посилюють внутрішню мотивацію, розвивають інтелект.

Науковець В. Заєць у посібнику «Методика навчання української мови на текстовій основі (8–9-і класи з поглибленим вивченням)» розробила цікаву модель навчання української мови у вигляді тематичних блоків (Заєць, 2015).

Структурування навчального матеріалу автор подає відповідно до змісту тематичних блоків, наповненості мовними категоріями та конструкціями. Оптимальний зміст навчання української мови за розробленою методикою визначається ефективністю використання на уроках та в позакласній роботі текстів міжпредметного змісту. Тексти містять цікаві біографічні відомості про видатних учених, мислителів та пізнавальні наукові знання, як-от: «Філософська система Аристотеля», «Життя і наукова діяльність Георга Ома», «Чим займається механіка в наші дні», «Чому літають птахи і літаки», «Світ звуків, кольорів та чисел!», «Духовна культура українського народу» тощо. Такий дидактичний матеріал, дібраний з урахуванням змісту навчального матеріалу предметів шкільного курсу для 8–9 класів, сприяє соціалізації особистості, її компетентності.

Це тексти з української літератури, історії музичного мистецтва, історії України, образотворчого мистецтва, інформатики, географії тощо. Кожен блок присвячений тій чи іншій темі – зовнішність людини, фізичні якості і здібності, особливості характеру, моральні та ділові якості, «світ речей» навколо людини, місце проживання, природа, явища, час тощо.

Запропоновану модель можна застосовувати при проведенні позакласної роботи з мови на заняттях гуртка чи факультативу, вона спрямовує роботу вчителя на удосконалення мовно-мовленнєвих умінь і навичок учнів через реалізацію комунікативного (продукування власних текстів); соціокультурного (опанування мови на текстах-зразках для продукування власних висловлювань); проблемно-пошукового (здійснення мислительських операцій через виконання вправ-завдань до текстів) лінгводидактичних принципів.

У старших класах важливо проводити багатоаспектний аналіз тексту: композиційно-змістовий (визначення теми, головної думки тексту, виділення мікротем і т.п.; стилістичний (обґрунтування приналежності тексту до певного стилю мовлення, виділення характерних для стилю мовних засобів і стилістичних прийомів); типологічний (виділення в тексті провідного типу мови, вказівка на поєднання в тексті різних типових фрагментів); лінгвістичний аналіз окремих елементів тексту (фонетичний, словотвірний, лексичний, морфологічний розбір зазначених слів, синтаксичний аналіз словосполучень і речень); аналіз правопису окремих слів і пунктуації (орфографічний і пунктуаційний розбір). Завдання до текстів повинні охоплювати всі теми курсу української мови, усі орфограми і пунктограми. Комплексна робота з текстом дає можливість забезпечити на уроках української мови і на заняттях мовного гуртка органічний взаємозв'язок вивчення нового матеріалу і повторення, створюючи умови для реалізації внутріпредметних і міжпредметних зв'язків (Ковалик, 1984).

На сьогодні лінгвісти відмічають відсутність усталеної системи процедур лінгвістичного (комплексного) аналізу тексту, а також термінологічного апарату такого аналізу.

Пропонуємо розроблені нами зразки завдань для комплексного аналізу текстів. Аналіз текстового матеріалу обов'язково повинен супроводжуватися поясненнями вчителя, короткою бесідою із запитаннями, записами, унаочненням тих чи інших мовних фактів.

8 клас

1. Напишіть твір з теми «Без мови рідної, юначе, й народу нашого нема» (В. Сосюра).

2. Запишіть російські прізвища українською мовою, розташували їх за алфавітом.

Беляев, Ильюшин, Третьяков, Толстой, Донская, Арефьев, Григорьев, Тимофеев, Николаев, Игнатов, Семенов, Королев, Писарев, Евдокимов, Воробьев, Шукшин, Гущин, Зверев.

3. Утворіть від поданих слів за допомогою суфіксів -ськ-, -цьк-, -зьк- прикметники.

Буг, Красний Луч, Золотоноша, Кагарлик, Токмак, Рига, Одеса, Волноваха, Бахмач, Дрогобич, Вінниця, Запоріжжя.

4. Запишіть разом або окремо слова, поділені ризкою. Обґрунтуйте написання не з дієприкметниками.

Не/розквітлі жоржини, не/налите сонцем яблуко, не/политі сином айстри, не/скошені ниви, не/зібраний урожай, не/зібраний селянами вражай, ніким не/сходжені стежки, не/вмитий дощем лан, ніким не/порушуваний спокій, не/спечений хліб.

5. Виконайте синтаксичний розбір речення.

Жити – це зустрічати вранішнє сонце, радіти передчуттю дня, поринати у всякі приємні клопоти... (М Слабошпицький).

6. Усне завдання. Усне завдання. Складіть опис лікарської рослини в художньому стилі.

II варіант

1. Спишіть текст, уставляючи пропущені літери й знімаючи дужки, розставляючи розділові знаки.

Бачив ти коли/небудь як цвітуть соняшники на полі? Море соняшникового цвіту. Безліч ро(з,с)..кішних в..ликих пром..нистих квіток. І кожна квітка обов..язково тягн..ться до сонця. Відійде сонце, скажімо, на пів/день, а вони всі, як по команді, знову за ним пов..ртаються. Тільки/но воно (с,з)ходить з/за обрію, а всі соняшники (в,у)же пов..рнули до нього свої голови. Часом буває, зламає його хто, або буря на з..млі покладе, а він однаково вив..ртається і голівкою до сонця тягн..ться. Тягн..ться доти, поки цвістиме, тягн..ться стільки, скільки (в,у) нього сили вистачить. От за це люди й люблять її, оцю квітку. За/те, що вона до сонця тягнеться. І людей таких люблять, що, як ти їх не/гни, не/викручуй, а вони все до хорошого (в,у) життя тягнуться. Як соняшники до сонця (За В. Козаченком).

Визначте тип мовлення. Доведіть свою думку.

Доберіть синоніми до підкреслених слів.

Випишіть з тексту прийменники. Визначте їх групу за походженням.

Розкажіть про соняшник у науковому стилі (5–7 речень). З'ясуйте сферу вживання цього тексту.

Усно опишіть сонячну квітку в художньому стилі. Які мовні засоби ви для цього використаєте? З якою метою?

9 клас

1. Складіть невеличке оповідання «Зимові свята українського народу», вживаючи відокремлені обставини, виражені дієприслівниковими зворотами.

2. Затранскрибуйте слова над'яр'я, джерельний.

3. Замініть подані словосполучення прислівниками-синонімами.

Зробити на швидку руку, обличчям догори, дуже далеко, з усіх боків, обличчям донизу, як роблять українці, добре і швидко робити, кожного вечора, босими ногами, з обох боків.

3. Відредагуйте речення:

1. Читаючи Шевченка, мене охоплює співчуття до важкого стану кріпаків. 2. Повістка дня слідує. 3. Ти вийдеш на слідуєчій зупинці, а

ми поїдемо до останньої. 4. З вулиці доносилися крики людських голосів. 5. В нашому класі любий учень розповість біографію Марка Вовчок.

4. З поданих простих письмово складіть складносурядні й складнопідрядні речення, використовуючи необхідні засоби зв'язку й уникаючи повтору слів. Визначте смислові відношення між частинами складносурядних і складнопідрядних речень.

1. Людина починається з любові. Любов виростає з дитинства. 2. У давнину було мало книг. Вони мали більшу вартість і славу. 3. День хилився до заходу. Навколо зовсім не помітно було вечірнього заспокоєння. 4. Церква плекає віру в Бога. Школа плекає розум нації. 5. На клумбах горіли маки. Ранні левкої тільки розпускалися.

5. Виконайте синтаксичний розбір речення.

Колись, за незапам'ятних часів, жив собі на просторах якогось краю невідомий кочовий народ, випасав свої стада з віку в вік, перебираючись з місця на місце (А. Матвієнко).

6. Усне завдання. Підготуйтеся до виголошення короткої промови (2–3 хвилини) з теми «Любіть травинку і тваринку, і сонце завтрашнього дня» (Л. Костенко)

II варіант

1. Напишіть твір на одну з тем:

1. Щопохвилинно множ скарби добра нетлінного, живого (Н. Душак).

2. Слово має збройну силу (М. Рильський).

3. Доля моєї родини в долі України.

2. Утворіть іменники від назв областей України за допомогою суфікса -ин(а)-. Поясніть, які зміни приголосних відбулися.

Вінницька, Черкаська, Донецька, Львівська, Дніпропетровська, Хмельницька, Херсонська, Миколаївська, Рівненська, Кіровоградська, Одеська, Харківська, Київська, Житомирська, Тернопільська, Луганська, Сумська, Полтавська.

3. Доберіть синоніми до поданих фразеологізмів.

Байдики бити, брати за горло, грати першу скрипку, аби день до вечора, узяти верх, перехоплює дух, рукою подати.

4. Поясніть значення слів. Складіть з ними речення.

Благополучний – щасливий; домашній – свійський, дружний – дружній, діалектний – діалектичний.

5. Виконайте повний синтаксичний розбір речення.

Намагайтесь не повторюватись – ні переказуючи одну історію кілька разів, ні смакуючи подробиці своєї розповіді, які, на вашу думку, справили найбільше враження чи сподобались слухачам (Е. Поуст).

6. Завдання усного туру: розкажіть про людину, яку б ви назвали великим українцем.

Уже став традиційним у загальнодержавному масштабі Міжнародний мовно-літературний конкурс імені Тараса Шевченка.

Підготовка учнів до участі в конкурсі стала важливим напрямом експериментально-дослідної роботи. На основі вивчення досвіду понад десяти шкіл різних регіонів України й узагальнення напрацювання учителів-словесників і методистів районних та обласних методичних об'єднань учителів української мови та літератури, уклали систему завдань для проведення конкурсу на шкільному рівні. Наведемо приклади:

Завдання для учнів 8 класів

Напишіть твір-роздум про плинність, скороминучість життя людини на землі, про її долю (за поезіями Т. Шевченка «Ой три шляхи широкії», «Минають дні, минають ночі»)

Прочитайте текст. Що ви думаєте з цього приводу? Напишіть листа Президенту Сполучених Штатів Америки, у якому зробіть повідомлення про те, що ви щойно дізналися, розкажіть у художньому стилі про велич і силу Шевченкового слова.

Виступаючи в Парламенті України, Президент США Дж. Буш-старший цитував промовисті рядки Кобзаря, нагадував, що у Вашингтоні височіє пам'ятник геніальному синові українського народу.

Але, очевидно, і досі в нас залишається маловідомим, що до спорудження монумента безпосередньо причетні президенти США 50-60 років ХХ ст., які підтримали давнє прагнення українців поставити пам'ятник Т. Г. Шевченкові в столиці країни.

Прокоментуйте слова поета «Караюсь, мучусь...але не каюсь!»... Як ви їх розумієте? Свої думки обґрунтуйте. У творі-роздумі наведіть переконливі аргументи про долю Кобзаря, долю України у той час, а також використайте цитати з поезій Т. Г. Шевченка. «Думи мої, думи мої», «Мені однаково, чи буду».

Напишіть твір-роздум про плинність, скороминучість життя людини на землі, про її долю (за поезіями Т. Шевченка «Ой три шляхи широкії», «Минають дні, минають ночі»).

Виправіть помилки у поданих словосполученнях та введіть їх у твір на тему «Трагічна й велична доля Кобзаря».

Пароплав Тарас Шевченко, академік гравер, великий кобзар, читати кобзар, Кирило Мефодіївське Брацтво, художник-Сошенко, Київський Університет «імені Тараса Шевченка», Шевченко художник, Академія Мистецтв, Шевченківський стиль, шевченкові слова, Брюлов, Лауреат національної премії ім. Т. Г. Шевченка.

Напишіть твір-міркування про твори, в яких оспівуються національні символи на матеріалі творчості Тараса Шевченка, використавши тезу «Батьківська хата, материна пісня, святий хліб, вишитий рушник, червона калина, зажурена верба, вірний своєму краю лелека – все це наші давні і добрі символи, обереги. Вони оповиті легендами, оспівані в піснях, до них звертаються поети і прозаїки у своїй творчості».

Прочитайте текст. Висловіть свої міркування про громадянську позицію Т. Г. Шевченка, про сенс людського життя. Використайте у тексті односкладні та неповні речення.

«Кобзар» належить до найвпливовіших книг усіх часів, він наскрізь наповнений прагненням волі, передчуттям її неминучості, поезії «Кобзаря» пронизані вірою в незнищенність людини, вірою в те, що людина ніколи не змириться з безправ'ям, рабство ніколи не стане для неї за норму існування (За Олесем Гончаром).

Прочитайте текст. Випишіть складні речення. Доповніть текст роздумом про роль народної пісні в житті людини.

ПІСНІ ВЕЛИКОГО ТАРАСА

Коли я була зовсім малою, у нас дома дуже любили співати. Зберуться після роботи літнім вечором і співають.

Я знала, що завжди наприкінці співатимуть дідові улюблені пісні «Реве та стогне...» і «Як умру...». Дід теж підтягатиме. Я знала всі слова, і хоч не всі вірно вимовляла і розуміла, тоненько й собі співала.

Ми жили далеко від Дніпра, але я уявляла собі, який він широкий, могутній, і вночі, під час бурі, реве та стогне і підіймає високі хвилі. А закінчувалась після тихо-тихо, наче буря скінчилась і все засинало. Я дуже любила цю пісню.

А коли співала «Як умру...», починала її завжди басами, – мені ставало сумно і трохи страшно. Пісню звали «Заповіт». Я уявляла високу гору над Дніпром, на ній могилу і звідти ген-ген далеко видно: лани, річки, всі міста і села (За О. Іваненко).

Продовжте початок твору своїми роздумами про Т. Шевченка – піснетворця, використавши назви 5 його творів, покладених на музику, а також односкладні речення різних типів, речення, ускладнені дієприкметниковим та дієприслівниковим зворотом.

У поетичних образах Т. Шевченка – невичерпне джерело ліризму української музики... Яка прекрасна симфонія всеперемагаючої любові звучить у ліричних поемах і віршах Кобзаря !...

Завдання для учнів 9 класу

Прочитайте текст, доповніть його своїми роздумами на тему «Слово Шевченка – змалку», використовуючи односкладні речення, пряму мову, речення з відокремленими членами речення, складні синтаксичні конструкції.

У Японії ще в дошкільних закладах кожна дитина засвоює 170 традиційних японських віршів (хакайму) поета пізнього середньовіччя Іеси Кобаяні. То невже нашим дітям не варто взяти з собою в життєву дорогу щороку (з дитсадка і до закінчення школи) не менше десяти віршів Тараса Шевченка, щоб, покидаючи рідний дім, знати майже половину Шевченкового «Кобзаря» – національної Біблії нашого народу?

Завершіть текст своїми роздумами, використовуючи відокремлені означення, відокремлені обставини, складносурядні речення.

Про нерозв'язані вузли української історії, про мораль народу, про українське серце, навіть про мальовничий український пейзаж Шевченку дав Бог говорити з найвищою емоційною напругою, з нестримністю, яка мимоволі захоплює. Цей дар не просто розповісти, живописно змалювати, а пронизати читача словом, як променем, більше потрібний для нас...

Напишіть твір на тему «Кобзар» Т. Г. Шевченка – це Біблія українського народу», прокоментувавши слова Ю. Мушкетика: «Кажуть, немає програми державотворення? Ось вона, тут! У «Кобзарі»! Читаймо й робімо, як тут написано, – й збудуємо Україн» Подані слова письменника введіть у свій твір, перебудувавши їх на речення з непрямую мовою. Використайте також поширені й непоширені звертання у різних позиціях у реченні.

Продовжте початок твору своїми роздумами про сучасність творчості Тараса Шевченка, використовуючи складені іменні та дієслівні присудки, складні речення, цитати.

Справжній талант краще видно на відстані часу, а творчість митця...

Як ви розумієте слова М. Рильського: «Значення Шевченка як живописця, рисувальника, гравера, само вже могло б забезпечити йому почесне місце в історії мистецтва».

Охарактеризуйте постать Т. Г. Шевченка як художника, використовуючи складні синтаксичні конструкції.

Завершіть текст своїми роздумами на тему «Провісник долі України», використовуючи вставні конструкції, складносурядні й складнопідрядні речення.

Тарас Шевченко. З цим іменем сьогодні на планеті ідентифікується Україна та українці. І хто б ти не був, де б ти не жив, той, хто перечитає «Кобзаря», не зможе уявити своєї долі без Шевченка.

Той, хто крізь алмазну грань Кобзарєвого слова гляне у світ, той уже ніколи не спиниться в дорозі до ідеалу – істинного багатства між людьми і народами. Шевченко належить до найулюбленіших поетів світу – від Біловежі до Гімалаїв, від Сицилії до Японії...

Продовжте початок твору своїми роздумами про геніальність та актуальність збірки «Кобзар» Т. Шевченка, використовуючи прості неускладнені й ускладнені речення, сполучникові складні речення.

«Кобзар» Т. Шевченка для багатьох – це і буквар, і пісенник, і підручник з історії, і енциклопедія, і посібник з етики...

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що обрані для дослідження тексти об'єднують в собі всі мовні рівні, що дозволяє навчати школярів мислити не формально, а системно, виходячи із змісту, з контексту, а розроблена система вправ сприяє формуванню дослідницьких навичок з урахуванням індивідуальних інтересів учнів, пробуджує інтерес до предмета і збагачує їх мовними, комунікативними й культурологічними знаннями.

Список використаної літератури

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М.І.Пентилюк. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
2. Караман С.О., Горошкіна О.М., Караман О.В., Попова Л.О. Українська мова: підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. К.: Літера ЛТД, 2016. 296 с.
3. Заєць В.Г. Методика навчання української мови на текстовій основі (8–9-і класи з поглибленим вивченням). Навч.-метод. посіб. К.: Агрармедіагруп, 2015. 120 с.
4. Ковалик І.І., Мацько Л.І. Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. К.: Вища школа, 1984. 119 с.

References

1. Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v serednikh osvïtnikh zakladakh [Methodology of teaching the Ukrainian language in secondary education institutions] / za red. M.I. Pentyliuk. K.: «Lenvit», 2004. 400 s. [in Ukrainian]. **2. Karaman, S.O.,** Horoshkina, O.M., Karaman, O.V., Popova, L.O. (2016). Ukraïnska mova: pidruchnyk dlia 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. [Ukrainian language: textbook for the 8th form of general education institutions]. Kyiv: «Litera LTD», 296 p. [in Ukrainian]. **3. Zaiets, V.H.** (2015). Metodyka navchannia ukraïnskoi movy na tekstovii osnovi (8-9-i klasy z pohlyblyenym vyvchenniam): navch.-metod. posib. [Methodology of teaching the Ukrainian language on a textual basis (8–9 th grades with indepth study: Teaching method. Guidances)]. Kyiv: Agrarmediagroup, 2015. 120 p. [in Ukrainian]. **4. Kovalyk, I.I.,** Matsko, L.I., Pliushch, M.Ia. (1984). Metodyka lïnhvïstychnoho analizu tekstu. [Method of linguistic analysis of the text]. Kyiv: «High school», 1984. 119 p. [in Ukrainian].

Александрова В. Ф. Використання технологій комплексного аналізу тексту на уроках української мови та у позакласній роботі з учнями 8–9 класів

У статті розглядаються деякі особливості використання різноманітного тексту для формування соціокультурної компетентності учнів, надаються методичні поради щодо роботи з текстом на уроках української мови та в позакласній роботі з учнями 8–9 класів загальноосвітньої школи, подано зразки вправ і завдань для комплексного аналізу як художніх текстів, так і текстів міжпредметного змісту.

Тексти, відібрані для дослідження, поєднують всі мовні рівні, що дозволяє школярам мислити не формально, а системно, виходячи із змісту, контексту, а розвинена система вправ сприяє формуванню дослідницьких умінь, враховуючи індивідуальні інтереси школярів, пробуджує інтерес до предмета і збагачує їх лінгвістичні, комунікативні та культурні знання.

Автор порушує питання культурологічного підходу до вивчення тексту як форми спілкування, що має велику освітню та естетичну цінність. У статті наводяться приклади роботи з учнями на уроках та у позакласних заходах з української мови, подано критерії відбору текстів, деякі аспекти творів про мистецтво і тексти міжпредметного змісту.

У статті наголошується, що, викликаючи інтерес учнів до осягнення таємниць української мови, до закономірностей розвитку мовних явищ через їх взаємозв'язок і підбір відповідних текстів і завдань, можна домогтися високих результатів у формуванні практичної грамотності. Текст, який об'єднує в собі всі мовні рівні, є засобом, що дозволяє навчити міркувати не формально чи не відсторонено (як це відбувається при аналізі розрізнених слів і речень), а системно, виходячи зі змісту, з контексту. Правильно організована робота з комплексного аналізу сприяє більш глибокому проникненню в зміст тексту, а також розвиває лінгвістичні, комунікативні та творчі здібності учнів. Через текст реалізуються цілі навчання в їх комплексі (комунікативна, розвивальна, виховна).

Ключові слова: пізнавальний інтерес, соціокультурний аспект, художній текст, тест міжпредметного змісту, процес текстосприйняття, багатоаспектний аналіз тексту.

Александрова В. Ф. Использование технологий комплексного анализа текста на уроках украинского языка и во внеклассной работе с учащимися 8–9 классов

В статье рассматриваются некоторые особенности использования разнообразного текста для формирования социокультурной компетентности учащихся, предоставляются методические советы по работе с текстом на уроках украинского языка и во внеклассной работе с учащимися 8–9 классов общеобразовательной школы, представлены образцы упражнений и заданий для комплексного анализа как художественных текстов, так и текстов межпредметного содержания.

Тесты, отобранные для исследования, сочетают все языковые уровни, что позволяет школьникам мыслить не формально, а системно, исходя из содержания контекста, а развитая система упражнений способствует формированию исследовательских умений, учитывая индивидуальные интересы школьников, пробуждает интерес к предмету и обогащает их лингвистические, коммуникативные и культурные знания.

Автор поднимает вопрос культурологического подхода к изучению текста как формы общения, что имеет большую образовательную и эстетическую ценность. В статье приводятся примеры работы с учащимися на уроках и во внеклассных мероприятиях по украинскому языку, представлены критерии отбора

текстов, некоторые аспекты произведений об искусстве и тексты межпредметного содержания.

В статье подчеркивается, что, вызывая интерес учеников к постижению тайн украинского языка, к закономерностям развития языковых явлений через их взаимосвязь и подбор соответствующих текстов и заданий, можно добиться высоких результатов в формировании практической грамотности. Текст, который объединяет в себе все языковые уровни, является средством, позволяющим научить рассуждать не формально или отстраненно (как это происходит при анализе разрозненных слов и предложений), а системно, исходя из содержания, из контекста. Правильно организованная работа по комплексному анализу способствует более глубокому проникновению в содержание текста, а также развивает лингвистические, коммуникативные и творческие способности учащихся. Через текст реализуются цели обучения в их комплексе (коммуникативная, развивающая, воспитательная).

Ключевые слова: познавательный интерес, социокультурный аспект, художественный текст, текст межпредметного содержания, процесс текстовосприятия, многоаспектный анализ текста.

Aleksandrova V. Use of Integrated Analysis Technologies Text on Ukrainian Lessons and in Extra-Curricular Activities with Students 8–9 Classes

This article discusses some peculiarities of various text to create sociocultural competence of students, provided methodological advice for working with text in Ukrainian language lessons and extra-curricular activities with students 8–9 grades of secondary schools are samples of exercises and tasks for complex work with both artistic texts, and texts of intersubjective content.

The texts selected for research combine all the language levels, which allows students to think not formally, but systematically, based on the content, from the context, and the developed system of exercises promotes the formation of research skills, taking into account the individual interests of students, awakens interest in the subject and enriches them with linguistic, communicative and cultural knowledge.

Author violates question cultural approach to the study of the text as a form of communication that has great educational and aesthetic value, gives examples of work with students in the classroom and in extracurricular activities on the Ukrainian language, the criteria for selecting texts, describes some aspects of the work of art and texts of interdisciplinary content.

The article raises questions about the inadequate level of language and speech skills of modern students, as a rule, students can not make a comprehensive analysis of the text. This can be explained by the fact that pupils of grades 8–9 perceive the text as the main source of educational information, paying insufficient attention to the linguistic means and their

analysis, determining their role in the development of their own speech, and as a result, the level of work with texts is low: students inaccurately reveal his linguistic peculiarities; do not pay attention on to the language categories presented in the text, do not pay attention to the repetition; detect inaccuracies in the distinction between linguistic means inherent in texts of different styles; admit violations in the performance of mental actions - comparisons, generalization, modeling, production of own statements.

In the article is highlighted, what's causing students' interest in comprehending the secrets of the Ukrainian language, in the laws of development linguistic phenomena through their interrelation and selection of relevant texts and tasks, it is possible to achieve high results in the formation of practical literacy. A text that combines everything linguistic levels, is a means by which to learn to talk, and if not formally detached (as is the case in the analysis of isolated words and sentences), and systematically, based on the content of the context. Properly organized work on integrated analysis contributes to a deeper penetration into the content of the text, and also develops linguistic, communicative and creative abilities of students. Through the text, the objectives of training in their complex are realized (communicative, developing, educational).

Key words: cognitive interest, sociocultural aspect, literary text, interdisciplinary content test, process text perception, multidimensional text analysis.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 37.016:81:37.011.3:81'246.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-97-106

Андрієць Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри мовознавства
Херсонського державного університету, м. Херсон, Україна.

andrietslena77@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1068-0137>

ТЕКСТОЦЕНТРИЗМ У РОЗВИТКУ ДИСКУРСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО СТАРШОКЛАСНИКА

Проблема модернізації навчання української мови в середніх закладах освіти ставить перед собою завдання розробити концептуальні технологічні положення, що забезпечать не тільки інтенсивне оволодіння системою мовних знань, а й вироблення комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях. Відтак формування мовної особистості старшокласника пов'язано з компетентнісним, особистісно орієнтованим, когнітивно-комунікативним спрямуванням навчання мови, значущим компонентом якого є текстоцентризм.

Прикметник *текстоцентричний* та інші його синонімічні в контексті української лінгводидактики вираження – *текстоорієнтований, текстовий, текстотворчий* – вживаються науковцями по-різному. Так, М. Пентилюк дослідила текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів (Пентилюк, 2011); Л. Мамчур описала текстоцентричний аспект комунікативної компетентності учнів основної школи (Мамчур, 2012); С. Омельчук у навчанні морфології української мови на засадах дослідницького підходу (Омельчук, 2014) виділяє текстоцентричний принцип; З. Бакум спирається на цей принцип у вивченні фонетики (Бакум, 2008), текстоцентричному принципу у формуванні риторичної компетентності учнів основної школи приділено належну увагу В. Ницетою (Ницета, 2017), сучасний урок української мови, за І. Кучеренко (Кучеренко, 2014), також будується за принципом текстоцентризму. Інші дослідники у власних концепціях послуговуються дефініцією текстоцентричний підхід (Л. Галаєвська (Галаєвська, 2016), О. Гридчук (Гридчук, 2017), І. Дроздова (Дроздова, 2010) та інші).

У своєму науковому дослідженні ми спиратимемося на текстоцентризм як складовий елемент компетентнісного підходу, що (за чинною програмою) включає також знанневий, діяльнісний і ціннісний компоненти.

У даній статті ми ставили за мету визначити місце текстоцентризму в навчанні української мови та з'ясувати роль тексту,

як найважливішої одиниці в розвитку дискурсної компетентності старшокласника. Саме в контексті, на нашу думку, здійснюється ефективне формування базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь та навичок школярів, реалізується семантика мовних одиниць усіх рівнів.

Не зважаючи на широкий спектр лінгвістичних праць (Н. Аругюнова, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Н. Валгіна, І. Гальперин, А. Загнітко, О. Залевська, І. Ковалик, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Т. Радзівська, В. Різун, О. Селіванова, Л. Стельмахович, З. Тураєва та ін.), науково-методичних робіт (З. Бакум, Л. Величко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, О. Казарцева, С. Караман, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько, А. Нікітіна, М. Пентилюк, М. Плющ, Г. Шелехова та ін.), досліджень у галузях психології, психолінгвістики та психолінгводидактики (Т. Дрідзе, О. Кубрякова, О. Леонтьєв, О. Лурія, Ю. Сорокін, О. Шахнарович та ін.), де текст розглядається як мовна, мовленнєва, комунікативна одиниця, єдиного і загально визнаного його трактування не має. На думку В. Різун, це явище настільки багатогранне й багатоаспектне, що «визначення тексту у вигляді дефініції – річ майже неможлива, та й чи потрібна», «керуватися лаконічною фразо-дефініцією навіть неприпустимо» (Різун).

На думку О. Селіванової, багатоваріантність тлумачення тексту спричинена:

- абсолютизацією його структурної організації та граматичних засобів зв'язності, а відтак пошуком прототипу, ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції;
- формально-структурною, жанровою, стилістичною різноплановістю тексту і специфіці способу його репрезентації (письмові, усні, друковані);
- специфікою різноманітних підходів до вивчення текстів;
- канонізацією тексту як складника комунікативного процесу й ототожнення його з дискурсом;
- визначенням тексту відповідно до певної (або кількох) категорії при його тлумаченні (Селіванова, 2006, с. 600-601).

Таким чином, створення універсальної самодостатньої дефініції – «текст» – пояснюється його структурними, жанровими, стильовими, функційними особливостями, а також формою (усною, писемною, друкованою) та належними йому категоріями (комунікативності, інформативності, зв'язності, цілісності тощо), кожна з яких наділена специфічними рисами.

Простудіювавши визначення тексту, нами виокремлено такі ключові слова, як: висловлювання, документ, зв'язне мовлення, комунікативна одиниця, мовленнєвий масив, мовленнєвий продукт, повідомлення, послідовність знакових одиниць, речення (сукупність речень), складне синтаксичне ціле, словесний витвір, твір та ін.

В аналізі дихотомії «текст – дискурс» нам імпонує визначення тексту подане І. Гальперінім, котре впродовж багатьох років уважалося серед лінгвістів найбільш чітким і вдалим:

Текст – це витвір мовного процесу, що визначається завершеністю, об'єктивованим у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, який складається із заголовка і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, і має певну цілеспрямованість і практичну настанову (Гальперін, 1981, с. 18).

Твердження вченого про писемну основу тексту підтримано багатьма науковцями. Так, на думку Л. Лосевої, текст – це повідомлення у письмовій формі, яке має ознаки смислової і структурної завершеності та певного ставлення автора до повідомлення (Лосева, 1980, с. 7).

У поданих визначеннях наголошено на писемній формі документа, що важливо для нашого лінгводидактичного дослідження, оскільки в учнів старших класів основу навчання складають різножанрові й різностильові (найчастіше – наукові) писемні тексти (навчальний матеріал підручника, статті у фаховій періодиці, довідкова література тощо). Проте особливим компонентом загального розвитку комунікативно-когнітивної компетенції старшокласників і дискурсного мовлення зокрема, на нашу думку, є усні тексти (усні відповіді на уроці (екзамені), виступи під час наукових конференцій, дебатів, полемік, захисти наукових робіт чи рефератів). Тому таке потрактування дефініції ми приймаємо з певним застереженням і, спираючись на концепції М. Жовтобрюха (Жовтобрюх, 1984, с. 247) та авторів посібника «Методика лінгвістичного аналізу» (Ковалик, Мацько, 1984, с. 7), кладемо в основу дослідження твердження про усну і писемну форми тексту.

В енциклопедичній праці за редакцією В. Русанівського вміщено визначення, в якому основну увагу спрямовано на форму вираження тексту (усна / писемна) та зв'язки (смислові, формально-граматичні):

«Текст – писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлювань, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими, формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дискантному плані спільною тематичною і сюжетною заданістю» (Українська мова, 2004, с. 627).

В іншому словниковому виданні акцентується на структурній організації тексту. Відтак текст – це «повідомлення, яке складається з кількох (чи багатьох) речень, характеризується змістовою й структурною завершеністю і певним ставленням автора до змісту висловлювання» (Ганич, Олійник, 1985, с. 303).

За основу наукового дослідження візьмемо найбільш чітке, на нашу думку, словникове лінгводидактичне потрактування тексту як висловлювання, що має власну внутрішню структуру, певну побудову

та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формі (Словник, 2015, с. 241).

На позначення цілісного висловлювання вчений В. Мельничайко рекомендує в освітній практиці теж використовувати поняття тексту, як змістовно завершеного уривка (Мельничайко, 1986, с. 11). Подекуди, на думку методиста, вчителю можна вживати аналізовану дефініцію в нетермінологічному значенні – «текст вправи», «текст словникового диктанту» (хоча мовним матеріалом в окремих випадках виступають навіть не самі тексти, а слова, словосполучення, речення). Цю позицію Т. Донченко вважає небажаною через те, що чинною програмою передбачено засвоєння школярами такого мовленнєвого поняття як «текст» (Донченко, 2002, с. 10). Відтак лінгводидакт радить послуговуватися виразами на кшталт: «мовний матеріал до вправи», «матеріал словникового диктанту» (там само), що сприятиме уникненню багатозначності й доречності використання лексем залежно від контексту.

На різних етапах вивчення тексту науковці виділяли його специфічні особливості. Так, В. Мещеряков указує, що текст – це «результат мовленнєво-мисленнєвого процесу» (Педагогическое речеведение, 1998, с. 239), а Л. Бабенко й Ю. Казарін – «словесний мовленнєвий витвір, у якому реалізуються всі мовні одиниці (від фонем до речення» (Бабенко, 2005, с. 12); М. Крупа (Крупа, 2005, с. 23), а також О. Семенюк, В. Паращук Семенюк, 2010, с. 121) текстом уважають результат мовленнєвої діяльності; О. Селіванова наголошує на семіотичній формі лінгвопсихоментальної діяльності мовця, на якій ґрунтується текст (Селіванова, 2006, с. 600-601).

У концепціях Ф. Бацевича пріоритетною рисою тексту виокремлено його комунікативне спрямування. Так, учений пише: «текст – результат спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовна складова і одночасно кінцева реалізація; структура, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення» (Бацевич, 2009, с. 163). Не ототожнюючи названі дефініції (текст, дискурс), науковець подає текст як посередній складник комунікації з ознаками результативності й комунікативності, одиницею дискурсу.

Услід за Ф. Бацевичем переконуємося, що текст є елементом дискурсу, найвищою комунікативною одиницею, головною ознакою якої вважаємо комунікативність.

Таким чином, текст – це елемент пізнання мови як поліфункційного явища, що виконує комунікативну, функцію, а також номінативну, репрезентативну, соціальну, впливову, експресивну, естетичну, культурну та інші.

Безсумнівно, мова є способом пізнання, як уважалося певний час у лінгводидактиці. Проте, на сьогодні, у час модернізації технології навчання української мови й удосконалення підходів і принципів, завдання мови (окрім пізнання) – регулювати взаємини між людьми,

формувати мовну особистість з аксіологічно-ціннісними рисами, гуманну й соціокультурну. Тому правильно дібрані тексти сприяють розумінню й пошануванню старшокласниками історії народу, української матеріальної й духовної культури, традицій та звичаїв.

Формування дискурсної компетентності учнів старших класів на уроках мови має здійснюватися й на основі тексту як одиниці мови, під час роботи з яким засвоюється мовна термінологія, удосконалюються мовні уміння й навички. Відтак, опрацьовуючи навчальний текст «Норми літературної мови» (Пентилюк, 1994, с. 15), старшокласники визначають ознаки тексту (чіткість, логічність, послідовність викладу), звертають увагу на лексичні і граматичні одиниці, вчать відтворювати науково-навчальний матеріал відповідно до акцентуаційних норм.

Цінним у реалізації текстоцентризму є концепція про те, що текст є одним із засобів удосконалення усного й писемного мовлення школярів. Текстова основа уроку сприяє розвитку їхнього дискурсного мовлення, коли за допомогою певного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння або письма) засвоюються мовленнєвознавчі поняття. Тому до ефективних завдань відносимо такі:

- доберіть заголовки, визначивши головну думку тексту;
- визначте тип і стиль тексту;
- складіть план прочитаного і перекажіть текст;
- обґрунтуйте змістову правильність переказаного тексту;
- знайдіть у тексті речення, що найточніше відповідає його назві;
- з'ясуйте спосіб зв'язку речень у тексті;
- зробіть стилістичний аналіз тексту.

Завдання такого типу не тільки слугують розвитку усного і писемного мовлення старшокласників, а й сприяють легкому відтворенню вивченого, створенню власних висловлювань певного стилю, типу та жанру відповідно до умов спілкування.

Таким чином, текст – це багатогранна одиниця, наділена формально-структурною, жанровою, стилістичною різноплановістю. Реалізується в усній і письмовій формі і служить засобом розвитку низки компетенцій – мовної, мовленнєвої, дискурсної, соціокультурної та ін.

Ураховуючи викладене, перспективу подальшої наукової розвідки вбачаємо в характеристиці текстів міжкультурної комунікації.

Список використаної літератури

1. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с. **2. Мамчур Л. І.** Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: монографія. Умань: Видавець – «Сочінський», 2012. 448 с. **3. Омельчук С. А.** Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу: теорія і практика: монографія. Київ: Генеза, 2014. 368 с. **4. Бакум З. П.** Теоретико-

методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. 338 с. **5. Нищета В. А.** Методика формування риторичної компетентності учнів основної школи: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2017. 340 с. **6. Кучеренко І. А.** Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. 410 с. **7. Галаєвська Л.** Діалогічна компетентність: проблеми та перспективи. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 1. С. 18-22. **8. Гридчук О. Є.** Наукові основи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія. Львів: Новий Світ 2000, 2017. 446 с. **9. Дроздова І. П.** Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей: монографія. Харків: Харк. нац. акад. міськ. госп-ва, 2010. 320 с. **10. Різун В. В.** Визначення тексту // Нариси про текст. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=book.index&book=14>. **11. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Київ – Полтава: Довкілля, 2006. 716 с. **12. Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 139 с. **13. Лосева Л. М.** Как строится текст. Москва: Просвещение, 1980. 94 с. **14. Жовтобрюх М. А.** Українська літературна мова. Київ: Наук. думка, 1984. 255 с. **15. Ковалик І. І.,** Мацько Л. І., Плющ М. Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ: Вища школа, 1984. 112 с. **16. Українська мова:** Енциклопедія / за заг. ред. Русанівського В. М. Київ: Українська енциклопедія, 2004. 824 с. **17. Ганич Д. І.,** Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ: Вища школа, 1985. 360 с. **18. Словник-довідник** з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів за ред. М.Пентиліюк. Київ: Ленвіт, 2015. 320. **19. Мельничайко В. Я.** Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ: Рад. шк., 1986. 186 с. **20. Донченко Т. К.** Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах. Київ: Форум, 2002. 175 с. **21. Педагогическое** речеведение: словарь справочник /под. ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. Москва: Флинта; Наука, 1998. 312 с. **22. Бабенко Л. Г.** Лингвистический анализ художественного текста: учебник. Москва: Флинта; Наука, 2005. 496 с. **23. Крупа М.** Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль: Підручники і посібники, 2005. 416 с. **24. Семенюк О. А.** Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 240 с. **25. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 376 с. **26. Пентиліюк М. І.** Культура мови і стилістика. Київ: Вежа, 1994. 240 с.

References

- 1. Pentyliuk, M. I.** (2011). Aktualni problemy suchasnoi lnhvodydaktyky: zbirnyk statei [Actual problems of modern linguodidactics: a collection of articles]. Kyiv: «Lenvit» [in Ukrainian].
- 2. Mamchur, L. I.** (2012). Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: monohrafiia [Perspectives and continuity in the formation of primary school pupils' communicative competence: a monograph]. Uman: «Sochynskyi» [in Ukrainian].
- 3. Omelchuk, S.** (2014). Navchannia morfolohii ukrainskoi movy na zasadakh doslidnytskoho pidkhodu: teoriia i praktyka: monohrafiia [Teaching morphology of the Ukrainian language on the basis of a research approach: theory and practice: a monograph]. Kyiv: «Henezha» [in Ukrainian].
- 4. Bakum, Z. P.** (2008). Teoretyko-metodychni zasady navchannia fonetyky ukrainskoi movy v himnazii: monohrafiia [Theoretical and methodical principles of teaching phonetics of the Ukrainian language in gymnasium: a monograph]. Kryvyi Rih: «Vydavnychi dim» [in Ukrainian].
- 5. Nyshcheta, V.** (2017). Metodyka formuvannia rytorychnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: monohrafiia [Methodology of the rhetorical competence formation of pupils of the main school: a monograph]. Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury» [in Ukrainian].
- 6. Kucherenko, I.** (2014). Teoretychni i metodychni zasady suchasnoho uroku ukrainskoi movy v osnovnii shkoli: monohrafiia [Theoretical and methodical principles of a modern lesson of the Ukrainian language in the basic school: a monograph]. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
- 7. Halaievska, L.** (2016). Dialohichna kompetentnist: problemy ta perspektyvy [Dialogue competence: problems and perspectives]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. №1, 18–22 [in Ukrainian].
- 8. Hrydzhuk, O. Ye.** (2000; 2017). Naukovi osnovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv lisotekhnichnykh spetsialnestei: monohrafiia [Scientific basis of formation of communicative competence of future specialists in forest engineering specialties: a monograph]. Lviv: «Novyi Svit» [in Ukrainian].
- 9. Drozdova, I. P.** (2010). Naukovi osnovy formuvannia ukrainskoho profesiinoho movlennia studentiv VNZ nefilolohichnykh spetsialnestei: monohrafiia [Scientific fundamentals of Ukrainian professional speech formation of students of higher educational institutions of non-philological specialties: a monograph]: Kharkiv: Kharkivska natsionalna akademiia miskoho hospodarstva [in Ukrainian].
- 10. Rizun, V. V.** (n. d.) Vyznachennia tekstu [Definition of the text]. Elektronna biblioteka Instytutu zhurnalistyky [in Ukrainian]. Retrieved from <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=book.index&book=14>
- 11. Selivanova, O. O.** (2006). Suchasna lnhvistyka: terminolohichna entsyklopetsiia [Modern linguistics: a terminology encyclopaedia]. Kyiv-Poltava: «Dovkillia» [in Ukrainian].
- 12. Galperin, I. R.** (1981). Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Moskva: «Nauka» [in Russian].
- 13. Loseva, L. M.** (1980). Kak

stroitsya tekst. [How to build a text]. Moskva: «Prosveschenie» [in Russian].

14. Zhovtobriukh, M. A. (1984). Ukrainska literaturna mova [The Ukrainian literary language]. Kyiv: «Naukova dumka» [in Ukrainian].

15. Kovalyk, I. I., Matsko, L. I., Pliushch, M. Ya. (1984). Metodyka lnhvistychnoho analizu tekstu [Methods of linguistic analysis of the text]. Kyiv: «Vyshcha shkola» [in Ukrainian].

16. Rusanivskoho, V. M. and others (2004). Ukrainska mova: Entsyklopediia [The Ukrainian language: Encyclopaedia]. Kyiv: «Ukrainska entsyklopediia» [in Ukrainian].

17. Hanych, D. I., Oliinyk, I. S. (1985). Slovnyk lnhvistychnykh terminiv [Glossary of linguistic terms]. Kyiv: «Vyshcha shkola» [in Ukrainian].

18. Pentyliuk, M. I. and others (2015). Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky: navchalnyi posibnyk [Reference dictionary of Ukrainian linguodidactics: a tutorial]. Kyiv: «Lenvit» [in Ukrainian].

19. Melnychaiiko, V. Ya. (1986). Lnhvistyka tekstu v shkilnomu kursi ukrainskoi movy [Linguistics of the text in the school course of the Ukrainian language]. Kyiv: «Radianska shkola» [in Ukrainian].

20. Donchenko, T. K. (2002). Lnhvistychnyi analiz tekstu pid chas pidhotovky do perekazu u 5-9 klasakh [Linguistic analysis of the text in the process of preparation for retelling in fifth-ninth grades]. Kyiv: «Forum» [in Ukrainian].

21. Ladyzhenskoy, T. A., Mihalskoy, A. K. (1998). Pedagogicheskoe rechevedenie: slovar spravochnik [Pedagogic speech studies: a reference dictionary]. Moskva: «Flinta; Nauka» [in Russian].

22. Babenko, L. G. (2005). Lngvisticheskiy analiz hudojestvennogo teksta: uchebnik [Linguistic analysis of literary text: a textbook]. Moskva: «Flinta; Nauka» [in Russian].

23. Krupa, M. (2005). Lnhvistychnyi analiz khudozhnogo tekstu [Linguistic analysis of literary text]. Ternopil: «Pidruchnyky i posibnyky» [in Ukrainian].

24. Semeniuk, O. A. (2010). Osnovy teorii movnoi komunikatsii: navchalnyi posibnyk [Fundamentals of language communication theory: a tutorial]. Kyiv: «Akademiia» [in Ukrainian].

25. Batsevych, F. S. (2009). Osnovy komunikatyvnoi lnhvistyky: pidruchnyk [Basics of communicative linguistics: a textbook]. Kyiv: «Akademiia» [in Ukrainian].

26. Pentyliuk, M. I. (1994). Kultura movy i stylistyka [Culture of language and stylistics]. Kyiv: «Vezha» [in Ukrainian].

Андрієць О. М. Текстocентризм у розвитку дискурсної компетентності сучасного старшокласника

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної лінгводидактики – текстocентризму та формуванню дискурсної компетентності старшокласника на уроках мови на текстovій основі. Ураховуючи широкий спектр лінгвістичних, науково-методичних, психолінгводидактичних концепцій, автор трактує текст як висловлювання, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формі. Дослідниця вважає не синонімічними поняття «текст» і «дискурс» і доводить, що текст є елементом дискурсу,

найвищою комунікативною одиницею. Наукові твердження праці переконують, що текст є не тільки засобом пізнання, а й способом реалізації висловлюваного матеріалу.

У статті авторкою доведено, що формування мовної особистості старшокласника в цілому й дискурсної компетентності зокрема, пов'язано з компетентнісним, особистісно орієнтованим, когнітивно-комунікативним спрямуванням навчання мови, значущим компонентом якого є текстоцентризм, що включає також знаннєвий, діяльнісний і ціннісний аспекти. Саме в контексті здійснюється ефективне формування базових лексичних, граматичних, стилістичних, орфоепічних і правописних умінь і навичок школярів, а, отже, відбувається інтенсивне оволодіння школярами всіх мовних явищ та вироблення в них комунікативних умінь і навичок ефективного спілкування в різних життєвих ситуаціях. Запропоновані у статті завдання до текстів сприяють розвиткові усного і писемного мовлення старшокласників, легкому відтворенню вивченого, створенню власних висловлювань певного стилю, типу та жанру відповідно до умов спілкування.

Ключові слова: текст, текстоцентризм, дискурс, дискурне мовлення, дискурсна компетентність.

Андрієц Е. Н. Текстоцентризм в развитии дискурсной компетентности современного старшекласника

Статья посвящена актуальной проблеме современной лингводидактики – текстоцентризму и формированию дискурсной компетентности старшекласника на уроках украинского языка на текстовой основе. Учитывая широкий спектр лингвистических, научно-методических, психолінгводидактических концепций, автор интерпретирует текст как высказывание, что имеет свою внутреннюю структуру и является продуктом монологической или диалогической речи, выраженной в устной или письменной форме.

Исследовательница считает не синонимичны понятия «текст» и «дискурс» и доказывает, что текст является элементом дискурса, наивысшей коммуникативной единицей. Научные позиции автора убеждают, что текст является не только средством познания, но и способом реализации излагаемого материала.

В статье автором доказано, что формирование языковой личности старшекласника в целом и дискурсной компетентности в частности, связано с компетентностным, личностно ориентированным, когнітивно-коммуникативным направлением обучения языку, значимым компонентом которого является текстоцентризм. Именно в контексте осуществляется эффективное формирование базовых лексических, грамматических, стилистических, орфоэпических и правописных умений и навыков школьников, а, следовательно, происходит интенсивное овладение школьниками всех языковых

явлений и выработки у них коммуникативных умений и навыков эффективного общения в различных жизненных ситуациях. Предложенные в статье задания к текстам способствуют развитию устной и письменной речи старшеклассников, легком воспроизведению изученного, созданию собственных высказываний определенного стиля, типа и жанра в соответствии с условиями общения.

Ключевые слова: текст, текстоцентризм, дискурс, дискурсивная речь, дискурсивная компетентность.

Andriets O. Text-Centrism in the Development of Senior Pupils' Discursive Competence

The article is devoted to the actual problem of modern linguo-didactics, text-centrism, and the formation of senior pupils' discursive competence on a textual basis. Concerning a wide range of linguistic, scientific and methodological, psycholinguistic and didactic concepts, the author interprets the text as an utterance that has its own internal structure, a certain construction, and it is a product of monologue or dialogical speech expressed in oral or written form. The researcher does not consider synonymous such notions as «text» and «discourse» and proves that the text is an element of discourse, the highest communicative unit. It has been proved in the article that the text is not only a means of cognition, but also a way of implementing stated material. It performs informative, social, influential, expressive and other functions; assists in the assimilation of linguistic units, the formation of oral and written speech.

The author has proved in the article that the formation of a senior pupil's linguistic personality as a whole and discursive competence in particular is connected with competence-based, personality-oriented, cognitive-communicative orientation of language learning, whose significant component is a text-centrism, which also includes knowledge, activity and value aspects. It has been noted that in this context the effective formation of pupils' basic lexical, grammatical, stylistic, orthoepic and spelling skills is carried out. The proposed in the article tasks for the texts promote the development of oral and written speech of senior pupils, the easy reproduction of the studied material, the creation of their own statements of a certain style, type and genre in accordance with communication conditions.

Key words: text; text-centrism, discourse, discursive speech, discursive competence.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 373.01:81(082)

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-107-116

Бондаренко Неллі Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки

Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

nelly.bondarenko@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-4033-7287>

РОБОТА НАД ВИРАЗНІСТЮ Й ОБРАЗНІСТЮ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Опанування державної мови в Новій українській школі потребує увідповіднення теорії і методики її навчання глобальним викликам інформаційного суспільства. Орієнтація мовної політики на прагматичні сфери має бути врівноважена запитаністю виражально-зображувальних ресурсів мови. Це мінімізує духовні втрати й забезпечить розвиток гармонійної успішної національно свідомої мовної особистості з розвиненим раціональним критичним мисленням, багатою емоційною сферою, високим рівнем культури й потенціалом творчої самореалізації.

Теоретичні аспекти виражальних засобів української мови й формування здатності сприймати, аналізувати і вживати їх у мовленні розробляли Л. Алексеева, Н. Бабич, Ф. Бацевич, Н. Бондаренко, І. Вихованець, О. Горошкіна, Н. Грипас, П. Дудик, С. Єрмоленко, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, М. Плющ, Л. Попова, О. Потапенко, О. Потєбня, В. Русанівський, Г. Сагач, О. Селіванова, М. Стельмахович та ін. науковці. Водночас проблема збагачення мовлення здобувачів освіти образними засобами української мови залишається невирішеною й актуалізується з огляду на нові виклики.

Мета статті – проаналізувати виражальні образні ресурси української мови, необхідні для збагачення, увиразнення щоденного мовлення й розвитку риторичних умінь старшокласників; дати практико-орієнтований опис виражальних засобів мови з навчальною метою; запропонувати перелік видів роботи на уроці, завдань і вправ.

Словесникові важливо довести, що образно-виражальні засоби мови слугують не для її «прикрашання». Вони поповнюють смисловий ресурс мови, є потужним пізнавальним знаряддям, активують когнітивні процеси, різнобічно висвітлюють об'єкт, формують іншу категоризацію предметів, явищ, утворюють їх асоціативне поєднання, переносять одні відчуття на позначення інших. Виразальні засоби мови слугують оптимізації, упредметненню, конкретизації, генералізації, економії мовних ресурсів, створюють нову інформацію й нові знання,

надають мовленню пластичності, емоційності, образності, експресивності. Якісне подання й засвоєння відповідних знань на основі міжпредметних зв'язків з літературою, доцільне їх застосування справляє визначальний вплив на мотивованість і повноту володіння мовою, розвиток образного мислення, емоційної сфери, збагачення досвідної парадигми й ефективність мовленнєвої діяльності здобувачів освіти [1; 2; 3].

Виразним вважають чітке, розбірливе, легко зрозуміле мовлення.

Ця якість мовлення залежить від його звукового оформлення, інтонації, логічного наголосу, доцільності слововживання. Виразність передбачає образне відтворення дійсності, яке в художньому й публіцистичному стилях досягається всіма виражальними засобами мови, на відміну від наукового та офіційно-ділового стилів, яким образність невласлива [4; 5; 1; 3].

До фонетичних засобів виразності належать звукові повтори (анафора – повтор звуків або слів на початку рядка; епіфора – повтор звуків або слів наприкінці рядка).

Образні засоби творення виразності – **тропи** (епітет, порівняння, метафора, метонімія, синекдоха та ін.) характерні для художнього літератури і публіцистики. Трапляються вони і в розмовному мовленні.

Важливі стилістичні та зображувально-виражальні функції в художньому й публіцистичному мовленні виконують форми синтаксичної організації мовлення – інверсія, еліпсис, умовчання, риторичне запитання, період, паралелізм та ін.

Образність, мелодійність, інтонаційну, звукову і стилістичну виразність художнього та публіцистичного мовлення посилює звукопис – алітерація й асонанс, анафора та епіфора.

Алітерація – це повторення однакових або однотипних за певною ознакою приголосних звуків у словах віршованого рядка або строфи (рідше у прозі): 1. *Рече та стогне Дніпр широкий, сердитий вітер завива* (Тарас Шевченко). 2. *Вишневий цвіт з вишневих віт вишневий вітер звіває з віт* (Іван Драч). 3. *Забряжчали ложечки, задзвеніли стакани та блюдечка* (Іван Нечуй-Левицький). 4. *Посеред ночі дощ пішов, зашелестів, як збіжжя в полі* (Дмитро Павличко).

Асонанс – це повторення однакових або подібних голосних звуків у рядку чи в строфі, що надає віршованій мові милозвучності та мелодійності: 1. *Розсіпалися круглі намистинки...* (Павло Тичина). 2. *Гей, у лузі та й не перше літо виляга некошена трава. Гей, у лузі та й не перше жито, та й не перше жито дозріва* (Василь Симоненко).

Поєднання алітерації й асонансу підсилює виразність мовлення: *Шумить дерев зелений світ, Але то там, то там Жовтавий лист спадає з віт, Прощається з життям...* (Володимир Сосюра).

Анафора, або єдинопочаток, – це повторення однакових звуків, співзвуч, слів або синтаксичних конструкцій на початку чи в середині віршованих рядків, строф, а в прозовому творі – речень.

Лексична анафора зосереджує увагу на позначеному повторюваним словом понятті, посилюючи його значення.

Анафора надає мовленню більшої емоційної виразності і композиційної стрункості. Це поширений здавна в літературі й ораторському мистецтві стилістично-звуковий прийом організації поетичної мови та експресивний засіб у художньому й публіцистичному стилях мовлення.

Епіфора – протилежний анафорі стилістичний прийом. Він полягає у повторенні однакових звукосполучень, слів чи виразів у кінці віршованих рядків, строф або в прозових творах з метою посилення виразності й музичності поетичної мови.

Лексична епіфора підкреслює важливість кінцевого слова, увиразнюючи зміст і форму висловлення. З експресивною метою епіфору часто використовують у віршах-каламбурах з омонімами та іншими співзвучними словами: *«Вже третій місяць сохну без дощів я», – Картопля нарікає на талан. Тверда пшениця в'яне з бездощів'я... Чи град періщить у город та лан* (Степан Литвин).

Нерідко анафора й епіфора суміщаються – починають і закінчують віршовий або прозовий текст. Цей фоностилістичний прийом підсилює смислову, синтаксичну та інтонаційну єдність тексту, його поетичність та емоційність: *Ви знаєте, як липа шелестить У місячні весняні ночі? Кохана спить, кохана спить... Піди збуди, цілуй їй очі. Кохана спить... Ви чули ж бо: так липа шелестить...* (Павло Тичина).

Співзвуччя частин слів наприкінці віршованих рядків називається **римою**: *Не вмю жити просто так, Я можу тільки чимось жити: Кохати, мріяти, творити, Щоб слід залишив день прожитий, Життя щоб мало сенс і смак* (Віталій Іващенко).

Багатство, різноманітність і образність мови становлять її ресурси, надбані мовною практикою всіх поколінь носіїв.

Лексичний склад української літературної мови налічує 256 тисяч слів. Народна мова оперує 200 тисячами слів, у той час як середній словниковий запас освіченої людини становить 6-9 тисяч слів.

Багатство образної української мови має різні джерела – інтонаційні, лексичні (синоніми, антоніми, омоніми, багатозначні слова, абстрактна, застаріла лексика, неологізми тощо), фразеологічні, словотворчі, граматичні, стилістичні.

Висловлюючи думку, різні мовці з усього мовного багатства вибирають неоднакові образно-виражальні засоби залежно від рівня знання мови, віку, досвіду, ерудиції. Багатство особистого мовлення – це його різноманітність, використання неповторюваних мовних засобів (слів, словосполучень, речень, які різняться значенням і будовою) для висловлення тієї самої думки.

Багатство мовлення визначається не якомога більшою кількістю вжитих слів, а їх інформаційністю (тією інформацією, яку вони несуть), що забезпечується багатством значень.

Багатство мовлення передбачає насамперед його образність – передавання певних понять через художні образи. Образність мовлення забезпечується використанням тропів.

Троп – це слово чи вислів, ужиті в переносному значенні з метою створення образу.

У тропях ознаки одного явища використовують для глибшого і яскравішого розкриття істотної риси іншого явища. Тропи стисло і яскраво характеризують особливості того, про що йдеться.

До тропів належать: епітет, порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, уособлення та ін.

Багатство, різноманітність і образність мовлення виявляються неоднаково в різних стилях. Розмовний, художній і публіцистичний стилі без обмежень використовують усі засоби образності, збагачення й урізноманітнення мовлення. Науковий стиль обмежується синонімією синтаксичних конструкцій і багатством термінології. Офіційно-діловому стилю багатство, різноманітність і образність невластиві, хоча можлива заміна означальних і обставинних частин складнопідрядних речень дієприкметниковими або дієприслівниковими зворотами.

Епітет – художнє образне означення, що дає образну характеристику особі, предмету, явищу, виокремлюючи якусь характеристику, ознаку і виявляючи авторське ставлення. Наприклад: *Квітчастий луг і дощик золотий...* (Павло Тичина).

Епітетами найчастіше бувають прикметники (*лебединий сніг, мертва тиша*), рідше – іменники (*весна-чарівниця*), прислівники (*подивився холодно*), дієприслівники (*краплі падали співаючи*), дієприслівникові звороти (*ішов лугом, купаючись у запашній кашці й материнці*).

Епітети не слід плутати зі звичайними означеннями.

Епітети, які найчастіше вживаються з певним іменником, називають поетичними. Вони здебільшого властиві народній творчості. Наприклад: *білий світ; битий шлях; коник вороненький; хрещатий барвінок*.

Епітети використовують у пейзажних замальовках, для кольоропису, характеристики душевних, психологічних, фізичних станів, часової, просторової характеристики, естетичної оцінки явищ.

Метафора – це слово чи словосполучення, які розкривають сутність і особливості одного явища або предмета через перенесення на нього схожих ознак і властивостей іншого. Це можуть бути колір, форма, призначення, об'єм, положення у просторі, в часі тощо. Завдяки метафорі досягають більшої точності, різнобічності, образності й виразності зображуваного. Наприклад: *Там море дере свою синю одезу об гострі скелі на білі клапти і закидає ними весь берег* (Михайло Коцюбинський).

Метафори стали настільки звичними, що їх початкове образне значення непомітне. І тільки вдумуючись, ми виявляємо їх образність.

Наприклад: *весна прийшла, сонце встає, сонце сідає, дощ іде, людину радість охопила, убитий горем, народилася надія; залізна воля, гаряче серце, чисті думки, втратив голову, важкий характер; язика полум'я, поле діяльності, ланцюжок доказів, торговельна мережа.*

Усе це метафори мови. Письменник може створювати нові оригінальні метафори, які не вживають у щоденному мовленні. Вони з особливою силою впливають на уяву й почуття людини. Наприклад:

1. Сонце **підвелось** над землею і почало золотом **лудити** хмарку.
2. Обличчя завуча **нахмарилось** (Михайло Стельмах).

Метонімія – це перенесення назви предмета (явища) на інші на підставі зовнішнього чи внутрішнього зв'язку. Наприклад: 1. *Гальорка зааплодувала.* 2. *Дивились карі оченята.* 3. *Перегукувалися балкони через вулицю-ріку* (Семен Журахович).

Метонімія може називати: 1) ім'я автора замість його творів: *читаємо Франка*; 2) місто замість країни: *Київ гідно зустрів закордонних гостей*; 3) матеріал замість зроблених із нього предметів: *ходить у шовках*; *метро зустріло прохолодою мрамору і кристалю*; 4) посуд замість страви, що в ньому знаходиться: *з'їв миску, випив склянку* тощо.

Метонімія виділяє в зображуваному найхарактернішу рису, що дає змогу глибше розкрити смисл, яскравіше показати його. Цей троп оживляє розмовне мовлення, надає йому більшої лаконічності.

Метонімія – це різновид метафори. Розбіжність між ними полягає у тому, що метафору, на відміну від метонімії, можна легко перетворити на порівняння.

Різновид метонімії – **синекдоха**. Це кількісна заміна понять: множини – однією, однини – множиною, назви цілого – частиною, родового поняття – видовим і навпаки.

Синекдоха посилює експресію, узагальнює образ. Наприклад: 1. *Наш люд має в собі багато сили, щоб родити Шевченків, Федьковичів, Франків* (Василь Стефаник). 2. *«Вчися, Лідо, шанувати «копійку», – повчав батько дочку* (Олесь Донченко).

Порівняння – засіб образності, заснований на поясненні одного предмета (явища) через інший (інше), де порівнювана якість виявляється щонайяскравіше.

Порівняння може виражатися за допомогою: 1) вказівки на подібність: *Він подібний до зір, бо світить, а не гріє* (Іван Франко); 2) сполучників **як, ніби, наче, неначе, мов, немов**: *А бджола, як та крапля роси, що в ній сонце видно, або як дитина, в якій і світ твій, і любов* (Роман Іваничук); 3) іменників в орудному відмінку: *Навколо цих пеньків літо щороку кораловим намистом розсипає запашну суницю* (Михайло Стельмах).

Прагнення надати більшої точності художнім і публіцистичним текстам зумовлює використання **перифраз** – описових образних найменувань, які посилюють яскравість зображеного, виявляють

ставлення автора до описуваного. Наприклад: *Тарас Шевченко – Великий Кобзар, Іван Франко – Великий Каменяр, інтернет – усесвітня павутина, Китай – Піднебесна, ліс – легені планети, вугілля – чорне золото, бавовна – біле золото.*

Уособлення, або персоніфікація, – це перенесення ознак дій, істоти, людини на предмет (явище), що дає змогу його розкрити і яскравіше змалювати. Наприклад: *Вже ранок дивиться у вікна* (Михайло Стельмах).

Створенню образності й багатства мови сприяють **стилістичні фігури**, які надають висловлюванню логічної стрункості, підсилюють його фонетичну, лексичну та граматичну виразність. До таких стилістичних фігур належать: **повтори, антитеза, інверсія, еліпсис, замовчування, риторичне запитання, градація** та ін.

Стилістичні фігури наявні у текстах різних стилів мовлення, але більш характерні для художнього, розмовного й публіцистичного.

Крім тропів і стилістичних фігур, образність і багатство мовлення створюються також граматичними засобами – префіксами, суфіксами, відмінковими закінченнями тощо.

Повтор – це нагромадження в одному висловлюванні однакових мовних елементів (звуків, звукосполучень, слів, словосполучень). Зосереджуючи увагу на певних словах, ця стилістична фігура надає їм більшої значущості в контексті, підсилює, увиразнює думку. Наприклад: *В мого роду сто доріг, сто століть у мого роду* (Іван Драч).

Повтор посилює емоційний вплив на адресата.

Повтори широко використовують у художньому стилі, в усній народній творчості. Наприклад: 1. *О краю мій! Чи можна не любить твоїх просторів, верб твоїх розлогих, нових новобудов, піднесених в блакить?* (Максим Рильський). 2. *Плавай, плавай, лебедонько, по синьому морю, рости, рости, тополенько, все вгору та вгору* (Народна творчість).

У науковому і публіцистичному стилях повторення слів слугує засобом логічного зв'язку.

Невиправдане повторення тих самих слів у стилістично нейтральному мовленні вважається помилкою.

Риторичне запитання ставлять не з метою одержати на нього відповідь, а щоб привернути увагу до певного явища або самим запитанням висловити ствердну думку.

Ця стилістична фігура, що надає мовленню більшої виразності й експресії, широко використовується в текстах художнього і публіцистичного стилів. Так, риторичні запитання використовує Максим Рильський у поемі «Слово про рідну матір» для зображення боротьби України з фашизмом: *Гримає Дніпро, шумить Сула, Озвались голосом Карпати, І клич подільського села В Путивлі сивому чувати. Чи совам зборкати орла? Чи правду кривді подолати?*

Робота над увиразненням мовлення здобувачів освіти здійснюється на основі роботи з текстом, аналізу змісту і форми текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення. Вона включає: аудіювання, читання, словникову роботу, бесіду за змістом; спостереження за інтонацією, логічним наголосом, паузами, темпом, тембром голосу; їх залежністю від стану мовця і змісту; лінгвостилістичний аналіз, з'ясування стильової належності тексту та її ознак, критеріїв розмежування стилів; зображувально-виражальної функції мовних одиниць як засобів виразності, їх значеннєво-сміслових відтінків, емоційної забарвленості; аналітичні спостереження за звукописом, іншими засобами звукової гармонії, а також лексичними, морфологічними і синтаксичними засобами виразності та їх стилістичними функціями в увиразненні змісту і форми висловлювання; асоціативний аналіз; визначення таких комунікативно-стилістичних якостей мовлення як змістовність, правильність, точність, логічність, чистота, багатство, виразність, доцільність; трансформація й реконструювання текстів, їх перебудова; доцільне використання різнорівневих і різностильових засобів виразності й додержання комунікативно-стилістичних ознак мовлення під час складання власних висловлювань; декламування віршів, читання прози, участь у конкурсах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики збагачення мовлення здобувачів освіти виражальними засобами української мови на основі врахування природовідповідних їй ключових компетентностей, визначених новим законодавством.

Список використаної літератури

1. Літературознавчий словник-довідник. Київ: Видавничий центр Академія, 1997. 748 с. **2. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с. **3. Українська мова:** Енциклопедія / Редкол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови) та ін. 2-е вид., випр. і доп. Київ: Українська енциклопедія, 2004. 824 с. **4. Вихованець І. Р.** Таїна слова. Київ: Рад. школа, 1990. 282 с. **5. Літературознавча енциклопедія :** у 2 т. / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : ВЦ «Академія», 2007. Т. 2. 2007. 624 с. **6. Бибик С. П.,** Єрмоленко С. Я., Пустовіт Л. О. Словник епітетів української мови. Київ: Довіра, 1998. 431 с. **7. Кочерган М. П.** Слово і контекст. Львів: Вища школа, 1980. 184 с. **8. Потебня А. А.** Эстетика и поэтика. Москва : Искусство, 1976. 616 с. **9. Привалова С.** Лексичні засоби поетичної мови. *Українська мова і література в школі.* 2008. № 5. С. 39–44. **10. Розенталь Д. Э.** Практическая стилистика русского языка. Москва : Высш. шк., 1987. 399 с. **11. Шаховский В. И.** Лингвистическая теория эмоций (монография). Москва: Изд-во «Гнозис», 2008. 416 с.

References

1. **Literaturoznavchyi** slovnyk-dovidnyk. (1997) [Literary dictionary-reference book]. K.: Vydavnychiy tsentr Akademiia [in Ukrainian]
2. **Selivanova, O. O.** (2008) Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: pidruchnyk [Modern linguistics: directions and problems: a textbook]. Poltava: Dovkillia-K [in Ukrainian]
3. **Ukrainska** mova: Entsyklopediia (2004) [Ukrainian language: Encyclopedia] / Redkol.: V. M. Rusanivskiy, O. O. Taranenko (spivholovy) ta in. 2-e vyd., vypr. i dop. K.: Ukrainska entsyklopediia. [in Ukrainian]
4. **Vykhovanets, I. R.** (1990) Taina slova [The mystery of the word]. K.: Rad. shkola. [in Ukrainian]
5. **Literaturoznavcha** entsyklopediia (2007): u 2 t. [Literary Encyclopedia: 2 t.] / avt.-uklad. Yu. I. Kovaliv. K.: VTs «Akademiia». [in Ukrainian]
6. **Bybyk, S. P., Yermolenko, S. Ya., Pustovit, L. O.** (1998). Slovnyk epitetiv ukrainskoi movy [Dictionary of epithets of the Ukrainian language]. K.: Dovira. [in Ukrainian]
7. **Kocherhan, M. P.** (1980). Slovo i kontekst [The Word and Context]. Lviv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
8. **Potebnia, A. A.** (1976) Estetyka y poetyka [Aesthetics and Poetics]. M. : Yskus-stvo. [in Russian]
9. **Pryvalova, S.** (2008). Leksychni zasoby poetychnoi movy [Lexical means of poetic language]. *Ukr. mova i lit. v shk.* № 5. S. 39–44. [in Ukrainian]
10. **Rozental, D. E.** (1987). Praktycheskaia stylystyka russkoho yazyka [Practical stylistics of the Russian language]. M.: Vyssh. shk. [in Russian]
11. **Shakhovskiy, V. Y.** (2008). Lnhvystycheskaia teoriya emotsyi (monohrfyia) [Linguistic Theory of Emotions (monograph)]. M.: Yzd-vo «Hnozys». [in Russian]

Бондаренко Н. В. Робота над виразністю й образністю українського мовлення старшокласників

У статті розкрито проблему збагачення й увиразнення мовлення здобувачів освіти виражальними засобами української мови. Проаналізовано теоретичні аспекти виражальних засобів мови й формування в учнів здатності сприймати, аналізувати і використовувати їх у мовленні. Акцентовано увагу на когнітивному аспекті мовних засобів. Доведено, що вони поповнюють смисловий ресурс мови, употужнюють її пізнавальний потенціал, активують когнітивні процеси, стимулюють креативність, різнобічно висвітлюють об'єкт, формують іншу категоризацію предметів, явищ, утворюють їх асоціативне поєднання. Проаналізовано джерела збагачення образного українського мовлення – інтонаційні, лексичні, фразеологічні, словотворчі, граматичні, стилістичні. Схарактеризовано різні види тропів, стилістичні фігури. З'ясовано, що доцільне використання образних засобів української мови забезпечує оптимізацію, конкретизацію, упредметнення, генералізацію й економію мовних ресурсів, продукує нову інформацію і нові знання. Визначено зміст роботи зі збагачення мовлення старшокласників виражальними засобами мови на основі міжпредметних зв'язків з літературою, яка є вмістилищем художніх

засобів. Викладено практико-орієнтовані відомості, засвоєння яких сприятиме розвитку в учнів здатності доцільно використовувати виражальні засоби мови. Визначено систему завдань і вправ, що забезпечать аналіз, відтворення й доцільне використання у мовленні засобів образності. Вона включає: аудіювання, читання, бесіду за змістом; спостереження за інтонацією, логічним наголосом, паузами, темпом; лінгвостилістичний аналіз; асоціативний аналіз; трансформація й переконструювання текстів, їх перебудова; доцільне використання виражальних засобів мови під час створення власних висловлювань; декламування тощо. Накреслено перспективи подальших досліджень у галузі.

Ключові слова: виражальні засоби мови, когнітивний потенціал, збагачення мовлення, урок української мови, 10–11 класи.

Бондаренко Н. В. Работа над выразительностью и образностью украинской речи старшеклассников

В статье раскрыта проблема обогащения речи учащихся выразительными средствами украинского языка. Проанализированы теоретические аспекты выразительных средств языка и формирование у учащихся способности воспринимать, анализировать и использовать их в речи. Акцентируется внимание на когнитивном аспекте языковых средств. Доказано, что они пополняют смысловый ресурс языка, усиливают его познавательный потенциал, активируют когнитивные процессы, разносторонне освещают объект, формируют иную категоризацию предметов, явлений, образующих их ассоциативное сочетание. Проанализированы источники обогащения образной украинской речи – интонационные, лексические, фразеологические, словообразовательные, грамматические, стилистические. Охарактеризованы различные виды тропов, стилистические фигуры. Выявлено, что целесообразное использование образных средств украинского языка обеспечивает оптимизацию, конкретизацию, овеществление, генерализацию и экономию языковых ресурсов, производит новую информацию и новые знания. Определено содержание работы по обогащению речи старшеклассников выразительными средствами языка на основе межпредметных связей с литературой, которая является вместилищем художественных средств. Изложены практико-ориентированные сведения, усвоение которых будет способствовать развитию у учащихся способности целесообразно использовать выразительные средства языка. Определена система заданий и упражнений, которые обеспечат анализ, воспроизводство и целесообразное использование в речи средств образности. Она включает: аудирование, чтение, беседу по содержанию; наблюдение; лингвостиллистический анализ; трансформацию и переконструирование текстов; составление собственных высказываний; декламацию и т. п. Намечены перспективы дальнейших исследований в области.

Ключевые слова: выразительные средства языка, когнитивный потенциал, обогащение речи, урок украинского языка, 10–11 классы.

Bondarenko N. Work on the Expressiveness and Imagery of the Ukrainian Broadcast of Senior Pupils

The article deals with the problem of enriching and expressing the language of the applicants of education by expressive means of the Ukrainian language. Attention is drawn to the cognitive potential of figurative means of language. Their expedient use ensures the specification, generalization and saving of linguistic resources, produces new information and new knowledge. The content of work on the enrichment of the broadcasting of senior pupils by expressive means of language is determined on the basis of interdisciplinary connections with literature, which is a repository of artistic means. Practical information-based information is presented, the assimilation of which will contribute to the development of the ability to use the expressive means of language. The sources of wealth of figurative Ukrainian language are analyzed. Different types of tropes are described. The system of tasks and exercises, which will provide analysis, reproduction and expedient use of means of imagery in the speech, is defined. This is a text job; analysis of the content and form of texts of different styles, types and genres of speech; listening, reading, vocabulary; conversation in content; observation; linguistic analysis, clarification of the stylistic affiliation of the text and its features, criteria for distinguishing styles, figurative-expressive function of the linguistic units as means of expressiveness, their semantic tints, emotional color, analytical observations of means of expressiveness and their stylistic functions in understanding the meaning and form of utterance; definition of communicative-stylistic qualities of speech; the transformation of texts, it is expedient to use multi-level and varied means of expressiveness and observance of communicative-stylistic signs of speech during the preparation of their own statements, recite poems, reading prose.

Key words: expressive means of language, cognitive potential, speech enrichment, lesson of the Ukrainian language, grades 10–11.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 821.161.2-93.09]-054.7

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-117-125

Варданян Марина Володимирівна,

кандидат філологічних наук, доцент, декан факультету іноземних мов
Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг,
Україна.

maryna.vardanian@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1220-7530>

**«ПРО ЩО НЕ МОВЧАТЬ ДИТЯЧІ ГОЛОСИ?»:
ПРОБЛЕМАТИКА «НЕБЕЗПЕЧНОГО» В УКРАЇНСЬКІЙ
ЕМІГРАЦІЙНІЙ ЛІТЕРАТУРІ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА**

Чи варто відтворювати образи «небезпечного» у літературі, адресованій юному читачу? Таке переформульоване питання дотепер є дискусійним у колі науковців, психологів, письменників, освітян і навіть політиків. Серед головних аргументів «проти» – це те, що такі твори можуть травмувати психіку дитини. Як наслідок, у навчальних програмах із літератури переважно оминаються «непрості» для дитячого сприйняття теми, зокрема смерть, геноцид, насилля тощо. Проте, однозначно, сучасна українська наука рухається в напрямку світових літературознавчих практик, де дискусії навколо доцільності / недоцільності відображення «трагічних» тем у дитячій літературі переросли в обговорення того, як краще зобразити те «жахливе» чи «небезпечне», що може оточувати дитину в повсякденному житті, тим самим, створюючи моделі поведінки, відкриваючи культурні сенси чи ідентифікації.

Власне у світовій дитячій літературі вже давно зняті табу на будь-які теми для обговорення з юнню. Як приклад, наведемо кілька книг для дітей та юнацтва, які викликають у старшого покоління або прихований шок, або заперечення. Це – «Про малого крота, який хотів дізнатися, хто наклав йому на голову» Венера Гольцварта і Вольфа Ерльбруха, «Велика книжка. Історії для дітей» Франца Голера і Ніколауса Гайдельбаха, «Джейн, лисиця і я» Фанні Брітт та Ізабель Арсено, у яких у доступній для дитячої та підліткової аудиторії формі піднімаються різноманітні морально-етичні проблеми. Значної популярності набула книга сучасної італійської письменниці Анджели Нанетті «Мій дідусь був черешнею», у якій порушується проблема смерті як невід'ємної частини життя.

Як не парадоксально, але все більше здобувають актуальності і такі твори, де осмислюються національні трагедії, питання геноциду, окупації, терору. У книзі Дженіфер Елвгрін «Місто шепоту» (2014) події відбуваються за часів Другої світової війни, а її учасниками стають діти.

Тут йдеться про солідарність і героїзм звичайних людей, зокрема і дітей. В іншій книзі на цю тему – польського письменника Марціна Щигельського «Ковчег часу» (2016) – засуджується пасивність, байдужість до «чужої» трагедії. У ній митець закликає молодь враховувати помилки минулого аби уникнути їх у майбутньому.

Як можемо це бачити, на тему смерті та життя з'являються книги і сучасних українських письменників, серед них – Галини Кирпи «Мій тато став зіркою» (2015). У книзі для дітей молодшого віку в зворушливій формі розповідається про загибель батька головної героїні під час подій Революції Гідності в Україні. А про втрату маленьким хлопчиком свого друга, песика на прізвисько Плутон, та про наповнення життя новим смыслом йдеться в однойменному оповіданні Валентини Вздутьської (2016). Провокаційною для сучасного українського читача стала і книга Л. Денисенко «Майя та її мами» (2017).

Тож розуміння та інтерпретація «непростих» тем у дитячій літературі є спробою авторів творів та літературознавців надати дитині голосу, як способу повернути увагу до низки суспільних проблем. У цьому контексті в цій розвідці прагнемо розглянути дитячу літературу українських емігрантів ХХ століття, що й дотепер маловідома українському читачу. Проте її актуальність зумовлена тим, що в цих творах проблема немовчання дитячих голосів прочитується насамперед під кутом іншості, якою в ній виступає власне культурна ідентичність.

Частина з озвучених у цій статті положень висвітлені в монографії «Свій – Чужий в українській діаспорній літературі для дітей та юнацтва: національна концептосфера, імагологічні моделі» (Варданян, 2018). Але осмислення проблематики «небезпечного» в дитячій літературі українських письменників-емігрантів ХХ століття через герменевтичний метод, зокрема виокремлення в художніх творах інтерпретаційних моделей надання дитині голосу, у цій розвідці здійснюється вперше. В основі інтерпретації художніх текстів письменників-емігрантів, що розглядаються в цій статті, Левінасова етична ідея відповідальності за іншого (Левінас, 1999).

Розглядаючи відповідальність як відповідальність за Іншого, видатний філософ сучасності Е. Левінас стверджував, що «...в ім'я відповідальності за іншого, милосердя, доброти, до якої закликає обличчя іншого, урухомлюється весь дискурс справедливості, якими би не були обмеження й суворість *dirigé*, які приведуть їх до нескінченного благодіяння щодо іншого» (Левінас, 1999, с. 262).

В осмисленні тогочасних суспільних процесів українських письменників-емігрантів вело не лише прийняття інакшої ідентичності, мови, культури, звичаїв іншого, а й відчуття особистої відповідальності за дітей, які зазнали недолі після Другої світової війни, розсіявшись у різних країнах світу. Тим самим, митці у своїх художніх творах через дитячі голоси реалізували діалог про толерантність, терпіння,

милосердя, а також піднімали питання окупації, нетерпіння до інших культур та національної самобутності.

В українській еміграційній літературі для дітей та юнацтва відтворення різних моделей надання дитині голосу зумовлено кількома чинниками. Насамперед, зовнішнім чинником до того була сама дійсність ХХ століття. Оскільки, з одного боку, на материковій Україні (етнічній території), що на той час перебувала у складі Радянського Союзу, через літературу формувалася «советська ідентичність» й тип нової людини, натомість українське піддавалося табу, національне пригнічувалося, а самі письменники-емігранти були під заборною; з іншого боку, саме міжкультурне середовище таких країн як США, Канада, Австралія, Німеччина, у якому перебували вигнанці з України, породжувало інтенції про самоствердження культурної ідентичності українців в зарубіжних країнах. Адже в еміграції опинилися й діти, які мали пристосуватися до нових умов, і в той же час зберегти пам'ять про рідний край, свою Батьківщину. Внутрішній чинник зумовлений прагненням покоління вигнанців не втрати зв'язок із Україною та віра на повернення українських дітей до неї задля розбудови української держави.

Проблематика «небезпечного» у творах для дітей та юнацтва письменників-емігрантів ХХ століття відкривалася через викриття як духовних втрат (асиміляція, денаціоналізація), так і фізичного винищення (геноцид, окупація, тоталітарні режими). Отож, діти в цих творах мають голос тому, що це спосіб привернути увагу як до власне дитячої індивідуальності, так і проблем, пов'язаних із культурною приналежністю, а також тих питань, на які накладені табу й замовчувані у світі – геноцид українців тоталітарною системою, жертвами якого ставали тисячі дітей в Україні. У такий спосіб через дитячу індивідуальність письменники-емігранти робили акценти на культурній іншості: від гри, в основі якої українські традиції та фольклор, та вірувань й релігійно-християнських дійств до осмислення складних проблем про війну, еміграцію, голод.

Через дитячі голоси письменники прагнули зафіксувати у світі право українців на культурну іншість (колективну пам'ять, історію, ідентичність, мову) як на своїй етнічній території, так і за її межами, руйнуючи усталені канони про українську націю як меншовартісну, та знімаючи табу на питання з трагічних сторінок її історії.

З огляду на це в літературі діаспори можна виокремити кілька видів використання дитячого голосу, що становлять герменевтичне ціле:

(1) *Голос як виклик спогляданню.*

Такий тип використання дитячого голосу притаманний психологічним оповіданням В. Винниченка, який з 1920-х років мешкав у Франції. У своїй збірці оповідань «Намисто» він презентує психологічні типи дітей, які бунтують проти тогочасної соціальної дійсності з її бідністю, наймицтво, експлуатацією дитячої праці,

соціальною нерівністю та жорстоким ставленням до дитини, що мали місце в українській дійсності на початку ХХ століття, коли Україна перебувала в складі Російської імперії. Такі національні та антиколоніальні позиції тематики збірки оповідань В. Винниченка окреслили свого часу видавці з української діаспори: «З цих майстерно написаних оповідань наші сучасні читачі довідаються про невідоме їм життя, побут, звичаї, настрої, характери і прагнення українських дітей, підлітків та навіть юнаків, що виростили в давні часи старої Російської імперії, яка поневолювала більшу частину української території» (Винниченко, 1976, с. 4).

У своїх оповіданнях В. Винниченко надає маленьким героям голосу, з одного боку, аби ідентифікувати дитячу індивідуальність, а з іншого – аби привернути увагу до необхідних змін, що потребувала тогочасна дійсність. Тому «небезпечне» тут пов'язане з викриттям тієї соціальної дійсності, у якій дитина не має належного місця як повноцінна особистість, що пригнічується дорослим.

Цикл В. Винниченка «Намисто» є своєрідним герменевтичним нанизуванням історій колоніального гноблення українців, через відображення яких автор ніби прагне підвести до розуміння, що Україна потребувала змін, а найбільше – діти – майбутнє української нації.

Україна на початку століття як тло соціальних контрастів подається в оповіданні «Ой випила, вихилила...». Тут автор зображує не лише дітей міської бідноти, яким симпатизує. З іронією В. Винниченко розкриває образ генерала: «...такий товстелезний, круглий та куций, чиста тобі біла цибулина по стежці котиться» (Винниченко, 1989, с. 74). І якщо головна героїня, восьмирічна Ланка, рано подорослішала, адже має важко працювати аби допомогти хворій матері, та навіть іде на ризик заради неї, то панські діти подаються в письменника контрастом: «Панські діти обручки котять, м'ячиками перекидаються, усі такі біленькі, чистенькі, в черевичках гарненьких. Коло них няні та мами, бережуть їх, щоб не впало котре, щоб носика свого делікатного не розбило» (Винниченко, 1989, с. 77). У такий спосіб митець підводить до думки, що всі діти рівні, однаковою мірою мають право на дитинство, розваги, турботу, любов від своїх рідних.

В іншому творі В. Винниченка «За Сибіром сонце сходить...» через образ степу автор відображає як сподівання головних героїв Михася та Гаврика, так і відкриває зовнішній світ очима дитини: «Щодня по обіді, вернувшись зі школи, вони ходили до Болгарської церкви, вилазили на дзвіницю й дивилися в синю, далеку-далекую далечінь за різницями. Правда, Болгарська церква стояла внизу коло річки, та проте з дзвіниці було добре видко різниці, а за ними оту таємну смугу степу» (Винниченко, 1989, с. 254). Тут степ як невідоме, Дике Поле, пов'язується з прагненнями хлопців до самоствердження, засвідчуючи риси нескореності та неприйняття насилля.

Зображення світу очима дитини, пізнання нею життя через гру, ризиковані чи межові ситуації, різні вияви бунту – це своєрідні моделі надання дитині голосу як виклику пасивному спогляданню. Зокрема, бідність, злидні, а також важкий морально-психологічний клімат у сім'ї спричинюють протест хлопців Михася і Гаврика з оповідання «За Сибіром сонце сходить...», які тікають із дому. В іншому оповіданні «Та немає гірш нікому...» попри неминуче покарання ліцеїст Ляня захищає пам'ять про свою матір та приятельне з сиротою наймитом Сашком, виступаючи в такий спосіб проти наклепів та заборон лихих дядька і тітки. А в оповіданні «Гей, ти, бочечко...» сироти чередники Семен Гудзь і Семен Комар лише об'єднавшись змогли протистояти пану. У такий спосіб В. Винниченко не лише артикулює важливі питання на рівні стосунків у родині, у системі освіти та соціальної нерівності загалом, а й розкриває дитячі мрії про свободу, щастя, благородство, справедливість. Такі інтенції автора близькі до позицій митців світової літератури, зокрема Ч. Діккенса («Олівер Твіст»), А. Ліндгрена («Пеппі Довгапанчоха») та інших.

(2) *Голос як опір мовчазній більшості.*

З цим другим типом дитячих образів ми пов'язуємо художні вирішення у творах для дітей та юнацтва «жахливих» тем, що стосуються трагічних сторінок як світової історії, так і власне національних. Це теми Другої світової війни, окупації України та геноциду українців сталінським режимом, що отримав назву «Голодомор-33». І якщо перша тема в дитячій літературі ХХ століття в Радянській Україні розкривалася в героїко-патріотичному ключі, де діти були позбавлені голосу, а їхні образи подавалися тенденційно та схематизовано, то дві інших цілком замовчувалися.

Противагою мовчазній більшості стали наративи дитячих персонажів в українській еміграційній літературі, зокрема Ольги Мак «Каміння під косою», Лесі Бризгун-Шанти «Чорні хмари над золотистим полем», Б.-Б. Федчука «Ганя», О. Цегельської «Петрусєва повість», Марії Дмитренко «Михайлик». Типажі страждальних образів – відтворюють голоси дітей, що наповнені емоціями жаху, відчаю, розпуки.

У воєнній картині світу дитина зображена на пограниччі життя – смерті. Чи то Європа, чи окупована Україна – дитина змагається за свою долю, своє призначення, ідентичність. Серед типажів образів дітей – це сироти і біженці. Доволі трагічно-реалістично відобразив проблему сирітства у своїй поезії В. Гренджа-Донський. Війна забрала в дитини і матір, і батька, тому дитинство дівчинки змарноване. Тут письменник засуджує людську байдужість та жорстокість до сироти, для якої єдиною втіхою стає ласкавий песик, але головний акцент автор робить на спустошеності внутрішнього світу маленької людини (Гренджа-Донський, 1947, арк.1):

*Із нею песик – друг єдиний,
що лапку подає,
лиш він один її щоднини
не лає і не б'є.
Пасе сирітка гусенята,
жене їх на потік,
сумні у неї оченята,
сумний дитячий вік.*

Друга група персонажів – це такі, що кидають виклик дійсності та авторитетам, виявляючи у своєму опорі відвагу, гордість, самопожертву.

Зокрема, в оповіданні Івана Боднарчука «За Збруч» письменник виявляє голос дітей через непокору: попри ризик і небезпеку вони перетинають кордон, рятуючись від лещат тоталітарної машини. Наприкінці твору автор вводить національні та релігійні символи – розп'яття Христове, портрети Т. Шевченка й І. Франка, до яких врятовані діти моляться (Боднарчук, 1993, с. 26). Такий порятунок в Івана Боднарчука символізує не лише волю, а й збереження українськості, національних і релігійних традицій для майбутнього.

В аспекті національному – такі образи дітей є носіями колективної пам'яті, які збережуть своє та засвоять уроки пережитого, того світу, який зруйнували дорослі. Водночас в аспекті загальнолюдському – українські письменники-емігранти відтворювали як у боротьбі «титанів», «режимів», «світів», серед глобального – дитячий голос не чується. Тут автори проводять ідею відповідальності як перед «обличчям іншого», так і толерантності до культури іншого. Схожі сенси про терпимість та відповідальність актуалізовані в сучасній світовій літературі: Дж. Бойн «Хлопчик у смугастій піжамі», Дженіфер Елвгрін «Місто шепоту», Марцін Щигельський «Ковчег часу», Тірца Атар «Від війни плачуть».

У короткому висновку до цієї розвідки наголосимо, що в літературі для дітей та юнацтва українських письменників-емігрантів ХХ століття піднімаються актуальні для українського соціуму «непрості» питання, зокрема духовної втрати українськості й фізичного нищення нації, що викриваються у творах через образи дітей, головню, їх дві наративні моделі – «голос як виклик спогляданню» та «голос як опір мовчазній більшості». Проте обсяги однієї статті не дозволяють розкрити всі особливості означених моделей в перерахованих у ній (статті) низці творів, але в подальшій перспективі можуть стати основою для окремих студій. Адже питання культурної ідентичності поряд із терпимістю до Іншого є однією з духовних засад сучасного світу, як і тих незворотних процесів між глобальним і національним.

Список використаної літератури

1. Варданян М. В. *Свій – Чужий в українській діаспорній літературі для дітей та юнацтва: національна концептосфера, імагологічні моделі*: монографія. Кривий Ріг: Видавництво «Діонат», 2018. 406 с. **2. Левінас Е.** *Між нами. Дослідження. Думки-про-іншого*. К.: Дух і літера. 1999. 312 с. **3. Винниченко В.** *Намисто*. Вінніпег, Канада: Видавнича Спілка Тризуб, 1976. 272 с. **4. Винниченко В.** *Намисто*. К.: Веселка, 1989. 380 с. **5. Гренджа-Донський В.** *Сирітка*. Центральний державний архів зарубіжної україніки. Ф. 13, оп. 3, справа 5. Арк. 1. **6. Боднарчук І.** *За Збруч*. Торонто: Фундація ім. Івана Боднарчука, 1993. С. 9 – 26.

References

1. Vardanian, M. (2018). *Svii – Chuzhyi v ukrainskii diasporonii literaturi dlia ditei ta yunatstva: natsionalna kontseptosfera, imaholohichni modeli* [The Self – the Other in the children’s literature of the Ukrainian Diaspora: national sphere of concepts, imagological models]. Kryvyi Rih: Dionat [in Ukrainian]. **2. Levinas, E.** (1999). *Mizh namy. Doslidzhennia. Dumky-pro-inshoho* [Between us. Researches. Thought-about-another]. Kyiv: Spirit&Letter [in Ukrainian]. **3. Vynnychenko, V.** (1976). *Namysto* [The Necklace]. Vinnipeh, Kanada: Tryzub [in Ukrainian]. **4. Vynnychenko, V.** (1989). *Namysto* [The Necklace]. Kyiv: Veselka [in Ukrainian]. **5. Hrendzha-Donskyi, V.** (n.d.). *Syritka* [The fatherless]. *Central State Archive of Ukrainian Diaspora* [in Ukrainian]. **6. Bodnarchuk, I.** (1993). *Za Zbruch* [For Zbruch]. Toronto: The foundation of Ivan Bodnarchuk [in Ukrainian].

Варданян М. В. «Про що не мовчать дитячі голоси?»: проблематика «небезпечного» в українській еміграційній літературі для дітей та юнацтва

У статті розглядаються твори для / про дітей, написані українськими письменниками за межами України у ХХ столітті. Через осмислення проблематики «небезпечного» у збірці оповідань В. Винниченка «Намисто», оповіданні Б.-Б. Федчук «Ганя», повістях Ольги Мак «Каміння під косою» та Л. Бризгун-Шанти «Чорні хмари над золотистим полем» тощо аналізуються два типи дитячих голосів.

Перший тип – голос як виклик спогляданню – визначено в оповіданнях збірки «Намисто» В. Винниченка, у якій діти бунтують проти соціальної дійсності з її бідністю, експлуатацією дитячої праці, соціальною нерівністю, що мали місце в українській дійсності, на той час колонії Російської імперії.

Другий тип – голос як опір мовчазній більшості – пов’язуємо з «жахливими» темами, що торкаються трагічних сторінок світової історії та власне національних, зокрема – окупація України в Другій світовій війні та геноцид українців сталінським режимом («Голодомор-33»).

Противагою мовчазній більшості стали наративи дитячих персонажів в українській еміграційній літературі (Ольга Мак, Л. Брызгун-Шанта, Б.-Б.Федчук, О. Цегельська).

Розуміння та інтерпретація «непростих» тем у дитячій літературі є спробою авторів творів надати дитині голосу, як способу привернути увагу до низки суспільних проблем. Проблема немовчання дитячих голосів прочитується насамперед під кутом іншості, якою в ній виступає власне культурна ідентичність. У літературі для дітей та юнацтва українських письменників-емігрантів ХХ століття піднімаються актуальні для українського соціуму «непрості» питання, зокрема духовної втрати українськості й фізичного нищення нації.

Ключові слова: дитяча література, українська діаспора, культурна ідентичність, дитячі голоси, відповідальність за іншого.

Варданян М. В. «О чем не молчат детские голоса?»: проблематика «опасного» в литературе для детей и юношества украинских писателей-эмигрантов

В статье рассматриваются произведения для / про детей украинских писателей, проживавших за пределами Украины в ХХ веке. Через осмысление проблематики «опасного» в сборнике рассказов В. Винниченко «Ожерелье», рассказе Б.-Б. Федчука «Аня», повестях Ольги Мак «Камни под косою», Л. Брызгун-Шанти «Черные тучи над золотистым полем» и др. анализируются два типа детских голосов.

Первый тип – голос как вызов созерцанию – определен в рассказах сборника «Ожерелье» В. Винниченко, в котором дети бунтуют против социальной действительности с ее бедностью, эксплуатацией детского труда, социальным неравенством, имевших место в украинской действительности, в бытность ее колонией Российской империи.

Второй тип – голос как сопротивление молчаливому большинству – связан с «ужасными» темами, касающимися трагических страниц мировой истории и собственно национальных, в частности – оккупации Украины во Второй мировой войне и геноцида украинского народа сталинским режимом (Голодомор-33»). Противовесом молчаливому большинству стали нарративы детских персонажей в украинской эмиграционной литературе (Ольга Мак, Л. Брызгун-Шанта, Б.-Б.Федчук, А. Цегельская).

Понимание и интерпретация «непростых» тем в детской литературе является попыткой авторов произведений предоставить ребенку голос, как способ привлечения внимания к ряду общественных проблем. Проблема немолчания детских голосов прочитывается прежде всего под углом инаковости, которой в ней выступает собственно культурная идентичность. В литературе для детей и юношества украинских писателей-эмигрантов ХХ века поднимаются актуальные для украинского социума «непростые» вопросы, в частности духовной потери украинства и физического уничтожения нации.

Ключевые слова: детская литература, украинская диаспора, культурная идентичность, детские голоса, ответственность за другого.

Vardanian M. “What are Children’s Voices not Silent About?”: Problems of Dangerous in the Children’s Literature of Ukrainian Émigrés

The article deals with works for / about children written by Ukrainian émigrés writers in the 20th century. Through comprehension of the issues of “dangerous” in the collection of stories by V. Vynnychenko “Necklace”, the story by B.-B. Fedchuk “Gania”, Olga Mak’s “Stones under the curve” and L. Brizgun-Shanti’s “Black clouds over the golden field”, etc., two types of children’s voices are analyzed.

Voice as expressing passive contemplation, as presented, e.g. in the stories of the cycle “The Necklace” by V. Vynnychenko. Here, children rebel against social reality with its poverty, exploitation of child labor, social inequality and child abuse, which occurred in Ukrainian life, in the time of being a colony of the Russian Empire. Vynnychenko gives voice to his small child heroes both to identify the child’s individuality, and to draw attention to the necessary changes needed in the society at that time. This idea makes the cycle close to writings by Ch. Dickens, and A. Lindgren.

Voice as a resistance against a silent majority, is related to the “terrible” themes devoted to the tragic pages of the world and national history suppressed in the Soviet Union, and still largely unknown to the world community. In particular, this refers to the occupation of Ukraine in the Second World War and the genocide of Ukrainians by the Stalin’s regime (named “Holodomor-33”). The children’s narratives in the literature of Ukrainian Diaspora (Olha Mak, L. Bryzghun-Shanta, B.-B. Fedchuk, O. Tsehelska, etc.) had become the opposition to the silent majority. The authors promote ideas of the responsibility in “the face of the other” (E. Levinas) and of tolerance to the culture of the other. Similar senses are actualized by the modern writers like J. Boyne, J. Elvgren, etc.

Key words: children’s literature, Ukrainian Diaspora, the cultural otherness, children’s voices, responsibility of another.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 372.8:371.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-126-132

Галасвська Людмила Вікторівна,
молодший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.
luda_gala2703@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-8643-910X>

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Нині школа покликана формувати суспільно активну, творчу особистість, яка здатна самостійно мислити, приймати нестандартні рішення, висувати і реалізувати нові, сміливі ідеї. У цьому контексті особливо актуалізується проблема переосмислення технології навчально-виховного процесу, що зумовлює до залучення учнів до активного пізнавального процесу, застосування отриманих знань на практиці, формування власної думки. Потреба в оновленні освіти спричинила появу і поширення великої кількості нових підходів до організації навчально-виховного процесу, методів та технологій навчання і виховання. Тільки розкриття внутрішніх ресурсів особистості учня, виявленням уже закладених у ньому потенційних можливостей можна досягти поставленої мети. Важливе значення у цьому процесі мають уроки української мови.

Уже з 90-х років ХХ ст. динамічно розвиваються і проводяться ґрунтовні дослідження теоретичних аспектів педагогічних технологій інтерактивного навчання та шляхів їх практичного впровадження. Зокрема, сучасні інтерактивні технології навчання як складник навчально-виховного процесу досліджували Л. Ампілогова, І. Войтова, Л. Годкевич, І. Ігошина, Л. Пироженко, М. Кларін, Є. Козіна, Н. Коломієць, О. Комар, Л. Павлова, О. Пометун, В. Скрипник, Н. Суворова, U. Staudinger & P. Baltes та ін.

У світлі нашого дослідження привертають увагу дослідження проблем активного навчання, поєднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності учнів. Особливої значущості набувають розробки методик застосування інтерактивних технологій. Цією проблемою займалися вітчизняні дослідники Л. Артемова, К. Гіря, Т. Дуткевич, І. Осадченко, І. Підласий, М. Скрипник.

Метою статті є спроба проаналізувати роль інтерактивного навчання у процесі формування комунікативної компетентності учнів.

Основна мета вчителів-словесників полягає у формуванні мовленнєвого розвитку учнів, комунікативної компетентності, а також,

формуванні умінь вільно спілкуватись у різних життєвих ситуаціях. Учень повинен не просто володіти мовою, а користуватися нею, будувати змістовне, граматично та стилістично грамотне висловлювання. Прагнення до ефективності в процесі оволодіння знаннями вимагає від учителя застосування таких форм навчальної діяльності, які б підвищували продуктивність праці школярів.

Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю.

Значимо, що ознаками активного навчання є: цілеспрямована активізація мислення учнів, засвоєння та творче застосування знань; залучення учнів до навчального процесу, що уможливує активацію їхньої пізнавальної та творчої діяльності; самостійне творче розроблення рішень; інтерактивний характер, а саме; постійна взаємодія суб'єктів навчальної діяльності, вільний обмін думками щодо розв'язання тієї чи іншої проблеми.

Основною характеристикою активних методів навчання є відповідність природи людського сприйняття, націленість на розкриття особистого «Я» як учня, так і вчителя через їхню творчу взаємодію. «Для успішного здійснення пізнання необхідно реалізувати методологічний принцип «не нашкодь» природі, тобто не порушувати гармонії біоритмів людського тіла і мозку» (Маслова, 2002).

Пізнання (за Н. Масловою) проходить в 3 етапи: репрезентація, сприйняття та перероблення інформації. Потрібно пам'ятати, що інформація в процесі пізнання формується лише індивідуально, тому необхідно навчати не учня взагалі, а кожну конкретну особистість у відповідності з її особливостями. «Врахуйте відмінності у швидкості сприйняття, темпі роботи, домінуючих видах діяльності, інтересах, життєвому досвіді, особливостях розвитку різних учнів» (Хуторской, 2001).

Головне місце в арсеналі методів та форм займають ті, які насамперед допоможуть навчити дитину вчитися і скеровані на формування творчого учня, який зможе в думках та діях реалізувати свої можливості: когнітивні, креативні, оргдіяльні (за А. Хуторським).

Інтерактивне навчання як різновид активного сприяє тому, що учні освоюють усі рівні пізнання, розвивають критичне мислення, рефлексію, уміння розмірковувати, розв'язувати проблеми.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «ішегасі», де «іпієр» – взаємний і «асі» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу.

Під час інтерактивного навчання учні вчаться бути демократичними, толерантними по відношенню один до одного та інших людей, самостійно приймати рішення, конструктивно мислити.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що в освітній процес залучаються всі учні, кожний робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності;

використовуються різноманітні способи диференціації учнів по групах, створюваних за визначеними темами, видами діяльності, типами завдань, методами вирішення, особистими можливостями. У результаті цього діти навчаються зіставляти свої бажання з реальними можливостями, індивідуальними здібностями й інтересами. Як зазначає О. Пометун, це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють (Пометун, 2004).

Дуже важливо, щоб склад груп був динамічний, увесь час змінювався, що позитивно впливає на взаємини та мікроклімат. Завдяки вирішенню різних альтернативних питань, відстоювання власних позицій учні навчаються співпрацювати в колективі. Від пасивних споглядачів вони стають активними учасниками навчального процесу, прагнуть до самовираження, самостійно знаходять істину. Навіть помилкове рішення створює мотивацію до повторної діяльності, формує особистісний інтерес до нових знань, розвиває пошукові вміння.

При таких методах навчання міняється роль не тільки учнів, а й учителя, який з головного носія інформації перетворюється на консультанта, що допомагає учням знаходити її та добирати з різних джерел.

Методи інтерактивного навчання найбільш ефективні, тому що звернені до особистісного досвіду учня; орієнтують на природовідповідність; дають можливість зменшити час і затрати на вивчення певної теми; чергують активність та відпочинок; гармонійні (Маслова, 2002).

Технологія ведення уроку направлена на активізацію роботи учнів у пізнавальній і комунікативній діяльності. Пізнавальна активність особистості є складовою частиною процесу формування висловлювання.

Колективна робота в групах, у парах дає можливість учням розвивати діалогічне мовлення, бо кожен зможе висловлювати свою думку, обговорити її з іншими, дати зауваження і відстояти її. Розв'язування різноманітних проблем може відбуватись у формі гри, дискусії, дебатів, взаємного консультування, розподілу ролей тощо. Презентуючи свою роботу, учні не тільки використовують свої знання і життєвий досвід, а й вчаться чітко, красиво і правильно висловлювати свої думки. У процесі вироблення комунікативних умінь враховують такі етапи формування понять:

1. Початковий етап ознайомлення з поняттям.
2. Етап закріплення, корекції, контролю, узагальнення.
3. Етап застосування здобутих мовних знань у мовленні

(Варзацька, 2001).

Мовець неодмінно ставить перед собою конкретні завдання й намагається їх виконати. Головне залежить від правильної організації та

проведення такого виду роботи, який би активізував розумову діяльність учня, розкривав його потенційні можливості.

Уроки, на яких використовується текст для спостереження за мовними явищами, допомагають дітям глибоко проникнути в слово, сформувати навички грамотного усного й писемного мовлення, розвивають тонкий естетичний смак, уміння розуміти й цінити красу слова й думки. Наприклад, у поетичних мініатюрах, художніх замальовках учні виражають індивідуальне світобачення та світосприйняття. Механічне, ізольоване засвоєння слова із словорозвитку комунікативної компетенції учнів текст має важливе значення як засіб пізнання мовних явищ, умова інтелектуального розвитку та розвитку мовленнєвої особистості учня (Бондарчук, 2001).

Мовна майстерність вимагає всебічної роботи над словом, структурою речення. Досягти цього можна тільки використовуючи на різних етапах активні методи навчання, а саме:

- метод евристичного спостереження: безпосереднє сприйняття художнього тексту; виділення та узагальнення істотних ознак виучуваного поняття; встановлення ролі, живописної функції, основної стилістичної настанови писемних лексем, морфем, граматичних форм та синтаксичних конструкцій;

- метод порівняння: зіставлення та аналіз художніх текстів з однаковим лексичним наповненням, але з різними граматичними формами або синтаксичними конструкціями, виділення їх істотних ознак; зіставлення лексичних та граматичних значень;

- метод конструювання – переконструювання тексту з наступним його зіставленням із вихідним; розкриття істотних ознак у порівнянні їх з ознаками інших понять;

- метод смислового бачення: класифікація, узагальнення та систематизація понять і їх істотних ознак; редагування тексту; розширення уявлень про лексичне значення слова, його сполучуваність; формування підготовчих умінь зв'язного мовлення на рівні лексичному, граматичному, синтаксичному та стилістичному;

- метод символічного бачення: елементи конструктивної та синтезуючої діяльності, спрямованої на встановлення внутрішньопонятійних та міжпонятійних зв'язків; опора на графічне унаочнення; використання опорно-узагальнюючих таблиць;

- метод творчої реалізації: осмислення задуму висловлення; добір потрібних лексем, граматичних форм, синтаксичних конструкцій, інтонації; створення монологічного тексту відповідно до типу та стилю мовлення, діалогічного висловлювання; колективне обговорення та редагування створених текстів.

Застосування сучасних методів навчання на уроці української мови може зробити процес навчання активним, а мислення учнів – творчим і самостійним, сприятиме більшій самостійності учнів, умінню висловлювати думки, оцінювати діяльність однокласників й свою

власну, а вчителю дає змогу стежити за співпрацею учнів поетапно, ставлячи їм конкретні завдання. Обираючи інтерактивне навчання, учитель чітко прогнозує, який саме результат може бути гарантований. Учитель дбає про створення під час використання інтерактивного навчання специфічного навчального середовища, де учні почувуються захищеними й готовими досягти остаточного успіху.

Проблеми використання інтерактивного навчання потребують подальшого дослідження і глибокого осмислення, узагальнення і систематизації, збагачення досвідом практичного використання.

Список використаної літератури

- 1. Маслова Н. В.** Неосферное образование. Научные основы. Концепция. Методология, технология. М., 2002. 338 с.
- 2. Хуторской А. В.** Современная дидактика. Санкт-Петербург, 2001. 536 с.
- 3. Пометун О.,** Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.
- 4. Варзацька Л. О.** Рідна мова й мовлення. Розвивальне навчання. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. 227 с.
- 5. Варзацька Л. О.** Навчання мови та волевиявлення на основі тексту. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. 111 с.
- 6. Бондарчук Л. І.** Методику підказує текст. Тернопіль: Мальва – ОСО, 2001. 156 с.

References

- 1. Maslova, N. V.** (2002). Neosfernoe obrazovany`e. Nauchnye osnovy. Koncepty`ya. Metodology`ya, texnology`ya [Neosphere education. Scientific basis. Concept. Methodology, technology]. M. [in Russian].
- 2. Xutorskoj, A.V.** (2001). Sovremennaya dy`dakty`ka [Modern didactics]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- 3. Pometun, O.,** Py`rozhenko, L. (2004). Suchasny`j urok. Interakty`vni texnologiyi navchannya [Contemporary lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv [in Ukrainian].
- 4. Varzac`ka, L. O.** (2001). Ridna mova j movlennya. Rozvy`val`ne navchannya [Native language and speech. Educational training]. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j [in Ukrainian].
- 5. Varzac`ka, L. O.** (2001). Navchannya movy` ta volennya na osnovi tekstu [Language teaching and text-based expression of will]. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j [in Ukrainian].
- 6. Bondarchuk, L. I.** (2001). Metody`ku pidkazuye tekst [Method suggests text]. Ternopil` : Mal`va – OSO [in Ukrainian].

Галаєвська Л. В. Роль інтерактивного навчання в розвитку комунікативної компетентності учнів

У статті розкрито особливості інтерактивного навчання у розвитку комунікативної компетентності учнів. На основі узагальнення наукових праць визначено актуальність інтерактивного навчання в парадигмі компетентнісного підходу на уроках української мови. Актуалізовано

важливість сучасних методів навчання, які можуть зробити процес навчання активним, а мислення учнів – творчими і самостійними.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів.

Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання мусять бути системний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу, а також інваріантність процесу навчання, уроку як конкретної форми існування процесу засвоєння знань і методу навчання як мікродіяльності навчання.

Обґрунтовано доцільність застосування інтерактивного навчання у процесі навчання здобувачів освіти на уроках української мови.

Підкреслено, що організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин.

Схарактеризовано умови, за яких впровадження активних методів навчання буде успішним; розкрито особливості інтерактивного навчання; подано активні методи навчання, що можуть бути використані для формування мовленнєвих умінь і навичок учнів на уроках української мови.

Ключові слова: інтерактивне навчання, активні методи, комунікативна компетентність.

Галаевская Л. В. Роль интерактивного обучения в развитии коммуникативной компетентности учащихся

В статье раскрыты особенности интерактивного обучения в развитии коммуникативной компетентности учащихся. На основе обобщения научных трудов определена актуальность интерактивного обучения в парадигме компетентностного подхода на уроках украинского языка. Актуализирована важность современных методов обучения, которые могут сделать процесс обучения активным, а мышление учеников – творческими и самостоятельными.

Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс происходит в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся.

Теоретической основой введения интерактивных методов обучения должны быть системный, личностно ориентированный и деятельностный подходы к построению дидактических процессов; теория оптимизации педагогического процесса, а также инвариантность процесса обучения, урока как конкретной формы существования процесса усвоения знаний и метода обучения как микродеятельности обучения.

Обоснована целесообразность применения интерактивного обучения в процессе обучения соискателей образования на уроках украинского языка.

Подчеркнуто, что организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, совместное решение проблемы на основе анализа обстоятельств.

Охарактеризованы условия, при которых внедрение активных методов обучения будет успешным; раскрыты особенности интерактивного обучения; подано активные методы обучения, которые могут быть использованы для формирования речевых умений и навыков учащихся на уроках украинского языка.

Ключевые слова: интерактивное обучение, активные методы, коммуникативная компетентность.

Galayevskaya L. The Role of Interactive Learning in the Development of Communicative Competence of Students

The article deals with the features of interactive learning in the development of communicative competence of students. On the basis of the synthesis of scientific works, the relevance of interactive learning in the paradigm of competency approach in Ukrainian lessons is definitely defined. The importance of modern teaching methods, which can make the learning process active, and students' thinking - creative and independent, are updated.

The essence of interactive learning is that the learning process takes place under conditions of constant, active interaction of all students.

The theoretical basis for the introduction of interactive teaching methods should be systematic, personally oriented and activity approaches to the construction of didactic processes; the theory of optimization of the pedagogical process, as well as the invariance of the learning process, the lesson as a concrete form of the existence of the process of learning knowledge and the method of teaching as a micro-learning activity.

The expediency of the use of interactive learning in the process of education of students in Ukrainian language lessons was substantiated.

It is emphasized that the organization of interactive learning involves modeling of life situations, joint problem solving based on the analysis of circumstances.

Characterized the conditions under which the implementation of active teaching methods will be successful; the features of interactive learning are revealed; active teaching methods are provided which can be used for forming speech skills and skills of students in Ukrainian language lessons.

Key words: interactive learning, active methods, communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК: 37(091)(477):373.5.016:821.161.2.09]:37.091.32

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-133-146

Гоголь Наталія Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

natashagogol75@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0780-6237>

ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ СЛОВЕСНОСТІ В МЕТОДИЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Освіта, рівень культури, самостійність мислення, допитливість, прагнення досягнути закони розвитку природи і суспільства є яскравими виразниками суспільного поступу відповідно до вимог свого часу, які презентують цінні педагогічні здобутки певного історичного періоду. Саме тому і виникає потреба вивчати історію розвитку методики літератури як важливого складника пізнання історичного процесу розвою літератури. Але підходити до спадщини минулого потрібно свідомо, вибірково, критично, звертаючи увагу на найцінніші педагогічні ідеї, які можуть бути корисними для навчання, виховання і розвитку сучасних школярів.

Варто наголосити, що принцип культуровідповідності, сформульований німецьким педагогом Ф. Дістервегом, набув подальшого розвитку у працях вітчизняних педагогів II половини ХІХ століття, а саме: Ц. Балталона, Ф. Буслаєва, В. Водовозова, В. Стоюніна, В. Острогорського, К. Ушинського та інших, які вважали мистецтво одним із важливих засобів впливу на розвиток дитини.

Важливим контекстом для висвітлення проблеми нашого дослідження стали наукові розвідки сучасних учених-педагогів, які розглядають актуальні питання освіти, її історії та сучасності: історію освіти, педагогічної думки, громадсько-просвітницького руху в Україні (Л. Березівська, Н. Дічек, Н. Коляда, О. Петренко, О. Радул, О. Сухомлинська, В. Федяєва та інші); педагогічну спадщину відомих словесників (І. Албул, М. Богуславський, О. Головинська, Н. Демченко, Т. Донська, С. Єлпатьєвський, В. Ісаченко, А. Кришко, І. Мандельштам, Г. Меркін, Л. Новаківська, М. Халанський, Н. Цветкова та інші).

Проблемі культурологічного підходу в освіті присвячені праці І. Балхарової, Є. Бондаревської, М. Бастуна, В. Гури, І. Зязюна, А. Погодіної, Є. Фортунатової, І. Колмолгорової, О. Рудницької, В. Сластьоніна, Г. Тарасенко, О. Тюрдьо та інших учених.

Методологічний аспект визначеної проблеми знайшов відображення у наукових розвідках про новітні гуманістичні навчально-виховні технології (М. Жулинський, Д. Затонський, Д. Наливайко, Ю. Султанов, М. Теплинський, К. Шахова та інші), методичних працях, що висвітлюють аспекти реалізації культурологічного підходу в умовах шкільного навчання (Т. Бугайко, А. Вітченко, Н. Волошина, В. Гладишев, С. Жила, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, В. Пустохіна, З. Рез, С. Сафарян, Г. Токмань, В. Шуляр, Т. Яценко та інші).

Аналіз значної кількості джерел (дисертацій, монографій, статей, матеріалів наукових конференцій, навчальних і методичних посібників тощо) дає змогу констатувати, що проблема культурологічного підходу до викладання словесності у вітчизняних закладах освіти II половини XIX століття не була об'єктом системного дослідження та рефлексії досвіду вітчизняної літературної освіти.

Мета статті – на основі аналізу та вивчення архівних документів, навчальних планів, програм, підручників щодо проблеми дослідження виявити основні тенденції, які заклали основу для подальшого становлення і розвитку культурологічного підходу у вітчизняній шкільній літературній освіті.

Методологічну основу дослідження становили наступні підходи: системно-хронологічний, культурологічний, парадигмальний, аксіологічний, акмеологічний, синергетичний, порівняльний, ретроспективний, історико-генетичний.

В історії педагогіки другу половину XIX століття дослідники називають часом становлення словесності як усного предмету і методики викладання літератури як науки. У період 50–60-х років XIX століття у контексті проведених реформ актуалізувалися диспути вчених щодо методичних пошуків у справі викладання словесності, що позначилося посиленням наукових пошуків у способах організації літературної освіти та спричинило неоднозначність до її підходів (літературна освіта розглядалась як «історико-літературний курс» або як «літературне читання», яке полягало лише в емоційному сприйнятті художнього тексту без урахування його теоретичного аспекту). Водночас посилюється інтерес теоретиків і практиків до проблем дидактики і методики викладання словесності, з'являються ґрунтовні методичні посібники, поступово змінюються і підходи до викладання словесності, насамперед, посилюється її практична спрямованість (рекомендуються практичні вправи і розбори, а в старших класах – твори на задані теми, літературні бесіди тощо).

В історії методики викладання літератури в школі ключовим питанням було і залишається вивчення тексту художнього твору. Так, у 40–50-х роках XIX століття широкого розгляду та обговорення набуло питання вивчення словесності в школі. Відтак провідними вченими доби актуалізується інтерес до проблем вивчення словесності,

розробляються навчальні програми, методичні посібники, підручники, статті, змінюються підходи до методики викладання навчального предмету в цілому. У середині XIX ст. актуальності набуває проблема використання на уроках літератури образотворчого мистецтва з метою проведення порівняльних паралелей між літературними творами та мистецтвом живопису.

На розвиток методичної думки в Україні середини XIX століття значний вплив мали напрацювання російських учених-педагогів Ф. Буслаєва, В. Стоюніна, В. Водовозова та В. Острогорського – представників логіко-стилістичної, освітньо-виховної та етико-естетичної течій у навчанні літератури. Так, Ф. Буслаєв, відомий засновник методики літератури як науки, обґрунтував концептуальні положення педагогіки та предметних дидактик, окреслив специфіку наукових і навчальних методів викладання мови і літератури, наголосив на необхідності їх взаємодії, означив роль читання у набутті теоретичних знань і формуванні практичних умінь учнів; рекомендував використовувати філологічний (граматичний і стилістичний) аналіз художнього твору. На думку вченого, «філологічне читання» покликане розвивати в учнів навички мислення і мови (Буслаєв, 1844). Основним практичним умінням учнів Ф. Буслаєв вважав словникову роботу та аналіз тексту, наголошував на важливості осягнення авторського задуму, визначення основної думки художнього твору та її переконливої аргументації посиланнями на текст. Методист акцентував на кількаразовому перечитуванні тексту, заучуванні його напам'ять, усному та письмовому переказі. Подібні вправи, на його думку, сприятимуть розвиткові уважного вчитування дитини в текст, творчому ставленню до прочитаного. Такі види роботи з текстом художнього твору у методиці згодом отримали назву *виразне читання* – читання із розумінням, яке досягалося за допомогою пояснення слів і понять. Недоліком цього підходу було те, що майже не враховувався естетичний аспект художнього об'єкту, ідейно-тематичний план твору.

Доречними, на нашу думку, були погляди Ф. Буслаєва щодо використання на уроках літератури порівняльного аналізу художнього твору та твору образотворчого мистецтва. Так, у листі до видавця «Альбома Гоголівських типів у малюнках художника П. Боклевського» (1886) учений наголошував, що завдання письменника – представити яскраві типи героїв свого часу, а завдання художника – намалювати живі типові портрети доби, зобразити ті обличчя, які знайомі глядачам лише з оповідань письменників. На його думку, такі портрети сприятимуть дослідженню психології людини, особливостей її поведінки у соціумі. У подальшому ідеї Ф. Буслаєва знайшли своє втілення у педагогічній спадщині учених другої половини XIX ст., а саме: В. Водовозова (Водовозов, 1986; Водовозов, 1871; Снегирев, 1882), В. Стоюніна (Стоюнин, 1991), О. Острогорського (Острогорский, 1897; Острогорский, 1916; Харченко, 2011) та інших. Крім

граматичного і стилістичного аспектів аналізу, учені-методисти пропонують звернути увагу на *виразність читання художнього твору* (Водовозов, 1986), *цілісність* (Стоюнин, 1991) та *емоційність* (Острогорский, 1913) сприйняття художнього явища. Педагогами розвивалися освітньо-виховна та етико-естетична ідеї викладання літератури (Водовозов, 1986; Стоюнин, 1991), які знайшли своє втілення у концептологічних принципах чинних програм з літератури, а саме взаємозв'язку аксіологічного, естетичного та культурологічного підходів до вивчення художнього твору в школі.

І. Срезневський звертав увагу на важливість переказу прочитаного тексту твору з метою формування у дітей умінь заглиблюватись у зміст прочитаного, читати і говорити *виразно*. У розроблених для учителів орієнтовних планах уроків учений-методист подавав різноманітні вправи з мови та читання, як-от: пояснення слів, запитання за змістом тексту, граматичні, орфографічні, лексичні аналізи тексту. На його думку, такі види роботи, як читання, пояснення і переказ мають виховувати у дітей пізнавальний інтерес, спонукати їх до читання, розвивати мовлення. Але читання в школах було лише частиною уроку російської мови, а художній текст – лише матеріалом для засвоєння знань із граматики, орфографії та пунктуації (Ващенко, 1948).

У другій половині XIX століття продовжуються методичні шукання щодо викладання словесності (Ф. Буслаєв (Буслаєв, 1844), В. Водовозов (Водовозов, 1986), О. Галахов (Галахов & Буслаєв, 1852), В. Стоюнін (Стоюнин, 1991) та інші). На думку Д. Мотольської, у 60-х роках XIX століття у наукових колах посилено обговорювалося питання щодо організації літературної освіти, яку визначали дефініцією «історико-літературний курс» або «літературне читання». Варто наголосити, що у зазначеному історичному періоді не йшлося про аналіз художнього твору у культурологічному контексті в сучасному розумінні цього поняття, але вже тоді було започатковано позитивні тенденції, які згодом витіснили формалізм і схоластику із навчального процесу старої школи.

Відомий просвітитель XIX століття О. Духнович, сповідуючи принципи природовідповідності у навчанні й вихованні, гуманізації освіти, у праці «Народна педагогія в пользу училищъ и учителей сельскихъ» (1857) актуалізував твердження про значимість освіти й виховання в житті кожної людини, вказуючи, що «счастье или несчастье человека зависит много раз от рождения, но более от нравственного его воспитания», визначав роль педагогіки як науки, «которая учит, как должно есть человека наставляти, т.е. яким способом силы человеческие, телесные и духовные, от природы данные, от молодости разуму пристойно и согласно сохранять и совершати...» (Антология педагогической мысли, 1988, с. 203–204). Цінними з точки зору сучасного особистісно орієнтованого та профільного навчання літератури є науково-педагогічні шукання О. Духновича, у яких учений

апелював до розв'язання дидактичних проблем диференціації та індивідуалізації розвивального навчання, міжпредметних зв'язків, активізації пізнавальної діяльності учнів, їхньої самоосвіти й виховання (Антология педагогической мысли, 1988, с. 203-204, с. 270-271).

Послідовно у теорії шкільної освіти вчений обстоював необхідність утвердження таких принципів навчання, як самостійність, доступність, активність навчання, міцність засвоєння знань, *наочність*, що є основними й у сучасній предметній дидактиці. Серед методів і прийомів активізації усвідомленого сприймання школярами навчального матеріалу дослідник акцентував на використанні інтелектуальних завдань та застосуванні ігрових прийомів на уроці літератури. У колі педагогічних інтересів ученого також фігурувала проблема оцінювання учнівських знань, ефективного розв'язання якої є одним із основних завдань сучасної освіти.

Аналіз науково-методичної спадщини учених, дослідників дає підстави стверджувати, що у 50–60-х роках ХІХ ст. починає виокремлюватись науково обґрунтована методика читання та викладання словесності, у якій поступово продовжують утверджуватись ідеї гуманізації освіти, окреслюватись культурологічні підходи до викладання предметів. Так, у 1866 році на з'їзді викладачів Московського учбового округу було визначено, що основним завданням методики викладання російської мови і словесності є навчання учнів читати, розуміти прочитане, висловлювати власні думки в усній та письмовій формі. У цей період з'являються шкільні читанки, хрестоматії для учнів старших класів. У підручниках вміщувались природничі, географічні статті, уривки із художніх творів, вірші, оповідання. Читання таких творів дітьми вимагало використання на уроках методу пояснення, який у 60–70-х роках ХІХ ст. отримав назву пояснювального читання.

Становлення методу пояснювального читання пов'язане з науково-методичною діяльністю К. Ушинського і його численних послідовників (Бунаков, 1953; Гречишнікова, 1941; Стоюнин, 1991; Собрание сочинений, 1949; Собрание сочинений, 1948; Семенов, 1862). Педагог створив підручники для читання у початковій школі «Дитячий світ» (1861), «Рідне слово» (1864), розробив методику роботи з текстом художнього твору. К. Ушинський окреслив тенденції розвитку вітчизняної початкової школи ХІХ ст., а саме: виокремлення читання як самостійного предмету, використання *наочності* у процесі навчання у взаємозв'язку із пізнавальними можливостями рідної мови. На сторінки читанок автор уміщує природничі, географічні, історичні статті. Так, у «Дитячому світі» їх було понад 300, які розподілялися за тематичними розділами «З природи», «З російської історії», «З географії» тощо. Опрацювання статей вимагало застосування на уроках *наочності*, пояснення слів і понять (словниково-лексичної роботи). На думку педагога, під час навчання важливо призвичаїти дитину думати,

спостерігати за предметами і явищами (споглядати), аналізувати, порівнювати. Предмети навколишнього світу К. Ушинський вважав найкращим матеріалом для розвитку розумових здібностей учнів.

Значну частину підручників «Дитячий світ» і «Рідне слово» становили науково-пізнавальні оповідання, що відзначалися змістовністю і доступністю для учнів початкової школи. Підручник «Дитячий світ» містив літературну хрестоматію, де були зібрані вірші російських поетів, байки І. Крилова, прозові уривки з художніх творів письменників XIX століття. У читанках Костянтин Ушинський дотримувався принципу доступності, системності, послідовності, тематичності та сезонності у компонуванні навчального матеріалу для початкової школи. Педагогом було розроблено методичку роботи з текстами різних жанрів. Читання художніх творів мало поєднуватись із поясненнями, використанням *наочної демонстрації предметів* тощо.

Художній твір визначний педагог вважав засобом розумового, морального та естетичного виховання особистості. Розуміючи, що специфіка літератури полягає в її образності, він радив зважено аналізувати художній твір, щоб не порушувати його поетичного образу та естетичної цінності. Важливо, щоб учні не тільки розуміли прочитане, а й відчували художнє відображення дійсності в усій гармонії та красі, єдності змісту та форми, отримували від читання глибоку естетичну насолоду.

Погляди К. Ушинського щодо пояснювального читання були розвинені його послідовниками: В. Водовозовим, В. Стоюніним, В. Шереметьєвським, М. Бунаковим, Д. Тихомировим та іншими методистами. Велику роль у продовженні ідеї методики пояснювального читання, висунутої К. Ушинським, відіграв В. Водовозов (Водовозов, 1986; Водовозов, 1871), який переконував, що тільки на ґрунті свідомого розуміння прочитаного у дітей можуть сформуватися навички читання, зокрема швидкість і виразність. Головним засобом забезпечення свідомого читання він вважав застосування у навчанні принципу *наочності* – проведення бесід на основі прочитаного із використанням демонстрації предметів чи картин. Педагог переконливо доводив, що на уроці учням необхідно дати якомога більше корисних і доступних знань, до підсумкового етапу роботи над текстом художнього твору відводив прийоми створення усних і письмових висловлювань дітей. У шкільному курсі вивчення російської словесності особливого значення методист надавав освітньо-виховній функції літератури.

Питання використання наочності у процесі навчання читанню та на уроках російської словесності розглядалося у методичній спадщині М. Бунакова, який радив під час проведення вступної бесіди використовувати *наочні прийоми*, а у вигляді демонстрацій – предмети і явища навколишньої дійсності. Водночас, педагог застерігав учителів від багатослівних розповідей, наголошував на важливості здійснення

опитування дітей після прочитання твору. Такі бесіди, на його думку, спонукатимуть учнів до глибшого пізнання сприйнятого, формуватимуть у них самостійність мислення. Для кращого розуміння та засвоєння змісту прочитаного твору методист рекомендував складати план (Бунаков, 1953).

В. Вахтеровим було укладено книги для читання у початковій школі. У «Світі в оповіданнях для дітей» уміщувався природничо-науковий розділ (у підручниках для третього і четвертого класів), а також гарний літературний матеріал. У доступній формі учням пропонувалися *ілюстровані статті* з історії, географії, ботаніки, астрономії, фізіології, фізики. «Світ в оповіданнях для дітей» був широко затребуваний у практиці навчання читанню аж до 1917 р. (Вахтеров, 1900–1905).

Прихильник методики виховного читання Ц. Балталон перше читання тексту радив проводити вчителю з використанням прийомів виразного читання. Педагог намагався психологічно й експериментально обґрунтувати науково-методичні закономірності використання на уроках літератури *виразного читання* як важливого фактору у літературному розвитку дітей. У своїх посібниках педагог надавав учителям методичні рекомендації щодо проведення на уроках читання виховних бесід релігійного, естетичного, морального, побутового характеру. У навчально-методичних посібниках вміщувались конспекти уроків, де відображалися елементи аналізу художнього твору, план, перелік запитань до тексту, *наочні посібники* до занять (Балталон, 1911).

Ц. Балталон наголошував на важливості використання *засобів наочності* на уроках словесності з метою розвитку мовлення учнів. Учений звернувся до розгляду питання написання творів із використанням наочності, зокрема *репродукцій картин художників*. Також педагог пропонував підтримувати навіть щонайменшу учнівську ініціативу. На його думку, виховання волі, розуму, характеру, позитивних рис характеру учнів ефективніше відбувається під час практичної діяльності. З цією метою Ц. Балталон радив залучати дітей до різних гуртків, бібліотек, шкільних господарств, музеїв, садів, колекцій – всюди, де могли знадобитися знання, отримані на уроках читання. Недоліком згаданої методики було недостатнє читання художніх творів на уроках самими дітьми.

Одним із перших методистів, хто запропонував критично аналізувати твір, вільно його трактувати, був В. Стоюнін. Методист розглядав художню літературу у шкільній практиці як об'єкт не лише мистецтва, а й науки, наголошував на важливості використання на уроках аналітичної бесіди з учнями, особливого значення надавав формуванню світогляду учнів, вихованню у них засобами художнього слова кращих моральних якостей (Стоюнін, 1991).

Цікавими у контексті нашого дослідження є навчально-методичні посібники та хрестоматії, укладені О. Галаховим, серед яких важливе місце належить «Исторической хрестоматии церковнославянского и

русского языка», «Истории русской словесности древней и новой», «Истории русской словесности» (Галахов & Буслаев, 1852). Автор акцентує на особистості письменника, постатях видатних митців епохи, літературній мові, напрямках, стилях, літературних формах та жанрах. Отже, учні поступово долучались до літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, що сприяло розширенню ерудиції дітей, вихованню їх загальної культури.

Ідеї культурологічного підходу до вивчення художнього твору послідовно були втілені у методі літературно-художнього читання, завдяки якому на уроках здійснювався естетичний розвиток учнів засобами художнього слова. Мета пропонованого методу полягала в активізації інтересу учнів до літератури як мистецтва слова. Формування естетичних смаків дітей відбувалося у взаємодії з ознайомленням із літературознавчими поняттями. Водночас, поза увагою методу літературно-художнього читання залишалася проблема формування в учнів навичок читання. На уроках учителі практикували читання лише художніх творів, навчальні хрестоматії укладалися за естетичним принципом («Перший крок в літературу» М. Тулупова і П. Шестакова, «Школяр» В. Чернишова, «Щасливий той, хто любить все живе» Г. Тумім, «Хрестоматія з літератури для початкової школи» (автори-упорядники С. Браїловська, М. Рибнікова).

Представниками літературно-художнього методу (М. Бродський, І. Соловійов, В. Острогорський, О. Острогорський) було укладено низку навчальних посібників для читання у початковій та середній школі. Так, у посібнику «Живе слово» О. Острогорським було уміщено якісні репродукції картин і малюнки-ілюстрації відомих художників: М. Добужинського, Д. Кардовського, Б. Кустодієва та інших (Острогорський, 1916; Харченко, 2011). Ілюстрації Д. Кардовського використовувались до уривків із художніх творів «Три зустрічі» І. Тургенева, «Війна і мир» Л. Толстого, «Мертві душі» М. Гоголя. Підручник для читання «Наш світ» (укладачі М. Бродський, І. Соловійов, В. Острогорський та інші) був вишукано оформлений, ілюстраціями у ньому слугували *репродукції картин кращих художників* тієї доби. До першої частини навчальної книги увійшли поезія і проза; у другому розділі вміщувались твори різних жанрів (опис, розповідь, міркування); в інших п'яти розділах – твори різних родів літератури (епос, лірика, драма).

Представник етико-естетичної течії у методиці літератури В. Острогорський основне завдання вивчення літератури у школі вбачав у вихованні в учнів почуття прекрасного, розвитку естетичного смаку, формуванні культури почуттів. «Виховувати прекрасне, – стверджував методист, – це не лише розвивати здатність розуміти дітьми красу поетичної форми, а й дбати про формування їхніх естетичних критеріїв, крізь призму яких вони оцінюватимуть добро і зло, істину і неправду, любов і страждання» (Острогорський, 1913). Головне завдання

літератури В. Острогорський та його прихильники вбачали у процесі формування в учнів почуття прекрасного, під час роботи над текстом художнього твору апелювали до емоцій учнів, радили читати окремі художні твори, на ґрунті яких можна сформувати естетичні смаки дітей, пропонували використовувати на уроках різноманітні форми і методичні прийоми роботи з твором, які посилювали емоційність сприймання мистецтва слова. Учений-методист розглядав *виразне читання* як необхідну умову вивчення літератури.

Становлення й утвердження української літературної мови та художньої літератури у ХІХ столітті відбувалося в умовах їх утисків та заборони, народовольчої та просвітницької боротьби за національну культуру й освіту. Проте учені та методисти доби переймалися проблемами формування духовного світу учнівської молоді, поступово втілюючи у методику літератури ідеї гуманізації освіти.

Ідеї культурологічного підходу на засадах гуманізації освіти знайшли своє відображення у педагогічних поглядах М. Пирогова (Пирогов, 1953). Провідні ідеї вченого і нині є одними із ключових у методиці викладання літератури. В освітньому процесі роль учителя Микола Пирогов визначав як партнерську взаємодію між наставником та його вихованцями на принципах моральності та гуманізму. Дієвим засобом гуманізації освіти вважав проведення літературних бесід, які, на думку вченого, сприяють розвитку здібностей самостійної пізнавальної діяльності учнів (Українська педагогіка в персоналіях, 2005, с. 183–185).

Важливого значення вчений надавав використанню на уроках *наочних засобів навчання* – «кто от души желает научить и воспитать будущее поколение, тот должен и наглядное обучение принять к сердцу...» (Антология педагогической мысли, 1988, с. 179–181). Педагог акцентував на взаємодії *наочного* споглядання та емоційного сприймання під час роботи над текстом художнього твору на уроці літератури.

Отже, висунуті педагогами та методистами другої половини ХІХ ст. ідеї щодо використання наочності на уроках читання, виховання естетичних смаків в учнів, їх інтересу і любові до літератури й рідної мови лягли в основу сучасних принципів викладання літератури в школі, як-от: зв'язок навчання та виховання, доступність, спрямованість на розвиток учня, особистісний характер читацької діяльності, шкільний аналіз та інтерпретація твору, взаємодія мистецтва й дійсності в естетичній свідомості учня, вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва тощо. Тому є всі підстави стверджувати, що учені-методисти другої половини ХІХ століття заклали лише основи, підвалини аналізу художнього твору у культурологічному контексті в сучасному його розумінні.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні проблеми генези культурологічного підходу у методичній думці початку ХХ століття.

Список використаної літератури

- 1. Буслаев Ф. И.** *О преподавании отечественного языка.* Ч. 1–2. Москва, 1844. 293 с.
- 2. Водовозов В. И.** *Избранные педагогические сочинения.* Москва, 1986. С. 205.
- 3. Водовозов В. И.** *Книга для первоначального чтения в народных школах.* Санкт-Петербург, 1871.
- 4. Снегирев М.** *Обзор господствующих методов обучения грамоте. Руководства Дистервега, Диттеса, Ушинского, Водовозова, Тихомирова, Солонины, Паульсона, Бунакова, Миропольского и Блинова.* Москва, 1882. 44 с.
- 5. Стоюнин В. Я.** *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Педагогика, 1991. 368 с.
- 6. Острогорский А.** *Педагогические экскурсии в область литературы.* Москва: Изд. К. И. Тихомирова, 1897. 110 с.
- 7. Острогорский А. Я.** *Живое слово. Книга изучения родного языка. Часть II. Для учеников II класса средней общеобразовательной школы.* Петроград: Типография Тренке и Фюсно, 1916. 407 с.
- 8. Харченко В. К.** *Уроки старинных хрестоматий: комментарии к словам в книге «Живое слово» А. Я. Острогорского.* Начальная школа. 2011. № 1. С. 22–27.
- 9. Острогорский В. П.** *Беседы о преподавании словесности.* Санкт-Петербург, 1913.
- 10. Ващенко В. С.** *І. Срезневський як дослідник української мови. Українська мова в школі.* 1948. № 3.
- 11. Галахов А. Д., Буслаев Ф. И.** *Конспект русского языка и словесности для руководства в военно-учебных заведениях.* Санкт-Петербург, 1852. 84 с.
- 12. Антология педагогической мысли Украинской ССР;** сост. Н. П. Калениченко. Москва: Педагогика, 1988. 640 с. С. 203–204.
- 13. Бунаков Н. Ф.** *Избранные педагогические сочинения.* Москва, 1953. 412 с.
- 14. Гречишникова А. Д., В. И. Водовозов и В. П. Острогорский.** *Очерки по истории методики преподавания литературы.* Москва: Учпедгиз, 1941. 183 с.
- 15. Собрание сочинений [Текст]:** научное издание. Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру» / К. Д. Ушинский; ред. А. М. Еголин. Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 591 с.
- 16. Собрание сочинений [Текст]:** научное издание. Т. 7: «Родное слово», год 3-й (Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией). Руководство к преподаванию по «Родному слову» (Приложение к практической грамматике) / К. Д. Ушинский; ред. А. М. Еголин. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1949. 357 с.
- 17. Собрание сочинений [Текст]:** научное издание. Т. 4: Детский мир и Хрестоматия / К. Д. Ушинский; ред. А. М. Еголин. Москва; Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1948. 679 с.
- 18. Семенов Д. Д.** *Первый год занятий объяснительным чтением и наглядным обучением по книге «Детский мир» [Ушинского]. Журнал МНП.* 1862. № 4. С. 1–36.
- 19. Вахтеров В. П.** *Мир в рассказах для детей: Книга для классного чтения в начальных училищах.* – Ч. 1–4. Москва, 1900–1905 гг.
- 20. Вахтеров В. П.** *Русский букварь.* Москва, 1922. 96 с.
- 21. Балталон Ц. П., Балталон В. Н.** *Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения.* – 2-е изд. Москва, 1911. С. 58.
- 22. Пирогов Н. И.** *Избранные педагогические сочинения.* Москва:

Изд-во АПН РСФСР, 1953. 750 с. **23. Українська педагогіка в персоналіях:** у 2 кн.: навч. посіб.; за ред. О. В. Сухомлинської. Кн. 1. Київ: Либідь, 2005. 624 с. С. 183–185.

References

- 1. Buslaev, F. I.** (1844). *O prepodavanii otechestvennogo jazyka* [About teaching the native language]. – Ch. 1–2. Moskva [in Russian].
- 2. Vodovozov, V. I.** (1986). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Chosen pedagogical works]. Moskva [in Russian].
- 3. Vodovozov, V. I.** (1871). *Kniga dlja pervonachal'nogo chtenija v narodnyh shkolah* [Book for the primary reading in public schools]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- 4. Snegirev, M.** (1882). *Obzor gosподstvujushhih metodov obuchenija gramote. Rukovodstva Distervega, Dittesa, Ushinskogo, Vodovozova, Tihomirova, Soloniny, Paul'sona, Bunakova, Miropol'skogo i Blinova* [Review of the dominant methods of teaching the literacy. The guidances by Disterweg, Dittes, Ushinsky, Vodovozov, Tikhomirov, Solonina, Paulson, Bunakov, Miropolsky and Blinov]. Moskva [in Russian].
- 5. Stojunin, V. Ja.** (1991). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Chosen pedagogical works]. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- 6. Ostrogorskij, A.** (1897). *Pedagogicheskie jekskursii v oblast' literatury* [Pedagogical excursions in the field of literature]. Moskva: Izd. K. I. Tihomirova [in Russian].
- 7. Ostrogorskij, A. Ja.** (1916). *Zhivoe slovo. Kniga izuchenija rodnogo jazyka. Chast' II. Dlja uchenikov II klassa srednej obshheobrazovatel'noj shkoly* [Living word. The book for learning the native language. Part II. For pupils of grade 2 the secondary school]. Petrograd: Tipografija Trenke i Fjusno [in Russian].
- 8. Harchenko, V. K.** (2011). *Uroki starinnyh hrestomatij: kommentarii k slovam v knige «Zhivoe slovo» A. Ja. Ostrogorskogo* [Lessons of ancient chrestomathies: comments to the words in the book «The Living Word» by A. Ya. Ostrogorsky]. Nachal'naja shkola. №1. S. 22–27 [in Russian].
- 9. Ostrogorskij, V. P.** (1913). *Besedy o prepodavanii slovesnosti* [Conversations about the teaching of literature]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- 10. Vashhenko, V. S.** (1948). *I. Sreznevskij jak doslidnyk ukrajinsjkoji movy. Ukrajinsjka mova v shkoli* [I. Sreznevsky as a researcher of the Ukrainian language. Ukrainian language at school] [in Ukrainian].
- 11. Galahov, A. D., Buslaev, F. I.** (1852). *Konspekt russkogo jazyka i slovesnosti dlja rukovodstva v voenno-uchebnyh zavedenijah* [Workbook of the Russian language and literature for guidance at military educational schools]. Sankt-Peterburg [in Russian].
- 12. Antologija pedagogicheskoy mysli Ukrainskoj SSR** (1988). [Anthology of pedagogical thought of the Ukrainian SSR]; sost. N. P. Kalenichenko. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- 13. Bunakov, N. F.** (1953). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Chosen pedagogical works]. Moskva [in Russian].
- 14. Grechishnikova, A. D.** (1941). *V. I. Vodovozov i V. P. Ostrogorskij. Oчерki po istorii metodiki prepodavanija literatury* [Essays on the history of teaching methods of literature]. Moskva: Uchpedgiz

[in Russian]. **15. *Sobranie sochinenij [Tekst]: nauchnoe izdanie.*** (1949). T. 5: Metodicheskie stat'i i materialy k «Detskomu miru» [Collected Works [Text] : Methodical articles and materials for the "Children's World"] / K. D. Ushinskij; red. A.M. Egolin. Moskva; Leningrad: Izd-vo APN RSFSR [in Russian]. **16. *Sobranie sochinenij [Tekst]: nauchnoe izdanie.*** (1949). T. 7: «Rodnoe slovo», god 3-j (Pervonachal'naja prakticheskaja grammatika s hrestomatiej). Rukovodstvo k prepodavaniju po «Rodnomu slovu» (Prilozhenie k prakticheskoi grammatike) [Collected Works [Text] : «Native Word», year 3 rd (The first practical grammar with chrestomathy). The guidance for teaching on the "Native word" (Appendix to the practical grammar)] / K. D. Ushinskij; red. A. M. Egolin. Moskva: Izd-vo APN RSFSR [in Russian]. **17. *Sobranie sochinenij [Tekst]: nauchnoe izdanie.*** (1948). T. 4: Detskij mir i Hrestomatija [Collected Works [Text] : Children's World and Chrestomathy] / K. D. Ushinskij; red. A. M. Egolin. Moskva; Leningrad: Izd-vo APN RSFSR [in Russian]. **18. *Semenov, D. D.*** (1862). *Pervyj god zanjatij ob "jasnitel'nyh chtenijah i nagljadnyh obuchenijah po knige «Detskij mir» [Ushinskogo]* [The first year of interpretative reading classes and visual training on the book "Children's World" [by Ushinsky]]. Zhurnal MNP. № 4. S. 1–36. [in Russian]. **19. *Vahterov, V. P.*** (1900–1905). *Mir v rasskazah dlja detej: Kniga dlja klassnogo chtenija v nachal'nyh uchilishchah* [World in stories for children: A book for class reading at primary specialized schools]. – Ch. 1–4. Moskva [in Russian]. **20. *Vahterov, V. P.*** (1922). *Russkij bukvar'* [Russian ABC-book]. Moskva [in Russian]. **21. *Baltalon, C. P., Baltalon, V. N.*** (1911). *Vospitatel'noe chtenie. Besedy po metodike nachal'nogo obuchenija* [Educational reading. Conversations about the teaching method at primary school]. – 2-e izd. Moskva [in Russian]. **22. *Pirogov, N. I.*** (1953). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Chosen pedagogical works]. Moskva: Izd-vo APN RSFSR [in Russian]. **23. *Ukrajinsjka pedagoghika v personalijakh*** (2005). [Ukrainian pedagogy in personalities]: u 2 kn.: navch. posib.; za red. O. V. Sukhomlynsjkoji. Kn. 1. Kyjiv: Lybidj [in Ukrainian].

Гоголь Н. В. Генеза проблеми культурологічного підходу у викладанні словесності в методичній думці другої половини XIX століття

У статті розкрито проблему культурологічного підходу до викладання словесності у працях учених другої половини XIX століття, на основі аналізу та вивчення архівних документів, навчальних планів, програм, підручників окреслено основні тенденції, які заклали основу для подальшого становлення і розвитку культурологічного підходу у вітчизняній шкільній літературній освіті. Визначено нові підходи до методики викладання словесності, що розроблялися провідними методистами своєї доби, акцентовано увагу на проблемі використання на уроках словесності образотворчого мистецтва з метою проведення порівняльних паралелей між літературними творами та мистецтвом

живопису. Доведено, що на розвиток методичної думки в Україні середини XIX століття значний вплив мали напрацювання російських учених-педагогів М. Бродського, М. Бунакова, Ф. Буслаєва, В. Вахтерова, В. Водовозова, О. Галахова, В. Острогорського, І. Соловйова, В. Стоюніна, Д. Тихомирова, К. Ушинського, В. Шереметьєвського, О. Острогорського – представників логіко-стилістичної, освітньо-виховної та етико-естетичної течій у навчанні літератури. Ідеї культурологічного підходу на засадах гуманізації освіти виокремлено у педагогічних працях українських учених О. Духновича та М. Пирогова. Доведено, що ученими-методистами другої половини XIX століття було закладено лише основи, підвалини аналізу художнього твору в культурологічному контексті в сучасному його розумінні.

Ключові слова: методика викладання словесності, праці методистів II половини XIX століття, вітчизняна шкільна літературна освіта, гуманізація освіти, культурологічний підхід.

Гоголь Н. В. Генезис проблемы культурологического подхода к преподаванию словесности в методической мысли второй половины XIX века

В статье раскрыта проблема культурологического подхода к преподаванию словесности в трудах ученых второй половины XIX века; полагаясь на анализ и изучение архивных документов, учебных планов, программ, учебников, намечены основные тенденции, что послужили основой для дальнейшего становления и развития культурологического подхода в отечественном школьном литературном образовании. Определены новые подходы к методике преподавания словесности, разработанные ведущими методистами своего времени, акцентировано внимание на проблеме использования на уроках словесности изобразительного искусства с целью проведения сравнительных параллелей между литературными произведениями и искусством живописи. Доказано, что на развитие методической мысли в Украине середины XIX века значительное влияние имели наработки русских ученых-педагогов Н. Бродского, Н. Бунакова, Ф. Буслаева, В. Вахтерова, В. Водовозова, А. Галахова, В. Острогорского, И. Соловйова, В. Стоюнина, Д. Тихомирова, К. Ушинского, В. Шереметьевского, А. Острогорского – представителей логико-стиллистического, образовательно-воспитательного и этико-эстетического направлений в изучении литературы. Идеи культурологического подхода на принципах гуманизации образования исследованы в педагогических трудах украинских ученых А. Духновича и Н. Пирогова. Доказано, что учеными-методистами второй половины XIX века заложены только основы, что впоследствии послужили фундаментом анализа художественного произведения в культурологическом контексте в современном его понимании.

Ключевые слова: методика преподавания словесности, работы методистов II половины XIX столетия, отечественное школьное литературное образование, гуманизация образования, культурологический подход.

Hohol' N. The Genesis of the Problem of Culturological Approach in the Teaching of Literature in the Methodical Thought of the Second Half of the XIX Century

The article deals with the problem of culturological approach in the teaching of Literature in the scientific works of the second half of the XIX century. On the basis of studying of archival documents, training plans, programs and textbooks, the main tendencies that laid the foundation for the further formation and development of culturological approach in the national school literary education are outlined. The new approaches to the Method of teaching the Literature, developed by leading Methodists of that time are defined. The main attention is paid to the problem of using the art of painting on the Literature lessons with the aim of the comparative analysis between literary works and the art of painting. It is proved that the works of such Russian scientists-teachers as M. Brodsky, M. Bunakov, F. Buslaev, V. Vakhterov, V. Vodovozov, O. Galakhov, V. Ostrogorsky, I. Soloviov, V. Stoiunin, D. Tykhomyrov, K. Ushinsky, V. Sheremetievsky, O. Ostrogorsky – the representatives of the logical-stylistic, educational and ethical-aesthetic trends in the teaching of Literature – had a significant impact on the development of methodical thought in Ukraine in the middle of the XIX century. It is found out that in the 50–60-ies of the XIX century the scientifically based technology of reading and teaching the Literature is distinguished, and the ideas of the humanization of education and culturological approaches to teaching the subjects gradually continue to be established in it. The ideas of culturological approach are distinguished in the pedagogical works of Ukrainian scholars O. Dukhnovich and M. Pirogov on the basis of humanization of education. It is proved that the Methodists of the second half of the XIX century laid only the bases of the analysis of the artwork in the culturological context in its modern sense.

Key words: method of teaching the literature, works of the methodists of the second half of the XIX century, national school literary education, humanization of education, culturological approach.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-147-154

Голуб Ніна Борисівна,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

olnazir_777@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3736-9296>

ОЦІНЮВАЛЬНІ ЖАНРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 10–11 КЛАСАХ ЛІЦЕЮ

Багаторічні дослідження співробітників відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України дали змогу виявити зниження в учнів інтересу до української мови. У визначенні перспектив використання здобутих знань, набутих умінь і навичок з української мови переважає відповідь «складання ЗНО».

Процеси реформування освіти в Україні сприяли пошукові шляхів і способів раціоналізації знань і вмінь. Зокрема, у концепції «Нова українська школа» зазначено: «Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці» (Нова українська школа, с. 10).

Цими настановами керувалися автори нової програми з української мови для учнів 10–11 класу (Українська мова. Програма), кардинально оновлюючи зміст мовленнєвої лінії. Заміна уроків читання, аудіювання, говоріння й письма елементами практичної риторики спрямовує роботу вчителя на те, щоб навчити учнів ефективно користуватися мовними знаннями і вміннями. З цією метою до програми вперше введено інформаційні (представлення, пояснення, інструкція, повідомлення), діалогічні (бесіда, телефонна розмова, листування), оцінювальні (похвала, осуд, рецензія, характеристика) й етикетні (привітання, вибачення) жанри. Однак досі бракує досліджень, що скеровували б роботу вчителів, які у вишах не вивчали риторики й не мають достатнього досвіду.

В українській лінгводидактиці останнім часом зростає інтерес до шкільної риторики (Г. Васьківська, О. Горошкіна, Н. Голуб, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, В. Ницета, Я. Тарасевич та ін.), однак проблемі мовленнєвих жанрів (далі – МЖ) приділено недостатньо уваги. Здебільшого це статті, у яких обґрунтовано доцільність уведення МЖ у шкільну програму, з'ясування суті терміна «мовленнєвий жанр», зроблено спробу добору жанрів для окремих вікових категорій учнів

(Л. Галаєвська, Н. Голуб, Т. Груба, В. Нищета), для іноземців, що вивчають українську мову (Г. Швець).

Нерозв'язаною досі проблемою є робота з МЖ на уроках української мови в 10–11 класах. Учителі потребують методичних рекомендацій, чітких алгоритмічних приписів для оптимізації уроків практичної риторики.

Оцінювальні висловлення мають свої структурні й семантичні особливості. Проблемі вивчення природи й суті оцінки, способів вираження її присвячено праці О. Вольф, Ю. Апресяна, Н. Арутюнової, І. Дьячкової, О. Шмельова та ін. учених.

У визначенні сутності оцінки як ключового слова для цієї категорії МЖ дослідники наголошують на ціннісному аспектові, оскільки в логіці оцінку розглядають як судження про цінність. Базою ж для формування рис характеру особистості є система цінностей, підмурівок якій варто закладати з дитинства. З наймолодшого віку дитина має усвідомлювати, чим їй варто дорожити у цьому житті, що оберігати, до чого ставитися з особливою пошаною, а чого остерігатися.

Для розуміння суті жанрів оцінювальних висловлень велике значення має усвідомлення ролі й функцій оцінки, а саме – стимулювання, заохочення, спонукування.

Особливість духовної моралі (на відміну від практичної) визначає її здатність керувати не лише вчинками, але й бажаннями, почуттями, думками людини; дає змогу водночас реагувати на обставини, що склалися, і самому формувати чи впливати на формування тих обставин.

Античні філософи в моральному вихованні радили спиратися на гуманістичну ідею, згідно з якою в людині природою закладено прагнення добра, правди і краси. Для кожної людини важливе значення має інформація про цінності – загальнолюдські, для яких немає географічних меж, національності й віку, національні (характерні для окремої нації), державні, культурні, родинні, особистісні.

Здавна оцінюванню піддавали працьовитість і лінощі; сміливість і боягузтво; дотримання й недотримання слова; правдивість і обман; безкорисливість і користолюбство; терпимість (толерантність) і нетерпимість та ін.

Оцінку виявляємо в численних фразеологізмах, афоризмах. Вона може бути обмежена елементами, меншими за слово, а може характеризувати групу слів чи навіть висловлення. Зокрема, оцінку містять морфеми (премудрий, антигуманний, ультрамодний; пальтечко, дівчисько, ручище, дітоньки; донечка, Мартуся, Сергійко, Назарик, дочка – донечка; син – синочок) слова (маячня; старанний, охайний; молодчина; верзти, чалапати); фраза (старанний учень, майстерна робота, написано лівою ногою, виконано ідеально).

Мета оцінювальних жанрів – формування ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення учнів до себе, до всього, що їх оточує,

стимулювання прагнення до самовдосконалення й розвитку. Мета і визначає життєву важливість і доцільність цих МЖ.

Об'єктами оцінювального висловлення може бути особа, явище, предмет, подія, тобто все, що оточує людину. Предмети оцінювання – це зовнішність, вчинок, поведінка, звички, дії, риси характеру (якщо це людина), зміст, форма, спрямування (якщо це, наприклад, книга).

Основні принципи побудови тексту оцінювального жанру – об'єктивність, тактовність, почуття міри. Будь-яке оцінювальне висловлення має бути аргументованим і переконливим, містити позитивні елементи; у ньому має бути дотримано відповідності змісту заявленій тезі; нейтральна або доброзичлива тональність голосу.

Оцінювання зазвичай здійснюють за різними ознаками: правильно/неправильно; важливо/неважливо; добре/погано; змістовно/незмістовно; повно/поверхнево; красиво/некрасиво і под. Причому в основу одного жанру може бути покладено одну чи кілька ознак.

До оцінювальних жанрів відносять зауваження, похвалу, осуд, критику, характеристику, рецензію та ін.

Похвала й осуд – однотипні жанри, що у структурі мають такі складники: об'єкт, предмет оцінювання; оцінне ставлення (позитивне чи негативне); підстави для оцінки; класифікація оцінки. Ці компоненти мають у похвалі й осудові різне наповнення (змістове і словесне), зумовлене комунікативною полярністю висловлювання.

Під осудом розуміємо жанр мовлення, у якому мовець висловлює негативну оцінку вчинку (ознак, рис тощо), розраховуючи викликати його несприйняття негативну емоційну реакцію.

Похвалу розглядають як жанр мовлення, у якому висловлюють позитивну оцінку вчинку (поведінки, рис характеру, стилю життя, манер, мовлення тощо) адресата, розраховуючи викликати його позитивну емоційну реакцію.

Похвала передбачає також оцінювання знань, умінь людини. Щоб одержати похвалу, потрібно щось відповідне зробити, проявити себе з позитивної сторони. З історії риторики відомо також, що давні риторичні практикували складання похвали не лише людям, але й речам, явищам, окремим рисам, подіям. Наприклад, осені, лінощам, школі, красномовству.

За комунікативною ціллю близьким до похвали є комплімент, адже в основу обох покладено позитивне оцінювання. Для похвали позитивна оцінка «є основною ціллю, а для комплімента – способом повідомити про добрі почуття, добре ставлення» (Иссерс, 2008, с. 178). Похвалу ще називають «оцінюванням досягнень» (Иссерс, 2008, с. 179).

В оцінювальному висловленні мовець має спиратися не лише на власну суб'єктивну думку, але й на загальноприйняті уявлення про те, що таке добре й що таке погано.

Усі вчинки поділять на дві групи: 1) які оцінюють однозначно, оскільки оцінку співвідносять із нормами суспільства; 2) які можна

оцінювати по-різному, залежно від суб'єктивного до них ставлення, оскільки вони прямо не співвідносяться з нормами.

Варто привертати увагу до висловлень, у яких оцінюють поведінку, риси, дії чи ін. осіб, що не беруть участі у спілкуванні. Якщо ця людина – член вашого колективу, то варто знати, що не можна давати негативну оцінку вчинкові людини, якщо вона відсутня. Це поганий тон.

Під час читання книг зосереджуємося на поведінці героїв, учимося аналізувати вчинки героїв і давати їм оцінку. У спілкуванні з учнями доцільно використовувати формулювання норми поведінки як осуд: «Негарно бути жадним», «Не треба телефонною розмовою привертати до себе увагу в громадському транспорті», «Не годиться гарній людині так поводитися», «Така поведінка заслуговує осуду».

Такі висловлення дещо пом'якшують осуд, у них є ознаки заборони й імперативу. Бувають ситуації, коли автор не може чи не хоче відкрито заявити про свої комунікативні наміри і висловити прямо оцінку, особливо негативну. Згідно з принципами ввічливості, радять інколи вдаватися до непрямого висловлення свої думки (оцінки), використовуючи іронію, запитання тощо: «Вам не сподобалося?» – «Мені здається, що цю пісню потрібно співати по-іншому». «Мабуть, у мене дещо зависокі очікування», «У нас, очевидно, смаки різняться» (відповідь не відповідає запитанню).

Називають різні мотиви похвали:

- 1) привернення до себе уваги, намагання сподобатися, показати своє ставлення;
- 2) вдячність за послугу;
- 3) бажання одержати щось у відповідь;
- 4) нейтралізування комунікативних невдач;
- 5) бажання покращити стосунки;
- 6) намагання підтримувати контакт з людиною тощо (Кормиліцина & Шамьєнова, 1999, с. 259-262).

Щоб похвала не набула ознак лестощів, варто бути щирими у своїх намірах, правильно обирати предмет похвали. Наприклад, якщо людина втомлена, виснажена чи перебуває під впливом життєвої невдачі, потрясіння, не варто говорити про те, який у неї неперевершений вигляд.

Системному впровадженню жанрів сприятиме, по-перше, засвоєння ознак МЖ на окремих уроках (згідно з програмою); 2) активізація МЖ на інших уроках залученням їх через завдання до текстів.

Роботу з жанрами проводимо за таким алгоритмом:

- 1) ознайомлення із МЖ;
- 2) обґрунтування важливості;
- 3) виявлення зразків у текстах художніх творів, у фразеологізмах;
- 4) збагачення активного словника відповідною лексикою;
- 5) аналіз ситуацій, у яких конкретний МЖ важливий;

б) написання й виголошення тесту МЖ;

7) удосконалення й аналіз текстів та ін..

Пропонуємо, зокрема, такі вправи і завдання:

1. Прочитайте слова, випишіть ті, що містять оцінку. З якою комунікативною метою їх доцільно вживати? Чи всі вони сприяють гармонізації стосунків?

Слівце, хуторець, хлопчєня, жовтодзьоб, дівчисько; сіромаха; грамотій, розумник, неотеса, невіглас; бідолашний, одчайдух, заповзятець, збитошник, телепень, бурмило, вертій, лінюх, гречкосій, телепень, дрімайло, харциз, коверзуха, сукєнка, щєбетушка, носодєр, дурисвіт, грошолєб, крутій, безчесник, нудисвіт, мерзота, мерзопакосник, телепень, сушиголова, шкіродравєць, шарлатан, збитошник, злостивєць; невісточка.

2. Укладіть і запишіть словник уживаних лексичних одиниць для жанру осуду.

3. Прочитайте уривки творів В. Лиса. Що з прочитаного варте осуду, а що – похвали? Чому?

1. Стара бабуся, у якої по зморшкуватому обличчю текли сльози, простягла руку і сказала:

– Людоньки, продайте хоч півхлібини. Я вже п'ятий день ріски в роті не мала.

Люди з хлібом завагалися. Одна, друга жінка, за ними хлопець поспішно покинули подвір'я. І тут молода жінка простягнула їй свою хлібину.

– Візьміть. Ми якось обійдемося... (за В. Лисом).

2. А найогидніше використання Інтернету для поширення суїцидних ідей і порад та системи впливу на крихкі юні душі, що призводить до трагедії. А ще десятки методів розповсюдження компромату...Іще шантаж, і огидні коментарі навіть стосовно щойно померлих людей (В. Лис).

4. Прочитайте фразеологізми. Поясніть значення їх. Які з них містять оцінку?

1. Господиня: три городи одна диня. 2. Гречана каша сама себе хвалить. 3. Задер носа – і кочергою не дістанеш. 4. Забули воли, як телятами були. 5. Не дивись високо – запорошиш око. 6. Любується сам собою, як чорт писанкою. 7. Торохтить Солоха, як діжка з горохом. 8. Багато диму – мало тепла. 9. Ти б, метелику, не дуже пишався: сам учора гусінню був.

Для результативності комунікативного акту мовцеві необхідно діяти відповідно до своїх комунікативних намірів і рольових ознак.

Системна робота з МЖ на уроках української мови сприяє активізації значного масиву теоретичного мовного матеріалу, надання йому життєвої сили й дієвості і водночас посиленню мотивації вивчати мову, формуванню чітких перспектив застосування здобутих знань і набутих умінь. Володіння МЖ – також надійний засіб подолання невпевненості в собі, надмірної сором'язливості, що є бар'єрами у становленні особистості й соціалізації її.

Список використаної літератури

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. **2. Українська мова.** Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання/ 10–11 кл. Рівень стандарту. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/>. **3. Иссерс О.С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. М.: Издво ЛКИ. 2008. 288 с. **4. Кормилицына М.А., Шамьенова Г.Р.** Категория вежливости в оценочных речевых жанрах. Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Колледж, 1999. С. 256–262.

References

1. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School]. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian]. **2. Ukrainska** mova. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu movoiu navchannia / 10–11 kl. Riven standartu. [Ukrainian language. Program for general educational institutions with Ukrainian language of instruction / 10–11 cl. Standard level]. Retrieved from: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58800/> [in Ukrainian] **3. Yssers, O. S.** (2008). Kommunykatyvnie stratehyy y taktyky russkoi rechy. [Communicative strategies and tactics of the Russian language]. Yzd. 5-e. M.: Yzdvo LKY. [in Russian]. **4. Kormylytsuna, M. A., Shamenova, H. R.** (1999). Katehoryia vezhlyvosty v otsenochnykh rechevykh zhanrakh. Zhanry rechy [Category of politeness in the estimated speech genres. Speech genres]: Sbornyk nauchnykh statei. Saratov: Kolledzh. S. 256–262. [in Russian]

Голуб Н. Б. Оцінювальні жанри на уроках української мови в 10–11 класах ліцею

Поява статті зумовлена процесами реформування загальної середньої освіти в Україні. Одним із важливих завдань модернізації є перегляд змістового компонента кожного шкільного предмета з метою вилучення зайвого, такого, що перевантажує школярів і не є життєво доцільним. Відповідно до таких завдань розроблено нову програму з української мови для учнів 10–11 класів (рівень стандарту). Автори вважали за доцільне вилучити розділ «Розвиток мовлення» і замінити його елементами практичної риторики.

Експериментальні дослідження співробітників відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України дали змогу виявити зниження інтересу до української мови як шкільного предмета й суспільного явища, недостатню вмотивованість окремих тем і розділів для учнів цієї вікової категорії, нагальну потребу окреслення перспектив застосування передбачених програмою знань, умінь і навичок.

У статті вмотивовано введення мовленнєвих жанрів до шкільної програми з української мови для 10–11 класів (рівень стандарту). Визначено лакуни в українській лінгводидактиці, пов'язані з проблемою навчання шкільної риторики. З'ясовано сутність і характер оцінювальних жанрів, визначено особливості структури й семантики термінів, схарактеризовано жанри *осуд* і *похвала*. Для розуміння суті жанрів оцінювальних висловлень велике значення має усвідомлення ролі й функцій оцінки. Наголошено на важливості інформації про цінності – загальнолюдські, для яких немає географічних меж, національності й віку, національні (характерні для окремої нації), державні, культурні, родинні, особистісні.

Обґрунтовано життєву доцільність цих жанрів, ціннісний аспект у підготовці текстів висловлень оцінювальних жанрів. Окреслено мету оцінювальних жанрів, визначено об'єкти і предмети оцінювання. Запропоновано алгоритм за яким організуємо роботу з жанрами на уроках української мови, зразки вправ і завдань.

Ключові слова: шкільна риторика, мовленнєвий жанр, оцінні жанри, похвала, осуд, висловлення.

Голуб Н. Б. Оценочные жанры на уроках украинского языка в 10–11 классах лицея

Появление статьи обусловлено процессами реформирования общего среднего образования в Украине. Одной из важных задач модернизации является пересмотр содержательного компонента каждого школьного предмета с целью изъятия лишнего, что перегружает школьников и не является жизненно целесообразным. Согласно таким задач разработана новая программа по украинскому языку для учащихся 10-11 классов (уровень стандарта). Авторы сочли целесообразным исключить раздел «Развитие речи» и заменить его элементами практической риторики.

Экспериментальные исследования сотрудников отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики АПН Украины позволили выявить снижение интереса к украинскому языку как школьному предмету и общественному явлению, недостаточную мотивированность отдельных тем и разделов для учащихся этой возрастной категории, насущную необходимость определения перспектив применения предусмотренных программой знаний, умений и навыков.

В статье мотивировано введение речевых жанров в школьную программу по украинскому языку для 10-11 классов (уровень стандарта). Определены лакуны в украинской лінгводидактике, связанные с проблемой обучения школьной риторике. Выяснено сущность и характер оценочных жанров, определены особенности структуры и семантики терминов, охарактеризованы жанры «осуждение» и «похвала». Для понимания сути жанров оценочных высказываний большое значение имеет осознание роли и функций оценки. Подчеркнута важность информации о ценностях – общечеловеческих, для которых нет географических границ,

национальности и возраста, национальные (характерные для отдельной нации), государственные, культурные, семейные, личностные.

Подчеркнута важность и жизненную целесообразность этих жанров, ценностный аспект в подготовке текстов высказываний оценочных жанров. Определены цель оценочных жанров, объекты и предметы оценки. Предложен алгоритм, по которому организуем работу с жанрами на уроках украинского языка, образцы упражнений и задач.

Ключевые слова: школьная риторика, речевой жанр, оценочные жанры, похвала, осуждение, высказывания.

Holub N. Assessment Genres on Ukrainian Language Lessons in 10–11 Grades of Lyceum

Publication of the article is motivated by reforming processes of general secondary education in Ukraine. One of the important tasks of modernization is to review the content component of each school subject in order to remove everything that overloads schoolchildren but is not vital. In accordance with such tasks, a new Ukrainian language program for 10–11 grade students (standard level) has been developed. The authors considered it expedient to delete the section "Development of speech" and replace it with elements of practical rhetoric.

Experimental research of Ukrainian language teaching staff at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Science of Ukraine has shown that interest in

Ukrainian language as a school subject and a social phenomenon has diminished. The article justified introduction of speech genres into a Ukrainian language school program for 10-11 grades (standard level). Gaps in Ukrainian linguodidactics related to the problem of teaching school rhetoric are determined. The essence and character of assessment genres are determined, features of the structure and semantics of terms are determined, genres of criticism and praise are described. An emphasis is put on importance and meaningfulness of these genres, on value aspect in preparation of speeches of assessment genres. It is emphasized on the importance of information about values - universal, for which there are no geographical boundaries, nationality and age, national (characteristic of a single nation), state, cultural, family, personal. The purpose of assessment genres is outlined, objects and subjects are defined. An algorithm for organizing work with genres on Ukrainian language lessons, examples of exercises and tasks is offered.

Key words: school rhetoric, speech genre, assessment genres, praise, criticism, statement.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.5.016:811.161.2'366

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-155-163

Мордовцева Наталія Валеріївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна.

mordovcevanv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1827-9404>

ЗМІСТ РОБОТИ З ЛІНГВІСТИЧНИМИ МІНІ-ТЕКСТАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «МОРФОЛОГІЯ»

Реформування мовної освіти в сучасній школі визначає найважливіші завдання, визначені чинною програмою з української 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

Традиційним для лінгводидактики питанням є пошук ефективних засобів навчання, що забезпечить формування мовної компетенції учнів. Основним засобом навчання мови вважається текст.

Обґрунтування лінгводидактичного потенціалу тексту здійснено в роботах Л. Бондарчук, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Грипас, В. Мельничайка та ін. У формуванні мовної компетенції учнів особливу роль відіграє науково-навчальний текст. Роботі з науково-навчальними текстами присвячено наукові розвідки Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Андрієць, Л. Златів, Ю. Романенко та ін.

У середній ланці найчастіше використовується такий різновид науково-навчальних текстів, як лінгвістичні міні-тексти (мініатюри). Загальновідомо, що складний теоретичний матеріал краще засвоюється в нестандартній, образній формі, оскільки мовна експресія відіграє виняткову роль у формуванні в учнів інтересу до вивчення мови. «Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання первісного навчання», – зазначав К. Ушинський.

Використання лінгвістичних міні-текстів на уроках мови частково представлено в роботах О. Горошкіної, А. Дейкіної, Т. Жулій, І. Підгаєцької, З. Сікорської, Г. Шелехової та ін.

Актуальною в сучасній школі залишається проблема засвоєння учнями основних норм української мови, зокрема морфологічних у процесі вивчення морфології в середніх класах. Теоретичні засади навчання морфології розроблені такими вченими, як О. Біляєв,

В. Горяний, Н. Грипас, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Шкільник та ін.

Уважаємо, що рівень сформованості мовної компетенції учнів під час засвоєння морфологічних понять у середніх класах підвищиться за умов переваги текстового дидактичного матеріалу; уведення в процес навчання мови лінгвістичних міні-текстів як носіїв інформації про мовні поняття та явища, тематика яких відповідала б сучасним соціолінгвістичним, психологічним, соціокультурологічним чинникам навчання української мови учнів середньої ланки; застосування вправ на основі лінгвістичних міні-текстів, що стимулюють залучення учнів до інтерактивної взаємодії в різних видах мовленнєвої діяльності; систематичної роботи над засвоєнням лексичного та граматичного багатства української мови, над структурою лінгвістичних міні-текстів.

Метою роботи з лінгвістичними міні-текстами є створення ефективної методики формування мовної компетенції на різних за типом уроках української мови в середніх класах.

На нашу думку, засвоєння учнями системних знань про мову має відбуватися систематично протягом всього навчання. Ми виділяємо три етапи навчання залежно від рівня оволодіння учнями мовленнєвими поняттями й ступеня ознайомлення з лінгвістичними міні-текстами. Першим – пропедевтичним – етапом навчання ознайомлення учнів з лінгвістичними міні-текстами (5 клас), наступним – формувальним – етап удосконалення умінь і навичок учнів сприймати, аналізувати та створювати лінгвістичні тексти (5 – 7 класи), третім – контрольнo-корекційним – етап перевірки рівня сформованості умінь та навичок учнів створювати власні лінгвістичні міні-тексти залежно від ситуації спілкування (7 клас). Логічним завершенням кожного етапу навчання є аналіз лінгвістичних міні-текстів, переказ або написання власних.

Мета пропедевтичного етапу навчання полягає в ознайомленні п'ятикласників з лінгвістичними міні-текстами під час вивчення морфологічних понять, а також засвоєнні ними мовленнєвих понять, необхідних для вироблення умінь й навичок аналізувати й створювати власні тексти.

На цьому етапі здійснюється ознайомлення учнів з поняттями текст, його ознаки, тема (тематична єдність), основна думка (смилова єдність), зв'язок речень у тексті (граматична єдність); структурні компоненти тексту: ключові слова і словосполучення, абзац; структура тексту тощо, знання яких необхідне для ефективного розвитку вмінь і навичок текстосприйняття та текстотворення. Значне місце відводиться сприйняттю й аналізу учнями лінгвістичних міні-текстів, прогнозуванню структури висловлювання, а також переказуванню.

Особлива увага звертається на систематичний аналіз лінгвістичних міні-текстів з погляду висвітлення в них теоретичних питань з мови, що пропонуються для вивчення, доцільності використання виражально-зображальних засобів, визначення теми й основної думки тексту,

комунікативного наміру автора тощо. Перевага надається аналізу текстів-взірців, який поєднує мовний аналіз тексту, що ґрунтується на знаннях і вміннях учнів з мови та сприяє підвищенню мовної компетенції, та мовленнєвий аналіз, пов'язаний з розвитком мовлення учнів, підвищенням їхньої мовленнєвої компетенції (Методика навчання, 2007). Ми не можемо обмежитися лише одним видом аналізу, оскільки, по-перше, удосконалення мовної компетенції передбачає на основі знань про мову формування вмінь учнів спілкуватися, самовиражатися в процесі активної комунікації, що підтверджує нерозривний зв'язок у формуванні мовної і мовленнєвої компетенції учнів, по-друге, учні перед тим, як створити власний лінгвістичний текст, повинні опанувати мовленнєві поняття, знання яких сприятиме формуванню вмінь створювати власний текст.

Мовленнєвий аналіз тексту передбачає з'ясування комунікативного наміру автора, визначення мовних засобів реалізації задуму й прийомів впливу на слухача або читача; визначення теми, основної думки тексту, його мікротем, з'ясування композиційної структури тексту; визначення стилю мовлення тексту, його стилістичних особливостей; визначення типу мовлення, з'ясування того, як вибір типу мовлення впливає на композиційну структуру тексту (Гальперин, 1981).

Аналіз текстів передбачає подальше їх усне або писемне переказування. Завершується цей етап аналізом лінгвістичних міні-текстів.

На другому – формувальному етапі мета навчання полягає в подальшому оволодінні учнями теоретичним матеріалом з мови, поглибленні знань про мовленнєві поняття, удосконаленні вмінь і навичок аналізувати лінгвістичні міні-тексти та створювати власні відповідно до теми висловлювання.

Отже, цей етап характеризується послідовною й систематичною роботою з розвитку мовлення школярів відповідно до комунікативної змістової лінії шкільної програми та лінгвістичної теорії.

На цьому етапі учні поглиблюють знання з морфології, засвоюють лексику і граматику; здійснюють порівняльний аналіз текстів; удосконалюють уміння переказувати лінгвістичні тексти відповідно до змодельованої вчителем мовленнєвої ситуації та складають власні твори малих жанрів; навчаються добирати й систематизувати матеріал для лінгвістичних міні-текстів; удосконалюють уміння й навички редагувати й коректувати власні твори, оцінюють роль виражально-зображувальних засобів мовлення як у тексті-взірці, так і у створених висловлюваннях.

Цілеспрямоване поглиблення знань про текст, його структуру, засоби зв'язку, функціонально-сміслові типи й жанри мовлення заклало основи аналізу, підводить учнів до усвідомлення змістової та смислової цілісності тексту. Основною мовленнєвою формою аналізу тексту є

навчальний діалог, який забезпечує самостійність дій учнів, активізує їхні думки й асоціативну пам'ять, спонукає до висловлювання власних думок. Саме цей вид аналізу тексту є підґрунтям для аналізу-дискусії, який використовується під час третього етапу навчання (Донченко, 1995).

У процесі навчання учням пропонується робота з первинними й вторинними текстами, наприклад, аналіз лінгвістичної мініатюри, її переказування й складання власної тощо.

Переказування мініатюри відповідно до завдань учителя сприяє формуванню таких умінь і навичок учнів:

- орієнтуватися під час слухання в ситуації спілкування (визначення мети сприймання тексту, усвідомлення комунікативного наміру автора та його ставлення до висловлюваного);
- складати простий і складний план тексту-взірця;
- фіксувати найбільш значущі елементи висловлювання – ключові слова, словосполучення, речення, необхідні для відтворення тексту;
- аналізувати жанрово-композиційні особливості та мовне оформлення тексту;
- з'ясувати, чи вдалося авторові проілюструвати в тексті певне лінгвістичне поняття або явище;
- порівнювати описане в тексті мовне поняття або явище із засвоєним на уроці матеріалом;
- перевіряти результати і якість сприйняття прослуханого (відтворення тексту подумки, вголос або письмово на чернетці).

Особливе місце під час цього етапу посідає прогнозування тексту мініатюри на основі заголовка, складання лінгвістичних міні-текстів на основі ключових слів і словосполучень або схеми (таблиці), складання на основі лінгвістичних текстів лінгвістичних мініатюр, лінгвістичних казок.

Контрольно-корекційний етап передбачає перевірку та корекцію умінь і навичок створювати й редагувати власні лінгвістичні міні-тексти залежно від ситуації спілкування. На цьому етапі основна увага приділяється аналізу лінгвістичних міні-текстів з її подальшим дискусійним обговоренням, складанням учнями лінгвістичних текстів відповідно до змодельованої або природньої мовленнєвої ситуації, а також їх подальшому редагуванню й коректуванню. Серед засобів навчання найбільше використовуються різні види наочності, переважно малюнки, а також комп'ютерні програми.

Відповідно до кожного розділу чинної програми окреслено певний зміст роботи з навчання учнів створювати лінгвістичні міні-тексти, визначено мовні та мовленнєві уміння й навички, що доповнюють попередні. Мовні й мовленнєві поняття засвоюються учнями не одноразово (на конкретно визначених програмою уроках), а з поступовим розширенням і поглибленням.

Так, знання семикласників про особливі форми дієслова під час підготовки лінгвістичного міні-тексту за поданим зразком пов'язуються зі знаннями про дієслово, прикметник, прислівник та діалог, оскільки більшість лінгвістичних текстів характеризується діалогічною формою висловлювання.

Беручи до уваги сформульовані вимоги до умінь та навичок учнів, визначений чинною програмою обсяг мовного матеріалу (поняття, що пропонуються для вивчення, орфографічні та пунктуаційні правила тощо), а також подані в лінгводидактичній літературі групування цього матеріалу залежно від своїх особливостей, ми об'єднали мовні поняття і явища як навчальні одиниці в певні групи. Це дозволило нам, у свою чергу, тематично об'єднати лінгвістичні міні-тексти, визначити їх мету під час вивчення певного мовного поняття або явища, що сприятиме ефективнішому формуванню мовної компетенції школярів. Покажемо це за допомогою таблиці.

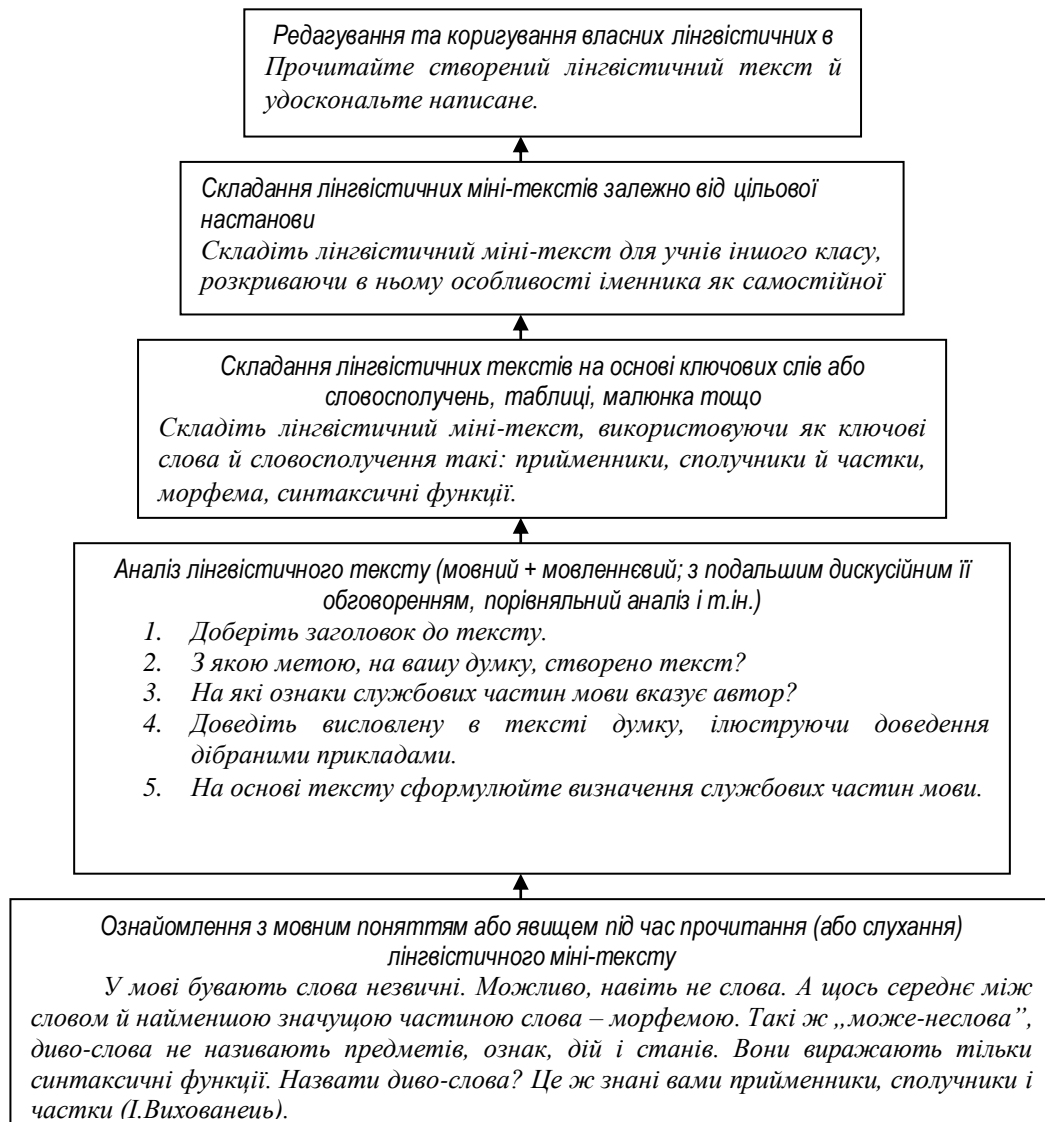
Таблиця

Групи мовних понять і явищ	Тематика лінгвістичних міні-текстів	Мета використання лінгвістичних міні-текстів
1) поняття, з якими учні знайомляться під час вивчення так званих вступних тем, тобто у процесі вивчення загальних відомостей про мову;	→ «Подорож до мовної країни»	→ ознайомлення з функціями мови, роллю мови в житті суспільства
2) поняття, що мають широке значення, охоплюючи багато членованих явищ (звук (голосний і приголосний), частина мови (іменник, прикметник, займенник тощо) і т. ін.)	→ «Фонетика – це цікаво», «У гостях у брата Іменника», «Якого кольору слова?», «Брати» (про дієприкметник та дієприслівник)	→ ознайомлення з одиницями мови, їх функціями і значенням; ілюстрація особливостей мовного поняття, його використання в мовленні
3) явища, що виражаються одним словом або словосполученням (прості й складені числівники; простий і складений присудок)	→ «Числівники-символи», «Синтаксис – країна несподіванок»	→ ілюстрація мовного поняття, його засвоєння
4) поняття, які розкривають постійні й непостійні ознаки, наприклад, у іменників – рід, число, відмінок тощо.	→ «Категорія роду в різних мовах»	→ засвоєння особливостей мовного розбору;
5) поняття і явища, які характеризуються функцією та значенням, наприклад префікс, суфікс, слово тощо.	→ «Вічний двигун» (словотвір),	→ ілюстрація способів словотворення та словозміни
6) поняття, що є основою для формування орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок.	→ «Орфографія – одяг писемного мовлення»	→ засвоєння орфографічних і пунктуаційних правил

У процесі роботи з лінгвістичними міні-текстами на уроках вивчення матеріалу з морфології, ми створили ступеневий характер: *перший ступінь* – ознайомлення з мовним поняттям або явищем під час прочитання (або слухання) лінгвістичних міні-текстів; *другий ступінь* – аналіз лінгвістичних міні-текстів (мовний + мовленнєвий; з подальшим дискусійним її обговоренням, порівняльний аналіз і т.ін.); *третій ступінь* – складання лінгвістичних міні-текстів на основі ключових слів або словосполучень, таблиці, малюнка тощо; *четвертий ступінь* – складання лінгвістичних міні-текстів залежно від цільової настанови; *п'ятий ступінь* – редагування та корегування власних лінгвістичних текстів.

Змоделюємо ці ступені на прикладі вивчення теми «Самостійні й службові частини мови».

«Службові частини мови»



Такий зміст роботи з лінгвістичними міні-текстами зумовлений на удосконалення мовної компетенції учнів середнього шкільного віку під час створення лінгвістичних міні-текстів.

Лінгвістичні міні-тексти використовуються передусім на аспектних уроках, оскільки саме на цих уроках відбувається безпосереднє формування мовної компетенції учнів. Однак роботу над засвоєнням мовленнєвих понять, необхідних для вдосконалення вмінь і навичок текстосприйняття і текстотворення, що відбувається переважно на уроках розвитку мовлення, ми також вважаємо такою, що сприятиме навчанню учнів створювати лінгвістичні міні-тексти.

Отже, дослідження не претендує на остаточне розв'язання проблеми використання лінгвістичних міні-текстів у середніх класах, а відображає лише основні аспекти цієї роботи. Зокрема, подальшого розв'язання потребує методика використання лінгвістичних текстів у 8–9 та 10–12 класах, що забезпечить наступність у вдосконаленні мовної компетенції учнів.

Список використаної літератури

1. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах : підруч. для студ. / Пентилюк М.І., Караман С. О., Караман О.В. та ін. Київ : Ленвіт, 2007. 400 с. **2. Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981. 139 с. **3. Донченко Т. К.** Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови. К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. 251с.

References

1. Metodyka navchannia ukraïnskoi movy v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh (2007) [Methodology of teaching the Ukrainian language in general educational institutions]: pidruch. dlia stud. / Pentyliuk M.I., Karaman S. O., Karaman O.V. ta in. Kyiv : Lenvit, 400 [in Ukrainian]. **2. Halperyn Y. R.** (1981). Tekst kak objekt linyhvystrycheskoho yssledovanyia [Text as an object of linguistic research]. M. : Nauka, 139 [in Russian]. **3. Donchenko T. K.** (1995). Orhanizatsiia navchalnoi diialnosti uchniv na urokakh ridnoi movy [Organization of pupils' educational activity in native language lessons]. K. : Fundatsiia im. O. Olzhycha, 251 [in Ukrainian]

Мордовцева Н. В. Зміст роботи з лінгвістичними міні-текстами на уроках української мови під час вивчення теми «Морфологія»

У статті подано основні етапи роботи з лінгвістичними міні-текстами під час вивчення морфологічних понять, а також зосереджено увагу на засвоєння учнями середніх класів мовленнєвих понять, необхідних для вироблення умінь й навичок аналізувати й створювати власні тексти. Авторкою визначено ступеневий характер роботи з лінгвістичними міні-текстами на уроках вивчення матеріалу з морфології, що полягає в ознайомленні з мовним поняттям або явищем під час прочитання (або слухання) лінгвістичних міні-текстів; аналізі лінгвістичних міні-текстів з подальшим дискусійним обговоренням, порівняльним аналізом; складанням лінгвістичних міні-текстів на основі

ключових слів або словосполучень, таблиць, малюнків; складанням лінгвістичних міні-текстів залежно від цільової настанови тощо. У роботі вказано, що цілеспрямоване поглиблення знань про текст, його структуру, засоби зв'язку, функціонально-сміслові типи й жанри мовлення закладає основи аналізу, підводить учнів до усвідомлення змістової та смислової цілісності тексту. Основною мовленнєвою формою аналізу тексту є навчальний діалог, який забезпечує самостійність дій учнів, активізує їхні думки й асоціативну пам'ять, спонукає до висловлювання власних думок. Зауважено, що відповідно до кожного розділу чинної програми окреслено певний зміст роботи з навчання учнів створювати лінгвістичні міні-тексти, визначено мовні та мовленнєві уміння й навички, що доповнюють попередні. Мовні й мовленнєві поняття засвоюються учнями не одноразово (на конкретно визначених програмою уроках), а з поступовим розширенням і поглибленням змісту роботи з лінгвістичними міні-текстами зумовлений на удосконалення мовної компетенції учнів середнього шкільного віку під час створення лінгвістичних міні-текстів. Лінгвістичні міні-тексти використовуються передусім на аспектних уроках, оскільки саме на цих уроках відбувається безпосереднє формування мовної компетенції учнів.

Ключові слова: текст, мовна компетенція, лінгвістичний міні-текст, лінгвістичне висловлювання, морфологія.

Мордовцева Н. В. Содержание работы с лингвистическими мини-текстами на уроках украинского языка при изучении темы «Морфология»

В статье представлены основные этапы работы с лингвистическими мини-текстами при изучении морфологических понятий, а также сосредоточено внимание на усвоение учащимися средних классов речевых понятий, необходимых для выработки умений и навыков анализировать и создавать собственные тексты. Автором определён ступенчатый характер работы с лингвистическими мини-текстами на уроках изучения материала по морфологии, заключающийся в ознакомлении с языковым понятием или явлением во время прочтения (или слушания) лингвистических мини-текстов; анализе лингвистических мини-текстов с последующим дискуссионным обсуждением, сравнительным анализом; сборкой лингвистических мини-текстов на основе ключевых слов или словосочетаний, таблиц, рисунков; сборкой лингвистических мини-текстов в зависимости от целевой установки и тому подобное. В работе указано, что целенаправленное углубление знаний о тексте, его структуре, средств связи, функционально-смысловые типы и жанры речи закладывает основы анализа, подводит учащихся к осознанию содержательной и смысловой целостности текста. Основной речевой формой анализа текста является учебный диалог, который обеспечивает самостоятельность действий учащихся, активизирует их мысли и ассоциативную память, побуждает к высказыванию собственных мыслей. Замечено, что в соответствии с каждым разделом действующей программы обозначено определенное содержание работы по обучению учащихся создавать лингвистические мини-тексты, определены

языковые и речевые умения и навыки, которые дополняют предыдущие. Языковые и речевые понятия усваиваются учениками неоднократно (на конкретно определенных программой уроках), а с постепенным расширением и углублением. Содержание работы с лингвистическими мини-текстами обусловлено на совершенствование языковой компетенции учащихся среднего школьного возраста при создании лингвистических мини-текстов. Лингвистические мини-тексты используются прежде всего на аспектных уроках, поскольку именно на этих уроках происходит непосредственное формирование языковой компетенции учащихся.

Ключевые слова: текст, языковая компетенция, лингвистический мини-текст, лингвистическое высказывание, морфология.

Mordovtseva N. Content of the Work with Linguistic Mini-Texts on the Lessons of the Ukrainian Language in the Study of the Topic "Morphology"

The article presents the main stages of working with linguistic mini-texts during the study of morphological concepts, and also focuses on the acquisition of secondary language classes by students of the language concepts necessary to develop skills and skills to analyze and create their own texts. The author specifies the step-by-step nature of working with linguistic mini-texts in the study of material on morphology, which consists in familiarizing with the linguistic concepts or phenomenon during reading (or listening) of linguistic mini-texts; analysis of linguistic mini-texts with further discussion discussions, comparative analysis; compiling linguistic mini-texts based on keywords or phrases, tables, drawings; drawing up linguistic mini-texts depending on the target instruction, etc. It is stated in the work that the purposeful deepening of knowledge about the text, its structure, means of communication, functional-semantic types and speech genres lay the basis of analysis, brings students to the comprehension of the content and semantic integrity of the text. The main language form of text analysis is the educational dialogue, which ensures the autonomy of the students' actions, activates their thoughts and associative memory, induces to express their own thoughts. It is noted that according to each section of the current program there is a certain content of work on teaching students to create linguistic mini-texts, defined language and speech skills and skills that complement the previous ones. Linguistic and speech concepts are assimilated by students not once (on specific programs defined by the program), but with gradual expansion and deepening. the content of work with linguistic mini-texts is due to the improvement of linguistic competence of pupils of secondary school age when creating linguistic mini-texts. Linguistic mini-texts are used primarily on aspect lessons, because it is at these lessons that the formation of the linguistic competence of the students takes place directly.

Key words: text, language competence, linguistic mini-text, linguistic statement, morphology.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 37.016:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-164-173

Попова Людмила Олександрівна,

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник
відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

l_a_popova@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-2021-3348>

КЛАСИФІКАЦІЯ ЗАСОБІВ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ефективність реалізації освітнього процесу пов'язана з проблемою репрезентації здобувачам освіти теоретичного матеріалу з певного навчального предмета, його унаочненням. І чим швидше рухається суспільство в напрямі техніко-технологічного прогресу, тим швидшого осучаснення потребують засоби навчання: дерев'яну указку замінює лазерна, діапроектор – смартфон або планшет, друковану таблицю – презентація, а традиційний підручник пропонують замінити електронним. Водночас така заміненість не вирішує питання системності й систематичності в застосуванні традиційних та електронних засобів навчання української мови, а навпаки активізує комплекс проблем, пов'язаних із доцільністю, необхідністю й актуальністю в компетентісно орієнтованому навчанні української мови. З-поміж них вартує зупинитися на розгляді таких: у чому полягають особливості засобів компетентісно орієнтованого навчання і як вони впливають на оптимізацію освітньої діяльності здобувачів освіти на уроках української мови, чи потребує осучаснення традиційна класифікація засобів навчання, у чому полягає залежність між типами репрезентативних систем і вибором засобів навчання. Частково відповіді на окреслені питання знаходимо в працях українських науковців (В. Бадер, З. Бакум, Н. Бондаренко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Кучерук, А. Нікітіна, В. Новосьолова, М. Пентилюк, Н. Семенів, Ю. Шепетко, Т. Ясак та ін.). Зокрема, автори розкрили особливості застосування текстів на уроках української мови, окреслили основні проблеми використання підручника як основного засобу навчання, визначили роль електронних засобів навчання в реалізації освітнього процесу тощо.

Водночас попри таку різноманітність наукових і практико зорієнтованих студій, присвячених проблемі застосування засобів у процесі навчання української мови, на жаль, на сьогодні відсутнє цілісне й усебічне дослідження окресленої проблеми. Окремі її аспекти розкриємо в науковій розвідці.

Мета – проаналізувати наукові джерела з психології, педагогіки, лінгводидактики, узагальнити розроблені класифікації засобів навчання загалом й української мови зокрема, запропонувати на основі результатів аналізу й узагальнення класифікацію засобів компетентнісно орієнтованого навчання української мови.

Упродовж уроку української мови вчитель-предметник спирається на набутий учнями досвід з певної діяльності, засвоєні ними знання, пережиті або нові емоції і водночас концентрує увагу здобувачів освіти на особливостях, сутнісних ознаках мовного явища, яке вивчають або повторюють. Кожна із цих дій здебільшого супроводжується застосуванням різноманітних засобів навчання, які визначають як «засоби, за допомогою яких здійснюється процес навчання мови» (Словник-довідник з української лінгводидактики, 2015, с. 87); «різноманітні матеріали і знаряддя навчального процесу, завдяки яким більш успішно і за коротший час досягається визначена ціль навчання» (Мойсеюк, 2007); «матеріальний або ідеальний об'єкт, який «розміщено» між учителем та учнем і використовується для засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної та практичної діяльності. Засіб навчання суттєво впливає на якість знань учнів, їхній розумовий розвиток та професійне становлення» (Зайченко, 2008, с. 183). Узагальнимо викладене: засіб навчання, по-перше, дає змогу успішно досягти визначеної освітньо-розвивальної мети, по-друге, сприяє засвоєнню здобувачами освіти знань, набуттю ними досвіду певного виду діяльності, вмотивовує пізнавальну діяльність учнів. По-третє, застосування засобів навчання на уроках української мови уможливує синтетичне засвоєння норм сучасної української літературної мови, сприяє залученню учнів і до рецептивних, і до продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Водночас потрібно з'ясувати, у чому полягає особливість засобів компетентнісно орієнтованого навчання. На нашу думку, передусім у зміні мети їх застосування: не просто унаочнити або «передати» динамічним зображенням інформацію, зацікавити учнів, привернути їхню увагу до певного мовного явища тощо, а переакцентувати увагу з перебігу суб'єкт-суб'єктного освітнього процесу на його результат. З огляду на те, що засоби – це «механізми, пристрої і т. ін., необхідні для здійснення чого-небудь, для якоїсь діяльності» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 420), у контексті компетентнісно орієнтованого навчання вважаємо їх репрезентантами інформації, що активізують пізнавальну діяльність учнів, є стимулом для оволодіння новим видом діяльності й моделювання шляхів застосування нових знань, які «не виникають поза межами пізнавальної діяльності суб'єкта» (С. Рубінштейн). Слушною вважаємо думку, що «сам суб'єкт у процесі навчання не створює понять, цінностей, норм, а присвоює їх під час навчальної діяльності та відтворює в інших видах діяльності. Процес навчання й пізнання тісно пов'язані, як навчальна та

пізнавальна діяльності, які мають структуру, форми, засоби, мотиви, стимули, труднощі, проблеми» (Левченко, 2009, с. 2). Важливо взяти до уваги й думку вчених про те, що самі собою засоби навчання не навчають, координаційна й організувальна роль належить педагогу: здобувачі освіти з його допомогою аналізують зміст навчального матеріалу, сконцентрований у таблиці або схемі, «використовують абстрактне мислення для виведення більш часткових абстракцій, перетворюють їх у поняття, які вони засвоюють шляхом сходження від абстрактного до конкретного» (Левченко, 2009, с. 2), прогнозують шляхи застосування здобутих знань, спираючись на набутий досвід і керуючись викликаними емоціями. Погоджуємося з Т. Левченко, що для того, аби інформація (зокрема, подана засобами навчання – Л. П.) відповідала потребам суб'єктів, необхідні такі параметри: наявність новизни, що дозволяє одержати орієнтири для самостійної роботи; раціональний відбір інформації, її послідовність; вільне володіння матеріалом; комунікативна й наукова цінність матеріалу з урахуванням труднощів сприймання учнів (її учнями чи в учнів); значення матеріалу для подальшої їх діяльності (Левченко, 2011, с. 293). Отже, під час розроблення класифікації засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови потрібно брати до уваги їхні функції (інформаційну, спонукальну, операційну, контрольну тощо) і мету суб'єктів освітнього процесу (учень (засвоїти, повторити тощо) – учитель (репрезентувати, унаочнити, стимулювати тощо)).

Водночас основна мета засобів навчання лишається незмінною – репрезентація інформації, що становить «психічну пізнавальну дію представлення та перепредставлення певним чином інформаційного матеріалу свідомості суб'єкта. Репрезентація відбувається за допомогою спеціальних когнітивних функцій – репрезентативних систем. Репрезентативні системи здійснюють специфічні способи представлення (сприйняття, перероблення та подання свідомості) інформації в когнітивних модальностях основних сенсорних систем» (Бойчук, 2014, с. 312). М. Бойчук узагальнює виокремлені в наукових працях українських і зарубіжних дослідників репрезентативні системи: візуальну (зорова сенсорна система), аудіальну (слухова), кінестетичну (поєднує тактильну, рухову, нюхову, смакову сенсорні системи), дигітальну (пов'язана з внутрішніми психічними станами, в основі яких лежать переживання й думки) (Бойчук, 2014, с. 312). Відповідно до таких систем виділяють чотири типи суб'єктів з певною домінуютьною модальністю – візуали, аудіали, кінестетики, дигітали, методика діагностування яких чітко описана в науковій літературі. Спираючись на дослідження науковців (Л. Гнатик, М. Баран, О. Свириденко, Т. Чижська та ін.), доходимо висновків, що візуал краще сприймає графічно репрезентовану інформацію, учень-аудіал «сконцентруватися на корисній інформації зможе у разі викладання навчального матеріалу правильною плавною мовою і з послідовним викладенням основних

фактів, бажано без особливого висвітлення дрібниць» (Чижська, 2012, с. 149), натомість дигітал, або дискрет, орієнтується «на діалог та аналіз», буде більш уважно сприймати інформацію «мовою цифр, графіків, схем», він повинен «прожити», пропустити через себе навчальну інформацію. Кінестетики «у сприйнятті світу спираються на відчуття і водночас мають істотно приглушені здібності до того, щоб «побачити й «почути»» (Гнатик & Баран, 2014, с. 268), для них важливо під час сприймання інформації власноруч зафіксувати її. Зрозуміло, що не лише сприймання відмінне в представників різних модальностей, а й пам'ять, мислення, система уявлень тощо. З огляду на це врахування типів репрезентативних систем має бути покладено в основу класифікації засобів навчання української мови, що, своєю чергою, передусім забезпечить упровадження індивідуалізації навчання.

Отже, класифікуючи засоби компетентісно орієнтованого навчання української мови потрібно брати до уваги домінуючу модальність сприймання учня, мету суб'єктів освітнього процесу (учень (засвоїти, повторити тощо) – учитель (пояснити, узагальнити, стимулювати тощо)), функції (інформаційна, ілюстративна, операційна, розвивальна, контролю тощо), спосіб подання інформації (традиційний або електронний). Зіставимо наші висновки з класифікаціями засобів навчання, розробленими вченими.

І. Зайченко зазначає, що «об'єкти, які виконують функцію засобів навчання, можна класифікувати за різними ознаками: за їх властивостями, суб'єктами діяльності, впливом на якість знань і розвиток здібностей, їх ефективністю в навчальному процесі (щодо зменшення кількості помилок при розв'язуванні задач)». За суб'єктом діяльності засоби навчання науковець умовно розділяє на засоби викладання і засоби навчання та зауважує, що засобами викладання користується переважно вчитель для пояснення та закріплення навчального матеріалу, а засобами навчання – учні для його засвоєння, але разом з тим частина засобів навчання може бути і тим, і іншим, залежно від етапу навчання. Засоби викладання, – продовжує І. Зайченко, – мають суттєве значення для реалізації інформаційної та управлінської функцій учителя: допомагають збуджувати та підтримувати пізнавальні інтереси учнів, покращувати надійність навчального матеріалу, зробити його більш доступним, забезпечувати більш точну інформацію про явище, що вивчається, інтенсифікувати самостійну роботу учня та її темп. Їх можна розділити на засоби пояснювання нового матеріалу, засоби закріплення і повторення та засоби контролю (Зайченко, 2008, с. 183–184).

Серед сучасних засобів навчання головну роль, на думку О. Царенко, відіграють інформаційно-технічні засоби. Автор класифікує їх за такими ознаками: призначенням: широкого призначення (інформаційно-контролюючі (комп'ютер, відеозапис, проекція)) і спеціального призначення (демонстраційні стенди, діючі моделі,

тренажери); способом впливу на студентів (учнів закладів професійно-технічної освіти): аудитивні, візуальні, аудіовізуальні; виконуваними функціями: надання нової інформації, ілюстрування дедуктивних висновків, створення основи чуттєвого сприймання, постановка навчальних проблем; роллю дидактичних матеріалів: перетворення дійсності, емоційний вплив на учнів, одержання знань про дійсність, пізнання дійсності (Царенко, 2016, с. 100).

Автори Словника-довідника з української лінгводидактики виокремлюють такі засоби навчання: матеріальні (містять навчальну інформацію, представлену на матеріальних носіях: навчальні комплекси, або комплекти: підручники, навчальні посібники, збірники вправ, словники, картки, таблиці, картини, звукозаписи, кіно, телефільми, а також технічні засоби навчання, інтерактивні дошки, лінгафонні кабінети тощо); мультимедійні (комбінування різних форм представлення комп'ютерної інформації на одному носіїві, наприклад текстової, звукової та графічної, або анімації та відео); технічні (ТЗН) (сучасне обладнання, що дозволяє впливати на зорові, слухові аналізатори учнів, реалізувати принципи наочності, емоційності в навчанні, посилювати інтерес учнів до навчання задля підвищення ефективності навчального процесу); аудіовізуальні, які класифікують так: візуальні (зорові) засоби (відеограми) – малюнки, таблиці, схеми, репродукції з творів живопису, транспаранти тощо; аудіативні (слухові) засоби (фонограми) – аудіозаписи, радіопередачі; власне аудіовізуальні (зорово-слухові) засоби (відеофонограми) – фільми зі звуковим супроводом (Словник-довідник з української лінгводидактики, 2015, с. 21, с. 139, с. 165, с. 244).

Варті уваги класифікації електронних засобів навчання, популярність яких пов'язуємо з активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Зокрема, І. Хижняк вважає, що засоби електронної лінгвометодики з рідної мови найдоцільніше класифікувати за метою застосування в освітньому процесі вишу та способом представлення інформації. На цих засадах, як зазначає науковець, «виокремлюються такі групи засобів електронної лінгвометодики та їхні основні різновиди: навчально-методичні (мультимедійні презентації, підручники, посібники, нормативна освітня документація з мови (школа) та лінгвометодики (ВНЗ), лінгвометодичні практикуми, наочні посібники та ін.); контентні (словники, довідники, енциклопедії, архіви, репозитарії, банки даних та ін.); мережеві (дистанційні курси, вебінари, лінгвометодичні сайти тощо); контрольні (тести, завдання)» (Хижняк, 2016, с. 221).

Вивчення наведених класифікацій підтвердило наші висновки про те, що, класифікуючи засоби навчання, доцільно брати до уваги мету суб'єктів освітнього процесу, домінуючу модальність сприймання кожного з них, спосіб подання інформаційно-навчального матеріалу й функцію застосування. Покажемо пропоновану класифікацію схематично (див. рис. 1).

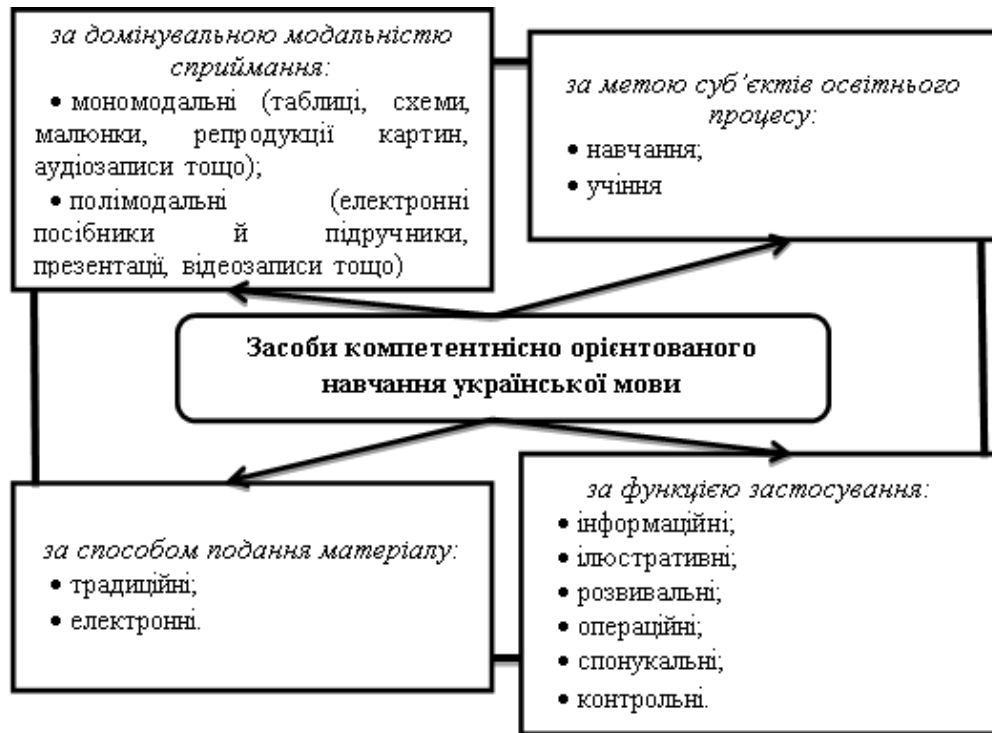


Рис. 1. Класифікація засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови

Отже, аналіз наукових джерел з психології, педагогіки, лінгводидактики й узагальнення створених ученими класифікацій засобів навчання загалом й української мови зокрема дали змогу розробити класифікацію засобів компетентісно орієнтованого навчання української мови. Ми не претендуємо на вичерпність наших тверджень, а запрошуємо до активного обговорення порушеної в статті проблеми.

Список використаної літератури

1. **Словник-довідник** з української лінгводидактики: навч. посіб./ Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліок. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
2. **Мойсеюк Н. Є.** Педагогіка : навч. посіб. – 5-те вид., доп. і перероб. Київ: Саммит-Книга, 2007. 655 с. URL : <https://pidruchniki.com/12570107/pedagogika/pedagogika>
3. **Зайченко І. В.** Педагогіка. Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. 2-є вид. Київ : «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.
4. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
5. **Левченко Т. І.** Навчання як діяльність. *Вісник НГУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : зб. наук. пр. 2009. № 3 (27). Ч. 2. С. 124–128. URL: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/9897>
6. **Левченко Т. І.** Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності :

монографія. Вінниця : Нова Кн., 2011. 448 с. **7. Бойчук М. П.** Структура взаємозв'язку між показниками пам'яті та типами репрезентативних систем. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія, Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42(1). С. 312–316. **8. Чижська Т. Г.** Урахування типів сприйняття учнів гуманітарних класів для модернізації методики навчання фізики. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : [Б. в.], 2012. Вип. LXII. С. 147–151. **9. Гнатик Л. М., Баран М. М.** Репрезентативні системи у нейролінгвістичному програмуванні. *Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємництва та комп'ютерних технологій в Україні* : зб. тез доповідей Х наук.-практ. конф., 31 березня – 5 квітня 2014 року / Національний університет «Львівська політехніка», Інститут підприємництва та перспективних технологій. Львів, 2014. С. 266–268. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/29486> **10. Царенко О.** Методологічні аспекти класифікації засобів навчання. URL: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/2246/1/> Методологічні аспекти класифікації засобів навчання.pdf. **11. Хижняк І.** Класифікація засобів електронної лінгвометодики для ВНЗ. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2016. Вип. 3. С. 213–222. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_3_24.

References

1. Slovnyk-dovidnyk z ukrainskoi lnhvodydaktyky: navch. Posib (2015). [Dictionary of Ukrainian linguistics: textbook]. Kyiv : Lenvit [in Ukrainian]. **2. Moiseiuk, N. Ye.** (2007). *Pedahohika* : navch. posib. [Pedagogy: textbook] Kyiv: Sammyt-Knyha. Retrieved from: <https://pidruchniki.com/12570107/pedagogika/pedagogika> [in Ukrainian]. **3. Zaichenko, I. V.** (2008). *Pedahohika. Navch. posib. dlia stud. vyshch. ped. navch. zakl.* [Pedagogy. A manual for students of higher pedagogical educational institutions] 2-eyvd. Kyiv : «Osvita Ukrainy», «KNT» [in Ukrainian]. **4. Velykyi** tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005): 250000 [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250,000] / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: Perun [in Ukrainian]. **5. Levchenko, T. I.** (2009). *Navchannia yak diialnist* [Training as an activity]. *Visnyk NTUU«KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedahohika* : zb. nauk. pr. № 3(27), Ch.2, 124–128. Retrieved from <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/9897> [in Ukrainian]. **6. Levchenko, T. I.** (2011). *Motyvatsiia sub'iekta v riznykh vydakh diialnosti* : monohrafiia [Motivation of the subject in different types of activities: monograph]. – Vinnytsia : Nova Kn. [in Ukrainian]. **7. Boichuk, M. P.** (2014). *Struktura vzaïmozv'iazku mizh pokaznykamy pam'iaty ta typamy reprezentatyvnykh system* [The structure of the relationship between memory and types of representative systems]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia, Pedahohika i psykholohiia*. Vyp. 42(1), 312–316 [in Ukrainian].

- 8. Chyzhska, T. H.** (2012). Urakhuvannia typiv spryiniattia uchniv humanitarnykh klasiv dlia modernizatsii metodyky navchannia fizyky [Taking into account the types of students' perception of humanities in order to modernize the methods of teaching physics]. *Pedahohichni nauky : zb. nauk. pr. Vyp. LXII.* 147–151 [in Ukrainian].
- 9. Hnatyk, L. M., Baran, M. M.** (2014). Rerezentatyvni systemy u neirolinhvistychnomu prohramuvanni [Representative systems in neuro-linguistic programming]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku ekonomiky i pidpriemnytstva ta komp'uternykh tekhnolohii v Ukraini : zb. tez dopovidei Kh nauk.-prakt. konf., 31 bereznia – 5 kvitnia 2014 roku / Natsionalnyi universytet «Lvivska politekhnik», Instytut pidpriemnytstva ta perspektyvnykh tekhnolohii.* Lviv. 266–268. Retrieved from <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/29486> [in Ukrainian].
- 10. Tsarenko, O.** (2016). Metodolohichni aspekty klasyfikatsii zasobiv navchannia [Methodological aspects of the classification of teaching aids]. Retrieved from [http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/2246/1/Metodolohichni aspekty klasyfikatsii zasobiv navchannia.pdf](http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/2246/1/Metodolohichni_aspekty_klasyfikatsii_zasobiv_navchannia.pdf) [in Ukrainian].
- 11. Khyzhniak, I.** (2016). Klasyfikatsiia zasobiv elektronnoi lnhvometodyky dlia VNZ [Classification of electronic lingual methods for universities]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty.* Vyp. 3. 213–222. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2016_3_24 [in Ukrainian].

Попова Л. О. Класифікація засобів компетентнісно орієнтованого навчання української мови

У статті подано класифікацію засобів компетентнісно орієнтованого навчання української мови. Вчена на основі узагальнення праць українських педагогів і лінгводидактів доходить таких висновків: по-перше, засіб навчання дає змогу успішно досягти визначеної освітньо-розвивальної мети, по-друге, сприяє засвоєнню здобувачами освіти знань, набуттю ними досвіду певного виду (або видів) діяльності, вмотивовує пізнавальну діяльність учнів. По-третє, особливість застосування засобів навчання української мови полягає в тому, що вони уможливають синтетичне засвоєння норм сучасної української літературної мови, сприяють залученню учнів і до рецептивних, і до продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Зазначено, що особливість засобів компетентнісно орієнтованого навчання полягає передусім у зміні мети їх застосування: не просто унаочнити або „передати” динамічним зображенням інформацію, зацікавити учнів, привернути їхню увагу до певного мовного явища тощо, а переакцентувати увагу з перебігу суб'єкт-суб'єктного освітнього процесу на його результат. У контексті компетентнісно орієнтованого навчання авторка вважає їх репрезентантами інформації, що активізують пізнавальну діяльність учнів, є стимулом для оволодіння новим видом діяльності й моделювання шляхів застосування нових знань. Вивчення наведених класифікацій підтвердило висновки дослідниці про те, що,

класифікуючи засоби компетентісно орієнтованого навчання української мови, доцільно брати до уваги домінуючу модальність сприймання, мету суб'єктів освітнього процесу (учень (засвоїти, повторити тощо) – учитель (пояснити, узагальнити, стимулювати тощо)), функції (інформаційна, ілюстративна, операційна, розвивальна, контролю тощо), спосіб подання інформації (традиційний або електронний).

Ключові слова: компетентісно орієнтоване навчання української мови, засоби навчання, класифікація засобів навчання, здобувачі освіти.

Попова Л. А. Классификация средств компетентно ориентированного обучения украинскому языку

В статті представлена класифікація засобів компетентно орієнтованого навчання українському мові. Учена на основі обобщення работ українських педагогов и лингводидактов приходит к следующим выводам: во-первых, средство обучения позволяет успешно достичь определенной образовательно-развивающей цели, во-вторых, способствует усвоению учащимися знаний, приобретению ими опыта определенного вида (или видов) деятельности, мотивирует их познавательную деятельность. В-третьих, особенность применения средств обучения украинскому языку заключается в том, что они способствуют синтетическому усвоению норм современного украинского литературного языка, привлечению учащихся и к рецептивным, и к продуктивным видам речевой деятельности. Отмечено, что особенность средств компетентно ориентированного обучения состоит прежде всего в изменении цели их применения: не просто визуализировать или «передать» динамическим изображением информацию, заинтересовать учащихся, привлечь их внимание к определенному языковому явлению и т.п., а переакцентировать внимание с хода субъект-субъектного образовательного процесса на его результат. В контексте компетентно ориентированного обучения автор считает их репрезентантами информации, которые активизируют познавательную деятельность учащихся, являются стимулом для овладения новым видом деятельности и моделирования путей применения новых знаний. Изучение приведенных классификаций подтвердило выводы автора о том, что, классифицируя средства компетентно ориентированного обучения украинскому языку, целесообразно принимать во внимание доминирующую модальность восприятия, цель субъектов образовательного процесса (ученик (усвоить, повторить и т.п.) – учитель (объяснить, обобщить, стимулировать и т.д.)), функции (информационная, иллюстративная, операционная, развивающая, контроля и т.п.), способ представления информации (традиционный или электронный).

Ключевые слова: компетентно орієнтованне обучение українському мові, засоби навчання, класифікація засобів навчання, соискатели образования.

Popova L. Classification of Teaching Aids Used in Competently Oriented Teaching of Ukrainian Language

The article presents the classification of teaching aids used in competently oriented teaching of the Ukrainian language. Having generalized the works of Ukrainian teachers and linguists the scholar has made several conclusions. Firstly, the means of study enables to successfully achieve a certain educational and developmental purpose; secondly, it facilitates the acquisition of knowledge, experience of certain type (or types) of activity, motivates cognitive activity of students. Thirdly, the peculiarity of aids used in teaching Ukrainian language lies in the fact that they enable synthetic assimilation of the norms of modern Ukrainian literary language, involve students to receptive and productive forms of speech activity. It is noted that the peculiarity of means of competence-oriented learning is primarily to change the purpose of their application: not simply to reveal or "transmit" the information by the dynamic image, to get the students interested, to attract their attention to a certain language phenomenon, etc., but to re-accentuate the attention from the course of the subject-subject educational process on its outcome. In the context of competence-oriented learning, the scholar considers them to be the representatives of information that activates the cognitive activity of students, stimulate their acquisition of new kind of activity and the modeling of ways for applying new knowledge. The study of the above classifications confirmed the author's conclusions that, classifying the aids of competently oriented teaching of Ukrainian language, it is vital to take into account the dominant mode of perception, the purpose the participants of educational proses have (the students wants to learn, review etc.) teacher (explain, generalize, stimulate, etc.), functions (informational, illustrative, operational, developmental, control, etc.), way of presenting information (traditional or electronic).

Key words: competence-oriented teaching of the Ukrainian language, teaching aids, classification of teaching aids, applicants for education.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378.147:392.5]:371.32

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-174-183

Скиба Ольга Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

lelya283@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1463-3821>

ВЕСІЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ТА ОБРЯДОДІЇ В КОНТЕКСТІ КОМПАРАТИВНОГО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУР У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У новому столітті формування національної ідентичності та солідаризації всіх українців є пріоритетними на всіх рівнях навчального процесу. Співпраця вчителя-філолога з вчителем історії та з іншими працівниками середніх навчальних закладів дозволяє використання весільного фольклору в сфері збереження української культури та мистецтва, презентації національного інтересу під час інтегрованого викладання шкільних дисциплін та в позакласній роботі зі старшокласниками. Тому зазначена проблема набула актуальності й потреби поглибленого вивчення.

Можливість використання весільного фольклору та обрядів, що їх супроводжують, на факультативних заняттях та в позакласній роботі з дітьми шкільного віку обумовлена специфікою змісту і форм творів словесної творчості українського народу. Весілля як цілісна народна драма складається з низки обрядових дій, хороводів, танців, ігор тощо. Воно супроводжується пісенно-поетичними творами й іншими фольклорними жанрами.

Дослідники українського менталітету неодноразово зверталися до цих жанрів українського фольклору. Наприклад, Микола Дмитренко вважає весільні пісні могутнім кодом національної ментальності (Дмитренко, 2000, с. 6).

Приділяють увагу вивченню весільних традицій Євдокія Антонова («На весілля з рушниками [Текст]: традиції і сучасність», Донецьк, 2011) (Антонова, 2011), Валентина Борисенко («Традиції і життєдіяльність етносу: на матеріалах святково-обрядової культури українців», К., 2000), її ж: «Весільні звичаї та обряди на Україні: Історико-етнографічне дослідження», К., 1988) (Борисенко, 2000), Олена Боряк («Баба-повитуха в культурно-історичній традиції українців: між профанним і сакральним», К., 2009) (Боряк, 2009), Олександр Босий («Міф, символ, орнамент [Текст]: історія, символіка та композиція укр. орнаментики», Вінниця, 2011) (Босий, 2009), Світлана

Козяр («Українська родинна обрядовість. Віхи людської долі: весілля, похорон», Хмельницький, 2000) (Козяр, 2000), Ірина Магрицька («Весільний обряд на Східній Слобожанщині», 2002) (Магрицька, Казаков, 2002) та ін.

Сьогодні особливого резонансу набуло дослідження тостів та весільних привітань Слобожанщини. Так, газета Луганського національного університету імені Тараса Шевченка «Новий погляд» зауважує: «Здавалося б, «легкий жанр», що став предметом аналізу, насправді дав старт серйозному науковому дослідженню з фольклористики, яке фінансувалося із спецфонду вишу» (На конференції, 2011, с. 3). Регіональні особливості побутування різних жанрів весільного фольклору східної Слобожанщини висвітлено у статті «Жанр тосту, привітання, побажання в системі весільного фольклорного комплексу Луганщини (на прикладі смт Врубівка Луганської області)», що обговорювалася літературознавцями зі столиці та всіх регіонів України під час роботи ІХ Всеукраїнської наукової конференції «Слобожанщина: літературний вимір» (Скиба, 2011, с. 24), у навчальному посібнику-хрестоматії «Весільна обрядова пісенність Луганщини» (Луганськ, 2010)» (Весільна, 2011), у хрестоматії «Обрії сучасного фольклору Луганщини» (Луганськ, 2011) (Обрії, 2011).

На компаративне вивчення шкільного курсу української літератури зосереджена увага Анатолія Градовського (Градовський, 2004).

Метою цієї статті є дослідження весільного фольклору як навчального матеріалу в процесі компаративного вивчення української та зарубіжної літератур, особливостей вивчення весільних текстів у позакласній роботі з учнями.

Вважаємо перспективною думку освітян та науковців, що весільний фольклор як навчальний матеріал духовно збагачує особистість.

Опрацювання творів українських та зарубіжних письменників з описом весільних традицій чи обрядодій допоможе підтримати духовну етнокультуру, родинні цінності, краще змоделювати проведення сімейно-побутового свята, збагатити варіативність шляхів пізнання мистецтва слова, спрямовувати присутніх до інтелектуального та емоційного збагачення.

Компаративне вивчення творів українських та зарубіжних письменників з елементами весільних текстів в них акцентує увагу на: роль дружки, бояр і старости та інших гостей на весіллі; значенні виголошених тостів, весільного одягу, страв, посуду, розваг; проведенні обрядів, які детально відтворюють українську традицію напередодні весілля (обряд сватання та ін.).

Інтерпретація весільного тексту з мистецьких творів дає установку на цілісне сприйняття специфіки весільного дійства, поглиблює розуміння традицій українського весілля, його основних етапів,

спонукає до роздумів про обов'язки подружнього життя та призводить до шанування традицій, дотримання звичаїв, що були засновані на морально-етичних засадах.

Наведемо низку етапів роботи вчителя-словесника, за яких вивчення весільного фольклору буде ефективним:

1. Письмовий стислий переказ тексту з елементами опису весілля в художньому стилі.

2. Інсценізація весільних обрядів за творами зарубіжних та українських письменників з метою порівняння традицій європейського та українського весілля (І. Котляревський «Наталка-Полтавка»; Г. Квітка-Основ'яненко «Маруся»; Т. Шевченко «Назар Стодоля»; Марко Вовчок «Інститутка»; І. Нечуй-Левицький «Микола Джеря», «Кайдашева сім'я»; Б. Грінченко «Під тихими вербами»; І. Франко «Украдене щастя»; О. Кобилянська «Земля», «У неділю рано зілля копала»; І. Кочерга «Свіччине весілля»; Г. Тютюнник «Оддавали Катрю»; Т. Осьмачка «Старший боярин»; У. Самчук «Марія»; Л. Толстой «Війна і мир»; М. Гоголь «Вечори на хуторі поблизу Диканьки»; Г. Флобер «Пані Боварі»; Стендаль «Червоне і чорне»; Е. Золя «Ругон-Маккари» та ін.).

3. Створення проблемно-дослідницької теки з питань побутування основних етапів весільної драми, народних повір'їв у структурі весільного обряду рідного краю, організації весільного застілля та ін.

4. Порівняльна характеристика весільних оберегів, їх символіки.

5. Висвітлення теми «Весільні обереги східної Слобожанщини» в періодиці.

7. Презентація шкільних робіт зі створення моделей сценарію сучасного весільного свята.

8. Повідомлення на теми: «Весільні аксесуари як обереги», «Тексти-замовляння на щастя, багатство та благополуччя», «Ритуальне застосування свічки у весільних обрядах», «Образ калини як один із найпопулярніших образів української весільної і ліричної пісень».

9. Тестування з теми: «Весільна обрядовість у творчості українських та зарубіжних письменників».

Учні мають дати правильну відповідь на такі тести:

1. У творчості якого зарубіжного письменника були перші згадки про весільні пісні?

- а) Гомера;
- б) Бальзак;
- в) Достоевський.

2. Хто з українських письменників використовував у своїй творчості елементи народної обрядовості?

- а) Г. Квітка-Основ'яненко, І. Котляревський, Т. Шевченко;
- б) Б. Грінченко, В. Гребінка;
- в) У. Самчук, І. Світличний.

3. У якому творі Гомера описано обряд весілля?
а) «Одіссея»;
б) «Іліада»;
в) «Маруся».
4. Яка з п'єс І. Котляревського насичена весільною родинною обрядовістю?
а) «Наталка Полтавка»;
б) «Енеїда»;
в) «Москаль-чарівник».
5. У якій повісті Квітка-Основ'яненко використав весільні пісні?
а) «Конотопська відьма»;
б) «Маруся»;
в) «Сватання на Гончарівці».
6. Назвіть одного із зарубіжних письменників, який у своїй творчості описував обряд сватання?
а) Достоевський;
б) Гоголь;
в) Шекспір.
7. Який обряд весілля у своїй п'єсі «Назар Стодоля» використовує Тарас Шевченко?
а) заручини;
б) оглядини;
в) сватання.
8. Який обряд весілля у своєму творі «Вечора на хуторі біля Диканьки» використовує Гоголь?
а) оглядини;
б) сватання;
в) запити.
9. Яка з п'єс Івана Котляревського насичена весільною родинною обрядовістю?
а) «Наталка Полтавка»;
б) «Енеїда»;
в) «Москаль-чарівник».
10. З твору якого зарубіжного письменника взяті такі слова обряду сватання: «Бий батьку стільки зможеш, тільки віддай за мене Оксану!».
а) Гомер;
б) Данте;
в) Гоголь.

11. У якому творі зображений обряд сватання?

- а) «Повія» П. Мирного;
- б) «Сватання на Гончарівці» Квітки-Основ'яненка;
- в) «Місто» В. Підмогильного.

12. У якому творі зображений обряд сватання?

- а) «Селянське весілля» П. Брейгеля;
- б) «Ромео і Джульєтта» В. Шекспіра;
- в) «Майстер і Маргарита» М. Булгакова.

13. Про що йде мова у наступному рядку із «Кривавого весілля» Лорка?

- а) післяшлюбне життя;
- б) самотність;
- в) мрію головної героїні.

На нашу думку, урізноманітнення форм і методів роботи та їх ефективне використання вчителем-словесником під час вивчення весільної тематики в творах українських та зарубіжних письменників на факультативних заняттях та в позакласній роботі зі школярами дає змогу підвищити творчо-пошукову діяльність учнів, формувати їхні життєві компетенції.

Сьогодні освітяни й науковці одностайні у думці щодо своєчасності та доцільності пропозиції систематично й послідовно використовувати весільний фольклор в процесі компаративного вивчення творів української та зарубіжної літератур.

Поєднувати вивчення української та зарубіжної літератур можна і з метою всебічного розгляду питань походження української весільної обрядовості та українського весілля як етнокультурного феномену регіону, з'ясування ролі інтонаційно-стильового модусу мислення у весільній пісенності, простеження тенденції розвитку нового весільного свята, міжетнічних взаємовпливів тощо. У позакласній роботі зі старшокласниками доречним буде проведення досліджень на теми: «Шлюбна проблематика в казках («Людожер і троє дівчат», «Дерев'яна дівчина», «Дівчина в золотій скрині») або «Весілля у традиційній єврейській та українській обрядовості (весільний фольклор)».

Практика компаративного вивчення елементів весільної обрядовості на уроках української та зарубіжної літератур не тільки підвищує ефективність навчання, але й дозволяє повніше впроваджувати порівняльне вивчення літератури в загальноосвітній школі. Набуті шкільні знання про весільний фольклор, весільні традиції та символи сприяють підготовці старшокласників до створення власної сім'ї, подружніх взаємин, довгого й щасливого сімейного життя.

Без сумніву, добір весільного тексту з творів, як українських, так і зарубіжних письменників, має позитивний вплив на формування в

молоді міжкультурної компетенції та розширює знання про особливості побутування весільних обрядів та ювілеїв у різних куточках світу.

Зазначена тема не може бути повноцінно вирішена у межах однієї статті і, поза сумнівом, вимагає подальшого ґрунтовного дослідження. Перспективами дослідження проблеми використання весільного фольклору в позакласній роботі як процес виховання й підготовки старшокласників до життя – головний орієнтир і основа методичної роботи сучасного навчального закладу.

Вважаємо на часі подати і студентській молоді систематизований, дохідливий, прозорий виклад фольклорного весільного матеріалу, залучити їх до творчого пошуку шляхів вдосконалення вивчення весільних обрядодій на уроці української та зарубіжної літератур, факультативних заняттях, в позакласній роботі зі школярами.

Список використаної літератури

- 1. Дмитренко М.** Весільні пісні // Українська мова та література. 2000. травень (№17). С. 6, 7; його ж: Дмитренко М. Українська фольклористика: історія, теорія, практика К.: Ред. часопису «Народознавство», 2001. – 576 с. **2. Антонова Є.** На весілля з рушниками [Текст] : традиції і сучасність. Донецьк: Донбас, 2011. 120, [24] с. **3. Борисенко В. К.** Традиції і життєдіяльність етносу: на матеріалах святково-обрядової культури українців [Текст] : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К.: Унісерв, 2000. 190 с.; її ж: Весільні звичаї та обряди на Україні: Історико-етнографічне дослідження / АН УРСР. Ін-т мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Т. Рильського; відп. ред. М. М. Пазяк. К. : Наук, думка, 1988. 192 с.: іл. **4. Боряк О. О.** Бабаповитуха в культурно-історичній традиції українців: між профаним і сакральним [Текст] / НАН України, Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського. К. : [б. в.], 2009. 397 с.; її ж: Україна: етнокультурна мозаїка [Текст] / О. О. Боряк ; голов. ред. С. Головка. К. : Либідь, 2006. 328 с. **5. Босий О. Г.** Міф, символ, орнамент [Текст] : історія, символіка та композиція укр. орнаментики : [метод. посіб.] / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Нац. музей архіт. та побуту України. Вінниця : Данилюк В. Г., 2011. 119 с. **6. Козяр С.** Українська родинна обрядовість. Віхи людської долі: весілля, похорон [Текст] / Поділ. від-ня Ін-ту мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, Обл. учбово-метод. центр культури Поділля. Хмельницький : [б.в.], 2000. 72 с. **7. Магрицька І. В., Казаков Ю. М.** Весільний обряд на Східній Слобожанщині // Освіта Донбасу. 2002. №1-2. С.27 – 31. **8. На конференції** звучали тости та весільні вітання // Новий погляд. №2/1376. 23 лютого 2011. С. 3. **9. Скиба О. В.** Жанр тосту, привітання, побажання в системі весільного фольклорного комплексу Луганщини (на прикладі смт. Врубівка Луганської обл.) // Вісник ЛНУ імені Тараса

Шевченка (філологічні науки). №1(січень). 2011. С. 243–248.

10. Весільна обрядова пісенність Луганщини / Упоряд. О.В. Скиба, Н.М. Філоненко, Н.Ю. Калина. Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 112 с.

11. Обрії сучасного фольклору Луганщини: Хрестоматія / уклад. О. В. Скиба, С. А. Негодяєва, Н. М. Філоненко Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. 50 с.

12. Градовський А. В. Теоретико-методичні засади компаративного вивчення шкільного курсу української літератури: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. К., 2004; його ж: Компаративний аналіз у системі шкільного курсу літератури: методологія та методика: Монографія. Черкаси: Брама, 2003. 292 с.; його ж: «І чужому научайтесь, й свого не цурайтесь». Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною. К.: ПП РВФ «Софія», 1998.–256 с.; його ж: Аналіз науково-методичних засад порівняльної інтерпретації твору // Зарубіжна література в навчальних закладах. 2004. №1. С.18– 21.

References

1. Dmytrenko M. Vesilni pisni [Wedding songs] // *Ukrainska mova ta literatura*. 2000. traven (№17). S. 6, 7; yoho zh: Dmytrenko M. *Ukrainska folklorystyka: istoriia, teoriia, praktyka*. K.: Red. chasopysu «Narodoznavstvo», 2001. 576 s. [in Ukrainian].

2. Antonova Ye. Na vesillia z rushnykamy [For a wedding with towels] [Tekst] : tradytsii i suchasnist. Donetsk: Donbas, 2011. 120, [24] s. [in Ukrainian].

3. Borysenko V. K. Tradytsii i zhyttiediialnist etnosu: na materialakh sviatkovo-obriadovoi kultury ukrainsiv [Traditions and vitality of the ethnos: on the materials of the festive ritual culture of Ukrainians] [Tekst] : navch. posibnyk dlia stud. vyshchikh navch. zakl. / Kyivskiy natsionalnyi un-t im. Tarasa Shevchenka. K. : Uniserv, 2000. 190 s.; yii zh: Vesilni zvychai ta obriady na Ukraini: Istoryko-etnohrafichne doslidzhennia / AN URSR. In-t mystetstvoznavstva, folkloru ta etnohrafii im. M. T. Rylskoho; vidp. red. M. M. Paziak. K. : Nauk, dumka, 1988. 192 s.: il. [in Ukrainian].

4. Boriak O. O. Baba-povytukha v kulturno-istorychnii tradytsii ukrainsiv: mizh profannym i sakralnym [Midwife in the cultural and historical tradition of Ukrainians: between profane and sacred] [Tekst] / NAN Ukrainy, In-t mystetstvoznav., folklorystyky ta etnologii im. M. T. Rylskoho. K. : [b. v.], 2009. 397 s.; yii zh: Ukraina: etnokulturna mozaika [Tekst] / O. O. Boriak ; holov. red. S. Holovko. K. : Lybid, 2006. 328 s. [in Ukrainian].

5. Bosyi O. H. Mif, symvol, ornament [Myth, symbol, ornament] [Tekst] : istoriia, symbolika ta kompozytsiia ukr. ornamentyky : [metod. posib.] / Kirovohr. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka, Nats. muzei arkhiv. ta pobutu Ukrainy. Vinnytsia : Danyliuk V. H., 2011. 119 s. [in Ukrainian].

6. Koziar S. *Ukrainska rodynna obriadovist. Vikhy liudskoi doli: vesillia, pokhoron* [Ukrainian family ritual. The flaws of human fate: wedding, funeral] [Tekst] / Podil. vid-nia In-tu mystetstvoznav., folklorystyky ta etnologii im. M. T. Rylskoho NAN

Ukrainy, Obl. uchbovo-metod. tsentr kultury Podillia. Khmelnytskyi : [b.v.], 2000. 72 s. [in Ukrainian]. **7. Mahrytska I. V.**, Kazakov Yu. M. Vesilnyi obriad na Skhidni Slobozhanshchyni [Wedding ceremony in Eastern Slobozhanshchyna] // Osvita Donbasu. 2002. №1-2. S.27–31 [in Ukrainian]. **8. Na konferentsii** zvuchaly tosty ta vesilni vitannia [Toasts and wedding greetings were heard at the conference] // Novyi pohliad. №2/1376. 23 liutoho 2011. S. 3 [in Ukrainian]. **9. Skyba O. V.** Zhanr tostu, pryvitannia, pobazhannia v systemi vesilnoho folklornoho kompleksu Luhanshchyny (na prykladi smt. Vrubivka Luhanskoi obl.) [The genre of toast, greetings, wishes in the system of the wedding folk complex of Lugansk region (on the example of Vrubivka town of Luhansk region)] // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka (filolohichni nauky). №1(sichen). 2011. S. 243–248 [in Ukrainian]. **10. Vesilna** obriadova pisennist Luhanshchyny [Wedding ceremonial song of Lugansk region] / Uporiad. O. V. Skyba, N. M. Filonenko, N. Yu. Kalyna. Luhansk: DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2010. 112 s. [in Ukrainian]. **11. Obrii** suchasnoho folkloru Luhanshchyny [Horizons of modern folklore of Lugansk region]: Khrestomatiia / uklad. O. V. Skyba, S. A. Nehodiaieva, N. M. Filonenko Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2011. 50 s. [in Ukrainian]. **12. Hradovskyi A. V.** Teoretyko-metodychni zasady komparatyvnoho vyvchennia shkilnoho kursu ukraïnskoi literatury [Theoretical and methodical principles of comparative study of the school course of Ukrainian literature]: dys... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Natsionalnyi pedahohichniy universytet im. M.P.Drahomanova. K., 2004; yoho zh: Komparatyvnyi analiz u systemi shkilnoho kursu literatury: metodolohiia ta metodyka: Monohrafiia. Cherkasy: Brama, 2003. 292 s.; yoho zh: «I chuzhomu nachaites, y svoho ne tsuraites». Methodychni aspekty vyvchennia ukraïnskoi literatury u vzaiemozv'iazkakh iz zarubizhnoi. K.: PP RVF «Sofia», 1998. 256 s.; yoho zh: Analiz naukovo-metodychnykh zasad porivnialnoi interpretatsii tvoriv // Zarubizhna literatura v navchalnykh zakladakh. 2004. №1. S.18–21 [in Ukrainian].

Скиба О. В. Весільні традиції та обрядодії в контексті компаративного вивчення української та зарубіжної літератур у сучасній школі

Стаття присвячена визначенню навчально-виховного потенціалу весільного фольклору в процесі викладання шкільних дисциплін «Зарубіжна література» та «Українська література». Розкрито особливості компаративного вивчення весільних традицій та обрядодій на уроках української та зарубіжної літератур. Акцентується увага на дослідженні весільного фольклору в позакласній роботі зі школярами. Підкреслено, що співпраця вчителя-філолога з вчителем історії та з іншими працівниками середніх навчальних закладів дозволяє використання весільного фольклору в сфері збереження української культури та мистецтва, презентації національного інтересу під час

інтегрованого викладання шкільних дисциплін та в позакласній роботі зі старшокласниками. Тому зазначена проблема набула актуальності й потреби поглибленого вивчення.

Наголошено, що добір весільного тексту з творів, як українських, так і зарубіжних письменників, має позитивний вплив на формування в молоді міжкультурної компетенції та розширює знання про особливості побутування весільних обрядів та ювілеїв у різних куточках світу.

Зроблено висновок про необхідність подати студентам-майбутнім філологам систематизований й дохідливий виклад фольклорного весільного матеріалу, залучити їх до творчого пошуку шляхів вдосконалення вивчення весільних обрядодій на уроці української та зарубіжної літератур, факультативних заняттях, у позакласній роботі зі школярами.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, міждисциплінарність, весільні традиції, діалог культур, література, позакласна робота.

Скиба О. В. Свадебные традиции и обряды в контексте сравнительного изучения украинской и зарубежной литературы в современной школе

Статья посвящена определению учебно-воспитательного потенциала свадебного фольклора в процессе преподавания школьных дисциплин «Зарубежная литература» и «Украинская литература». Раскрыты особенности сравнительного изучения свадебных традиций и обрядов на уроках украинской и зарубежной литературы. Акцентируется внимание на исследование свадебного фольклора во внеклассной работе со школьниками.

Подчеркнуто, что сотрудничество учителя-филолога с другими работниками средних учебных заведений позволяет использование свадебного фольклора в сфере сохранения украинской культуры и искусства, презентации национального интереса во время интегрированного преподавания школьных дисциплин и во внеклассной работе со старшекласниками. Поэтому эта проблема стала актуальной и потребности углубленного изучения.

Отмечено, что отбор свадебного текста из произведений, как украинских, так и зарубежных писателей, оказывает положительное влияние на формирование у молодежи межкультурной компетенции и расширяет знания об особенностях бытования свадебных обрядов и юбилеев в разных уголках мира.

Сделан вывод о необходимости подать студентам-будущим филологам систематизированное и доходчивое изложение фольклорного свадебного материала, привлечь их к творческому поиску путей совершенствования изучения свадебных обрядов на уроке украинской и зарубежной литературы, факультативных занятиях, во внеклассной работе со школьниками.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, междисциплинарность, свадебные традиции, диалог культур, литература, внеклассная работа.

Skyba O. Wedding Traditions and Rituals in the Context of Comparative Study of Ukrainian and Foreign Literature in Modern School

The possibility of using the wedding folklore and accompanying ceremonies in optional classes and in extracurricular work with children of school age is due to the specifics of the content and forms of works of verbal creativity of the Ukrainian people. The wedding as a holistic folk drama consists of a series of ritual acts, roundabouts, dances, games, and the like. It is accompanied by songs and poetry and other folk genres.

Working out works of Ukrainian and foreign writers with the description of wedding traditions or rituals will help to support spiritual ethnoculture, family values, better simulate the conduct of a family holiday, enrich the variability of ways to learn the art of the word, direct those present to intellectual and emotional enrichment.

The article is devoted to the definition of the educational-educational potential of wedding folklore in the process of teaching the school disciplines «Foreign Literature» and «Ukrainian Literature». The conditions under which Ukrainian wedding folk texts contribute to the in-depth study of the works of the artists of the word, folk traditions is singled out. The focus is on the study of wedding folklore in extracurricular work with schoolchildren.

It was emphasized that the cooperation of a teacher-philologist with a teacher of history and other employees of secondary schools allows the use of wedding folklore in the sphere of preservation of Ukrainian culture and art, presentation of national interest in the integrated teaching of school subjects and in extracurricular work with senior pupils. Therefore, this problem has become actuality and needs of in-depth study.

It is emphasized that the selection of the wedding text from works of both Ukrainian and foreign writers has a positive influence on the formation of intercultural competence in youth and extends knowledge about the peculiarities of the existence of wedding ceremonies and anniversaries in different parts of the world. The conclusion is made on the need to submit to the students-future philologists a systematic and meaningful presentation of folklore wedding material, to involve them in creative search for ways to improve the study of wedding ceremonies in the lesson of Ukrainian and foreign literature, optional classes, and extra-curricular work with schoolchildren. The features of comparative study of wedding traditions and ceremonies at the lessons of Ukrainian and foreign literature are revealed.

Prospects for further study of the problem are outlined.

Key words: intercultural competence, interdisciplinarity, wedding traditions, dialogue of cultures, lesson of literature, extra-curricular work.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 821.161.2:378.147.091

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-184-193

Слижук Олеся Алімівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури
Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна.

slyzhukolesya17@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7696-6157>

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОЦІ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ ФЕНТЕЗІ («ПЕТРУСЬ ХИМОРОДНИК» ДАРИ КОРНІЙ)

Застосування технологічного підходу в освіті має багатий історичний досвід. Досліджено, апробовано й упроваджено в практику освітньої діяльності багато педагогічних технологій. Їм присвячено наукові праці й сучасних дидактів І. Дичківської, О. Іонової, І. Зязюна, В. Паламарчук, І. Підласого та ін. Учені розглядають особливості, головні ознаки, структуру, основні класифікації педагогічних технологій, які є універсальними і можуть застосовуватись у вивченні різних навчальних предметів на різних освітніх рівнях.

Серед сучасних педагогічних технологій розглядають і методики, які ґрунтуються на застосуванні елементів гри для активізації навчального процесу. Ефективність таких технологій доведена. Їх доцільно використовувати, зокрема, й для вивчення української літератури в загальноосвітній школі. Учені-методисти Тамара Бабійчук, Ольга Куцевол, Ірина Небеленчук, Ганна Токмань та ін. розробили методики впровадження в навчальний процес креолізованих текстів, дидактичних, інтерактивних ігор. Ці ігрові технології є популярними у практиці роботи вчителів української літератури. У зв'язку зі стрімким розвитком промислових й інформаційно-комунікативних технологій постійно існує потреба в оновленні арсеналу дидактичних ігор, які застосовуються для активізації й підвищення рівня викладання предметів гуманітарного циклу в школі. З цією проблемою й пов'язана наша стаття, тема якої є актуальною в цьому контексті.

Мета цієї наукової розвідки – опис використання комплексу взаємозв'язаних ігрових технологій на уроці позакласного читання в 5 класі на прикладі вивчення повісті-фентезі Дари Корній «Петрусь химородник».

Впровадження педагогічних технологій, орієнтованих на виконання системи послідовних і чітких дій, які ведуть до прогнозованого результату, потребує корекції імпровізації саме на уроках літератури, коли маємо справу з художнім твором як втіленням мистецьких пошуків майстра художнього слова.

До таких технологій можемо віднести й ігрові методи, які творчо можуть застосовуватись на уроках вивчення художніх творів.

Ілона Дичківська зазначає: «Термін «педагогічна технологія» з'явився в освіті порівняно недавно. Щодо навчального процесу його було вжито у 1886 р. англійцем Джеймсом Саллі. Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожен педагог, триває дотепер. У ній окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ. Їх опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із задалегідь заданими властивостями (Дичківська, 2015, с. 51). Використання ігрових технологій на уроках літератури дозволяє збалансувати інтуїтивне сприйняття художніх творів й розробити ефективний інструментарій організації освітнього процесу.

Ігрові технології є досить популярними в сучасній літературній освіті, оскільки сприяють формуванню літературознавчої й ключових компетентностей учнів, наскрізних умінь. Функціонуючи в структурі уроку української літератури, літературні ігри можуть використовуватись варіативно, залежно від мети й змісту виучуваного матеріалу:

- для урізноманітнення навчального процесу, послаблення емоційної й розумової напруженості під час виконання складних навчальних завдань;
- для особистого, індивідуального розвитку дитини, розвитку активності й комунікативних умінь спілкування з учасниками гри – своїми однокласниками.
- для підвищення самооцінки слабких учнів, залучення їх до групової й колективної навчальної діяльності;
- для розвитку розумових здібностей дитини, оперативної пам'яті, формування гнучкості мислення;
- для адаптації в учнівському навчальному середовищі, самоствердження й самоусвідомлення своїх знань, умінь та застосування їх у нестандартних, змінених умовах.

Незважаючи на варіативність завдань ігрових технологій в навчальному процесі, їх структура залишається сталою. Її основними елементами й етапами реалізації вважають ігровий задум, сценарій гри, її правила, послідовність виконання ігрових дій, підготовку спеціального обладнання, пізнавальні завдання, рефлексію .

В основі будь-якої ігрової технології – ретельно продуманий пізнавальний зміст та шкала емоційних і когнітивних станів учнів під час його засвоєння в ігровій формі.

З появою нових промислових, технологічних, інтелектуальних інновацій зазнає оновлення й арсенал навчальних ігор. Оскільки відомо,

що будь-яка педагогічна технологія тісно пов'язана з розвитком промисловості, виробництва спеціальних ресурсів для їх реалізації. Зокрема, останнім часом у процесі втілення концепції Нової української школи поки що на рівні початкової освіти набувають популярності ігрові технології LEGO. Використання на уроках комплектів LEGO дозволяє реалізувати комплекс завдань з розвитку мислення, мовлення, комунікативних здібностей, уваги, механізмів розвитку навичок самоконтролю, оперативної пам'яті й ментальної гнучкості. LEGO-технології будуть цікавими й для молодших підлітків, адже вони відповідають їхнім віковим, психологічним і когнітивним особливостям – фрагментарному й інформативному сприйняттю навколишнього світу, асоціативності мислення, багатій уяві й фантазії.

Тому, враховуючи такі великі педагогічні можливості гри, вчителі у своїх дидактичних концепціях приділяють їй усе більше уваги, застосовують різноманітні ігрові прийоми й завдання, прагнуть розробити цілісні освітні концепції, основою яких мають бути ігрові форми навчально-виховної діяльності.

На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має істотну ознаку – чітко поставлену мету навчання й відповідні їй педагогічні результати, які можуть бути обґрунтовані, явно виділені й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

У іграх, зокрема й дидактичних, більше значення надається самому процесу проведення, ніж результатів. Крім того, ігрові технології сприяють розслабленню, ненапруженості у сприйнятті матеріалу, одночасно діти отримують задоволення від самого процесу гри й отримують пізнавальну інформацію, яка регламентується шкільною програмою з української літератури

Використання ігрових технологій на уроках української літератури вимагає ретельної підготовки вчителя, розробки чітких інструкцій для учнів. Не доречно проводити ігри на кожному уроці літератури, бо із родзинки, цікавинки у викладанні вчителя вони можуть перетворитись на звичайну навчальну рутину й втратять своє значення та викличуть спротив учнів. Краще використовувати літературні ігри на уроках узагальнення й систематизації знань, а також позакласного читання. Це дасть можливість учителеві відійти від жорстких рамок програми й проектуючи гру, залучити значно ширший матеріал.

Зокрема, пошуку нових технологій проведення уроків вимагають твори сучасної української літератури для дітей та юнацтва.

Повість Дари Корній «Петрусь химородник» буде цікавою для читання у молодшому підлітковому віці. Розповідь і ній динамічна, насичена подіями й міфологічними елементами. Вона відповідає характеристикам фентезійної літератури: зображення невідомого читачеві світу, населеного фантастичними істотами – домовиками, лісовиками, болотяниками, русалками. Водночас це світ реального героя Петруся, якого через його надзвичайні здібності бачити

фантастичне, що живе з ним поряд з людьми, називають химородником. Химородник (характерник) – козак або проста людина, наділена надприродними, фантастичними здібностями, зокрема властивостями антропоморфізму – перетворення в інших істот. Деякі з них притаманні й Петрусеві, бо він син Василя Лелеченка, козака, який пішов з товаришами в похід – визволити бранців з турецької неволі, та не повернувся додому. У центрі повісті – фантастичні пригоди хлопчика. Фентезійна повість Дари Корній позначена й рисами її індивідуального стилю – тяжінням до української міфології, змалюванням побуту й звичаїв українців, екскурсів у історичне минуле України. Ці особливості притаманні її прозі для більш дорослих читачів – романам «Гонихмарник», «Сузір'я Дів», тетралогії «Зворотний бік».

Читання фентезі, доступного для сприйняття дітей, на уроках позакласного читання розвиває пам'ять, уяву, пізнавальні здібності учнів, вчить бачити реальний світ у фантастичних речах й оцінювати роль реального й фантастичного в художній структурі твору. Марія Ніколаєва стверджує, «що популярність фентезі серед підлітків не є випадковою, і тому фентезі, звісно, не заслуговує на презирство, яке часто зустрічає. Читання фентезі є корисним для юнацтва, тому що стимулює їхній когнітивний, емоційний, етичний та естетичний розвиток. І, на жаль, якщо вони не читають фентезі, їхній мозок у своїй реструктуризації закряє всі зв'язки, необхідні для цього процесу» (Ніколаєва, 2016, с. 143–144). Тому виправданим буде внесення фентезі до списку творів як для текстуального вивчення, так і для додаткового читання і молодшими, і старшими підлітками.

Урок позакласного читання за повістю «Петрусь химородник» можна організувати як модель «Гра у гри». Головною об'єднують грою буде подорож у часі, бо події твору відбуваються в козацьку добу, тому мета уроку – не тільки читання й робота з текстом повісті, але й подвійне «занурення»: в історичний час Козаччини та в міфологічний світ наших пращурів.

Розглянемо поетапну модель уроку-гри.

Перший етап – занурення.

Другий етап – підготовка до подорожі.

Третій етап – подорож.

Четвертий етап – рефлексія.

На кожному етапі також будемо використовувати різні ігрові технології.

Для «занурення» пропонуємо дітям картки з малюнками, за якими вони мають заповнити «Стіну слів», одночасно ознайомившись із незрозумілими для них словами з повісті й предметами, що ними позначаються. Кожна пара учнів за партами отримує по одному малюнку: шабля, булава, пернач, меч, зілля, хлів, лава, піч, світлиця, кожух, свитина, постолі, горнятко, дровітня, ясла, стодола, лантух, ватра, криничний журавель, нетрі тощо.

Після «історичного» занурення – занурення міфологічне. За допомогою створеного до уроку буктрейлера вчитель знайомить дітей з фантастичним світом повісті. У книзі вміщений «Тлумачник» в якому узагальнено поняття про всіх міфологічних персонажів, які діють у повісті. Але ілюстрацій із зображенням цих істот немає у цій книзі, тому стане в пригоді вчителю під час створення буктрейлера інший твір Дари Корній – «Чарівні істоти українського міфу. Духи природи» (Корній, 2018).

Перевіряємо засвоєння основних понять про історичні реалії та міфологічних істот за допомогою гри «Так чи ні»:

1. Петрусь – син Домовика Дріма? (Ні, він син козака Василя Лелеченка).

2. Домовик перетворювався на чорного kota? (Так, і всі його могли бачити).

3. У дровітні живе Дворовик? (Ні, там живе Спориш)

4. Блуд – це злий дух, що запаморочує розум, його погляд робить людину безвільною? (Ні, ці властивості має Бузничий).

5. Злидні – це шкідники життя, які приносять в дім нещастя? (Так, тільки Домовик може прогнати їх із хати).

6. Козацька зброя – це булава й пернач? (Ні, це шабля, а булава і пернач – символи влади).

7. Розрив-трава – рослина, яка додає надзвичайної сили й хоробрості (Так. Перед тим, кому пощастить володіти нею, відчиняються найхитріші замки, рвуться тяжкі кайдани, як павутина, і смиренно слухаються наказів будь-які тварини).

8. Верховний бог в українській міфології – це Дажбог? (Ні, це Сварог, бог небесного вогню).

9. Мара – це дружина Білобога? (Ні, це богиня смерті, дружина Чорнобога).

10. Вовкулака – це бог вовків? (Ні, це людина-перевертень, яка має надприродну здатність перевтілюватися у вовка).

Переходимо до другого етапу уроку – підготовка до подорожі. Для цього використовуємо набори LEGO. Об'єднавшись у 3 групи, учні готуються до мандрівки:

перша група складає із цеглинок машину часу й придумує їй назву, 2 група – із мілких деталей набору LEGO складає карту мандрівки, а 3 – малює та вирізає необхідні для польоту предмети. Групи працюють інтенсивно і вже через 10 хвилин представлять свої результати і разом визначають мету перельоту – врятувати Петруся, допомогти йому повернутись додому й визволити батька від злих чар.

Тим часом учитель підготує чарівні предмети для кожної зупинки й вибере учнів, які «перевтіляться» в чарівних істот.

На третьому етапі уроку – подорож. Використовуємо творчі завдання за текстом повісті з елементами інсценізації. Чарівні предмети, які підготував учитель – це різноманітні головні убори.

Перший конкурс – слід вибрати собі головний убір й описати його господаря, спираючись на текст повісті «Петрусь химородник»:

- солом'яний капелюх Домовика Дріма. Його опис: «...жвавенький дідок, з довгою, аж до пояса, розкішною сивою бородою. У солом'яному брилі, сорочечці з грубого полотна, підперезаний якимось волохатим шнуром, в полотняних штанях і кошлатих постолах» (Корній, 2016, с. 8);

- біла хустина баби Торбачихи: «Баба Торбачиха така стара, що пережила всіх своїх дітей і внуків, а до правнуків йти жити не хотіла. Вже ніхто не пригадає, як її звати. Всі кличуть Торбачихою, або просто бабою, або бабунею. Живе самотиною» (Корній, 2016, с. 87);

- капелюх із зеленого жабуриння – для Болотяника: «Верхи на пеньку, метляючи ногами, сидить Воно – чудо-юдо смарагдово-сірого кольору. Сидить і лупає на хлопця зеленими очиськами з-під густючих зелених брів. На голові в створіння купа мала чи то волосся, чи то ряски, яка звисає та чудернацьки стирчить врізнобіч. Сіре обличчя, гачкуватий ніс з дебілою бородавкою на ньому. Попеляста сорочка аж до землі, підперезана водяною кропивкою, волохаті зелено-сірі ноги. Там, де мав бути рот, буває щось зовсім негоже, ніби чорнично-ожиновий куцх невизначеного кольору» (Корній, 2016, с. 38);

- вербовий вінок Лоскотяниці: «І раптом з отої напівпрозорої маревної хмаринки почала вимальовуватись постать вродливої Панни, з сумними сірими очима та лляним довгим волоссям аж до п'ят. На голові в красуні милував око смарагдовий вербовий вінець» (Корній, 2016, с. 42);

- великий і високий бриль Лісовика Пугача із великою пір'їною за стрічкою: «Простісінько перед Петром стояв набурмосений панок. Він мав величезні, мов яблука, зелені очі; брів та вій узагалі не було. Зате розкішне сіро-зелене волосся визирало купою з-під здорового височенного бриля. З-за стрічки на брилі стирчало пір'я, дуже схоже на совіне» (Корній, 2016, с. 68);

- ріжки Бузничого: «Може, трішки вищий за Пугача, чи здавався таким через свою кощавість, і простягав перед собою руку, в якій стриміло щось довге, схоже на сопілку. Панок був зовсім лисий, землянисто-смарагдового кольору. Без волосся на бороді, вях і бровах. На голові замість волосся стирчало дві великі гулі, хоча в півтемряві можна було подумати, що це роги. Такі бувають і в людей, коли добре луснешся. Очі мав такі, як і бузинові ягоди – чорнющі та маленькі. Вбраний у темно-сірі сорочку й штани. Мав босі ноги, та навіть не ноги, а гідкі козлячі копита» (Корній, 2016, с. 114);

- чорна накидка Віли Живи: «Перед ними стояла вродлива жінка. Довге золотаве волосся струменіло вздовж її тіла й майже торкалося землі. Волосся горіло в променях сонця, жінка немов була зіткана з золота. Веселі великі блакитні очі сяяли теплом та лагідністю. Вуста

привітно всміхалися. Жінка була вбрана в довгу чорну сукню аж до землі, підперезана пояском, майже таким, як у Дріма, та мала на собі чорну накидку. Сніжно-білі руки різко контрастували з кольором сукні» (Корній, 2016, с. 129).

Другий конкурс – одягнені в головні убори діти розбирають таблички з назвами чарівних місць, розміщують їх на карті подорожі, складеній з частинок набору LEGO.

Таблички виготовлені з паперу різних кольорів: «Хата Петруся», «Хатинка баби Торбачихи», «Чарівний ліс», «Гибле болото», «Річка Забута-Незгадана», «Острів Живої-Мертвої води», «Калиновий міст». З-поміж учнів обирають Петруся. Він «мандрує» чарівними місцями й просить їхніх мешканців допомогти йому повернутись додому й врятувати тата. Чарівні мешканці дають йому поради відповідно до вибраних ролей.

Коли Петрусь доходить до «Калинового мосту», назустріч йому виходять три хлопчики й загадують по одній загадці. Можна придумати свої загадки, а можна використати ті, що є в повісті:

- Що росте без коріння? (Камінь).
- Що біжить безперестанку? (Час).
- Що шумить без буйного вітру? (Річка) (Корній, 2016, с. 2).

Потім назустріч Петрові виходить дівчинка і дарує чарівну квітку, а за нею з'являється хлопчик з прикріпленим дзьобом лелеки, забирає у Петрика квітку, знімає дзьоб і перетворюється у Петрового тата Василя.

Потім діти за допомогою чарівної машини часу повертаються до класу, тобто сідають за парти й обговорюють ідейний зміст повісті, перейшовши до гри «Мікрофон». Замість уявного мікрофону вчитель використовує чарівну квітку, привезену з подорожі.

Запитання для «Мікрофона» можуть бути такі:

- Чи сподобалася вам мандрівка?
- Що нового ви дізналися в чарівному світі повісті Дари Корній «Петрусь химородник»?
- Які якості характеру допомогли Петрикові здолати всі перешкоди й подолати злі чари Мари?
- Хто допомагав йому в цьому?
- Хто із фантастичних істот сподобався вам найбільше? Чому?
- Які найважливіші істини зрозумів Петрусь під час мандрівки?
- Чи є вони актуальними й зараз?
- Що б ви побажали Петрикові в майбутньому?

У підсумку уроку діти в парах складають побажання один одному, використовуючи вислови із повісті.

Отже, саме модель уроку позакласного уроку «Гра у гри» сприяє формуванню в учнів необхідних літературознавчих вмінь та навичок, розвитку творчих здібностей, гнучкості мислення. В ігровій формі школярі здійснюють словникову роботу, пообразний аналіз,

простежують ланцюжок подій та розглядають структуру часопростору повісті-фентезі, а також узагальнюють поняття про її ідейно-художній зміст.

Перспективами подальших наукових досліджень є теоретико-методологічні засади вивчення сучасного українського фентезі в школі та моделі уроків позакласного читання його старшими підлітками у 8-9 класах, а також літературознавчий аналіз сучасного українського фентезі для дітей та юнацтва.

Список використаної літератури

1. Дичківська І. *Інноваційні педагогічні технології* : підручник. Київ : Академвидав, 2015. 304 с. **2. Ніколаєва М.** Читання фентезі корисне для мозку учнів. *Література. Діти. Час.* : Вісник центру дослідження літератури для дітей та юнацтва. Вип. 5. Львів : 2016. С. 127–150. **3. Корній Д.** *Петрусь химеродник*. Вінниця : Теза, 2016. 256 с. **4. Корній Д.** *Чарівні істоти українського міфу. Духи природи*. Харків : Віват, 2018. 320 с.

References

1. Dychkivs'ka I. (2015). *Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi* : pidruchnyk [Innovative pedagogical technologies : a textbook]. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian]. **2. Nikolayeva, M.** (2016). *Chytannya fentezi korysne dlya mozku uchniv* [Reading fantasy fiction is beneficial for the learning brain], *Literatura. Dity. Chas: Visnyk tsentru doslidzhennya literatury dlya ditey ta yunatstva. Vypusk 5.* **3. Korniy, D.** (2016). *Petrus Khimrodnyk* [Petrus is a chimeric]. Vinnytsya : Teza [in Ukrainian]. **4. Korniy, D.** (2018). *Charivni istoty ukrayins'koho mifu. Dukhy pryrody* [Magic beings of the Ukrainian myth. Spirits of nature]. Kharkiv : Vivat [in Ukrainian].

Слижук О. А. Ігрові технології на уроці позакласного читання фентезі («Петрусь химеродник» Дари Корній)

У статті узагальнено можливості використання ігрових дидактичних технологій на уроках позакласного читання сучасної української літератури для молодших підлітків. Ці ігрові технології є популярними у практиці роботи вчителів української літератури. У зв'язку зі стрімким розвитком промислових й інформаційно-комунікативних технологій постійно існує потреба в оновленні арсеналу дидактичних ігор, які застосовуються для активізації й підвищення рівня викладання предметів гуманітарного циклу в школі. Доведено, що незважаючи на варіативність завдань ігрових технологій в навчальному процесі, їх структура залишається сталою. Її основними елементами й етапами реалізації вважають ігровий задум, сценарій гри, її правила, послідовність виконання ігрових дій, підготовку спеціального обладнання, пізнавальні завдання, рефлексію.

На прикладі розгляду повісті Дари Корній «Петрусь химородник» описано застосування елементів інсценізації, складання асоціативних путівників, а також ігрових ЛЕГО-технологій. Окреслено особливості сучасного фентезі й доступність його змісту для сприйняття молодших підлітків. Зазначено, що читання фентезі на уроках позакласного читання розвиває уяву, пізнавальні здібності учнів, вчить бачити реальний світ у фантастичних речах й оцінювати роль реального й фантастичного в художній структурі твору. Через застосування ігрових технологій описано послідовність пообразного й подієвого шляхів аналізу повісті в їх синтетичних зв'язках. Узагальнено результати дослідження, на основі яких подано методичні рекомендації щодо розробки моделі уроку позакласного читання з вивчення фентезі.

Ключові слова: ігрові технології, дидактичні ігри, фентезі, молодший підлітковий вік, позакласне читання.

Слыжук О. А. Игровые технологии на уроке внеклассного чтения фэнтези («Петрусь химородник» Дары Корний)

В статье обобщены возможности использования игровых дидактических технологий на уроках внеклассного чтения современной украинской литературы для младших подростков. Эти игровые технологии популярны в практике работы учителей украинской литературы. В связи с стремительным развитием информационно-коммуникативных технологий постоянно существует потребность в обновлении арсенала дидактических игр, которые применяются для активизации и повышения уровня преподавания предметов гуманитарного цикла в школе. Доказано, что несмотря на вариативность задач игровых учебных технологий в учебном процессе, их структура остается постоянной. Ее основными элементами и этапами реализации считают игровой замысел, сценарий игры, ее правила, последовательность выполнения игровых действий, подготовка специального оборудования, познавательные задачи и рефлексию.

На примере рассмотрения повести Дары Корній «Петрусь химородник» описано применение элементов инсценизации, составление асоціативных путеводителей, также игровых ЛЕГО-технологий. Очерчено особенности современного фентезі и доступность его содержания восприятию младших подростков. Проанализировано основные жанрово-стилевые и композиционные особенности, которые позволяют отнести повесть «Петрусь химородник» Дары Корній к детскому фентезі. Через применение игровых технологий описано последовательность пообразного, событийного путей анализа повести в их синтетических связях. Обобщено результаты исследования, на основе которых разработано методические рекомендации к построению модели урока внеклассного чтения изучения фентезі.

Ключевые слова: игровые технологии, дидактические игры, фэнтези, младший подростковый возраст, внеклассное чтение.

Slyzhuk O. Game Technologies at the Lesson Outright Reading Fantasy Fiction («Petrus Khimrodnyk» by Dara Korniy)

The article generalizes the possibilities of using gaming didactic technologies at the lessons of extracurricular reading of modern Ukrainian literature for younger teens. In connection with the rapid development of information and communication technologies there is a constant need for updating of didactic games. On the example of the review of the story by Dara Korniy "Petrus Khimrodnyk", we describe the use of elements of inspiration, "immersion in the myth", the compilation of associative guides, as well as gaming LEGO-technologies. The features of modern fantasy and of the accessibility of its content for the perception of younger teens are outlined. The main genre-stylistic and compositional features are analyzed, which allow to relate the story "Petrus Khimrodnyk" by Dara Korniy to the children's fantasy. Due to the application of game technologies, a sequence of similar and eventful ways of story analysis in their synthetic bonds is described. The results of the research are summarized, on the basis of which the methodical recommendations for the development of a model of the lesson of extracurricular reading for the study of fantasy fiction are given.

The author of the article believes that it is the model of the lesson of an extra-curricular lesson "Game in the game" contributes to the formation of pupils the necessary literary skills and abilities, the development of creative abilities, flexibility of thinking. In the game form pupils perform vocabulary work, peculiar analysis, trace a chain of events and consider the structure of the time-space of the story-fantasy, as well as generalize the notion of its ideological and artistic content.

Key words: game technologies, didactic games, younger teenage age, extra-curricular reading.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 373.5.0166821.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-194-202

Яценко Таміла Олексіївна,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

tamilakod@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-6121-7495>

РОЗВИТОК ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ У КОНТЕКСТІ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

В умовах сучасного освітнього простору процесуальні аспекти модернізації шкільної літературної освіти розв'язуються на основі компетентнісного підходу та у контексті завдань Нової української школи (Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016). Відповідно набуває актуальності проблема формування ключових і читацької як предметної компетентностей учнів у процесі навчання української літератури в закладах загальної середньої освіти (Програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти, 2017; Яценко, 2018; Фасоля, 2016).

Загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській шкільній освіті представлено в працях Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, С. Калашнікової, В. Лугового, Н. Мединської, О. Пометун, О. Савченко, В. Слінчук, С. Трубачевої та ін.

Методичні аспекти проблеми компетентнісно орієнтованої шкільної літературної освіти розроблено О. Ісаєвою, С. Молочко, О. Ратушняком, М. Фасолею, О. Шкловською, В. Шуляром, Т. Яценко та ін.

Мета статті – розкрити теоретико-методичні аспекти реалізації компетентнісних засад шкільного літературного навчання в контексті сучасних освітніх завдань.

Для сучасних учнів художня література втрачає своє призначення як основне джерело художньої інформації, а читання як один із основних засобів зацікавлення творами словесного мистецтва. Однак саме *читання* є найважливішим способом засвоєння базової інформації, специфічною формою комунікативно-пізнавальної діяльності особистості, одним із основних чинників її саморозвитку. Рівень сформованості *читацької компетентності* значною мірою корелює з рівнем загальноосвітньої підготовки школярів. Відтак вважаємо, що читацьку компетентність доцільно розуміти як ключову для різних освітніх галузей.

Читацька компетентність як ключова – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Читацька компетентність як предметна – це інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Із огляду на дискусійний характер трактування сутності цієї дефініції допускаємо можливість визначати її як категорію, структурними компонентами якої є:

- *загальнокультурний* – усвідомленні української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, уміння розглядати художній твір у культурно-мистецькому контексті, усвідомлення соціокультурної значущості художньої літератури, уміння і навички використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточуючими;

- *літературознавчий* – уміння орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, знання елементів теорії літератури як основи читацької діяльності, уміння застосовувати здобуті теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору;

- *інтерпретаційний* – знання змісту і проблематики художніх творів, обов'язкових для текстуального вивчення, уміння знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, автором та іншими читачами, здатність сприймати художній текст як засіб збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду;

- *аксіологічний* – розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, що знайшли відображення в художньому творі, уміння розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку;

- *творчо-мовленнєвий* – здатність будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації, наявність креативних здібностей до створення усних і письмових творчих робіт різних жанрів.

Отже, предметна читацька компетентність – це здатність учня-читача до мобілізації та застосування комплексу специфічних особистісних, когнітивних, естетико-комунікативних і ціннісних механізмів із метою організації та реалізації ефективної естетичної

взаємодії з художнім текстом, поєднання яких і забезпечує (або не забезпечує) сформованість цієї інтегрованої особистісної якості.

Вагомий дидактико-методичний потенціал для розвитку читацької компетентності учнів ліцею мають підручники української літератури, підготовлені у контексті нової парадигми шкільної освіти. Сучасні орієнтири шкільної літературної освіти – утвердження компетентісно орієнтованої моделі навчання й реалізація діяльнісного підходу в процесі його організації – знайшли відображення, як у змістовому, так і в методичному аспектах підручників «Українська література (рівень стандарту)» для учнів 10-х і 11-х класів (автори – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін.), що рекомендовані МОН України для впровадження в шкільну практику (Українська література, 2018; Українська література, 2019).

В основу цих навчальних книг покладено такі концептуальні положення: підручник як ефективний засіб розвитку читацької компетентності сучасного учня; об'єктивний розгляд життя і творчості українських письменників у контексті певної історичної доби та з урахуванням сучасних досягнень літературної критики; розгляд художнього твору як форми суспільної свідомості, естетичного явища, що репрезентує художній напрям чи стильову течію світового і національного мистецтва; аналіз та інтерпретація художнього твору як розкриття авторського задуму, аналіз засобів його реалізації (жанр, система образів, художніх засобів тощо) та формування в учня-читача особистісного ставлення до прочитаного; пріоритет різних видів самостійної діяльності учня-читача; підручник – один із чинників становлення учня як суб'єкта власного читацького й особистісного розвитку.

Визначальною особливістю зазначених підручників є реалізація ідеї суб'єкт-суб'єктного шкільного навчання літератури, орієнтованого на формування компетентного учня-читача. Це концептуальне положення задекларовано у передмовах «Дружнє слово юним читачам», де автори, акцентуючи на самонавчанні учнів ліцею, створюють їм психологічну налаштованість на позитивний навчальний результат.

Підручники розглядаються авторами не лише як джерело знань, а й як робоча навчальна книга («самовчитель»), що мобілізує і спрямовує розумові здібності учнів на самостійне опрацювання й осмислення навчальної інформації. Організацію продуктивної самостійної читацької діяльності школярів у процесі роботи з підручниками забезпечує окреслення траєкторії опрацювання його навчального матеріалу. Навчальні цілі кожної теми (оглядове чи текстуальне вивчення) деталізовано у рубриці «Читацький путівник» – конкретно визначено обсяг знань та вмій, які учні зможуть здобути у процесі вивчення програмової теми, що є основою для розвитку читацької предметної та ключових компетентностей.

Алгоритмічним є первинне подання навчального матеріалу про письменника: його портрет; цитата-самохарактеристика; цитата відомого літературного критика, культурного чи історичного діяча тощо про автора і його творчий спадок; коротка узагальнена характеристика-представлення письменника. Такий підхід до презентації матеріалу на етапі його первинного сприйняття сприяє системному формуванню предметних знань старшокласників, розвитку їхніх пізнавальних інтересів.

Для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої, багатогранної й талановитої особистості передбачено наскрізну рубрику «Знайомство здалеку і зблизька», навчальний текст якої конкретизується у підрубриках «Портрет», «Вдача», «Захоплення», «Сторінки життєпису» тощо. У біографічному матеріалі акцентується на взаємовпливі життя письменника і його творчості, впливі родини на формування особистості автора, важливості освіти і самоосвіти для подальшого успіху і професійного становлення, еволюції письменницьких зацікавлень і ставлень до різних ідей і тем тощо. Головне призначення цього розділу – викликати в учнів-читачів інтерес до творчості митця, бажання самостійно продовжити роздуми над художніми творами. Достовірність, точність фактів і дат, освітньо-виховна і пізнавальна цінність презентованого біографічного матеріалу, помірне використання фрагментів епістолярно-мемуарних і літературно-критичних джерел стали основними критеріями щодо підготовки розділу «Знайомство здалеку і зблизька».

Сформувати в учнів загальне розуміння творчого доробку письменника (історична доба; тематика, проблематика, загальна характеристика творчості) і проникнути в глибини художнього твору, що вивчається текстуально допоможе матеріал наскрізної рубрики «Художній світ письменника». Епіграф до неї використано як вираження концепції художньо-публіцистичного тексту про творчість письменника.

Задекларована у передмові підручника ідея діалогічної взаємодії з текстом конкретизується у рубриці «Читацькі діалоги», що містить теоретичний матеріал, поради учням-читачам для налагодження діалогу з текстом художнього твору. Завдання у формі читацьких діалогів спонукають старшокласників до активної співпраці, налаштовують на глибоке осмислення прочитаного.

Розвиткові загальнокультурної компетентності учнів сприяє змістове наповнення рубрики «Культурно-мистецький контекст» і система запитань і завдань до неї. На прикладі життя і творчості письменників досліджуються взаємовпливи художньої літератури, музики, театру та інших видів мистецтва. Пізнавальна і доступна інформація про національні культурні надбання (репродукції художніх полотен, фото скульптурних, архітектурних пам'яток, естетичний аналіз художніх полотен і музичних творів тощо) допомагає глибокому осмисленню ідейно-художнього змісту літературного твору, удосконаленню вмінь проводити мистецькі паралелі у процесі його

вивчення та формуванню усвідомлення української літератури як невід'ємного компонента світового мистецтва.

Вивчення кожного тематичного розділу цих підручників передбачає засвоєння теоретико-літературних понять, чітке і доступне тлумачення яких подано у «Читацькому довіднику».

Запропонована у підручниках система різнорівневих компетентісно орієнтованих запитань і завдань ґрунтується на дотриманні концептуального положення – активізації інтелектуальної активності учнів-читачів у процесі самостійного опрацювання текстів підручника. Так, у рубриці «Запитання і завдання» збалансовано представлено аналітичні запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру з метою перевірки рівня навчальних досягнень учнів. Завдання сформульовані таким чином, щоб максимально актуалізувати суб'єктний досвід і предметні знання учнів старших класів, спонукати їх до активної аналітичної діяльності, самостійного аналізу та інтерпретації художніх творів, висловленню власних оцінних суджень, сприяти виробленню вмінь діалогічного і контекстного прочитання твору, рефлексії виконання запланованого та усвідомленню змін у власному читацькому розвитку.

Екзистенційно-діалогічна філософія змістового наповнення навчальних завдань сприяє не тільки глибокому опануванню матеріалу з програмової теми, а також має вагомe значення для особистісного зростання учня-читача, який пізнає багатоманіття життя, емоційно переживає його перипетії, художньо відображені в творах.

Виконання деяких навчальних завдань передбачає пошук учнями додаткової інформації в інших джерелах. Тому серед запропонованих завдань є як традиційні (зробити повідомлення; розкрити проблематику твору; дати характеристику героїв тощо), так і ті, що потребують додаткових знань (підготувати віртуальну екскурсію до музею, картинної галереї; провести опитування серед друзів у соціальних мережах; розробити запитання до інтелектуальної гри; підібрати музичний супровід до виразного читання поезії тощо).

У рубриці «Ваші читацькі проекти» подано варіанти навчальних проектів та поради щодо їх індивідуальної чи групової підготовки, а у рубриці «Читацьке дозвілля» рекомендуються інтелектуальні літературні ігри, перегляд екранізацій художніх фільмів тощо, що також сприяє поглибленню знань учнів.

Завдання і запитання рубрики «Читацький самоконтроль» спонукають учнів на самоперевірку рівня власних навчальних досягнень, рефлексію виконання запланованого, змін у читацькому й особистісному розвитку.

Зазначені підручники націлюють учнів ліцею на індивідуальне, колективне, групове навчання, самонавчання, самоконтроль і самооцінювання.

Отже, головне завдання підручників «Українська література (рівень стандарту)» для учнів 10-х і 11-х класів закладів загальної середньої освіти (автори – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін.) – зацікавити сучасного учня художнім твором як явищем мистецтва слова, специфічним засобом пізнання світу і себе в ньому, навчити самостійно здобувати і застосовувати знання, керувати власним читацьким і особистісним розвитком. Відтак авторський колектив розглядає підручники як дієвий засіб розвитку читацької компетентності учнів ліцею, виховання особистості інноваційного типу мислення та культури.

Список використаної літератури

1. Про схвалення Концепції реалізації державної «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. Назва з екрану **2. Програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Українська література (рівень стандарту) :** наказ МОН України від 23 жовт. 2017 р. № 1407. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/>. Назва з екрану. **3. Яценко Т. О.** Компетентнісний підхід як основа модернізації шкільної літературної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка :* зб. наук. пр.; редкол.: О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2018. Вип. 2 (37). Т. 1 (Серія «Педагогічні науки»). С. 156–165. **4. Фасоля А. М.** Концептуальні засади створення підручника української літератури з урахуванням положень діяльнісного, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. *Проблеми сучасного підручника :* зб. наук. пр. Київ : Пед. думка, 2016. Вип. 18. С. 231–242. **5. Українська література (рівень стандарту):** підруч. для 10 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Пед думка, 2018. 192 с. **6. Українська література (рівень стандарту):** підруч. для 11 кл. закладів загальної середньої освіти / авт. А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко та ін. Київ : Оріон, 2019. 240 с.

References

1. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approving the concept of the implementation of the state "New Ukrainian School" for the period up to 2029] : Rozporiadzhennia KМУ vid 14 hrud. 2016 r. № 988-r. Retrieved from: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>. Nazva z ekranu [in Ukrainian]. **2. Prohrama dlia 10–11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Ukrainska literatura (riven standartu) [Program for 10-11th forms of general secondary education institutions. Ukrainian literature (standard level)] :** nakaz MON Ukrainy vid 23 zhovt. 2017 r. № 1407. Retrieved from:

<https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/>. Nazva z ekranu [in Ukrainian]. **3. Yatsenko, T. O.** (2018) Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova modernizatsii shkilnoi literaturnoi osvity [Competency approach as a basis for the modernization of school literary education]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka : zb. nauk. pr.*; redkol.: O. I. Kurok (vidp. red.) [ta in.]. Hlukhiv : RVV Hlukhivskoho NPU im. O. Dovzhenka. Vyp. 2 (37). T. 1 (Seriiia «Pedahohichni nauky»). 156–165 [in Ukrainian]. **4. Fasolia, A. M.** (2016) Kontseptualni zasady stvorennia pidruchnyka ukrainskoi literatury z urakhuvanniam polozhen diialnisnoho, osobystisno zoriientovanoho i kompetentnisnoho pidkhodiv [Conceptual general creation of the textbook of Ukrainian literature, taking into account the provisions of the dialogic, personally oriented and competent approach]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. pr.* Kyiv : Ped. dumka. Vyp. 18. P. 231–242 [in Ukrainian]. **5. Ukrainska literatura** (riven standartu) [Ukrainian literature (standard level)] (2018): pidruch. dlia 10 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity / avt. A. Fasolia, T. Yatsenko, V. Ulishchenko ta in. Kyiv : Ped dumka [in Ukrainian]. 192 p. **6. Ukrainska literatura** (riven standartu) [Ukrainian literature (standard level)] (2019): pidruch. dlia 11 kl. zakladiv zahalnoi serednoi osvity / avt. A. Fasolia, T. Yatsenko, V. Ulishchenko ta in. Kyiv : Orion [in Ukrainian]. 240 p.

Яценко Т. О. Розвиток читацької компетентності учнів ліцею у контексті нової парадигми шкільної літературної освіти

У статті порушено проблему реалізації компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті. Актуалізовано питання розуміння читання як найважливішого способу засвоєння базової інформації, одного з основних чинників саморозвитку особистості. Конкретизовано сутність понять «читацька компетентність як ключова», «читацька компетентність як предметна», визначено та схарактеризовано компоненти предметної читацької компетентності (загальнокультурний, літературознавчий, інтерпретаційний, аксіологічний, творчомовленнєвий). Розкрито дидактико-методичний потенціал нових чинних підручників української літератури (рівень стандарту) для учнів 10 та 11 класів закладів загальної середньої освіти, підготовлених у контексті освітніх завдань Нової української школи щодо послідовного розвитку читацької і ключових компетентностей учнів. Наголошено, що у підручниках презентовано вивчення життя і творчості українських письменників у контексті певної історичної доби та з урахуванням сучасних досягнень літературної критики; розгляд художнього тексту як тексту культури, що відображає свідомість людей певної історичної доби, орієнтує на діалог у просторі культури та на діалог культур; акцентовано на пріоритеті різних видів самостійної діяльності учня-читача. Підручники розглядаються їх авторами як ефективний засіб реалізації суб'єкт-суб'єктного шкільного літературного навчання, як

один із факторів становлення учня як суб'єкта власного читацького й особистісного розвитку. Вказано, що суттєвими чинниками результативності такого навчання є апеляція до читацького досвіду старшокласників, використання сучасного навчального матеріалу та визначення траєкторії його опрацювання, врахування принципів диференціації та індивідуалізації навчання у побудові методичного апарату, пріоритет інноваційних методів і прийомів організації навчальної діяльності, реалізація культурологічного підходу.

Ключові слова: шкільна літературна освіта, українська література, компетентнісний підхід, читацька компетентність, підручник української літератури.

Яценко Т. А. Развитие читательской компетентности учащихся лица в контексте новой парадигмы школьного литературного образования

В статті актуалізована проблема реалізації компетентного підходу к школьному літературному образованию, что рассматривается как одно из приоритетных направлений его развития. Конкретизирована сутність понять «читательская компетентность как ключевая», «читательская компетентность как предметная» и охарактеризованы компоненты предметной читательской компетентности. Раскрыто дидактико-методический потенциал новых учебников украинской литературы (уровень стандарта) для учащихся 10-х и 11-х классов учреждений общего среднего образования относительно последовательного развития читательской компетентности учащихся. Отмечено, что в учебниках представлено изучение жизни и творчества украинских писателей в контексте определенной исторической эпохи и с учетом современных достижений литературной критики; рассмотрение художественного текста как текста культуры, который отражает сознание людей определенной исторической эпохи, ориентирует на диалог в пространстве культуры и на диалог культур; акцентировано на приоритете различных видов самостоятельной деятельности ученика-читателя. Учебники рассматриваются их авторами как эффективное средство реализации субъект-субъектного школьного литературного обучения, как один из факторов становления ученика как субъекта собственного читательского и личностного развития. Указано, что существенными факторами результативности такого обучения является апелляция к читательскому опыту старшеклассников, использование современного учебного материала и определения траектории его изучения, учет принципов дифференциации и индивидуализации обучения в построении методического аппарата, приоритет инновационных методов и приемов организации учебной деятельности, реализация культурологического подхода.

Ключевые слова: школьное литературное образование, украинская литература, компетентностный подход, читательская компетентность, учебник украинской литературы.

Yatsenko T. The Development of Reading Competence of Lyceum Pupils in the Context of a New Paradigm of Literature School

The article raises the problem of implementation of the competence approach in school literary education. The issue of reading comprehension as the most important way of assimilating the basic information, one of the main factors of self-development of the individual, has been actualized. The essence of concepts «reader's competence as a key» and «reader's competence as a subject» are concretized; components of subject reading competence (general cultural, literary studying, interpretive, axiological, creative-speech) are defined and characterized. The didactic-methodical potential of the new valid textbooks of Ukrainian literature (level of standard) for the students of the 10th and 11th forms of institutions of general secondary education, prepared in the context of the educational tasks of the New Ukrainian School for the consistent development of reading competence of pupils is disclosed. It was emphasized that the textbooks presented the study of the life and works of Ukrainian writers in the context of a certain historical period and taking into account the current achievements of literary criticism; It was emphasized that the textbooks presented the study of the life and works of Ukrainian writers in the context of a certain historical period and taking into account the current achievements of literary criticism; the consideration of artistic text as a text of culture that reflects the consciousness of people of a certain historical epoch, focuses on dialogue in the cultural space and the dialogue of cultures; the consideration of artistic text as a text of culture that reflects the consciousness of people of a certain historical epoch, focuses on dialogue in the cultural space and the dialogue of cultures; the emphasis is on the priority of different types of independent student-reader activity. Textbooks are considered by their authors as an effective means for the realization of subject-subject school literary studies, as one of the factors in becoming a student as a subject of his own reader and personal development. It is indicated that the essential factors of the effectiveness of such training are the appeal to the reading experience of senior pupils, the use of modern educational material and the definition of the trajectory of its processing, taking into account the principles of differentiation and individualization of training in the construction of methodical apparatus, the priority of innovative methods and methods of organization of educational activities, implementation of the culturological approach.

Key words: school literary education, Ukrainian literature, competence approach, reading competence, textbook of Ukrainian literature.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

**ФІЛОЛОГІЧНА ОСВІТА Й НАУКА
В УНІВЕРСИТЕТАХ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ**

УДК 372.181

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-203-212

Дмитренко Аліна Павлівна,
аспірант, асистент кафедри теорії і методики дошкільної освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені
Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.
alinadmutrenko1990@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7743-6289>

**ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕРМІНОЛОГІЧНІ ДЕФІНІЦІЇ
З ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Розбудова демократичної України, оновлення змісту освіти вимагає нових підходів до вирішення проблеми професіоналізму педагогічних кадрів. Розвиток суспільства визначає нові пріоритети і напрями вищої школи. Необхідність удосконалення системи освіти очевидна, а початком цього процесу повинна стати система дошкільної освіти – перша її ланка. Не слід забувати, що мабуть жодна з педагогічних професій не вимагає володіння таким спектром знань, умінь і навичок, як професійно-педагогічних, так і методичних, як професія вихователя закладу дошкільної освіти. Сучасному закладу дошкільної освіти потрібен педагог-професіонал, оскільки саме він закладає основи виховання, розвитку, навчання дитини дошкільного віку, тому саме йому варто бути професійно-компетентним фахівцем.

Вдосконалення професійної підготовки фахівців для сфери дошкільної освіти є одним із завдань модернізації вищої школи. Розробка і впровадження нових навчальних планів і програм, оновлення методів, форм, змісту підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. На нинішньому етапі суспільство вимагає нових підходів до виховання і розвитку дитини – дошкільника як діяльної особистості, з високою пізнавальною активністю, свідомим ставленням до дійсності, з активною життєвою позицією. Реалізація цих підходів забезпечить майбутній спеціаліст з дошкільної освіти, у якого за час навчання було сформовано готовність до роботи з дітьми дошкільного віку (Брежнева & Щербаківа, 2012).

Професіоналізм вихователя виступає головною умовою його самореалізації в професії. Складниками ж професіоналізму є окремі компетентності (Побірченко, 2013).

Проблемі компетентності педагогів присвячені роботи Ю. Кулюткіна (1978 р.), Т. Маркіної (1994 р.), М. Прохорової (1988 р.), В. Якуніна (1988 р.) та інші.

Незважаючи на досить високий рівень розробленості даної проблеми в існуючих дослідженнях, очевидним є те, що в них основний акцент робиться на формування професійної компетентності вчителя, а не вихователя закладу дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному трактують дефініції «компетенція» та «компетентність». У галузі освіти питання структури і змісту термінів «компетенція» і «компетентність» займаються Г. Беленька, Н. Бібік, Л. Бірюк, П. Борисов, В. Краєвський, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, Ю. Татура, А. Хуторський, С. Шишов та інші.

Термін «компетенція» вперше було використано у 1965 р. американським лінгвістом і філософом Н. Хомським у Масачусетському університеті, коли, аналізуючи процеси засвоєння граматичної будови рідної мови, вчений зробив висновок, що основою комунікативної діяльності людини та її мовної поведінки є знання, що мають емпіричний характер і, здебільшого, не усвідомлюються носіями мови, однак завдяки ним людина може розуміти значну кількість речень і висловлювань. Саме ці знання науковець і назвав «компетенцією» (Хомський, 1972).

«Великий тлумачний словник сучасної української мови» так тлумачить ці терміни: «компетенція» – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчання; «компетентність» – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання (Бусел, 2001).

Під «компетентністю», Г. Беленька пропонує розуміти сукупність реально сформованих професійних якостей та набутий досвід діяльності особистості. А тому вона є семантично первинною категорією щодо компетенції і становить інтеріоризовану (привласнену в особистісний досвід) систему знань та практичних умінь людини, поєднаних із розвитком особистісних якостей, що забезпечують успішність використання набутих знань та умінь (Алексеева, 1977).

Ю. Татур пропонує таке визначення терміну: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це проявлені ним на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особисті якості та інші) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» (Татур, 2004).

І. Зязюн вважає, що компетентність як екзистенціональна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності

людини, ініційованої процесом освіти (Зязюн & Крамущенко & Кривонос, 1997).

Російський дослідник А. Хуторський «компетентність» розглядає, як сукупність складних умінь, навичок і способів діяльності, що групуються в блоки відповідних особистісних характеристик особистості, а саме:

- когнітивні (пізнавальні) – уміння відчувати навколишній світ, ставити, відшукувати причини явищ, відзначати своє розуміння або нерозуміння питання та інше;
- креативні (творчі) – натхнення, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч, свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність власної думки тощо;
- оргдіяльнісні (методологічні) – здатність до усвідомлення цілей навчальної діяльності й уміння їх пояснити, поставити мету і організувати її досягнення; здатність до нормотворчості, рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо;
- комунікативні, зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі й колективі, використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;
- світоглядні, що визначають емоційно-ціннісні позиції особистості, її здатність до самопізнання і саморуку, уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, сім'ї, колективі, природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості. Перелік цих характеристик обумовлюється цілісністю природи людини, яка має фізичну, емоційну, інтелектуальну та ціннісну складові (Хуторской, 2002).

В енциклопедії освіти наведено таке визначення поняття «компетенції»: «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» (Кремень, 2008).

У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» (Яременко & Сліпушко, 2006).

Залежність досліджуваних дефініцій: компетенція, компетентність та компетентний, Г. Беленька визначає таким чином:

Компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь якої сфери діяльності людини, окреслювати вимоги до діяльності особистості в контексті її відповідності повноваженням, правам і обов'язкам.

Компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції /компетенціям; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам.

Компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана при характеристиці її (особистості) діяльності (Беленька & Половіна, 2015).

Результати порівняльного аналізу термінів «компетенція» та «компетентність» у деяких науково-педагогічних джерел наведено у таблиці.

	Автор	Трактування терміну «компетенція»	Трактування терміну «компетентність»
1.	О. Ситник (Ситник, 2006)	коло повноважень	обізнаність, авторитетність, кваліфікованість
2.	В. Краєвський, А. Хуторський (Краевский & Хуторской, 2003)	сфера питань, з якими людина добре обізнана, і відповідно набуває досвіду	володіння людиною відповідною компетенцією, що включає її особисте ставлення до неї й предмета діяльності
3.	Е. Зеєр (Зеєр & Водеников & Доронин & Колобков, 2001)	здатність діяти самостійно й відповідально в межах своєї компетентності	глибоке, досконале знання людиною виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставленої мети, а також наявність відповідних умінь та навичок
4.	Г. Селевко (Селевко, 2004)	володіння методами та засобами діяльності, можливість справлятися із поставленими завданнями	готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях та досвіді

На сьогодні постає завдання впровадження компетентнісного та технологічного підходів до освіти, нових методик та технологій навчання, нового підходу до підготовки майбутніх фахівців з точки зору не як набору знань, умінь та навичок, а як набору компетенцій та можливостей випускника виконувати професійні функції, що є важливим на сучасному ринку праці.

Компетентнісний підхід до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти вивчала у своїх роботах Г. Беленька, яка дала визначення професійній компетентності вихователя як інтегрованого поняття, що включає світоглядні позиції особистості, глибоку обізнаність і практичні вміння в обраній галузі діяльності, розвинені професійно значущі якості, побудований на цьому фундаменті авторитет (Беленька, 2006).

Винятковий науковий інтерес для нашого дослідження становить поняття «професійна компетентність». У сучасній науковій літературі існують різні формулювання цього поняття.

Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, А. Богущ, Н. Гавриш, І. Дичківська, Е. Карпова, Н. Кудикіна, Г. Підкурманна, Т. Поніманська.

Дослідники П. Решетник, Н. Батечко трактують поняття «професійна компетентність», як загальна здатність і готовність особистості до фахової діяльності, яка ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих завдяки навчанню та виробничій діяльності, орієнтованих на самостійну участь особистості в обраній галузі професійної діяльності (Решетник & Батечко, 2005, с. 157-162).

В. Свистун, В. Ягупов термін «професійна компетентність» тлумачать, як готовність до певної професійної діяльності, наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності (Ягупов & Свистун, 2007, с. 3-8).

Так, Г. Малиновська професійну компетентність пропонує розуміти, як сукупність фахових знань і вмінь, що забезпечують опанування спеціальних термінів, розуміння проблем фахової діяльності, загальної культури спеціаліста, способу його професійного мислення (Малиновська, 2002, с. 88–95.).

Отже, сучасний розвиток вищої професійної освіти в Україні визначив нові пріоритети цієї сфери відповідно до світових тенденцій. Найкращий ефект у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти відбувається за умови систематичного здійснення студентом, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю власної діяльності.

Основною метою закладу вищої освіти є підготовка особистості, яка розуміє коло тих професійних завдань, що має вирішувати у майбутньому, та здатної розв'язувати ці завдання.

Охарактеризувавши процес формування професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти, робимо висновок про необхідність більш детального розгляду окремих складових професійної компетентності та особливостей їх формування у навчальну процесі ЗВО, що буде висвітлено в наступних публікаціях.

Список використаної літератури

- 1. Брежнєва О., Щербакова К.** Підготовка майбутніх вихователів до формування пізнавальної активності у дітей старшого дошкільного віку: Навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» (на основі кредитно-трансферної системи організації навчального процесу). Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 199 с.
- 2. Побірченко Н.** Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного

університету імені Павла Тичини. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2013. Випуск 47. 353 с. **3. Хомский Н.** Аспекты теории синтаксиса. Москва: Просвещение, 1972. 259 с. **4. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад, і гол. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с. **5. Алексеева М.** Системное управление подготовкой профессионалов (методология и методы). Москва: СПб., 1977. 264 с. **6. Татур Ю.** Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 9. **7. Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І.** Педагогічна майстерність / за ред. І.А. Зязюна. Київ: Вища школа. 1997. 349 с. **8. Хуторской А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Ученик в общеобразовательной школе. Москва: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157. **9.** Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: монографія / Г.Беленька, О.Половіна та інші. Київ: Вид-тво. 2015. С. 14–15. **10. Ситник О.** Професійна компетентність учителя. Управління школою. 2006. № 14. С. 2–9. **11. Краевский В., Хуторской А.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. Педагогика. 2003. №2. С. 3–10. **12. Зеер Э., Водеников В., Доронин Н., Колобков И.** Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. Екатеринбург: Уральский гос. проф.-пед. ун-т. 2001. 233 с. **13. Селевко Г.** Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. №4. С. 138–143. **14. Вихователь** дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. Беленька. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова. 2001. 304 с. **15. Новий** тлумачний словник української мови: у трьох томах / укладачі: В. Яременко, О.Сліпушко. Київ: «АКОНІТ». 2006. Т.1. 926 с. **16. Енциклопедія** освіти / Гол. ред. В.Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с. **17. Решетник П., Батечко Н.** Професійна освіта і компетентність. Науковий вісник Національного аграрного університету / редкол.: Д.О. Мельничук (відп. ред.) та інші. 2005. Вип. 88. С. 157–162. **18. Ягунов В., Свистун В.** Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». 2007. Т. 71. С. 3–8. **19. Малиновська Г.** Особливості формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього економіста в процесі його професійної підготовки. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2002. № 5. С. 88–95.

References

1. Brezhnieva, O., Shcherbakova, K. (2012). Pidhotovka maibutnix vykhovateliv do formuvannia piznavalnoi aktyvnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku [Future Preschool Teachers' Training for the Formation of Cognitive Activity in Preschoolers. Donetsk]. Donetsk: LANDON-XXI [in Ukrainian]. **2. Pobirchenko, N.** (2013). Psykholoho-

pedagogichni problemy silskoi shkoly [Psychological and Pedagogical Issues of Rural School]. Uman: FOP Zhovtyy O.O. [in Ukrainian]. **3. Khomskiy, N.** (1972). Aspektu teoryi syntaksysa [Aspects of the Theory of Syntax]. Moscow: Education [in Russian]. **4. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / uklad, i hol. red. V.T. Busel (2001) [Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language» edited by V. Busel]. Kyiv: Lightning [in Ukrainian].** **5. Alekseeva, M.** (1977). Systemnoe upravlenye podhotovkoi professyonalov [System Management of Professionals' Training]. Moscow [in Russian]. **6. Tatur, Yu.** (2004). Kompetentnost v strukture modely kachestva podhotovky spetsyalysta. Vusshee obrazovanye sehodnia [Competence in the Structure of the Quality Model of Training] Higher Education Today: No. 3 [in Russian]. **7. Ziaziun, I.,** Kramushchenko, L., Kryvonos, I. (1997). Pedagogichna maisternist [Pedagogical Skill]. Kyiv: High school [in Ukrainian]. **8. Khutorskoi, A.** (2002). Kliuchevye kompetentsyy kak komponent lychnostno-oryentyrovanoi paradyhmy obrazovanyia. Uchenyk v obshcheobrazovatelnoi shkole [Competences as a Component of Personality-Oriented Paradigm of Education. Student in Secondary School]. Moscow: IOSO RW [in Russian]. **9. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia / H. Bielienka, O. Polovina ta inshi (2015) [Future Preschool Teachers' Training to Work with Children of Preschool Age: Competence Approach: monograph H. Bielienka, O. Polovina and other]. Kyiv: Publishing House [in Ukrainian].** **10. Sytnyk, O.** (2006). Profesiina kompetentnist uchytelia. Upravlinnia shkoloiu [Professional Competence of the Teacher]. School Management: No.14 [in Ukrainian]. **11. Kraevskiy, V.,** Khutorskoi, A. (2003). Predmetnoe y obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh. Pedahohyka [Subject and General Subject in Educational Standards] Pedagogy: No. 2 [in Russian]. **12. Zeer, E.,** Vodenikov, V., Doronyn, N., Kolobkov, Y. (2001). Psykholoho-pedahohycheskoe obespechenye podhotovky remeslennykov-predprynymatelei [Psychological and Pedagogical Support of artisans-entrepreneurs training]. Yekaterinbur [in Russian]. **13. Selevko, H.** (2004). Kompetentnosty y ykh klasyfykatsiya. Narodnoe obrazovanye [Competencies and Their Classification]. Public Education: No. 4 [in Russian]. **14. Vykhovatel ditei doshkilnoho viku: stanovlennia fakhivtsia v umovakh navchannia: monohrafiia / H. Bielienka (2001) [Educator of Preschool Children: Becoming a Specialist in the Learning Environment: monograph. H. Bielienka]. Kyiv: NPU named M. P. Drahomanova [in Ukrainian].** **15. Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u trokh tomakh / ukladachi: V. Yaremenko, O.Slipushko (2006) [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: in Three Volumes : edited by V. Yaremenko, O. Slipushko]. Kyiv: "ACONITE", V. 1 [in Ukrainian].** **16. Entsyklopediia osvity / Hol. red. V.Kremen (2008) [Encyclopedia of Education. Chief editor V. Kremen]. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].** **17. Reshetnyk, P.,** Batechko N. (2005). Profesiina osvita i kompetentnist. Naukovyi visnyk Natsionalnoho ahrarnoho universytetu / redkol.: D.O. Melnychuk (vidp. red.) ta inshi [Professional Education and Competence]. Scientific Bulletin of The

National Agrarian University: Issue 88 [in Ukrainian]. **18. Yahupov, V., Svystun, V.** (2007). Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vyshchoi osvity [Competence-Based Approach to the Training of Specialists in Higher Education]. Scientific Notes of the National University «Kyiv-Mohyla Academy»: V. 71 [in Ukrainian]. **19. Malynovska, H.** (2002). Osoblyvosti formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentsii maibutnoho ekonomista v protsesi yoho profesiinoi pidhotovky [Features of Foreign Language Communicative Competence of the Future Economist Formation in the Process of His Professional Training]. Pedagogy and psychology of vocational education: No. 5 [in Ukrainian].

Дмитренко А. П. До питання про термінологічні дефініції з проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів

У статті здійснено теоретичний аналіз сутності термінологічних дефініцій щодо проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя. Проведений аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному трактують дефініції «компетенція» та «компетентність». У галузі освіти питання структури і змісту термінів «компетенція» і «компетентність» займаються Г. Беленька, Н. Бібік, Л. Бірюк, П. Борисов, В. Краєвський, В. Кремень, Н. Кузьміна, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, Ю. Татура, А. Хуторський, С. Шишов та інші. Здійснено характеристику базових понять формування професійної компетентності, виявлено їх зміст та структуру.

Г. Беленька залежність досліджуваних дефініцій: компетенція, компетентність та компетентний, визначає таким чином:

Компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь якої сфери діяльності людини, окреслювати вимоги до діяльності особистості в контексті її відповідності повноваженням, правам і обов'язкам.

Компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції /компетенціям; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам.

Компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана при характеристиці її (особистості) діяльності. На сьогодні постає завдання впровадження компетентнісного та технологічного підходів до освіти, нових методик та технологій навчання, нового підходу до підготовки майбутніх фахівців з точки зору не як набору знань, умінь та навичок, а як набору компетенцій та можливостей випускника виконувати професійні функції, що є важливим на сучасному ринку праці.

Аналіз теоретичних досліджень у галузі професійної компетентності показав, що поняття компетентності пов'язане з цілим рядом схожих за змістом визначень, які в сукупності утворюють єдину компетентність.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентний, професійна компетентність, компетентнісний підхід.

Дмитренко А. П. К вопросу о терминологических дефинициях по проблеме формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей

В статье осуществлен теоретический анализ сущности терминологических дефиниций относительно проблемы профессиональной подготовки будущего воспитателя. Проведенный анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о том, что зарубежные и отечественные исследователи по-разному трактуют дефиниции «компетенция» и «компетентность». В отрасли образования вопроса структуры и содержания терминов «компетенция» и «компетентность» занимаются Г. Беленька, Н. Бибик, Л. Бирюк, П. Борисов, В. Краевский, В. Кремень, Н. Кузьмина, О. Пометун, О. Савченко, Дж. Равен, Ю. Татура, А. Хуторской, С. Шишов и другие. Осуществлена характеристика базовых понятий формирования профессиональной компетентности, определено их содержание и структура.

Г. Беленькая зависимость исследуемых дефиниций: компетенция, компетентность и компетентный, определяет следующим образом:

Компетенция – это объективно идеальная категория, которая может использоваться для характеристики любой сферы деятельности человека, обозначает требования к деятельности личности в контексте ее соответствия полномочиям, правам и обязанностям.

Компетентность – это субъективно-реальная категория, которая используется для характеристики деятельности конкретного человека или группы людей и свидетельствует о соответствии или несоответствии указанной компетенции / компетенциям; компетентность является совокупной характеристикой человека о соответствии ее деятельности определенным нормам.

Компетентный – интегрированная черта личности, которая может быть использована при характеристике ее (личности) деятельности. На сегодня стоит задача внедрения компетентностного и технологического подходов к образованию новых методик и технологий обучения, нового подхода к подготовке будущих специалистов с точки зрения не как набора знаний, умений и навыков, а как набора компетенций и возможностей выпускника выполнять профессиональные функции, является важным на современном рынке труда.

Анализ теоретических исследований в области профессиональной компетентности показал, что понятие компетентности связано с целым рядом похожих по содержанию определений, которые в совокупности образуют единую компетентность.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентный, профессиональная компетентность, компетентносный подход.

Dmytrenko A. To the Question about Terminology Definicii on Issue of Forming of Professional Competence of Future Educators

There is a theoretical analysis of terminological definitions' essence on the problem of the future preschool teachers' professional training in the article. The analysis of recent studies and publications suggests that foreign and Ukrainian researchers have different interpretations of such definitions as «competency». and «skills». In the education field, the structure and content of the terms «competency» and «skills» are researched by H. Bielienka, N. Bibik, L. Biriuk, P. Borysov, V. Kraievskiyi, V. Kremen, N. Kuzmina, O. Pometun, O. Savchenko, J. Raven, Yu. Tatura, A. Khutorskiyi, S. Shyshov and other. The characteristic of basic concepts of professional competence building is carried out, their contents and structure are revealed.

The characteristic of modern scientific literature on the formulation of «professional competence» concept is also carried out. The formation of professional future preschool teachers' competence was investigated by L. Artemova, A. Bohush, N. Havrysh, I. Dychkivska, Ye. Karpova, N. Kudykina, H. Pidkurhanna, T. Ponimanska.

H. Bielienka the interdependence between the such studied definitions as competence, skill and qualified defines in such way: competence is the objectively-ideal category that can be used to characterize any sphere of human activity, to define requirements for the individual's activity in the context of its compliance with powers, rights and duties.

Skill is subjective-real category used to characterize the particular person's activity or group of people's activity and indicates compliance or non-compliance with the specified competence / competences; skill is the person's aggregate characteristic as to the conformity of its activity with certain norms.

Qualified is an integrated personality trait that can be used to characterize its (personality) activity. Today, there is the task of competent and technological approaches to education introducing; new teaching methods and technologies, a new approach to future professionals' training not as just a set of knowledge, skills and abilities, but as a set of competences and capabilities of the graduate to perform professional functions that is important on the modern labor market.

Analysis of theoretical studies in the field of professional competence showed that the concept of competence is associated with a number of similar definitions, which together form a single competence.

Key words: competence, skills, competent, professional competence, competence approach.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Нікітіна А. В.

УДК 378:8-057.875

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-213-220

Каліш Валентина Антонівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови,
літератури та методики навчання Глухівського національного
педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів,
Україна.

va-kl@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1495-5054>

ФОРМУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі особливої актуальності набуває проблема фахової підготовки педагогічних працівників, покликаних розв'язувати новітні суспільні завдання у контексті нової української школи.

У системі професійної підготовки вчителів-філологів важлива роль належить формуванню лінгвістичної компетентності, що охоплює систему знань про мову як унікальне суспільно-культурне явище, її функції і зв'язки з іншими феноменами, одиниці і явища різних структурних рівнів, правила їх використання та реалізацію цих знань у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до вирішуваних комунікативних завдань.

Важливим складником у структурі лінгвістичної компетентності студентів-філологів є граматична компетенція, яка передбачає досконале володіння майбутніми вчителями системою морфологічних і синтаксичних одиниць, категорій і норм їх творення та функціонування. Значущість граматичного ладу у системі мови актуалізує і проблему формування морфологічної компетенції майбутніх учителів української мови і літератури.

Теоретичні засади вивчення граматики української мови у вищих педагогічних закладах становлять дослідження світових і вітчизняних лінгвістів кінця ХХ – початку ХХІ століття, зокрема О. Безпояско, І. Вихованця, К. Городенської, В. Горпинича, А. Гриценка, А. Загнітка, Г. Золотової, І. Кучеренка, В. Русанівського, С. Соколової та ін. Нині склалися нові граматичні теорії і концепції, що спираються на засади лінгвістичної прагматики, функційної і когнітивної лінгвістики, сформувалися нові аспекти вивчення морфологічної системи мови. Теоретичні основи сучасної академічної граматики мають відобразитися і у змісті сучасної української мови як провідного навчального курсу у лінгвістичній підготовці майбутнього учителя-словесника та визначати методику його вивчення у вищій школі.

Методичні аспекти формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури були предметом дослідження таких учених, як Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, О. Колодич, С. Корнієнко, О. Кучерява, А. Лановенко, Л. Мацько, В. Мельничайко, С. Омельчук, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, Л. Струганець, І. Халимон, Н. Янчук та ін. У працях науковців розкривається сутність та структура актуальних нині понять «мовна особистість», «комунікативна компетентність», розглядаються питання мовної, мовленнєвої, дискурсивної, інформаційно-комунікативної компетенції майбутніх філологів, ролі різних (діяльнісного, функційно-комунікативного, когнітивно-комунікативного, текстоцентричного, соціокультурного та інших) підходів навчання мови у процесі підготовки вчителя української мови і літератури, порушуються актуальні проблеми викладання сучасної української літературної мови у вищих освітніх закладах, подаються практичні рекомендації щодо вивчення мовного матеріалу різних структурних рівнів мови, акцентується увага на ґрунтовній лінгвістичній підготовці майбутніх філологів.

Незважаючи на різноаспектні дослідження проблеми підготовки педагогічних кадрів, учителів української мови і літератури зокрема, до професійної діяльності в нових суспільних умовах, формуванню морфологічної компетенції студентів-філологів приділено недостатню увагу.

Метою нашої наукової розвідки є визначення складників морфологічної компетенції студентів філологічних факультетів та дослідження особливостей її формування під час вивчення курсу сучасної української мови.

У процесі роботи використано теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез.

Кожна мова має свою систему засобів і правил творення слів, словоформ і їх зв'язку в процесі комунікації, які в сукупності утворюють граматичну систему мови, що охоплює два складники – морфологічний і синтаксичний рівні. Ці мовні підсистеми вивчає граматики – наука, що розглядає закономірності й особливості будови, творення, функціонування словоформ, слів, словосполучень і речень. Розділи граматики – морфологія та синтаксис – займають важливе місце в оволодінні мовою як засобом спілкування та в процесі мовленнєвої діяльності особистості.

Основна мета вивчення розділу «Морфологія» в курсі сучасної української літературної мови – висвітлення проблем граматичної теорії з урахуванням сучасних досягнень лінгвістики, ознайомлення із системою морфологічних одиниць і типів морфологічних категорій та парадигм, особливостей функціонування морфологічних явищ, їх зв'язків із явищами інших рівнів мовної структури; забезпечення високого рівня професійно необхідних граматичних компетенцій

студентів; формування грамотного усного і писемного мовлення. Реалізація означеної мети має забезпечити формування у майбутніх учителів-словесників морфологічної компетенції, яка охоплює три основні складники: опанування системою морфологічних знань; оволодіння уміннями й навичками виявляти, розрізняти, аналізувати морфологічні явища; усвідомлене використання їх у мовленнєвій діяльності в різноманітних комунікативних ситуаціях.

У процесі вивчення морфології студенти мають засвоїти закономірності функціонування граматичної системи мови, проблеми її дослідження на сучасному етапі розвитку українського мовознавства. Зіставлення змісту академічної і шкільної граматики дає підстави для виокремлення низки проблемних питань, які на сьогодні мають дещо відмінне висвітлення у теоретичному мовознавстві та в підручниках для вищих і загальноосвітніх закладів. Як зазначає І. Вихованець, сучасна академічна граMATика української мови є функційно-категорійною, «об'єктом якої є передовсім граматичні (синтаксичні, морфологічні, словотвірні) одиниці і притаманні їм граматичні категорії з детальним опрацюванням правил їхнього функціонування...< >. У граматичних категоріях найповніше відбито світобачення нашого народу, спосіб об'єднання слів у синтаксичні конструкції для вираження думок і почуттів, а також потенціал творення нових слів» (Вихованець 2012, с. 4). Шкільна ж граMATика спирається переважно на традиційні підходи в інтерпретації таких ключових проблем, як от: принципи виділення частин мови в українській мові; система частин мови, граматичні категорії відповідних лексико-граматичних класів слів, їх різновиди тощо. Однак комунікативна спрямованість шкільної лінгводидактики передбачає застосування новітніх підходів у вивченні морфологічних явищ, зокрема й функційного, зорієнтованого на усвідомлення ролі, яку певна морфологічна одиниця виконує у складі одиниць вищого рівня. Відтак майбутні учителі мають не лише засвоїти специфіку академічної і шкільної граматики, а й оволодіти системою новітніх морфологічних знань, необхідних для подальшої успішної професійної діяльності.

Зважаючи на зазначене, зміст розділу «Морфологія» у курсі сучасної української літературної мови структурується розглядом таких ключових питань: предмет і завдання морфології, її зв'язок з іншими розділами; морфологічні одиниці (морфема, морфологічне слово, частини мови); принципи класифікації частин мови та їх система (центральні: іменник і дієслово, периферійні: прикметник, прислівник, числівник), нечастиномовні службові слова-морфеми та слова-речення; проблема займенникових слів; поняття граматичної категорії і грамеми, типи граматичних категорій, морфологічна парадигма, способи вираження граматичних значень тощо. Засвоєння ключових питань морфології стане підґрунтям для усвідомлення лінгвістичної природи семантико-граматичних класів слів, що виділяються на основі семантичного, синтаксичного, морфологічного та в окремих випадках словотвірного

критеріїв, а також розуміння специфіки займенникових і службових слів, особливостей вигуків і звуконаслідувальних слів. Морфологічний опис частин мови подається студентам також з урахуванням характеристики їхніх лексико-морфологічних розрядів, морфологічних категорій, словозмінних парадигм і явищ транспозиції. Розгляд слів, що не мають статусу частин мови, передбачає їхню характеристику за функційним навантаженням, походженням і семантикою.

У висвітленні основних теоретичних питань морфології пріоритетного значення надається проблемному методу (розповідь і проблемна лекція, евристична і проблемно-пошукова бесіда, проблемно-пошукові завдання тощо), зорієнтованого на самостійний аналіз студентами поданої викладачем наукової інформації та одержання обґрунтованого висновку. Доцільними, приміром, будуть завдання типу:

- Доведіть, що сприйманий світ українська мовна свідомість значною мірою відображає за допомогою дієслівності й іменниковості.
- Поміркуйте, на основі яких ознак іменник утворює опозицію з дієсловом, прикметником, прислівником.
- Дослідіть за рекомендованими джерелами погляди відомих українських і зарубіжних граматистів на числівник і доведіть його периферійний статус у системі часин мови.
- Відомо, що прийменники, сполучники, частки традиційна граматики відносить до частин мови (службових). Доведіть правильність/неправильність такого погляду, спираючись на виокремлювані в академічній граматиці принципи поділу слів на частини мови.
- Проаналізуйте особливості займенників і обґрунтуйте, на якій підставі у сучасній граматиці їх не виокремлюють у самостійну частину мови.

Наведені та подібні завдання вимагають від студентів поглибленого вивчення окреслених викладачем проблем, пошуку інформації (ознайомлення з поглядами різних дослідників, аналіз рекомендованих наукових джерел) для доказовості чи спростування тверджень. У процесі опрацювання теоретичного матеріалу майбутнім фахівцям пропонується за результатами самостійного вивчення граматичної проблеми підготувати лінгвістичні повідомлення, анотації рекомендованих для додаткового ознайомлення праць науковців у галузі лінгвістики з обов'язковим їх аналізом, доповіді, виступи, статті, тези, мультимедіації тощо.

Опрацьовуючи рекомендовану до кожної теми чи змістового модуля додаткову літературу, студенти розширюють, поглиблюють, систематизують одержані на лекціях і в процесі самостійної роботи з підручниками знання, вчаться зіставляти різні погляди науковців, аналізувати їх, висловлювати власні міркування тощо.

На основі науково-теоретичних знань у студентів формуються ключові морфологічні вміння і навички, зокрема: сприймати,

розпізнавати, аналізувати, зіставляти, розмежовувати, коментувати морфологічні явища, оцінювати їх під кутом зору нормативності, доцільності, відповідності сфері й ситуації спілкування; розуміти їх комунікативну, когнітивну, естетичну цінність тощо.

У формуванні морфологічної компетенції основна роль належить системі вправ, зміст яких визначається ключовими вміннями і навичками, якими повинні оволодіти студенти як з метою вдосконалення граматичного ладу власного мовлення, так і з метою вивчення морфологічних явищ з учнями загальноосвітньої школи у подальшій професійній діяльності. Система вправ має передбачати завдання, спрямовані на: 1) засвоєння лінгвістичної природи морфологічних явищ, систематизацію та закріплення теоретичних знань; 2) вироблення ключових морфологічних умінь і навичок; 3) формування дослідницьких якостей студентів; 4) розвиток комунікативних умінь; 5) удосконалення культури мовлення тощо.

До пропонованої системи належать вправи, спрямовані на:

- виявлення у тексті відповідних частин мови та службових слів, пояснення їх лінгвістичних особливостей, загальнокатегоріального значення;
- з'ясування семантики повнозначних частин мови, групування їх за семантичними ознаками;
- визначення морфологічних категорій повнозначних частин мови, способів та засобів вираження граматичних значень, розпізнавання і утворення граматичних форм;
- розрізнення розрядів прикметників, числівників, займенників, прислівників, прийменників, сполучників, часток, вигуків;
- нормативне уживання морфологічних словоформ;
- виокремлення і групування іменників, прикметників, дієслів, прислівників за стилістичним уживанням, соціальною важливістю, походженням;
- з'ясування комунікативно-виражальних можливостей морфологічних явищ у різних за комунікативним призначенням і стильовою належністю текстах;
- визначення типу, стилю, теми, комунікативного призначення текстів, аналіз лексико-граматичних засобів з огляду на їх відповідність та доцільність у висловлюваннях;
- добір мовних засобів відповідної семантики та лексико-граматичної віднесеності для продукування висловлювань різних типів і стилів тощо.

Продуктивними є вправи на редагування текстів різних видів, жанрів і стилів, у яких допущено граматичні помилки, недоречне, нормативно неправильне використання морфологічних засобів, порушення норм формотворення та сполучуваності тощо.

У процесі виконання подібних завдань виробляються когнітивні, креативні, діяльнісні, комунікативні уміння майбутніх учителів, що є важливою складовою їх професійної діяльності.

Отже, морфологічна компетенція майбутніх учителів-словесників формується в результаті послідовного, поетапного та цілеспрямованого процесу оволодіння сучасними граматичними знаннями, уміннями й навичками, що водночас забезпечують удосконалення мовленнєво-комунікативних якостей, розвиток інтелектуально-пізнавальних, професійно зорієнтованих здібностей. У подальших розвідках передбачається висвітлення організації науково-дослідницької діяльності студентів, зорієнтованої на вивчення функційно-комунікативних і стилістичних особливостей морфологічних явищ у різних дискурсах.

Список використаної літератури

1. Вихованець І. Р. Дієслівно-іменниковий граматичний тип української мови. *Українська мова*, 2012, № 2. С. 3–10.

References

1. Vykhovanets, I. R.(2012). Diieslivno-imennykovyi hramatychnyi typ ukrainskoi movy [The verbally-verbal grammatical type of the Ukrainian language]. *Ukrainska mova*, 2012, № 2. S. 3–10. [in Ukrainian].

Каліш В. А. Формування морфологічної компетенції студентів-філологів

У статті порушено проблему формування морфологічної компетенції як важливого складника лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Визначено її структурні компоненти: опанування системою морфологічних знань; оволодіння уміннями й навичками виявляти, розрізняти, аналізувати морфологічні явища; усвідомлене використання їх у мовленнєвій діяльності в різноманітних комунікативних ситуаціях. Зауважено, що у процесі вивчення морфології студенти мають засвоїти закономірності функціонування граматичної системи мови, проблеми її дослідження на сучасному етапі розвитку українського мовознавства. Зіставлення змісту академічної і шкільної граматики дає підстави для виокремлення низки проблемних питань, які на сьогодні мають дещо відмінне висвітлення у теоретичному мовознавстві та в підручниках для вищих і загальноосвітніх закладів. Окреслено ключові питання розділу «Морфологія», засвоєння яких стане підґрунтям для усвідомлення студентами лінгвістичної природи семантико-граматичних класів слів, розуміння специфіки займенникових і службових слів, особливостей вигуків і звуконаслідувальних слів. Зазначено, що у розгляді основних теоретичних питань морфології пріоритетного значення надається проблемному методу. Подано зразки проблемних завдань, які вимагають

від студентів поглибленого самостійного вивчення окреслених викладачем проблем, пошуку інформації для доказовості чи спростування тверджень. Запропоновано окремі завдання і вправи, зміст яких визначається ключовими вміннями і навичками і які спрямовані на вироблення у студентів основних складників морфологічної компетенції. Наголошено, що у процесі виконання подібних завдань виробляються когнітивні, креативні, діяльнісні, комунікативні вміння майбутніх учителів, що є важливою складовою їх професійної діяльності.

Ключові слова: лінгвістична компетентність, морфологічна компетенція, граматична будова мови, морфологічні знання, вміння й навички.

Калиш В. А. Формирование морфологической компетенции студентов-филологов

В статье затронута проблема формирования морфологической компетенции как важной составляющей лингвистической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы. Определены ее структурные компоненты: овладение системой морфологических знаний; овладение умениями и навыками выявлять, различать, анализировать морфологические явления; осознанное использование их в речевой деятельности в различных коммуникативных ситуациях. Отмечено, что в процессе изучения морфологии студенты должны усвоить закономерности функционирования грамматической системы языка, проблемы ее исследования на современном этапе развития украинского языкознания. Сопоставление содержания академической и школьной грамматики дает основания для выделения ряда проблемных вопросов, которые на сегодня по разному рассматриваются в теоретическом языкознании и в учебниках для высших и общеобразовательных заведений. Определены ключевые вопросы раздела «Морфология», усвоение которых станет основой для осознания студентами лингвистической природы семантико-грамматических классов слов, понимание специфики местоименных и служебных слов, особенностей междометий и звукоподражательных слов. Отмечено, что в рассмотрении основных теоретических вопросов морфологии приоритетное значение принадлежит проблемному методу. Наведены примеры проблемных заданий, которые требуют от студентов углубленного самостоятельного изучения предложенных преподавателем проблем, поиска информации для доказательности или опровержения утверждений. Предложено отдельные задания и упражнения, содержание которых определяется ключевыми умениями и навыками и которые направлены на выработку у студентов основных составляющих морфологической компетенции. Отмечено, что в процессе выполнения подобных заданий формируются когнитивные, креативные, деятельностные,

коммуникативные умения будущих учителей, что является важной составляющей их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: лингвистическая компетентность, морфологическая компетенция, грамматический строй языка, морфологические знания, умения и навыки.

Kalish V. Forming Morphological Competence of Philologist Students

The article deals with the problem of forming morphological competence as an important component of the linguistic competence of intending Ukrainian language and literature teachers. Its structural components are determined: learning the system of morphological knowledge; mastering the skills and abilities to identify, to distinguish, to analyze morphological phenomena; conscious using them in speaking activities in different communicative situations. It is noticed that in the process of studying morphology, students should learn the regularities of functioning the language grammatical system, the issues of its researching at the present stage of Ukrainian linguistics development. Comparison of academic and school grammar contents give grounds for distinguishing a number of problematic issues that today have a little different coverage in theoretical linguistics and in the textbooks for higher education and secondary education institutions. It is stressed that future teachers should master the system of the newest morphological knowledge, in particular modern functional morphology, necessary for further successful professional activity. It is outlined the key issues of the section “Morphology”, the mastering of which will become the basis for students to understand the linguistic nature of semantic and grammatical word classes, understanding pronouns and auxiliary words peculiarities, the features of exclamations and onomatopoeias. It is noted that in the studying the main theoretical questions of morphology priority importance is given to the problem method. The examples of problematic tasks aimed at in-depth independent individual studying educational tasks by students, searching the information to prove or refute statement are given in the article. Some tasks and exercises are proposed, the content of which is determined by key skills and which are aimed at developing the basic students’ components of morphological competence. It was emphasized that in the process of doing such tasks cognitive, creative, activity, communicative skills of intending teachers are developed, which is an important part of their professional activity.

Key words: linguistic competence, morphological competence, grammatical structure of language, morphological knowledge, skills and abilities.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.016:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-221-231

Кравчук Оксана Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

kravoksana27@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5170-9736>

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ В СТУДЕНТІВ І КУРСУ

Останнім часом вища освіта в Україні орієнтована на забезпечення універсальності підготовки фахівця до своєї майбутньої діяльності, що випливає із Закону України «Про вищу освіту», Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Національної доктрини розвитку освіти, інших законодавчих актів та нормативних документів. Удосконалення вітчизняної системи освіти та підготовки висококваліфікованих кадрів набуло особливої актуальності. У сучасних документах зазначено, що змістом вищої освіти є система професійних знань, умінь і навичок, яка має бути досягнута в процесі навчання, коли здійснюється професійна адаптація та набувається педагогічна майстерність майбутнього вчителя-філолога.

Зараз актуальною залишається проблема розвитку мовної особистості, здатної вільно орієнтуватися в різноманітних професійних ситуаціях та успішно розв'язувати комунікативні завдання. Однією з найважливіших якостей мовної особистості є володіння нею навичками лінгвістичного аналізу тексту.

Важливе значення для набуття студентами ґрунтовних знань мовного матеріалу й навичок його аналізу має постійне впровадження в навчальний процес лінгвістичного аналізу тексту, який є головним чинником удосконалення базової професійної філологічної компетентності студентів педагогічних закладів, оскільки сприяє інтеграції знань, умінь і навичок з української літературної мови та її функціонування в мовленні на рівні тексту. Саме текст повинен стати основою професійного навчання, тому сучасна лінгводидактика орієнтує вчителя на текстову основу уроків, використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ і норм.

Одна з причин появи наукового інтересу до лінгвістичного аналізу тексту й обговорення його змісту, структури й технології пов'язана з лінгводидактичними потребами сучасної освітньої системи, що вимагає володіння філологічною компетентністю загалом, а тому для формування мовної особистості, розвитку комунікативних умінь і

навичок майбутніх філологів необхідно навчитися працювати з мовною тканиною текстів. Викладачі вищої школи повинні „постійно вдаватися до тексту як засобу вдосконалення пізнавальних і креативних умінь і навичок студентів” (Пентилюк, 2011, с. 174). Найбільш сприятливі умови для розв’язання цих проблем закладені в можливості здійснювати лінгвістичний аналіз тексту.

Сучасні дослідники спрямовують свої зусилля на теоретичні й практичні пошуки, пов’язані з лінгвістичним аналізом тексту. Ця проблема не нова й завжди широко обговорювалася українськими та російськими мовознавцями (Ф. Буслаєв, В. Виноградов, І. Гальперін, В. Дроздовський, І. Ковалик, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, О. Потебня, Л. Щерба та ін.); лінгводидактами (З. Бакум, О. Біляєв, Є. Голобородько, Є. Дмитровський, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, І. Чередниченко та ін.); психолінгвістами (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, І. Зимня, А. Мікк та ін.).

Попри безсумнівну значущість робіт, присвячених лінгвістичному аналізу тексту, проблема вдосконалення навичок його здійснення в студентів-першокурсників філологічного факультету не була предметом спеціального дослідження. Отже, протиріччя, що виникли між теоретичною й методичною нерозробленістю теми в лінгводидактиці вищої школи й водночас необхідністю забезпечення належного рівня володіння навичками лінгвістичного аналізу тексту майбутніми вчителями-філологами спонукало до вибору теми статті.

У пропонованій роботі спробуємо узагальнити, теоретично обґрунтувати, практично продемонструвати важливість проблеми вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту, визначити її роль у фаховій підготовці майбутніх словесників.

На практичних заняттях з курсу «Лінгвістика тексту» з метою комплексного вирішення проблеми з першокурсниками працюємо над збагаченням мовлення лінгвістичною термінологією, пов’язаною з лінгвістичним аналізом тексту, тобто формуємо словник студентів.

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

У процесі роботи систематизуємо знання студентів про текст, отримані в середній школі, розширюємо їх, поглиблюємо й доводимо до такого рівня, який дозволяв би їм вільно оперувати текстовими поняттями.

Пропонуємо студентам такі прийоми роботи з термінами: робота зі словниками (виписування їх значень зі спеціальних словників і навчальної літератури), семантизація (пояснення значення терміна), порівняння й аналіз дефініцій термінів, укладання тематичного словника-мінімуму, самостійне складання й розгадування кросвордів. Студенти таким чином залучаються до самостійного пошуку відомостей про основні текстові поняття, але наявність у науковій літературі значної кількості неоднотайних поглядів у визначенні тексту, його одиниць, категорій тощо часто дезорієнтує першокурсників. Тому ми також користуємося іншим прийомом «Знаємо – хочемо дізнатися – дізналися»: студентам роздаємо картки з готовим мінімумом необхідної інформації про основні текстові поняття. Ці відомості адаптуємо до сприймання першокурсниками. Студенти самостійно опрацьовують матеріал, виділяють відому зі школи й нову інформацію. Такий прийом привертає увагу до матеріалу, пробуджує зацікавленість, тобто виконує мотиваційну функцію.

Управління навчально-пізнавальною діяльністю першокурсників у процесі роботи з текстом здійснюємо за допомогою вправ та завдань, які поділяємо на дотекстові, текстові та післятекстові. Завдання складаємо так, щоб разом з удосконаленням навичок лінгвістичного аналізу тексту формувати мовну й мовленнєву компетентність особистості філолога.

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

Текстові завдання передбачають безпосередню роботу з текстом, що забезпечує запам'ятовування мовного оформлення, сприяє усвідомленню норм уживання мовних одиниць, накопиченню позитивного мовленнєвого досвіду.

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

На практичних заняттях передбачаємо за допомогою методів евристичної бесіди, пояснення викладача, повторення визначень понять,

спостереження за готовими текстами досягнення повного розуміння студентами наданої їм інформації про текстові поняття.

У процесі такого навчання в студентів формуємо вміння й навички відрізнити текст від не-тексту; співвідносити поняття «абзац» і «ССЦ», розрізнити їх; визначати стиль, тип і форму мовлення; знаходити автосемантичне речення й ключові слова тощо. На цьому етапі приділяємо значну увагу спостереженню над мовними одиницями в тексті.

Наприклад, під час вивчення теми «Семантична й структурна організація тексту» з метою поглиблення знань про текст, основні текстознавчі поняття, стилі мовлення й формування вмінь їх визначати, з'ясовувати лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості студентам пропонуємо виконати порівняльний аналіз текстів однієї тематики, але різної стильової належності. Прийом «Займи позицію» ефективний під час виконання цієї вправи, оскільки дає змогу висловитися кожному студентові й обґрунтувати свою позицію. Майже кожне післятекстове завдання з восьми запропонованих завжди викликає дискусію.

Вправа. Виразно прочитайте тексти. Як ви розумієте вислів «Рідна мова – душа народу»?

Текст 1. *Мово рідна! Ти ж – як море – безконечна, могутня, глибинна. Котиш і котиш хвилі своїх лексиконів, а їм немає кінця-краю. Мільйонноголосо бриниш говірками, а вони шумлять, і дзвенять, і б'ють у наші груди, мов хвилі морські – у берег.*

Красо моя! У тобі мудрість віків, і пам'ять тисячоліть, і зойк матерів у годину лиху, і переможний гук лицарів твоїх у днину побідну, і пісня серця дівочого в коханні своїм, і крик новонародженого; у тобі, мово, неосяжна душа народу – його щирість і щедрість, радощі й печалі, його труд, і піт, і кров, і сміх, і безсмертя його. Арфо серця мого! Люблю зажуру пісень твоїх, і невмирущий оптимізм гумору твого, і музику слів твоїх. Скарбе мій єдиний, з тобою я найбагатший і найдужчий у світі, без тебе – перекотиполе, що його вітер несе в сіру безвість, у млу небуття. Твердине моя, і захисток, і гордість, і розрада в годину смутку!

Світлоносна! Ти завжди вабиш, чаруєш, кличеш на теплі й могутні хвилі свої. І я, вірний і вічний юнга твій, пливу й пливу твоїми просторами й не намилуюсь глибинами та безмежжям твоїм (С. Плачинда).

Текст 2. *Сучасна українська літературна мова є вищою формою вияву української національної мови. Нижчими її формами є територіальні та соціальні діалекти.*

Літературна мова – це відшліфована мова, яка характеризується поліфункціональністю, унормованістю, стандартністю, уніфікованістю, розвиненою системою стилів.

Функціональне призначення літературної мови в житті української нації полягає в обслуговуванні всіх сфер діяльності

суспільства. Вона є мовою державного функціонування в Україні, спілкування людей у матеріально-виробничій і культурній сферах, мовою науки і освіти, радіо і телебачення, преси, художньої літератури, засобом вираження національної культури, національної самосвідомості українців.

Основна ознака літературної мови та, що вона є унормованою формою загальнонародної мови (М. Плющ).

Текст 3. Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України.

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

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

Такі й аналогічні післятекстові завдання допомагають студентам згадати відомості про текст, стилі мовлення, їх мовні засоби, активізують творче мислення й пам'ять, учать орієнтуватися в мовленнєвих ситуаціях. Використання вправ на порівняльний аналіз текстів однієї тематики, але різної стильової належності сприяє формуванню вмінь студентів визначати й аналізувати мовні особливості текстів різних стилів, удосконаленню вмінь і навичок порівнювати, робити припущення й добирати аргументи на їх підтвердження, оперувати поняттями лінгвістичного плану.

Основним методом навчання лінгвістичного аналізу тексту на практичних заняттях є вправи. Необхідність звернення до інформаційно-рецептивних вправ зумовлена кількома причинами: наукова новизна й неоднозначне висвітлення в науковій літературі проблем теорії тексту потребують особливої уваги до перевірки розуміння й усвідомлення окремих явищ і понять; такі вправи забезпечують розвиток умінь аналізувати, зіставляти, узагальнювати наукові факти, аргументувати відповіді, робити висновки.

Так, під час вивчення теми «Категорії тексту» пропонуємо такі вправи:

Вправа. Прочитайте виразно тексти. Визначте їх категорії, стиль і тип мовлення. З'ясуйте фонетичні особливості. Що цікавого й

незвичайного ви побачили в текстах? Поясніть правопис підкреслених слів.

Текст 1. *Сипле, стелить сад самотній сірий смуток – срібний сніг, –*

Сумно стогне сонний струмись, серце слуха скорбний сміх.

Серед саду смерть сміється, сад солодкий смуток снить, –

Сонно сиплються сніжинки, струмись стомлено сичить.

Стихли струни, стихли співи, срібні співи серенад, –

Стиха стеляться сніжинки – спить самотній сад
(В. Кобилянський).

Текст 2. *Голосні – це жінки, приголосні – чоловіки. Голосні – це сам наш голос, матері, що нас породили, сестри, що нас цілували, першоджерело, звідки ми витекли в словеснім своїм лику. Отже, коли б у нашому мовленні були б тільки голосні, ми не вміли б розмовляти – лише голосили б ними в протяжній вільготності без форми, як плещуть води розливу.*

А приголосні мужньою своєю твердою вдачею впорядкували розкіш розливу, стали дамбою, греблею, ясним річищем, що спрямовує води до свідомої праці. Усе ж, хоч і керують усім приголосні, хоч і вважають вони себе справжніми господарями слова, – не на приголосних, а на голосних буває наголос у кожному слові (К. Бальмонт).

1. Поясніть лексичне значення слів «снить», «серенада», «вільготність».

2. Визначте засоби зв'язку між реченнями в текстах.

3. Поясніть, чому другий текст поділено на два абзаци?

4. Визначте автосемантичні речення текстів.

5. Випишіть із текстів ключові слова, що забезпечують їх розуміння.

Власний педагогічний досвід свідчить, що студентам важко доводити те, що певна група речень становить текст. Тому для набуття навичок визначення тексту пропонуємо студентам низку вправ. Подаємо деякі з них:

Вправа. Поміркуйте, що об'єднує речення в текст. Поясніть, чи можна подані уривки вважати текстами, обґрунтуйте свою думку.

1. *Решта води просочується крізь ґрунт і пісок до шару глини, який не пропускає воду. Утворюються підземні струмочки, які течуть у напрямі нахилу шару глини. Після дощу і танення снігу частина води стікає в річки, випаровується. Місце, де на поверхню землі виходить підземна вода, називають джерелом.*

2. *Де немає води, там немає життя. Вона є в кожній живій істоті. Без води все гине: і рослини, і тварини. Вода знаходиться в океанах і морях, річках і озерах, під землею, тобто вона займає частину поверхні Землі.*

Вода має дивовижну властивість – розчиняти речовини. Вода, яка тече по землі або просочується крізь неї, на своєму шляху розчиняє

багато різних речовин. І від розчинених у воді речовин залежить її смак (За М. Ільїним).

3. Найчистіше джерело води – це сніг. Наступною за ступенем чистоти йде дощова вода, але в ній уже можна знайти розчинні гази з повітря й сліди вуглекислоти, хлоридів, сульфатів, нітратів й аміака. Навіть вода гірських потоків і озер може вміщувати в собі неорганічні солі. Джерельна й колодязна вода профільтровується землею, і тому вона майже чиста, але в ній також можуть бути неорганічні солі (З книги).

1. Визначте тип мовлення тих уривків, що є текстами.
2. Поясніть роль ключових слів.
3. З'ясуйте засоби поєднання речень уривка **2**.

Вправа. Доведіть, що уривок не є текстом. Які аргументи ви для цього використаєте. Перебудуйте уривок так, щоб вийшов текст; визначте стиль, придумайте заголовок, співвідносний з темою тексту.

У першій викладаються мотиви, у другій – прохання, пропозиції, зауваження. Однак листи з простими темами можуть складатися тільки з однієї основної частини. Текст службового листа майже завжди складається з двох частин. Саме друга частина є основною, з неї слід починати листа, а докази, аргументи розміщувати потім.

Вправа. Доведіть, що в тексті чотири ССЦ. Доберіть заголовок. Складіть простий план тексту, визначте його стиль.

Великдень – день воскресіння Ісуса Христа, одне з найбільших свят християн. Ще до виникнення християнства це було свято весняного сонця й пробудження природи від зимового сну.

Після Масниці починався Великий піст. Сім тижнів не можна було їсти м'яса, сметани, масла.

Тиждень перед Паскою називався Вербним. У церкві освячували вербу. Найголовніші дні тижня – Чистий четвер і Страсна п'ятниця. У суботу святили паску, писанки, різні страви й речі.

У ніч із суботи на неділю в церкві відбувалася святкова служба – всенощна. Так починалося свято, яке продовжувалося три дні (З журналу).

Виконуючи такі вправи, студенти виробляють практичні вміння й навички обґрунтування тексту та його характерних категорій, удосконалюють навички визначення стилю й типу мовлення, учаться знаходити й пояснювати мовні засоби міжфразового зв'язку, роль ключових слів, повторюють орфографічні й пунктуаційні правила, розвивають творче мислення, збагачують, уточнюють і активізують словниковий запас.

З метою поглиблення знань про зв'язність тексту опрацьовуємо поняття темо-рематичного зв'язку між реченнями як основного засобу забезпечення зв'язності в тексті. Отже, формуємо вміння визначати тему й рему в реченнях різних типологічних значень, удосконалюємо вміння й навички на основі здобутих текстологічних знань визначати в

тексті основний і допоміжний типи мовлення. Першокурсники повинні не тільки запам'ятати ключові положення теорії тексту, а головне – зрозуміти їхню сутність і вміти застосовувати знання на практиці, чому сприяє розгалужена система вправ.

Вправа 1. Доведіть, що це текст. Визначте його стиль, тип мовлення, тему (підтеми, мікротеми). Поділіть текст на ССЦ та абзаци, укажіть у кожному автосемантичне речення, обґрунтуйте свою думку. Доберіть заголовок, співвідносний з головною думкою тексту.

Між мовною убогістю й багатослів'ям прямий зв'язок: чим менший у людини запас слів, тим більше їх піде на висловлювання зовсім простенької думки. Уміння чітко мислити, багата уява, достатній запас слів дають змогу стисло й небагатослівно говорити. Розвивати в собі чуття слова найкраще за допомогою читання. Для деякого читання – процес обтяжливий. Книжка товста, сторінок багато, очі по сторінках повзають, мов сонні мухи, а до кінця ще так далеко... Отже, треба навчитися читати швидше. По-перше, зосередься на тому, що читаєш, відганяй від себе всі інші думки, не розмовляй під час читання, не кидай оком на телеекран, не відволікайся на сторонні справи. По-друге, навчись сприймати написане лише зором, без промовляння про себе кожного слова. Читання помітно прискориться. По-третє, читати треба не окремі слова, а намагатися одразу охопити зором словосполучення, фрази. З часом можна навчитися схоплювати одразу цілий абзац тексту. Уявляєте, скільки тоді можна встигнути всього прочитати? (А. Коваль).

Вправа 2. Доведіть, що це текст. Доберіть два варіанти заголовка: співвідносний з темою та співвідносний з головною думкою тексту. У кожному з речень позначте тему й рему.

Жайворонок бризнув із конюшини, злетів у високість, завмер. І ось уже трепетна сіра пташка в променях сонця стала золотою. Ще мить – і сонячні іскри заграли на краплях роси й на квітках конюшини. Над розтуленими чашечками квіток загули бджоли. Здавалось, усе поле, весь світ співає, чудесна музика розливається понад землею (І. Цюпа).

1. Визначте засоби міжфразового зв'язку між першим та другим реченням.

2. До якого стилю й типу мовлення належить текст.

Виконання таких вправ сприяє формуванню вмінь з'ясувати відповідність або невідповідність між ССЦ і абзацом, обґрунтувати її, правильно інтонувати ССЦ, що входять до складу тексту, а це впливає на формування навичок виконання лінгвістичного аналізу тексту.

На інших заняттях також приділяємо увагу термінологічному апарату: пропонуємо студентам виконання вправ різних типів, ділові ігри, прийоми заповнення таблиці, складання пам'яток, термінологічні диктанти, лінгвістичні кросворди. Така робота сприяє повторенню й запам'ятовуванню основних відомостей з теорії тексту, збагаченню його новаційною термінологією, розвиває професійне мовлення.

Запропоновані завдання є ефективним засобом контролю й дають змогу перевірити засвоєння текстознавчої термінології, а тому дозволяють визначити кількісний та якісний склад фахового словника першокурсників; формують уміння зіставляти споріднені поняття лінгвістики, проводити спостереження за чужим і власним мовленням, удосконалювали навички його аналізу.

Отже, першокурсники готуються до основного: поглиблюють та засвоюють базові текстознавчі поняття, учаться вільно оперувати ними, формують навички їх застосування, закріплюють уміння відрізняти текст від не-тексту, продовжують розвивати власне мовлення, навички контролю й самоконтролю за його культурою.

Матеріал статті не претендує на вичерпне розв'язання порушеної проблеми, а лише відбиває деякі аспекти цієї роботи і є перспективним напрямом для подальшого наукового пошуку.

Список використаної літератури

1. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

References

1. Pentyliuk, M. I. (2011). Aktualni problemy suchasnoi lindhvodydaktyky: zbirnyk statei [Actual problems of modern linguodidactics: a collection of articles]. Kyiv: «Lenvit». 256 s. [in Ukrainian].

Кравчук О. М. Удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів I курсу

У статті розкрито особливості вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів I курсу. Наголошено на тому, що головним чинником удосконалення базової професійної філологічної компетентності студентів педагогічних закладів є лінгвістичний аналіз тексту, який сприяє інтеграції знань, умінь і навичок з української літературної мови та її функціонування в мовленні на рівні тексту.

Узагальнено, теоретично обґрунтовано, практично продемонстровано важливість проблеми вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту, визначено її роль у фаховій підготовці майбутніх словесників.

Наголошено на збагаченні мовлення лінгвістичною термінологією, пов'язаною з лінгвістичним аналізом тексту, на формуванні словника студентів.

Основну увагу приділено різним типам вправ і завдань (дотекстові, текстові та післятекстові). Дотекстові завдання забезпечують мотивацію роботи з текстом, дозволяють викликати зацікавленість темою, змістом, проблемою, що порушена в тексті, покликані актуалізувати знання лінгвістичної теорії. Текстові –

забезпечують запам'ятовування мовного оформлення, сприяють усвідомленню норм уживання мовних одиниць. Післятекстові – сприяють поглибленому розумінню тексту, усвідомленню функцій мовних одиниць у тексті.

Висвітлено й схарактеризовано такі прийоми роботи з текстознавчими термінами: робота зі словниками, семантизація, порівняння й аналіз дефініцій термінів, укладання тематичного словника-мінімуму, самостійне складання й розгадування кросвордів. Обґрунтовано важливість використання на практичних заняттях інформаційно-рецептивних вправ, наведено зразки таких вправ.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз тексту, текстознавча термінологія, дотекстові, текстові, післятекстові завдання.

Кравчук О. Н. Совершенствование навыков лингвистического анализа текста в студентов I курса

В статье раскрыты особенности совершенствования навыков лингвистического анализа текста у студентов I курса.

Отмечено, что главным фактором совершенствования базовой профессиональной филологической компетентности студентов педагогических заведений является лингвистический анализ текста, который способствует интеграции знаний, умений и навыков по украинскому литературному языку и его функционированию в речи на уровне текста.

Теоретически обосновано, практически продемонстрировано важность проблемы совершенствования навыков лингвистического анализа текста, определена ее роль в профессиональной подготовке будущих словесников. Отмечено обогащение речи лингвистической терминологией, связанной с лингвистическим анализом текста.

Основное внимание уделено различным типам упражнений и заданий (дотекстовые, текстовые и послетекстовые). Дотекстовые задания обеспечивают мотивацию работы с текстом, позволяют вызвать заинтересованность темой, содержанием, проблемой, призваны актуализировать знания лингвистической теории. Текстовые – обеспечивают запоминание языкового оформления, способствуют осознанию норм употребления языковых единиц. Послетекстовые – способствуют углубленному пониманию текста, осознанию функций языковых единиц в тексте.

Освещены и охарактеризованы такие приемы работы с текстовыми терминами: работа со словарями, семантизация, сравнение и анализ дефиниций терминов, самостоятельное составление и разгадывание кросвордов. Обоснована важность использования на практических занятиях информационно-рецептивных упражнений, приведены образцы таких упражнений.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста, текстовая терминология, дотекстовые, текстовые, послетекстовые задания.

Kravchuk O. M. Improving linguistic text analysis skills for first year students

The article deals with the peculiarities of improving the skills of linguistic analysis of text for students of the first year. It is emphasized that the main factor of improving the basic professional philological competence of students of educational institutions is a linguistic analysis of the text, which facilitates integration of knowledge, skills and abilities from the Ukrainian literary language and its functioning in speech at the level of the text.

In general, theoretically substantiated, the importance of the problem of improving the skills of linguistic analysis of the text is practically demonstrated, its role in the professional training of future verbal writers is determined.

It is emphasized on the enrichment of speech with the linguistic terminology associated with linguistic analysis of the text, on the formation of the students' vocabulary.

The main attention is paid to different types of exercises and tasks (pre-text, text and post-text). Text-to-speech tasks provide motivation for working with the text, allow to cause interest in the subject, content, problem that is violated in the text, designed to actualize the knowledge of linguistic theory. Text – provide memorization of speech processing, promote awareness of the norms of use of linguistic units. Post-text – promote in-depth understanding of the text, awareness of the functions of the linguistic units in the text.

The following methods of working with the text-knowledge terms are described and described: working with dictionaries, semanticising, comparing and analyzing the definitions of terms, staging a thematic vocabulary-a minimum, independently compiling and solving the crossword puzzles. It is substantiated the importance of using informational and reciprocal exercises in practical classes, examples of such exercises are given.

Key words: linguistic analysis of the text, text-based terminology, pre-text, text, post-text tasks.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 378.016:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-232-239

Мельник Лариса Володимирівна,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
м. Старобільськ, Україна.

melnik.larisa@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-5999-4156>

ПОДОЛАННЯ ДІАЛЕКТНОГО ВПЛИВУ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ПІДВИЩЕННЯМ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Оновлення змісту сучасної освіти дає змогу формувати духовно багате й професійно підготовлене покоління, яке вміє вільно й комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприймання й створення висловлювань у різних сферах, формах, стилях і жанрах мовлення. Одне з актуальних питань сьогодення – формування культури мовлення, адже більша частина молодого покоління користується українською мовою без належної уваги до її правильності, чистоти, естетичності.

До проблеми формування мовленнєвої культури зверталось чимало мовознавців, лінгводидактів, психолінгвістів: Н. Бабич, О. Біляєв, М. Вашуленко, Д. Ельконін, С. Єрмоленко, М. Жинкін, А. Коваль, О. Леонтєв, В. Мельничайко, В. Русанівський, Л. Паламар, М. Пентиліук. Культуру мовлення студентів вивчали Л. Барановська, Л. Варзацька, Л. Головата, Г. Сагач, Н. Тоцька та ін. Зокрема, поради щодо усунення діалектних помилок із мовлення майбутніх учителів надавали М. Богдан, А. Капська, К. Климова, В. Мойсієнко, В. Прус, П. Романюк. Проте й до цього часу проблема формування культури мовлення студентів педагогічних спеціальностей в умовах діалектного оточення досліджена недостатньо.

Мета нашої статті – проаналізувати поняття мовленнєвої культури й визначити типи помилок, спричинених впливом східнослов'янських і східностепових говірок Донбасу, у мовленні студентів спеціальності «Початкова освіта».

Мовленнєва культура є одним із критеріїв сформованості загальної культури людини. Як зауважує О. Торшилова, «мовлення – це найважливіший показник та стимулятор розвитку особистості в цілому» (Торшилова, 1998, с. 33).

Мовленнєва культура – інтегральне особистісне утворення, що відображає здатність людини використовувати знакову (мовну та невербальну) систему з метою встановлення загальнокультурної

комунікації. У науковій літературі мовленнєва культура розглядається як: 1) система цінностей-регуляторів мовленнєвої поведінки; 2) спосіб, інструмент культурно-пізнавальної діяльності; 3) концентрований вираз особистості (самоствердження, самовияв) (Броннікова, 2002).

У мовленнєвій культурі відображені мовленнєва компетенція, основа моральної та естетичної культури людини, сплетено численні особистісно-психічні процеси: мовлення, мислення, уява, сприймання, воля. У цьому полягає її універсальність.

Процес формування мовленнєвої культури має активний, творчий характер, який виявляється в індивідуальному виборі мовних форм і засобів. Це не механічне накопичення знань, а, насамперед, допомога студенту в усвідомленні культурного значення різних форм мовлення для неантагоністичного існування в сучасних соціокультурних умовах. Неможливо чітко регламентувати процес формування мовленнєвої культури студентів, оскільки в ньому достатньо простежується залежність від інтуїтивних елементів, предметно-понятійного змісту ситуації спілкування, конкретних умов комунікації, мовленнєвої діяльності. Отже, розгляд процесуальних характеристик мовленнєвої культури має здійснюватися на основі синергетичного підходу.

Аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури дозволив виділити такі *критерії сформованості мовленнєвої культури* студентів:

1) Нормативність мовлення (наявність нормативних знань, умінь і навичок у галузі словесності, освоєння норм літературної мови, чистота й точність мовлення, володіння мовленнєвими жанрами). Дослідники вважають, що мовлення може виконувати свою роль на основі всього 2% лексики мови, 50% граматичних форм, але 100% фонетики (М. Львов). Тому формування орфоепічної культури студентів виступає провідним завданням на заняттях із сучасної української мови. Викладач повинен вводити відповідні поправки й доповнення не тільки у знання студента, а й у коло його звичок.

2) Словниковий запас. Активний лексикон дорослої людини складає від 7 – 9 тисяч до 11 – 13 тисяч слів (Веденская & Павлова, 1998, с. 67). Викладачеві необхідно дбати про постійне поповнення лексикону студентів.

3) Емоційність та виразність, мовлення, що полягає у здатності використовувати норми мовленнєвої культури для вираження емоційного стану.

Емоційність мовлення – це передача в мовленні емоцій та почуттів засобами добору слів, синтаксичних конструкцій, інтонацій, логічних наголосів і пауз. Виразність мовлення – це уміння передавати настрій і почуття за допомогою таких виражальних засобів, як інтонація, жести, міміка тощо.

4) Володіння мовленнєвим етикетом, що передбачає знання формул мовленнєвого етикету, володіння навичками переключення

мовленнєвого коду за умови тієї чи тієї рольової мовленнєвої поведінки, контекстуальних особливостей спілкування, доречність мовлення (стильова, контекстуальна, ситуаційна, особистісно-психологічна).

5) Мовленнєва активність як прагнення до мовленнєвого самовираження, наявність власних виразних мовленнєвих засобів, що відображають унікальність, неоднозначність самої особи студента.

6) Гуманістична спрямованість мовленнєвої поведінки (толерантність, повага до думки іншого тощо).

Критерії носять прогностичний характер і виступають підґрунтям для діагностики та корекції сформованості мовленнєвої культури студентів. У своєму дослідженні ми детально зупинилися на найбільш важливому критерії – нормативності мовлення.

Як відомо, організація процесу формування мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів повинна враховувати специфіку сучасної соціокультурної, мовленнєвої ситуації в Україні й регіоні: низький рівень мовленнєвої культури засобів масової інформації та реклами, «змішаний» білінгвізм, інтерферуєчий вплив російської мови на українську, американізацію культурної сфери суспільства. Проте не менш «активним і важливим чинником впливу на формування культури мовлення студентів є діалектне середовище, у якому вони перебували до вступу до університету» (Берегова, 2002, с. 7).

За нашими спостереженнями, помилки майбутніх учителів початкових класів у писемному та усному мовленні можна поділити на два типи: а) зумовлені недостатнім засвоєнням літературних норм (орфографії, стилістики, слововживання); б) допущені під впливом місцевого діалектного оточення.

Риси місцевої говірки, носіями якої є студенти (у нашому дослідженні – східнословобжанської або східностепової), часто негативно впливають на їхню культуру усного й писемного мовлення. Помилки, що виникають під впливом місцевих говорів, поділяються на: фонетичні (обумовлені звучанням слова, звукосполучення чи звука); морфологічні (спричинені особливостями граматичної будови діалекту); фонетико-морфологічні (викликані як фонетичними, так і морфологічними відмінностями в слові). Є ще й лексичні та синтаксичні діалектні помилки, але вони трапляються в мовленні студентів значно рідше й не є предметом нашого дослідження.

З огляду на більшу або меншу відмінність від орфоепічних норм відхилення можна поділити на первинні та вторинні.

Первинними вважаються такі особливості, які характеризуються вживанням діалектних фонем, невластивих фонемам літературної мови, що стоять у тих самих позиціях (наприклад, уживання [л] альвеолярного). До вторинних відносяться такі особливості, які характеризуються лише вживанням комбінаторних чи позиційних варіантів фонем, невідповідних звукам літературної мови, уживаним у цих позиціях (наприклад, змішування [e] та [u]).

Найлегше усувати з мовлення первинні діалектні риси говорів. Вони настільки відмінні від норм літературної мови, що студент легко помічає їх у своєму мовленні й намагається замінити літературними відповідниками. Важче викорінювати з мовлення вторинні, малопомітні для мовця риси говорів. Тут уже мало скористатися лише заміною однієї фонемі іншою. Необхідне планомірне тренування у вимові звуків і звукосполучень, а така робота, як правило, на заняттях із сучасної української мови ведеться недостатньо.

Первинні та вторинні риси говорів по-різному відбиваються в писемному мовленні студентів. Первинні трапляються дуже рідко. Вторинні ознаки говорів, будучи непомітними для студентів, не привертають до себе їх уваги й часто відбиваються на письмі. Якщо сам викладач не приділяє уваги причинам появи цих помилок і при їх викоріненні користується загальноприйнятими методами та прийомами, то орфографічні порушення, спричинені вторинними ознаками говорів, живуть у письмових роботах студентів дуже довгий час.

Нижче детально розглянемо помилки, що виникають в умовах східнослобожанських і східностепових говірок Донбасу в мовленні майбутніх учителів початкових класів.

І. Фонетичні помилки.

Помилки на вживання слів з ненаголошеними голосними [и] **замість [е]** дуже поширені в усному й писемному мовленні студентів.

1. У першому переднаголошеному складі: *інж[и]нер, т[и]плиця, зач[и]пили, П[и]трусь, д[и]ржав, п[и]шніє.*

2. У другому й третьому переднаголошеному складі: *п[и]р[и]мога, н[и]в[и]ликий, н[и]вм[и]рущий, т[и]мнота, п[и]р[и]творити, з[и]мляний, д[и]сятирічний, пр[и]красний, ат[и]стат.*

Помилкове вживання [е] **замість [и]** зафіксоване в таких позиціях:

1. У першому переднаголошеному складі: *в[е]конувати, наз[е]вається, пр[е]кметник, л[е]сиця, п[е]сьменник, відкр[е]ття, с[е]ночок, с[е]нонім, сл[е]зький, пр[е]слали, вдал[е]ні.*

2. У другому й третьому переднаголошеному складі: *п[е]редавити, в[е]находити, с[е]ст[е]матично, пр[е]везли.*

3. У післянаголошених складах: *зелен[е]ми, зупинят[е]ся, чист[е]ти, наполегл[е]вий, жит[е]ме.*

Інколи студенти неправильно вживають [у] **замість [о]**: *наг[у]дувати, тв[у]ю, н[у]чувати, п[у]пулярний.*

Спостерігаємо й помилки на позначення приголосних, зокрема передачу на письмі м'якої вимови приголосних **замість твердої**:

[р]: *лікарь, сахарю;*

шиплячі: *біжять, кричать.*

У мовленні студентів трапляється передача на письмі **глухої вимови дзвінких приголосних**. Помилки, що відбивають оглушення приголосних, найчастіше трапляються у префіксах на межі префікса й кореня: *[с] підмоста, ро[с]питати, ві[т]чинив, пароплав ві[т]ходив.*

Подекуди спостерігаємо **вимовляння [хв] замість [ф]:**
ре[хв]ерат, [хв]ізичний, роз[хв]арбований.

II. Морфологічні помилки.

Іменник

1. Закінчення *-ом* замість *-ем* в орудному відмінку однини іменників II відміни: *товаришом, плечом, дощом*. Ця помилка пояснюється впливом відмінкових форм слів з твердою основою.

2. Закінчення *-ою* замість *-єю* в орудному відмінку однини іменників м'якої та мішаної групи I відміни: *зорьою, кашою, землею, грушою, працьою*. Помилка такого типу пояснюється впливом відмінкової форми твердої групи на м'яку й мішану.

3. Закінчення *-ів* замість нульового закінчення в родовому відмінку множини: *яблуків, обличчів*. Таке написання з'являється під впливом відмінкових форм деяких іменників II відміни (порівняймо: *синів, переходів*).

Прикметник

1. Змішування твердої та м'якої груп прикметників, унаслідок чого зафіксовано такі написання: *дорожній і дорожний, самобутній і самобутний, заможній і заможний, справжній і справжний*.

2. Закінчення *-и* замість *-і* в присвійних прикметниках у називному відмінку множини: *братови товариші, батькови слова*.

3. Закінчення *-ій* замість *-ий* у прикметниках чоловічого роду з твердою основою: *народній артист, книжній стиль*.

Дієслово

Найбільша кількість помилок морфологічного характеру припадає на правопис дієслів.

1. Закінчення *-ють* замість *-ять* у дієсловах II дієвідміни в 3 особі множини: *поють, колють, косять, носять*. Це трапляється внаслідок змішування в говірках Донбасу закінчень 3 особи множини I і II дієвідмін.

2. Відбиття на письмі відсутності чергування приголосних *д//дж, т//ч, з//ж, с//ш* у дієсловах I-ої особи однини: *ходю, крутю, возю, прося*.

3. Закінчення *-а* замість *-ає* в дієсловах 3 особи однини теперішнього часу I дієвідміни: *біга, чита, дума*. У цій формі дієслова зазнали стягнення.

4. Закінчення *-е* замість *-ить* в дієсловах 3 особи однини теперішнього часу II дієвідміни: *броде, воде, просе, їзде, світе, возе*.

5. Уживання неозначеної форми дієслів на *-ть* замість *-ти*: *стане ходить, треба читать, можуть писать*.

Дієприслівник

Форми на *-а, -я* замість *-ачи, -ячи*: *лежа, стоя, сидя*. Наявність такого написання пояснюється історичним впливом.

Прислівник

Уживання таких форм прислівників займенникового походження, як *нігде, туда, тудою, відкиля, завсіди*.

Отже, культура мовлення – це володіння унормованим літературним мовленням в усній і писемній формах на всіх мовних

рівнях, здатність використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення.

Визначення мовленнєвої культури особистості як цілісного синтетичного утворення приводить до використання комплексного підходу в практиці навчально-виховної й науково-методичної роботи у ВНЗ. Знання щодо класифікації помилок, зумовлених впливом територіальних говірок, украї необхідні викладачам-філологам. Урахування особливостей місцевого говору при викладанні сучасної української мови – необхідна умова успішної роботи над піднесенням культури усного й писемного мовлення студентів спеціальності «Початкова освіта». Систематична й цілеспрямована співпраця викладачів і студентів з вивчення діалектних явищ своєї місцевості повинна поєднуватися з вихованням у майбутніх учителів дбайливого ставлення до живого народного слова як джерела збагачення літературної мови.

До перспективних напрямів дослідження цієї проблеми можна віднести розробку експериментальної системи вправ з діалектизмами й перевірку її ефективності, аналіз залучення таких форм НДРС, як написання курсових і магістерських робіт, діяльність діалектологічного гуртка, проведення наукових конференцій тощо.

Список використаної літератури

1. Торшилова Е.Н. Эстетика речи и речевого поведения // *Искусство и образование*. 1998. № 6. С.32–36. **2. Броннікова С.М.** *Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва*: дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2002. 208 с. **3. Веденская Л.А., Павлова Л.Г.** *Культура и искусство речи*. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 576 с. **4. Берегова Г.Д.** *Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонаддніпрянських говірок*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Херсон, 2002. 18 с.

References

1. Torshilova, E. N. (1998). *Estetika rechi i rechevogo povedeniya* [Aesthetics of speech and speech behavior]. *Iskusstvo i obrazovanie*. № 6. S. 32–36 [in Russian]. **2. Bronnikova, S. M.** (2002). *Formuvannia movlennievoi kultury molodshykh shkoliariv zasobamy mystetstva* [Formation of speech culture of junior pupils by means of art]: dys. ... kand. ped. nauk. Luhansk. [in Ukrainian]. **3. Vedenskaya, L. A., Pavlova, L. G.** (1998). *Kultura i iskusstvo rechi* [Culture and art of speech]. Rostov n/D: Feniks [in Russian]. **4. Berehova, H. D.** (2002). *Formuvannia kultury movlennia studentiv-ahrarykiv v umovakh nyzhnonaddniprianskykh hovirok* [Formation of the broadcasting culture of students-agrarians in the conditions of the lower northern Dnieper dialects]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk. Kherson. [in Ukrainian].

Мельник Л. В. Подолання діалектного впливу у процесі роботи над підвищенням культури мовлення студентів

У статті досліджено поняття культури мовлення студентів, у якому відображені мовленнєва компетенція, основа моральної та естетичної культури людини, поєднані такі особистісно-психічні процеси, як мовлення, мислення, уява, сприймання, воля. Наголошено, що процес формування мовленнєвої культури має активний, творчий характер, який виявляється в індивідуальному виборі мовних форм і засобів. Це не механічне накопичення знань, а допомога студентам в усвідомленні культурного значення різних форм мовлення. Автором виділено критерії сформованості мовленнєвої культури студентів, серед яких нормативність мовлення, словниковий запас, емоційність та виразність мовлення, володіння мовленнєвим етикетом, мовленнєва активність, гуманістична спрямованість мовленнєвої поведінки. Ці критерії виступають підґрунтям для діагностики та корекції сформованості мовленнєвої культури студентів.

У статті зазначено, що активним і важливим чинником впливу на формування культури мовлення студентів є діалектне середовище, у якому вони перебували до вступу до університету. Проаналізовано типи мовленнєвих помилок, що виникають під впливом місцевих говорів: фонетичні (обумовлені звучанням слова, звукосполучення чи звука); морфологічні (спричинені особливостями граматичної будови діалекту); фонетико-морфологічні (викликані як фонетичними, так і морфологічними відмінностями в слові). Розглянуто помилки, спричинені діалектним середовищем Донбасу й окреслено шляхи їх подолання. До перспективних напрямів дослідження цієї проблеми віднесено розробку експериментальної системи вправ з діалектизмами й перевірку її ефективності.

Ключові слова: культура мовлення, діалектне оточення, територіальна говірка, норма літературної мови, мовленнєва помилка, формування мовленнєвої культури студента.

Мельник Л. В. Преодоление диалектного влияния в процессе работы над повышением культуры речи студентов

В статье исследовано понятие культуры речи студентов, в котором отражены речевая компетенция, основа нравственной и эстетической культуры человека, соединены такие личностно-психические процессы, как речь, мышление, воображение, восприятие, воля. Отмечено, что процесс формирования речевой культуры имеет активный, творческий характер, который проявляется в индивидуальном выборе языковых форм и средств. Это не механическое накопление знаний, а помощь студентам в осознании культурного значения различных форм речи. Автором выделены критерии сформированности речевой культуры студентов, среди которых нормативность речи, словарный запас, эмоциональность и выразительность речи, владение речевым этикетом, речевая активность, гуманистическая направленность речевого поведения. Эти критерии выступают основой для диагностики и коррекции сформированности речевой культуры студентов.

В статье указано, что активным и важным фактором влияния на формирование культуры речи студентов является диалектная среда, в которой они находились до поступления в университет. Проанализированы типы речевых ошибок, возникающих под влиянием местных говоров: фонетические (обусловленные звучанием слова, звукосочетания или звука); морфологические (вызванные особенностями грамматического строя диалекта); фонетико-морфологические (вызванные как фонетическими, так и морфологическими различиями в слове). Рассмотрены ошибки, вызванные диалектной средой Донбасса и намечены пути их преодоления. К перспективным направлениям исследования этой проблемы отнесена разработка экспериментальной системы упражнений с диалектизмами и проверка ее эффективности.

Ключевые слова: культура речи, диалектное окружение, территориальный говор, норма литературного языка, речевая ошибка, формирования речевой культуры студента.

Melnyk L. Overcoming the Dialectal Influence in the Process of Working on Increasing the Culture of Student Broadcasting

The article examines the notion of students' speech culture, which reflects speech competence, the basis of human moral and aesthetic culture, combining such personality-psychic processes as speech, thinking, imagination, perception, will. It is emphasized that the process of formation of the speech culture has an active, creative character, which is manifested in the individual choice of language forms and means. It is not a mechanical accumulation of knowledge, but help for students in understanding the cultural significance of the different forms of speech. The author highlights the criteria for the formation of the language culture of students, among them the standard of speech, vocabulary, emotivity and expressiveness of speech, possession of speech etiquette, speech activity, humanistic orientation of speech behavior. These criteria serve as the basis for diagnosis and correction of the formation of students' speech culture.

The article states that the active and important factor influencing the formation of the student's broadcasting culture is the dialectic environment in which they were before entering the university. The types of speech errors that arise under the influence of local dialects are analyzed: phonetic (due to the sound of words, sound or sound); morphological (caused by the peculiarities of the grammatical structure of the dialect); phonetic-morphological (caused both by phonetic and morphological differences in the word). The errors caused by the dialect environment of Donbass and the ways of overcoming them are outlined. The perspective directions of the study of this problem include the development of an experimental system of exercises with dialecticisms and verification of its effectiveness.

Key words: speech culture, dialect environment, territorial dialect, norm of literary language, speech mistake, formation of student's speech culture.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 378.016:811.161.2'38

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-240-249

Попович Анжеліка Станіславівна,

доктор педагогічних наук, доцент кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна.

likalika0409@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3428-9717>

ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключовими поняттями нової парадигми вищої освіти України є компетентності й результати навчання. Вагомим складником лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є стилістична компетентність.

Аспекти формування стилістичної компетентності охарактеризовані в працях багатьох дослідників, зокрема суб'єктами їхньої уваги були учні середньої ланки (І. Нагрибельна), старшокласники (Г. Атласова, О. Корякіна, І. Кучеренко), студенти-філологи (А. Приймак), студенти-білінгви (Л. Кантейкіна), студенти немовних вишів (А. Сапарбаєва), студенти-майбутні вчителі іноземних мов (М. Бодоньї, О. Вовк, І. Головчанська, О. Мількевич, Ю. Слободська, О. Ульянова), а також вторинна мовна особистість (Є. Бірюкова) тощо.

Спеціально й ґрунтовно досліджувала формування стилістичної компетентності студентів національних груп педагогічних факультетів університетів під час вивчення курсу «Сучасна російська літературна мова» Л. Лінникова. Опосередковано означеної проблеми стосуються наукові студії М. Стурикової (в аспекті формування комунікативної компетентності студентів професійно-педагогічного закладу вищої освіти), Н. Баранник (у контексті розвитку граматично-стилістичних умінь студентів філологічних факультетів), К. Климової (щодо формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів). Лексично-стилістичну компетентність аналізувала А. Сапарбаєва. Водночас формування стилістичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури залишається поза полем зору науковців і потребує більш ґрунтовного опрацювання.

Мета нашої статті – потлумачити теоретичні аспекти формування стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників у закладах вищої освіти. Для реалізації цієї мети

використано теоретичні (вивчення наукової літератури, нормативних, розпорядчих та інструктивно-методичних документів) й емпіричні (педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду роботи викладачів, педагогічний експеримент тощо) методи дослідження.

У наукових студіях фіксуємо використання різних дефініцій: *стилістична компетентність* (Л. Кантейкіна, І. Кучеренко), *стилістична компетенція* (Г. Атласова, М. Бодоньї, О. Вовк, О. Корякіна, Л. Лінникова, О. Мількевич, А. Сапарбаєва, Ю. Слободська, А. Суєтіна), *лінгвістична стилістична компетенція* (Ю. Слободська), *дискурсивно-стилістичний складник* (М. Стурикова), *лінгвостилістична компетенція / компетентність* (Є. Бірюкова, М. Масєвський), *комунікативно-стилістична компетенція* (А. Приймак), *функційно-стилістична компетенція* (І. Нагрибельна), *жанрово-стилістична субкомпетенція* (О. Сковородников і Г. Копніна) тощо.

Нечіткість тлумачення поняття *стилістична компетентність* призводить до різного її уналежнення. М. Бодоньї, О. Вовк, Л. Кантейкіна, Ж. Капєнова, О. Корякіна, М. Стурикова, І. Головчанська, Л. Лінникова вважають стилістичну компетенцію / компетентність складником комунікативної. Трапляється хитання в поглядах одних і тих самих дослідників, наприклад, Л. Кантейкіна то впевнена, що стилістична компетентність належить до комунікативної (Кантейкіна, 2011-3), то позиціонує її як рівнозначну з комунікативною й визначає обидві складниками діяльності вчителя-словесника як мовної особистості (Кантейкіна, 2011-1, с. 85). Г. Лещенко зараховує стилістичну спеціально предметну компетенцію до мовної компетенції школярів (Лещенко, 2009), К. Климова уналежнює стилістичну компетенцію до мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх педагогів-нефілологів (Климова, 2010, с. 176). О. Сковородников і Г. Копніна пропонують у складі комунікативної компетенції вирізняти функційно-текстову, функційно-експресіологічну й жанрово-стилістичну субкомпетенції (Сковородников, 2009, с. 11). М. Стурикова говорить про дискурсивно-стилістичний складник комунікативної компетенції як «статусно-рольову мовленнєву діяльність людей, загальною прикметною ознакою якої є професійні відношення (учитель – учень, викладач – студент, керівник – підлеглий, продавець – покупець та інші) і, як результат цього, мовленнєві витвори, що відповідають комунікативній ситуації» (Стурикова, 2015, с. 29). Р. Дружененко виокремлює стилістичний сегмент комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника, пояснюючи впливовою комунікативною силою (ілокуцією) засобів стилістики, які «за певних умов спілкування покликані реалізувати прагматичну функцію та досягти перлокутивного ефекту» (Дружененко, 2016, с. 102).

Ми вважаємо стилістичну компетентність окремою компетентністю майбутніх учителів української мови і літератури й одним із різновидів лінгвістичної компетентності.

Дослідники по-різному трактують стилістичну компетентність:

1) «знання наукових основ стилістики і її предметних категорій, оволодіння стилістичними засобами мови і способами їх поєднання в текстах різних стилів і жанрів, вміння використовувати ці знання для розуміння чужих і продукування власних висловлень в різних ситуаціях і сферах спілкування» (Л. Лінникова) (Линникова, 1995, с. 7);

2) «активне оволодіння мовою на основі дотримання культурно-мовленневих норм, доцільного вибору й використання різнорівневих мовних засобів, адекватних ситуації спілкування»; «інтегрована якість особистості, яка обізнана не лише в нормах російської літературної мови, її функційних стилях, але й у способах побудови різножанрових цілісних висловлень на основі доцільного використання синонімічних засобів і подолання інтерференції рідної мови» (Л. Кантейкіна) (Кантейкіна, 2008);

3) компетентність, що «забезпечує доцільність і доречність висловлень у різних сферах і ситуаціях спілкування; дотримання культурно мовленневих норм, які передбачають вибір і поєднання мовних засобів, що створюють певну стилістично-мовленнєву організацію» (О. Корякіна) (Корякіна, 2008);

4) готовність у процесі мовленнєво-комунікативної діяльності добирати стилістичні засоби, враховуючи умови спілкування (Ж. Капенова) (Капенова, 2009);

5) інтегративну ознаку особистості, «яка обізнана в зображально-виражальних засобах мови, принципах найбільш доцільного їх відбору й використання у конкретних мовленневих ситуаціях. Саме вона допомагає передавати найтонші відтінки думок і обмінюватися інформацією в різних актах комунікації, правильно оперуючи системою синонімічних засобів мови, аутентичних до ситуації спілкування» (Л. Кантейкіна) (Кантейкіна, 2011–1, с. 85);

б) «здатність і готовність активно оволодіти іноземною мовою на основі дотримання реєстра спілкування і культурно мовленневих норм, які передбачають вибір і поєднання мовних засобів, адекватних ситуації спілкування, і створюють певну стилістично-мовленнєву організацію дискурсу, а також розв'язувати за допомогою методів стилістики типові професійні завдання й підвищувати свою професійну кваліфікацію» (Ю. Слободська) (Слободская, 2014) тощо.

У наведених визначеннях актуалізовано знання наукових основ стилістики та її категорій, оволодіння стилістичними засобами мови, добір і використання мовних засобів у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів, зокрема доцільне вживання синонімічних засобів і подолання мовної інтерференції, розуміння чужих і продукування власних висловлень у різних ситуаціях і сферах спілкування,

дотримання мовних і культурно-мовленневих норм, розв'язування типових професійних проблем і підвищення професійної кваліфікації та ін. Поза увагою науковців залишилися такі площини, як редагування й реконструювання текстів, розвиток мовного чуття й смаку, піднесення культури професійного, ділового й побутового мовлення та ін.

У результаті теоретичних узагальнень визначаємо стилістичну компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури як багатокомпонентну й динамічну здатність особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями й навичками, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їх застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов й цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності.

У структурі стилістичної компетентності дослідники виокремлюють такі компоненти (складники): лінгвістичний, мовний, мовленневий, етнокультурознавчий (Л. Лінникова); когнітивний, інтерпретувальна здібність, особистісно-смысловий, регуляторний, досвід діяльності, індикатори із перевірки сформованості компетенції (О. Корякіна); мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, комунікативно-мовленневий (Л. Кантейкіна); цільовий, мотиваційно-ціннісний, інструментальний, особистісний (Ю. Слободська) тощо. Єдиного підходу до структури стилістичної компетентності немає.

На підставі аналізу наукових студій, власного досвіду науково-педагогічної діяльності й проведеного дослідного навчання вирізняємо такі складники стилістичної компетентності:

1) за психологічними чинниками:

- мотиваційний – свідоме ставлення до опанування стилістики української мови й розуміння потреби стилістичних знань у майбутній педагогічній діяльності, у підвищенні рівня професійного, ділового й побутового мовлення, для здійснення мовленнєвого виховання сучасного суспільства;

- знаннєвий (когнітивний) – усвідомлене опанування й осмислення теоретичних знань зі стилістики й потреба повсякчасного їх поповнення, здатність активно засвоювати стилістичні поняття й категорії та розуміти їх;

- діяльнісний – набуття стилістичних умінь і навичок;

- ціннісний – вибір мовних засобів і послуговування ними з урахуванням загальнолюдських, національних, родинних цінностей, естетичної функції; дотримання правил українського мовленнєвого етикету; використання в усному й писемному мовленні форм, сповнених української ментальності; усвідомлення української мови й спілкування як цінностей;

- емоційний – налагоджування емоційного контакту зі

співрозмовником за допомогою належного добору мовних засобів; урахування терапевтичної функції слова;

- рефлексійний – самооцінювання, оцінювання, контроль і коригування рівня знань зі стилістики, здатність обґрунтовувати доцільність обраних мовних засобів у текстах різних функційних стилів, типів і жанрів, здійснення самоаналізу й аналізу усного та писемного мовлення, корегування його, набуття потреби до подальшого розвитку й самоосвіти зі стилістики;

2) за змістовим наповненням:

- загальностилістичний (засвоєння загальних понять і категорій стилістики);

- рівневостилістичний: фонетично-стилістичний, лексично-стилістичний (лексично-стилістичний і фразеологічно-стилістичний), граматично-стилістичний (словотвірно-стилістичний, морфологічно-стилістичний, синтаксично-стилістичний);

3) за діяльними ознаками:

- мовний – засвоєння стилістично забарвлених мовних засобів;
- мовленнєвий – оволодіння базовими мовленнєвими поняттями, сприймання, аналіз, інтерпретування, конструювання, реконструювання й редагування текстів різних функційних стилів, типів і жанрів мовлення;

- комунікативний – використання мовних засобів у різних ситуаціях спілкування (комунікації) та з різними комунікантами;

- самоосвітній – готовність і потреба здійснювати самоосвіту й саморозвиток стосовно засвоєння нових знань зі стилістики та вироблення стилістичних умінь;

- науково-дослідницький – оволодіння методами наукового дослідження зі стилістики, здійснення наукових пошуків; спостереження й аналіз стилістичних явищ, уміння їх репрезентувати;

- методичний – застосування стилістичних знань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й готовність здійснювати педагогічну діяльність щодо викладання стилістики.

Інтегрування та взаємодія означених вище складників призведе до формування високого рівня стилістичної компетентності майбутніх учителів-словесників.

Список використаної літератури

1. Кантейкина Л. В. Диагностика сформированности у студентов-билингвов стилистической компетентности и способы ее совершенствования средствами лингвистических дисциплин. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. Чебоксары, 2011. № 3 (71). Ч. 2. С. 122–126.

2. Кантейкина Л. В. Педагогические условия формирования у студентов-филологов национального педвуза стилистической компетентности при изучении лингвистических дисциплин. *Вестник*

Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2011. № 1 (69). Ч. 1. С. 84–88.

3. Лещенко Г. Мовна компетенція: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10. Проблеми граматики і лексикології української мови.* Київ, 2009. Вип. 5. С. 25–29.

4. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: РУТА, 2010. 562 с.

5. Сковородников А. П., Копнина Г. А. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки.* Красноярск, 2009. Т. 2 (дополнительный номер). С. 5–18.

6. Стурикова М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре. *Инновационные проекты и программы в образовании.* Москва, 2015. № 6. С. 28–32.

7. Дружененко Р. Диференціація сегментів комунікативно-прагматичної компетентності вчителя-словесника. *Професійна освіта: проблеми і перспективи.* Київ, 2016. Вип. 10. С. 100–105.

8. Линникова Л. М. Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык»: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Институт общего среднего образования РАО. Москва, 1995. 18 с.

9. Кантейкина Л. В. Формирование стилистической компетентности у студентов-билингвов филологического факультета педагогического вуза в процессе обучения лингвистическим дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». Чебоксары, 2011. 190 с. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-stilisticheskoy-kompeten/tnosti-u-studentov-bilingvov-filologicheskogo.html>.

10. Корякина А. Н. Педагогические условия формирования стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Якутский государственный университет имени М. К. Аммосова. Якутск, 2008. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-formirovaniija-stilisticheskoy-kompetenicii-u-starsheklassnikov.html>.

11. Капенова Ж. Ж. Формирование стилистической компетенции учащихся в условиях функционально-коммуникативного подхода к обучению русскому языку (5–9 классы казахской школы): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Алматы, 2009. 191 с.

12. Слободская Ю. В. Стилистическая компетентность как компонент процесса подготовки лингвиста-переводчика. *Педагогические науки. Стратегические направления реформирования системы образования.* 2014. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/2_176031.doc.htm.

References

- 1. Kanteykina, L. V.** (2011). Diagnostika sformirovannosti u studentov-bilingvov stilisticheskoy kompetentnosti i sposobyi ee sovershenstvovaniya sredstvami lingvisticheskikh distsiplin [The diagnostic research of stylistic competence formation for bilingual students and ways of its improvement by means of linguistic disciplines]. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. Cheboksaryi, 3 (71), ch. 2, 122–126 [in Russian].
- 2. Kanteykina, L. V.** (2011). Pedagogicheskie usloviya formirovaniya u studentov-filologov natsionalnogo pedvuza stilisticheskoy kompetentnosti pri izuchenii lingvisticheskikh distsiplin [Pedagogical conditions of formation of stylistic competence of students-philologists in the national pedagogical university while studying linguistic subjects]. *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*. Cheboksaryi, 1 (69), ch. 1, 84–88 [in Russian].
- 3. Leshchenko, H.** (2009). Movna kompetentsiia: lnhvodydaktychnyi aspekt [Language competence: linguodidactic aspect]. *Scientific Journal of the National Pedagogical University Named after M. P. Dragomanov. Series 10. Problems of Grammar and Lexicology of the Ukrainian Language*. Kyiv, 5, 25–29 [in Ukrainian].
- 4. Klymova, K. Ya.** (2010). *Teoriia i praktyka formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv* [Theory and practice of formation language communicative professional competence non-philological specialties students in pedagogical universities]. Zhytomyr: RUTA, 562 [in Ukrainian].
- 5. Skovorodnikov, A. P., Kopnina, G. A.** (2009). Model kulturno-rechevoy kompetentsii studenta vysshego uchebnogo zavedeniya [On the model of speech culture of a student of higher institution]. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. Krasnoyarsk, 2 (dopolnitelnyiy nomer), 5–18 [in Russian].
- 6. Sturikova, M. V.** (2015). Kommunikativnaya kompetentsiya: k voprosu o definitsii i strukture [Communicative competence: definitions and structure question]. *Innovation Projects and Programs in Education*. Moskva, 6, 28–32.
- 7. Druzhnenko, R.** (2016). Dyferentsiatsiia sehmentiv komunikatyvno-prahmatychnoi kompetentnosti vchytelia-slovesnyka [Segments' differentiation of pragmatic competence of the teacher and literature]. *Vocational Education: Problems and Prospects*. Kyiv, 10, 100–105 [in Ukrainian].
- 8. Linnikova, L. M.** (1995). *Formirovanie stilisticheskoy kompetentsii studentov natsionalnykh grupp pedvuza v kurse «Sovremennyiy russkiy literaturnyy yazyik»* [Stylistic competence formation of the pedagogical national groups students in the course «Modern Russian Literary Language»] (Unpublished doctoral dissertation). Institut obshchego srednego obrazovaniya RAO. Moskva [in Russian].
- 9. Kanteykina, L. V.** (2011). *Formirovanie stilisticheskoy kompetentnosti u studentov-bilingvov filologicheskogo fakulteta pedagogicheskogo vuza v protsesse obucheniya lingvisticheskimi distsiplinami* [Stylistic competence formation at student-bilinguals of philological faculty at pedagogical higher school in the teaching

linguistic disciplines process]. Cheboksaryi, 190. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-stilisticheskoy-kompeten/tnosti-u-studentov-bilingvov-filologicheskogo.html> [in Russian].

10. Koryakina, A. N. (2008). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya stilisticheskoy kompetentsii u starsheklassnikov yakutskoy shkolyi* [Pedagogical conditions for the formation of senior pupils stylistic competence in Yakut school] (Unpublished doctoral dissertation). Yakutskiy gosudarstvennyiy universitet imeni M. K. Ammosova. Yakutsk. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-formirovaniya-stilisticheskoy-kompetencii-u-starsheklassnikov.html> [in Russian].

11. Капенюва, З. З. (2009). *Formirovanie stilisticheskoy kompetentsii uchashihsya v usloviyah funktsionalno-kommunikativnogo podhoda k obucheniyu russkomu yazyku (5–9 klassyi kazahskoy shkolyi)* [Formation of students stylistic competence in the conditions of a functional and communicative approach to teaching Russian (Kazakh school 5-9 forms)]. Almatyi, 191 [in Russian].

12. Slobodskaya, Yu. V. (2014). *Stilisticheskaya kompetentnost kak komponent protsessa podgotovki lingvista-perevodchika* [Stylistic competence as a component of the linguist-translator training process]. *Pedagogical Sciences. Strategic Directions of Reforming the Education System*. URL: http://www.rusnauka.com/24_PNR_2014/Pedagogica/2_176031.doc.htm [in Russian].

Попович А. С. Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти

У статті заактуалізовано питання формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Теоретично узагальнено набутки українських і зарубіжних дослідників-лінгводидактів. Проаналізовано спроби щодо визначення належності стилістичної компетентності студентів-філологів. На підставі аналізу й синтезу наукових джерел потлумачено поняття стилістичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури як багатокомпонентної й динамічної здатності особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями й навичками, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їхнього застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов й цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності. Складниками стилістичної компетентності за психологічними чинниками визначено мотиваційний, знанневий (когнітивний), діяльнісний, ціннісний, емоційний, рефлексійний компоненти. Відповідно до змістового наповнення варто говорити про

загальностилістичний (засвоєння загальних понять і категорій стилістики) і рівневостилістичний, зокрема фонетично-стилістичний, лексично-стилістичний (лексично-стилістичний і фразеологічно-стилістичний), граматично-стилістичний (словотвірно-стилістичний, морфологічно-стилістичний, синтаксично-стилістичний) компоненти. Схарактеризовано складники стилістичної компетентності за діяльнісними ознаками: мовний, мовленнєвий, комунікативний, самоосвітній, науково-дослідницький, методичний.

Ключові слова: компетентнісний підхід, лінгвістична компетентність, стилістична компетентність, учитель української мови і літератури.

Попович А. С. Формирование стилистической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы в заведениях высшего образования

В статье актуализируются вопросы формирования стилистической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы. Теоретически обобщены достижения украинских и зарубежных исследователей-лингводидактов. Проанализированы попытки по определению принадлежности стилистической компетентности студентов-филологов. На основании анализа и синтеза научных источников объяснено понятие стилистической компетентности будущего учителя украинского языка и литературы как многокомпонентной и динамической способности личности, которая является результатом обучения стилистики украинского языка, в частности усвоение знаний по стилистике, овладение стилистическими умениями и навыками, наличие мотивационно-ценностного отношения и поведенческих норм, а также опыта их применения при конструировании стилистически совершенного текста в устной и письменной формах, использования языковых средств в соответствии с целями, условиями и целевыми установками общения, осуществления научно-исследовательских поисков и будущей педагогической деятельности. Составляющими стилистической компетентности по психологическим факторам определено мотивационный, знаниевый (когнитивный), деятельностный, ценностный, эмоциональный, рефлексивный компоненты. Согласно содержанию наполнению стоит говорить о общестилистическом (усвоение общих понятий и категорий стилистики) и уровневостилистическом, в частности фонетико-стилистическом, лексико-стилистическом (лексико-стилистическом и фразеолого-стилистическом), грамматико-стилистическом (словообразовательно-стилистическом, морфолого-стилистическом, синтаксически-стилистическом) компонентах. Охарактеризованы составляющие стилистической компетентности по деятельностным признакам: языковой, речевой, коммуникативный, самообразовательной, научно-исследовательский, методический.

Ключевые слова: компетентностный подход, лингвистическая компетентность, стилистическая компетентность, учитель украинского языка и литературы.

Popovych A. Formation of Stylistic Competence of Future Ukrainian Language and Literature Teachers in Higher Education Establishments

The article focuses on the formation of future Ukrainian language and literature teachers stylistic competence. Ukrainian and foreign linguodidactic researchers achievements are theoretical generalized. The attempts to determine the membership of students-philologists stylistic competence are analyzed. Based on the analysis and synthesis of scientific sources, the notion of stylistic competence of the future Ukrainian language and literature teacher as a multicomponent and dynamic personality ability is learned, which is the result of teaching the Ukrainian language Stylistics, in particular the mastering of knowledge in Stylistics, the mastery of stylistic skills and abilities, the presence of motivational and value attitudes, and behavioral norms, as well as their experience in designing stylistically completed text in oral and written forms, used I linguistic resources for the purpose, conditions and targeted communication guidelines, the implementation of research exploration and future educational activities. The components of stylistic competence according to psychological factors are determined by motivational, knowledge (cognitive), activity, value, emotional, and reflective components. According to the content it is necessary to speak about the generalistic (Stylistics general concepts and categories assimilation) and level-style phonetic-stylistic, lexical-stylistic (lexical-stylistic and phraseological-stylistic), grammatical-stylistic (word-and-stylistic, morphological-stylistic, syntactically-stylistic) components. According to the activity features stylistic competence components are characterized: linguistic, communicative, self-educational, scientific research, methodical.

Key words: competence approach, linguistic competence, stylistic competence, Ukrainian language and literature teacher.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 373-054.57].091.64:811.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-250-261

Романюк Світлана Захарівна,

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна.

svdelev@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9905-8880>

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ПІДРУЧНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ШКІЛ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Динамічні зміни у суспільно-політичному та соціально-економічному житті України вимагають від кожного її громадянина здатності спілкуватися не лише рідною, а, насамперед, державною мовою та хоча б ще однією іноземною. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування мовно-мовленнєвої компетенції представників національних меншин, які проживають у полілінгвальному середовищі нашої держави. Сприяти їй вирішенню покликана система загальної середньої освіти, адже Конституція України гарантує національним меншинам право здобувати освіту рідною мовою, зберігати й розвивати свої національно-культурні традиції.

Водночас модернізаційні процеси, що кардинально реформують освітню галузь, диктують необхідність формування особистості учнів, які повинні володіти не лише вузькопредметними знаннями, а й вміннями та навичками застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях. За цих умов пріоритетного значення набуває розроблення підручників нового покоління, які закладали б основи практичної складової та формували суспільно важливі компетентності зростаючої особистості громадянина Української держави незалежно від його національної приналежності.

Проблема створення шкільного підручника у світовій педагогічній науці завжди була актуальною, позаяк від його рівня залежить змістовне та методичне забезпечення освітнього процесу, якість освіти учнів загалом. Саме тому процес підручникотворення повинен опиратися на чіткі наукові засади, сучасні методологічні підходи, зокрема й у створенні та вдосконаленні двомовних підручників для закладів освіти з мовами навчання національних меншин.

Вивчення праць учених засвідчує, що теоретичні аспекти підручникотворення досліджували Ю. Бабанський, Д. Зуєв, І. Лернер, Я. Кодлюк, О. Савченко, А. Фурман, А. Хуторський та ін. У контексті

нашої проблеми цінними є дослідження українських і зарубіжних лінгводидактів з питань створення підручників української мови (М. Вашуленко, М. Пентилюк, Г. Шелехова, О. Білаш, Яра Славутич, Р. Франко та ін.), російської мови для шкіл з українською мовою навчання (І. Гудзик, В. Корсаков та ін.), української мови для шкіл з мовами навчання національних меншин (Н. Бондаренко, О. Петрук, О. Хорошковська). Викладені в них положення мають важливе значення і для розроблення сучасних підручників української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин.

Проведений аналіз навчальних книг демонструє, що при їх розробці окремі автори не дотримуються певних методологічних принципів, не завжди в повній мірі враховують положення Концепції «Нова українська школа», вікові та психологічні особливості молодших школярів, що знижує ефективність освітнього процесу в початковій школі. Тому вважаємо за доцільне обґрунтувати теоретичні засади, методологічні підходи і принципи створення підручників української мови для сучасної початкової школи з навчанням мовами національних меншин.

Метою даної розвідки є аналіз нормативно-правової бази та педагогічних досліджень у галузі українського підручникотворення, виокремлення й обґрунтування наукових засад, методологічних підходів, принципів розробки підручників української мови нового покоління для шкіл України з навчанням мовами національних меншин.

Курс України на ґрунтовне оновлення шкільної освіти, Концепція «Нова українська школа» визначили стратегічним завданням перегляд підходів та вироблення базової методології створення підручника нового покоління, який би враховував вимоги Закону України «Про освіту» та запити сучасного школяра, був практико зорієнтованим, забезпечував формування ключових компетентностей, до яких належить і комунікативна. Сучасний підручник має задовольняти потреби всіх своїх користувачів: для учнів бути цікавою й ефективною навчальною книгою; для вчителів стати основою розгортання освітнього процесу, побудови власної методичної системи; для батьків бути зрозумілим порадином у наданні допомоги своїм дітям під час навчання. А це, відповідно, потребує принципової перебудови його структури і змісту, наповнення відповідними засобами організації навчальної діяльності, переорієнтації з виконання інформаційно-репродуктивної функції на діяльнішу, вмотивовану на ініціативу та самостійність учнів. У контексті зазначеного на особливу увагу заслуговує створення нового покоління підручників української мови, оскільки українська мова – не лише окремий предмет навчання, а й засіб міжнаціонального спілкування, залучення національних спільнот України до українського соціуму. Вільне володіння українською мовою – одна з передумов успішної соціалізації особистості свідчення культури людини, її толерантного ставлення до інших народів, їхніх мов і культур.

Водночас мовна ситуація, що склалася в Україні як багатонаціональній державі, де поруч використовуються, крім української мови, мови національних меншин, вимагає від творців шкільних підручників враховувати послідовність засвоєння мов. Адже є чимало дітей, які вивчають дві або більше мов ще з дитинства в колі сім'ї, родини. Залежно від цього мови класифікують на першу, другу, третю та ін. Важливо брати до уваги також спосіб засвоєння мови. Він може бути природним, коли в результаті перебування людини в іншомовному середовищі мова засвоюється через наслідування, та штучним, коли інша мова вивчається в рідномовному середовищі за допомогою підручників і навчальних посібників – так учні опановують іноземну мову в закладах освіти. При укладанні підручників слід враховувати і такий чинник як необхідність і престижність мов, якими володіє й користується учень у повсякденному житті, а не тільки в шкільному середовищі. Значною мірою зумовлено це тим, що в Україні останніми роками розвивається тенденція до опанування іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного й політичного засобу порозуміння між представниками світової спільноти у різноманітних комунікативних ситуаціях. Однак мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій її території і є обов'язковим предметом в усіх закладах навчання країни. Тому це покладає особливу відповідальність на всіх авторів навчальних книг з української мови, і в першу чергу для початкової школи.

Урахування соціальних запитів суспільства, реальних потреб представників національних меншин України у знанні державної мови та рівня навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з національними мовами викладання спонукало вітчизняних лінгводидактів до пошуку шляхів вирішення проблем, що стосуються методики навчання української мови як другої, неспорідненої.

Відповідно до вимог нормативних документів, визначено основні методологічні ідеї концепції підручників української мови, а саме:

1) формування та розвиток засобами мови й літератури молодшого школяра як мовної особистості, національно свідомого громадянина України, який володіє державною мовою, що є засобом міжнаціонального спілкування, адаптації до життя в українському соціумі;

2) комунікативне спрямування змісту підручників;

3) компетентісний підхід до навчання української мови, який утверджує особистісну значущість і результативність навчальних досягнень для розвитку кожної дитини.

Сучасна освітня парадигма, відображена в Концепції «Нова українська школа» визначила, що оновлення змісту й методик навчання учнів та перехід української школи до реалізації компетентісного

підходу в освітньому процесі передбачає його переорієнтацію на результат освіти в діяльнісному вимірі, зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для розв'язання конкретних проблем. Окреслені орієнтири осучаснення освітнього процесу повинні знайти своє відображення в підручниках нового покоління.

Варто відзначити, що за умов впровадження в освітній процес компетентнісного й особистісно-орієнтованого підходів підручник як модель процесу навчання має відображати методичну систему діяльності учителя (викладання), систему діяльності учня (учіння) та зміст виучуваного (навчальний матеріал). Він має забезпечувати не лише вироблення в учнів знань (когнітивний компонент) та відповідних умінь (операційний), а й формувати систему цінностей (аксіологічний), що в цілому має стати основою набуття учнями життєво важливих компетентностей. З цією метою у підручнику має зрости частка практико орієнтованих завдань, що передбачають застосування навчального матеріалу у наближених до життєвих ситуаціях.

Ми поділяємо думку сучасних лінгводидактів, що у процесі розробки підручників української мови для шкіл зазначеного типу необхідно керуватися *принципами*, які відображають пріоритетність особистісно-орієнтованого, комунікативно спрямованого і компетентнісного підходів:

- врахування результатів порівняльного аналізу двох мовних систем рідної (або першої мови) і другої. Цим принципом зумовлено відбір лінгводидактичного матеріалу, способи його презентації у підручнику залежно від спільного і відмінностей;
- врахування знань, умінь і навичок, набутих на уроках рідної мови, що дозволило під час укладання підручників максимально взяти до уваги можливу транспозицію та запобігти інтерференції;
- комунікативної спрямованості, що обумовлює засвоєння мови як засобу спілкування шляхом залучення учнів до активної комунікативної діяльності;
- особистісно-мотиваційним, яким зумовлено відбір навчального матеріалу, особисто значущого для учнів цієї вікової категорії, що забезпечує постійний інтерес учнів до навчання української мови;
- розвивального навчання, що передбачає формулювання навчальних завдань, спрямоване на формування мисленнево-мовленневої активності учнів, яка виявляється у сприйнятті, розумінні, опануванні мовних одиниць і явищ, осмисленні їх ролі у мовленні та комунікативної доцільності (Петрук, 2014, с. 530).

У початковому навчанні мови важливу роль відіграють навчальні завдання, спрямовані на пояснення фактів, процесів, явищ, виявлення причинно-наслідкових зв'язків, відкриття нових знань або способів дій, розв'язання проблем практичного характеру тощо. Корисно, щоб такі

завдання будувалися на матеріалі не лише одного навчального предмета, а були комплексними, передбачали залучення знань з інших предметів.

Практика переконує, що методично правильно поставлені запитання й сформульовані завдання є запорукою того, що процес засвоєння знань у ході самостійної роботи з книгою спонукатиме до їх практичного застосування. Такий підхід надзвичайно важливий, оскільки сьогодні спостерігається нездатність частини учнів до використання (переносу) отриманих науково-прикладних знань у повсякдення, в нестандартні життєві ситуації. Саме тому в підручнику має бути відображено тісний зв'язок теорії і практики, науки й виробництва.

Широкі можливості для організації такого процесу надає наукове проектування шкільного підручника, яке активно використовує різні прийоми і способи оформлення його освітнього змісту.

Так, текст розподіляється на основний і допоміжний, виокремлюється суттєве чи сутнісне поліграфічними прийомами (курсиви, підкреслення та ін.), питання всередині тексту і на полях сприяють запам'ятовуванню учнями матеріалу, а наявність розгорнутих висновків наприкінці параграфа, резюме після кожної значущої частини тексту – ще й його узагальненню, послідовне ускладнення завдань активізує їхню пошукову пізнавальну діяльність, звертання до інших джерел, посилання, тлумачення невідомих слів і термінів розвиває в наступників взаємо- і самоконтроль процесів групового та індивідуального учіння (Томчук, 2011, с. 125).

Важливим елементом підручників української мови для початкової школи є ілюстративний матеріал. Його зміст повинен бути спрямований як на засвоєння української лексики, так і на формування умінь граматично правильно вживати її у мовленні, відображати реальні ситуації, що трапляються у житті дітей.

Ілюстрації мають пояснювати, доповнювати вербальну інформацію або бути самостійною дидактичною одиницею. Вони повинні уточнювати, пояснювати матеріал основного тексту. Вигляд ілюстрацій, схем, карт, креслень має відповідати ступеню підготовленості учнів до їх сприйняття, сучасним реаліям життя учнів, відображати рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Недоречно в підручниках нового покоління використовувати ілюстрації, що несуть застарілі образи або спрямовані тільки на зображення одного типу сучасної культури (сільської наприклад, при нехтуванні реалій міської сучасної культури). Ілюстративний ряд підручника повинен бути цілісним, художньо-виразним та сприяти естетичному розвитку учнів. Однотипні види наочності у підручнику мають бути виконані однією технікою та зразком.

Прикметною ознакою сучасних підручників для початкової школи є їх українознавчий компонент. Особливо важлива його наявність у

навчальних книгах, комплексах для закладів освіти з навчанням мовами національних меншин. Він повинен містити науково обґрунтовану інформацію про факти, події, процеси в історії України, її видатних історичних діячів, сприяти формуванню в учнів національної свідомості й гідності, високих духовних якостей громадянина Української держави. Водночас використання зразків українського фольклору, мистецтва, прикладів традиційної української культури (традиції українського народу, побут тощо), звернення до особливостей тваринного та рослинного світу рідного краю тощо має бути виваженим, дидактично доцільним, системним.

Необхідним компонентом підручників для навчання другої мови в початкових класах вважаємо мовленнєві зразки. Їх, як і формулювання завдань до кожного уроку, доцільно вміщувати відразу після назви теми уроку, щоб таким чином спрямовувати навчальну діяльність учителя й учнів та забезпечити належний рівень засвоєння навчального матеріалу і формування відповідних мовно-мовленнєвих компетентностей школярів. Доцільним також є подання словничків до кожної теми, а в кінці підручників – двомовні перекладні словники та глосарій, які стануть у нагоді як учителям, так і батькам дітей. Цікавими для учнів будуть переклади українською мовою текстів, написаних рідною мовою і навпаки.

Для реалізації під час початкового навчання мови особистісно орієнтованого і комунікативно спрямованого підходів у підручниках для закладів освіти з навчанням мовою національних меншин варто вміщувати:

а) лінгводидактичний та ілюстративний матеріал ситуативного характеру, який групується навколо основних комунікативних тем;

б) тексти для слухання – розуміння, часто діалогічного характеру, які є зразками для побудови учнями власних діалогічних висловлювань;

в) матеріал для формування навичок читання (склади і слова для попереднього вправлення у вимові виучуваного звука, вправи на удосконалення виразності читання (дотримання пауз між реченнями, ритмічних пауз, зумовлених розділовими знаками та змістом тексту, інтонаційний малюнок речень, різних за метою висловлювання), адаптовані й авторські тексти для читання і розуміння);

г) завдання комунікативного характеру для роботи в парах, групах, рольові ігри, які наближують учнів до реальних умов спілкування, активізують і розвивають їхні мовленнєві здібності, виховують толерантне ставлення одне до одного (Петрук, 2014, с. 532).

Вітчизняні лінгводидакти слушно стверджують (і ми цю думку поділяємо), що введений до підручників матеріал про номінативне значення слова та його схематичне й кольорове позначення для розрізнення слів – назв предметів, ознак, дій тощо, а також вміщені завдання на побудову словосполучень, речень за схемами і малюнками, поширення їх дають можливість формувати в учнів практичні уміння,

пов'язані зі словом, словосполученням, реченням, що забезпечує формування граматичного ладу українського мовлення дітей.

Окрім того, введення матеріалу про номінативне значення слова є основою для збагачення словникового запасу учнів, розвитку комунікативних умінь, формування у них елементарних фонетичних і граматичних уявлень (Петрук, 2014, с. 532).

Вважаємо за доцільне зазначити, що у процесі розроблення підручників української мови для початкових класів з навчання мовами національних меншин варто використати проаналізований нами багаторічний досвід навчання української мови в Канаді (Романюк, 2015). Заслуговує насамперед на увагу вітчизняних лінгводидактів програма навчання української мови «Нова» (автор – професор Альбертського університету п. Оленка Білаш), яка вийшла друком у 1994 р. По суті, це навчально-методичний комплекс, оскільки він об'єднує великий набір навчальних матеріалів для учнів 1-3 класів (книжки для вправ, робочі зошити та ігри), методичні посібники для вчителів.

Програма, над створенням якої автор почала працювати у 1981 році, містила велику кількість віршів, оповідань, пісень авторів з України. «Нова» була розроблена з передумовою, що учні спочатку повинні розвинути усне мовлення, перед тим як вони почнуть вчитись читати та писати українською мовою (особливо якщо це не рідна мова для них). Усне мовлення дітей розвивається через багатство пісень, віршів, оповідань, а також через взаємодію з особами, які розмовляють цією мовою. Після того, як діти розвинули усне мовлення та навчаються декодувати (встановлювати відповідність між символами – графемами та фонемами) рукописний кириличний шрифт, роль писемності стає більш важливою (Білаш&Бедрій, 2009, с. 213).

Наводимо для прикладу аналіз навчально-методичного комплексу «Нова 1», який підготовлено для учнів 1-го класу або передшкілля. Складається він із наступних компонентів:

- *Діалоги.* Цей компонент складається з вісімнадцяти одиниць. Кожна має приблизно 1–2 сторінки тексту з 7–10 відповідними малюнками. Компонент є ключем до створення словникового запасу й робочого знання української мови учнями. Діалог розвиває загальну усну мовну базу, а словник його стає основою дальшого мовного розвитку, зокрема для читання та письмових робіт. Уживаючи різні методи, учні поступово переходять від прослуховування до перегляду матеріалу, співу, драматизації, вживання словникового набору кожного діалогу в розмові, читанні та письмових вправах.

- *Пісні з рухами.* Компонент складається з пісенника (приблизно 4-5 пісень на кожну одиницю) й аудіоплівки із записами пісень, які допомагають дітям засвоїти важливі слова та фрази, а також збагачують їхні культурні емоції.

- *Компонент «Відлунювання»* – це вісімнадцять одиниць тексту

та ілюстрацій, які зображають якийсь процес або стан. За допомогою цієї методики учні вивчають слова, а також набувають уміння втілювати в практику послідовні процеси.

- *Посібник для вчителя.* У ньому висвітлюються різноманітні складники програми, а також додаткові методи вивчення мови. Наприклад, щоденні плани роботи в класі, ритмічні вірші, складені зі слів, які мають безпосереднє відношення до теми кожної одиниці програми, загадки для заохочення дітей до посиленого вжитку усної мови, розвитку концепцій та закріплення словникового запасу, моделювання текстів і багато інших прийомів.

- *Тексти для читання учням.* Цей компонент складається із п'ятдесяти чотирьох текстів з багатьма ілюстраціями. Оповідання читаються дітям щодня – для того, щоб збагатити їх мовленнєвий досвід в атмосфері, яка викликає в них зацікавлення і яку важко створити в класі.

- *Робочі листки для розвитку усної мови.* Даний компонент – це три зошити робочих листків і книжечка «Мої улюблені оповідання». Призначається для того, щоб учні постійно повторювали слова з усіх одиниць НОВИ, вивчали загальні терміни для вже знайомих слів, розвивали зацікавлення літературою та відгукувалися на неї й ділилися своїми враженнями з іншими школярами.

- *Настільні ігри.* До компоненту входять дванадцять настільних ігор, які складаються з таблиці з ілюстраціями, що відповідають конкретній темі, – наприклад, тварини, їжа тощо, і контрольної картки зі словом. Ігри використовуються для розширення словникового запасу учнів.

- *Збірники пісень з діалогами, книжечки з діалогами, картки зі словами.* Ці матеріали вживаються учнями для повторення слів у навчальних куточках.

- *Вірші і ребуси.* Кожна одиниця починається з двох-трьох простеньких дитячих віршів, які споріднені з головною темою одиниці. Учні їх вивчають за допомогою щоденного повторення. Кожен віршик ілюстрований і виготовлений як настінна таблиця-ребус.

- *Довідники для вчителів.* Кожен рік (курс) програми НОВА супроводжується довідником для вчителів, у якому детально розкривається методика застосування НОВИ в навчанні української мови.

У додатках до матеріалів НОВА є також настінні таблиці прислів'їв, оповідання, побудовані на прислів'ях, робочі зошити для читанок «Тут і там» і «Друзі», а також набори для самостійного читання мовчки.

Аналіз результатів використання програми засвідчує, що НОВА викликала велике зацікавлення як учителів, так і учнів. У порівнянні з існуючими методиками вивчення мови, навчання української мови за

методикою НОВА значно прискорюється.

Зазначимо, що досвідом навчання української мови за програмою «Нова» професор О.Білаш ділиться з педагогами України на сторінках наукових фахових видань та під час проведення методичних семінарів і тренінгів, які проводить у різних регіонах нашої держави і водночас розраховує на взаємну співпрацю в цій галузі лінгводидактики. Адже проблеми у нас спільні і їх важливо вирішувати разом. Зрештою, підтвердив це і Перший світовий форум українознавчих суботніх та недільних шкіл, який відбувся у Львові 17–22 серпня 2018 р. та об'єднав українських педагогів із 36 країн світу.

Проведений нами аналіз нормативно-правових документів та науково-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що в останні роки в Україні набула актуальності проблема створення шкільних підручників нового покоління. На особливу увагу лінгводидактів заслуговує створення підручників для початкового навчання української мови в школах із мовами навчання національних меншин. Виокремлені нами наукові засади, методологічні підходи і принципи підручникотворення можуть слугувати теоретичною основою створення й удосконалення підручників української мови для закладів освіти з навчання мовами національних меншин. Вони відображають пріоритетність комунікативно спрямованого й особистісно орієнтованого початкового мовного курсу, його спрямованість на формування предметних і ключових компетентностей молодших школярів, що дає можливість досягти основної мети навчання української мови як державної у школах, де зобувають освіту представники національних меншин України.

У контексті висловлених нами методологічних ідей заслуговує на увагу аналіз підручників української мови, конкурсний відбір яких, відповідно до наказу МОН України відбувається нині в нашій державі.

Список використаної літератури

- 1. Петрук О. М.** *Концептуальні та методичні засади побудови підручників української мови для ЗНЗ з мовами навчання національних меншин.* Проблеми сучасного підручника. 2014. Вип.14. С. 528–537.
- 2. Томчук М.** *Методологічні засади створення сучасного шкільного підручника.* Психологія і суспільство. 2011. № 4. С. 124–128.
- 3. Романюк С.З.** *Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – початок XXI століття):* монографія. Чернівці: Чернівецький національний університет, 2015. 539 с
- 4. Білаш О., Бедрій Р.** *Навчання читання в Канаді: потреби західної діаспори в навчальних ресурсах та роль України.* Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2009. Вип. 4. С. 212–225.

References

1. **Petruk, O. M.** (2014). *Kontseptualni ta metodychni zasady pobudovy pidruchnykiv ukrainskoi movy dlia ZNZ z movamy navchannia natsionalnykh menshyn* [Conceptual and methodological bases of construction of textbooks of Ukrainian language for the schools of languages in education of the national] [in Ukrainian].
2. **Tomchuk, M.** (2011). *Metodolohichni zasady stvorennia suchasnoho shkilnoho pidruchnyka* [The methodological principles of creation of the modern school textbook] [in Ukrainian].
3. **Romaniuk, S. Z.** (2015). *Rozvytok ridnomovnoi osvity ukraintsev u zakhidnii diaspori (KhKh – pochatok XXI stolittia)* [Development of native education of Ukrainians in the Western diaspora (20th – the beginning of the 21st century)]: Chernivtsi: Chernivtsi National University [in Ukrainian].
4. **Bilash, O., Bedrii, R.** (2009). *Navchannia chytannia v Kanadi: potreby zakhidnoi diaspori v navchalnykh resursakh ta rol Ukrainy* [Teaching of reading in Canada: the needs of the Western diaspora in educational resources and the role of Ukraine] [in Ukrainian].

Романюк С. З. Методологічні засади підготовки підручників української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин

У статті за результатами аналізу нормативно-правових освітніх документів та досліджень сучасних лінгводидактів у галузі українського підручникотворення визначено основні методологічні ідеї концепції підручників української мови нового покоління, проаналізовано вплив мовної ситуації в Україні на особливості конструювання підручників української мови для закладів освіти з навчанням мовами національних меншин.

Виокремлено й обґрунтовано методологічні засади, підходи і принципи побудови навчальних книг з української мови для початкової школи, розкрито можливості їх використання у формуванні змісту та структури підручника, доборі методичних прийомів та засобів розвитку пізнавальної самостійності, ключових і предметних компетентностей учнів.

Запропоновано використовувати у процесі реалізації комунікативно спрямованого й особистісно орієнтованого початкового мовного курсу навчально-методичні ресурси лінгводидактів українського зарубіжжя.

Серед перспектив подальшого дослідження зазначається аналіз підручників української мови, конкурсний відбір яких відбувається зараз у нашій державі.

Ключові слова: українська мова, шкільний підручник, підручникотворення, методологічні засади, принципи, підходи, компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно спрямований, національні меншини.

Романюк С. З. Методологические основы подготовки учебников украинского языка для школ с обучением на языках национальных меньшинств

В статье по результатам анализа нормативно-правовых образовательных документов и исследований современных лингводидактов в области украинских учебников определены основные методологические идеи концепции учебников украинского языка нового поколения, проанализировано влияние языковой ситуации в Украине на особенности конструирования учебников украинского языка для учебных заведений с обучением на языках национальных меньшинств.

Выделены и обоснованы методологические принципы, подходы, принципы построения учебных книг по украинскому языку для начальной школы, раскрыты возможности их использования в формировании содержания и структуры учебника, подборе методических приемов и средств развития познавательной самостоятельности, ключевых и предметных компетенций учащихся.

Предложено использовать в процессе реализации коммуникативно направленного и личностно ориентированного начального языкового курса учебно-методические ресурсы лингводидактов украинского зарубежья.

Среди перспектив дальнейшего исследования отмечается анализ учебников украинского языка, конкурсный отбор которых происходит сейчас в нашем государстве.

Ключевые слова: украинский язык, школьный учебник, создание учебников, методологические основы, принципы, подходы, компетентностный, личностно ориентированный, коммуникативное направление, национальные меньшинства.

Romanyuk S. Methodological Principles of Training Manuals Ukrainian Language for Schools with Learning Languages of National Minority

In the article the analysis of normative legal educational documents and studies modern lingvodydaktiv in the field of Ukrainian textbooks the basic methodological ideas concepts textbooks Ukrainian language of the new generation (formation and development of the means of language and literature junior students as linguistic identity, national conscious citizen of Ukraine, who has the state language, the communicative direction of the content of textbooks; the competent approach to teaching the Ukrainian language). Analyzed the impact of the language situation in Ukraine on the features that you need to consider when designing textbooks of Ukrainian language for educational institutions with education in the languages of national minorities (the sequence of mastering language, a way of mastering the language, the necessity and the prestige of the language in the public environment, the functioning of the Ukrainian language in all spheres of

public life).

The attention focused on the priority of personality, communicative and competent approach aimed at the development of textbooks for primary education state language.

Founded and grounded methodological principles, approaches and principles of educational books in Ukrainian language for elementary school, reveals the possibilities of their use in shaping the content and structure of the textbook, the selection of teaching methods and means the development of cognitive self-reliant, the main keywords and subject competencies of pupils to achieve the main goal of the teaching of the Ukrainian language as state schools with learning languages of national minorities.

Proposed use in the process of implementing the communicative directed and own learner-oriented primary language course educational resources of lingvodidaktivs the Ukrainian abroad.

Among the prospects for further research is an analysis of the textbooks of the Ukrainian language, the competitive selection of which is now taking place in our state.

Key words: Ukrainian language, school textbook, textbooks creation, methodological principles, principles, approaches, competent, personally oriented, communicatively directed, national minorities.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2019 р.

Прийнято до друку 25.04.2019 р.

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

УДК 378.016:821.161.2

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-262-271

Цінько Світлана Василівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

lana_ts_1@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3350-5270>

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СЛОВЕСНОСТІ

Донині не втрачає своєї актуальності питання якості підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності. Особливого акценту воно набуло у зв'язку з інтеграцією системи освіти України до європейського освітнього простору. Сучасний учитель нової української школи, якого очікує суспільство, має бути свідомим і самостійним у своїй діяльності; мати відповідні знання, уміння, навички, сформований світогляд.

У зв'язку з вищезазначеним, важливим завданням сучасного закладу вищої освіти є підготовка висококваліфікованих учителів, компетентних у своїй галузі, здатних творчо й нестандартно вирішувати педагогічні проблеми й ситуативні завдання. Окрім того, вправний фахівець має не тільки володіти певним обсягом знань, а й уміти застосовувати їх у стандартних і нестандартних умовах професійної діяльності, швидко в них орієнтуватися й обирати найдоцільніше до ситуації рішення.

Автори навчального посібника «Фахова практика вчителя-словесника» подають таке визначення мети професійної підготовки вчителя: «через гармонійний взаємозв'язок й оптимальне співвідношення підсистем формувати позитивну мотивацію педагогічної діяльності, методологічну, фахову культуру, сприяти оволодінню необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками» (Семенов та ін., 2011, с. 5).

Найкращим засобом формування таких професійно важливих умінь і навичок є педагогічна практика, адже під час її проходження «активізуються процеси професійного становлення та самовизначення фахівця, поглиблюються теоретичні знання майбутніх педагогів, розвиваються методичні уміння, навички практичної діяльності, професійно значущі якості особистості, створюються умови для

вироблення власного методичного стилю. Результати практики слугують показником готовності студентів до професійної діяльності» (Грицай, 2012, с. 26).

Також педагогічна практика мобілізує особистісний потенціал та виявляє приховані здібності студента; у процесі практики відбувається найбільш інтенсивне ознайомлення з усіма аспектами майбутньої роботи, чого не можна зробити на практичних заняттях, проявляється критичне та більш осмислене ставлення до дисциплін, що вивчаються, включаються механізми педагогічної рефлексії, формуються основи професійної самооцінки тощо.

Питанням підготовки, організації й проведення педагогічної практики в цілому й з різних предметів зокрема присвячені наукові розвідки багатьох учених і практиків: О. Абдуліної, С. Архангельського, Л. Базиль, Т. Белан, С. Білоконного, А. Бойко, Т. Бугайко, Ф. Бугайка, В. Гриньової, Н. Грицай, М. Демкова, А. Дістервега, Т. Дятленко, І. Гербарта, М. Демкова, Н. Диги, Л. Задорожної, І. Зязюна, Л. Козубенка, М. Корфа, Т. Крюкової, Г. Кузнецової, Н. Кузьміної, В. Лозової, Т. Лубенця, С. Миропольського, В. Неділька, О. Острогорського, М. Пирогова, С. Русової, Д. Семенова, О. Семенов, Б. Степанишина, Г. Токмань, К. Ушинського, С. Цінько, О. Чайки, Г. Черкас, Н. Черниш та ін.

Однак, незважаючи на доволі ґрунтовне дослідження різних аспектів підготовки й проведення педагогічної практики, залишається ще багато питань, що потребують розгляду, переосмислення й удосконалення.

Метою публікації є з'ясування особливостей підготовки та проведення педагогічної практики з української мови, української літератури та зарубіжної літератури у вищому освітньому закладі та обґрунтування її значення у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зарубіжної літератури.

У процесі підготовки статті використано теоретичні методи дослідження – загальнонаукові: аналіз, синтез, класифікація, зіставлення, порівняння та узагальнення; конкретнонаукові: вивчення нормативно-правових документів щодо підготовки педагогічних кадрів, аналіз літературних джерел.

Перш за все уточнимо поняття «педагогічна практика» й «професійна компетентність». У монографії «Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника» подається таке визначення: «Педагогічна практика – форма навчання у вищій школі, спрямована на пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності, оволодіння способами її організації, а відтак, – на підготовку майбутнього вчителя як професійно компетентного, методично вправного фахівця» (Кузнецова та ін., 2013, с. 6).

Подібні трактування віднаходимо й у інших джерелах. Зосібна в публікації Г. Ковтун та О. Мартиненко: «Педагогічна практика (від грец. *praktikos* – діяльний, активний) у системі вищої педагогічної освіти є формою навчання, під час якої відбувається накопичення й усвідомлення студентами досвіду участі в реальному освітньому процесі з позицій учителя. Вона спрямована на формування професійних компетенцій і розвиток творчого потенціалу студентів та надає їм можливість адаптуватися до роботи школи як загальноосвітнього навчального закладу, виявити й зрозуміти специфіку професії вчителя» (Ковтун & Мартиненко, 2016, с. 50).

Професійна ж компетентність учителя кваліфікується як «інтегральна особистісна якість, яка включає сукупність професійних компетенцій, що зумовлюють готовність до педагогічної діяльності» (Семенов та ін., 2011, с. 5-6).

Проходження педагогічної практики є обов'язковим компонентом професійної підготовки студентів з метою здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття професійних умінь і навичок.

Нормативні вимоги щодо місця практики в освітньому процесі та їх організаційно-методичного забезпечення визначають Конституція України, Закон України «Про освіту», Закон України «Про науково, науково-технічну діяльність», «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» № 93 від 8 квітня 1993 р., наказ Міністра освіти України № 351 від 20.12.1994 р. «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» Закону України «Про вищу освіту» від 28.12.2014 р., Указ Президента України № 1013/2005 від 4.07.2005 р. «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні», «Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та внутрішньоуніверситетські документи.

Зупинимося докладніше на активній педагогічній практиці в школах, ліцеях, гімназіях, коледжах. У Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка для студентів, котрі навчаються за спеціальністю 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) передбачені активні педагогічні практики, що називаються «Практика в ЗЗСО, практика в загальноосвітньому навчальному закладі» (ІУ курс, ОС «Бакалавр») й «Педагогічна практика на робочому місці вчителя» (І курс, ОС «Магістр»).

Практика у педагогічному ЗВО є наскрізною і має комплексний характер. Комплексний характер педагогічної практики передбачає, що студент за роки навчання виконує всі види діяльності вчителя української мови і літератури: спостерігає за навчальним процесом, самостійно проводить уроки, різноманітні форми виховної роботи та роботи з батьками, працює з документацією тощо. Комплексність педагогічної практики також виявляється у тому, що вона містить у собі

три взаємопов'язані аспекти: педагогічний, навчально-методичний і психологічний.

Окрім того, професійна діяльність майбутнього вчителя потребує вироблення певних громадянських рис, морально-психологічних якостей, науково-педагогічних умінь, індивідуально-психологічних рис, професійно-педагогічних здібностей (проектування мети і змісту уроків, прогнозування способів їх реалізації, здійснення самоаналізу своєї професійної діяльності, організаторські вміння тощо) (Белан & Носовець, 2015).

Необхідно також урахувати інноваційні підходи до організації практики: аксіологічний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, акмеологічний, синергетичний, екзистенціально-діалогічний (Токмань та ін., 2018).

Основною метою педагогічної практики є оволодіння студентами практичним шляхом сучасними методами, прийомами, формами, засобами, технологіями професійної діяльності; поглиблення та закріплення теоретичних знань, здобутих в університеті; формування професійних умінь і навичок, необхідних для самостійного вирішення педагогічних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу; розвиток у студентів креативних умінь, творчої ініціативи, реалізація особистісного навчання учнів; упровадження комунікативно-функційного підходу в процесі проведення уроків із використанням сучасних технологій і методик активізації пізнавальної діяльності учнів; розвиток науково-дослідних умінь із подальшим їх застосуванням у педагогічній діяльності; виховання потреби систематичного професійного самовдосконалення.

Отже, у процесі проходження практики студенти виконують організаційні, комунікативні, проектувальні, мотиваційні, дослідницькі, рефлексивні завдання.

Практиці передують теоретична (лекційні заняття, самостійна робота, науково-дослідна діяльність тощо), й практична підготовка (виконання самостійних та індивідуальних завдань до практичних і семінарських занять та в процесі їх проведення).

Організатори практики (групові керівники, методисти з предметів) мають забезпечити комплексний, особистісно орієнтований характер підготовки кожного студента. Система взаємовідносин керівника і студента повинна носити характер взаємодії, взаємодопомоги й співпраці. Кожен студент – це особистість із своїм світоглядом і необхідно допомогти йому якнайкраще розкрити власні задатки, пов'язані з професійною діяльністю. Викладачі-методисти до проходження студентами практики готують навчально-методичні комплекти, що включають рекомендації з педагогічної практики, зразки планів-конспектів уроків тощо.

Найвагомішим, на наш погляд, завданням педагогічної практики є удосконалення вмінь розробляти плани-конспекти уроків та реалізувати їх в умовах реального класу.

На практичних заняттях з методик навчання української мови, української літератури та зарубіжної літератури студенти вчать моделювати конспекти різних типів уроків і позаурочних заходів, здобуваючи первинні навички професійної діяльності. Залежно від типу уроку, майбутні вчителі моделюють план-конспект, використовуючи в ньому традиційні та інноваційні методи й прийоми навчання, добираючи індивідуальні види роботи та різноманітну наочність до уроку. Також на заняттях студенти мають змогу реалізувати підготовлені плани-конспекти у ситуації, максимально наближеній до реальної, у процесі проведення ділової гри.

Однак відшліфувати набуті вміння й навички можна тільки в процесі проходження активної педагогічної практики, в реальних шкільних умовах. Адже лише в реальному класі, у процесі роботи з учнями, студент розуміє, наскільки ефективним чи неефективним було розроблене ним пояснення нового матеріалу; вчиться розраховувати час у процесі написання конспекту й на уроці; добирати дієві форми й методи роботи; регулювати кількість вправ і завдань; слідкувати за усним і писемним мовленням учнів і власним; відчуває відповідальність за свою роботу тощо.

Важливо привчати студента-практиканта до самоаналізу проведених уроків і позаурочних заходів. Його можна робити за такою орієнтовною схемою:

1. Тип і форма проведення уроку.
2. Обладнання, наочність: чи достатньо його було на уроці для унаочнення теоретичних відомостей, чи не перевантажений був урок наочними засобами?
3. Як було проведено перевірку домашнього завдання? Які форми й методи роботи використано?
4. Наскільки ефективно була проведена актуалізація знань учнів?
5. У який спосіб (у якій формі) була повідомлена тема й мета уроку?
6. Як подавався новий матеріал? Наскільки цікавою для учнів була форма його подачі?
7. Як формувались уміння й навички учнів? Наскільки різноманітною була система вправ і завдань? Чи були завдання для реалізації соціокультурної змістової уроку?
8. Чи вчасно було подане домашнє завдання? Чи було воно роз'яснено?
9. Чи були доцільними й ефективними дібрані види роботи на різних етапах уроку?
10. Наскільки раціонально використовувався час на уроці?
11. Аналіз активності й роботи учнів на уроці в цілому. Які можуть бути причини пасивності дітей? Який відсоток учнів було опитано?

12. Самоаналіз мовлення вчителя.

13. Оцінка проведеного уроку в цілому: чи досягнуто мети, чи реалізовано завдання уроку. На що треба звернути увагу в подальшому?

Самоаналіз дисциплінує студента, вчить його критично оцінювати власну роботу, виокремлювати труднощі, що виникають у його роботі й віднаходити шляхи їх подолання, шукати шляхи самовдосконалення й професійного зростання.

З метою більш глибокого ознайомлення з роботою вчителя, студент також допомагає йому перевіряти учнівські зошити, готує й проводить позаурочний захід та класну годину, вивчає правила ведення документації (класного журналу, календарно-тематичного планування тощо), бере участь у підготовці й проведенні батьківських зборів.

Практика також дає можливість для реалізації творчого складника: в її процесі у кожного студента розвиваються дослідницькі здібності, здатність до нестандартного ведення уроків і виховних заходів, класних годин, художні, артистичні здібності.

Відтак робота студента в період практики характеризується таким же розмаїттям функцій, що й робота вчителя.

З метою виявлення рівня розуміння майбутніми педагогами суті професійної самореалізації особистості в період проходження практики нами було проведено соціологічне опитування «Що Ви розумієте під поняттям професійна самореалізація?» (до початку активної практики) і «Яка роль педагогічної практики у вашій професійній самореалізації?» (після проходження студентами практики) (опитано 37 осіб четвертого курсу бакалаврату й першого курсу магістратури). Наведемо відповіді студентів на перше питання. 52% респондентів вважає, що професійна самореалізація – це активна реалізація набутих у процесі навчання умінь і навичок, виявлення себе (своїх здібностей, нахилів, задатків) у професії; на думку 31% студентів, – це педагогічна й наукова діяльність; 17% вважає, що професійна самореалізація – це вміння налагоджувати контакти з колегами-педагогами, батьками та учнями.

Щодо відповідей на друге питання, то студенти були одноставними у підтвердженні вагомості ролі практики в професійній самореалізації: 87% респондентів указали, що педагогічна практика дає широкі можливості професійної самореалізації, дозволяє якнайкраще попрактикуватись і повправлятись у реалізації різноманітних технологій навчання, методів і прийомів тощо; 13% зазначила, що саме під час педагогічної практики вони зрозуміли сутність професійних функцій.

Отже, педагогічна практика у ЗВО є надзвичайно важливим засобом фахової підготовки майбутніх учителів словесності, основою для подальшої репродуктивно-творчої професійної діяльності майбутніх учителів української мови й літератури. Подальшого вивчення потребує досвід проведення педагогічної практики в країнах Європи й можливості впровадження його елементів в освітню систему України.

Список використаної літератури

1. Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Фахова практика вчителя-словесника: навчальний посібник. Луганськ: Вид-во «Ноулідж», 2011. 496 с. **2. Грицай Н.** Педагогічна практика як засіб формування методичної компетентності майбутніх учителів біології. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* № 5 (Ч. 2), 2012. С. 26–33. **3. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника :** монографія / Кузнецова Г. П., Цінько С. В., Дятленко Т. І., Чайка О. М., Гричаник Н. І., Пінчук І. О., Кардашова Н. В. / за редакцією Г. П. Кузнецової. Глухів, РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2013. 192 с. **4. Ковтун Г. І.,** Мартиненко О. В. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал.* № 2 (56). Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. С. 47–56. **5. Белан Т. Г.,** Носовець Н. М. Педагогічна практика як засіб професійної підготовки студентів-магістрантів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: педагогічні науки: реалії та перспективи.* Випуск 52, 2015. С. 8-14. **6. Токмань Г.,** Козубенко Л., Дига Н., Черниш Н. Практика в системі бакалаврської і магістерської освіти філолога: літературознавчий аспект : навчальний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2018. 304 с.

References

1. Semenov, O. M., Bazyl, L. O., Diatlenko, T. I. (2011). Fakhova praktyka vchytelia-slovesnyka [Professional practice of a teacher-philologist]: navchalnyi posibnyk. Luhansk: Vyd-vo «Noulidzh» [in Ukrainian]. **2. Hrytsai, N.** (2012). Pedahohichna praktyka yak zasib formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv biolohii [Pedagogical practice as a means of the methodical competence forming of future teachers-biologies]. Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. № 5 (Ch. 2) [in Ukrainian]. **3. Pedahohichna praktyka – osnova fakhovoi vpravnosti maibutnoho vchytelia-slovesnyka :** monohrafiia (2013) [Pedagogical practice - the basis of professional competence of the future teacher-philologist : monograph] // Kuznetsova H. P., Tsinko S. V., Diatlenko T. I., Chaika O. M., Hrychanyk N. I., Pinchuk I. O., Kardashova N. V. / za redaktsiieiu H. P. Kuznetsovoi. Hlukhiv, RVV HNPU im. O. Dovzhenka, [in Ukrainian]. **4. Kovtun, H. I.,** Martynenko, O. V. (2016). Rol pedahohichnoi praktyky u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [The role of pedagogical practice in the professional competence forming of the future teacher]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii : naukovyi zhurnal. № 2 (56). Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian]. **5. Belan, T. H.,** Nosovets, N. M. (2015). Pedahohichna praktyka yak zasib profesiinoi pidhotovky studentiv-mahistrantiv [Pedagogical practice as a means of professional

education of undergraduate students]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 5: pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vypusk 52 [in Ukrainian]. **6. Tokman, H.,** Kozubenko, L., Dyha, N., Chernysh, N. (2018). Praktyka v systemi bakalavrskoi i mahisterskoi osvity filoloha: literaturoznavchyi aspekt [Practice in the system of bachelor and master education of philologist: the literary aspect] : navchalnyi posibnyk. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

Цінько С. В. Педагогічна практика – важливий засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів словесності

У статті висвітлено місце, роль і значення активної педагогічної практики як важливого засобу формування професійної компетентності майбутніх учителів словесності; уточнено поняття «педагогічна практика» й «професійна компетентність»; з'ясовано мету й завдання активної педагогічної практики, особливості її підготовки та проведення; обґрунтовано значення практики у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зарубіжної літератури.

Зазначено, що донині не втрачає своєї актуальності питання якості підготовки вчителів до майбутньої професійної діяльності, а особливого акценту воно набуло у зв'язку з інтеграцією системи освіти України до європейського освітнього простору. Тому сучасний учитель нової української школи, якого очікує суспільство, має бути свідомим і самостійним у своїй діяльності; мати відповідні знання, уміння, навички, сформований світогляд. А найкращим і найефективнішим засобом формування таких професійно важливих умінь і навичок є педагогічна практика, проходження якої є обов'язковим компонентом професійної підготовки студентів з метою здобуття кваліфікаційного рівня та має на меті набуття професійних умінь і навичок.

Педагогічна практика є наскрізною і має комплексний характер, вона розглядається як єдина ланка між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною педагогічною діяльністю, як засіб удосконалення набутих теоретичних умінь і навичок. Педагогічна практика у ЗВО є надзвичайно важливим засобом фахової підготовки майбутніх учителів словесності, є основою для подальшої репродуктивно-творчої професійної діяльності майбутніх учителів української мови й літератури.

Ключові слова: освітній процес, педагогічна практика, професійна компетентність, фахова вправність, учитель словесності, професійна підготовка вчителя, професійна діяльність, професійні вміння й навички.

Цинько С. В. Педагогическая практика – важное средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей словесности

В статье освещены место, роль и значение активной педагогической практики как важного средства формирования профессиональной компетентности будущих учителей словесности; уточнено понятие «педагогическая практика» и «профессиональная компетентность»; выяснено цель и задачи активной педагогической практики, особенности ее подготовки и проведения; обосновано значение практики в формировании профессиональной компетентности будущих учителей украинского языка и литературы, зарубежной литературы.

Отмечено, что до сих пор не теряет своей актуальности вопрос качества подготовки учителей к будущей профессиональной деятельности, а особый акцент он приобрел в связи с интеграцией системы образования Украины в европейское образовательное пространство. Поэтому современный учитель новой украинской школы, которого ожидает общество, должен быть сознательным и самостоятельным в своей деятельности; иметь соответствующие знания, умения, навыки, сложившееся мировоззрение. А лучшим и самым эффективным средством формирования таких профессионально важных умений и навыков является педагогическая практика, прохождение которой является обязательным компонентом профессиональной подготовки студентов с целью получения квалификационного уровня и имеет целью приобретения профессиональных умений и навыков.

Педагогическая практика является сквозной и имеет комплексный характер, она рассматривается как связующее звено между теоретическим обучением и будущей самостоятельной педагогической деятельностью, как средство совершенствования приобретенных теоретических умений и навыков. Педагогическая практика в ЗВО является чрезвычайно важным средством профессиональной подготовки будущих учителей словесности, является основой для дальнейшей репродуктивно-творческой профессиональной деятельности будущих учителей украинского языка и литературы.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическая практика, профессиональная компетентность, профессиональная сноровка, учитель словесности, профессиональная подготовка учителя, профессиональная деятельность, профессиональные умения и навыки.

Tsin'ko S. Pedagogical Practice as an Important Means of the Professional Competence Forming of Future Teachers-Philologists

The place, role and importance of active pedagogical practice as an important means of the professional competence forming of future teachers-philologists are highlighted in the article; the concepts «pedagogical practice» and «professional competence» are specified; the purpose and

objectives of active pedagogical practice, peculiarities of its preparation and realization are determined; the importance of pedagogical practice in forming professional competence of future teachers of the Ukrainian language and literature, foreign literature is substantiated.

It is noted that the question of the teacher training quality for the future professional activity does not lose its relevance to nowadays, and it has received a special emphasis in the context of the integration of the Ukrainian educational system into the European educational space. So the modern teacher of a New Ukrainian school, whom the society expects, should be conscious and independent in one's activity; should have the appropriate knowledge, abilities, skills and formed outlook. And the best and the most effective means of forming such professionally important abilities and skills is pedagogical practice. Practicing is a compulsory component of students' professional education in order to obtain a qualification level by them and is aimed at acquiring professional skills.

Pedagogical practice is underlying element, which has a complex nature; it is considered as a link between theoretical training and future independent pedagogical activity, as a means of improving the acquired theoretical abilities and skills. Pedagogical practice in the universities is an extremely important means of professional training of future teachers-philologists, which is the basis for further reproductive and creative professional activity of future teachers of the Ukrainian language and literature.

Key words: educational process, pedagogical practice, professional competence, proficiency, teacher-philologist, professional education of the teacher, professional activity, professional abilities and skills.

Стаття надійшла до редакції 11.04.2019 р.

Прийнято до друку 26.04.2019 р.

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

УДК 378.016:[37.016:82](043.3)

DOI: 10.12958/2227-2844-2019-3(326)-272-285

Чайка Олена Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

ch_helen78-78@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-3650-3991>

КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ЇХ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Актуальність проблеми визначається сучасними тенденціями модернізації вищої школи, яка зміщує акценти навчального процесу на гуманістичну модель розвитку освіти, головними ознаками якої є: залучення суб'єкта навчання до самостійного пошуку істини, самоактивності в процесі професійного зростання через діалог, творчість, практичну діяльність, мовну комунікацію; створення умов для саморозвитку особистості. Відтак, у підготовці вчителя, зокрібно словесника, найперспективнішим вбачається включення майбутнього філолога в самостійну творчу теоретично-практичну діяльність, що навчить його розуміти власні здібності й можливості, забезпечить належні умови для професійної самоорганізації та самореалізації, посприє виробленню вмінь самостійно орієнтуватися у зростаючих інформаційних потоках, здійснювати їх критичний аналіз, мати власні судження, вносити елементи новизни й творчості у свою діяльність. За таких умов вагому роль у становленні активної, різнобічно розвиненої, креативної особистості майбутнього фахівця відіграє цілеспрямований розвиток творчої самостійності студента в процесі його методичної підготовки до роботи в школі.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати методичну систему розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі їх методичної підготовки до роботи в загальноосвітній школі.

Дослідження проблеми розвитку творчої самостійності особистості в процесі навчання дає підстави визнати, що вона відносно нова в історії педагогічної науки. Натомість природа творчості, проблеми творчої діяльності та самостійної роботи в навчальному процесі здавна вивчаються в різних аспектах. Так, у психологічному аспекті визначені проблеми обґрунтовані в працях П. Блонського, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Маслоу,

В. Моляко, В. Роменця, Л. Фрідмана та ін. Вагомими в розвитку теорії й практики самостійної роботи й творчої діяльності в процесі навчання є праці педагогів: П. Гальперіна, М. Данилова, А. Дистервега, П. Каптерева, Я. Коменського, Г. Костюка, П. Підкасистого В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Заслуговує на увагу науковий доробок, присвячений формуванню самостійності суб'єктів навчання як важливої передумови успішної самоосвітньої й творчої діяльності (Е. Голант, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, Т. Шамова, В. Щукіна та ін.); висвітленню ролі проблемного навчання в розвитку особистості та реалізації творчої діяльності (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Паламарчук та ін.).

Ретроспективний аналіз проблеми творчої самостійності в методичній науці засвідчує, що її окремі аспекти потрапляли в поле зору методистів ще з кінця ХІХ ст. (Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Данилов, В. Стоюнін та ін.), упродовж ХХ ст. (Т. Бугайко, В. Голубков, М. Кудряшов, О. Мазуркевич, Є. Пасічник, З. Рез та ін.) й у наш час (А. Вітченко, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, А. Мельник, Г. Токмань, Л. Удовиченко та ін.). Більшість цих досліджень стосуються загальноосвітньої школи, роботи учнів і вчителів-словесників. Натомість означена проблема розвитку творчої самостійності студентів-філологів залишається недостатньо дослідженою. У зв'язку з цим виникає потреба в обґрунтуванні методичного аспекту її розвитку в майбутніх учителів зарубіжної літератури.

На підставі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури, власного педагогічного досвіду розглянемо послідовність і зміст запропонованих нами етапів розвитку творчої самостійності в майбутніх учителів-словесників у процесі їх методичної підготовки до роботи в школі. Бо, як засвідчує практика, дипломовані фахівці йдуть у школу з ґрунтовними знаннями, але без достатніх професійних навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової та творчої діяльності. Тому ми вважаємо, що сьогодні педагогічні заклади вищої освіти потребують обґрунтованої комплексної методики розвитку творчої самостійності студентів у процесі їх фахової підготовки.

Логіка нашого дослідження диктує необхідність дати тлумачення поняттю «творча самостійність». Аналіз і переосмислення опрацьованої літератури допомагає сформулювати таке визначення творчої самостійності студентів: це якість особистості, яка характеризується внесенням елементів новизни у свою діяльність, усвідомленням власної здатності аналізувати й створювати «новітню продукцію» та відзначається критичністю мислення, продуктивністю й цілим комплексом умінь, які забезпечують високий рівень навчальної діяльності.

Комплексна методика розвитку творчої самостійності в майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі їх методичної підготовки в педагогічному навчальному закладі – це спеціально створена методична

система, обґрунтована на провідних ідеях сучасних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх педагогів, яка включає конкретні принципи та цілеспрямовану технологію розвитку творчої самостійності студентів на основних етапах методичної підготовки.

У реалізації цієї методики ми дотримуємося таких принципів: науковості, системності, доступності, послідовності, об'єктивності, перспективності, зв'язку навчання з життям, розвивального навчання, самостійності й активності в навчанні, переходу від теорії до практики, індивідуального підходу, професійної спрямованості освіти, проблемності в навчанні, панівної ролі завдань, діалогічної взаємодії, диференціації та інтеграції навчання, автономії творчої навчальної діяльності.

Урахування й оптимальне дотримання цих принципів мають сприяти актуалізації таких методологічних функцій творчої самостійності майбутніх учителів-словесників як-от: мотиваційної, когнітивно-діагностичної, діяльнісної, проектувальної та розвивальної. Ці функції ієрархічні, тому розвиток творчої самостійності студентів-філологів насамперед передбачає досягнення таких цілей:

- активізацію творчої самостійної діяльності студентів, забезпечення систематичного засвоєння методичних знань і якісного рівня сформованості професійних умінь у процесі навчання;
- цілеспрямоване формування творчих інтересів, потреби в самовираженні, а також здатності до самоаналізу й самоконтролю, креативності й особистої відповідальності в різних видах діяльності;
- залучення студентів до самоосвіти та професійного саморозвитку як майбутніх суб'єктів творчої педагогічної діяльності, здатних критично мислити, продукувати оригінальні ідеї, «новітню продукцію».

Реалізація вищезазначених функцій і цілей у процесі методичної підготовки майбутнього вчителя зарубіжної літератури в педагогічному навчальному закладі проходить декілька етапів, що сприяє цілеспрямованому розвитку базової якості особистості майбутнього вчителя-словесника – творчої самостійності.

Основним завданням *пропедевтичного (теоретичного) етапу* є набуття студентами теоретичних знань з дисципліни, що є невід'ємним компонентом їхньої професійної підготовки. Причому теоретичні знання дають лише базу для ґрунтовної підготовки й призводять до первинних умінь.

Основним видом навчальних занять на цьому етапі є лекція, що охоплює основний теоретичний матеріал однієї або декількох тем навчальної дисципліни. З метою підвищення інтересу до навчально-пізнавальної діяльності та формування мотивації розвитку творчої самостійності викладач має змінити ставлення студентів до лекції як до пасивної форми організації навчання. Ефективність досягнення зазначеної мети посилюється, якщо викладач:

- стимулює активність студентів, регулює їхню увагу, взаємодіє;
- спирається на слухачів під час викладу змісту, спілкується з ними як із рівноправними партнерами в навчально-пізнавальній діяльності;
- сприяє розвитку критичного, творчого мислення за допомогою постановки проблемних запитань, залучення тих, хто навчається, до дискусії, діалогу, висловлювання власних міркувань тощо;
- висловлює власну точку зору, відгукується на міркування майбутніх педагогів, постійно перевіряє рівень розуміння та усвідомлення навчальної інформації студентами за допомогою бесіди, постановки системи запитань, творчого обговорення найбільш складних питань тощо.

Зазначимо, що переваги лекції як форми організації навчального процесу полягають у можливості цілісного систематизованого викладу навчального матеріалу, у її економності (порівняно із самостійною роботою вона економить час студентів), оперативності (дозволяє включати в навчальний процес новітній науковий і фактичний матеріал), об'єктивності (лектор неупереджено висвітлює ті проблеми, з яких існують полярні погляди й суперечливі концепції), впливовості (викладач має змогу здійснювати вплив на формування ціннісних орієнтацій студентів, сприяти розвитку їхнього творчого мислення й залучати до творчої взаємодії), емоційності (емоційне забарвлення лекції в поєднанні з глибоким науковим змістом створює гармонію думки, слова й сприйняття слухачів). А певні недоліки (пасивність, блокування самостійного мислення, механічне сприймання слова лектора), на які вказують супротивники лекційного викладу матеріалу, значною мірою можна усунути правильною методикою й раціональною побудовою викладу матеріалу.

З метою створення ефективних умов для розвитку творчої самостійності студентів необхідно використовувати новаторські різновиди лекцій: проблемну, лекцію-візуалізацію, лекцію-дискусію, лекцію-ділову гру, лекцію-прес-конференцію, лекцію-майстерню тощо (Куцевол, 2006). Методична ефективність лекцій може бути підсилена демонструванням прикладів фрагментів уроків, активною участю творчих груп студентів, асистентів лектора. Вони можуть оформити дошку, переносний стенд; організувати виставку книг; підготувати презентації, повідомлення; скласти бібліографію з певної теми; дібрати або ж самостійно виготовити наочний і дидактичний матеріали до теми лекції, підготувати ТЗН до використання на занятті; провести роботу зі словником ключових термінів і понять; виконати наукове дослідження окремого питання лекції за допомогою опрацювання статей, монографій, розділів підручника; проводити спостереження за діяльністю студентів на занятті, писати звіт, відгук або ж рецензію тощо.

Відійти від традиційного пасивного характеру засвоєння інформації на лекціях допоможе використання продуктивних методів,

прийомів і новаторських видів навчальної діяльності: метод творчого читання, евристичний метод, дослідницький, розв'язання творчої ситуації, постановка фокусуєчих, проблемних, дискусійних питань, творчих і дослідницько-пошукових завдань, «запитань без відповіді», робота з сигнальними картками, прийом спільного навчання, розгорнуте коментування опорної таблиці, перегляд відеозапису фрагменту уроку з наступним колективним аналізом, виконання завдань випереджального характеру, прийом активного мислення і спілкування, реклама власного проекту, інтерактивні вправи «Розкодування образу», «Порівняльні думки» тощо.

Наступний етап – *основний (практичний)* – спрямований на практичну підготовку майбутніх словесників, їхню творчу самостійну діяльність. Мета цього етапу полягає в опануванні науково-теоретичними положеннями дисципліни, формуванні вмій і навичок практичного застосування набутих знань за допомогою індивідуального виконання завдань різної складності, навичок творчої самостійної діяльності, усвідомленні студентами змісту навчальних дій. Досягнення поставленої мети відбувається під час таких видів навчальної діяльності студентів: лабораторні, практичні заняття, самостійна робота (має два складники: 1) підготовка до аудиторних занять та 2) самостійне опрацювання тем, визначених навчальною програмою), індивідуальна робота.

Оскільки на лекції можливо лише в загальних рисах розкрити методичну проблему чи педагогічне явище, то логічним видається той факт, що поглиблення й уточнення попередньо набутих знань, формування на їх основі вмій та навичок планування, моделювання, аналізу тощо, оволодіння методикою роботи в школі відбувається на лабораторних заняттях. Звідси мета лабораторних занять – усвідомлення студентами науково-теоретичних положень предмета, перетворення їх у засіб вирішення навчально-дослідницьких, а потім реальних практичних завдань, оволодіння методами, прийомами та технологіями практичної педагогічної діяльності.

Лабораторні заняття мають проводитися в аудиторіях з використанням необхідних засобів навчання, які імітують умови шкільного навчального процесу, або ж в умовах реального професійного середовища – у загальноосвітній школі. Для досягнення найкращого результату необхідно використовувати різні форми проведення (спостереження, апробація власних методичних розробок, вивчення передового педагогічного досвіду, засідання експертної групи тощо) та види навчальної діяльності: дослідження й аналіз досвіду вчителів зарубіжної літератури, вивчення шкільної документації, навчання роботи з нею, використання аудіовізуальних (мультимедійних) технологій, програвання різноманітних навчальних ситуацій, фрагментів уроків з подальшим їх аналізом тощо. Особливу увагу варто приділити моделюванню планів-конспектів уроків та їх

фрагментів, рольовим іграм, вирішенню навчально-дослідницьких і реальних практичних завдань, що сприятиме ефективному формуванню в студентів уміння самостійно аналізувати та оцінювати педагогічні явища.

Зміст лабораторних занять та обсяг завдань визначається навчально-методичним комплексом дисципліни. В умовах обмеженої кількості аудиторних годин на лабораторних вивчається всього декілька тем з різних змістових модулів дисципліни. Це дозволяє ініціювати самостійну роботу студентів і впливати на їхній професійний та особистісний творчий розвиток.

Наступною ланкою методичної підготовки майбутніх учителів зарубіжної літератури є проведення практичних занять. Їхня мета – організація детального розгляду й закріплення окремих теоретичних положень методики викладання зарубіжної літератури та формування вмінь і навичок їх практичного застосування за допомогою індивідуального виконання студентами системи практичних завдань різного рівня складності: від презентації книг до створення й вирішення педагогічних ситуацій, представлення передового педагогічного досвіду, інсценізації віршів, уривків творів, проведення фрагментів уроків різних типів тощо.

Єдиної методики організації практичних занять не існує, кожен навчальний заклад використовує власні розробки, однак основних засад дотримуються всі. Проведення практичних занять має ґрунтуватися на попередньо підготовленому методичному матеріалі – тестах для виявлення ступеня оволодіння студентами теоретичними положеннями, завданнях різного рівня складності для розв'язування їх студентами на занятті та необхідних дидактичних засобів.

Успішне проведення практичних занять забезпечують плани практичних з інструктивно-методичними матеріалами до кожного з них, які заздалегідь доводяться до відома студентів, щоб згідно з тематичним планом вони самостійно опрацьовували лекційний матеріал, рекомендовану літературу, за потреби – готували необхідні дидактичні матеріали та виконували домашні завдання.

У зв'язку з загальною тенденцією комунікативно-діяльнісного підходу до навчання практичний курс методики викладання зарубіжної літератури доцільно вибудовувати на основі діалогічного принципу взаємодії між викладачем-методистом та студентами – майбутніми вчителями-словесниками. Тому найкращий результат у розвитку творчої самостійності студентів забезпечать такі різновиди практичних занять:

- репродуктивно-творчі, які передбачають перевірку набутих теоретичних знань за допомогою виконання студентами практичних завдань творчого характеру;
- пошуково-творчі, на яких майбутні вчителі мають більше можливостей для творчої роботи, оскільки проблемна форма викладу матеріалу є панівною, а пошуково-творча робота забезпечить набуття

певного рівня знань, досвіду дослідницької та конструкторської діяльності, формування вмінь аргументувати власну думку та творчо самостійно працювати;

- дослідно-творчі, які проектуються й проводяться на засадах активної співпраці викладача та студентів. Такий вид заняття потребує багато часу на підготовку теоретичних досліджень, завдань практичного характеру, а тому ефективність і результативність його проведення залежить від групової роботи студентів, яка водночас має забезпечити вияв творчого потенціалу кожного студента й усвідомлення ними власної самостійності.

З метою формування професійно-методичних умінь і творчої самостійності студентів на практичних заняттях доцільно широко використовувати інтерактивні методичні прийоми: неімітаційні (дискусії, круглі столи, екскурсії тощо), імітаційні неігрові (аналіз навчальних ситуацій та уроку в цілому, вирішення дидактично-методичних завдань, робота зі шкільною документацією, професійно-педагогічні дії за інструкцією тощо), імітаційні ігрові (ділові, рольові ігри, ігрове проектування тощо). Високу результативність практичної роботи забезпечують також різноманітні завдання тренувального та творчого характеру: моделювання конспекту уроку чи його фрагмента; вивчення передового педагогічного досвіду; огляд новинок фахової преси; виготовлення наочності й дидактично-роздавального матеріалу; підготовка реклами шкільного підручника; написання відгуку, рецензії, творчого звіту; захист творчого проекту; розв'язання проблемних і творчих ситуацій; коментар й оцінка обраного методичного прийому, заповнення термінологічного словника, інтерпретація результатів професійно-методичної роботи тощо.

Для ефективного проведення лекцій, лабораторних і практичних занять важливо визначити чітку поетапність у їх підготовці та проведенні. До того ж варто пам'ятати, що педагогічний успіх і майстерність залежать не лише від ретельної підготовчої роботи чи максимальної віддачі під час проведення самого заняття, а й від наступного аналізу результатів роботи.

Суттєвого покращення рівня теоретичних знань та професійних умінь і навичок, розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури, особливо в умовах обмеженої кількості годин, можна досягти запровадженням систематичної самостійної роботи студентів. Концепція самостійної роботи в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу спрямована на розвиток особистості майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до практичних вимог сьогодення. Зокрема йдеться про методичну мобільність студентів як здатність виконувати будь-які завдання з методики навчання зарубіжної літератури.

Самостійна робота – це діяльність студентів, яка полягає у свідомому й активному, безперервному й поступовому накопиченні знань та самооцінюванні навчальних досягнень; у самостійному визначенні мети й способів розв'язання поставлених завдань на основі пізнавальних потреб та інтересів; у виборі власного шляху створення творчого освітнього продукту; в аналізі результату. Вона має бути побудована за принципом взаємодоповнюваності практичної діяльності під час аудиторних занять і виконання випереджальних домашніх завдань, спрямованих на відпрацювання тих чи інших методичних прийомів і розвиток творчої самостійності майбутнього фахівця. Також самостійна робота студентів передбачається в ході опрацювання наукової й навчально-методичної літератури, аналізу отриманої інформації у формі перевірки конспектів або ж колективних обговорень прочитаного під час консультацій та індивідуальної роботи із суб'єктами навчання. Її обсяг і зміст визначається робочою програмою навчальної дисципліни, методичними рекомендаціями, завданнями та вказівками викладача, що винесені на лабораторні й практичні заняття чи позааудиторну самостійну роботу.

Творча самостійна діяльність майбутніх учителів-словесників буде ефективною та результативною за умови впровадження в навчальний процес різних видів завдань за цільовим призначенням:

1. Вивчення нового матеріалу: читання, конспектування та тезовий виклад додаткових наукових праць; опрацювання навчально-методичної літератури; ознайомлення з нормативними документами; перегляд відеозаписів тощо.

2. Поглиблене вивчення матеріалу: підготовка до лабораторних, практичних занять, тестового контролю, модульних контрольних робіт, виконання практичних завдань; вивчення й аналіз шкільних програм та підручників тощо.

3. Вивчення матеріалу з використанням елементів творчості: підготовка доповідей за результатами власних досліджень і спостережень; огляд проблемних питань; виконання лабораторних робіт з елементами творчості; участь у ділових іграх і в розв'язанні проблемних ситуацій тощо.

4. Удосконалення теоретичних знань, вироблення дослідницько-творчих навичок: створення власних творчих проектів, презентацій; моделювання планів-конспектів уроків зарубіжної літератури тощо (Костирко, 2011).

Поряд з аудиторною та самостійною роботами вагоме місце в діяльності студента й розвитку його творчої самостійності займає індивідуальна робота. Термін «індивідуальна робота студента» в кредитно-модульній системі навчання має неоднозначне визначення. З позиції студента – це самостійна пізнавально-творча діяльність, спрямована на виконання індивідуальних завдань, зміст яких урахує індивідуальні особливості студентів, їхні інтереси, потреби, прагнення.

З позиції викладача – це «індивідуальна форма навчання, спрямована здебільшого на поглиблене вивчення студентами дисципліни й виконання ними наукових досліджень та інших творчих завдань» (Костирко, 2011, с. 286).

З огляду на подані трактування робимо висновок, що індивідуальна робота є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для реалізації творчої самостійності студентів через науково-дослідну роботу та творчу самостійну діяльність. Її зміст передбачає виконання індивідуальних завдань, що визначаються робочою програмою з дисципліни. Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно із забезпеченням необхідних консультацій викладача з окремих питань. Виходячи з цього, пропонуємо такі види завдань індивідуальної роботи:

- написання рефератів, повідомлень, творчих звітів;
- дослідження й аналіз методичного матеріалу;
- конструювання фрагментів уроків, написання планів-конспектів;
- підготовка результатів власних досліджень до виступу на практичних заняттях;
- творчі завдання (доповіді, проекти, презентації, огляди, відгуки);
- виготовлення саморобних наочних посібників тощо.

Під час виконання індивідуально-дослідних завдань студенти мають вчитися здійснювати відбір найбільш ефективних методів і прийомів навчання, практично використовувати інноваційні освітні технології, аналізувати фрагменти уроків не тільки з позиції традиційних, усталених у науці й практиці підходів, але й з урахуванням накопиченого в останні десятиліття методичного досвіду.

Третій етап – *підсумковий (контрольний)* – дає можливість перевірити результативність методичної системи розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури. Він характеризується проведенням контрольних заходів (модульної контрольної роботи, педагогічної практики, іспиту) з метою оцінки рівня методичної підготовки майбутніх словесників та виявлення ступеня сформованості їхніх здібностей до творчої самостійності та пошуку нестандартних рішень художньо-педагогічних проблем.

Отже, процес розвитку творчої самостійності студентів відбувається під час трьох основних етапів: пропедевтичного, основного та підсумкового, кожен із яких має свою мету й завдання. Важливо зазначити, що ці етапи проводяться в декілька підходів, тому що вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання зарубіжної літератури» має бути організоване за принципами прогресивної кредитно-модульної технології навчання; відповідно викладач створює блочну систему засвоєння програмового матеріалу, коли за темою лекції відразу ж проводяться лабораторні й практичні заняття, перевіряється самостійна й індивідуальна роботи в межах окремого змістового модуля.

Визначені етапи впроваджуються в навчальний процес за «принципом спіралі».

Визначаючи найбільш продуктивні *методи, прийоми та види навчальної діяльності*, сприятливі для розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури, спираємося на твердження, що вчитель-словесник повинен досконало володіти методами навчання на уроці, а тому ще на студентській лаві він має вчитися вміло оперувати ними під контролем і керівництвом викладача. Відповідно радимо використовувати класифікацію методів навчання М. Кудряшова з урахуванням визначеної нами специфіки викладання у вищій школі:

- метод творчого читання передбачає розвиток читацької культури майбутніх словесників за допомогою традиційних і новаторських прийомів;

- евристичний метод сприяє подальшому розвитку творчої самостійності студентів за допомогою системи запитань, спрямованих на формування творчо-критичного мислення і творчих здібностей студентів;

- дослідницький метод застосовується з метою розкриття нових аспектів навчального матеріалу, які не висвітлювалися раніше, вироблення вмінь самостійно аналізувати й науково студіювати методичні проблеми, продукувати власні оригінальні ідеї та «новітню продукцію»;

- репродуктивний (репродуктивно-творчий) метод логічно завершує процес розвитку творчої самостійності студентів, тому спрямований на творчо-практичне застосування набутих знань у різних навчальних ситуаціях (Кудряшов, 1981).

Продуктивність методичної системи розвитку творчої самостійності студентів у процесі методичної підготовки до роботи в школі забезпечується також як традиційними, так і розробленими нами інноваційними методичними прийомами: «літературознавчий тезаурус», «методичний тезаурус», «альтернативний прогноз», «шкільний презент», «парад порад», «поєдинок ерудитів», «творчий експромт», «інформаційний пакет», бесіда з уявним опонентом, запитання без відповіді, «розкодування образу» тощо.

Ефективність розвитку творчої самостійності студентів залежить від їхніх власних зусиль і прагнення сформувавши професійні вміння та навички, тому удосконалення методичної підготовки молодого спеціаліста необхідно вибудовувати на стимулюванні активності, самостійності та творчості студентів у навчальній діяльності, зокрема: залученні їх до розв'язання проблемних ситуацій, до пошуку оригінальних рішень у нестандартних умовах; заохоченні до самостійної роботи, самоаналізу й самоконтролю; сприянні активній взаємодії викладача та студентів; створенні діалогічних ситуацій, навчальних дискусій; ініціюванні дослідницько-пошукової, проектної і

творчої роботи, діяльності творчих груп; застосуванні колективної та ігрової форм роботи тощо.

Таку комплексну методику вважаємо досить ефективною, тому пропонуємо творчо адаптувати її до будь-якого педагогічного навчального закладу з урахуванням специфіки регіону.

Теоретично обґрунтована методична система розвитку творчої самостійності майбутніх учителів-словесників демонструє один із можливих творчих підходів до вивчення університетського курсу методики викладання зарубіжної літератури, сприяє розвитку творчої самостійності студентів, оскільки забезпечує суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем і студентами, дає можливість майбутнім педагогам самостійно спланувати терміни та обсяги змістової складової навчальної діяльності, спрогнозувати її результативність, допомагає прояву їхніх творчих здібностей і самостійності, а головне – формує натхненне ставлення до майбутньої професії як певного виду художньої творчості. Дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, на подальше вирішення ще чекають питання формування творчої самостійності студентів під час виконання науково-дослідної роботи, проходження педагогічної практики в школі, а також розвиток творчої самостійності майбутніх словесників у процесі вивчення дисциплін літературознавчого циклу.

Список використаної літератури

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія. Вінниця : Глобус-Прес, 2006. 348 с. **2. Костирко І. Г.,** Гнатишин Л. Б., Петришин Л. П., Гарасим М. П. Університетська освіта (вступ до фаху) : навч. посібник. Львів : «Магнолія 2006», 2011. 350 с. **3. Кудряшов Н. И.** Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы. Москва : Просвещение, 1981. 190 с. **4. Пидкасистый П. И.** Самостоятельная деятельность учащихся : дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения творчества. Москва : Педагогика, 1972. 184 с.

References

1. Kutsevol O. M. (2006) *Teoretyko-metodychni osnovy rozvytku kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv literatury* [Theoretical and methodical basis of the creativity development of future teachers of literature] : monohrafiia. Vinnytsia : Hlobus-Pres [in Ukrainian]. **2. Kostyrko I. H.,** Hnatyshyn L. B., Petryshyn L. P., Harasym M. P. (2011) *Universytetska osvita (vstup do fakhu)* [University education (admission to specialty)] : navch. posibnyk. Lviv : «Mahnoliia 2006» [in Ukrainian]. **3. Kudriashov N. I.** (1981) *Vzaimosviaz metodov obucheniiia na urokakh literatury* [Relationship of teaching methods at literature lessons]. Moskva : Prosveshcheniye [in Russian]. **4. Pidkasystyi P. I.** (1972) *Samostoiatelnaia deiatelnost uchashchikhsia : didakticheskyi analiz protsessa i struktury*

vosproizvedeniia tvorchestva [Independent activity of students : a didactic analysis of the process and structure of creative playing]. Moskva : Pedagogika [in Russian].

Чайка О. М. Комплексна методика розвитку творчої самостійності майбутніх учителів зарубіжної літератури в процесі їх методичної підготовки

У статті представлено методичну систему розвитку творчої самостійності студентів у процесі вивчення методики викладання зарубіжної літератури. Вона розроблена відповідно до наукових теоретичних основ, які забезпечують ефективність діяльності викладача, спрямованої на розвиток активності, самостійності, творчості, креативності майбутніх учителів зарубіжної літератури. Розкрито зміст поняття «творча самостійність»: це – якість особистості, яка характеризується внесенням елементів новизни у свою діяльність, усвідомленням власної здатності аналізувати й створювати «новітню продукцію» та відзначається критичністю мислення, продуктивністю й цілим комплексом умінь, які забезпечують високий рівень навчальної діяльності. Описано головні структурні компоненти комплексної методики розвитку творчої самостійності: принципи, функції, етапи реалізації, методи, прийоми, види навчальної діяльності студентів. Уточнено та переосмислено традиційні прийоми та види навчальної діяльності студентів, водночас розроблено окремі інноваційні. Результатом функціонування методичної системи є сформована творча особистість студента, здатного мислити критично і самостійно, продукувати оригінальні ідеї та створювати "новітню продукцію". Також акцентовано увагу на необхідності створення взаємопов'язаної блочної системи засвоєння програмового матеріалу, коли за темою лекції одразу ж проводяться лабораторні й практичні заняття, перевіряється самостійна й індивідуальна робота студентів у межах окремого модуля. Визначено перспективу запропонованої методичної системи, яка спрямовує студентів на продуктивну самостійну й творчу діяльність, підвищує ефективність навчання й професійного саморозвитку, удосконалює методичну підготовку студентів-філологів у вищих педагогічних закладах освіти, забезпечує створення якісно нових нестандартних цінностей навчально-виховного значення та зумовлює творче ставлення до обраного фаху в умовах реформування сучасної школи та реалізації концепції літературної освіти в Україні.

Ключові слова: методична система, розвиток творчої самостійності студентів, етапи реалізації, методи і прийоми, види навчальної діяльності.

Чайка Е. Н. Комплексная методика развития творческой самостоятельности будущих учителей зарубежной литературы в процессе их методической подготовки

В статье представлено методическую систему развития творческой самостоятельности студентов в процессе изучения методики преподавания зарубежной литературы. Она разработана согласно научным теоретическим основам, которые обеспечивают эффективность деятельности преподавателя, направленной на развитие активности, самостоятельности, творчества, креативности будущих учителей зарубежной литературы. Раскрыто содержание термина «творческая самостоятельность»: это – качество личности, которое характеризуется внесением элементов новизны в свою деятельность, осознанием собственной способности анализировать и создавать "новую продукцию", а также критичностью мышления, производительностью и целым комплексом умений, которые обеспечивают высокий уровень учебной деятельности. Описаны главные структурные компоненты комплексной методики развития творческой самостоятельности: принципы, функции, этапы реализации, методы, приемы, виды учебной деятельности студентов. Традиционные приемы и виды учебной деятельности студентов уточнены и переосмыслены, а также разработаны отдельные инновационные. Результатом функционирования методической системы является сформированная творческая личность студента, способного мыслить критически и самостоятельно, производить оригинальные идеи и создавать «новую продукцию». Акцентируется внимание на необходимости создания взаимосвязанной блочной системы усвоения программного материала, когда за темой лекции сразу же проводятся лабораторные и практические занятия, проверяется самостоятельная и индивидуальная работа студентов в рамках отдельного модуля. Определены перспективы предложенной методической системы, которая нацеливает студентов на продуктивную самостоятельную и творческую деятельность; повышает эффективность обучения и профессионального саморазвития; совершенствует методическую подготовку студентов-филологов в высших педагогических учебных заведениях; обеспечивает создание качественно новых нестандартных ценностей учебно-воспитательного значения; вызывает творческое отношение к выбранной специальности в условиях реформирования современной школы и реализации концепции литературного образования в Украине.

Ключевые слова: методическая система, развитие творческой самостоятельности студентов, этапы реализации, методы и приемы, виды учебной деятельности.

Chaika O. Complex Methodic of the Creative Independence Development of Future Teachers of Foreign Literature in the Process of their Methodical Training

In the article the methodical system of the development of students' creative independence in the process of studying the methodic of foreign literature teaching is presented. It is developed according to scientific theoretical foundations that ensure the effectiveness of the teacher activity, aimed at developing the activity, independence, creativity of future teachers of foreign literature. The content of the concept "creative independence" is revealed: it is a personality quality, that characterized by the appearance of elements of novelty in its activity, awareness of their own ability to analyze and create "new products", criticality of thinking, productivity and a whole set of skills which provide a high level of training activities. There are described the main structural components of the complex methodic for the creative independence development: principles, functions, stages of realization, methods, techniques and types of students' educational activity. The traditional receptions and kinds of the students' educational activity have been refined and reinterpreted, while some specific innovative ones have been developed. Thus the result of the functioning of the system is formed creative student who can think critically and independently, produce original ideas and create "new products". Also the author's attention is focused on the necessity of creating an interconnected block system of the program material assimilation, when the laboratory and practical classes are held immediately after the lecture and students' independent and individual works within separate module are checked. There are determined the perspectives of methodical system, which directs students into productive independent and creative activities, increases the effectiveness of training and professional self-development, improves the methodical preparation of students-philologists in higher pedagogical educational institutions, provides a creation of qualitatively new unconventional values of teaching and educational importance and causes a creative approach to their chosen profession in terms of reforming the modern school and implementing the concept of literary education in Ukraine.

Key words: methodical system, development of students' creative independence, stages of realization, methods and techniques, types of educational activities.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2018 р.

Прийнято до друку 26.04.2018 р.

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

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 3 (326) травень 2019

Відповідальні за випуск:

к. п. н., доц. **Мордовцева Н. В.**

к. філол. н., доц. **Мельник Л. В.**

Здано до склад. 26.03.2019 р. Підп. до друку 26.04.2019 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 33,13. Наклад 200 прим. Зам. № 328.

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.