

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 4 (309) ТРАВЕНЬ

2017

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 4 (309) травень 2017

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

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

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 27 квітня 2017 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступник головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

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

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

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

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

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

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

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

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

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

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

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

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

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

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

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

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

1. **Бондаренко А. О., Лазарєва І. А.** Науково-теоретичні засади дослідження предикативної лексики молодших школярів із ЗНМ..... 5
2. **Буцкіх К. А., Сєромаха Н. Є.** Теоретичний аналіз особливостей питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ..... 12
3. **Гречишкіна І. А.** Особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку..... 18
4. **Земляна К. О., Лазарєва І. А.** Науково-теоретичні засади вивчення мовленнєвих порушень молодших школярів із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю..... 25
5. **Зозуля І. Є.** Розвиток інклюзивної освіти в Україні (досвід Вінниччини)..... 31
6. **Рабоча Т. О., Сєромаха Н. Є.** Теоретичний аспект проблеми комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків..... 38

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

7. **Кизилова В. В.** Література для дітей і літературний розвиток молодших школярів: теоретичний зріз проблеми..... 44
8. **Маркотенко Т. С.** Державна підсумкова атестація учнів 4 класу з курсу «Літературне читання» (до постановки питання)..... 54
9. **Мельник Л. В.** Формування мовленнєвої культури молодших школярів як актуальне завдання початкової освіти..... 62
10. **Правова Н. В.** Особливості формування орфографічних умінь і навичок молодших школярів на уроках української мови в школах з російською мовою навчання..... 69
11. **Рудь С. М.** Использование метода объяснительного чтения в практике начальной школы..... 75
12. **Спірідонова А. В.** Особливості позаурочної діяльності в сучасній початковій школі..... 84
13. **Цалапова О. М.** Технології аналізу казки на уроках читання в початковій школі..... 89

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

14. **Александрова В. Ф.** Шляхи формування соціокультурної компетентності учнів 8–9 класів у позакласній роботі з

	української мови.....	96
15.	Бутурлим Т. І. Українська література як засіб формування неприйняття гендерного насильства.....	105
16.	Гриневиц В. Й., Грабко С. В. Особливості вивчення морально-етичних аспектів історичних повістей Ю. Мушкетика.....	113
17.	Касьяненко І. В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови та літератури через використання матеріалів із краєзнавства і традицій рідного краю.....	122
18.	Кевешлігеті О. В. Лінгводидактична основа національно-мовного виховання особистості засобами драми А. Бобульського «Царевич Альфонс».....	131
19.	Лапшина І. М. Напрями оновлення змісту підручника «Російська мова» для шкіл з українською мовою навчання з урахуванням компетентісного підходу.....	138
20.	Скиба О. В. Аксіологічний підхід до виховання особистості в процесі вивчення весільних традицій на уроках української літератури та в позакласній роботі новітніх шкіл.....	146
21.	Троша Н. В., Циханська С. Ю. Особливості вивчення образу української жінки в сучасній жіночій прозі.....	152

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

22.	Антонюк О. В., Краснікова В. В. Вплив мовних девіацій на збереження етнокультурної ідентичності.....	158
23.	Зенченко Т. Ф. Комунікація як важливий складник системи управління якістю освітніх послуг.....	167
24.	Каліш В. А. Формування лінгвосціолокультурної компетентності студентів-філологів засобами фольклору.....	175
25.	Кузнецова Г. П. Формування акцентологічної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: теоретичний аспект.....	183
26.	Кухарчук І. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів.....	193
27.	Литвинов А. С. Мобільне навчання: роль і місце в освітньому процесі вищих навчальних закладів.....	201
28.	Мордовцева Н. В. Теоретичний аналіз поняття «науково-дослідницька компетентність».....	209
29.	Починкова М. М. Особливості застосування методу вправ на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» для майбутніх учителів початкових класів.....	214
30.	Пушко В. Ф. Дискурс постмодернізму в науковій і методичній літературі.....	220
31.	Родюк Н. Ю. Формування професійно-педагогічної комунікації майбутніх учителів.....	226
32.	Цінько С. В. Самооцінювання у процесі підготовки вчителя словесності.....	231
	Відомості про авторів.....	239

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

УДК 376.36-053.5

А. О. Бондаренко, І. А. Лазарєва

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРЕДИКАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗНМ

Шкільна успішність тісно пов'язана з розвитком мовлення дитини. У сучасній системі початкової освіти відбуваються докорінні зміни, які вимагають достатнього рівня мовленнєвої готовності дітей для навчання в школі. Проте збільшення чисельності дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у початковій ланці шкільної освіти, є переконливим фактором здійснення дослідницької діяльності щодо розгляду проблеми порушень мовленнєвого розвитку з позиції лінгводидактики (Ф. І. Буслаєв, О. М. Пешковський, Ю. Д. Апресян, В. В. Виноградов, Г. О. Золотова, Ю. А. Левицький, О. А. Потєбня, О. О. Шахматов, Л. В. Щерба та ін.), психолінгвістики (Т. В. Ахутіної, Л. С. Виготського, О. О. Леонтєва, О. Р. Лурія, О. М. Шахнарович та ін.) та логопедії.

Дослідження присвячені проблемам недорозвинення мовлення Н. С. Жукової, Л. Ф. Спірової, С. Н. Шаховської, М. К. Шермет, В. В. Тарасун, Т. Б. Філічевої та інших, підтвердили, що у дітей із ТПМ виникають значні труднощі при оволодінні програмовим матеріалом з рідної мови. Першою чергою, це пов'язано з недоліками фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін усного мовлення, недорозвиненням зв'язного мовлення.

Від сформованості в молодших школярів лексики залежить ефективність оволодіння навчальними компетенціями (орфографічною грамотністю), засвоєння компонентів мовленнєвої системи (граматичної будови, зв'язного мовлення), розвитку змістовної та операційної сторін мислення, оскільки оволодіння лексичним значенням відбувається на основі операцій аналізу, синтезу, узагальнення.

У низці наукових праць (Р. Є. Левіна; О. М. Мастюкова; Л. Ф. Спірова; Г. В. Чиркіна та ін.) визначено суттєві відхилення та специфічні особливості формування лексичної системи мовлення дітей із ЗНМ. Встановлено, що при ЗНМ у молодших школярів спостерігаються порушення формування лексики виражені в обмеженості словникового запасу, значній розбіжності об'єму активного і пасивного словника, неточному вживанні слів, численних вербальних парафазіях, труднощах актуалізації словника, несформованості семантичних полів (В. К. Воробйова, Н. С. Жукова, Т. Б. Філічева та ін.).

Одним із важливих компонентів становлення повноцінної мовленнєвої особистості є предикативна лексика (Т. В. Ахутіна, Л. С. Виготский, О. М. Гвоздев, Н. С. Жукова, О. Р. Лурія, Р. Є. Левіна, О. О. Леонт'єв, О. М. Шахнарович, Т. М. Ушакова, Т. А. Фотекова, Д. Б. Ельконін).

Недостатність відомостей щодо особливостей функціонування предикативної лексики в дітей з ЗНМ молодшого шкільного віку потребує різноаспектного вивчення й глибокого проникнення в сутність предмета дослідження.

У лінгвістичній літературі, як вітчизняній, так і зарубіжній, було чимало спроб дати визначення предикативності з різних точок зору – логіко-граматичної (Ф. І. Буслєв та ін.), формально-граматичної (Д. М. Овсянников-Куліковський, О. М. Пешковський, М. І. Стеблін-Каменський та ін.) та психологічної (Ю. Д. Апресян, Т. В. Ахманова, В. В. Виноградов, Г. О. Золотова, Ю. А. Левицький, О. О. Потєбня; О. О. Шахматов, Л. В. Щерба та ін.).

Прихильники логіко-граматичного напрямку ототожнювали граматичні та логічні категорії речення і судження, суб'єкта і предиката з підметом і присудком [1, с. 163].

О. М. Пешковський, один із найяскравіших представників формально-граматичного напрямку, у своїх дослідженнях приділяв велику увагу зовнішній, формальній стороні мовлення та розглядав речення як відрізок мовлення, який характеризується закінченістю інтонації. Він вважав, що, утворюючи єдність речення, підмет та присудок пов'язані за змістом та граматично. Смисловий взаємозв'язок головних членів речення полягає в прояві предикативних відношень, тобто в позначенні присудка ознаки підмета. Предикат (присудок) дослідник розумів як термін логіки та мовознавства, який позначає конститутивний член судження – те, що висловлюється (стверджується або заперечується) про суб'єкт.

Предикація розглядалась автором як одна з трьох основних функцій мовних виражень (разом із номінацією і локацією), під предикативом малася на увазі частина мови. Присудковість або предикативність, за визначенням О. М. Пешковського, є синтаксична категорія, яка визначає функціональну специфіку основної одиниці синтаксису – речення [10, с. 216–221].

На сьогодні психологізм як напрям у мовознавстві, враховуючи смислову сторону мовлення, є пріоритетною теорією при вивченні предикативної лексики. Представники психологічної теорії вважають, що комбінування слів стає можливим з когнітивної точки зору лише в тому випадку, коли дитина починає розуміти розчленованість структури діяльності, визначеність різних об'єктів, наявність зв'язків між об'єктами і оперування ними. Із лінгвістичної позиції це вимагає оволодіння одночасно операціями номінації та предикації.

Російський мовознавець О. О. Потєбня вивчаючи сутність речення розглядав проблему виявлення головного елементу висловлювання – предикативності, носієм якої «... є присудок як член речення та дієслово як частина мови» [11, с. 26].

Продовжуючи традиції психологічного течії в лінгвістиці Л. В. Щєрба (1974) під предикативністю розумів властивість всього речення, в тому числі і присудка [14, с. 56].

У лінгвістиці предикативна лексика – це об'ємне поняття, з синтаксичної позиції даний пласт лексики представлений предикатами, які вживаються у вигляді різних частин мови; з морфологічного погляду – предикативними одиницями, що повідомляють про дію, стан, якість та інші ознаки предмету; із семантичної – лексемами, що виступають у реченні присудком.

О. О. Шахматов розглядав предикативну лексику із семантичної позиції, він вважав, що простий присудок може бути виражений однією із форм дієслова [12, с. 36].

Представником морфологічної позиції О. М. Шраммом була запропонована класифікація другої предикативної групи – прикметників. Критерієм класифікації виступав характер лексичних значень предикативних прикметників.

Указані класифікації предикативної лексики проаналізовані на прикладі дієслів та прикметників. Проте повноцінний огляд лексики потребує розгляду більш розгорнутих класифікацій, які містять в собі різні частини мови (синтаксична позиція).

Г. О. Золотова виділила варіативність предикативної лексики, яка була представлена іменниками, дієсловами, прикметниками та прислівниками.

Значне місце в спробі класифікувати предикати посідають праці російського мовознавця Л. М. Васильєва. Під предикативною лексикою автор розуміє складно-структуровану мовленнєву організацію, яка вміщує в собі: іменники, дієслова, прикметники, прислівники та ін. [2, с. 64]. У його праці «Системний семантичний словник російської мови» предикатну лексику розподілено на 12 основних класів (семантичних макрополів). У кожному з цих класів виділяють підкласи (підтипи). Крім того, науковець виокремив десять класів дієслів психічної діяльності. Л. М. Васильєв відзначає, що перші сім класів пов'язані зі сферою відчуттів, а три останніх – думки, мислення. Лінгвіст також зробив спробу розмежувати клас дієслів мислення.

Практична значущість вказаного підходу полягає в багатоаспектному розгляді функції предиката в реченні, яке виступає в якості комунікативної одиниці мовлення. Тому наступним кроком в ході дослідження було розгляд визначень поняття «речення» запозичених з різних граматик (Н. Sweet, О. О. Шахматов, Е. Сепир, Van Dijk), оскільки саме речення характеризується: цілісністю, синтаксичною та граматичною завершеністю, смисловою та комунікативною закінченістю,

комунікативною функціональністю, предикативністю, модальністю та інтонаційною завершеністю [8, с. 404–405].

При цьому, щоб запобігти незрозумілості для розрізнення мовної та мовленнєвої одиниць пропонується використовувати такі терміни: речення і фраза; речення і висловлювання.

Чисельні дослідження авторів містять відомості про те, що людина під час продукування висловлювання здійснює акт предикації й обирає необхідний спосіб вираження цього акту – комунікативну предикативність, яка в окремих випадках може збігатися з граматичною, в цьому випадку слід зазначити, що речення не має інтонації, остання виникає саме в акті предикації, у висловлюванні [4, с. 46].

Сучасна психолінгвістика, вивчаючи процеси породження і сприймання мовлення, надає велике значення предикації, визначаючи її як «інтелектуальний процес, в ході якого породжується новий елемент – смисл, а текст є формою об'єктивізації суб'єктивних смислів автора у зовнішній знаковій, мовленнєвій формі» [7, с. 201].

За даними досліджень О. Н. Леонтєва, А. Р. Лурії та ін., предикат відіграє велику роль у внутрішньому програмуванні та організації синтаксичних конструкцій для реалізації висловлювання в мовленні [9, с. 187].

На основі розвитку предикативної функції мовлення формується внутрішнє мовлення і вміння викласти власні думки у розгорнутому висловлюванні (Л. С. Виготський).

Оскільки предикат становить основу внутрішнього мовлення і виступає одним із головних членів речення, доречним буде твердження: розвиток предикативного словника впливає на мислення дитини і на становлення зв'язного мовлення.

Якісна діагностика особливостей предикативної лексики в зазначеній категорії дітей вимагає теоретичного аналізу закономірностей розвитку лексики в онтогенезі.

Терміном онтогенез мовлення позначають весь період формування мовлення людини, від перших мовленнєвих актів до того досконалого стану, при якому рідна мова стає повноцінним знаряддям спілкування й мислення [6, с. 49–50].

В онтогенезі розвиток предикативної лексики обумовлений розвитком уявлень дитини щодо оточуючої реальності. В залежності від того, як дитина пізнає нові предмети, явища, ознаки предметів та дій, збагачується її словник. Опанування дитиною навколишнього світу відбувається в процесі не мовленнєвої й мовленнєвої діяльності за умови безпосередньої взаємодії з реальними об'єктами й явищами, а також завдяки спілкуванню з дорослими [3, с. 149].

О. М. Шахнарович виділив такі етапи розвитку предикативності в дитячому мовленні:

- 1) нерозмежування слова-речення і ситуації;

2) об'єднання в речення назв окремих елементів ситуації (без вираження зв'язків);

3) з'єднання окремих назв елементів ситуації за допомогою інтонації;

4) вираження структуризації ситуації за допомогою граматичних засобів.

Під час обговорення проблеми онтогенетичного ходу мовленнєвого розвитку А. Є. Аркін, О. М. Гвоздев, Ф. А. Сохін та інші у своїх дослідженнях відмічали, що подальший розвиток висловлювання полягає у все більшому його ускладненні: збільшення кількості елементів і різноманітності смислових відношень елементів між собою.

Становлення різних сторін мовлення – граматики, лексики тощо в одних дітей може йти відносно рівно, синхронно, в інших дітей нерівномірно та несинхронно, і таких дітей (за даними досліджень А. Є. Аркіна, О. М. Гвоздева, В. Штерна та ін.) велика кількість. Розвиток будь-якого аспекту мовленнєвої компетенції може затримуватися й гальмувати становлення інших аспектів.

Для більшості дітей з ЗНМ характерним є нерівномірний, уповільнений розвиток в формуванні фонетико-фонематичної, лексичної і граматичної системи мовлення. Специфіка порушень лексики визначається структурою мовленнєвого дефекту, віком, соціально-культурними факторами і ін. Аналіз мовленнєвої діяльності молодших школярів із ЗНМ свідчить про значні труднощі у використанні семантичних одиниць, що виражається в стереотипних відповідях, неадекватних семантичних замінах, стійкому аграматизмі.

Відзначаючи присутність у дітей з недорозвиненням мовлення грубого аграматизма, вираженого або в позначенні ситуації граматичною протоформою, або в змішуванні варіантів однієї граматичної форми, Н. С. Жукова звертає увагу на наявність в них тривалої прив'язаності граматичних форм до ситуації [5, с. 65]. У даному випадку в першу чергу порушується акт предикціонування, що призводить до порушення структурної організації висловлювання, а труднощі засвоєння єдності значення та форми слова спричиняють затримку в формуванні семантичних полів у дітей даної категорії, що призводить до обмеженості рівня сформованості синтагматичних і парадигматичних відносин, недосконалості пошуку номінативних і предикативних одиниць [12, с. 32].

Крім того, більшість дослідників вказує, що на специфіку аграматичної побудови висловлювання і несформованість предикативних зв'язків у конструкціях різної складності вказує не тільки рівень мовленнєвого розвитку дітей, а й мовленнєва патологія (алалія, дизартрія, ринолалія), яка є причиною загального недорозвинення мовлення. Однак проблема вивчення предикативної лексики, її особливостей в дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ розкрита недостатньо і вимагає спеціального вивчення.

Закінчуючи аналіз спеціальної літератури, можна відзначити, що проблема розвитку мовлення молодших школярів ґрунтується не тільки на логопедичних та психолого-педагогічних працях, але й на знаннях галузі мовознавства та психолінгвістики.

Вивчення предикативної лексики через призму актуальних підходів виявило наступні принципово важливі висновки:

– Предикативна лексика в системі мови займає провідне положення, яке обумовлене безпосередньою участю її одиниць у формуванні висловлювання.

– Під поняття «предикативна лексика» слід розуміти предикативні одиниці, які можуть бути представлені різними частинами мови; повідомляти про дії, стан, якості та інші ознаки предмета й бути в реченні присудком. Цей термін використовують Ю. Д. Апресян, Л. М. Васильєв, В. В. Виноградов, Г. О. Золотова, С. Д. Канцельсон, В. П. Падучева, О. О. Потебня, О. О. Шахматов, Л. В. Щерба та ін.

– Предикативність може бути виражена як в усній, так і в писемній формі; характеризує висловлювання, а не речення.

– Дієслівна лексика, складає основу предикативної лексики, забезпечує задоволення комунікативних потреб дитини, характеризує сферу інтересів її особистості.

– У процесі мовленнєвого розвитку дитина переходить від оволодіння однослівним висловлюванням – без лексичних і граматичних значень шляхом засвоєння узгодження, відмінкового управління – до оперування двослівним висловлюванням, а потім і до більш складних конструкцій, в яких кожна група слів може розкладатися на цілу низку підпорядкованих і додаткових утворень.

Правильне мовлення вважається основою для повного засвоєння шкільних знань. Недостатній рівень оволодіння дітьми із ЗНМ дієслівною лексикою викликає труднощі в навчанні. Для вибору правильного корекційного маршруту з розвитку усної або письмової мови необхідна організація ефективної логопедичної діагностики.

Теоретичні положення та фундаментальні концепції вітчизняних і зарубіжних учених є підґрунтям та переконливою аргументацією необхідності врахування та подальшого дослідження даних положень з метою пошуку і створення ефективної системи роботи над предикативною лексикою, яка могла б забезпечити якісне удосконалення та збільшення об'єму словника молодших школярів із ЗНМ.

Список використаної літератури

1. Буслаев Ф. И. Опыт исторической грамматики русского языка: учеб. пособ. для преподавателей: Ч. 1–2 / [сост. Ф. Буслаев Ф. И.]. – М. : Унив. тип., 1858. – Ч. 2: Синтаксис. – 1858. – 428 с. **2. Васильев Л. М.** Системный семантический словарь русского языка / Л. М. Васильев // Предикатная лексика. – Уфа : Изд-во «Восточный университет», 2000. – 200 с. **3. Гвоздев А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. –

М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 470 с. **4. Жукова Н. С.** Отклонения в развитии детской речи: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений и логопедов / Н. С. Жукова. – М. : УНПУ «Энергомаш», 1994. – 128 с. **5. Гумбольдт Вильгельм фон.** Избранные труды по языкознанию / Вильгельм фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 400 с. **6. Жукова Н. С.** Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1998. – 197с. **7. Красных В. В.** Основы психолингвистики и теории коммуникации: лекционный курс / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2001. – 270 с. **8. Кочергина В. А.** Введение в языкознание: материалы по курсу востоковедов / В. А. Кочергина. – М. : Наука, 1970. – 526 с. **9. Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 1997. – 256 с. **10. Пешковский А. М.** Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М. : Дрофа, 2013. – 511 с. **11. Потребня А. А.** Их записок по русской грамматике / А. А. Потребня. – М. : Учпедгиз, 1968. – 534 с. **12. Шаховская С. Н.** Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С. Н. Шаховская // Патология речи: учёные записки МПГИ им. В. И. Ленина. – Т. 406. – М., 1971. – С. 30–62. **13. Шахматов А. А.** Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов. – М., 2001. – 50 с. **14. Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

Бондаренко А. О., Лазарева І. А. Науково-теоретичні засади дослідження предикативної лексики молодших школярів із ЗНМ

Стаття розкриває науково-теоретичне обґрунтування дослідження предикативної лексики в молодших школярів із ЗНМ відповідно до позицій лінгводидактики, психолінгвистики й логопедії. Представлена сутність понять *предикативність, предикація, предикат, предикативна лексика*. Розглянуто різні класифікації предикатів і предикативної лексики в зарубіжному та вітчизняному мовознавстві. Звернена увага на роль предиката у внутрішньому програмуванні й організації синтаксичних конструкцій. Висвітлено питання онтогенетичного розвитку предикативності в дитячому мовленні. Акцентована важливість подальшого дослідження особливостей предикативної лексики з метою пошуку і створення ефективної системи логопедичної роботи, яка була б спроможна забезпечити вдосконалення та збільшення об'єму предикативного словника молодших школярів із ЗНМ.

Ключові слова: предикат, предикативна лексика, діти із загальним недорозвиненням мовлення, етапи предикативності.

Бондаренко А. А., Лазарева І. А. Научно-теоретические основы исследования предикативной лексики младших школьников с ОНР

Статья раскрывает научно-теоретическое обоснование исследования предикативной лексики у младших школьников с ОНР

согласно позициям лингводидактики, психолингвистики и логопедии. Представлена сущность понятий *предикативность, предикация, предикат, предикативная лексика*. Рассмотрены различные классификации предикатов и предикативной лексики в зарубежном и отечественном языкознании. Обращено внимание на роль предиката во внутреннем программировании и организации синтаксических конструкций. Освещены вопросы онтогенетического развития предикативности в детской речи. Акцентируется важность дальнейшего исследования особенностей предикативной лексики с целью поиска и создания эффективной системы логопедической работы, которая была бы способна обеспечить совершенствование и увеличение объема предикативного словаря младших школьников с ОНР.

Ключевые слова: предикат, предикативная лексика, дети с общим недоразвитием речи, этапы предикативности.

Bondarenko A., Lazareva I. Scientific-theoretical features of the predicative vocabulary of primary school children with the general hypoplasia of speech

The article focuses on the scientific-theoretical grounds of the predicative vocabulary research used by primary school children with the general hypoplasia of speech. The results display the definition of *predicateness, predication, predicate, predicative vocabulary*. The article compiles a number of domestic and foreign classifications of predicates and predicative vocabulary. The research highlights the role of a predicate in the internal programming and the syntax organization as well as covers the issues of ontogenetical development in children's speech. The further research of the predicative vocabulary is linked to the development of the effective logopedic working system which may enhance the volume of the predicative vocabulary of the primary school children with the general hypoplasia of speech.

Key words: predicate, predicative vocabulary, children with the general hypoplasia of speech, predicateness stages.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 159.922.76:616.89-008.434+376.36

К. А. Буцкіх, Н. Є. Сєромаха

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ
ПИТАЛЬНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ**

Одним з основних напрямків процесу навчання й виховання дошкільників з мовленнєвими порушеннями є їхня соціальна адаптація.

Необхідно не тільки подолати мовленнєве недорозвинення у дітей, а й підготувати їх до школи, сформувати вміння й навички, що дозволять брати активну участь у процесі навчання. Важливою умовою успішності навчання у школі є вміння активно вступати в мовленнєву взаємодію і ініціативно висловлюватися в ході спілкування. Такі види комунікативних умінь дозволяють отримувати інформацію і налагоджувати відносини з оточуючими людьми.

Необхідність здійснення завдань повноцінної підготовки дітей до шкільного навчання, реалізації комунікативного підходу в процесі корекції мовлення, потреба в подальшій розробці проблеми диференційованого підходу до подолання системних порушень мовлення визначають важливість вивчення питань цілеспрямованого формування комунікативної діяльності у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. Особлива увага повинна приділятися тим видам висловлювань, які, перш за все, використовуються в процесі спілкування, в процесі засвоєння дітьми нових знань в період підготовки до шкільного навчання і в початковій ланці шкільної освіти.

Незважаючи на те, що в останні роки проводилися дослідження комунікативної діяльності, діалогу, як однієї з форм мовленнєвої комунікації дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), особливості формування питальних висловлювань вивчені недостатньо повно (О. Е. Грибова, Б. М. Гріншпун, Р. Е. Левіна, О. С. Павлова, Л. Б. Халілова, Г. В. Чиркін, Є. Г. Федосєєва, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховська та ін.). Існує протиріччя між недостатньою теоретичною та практичною розробленістю цієї теми в логопедії та затребуваністю методичних рекомендацій щодо формування питальних висловлювань в практичній діяльності вчителів-логопедів дошкільних освітніх установ комбінованого і компенсуючого типу.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз особливостей питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Лінгвістична наука розглядає питальне речення як структурний елемент складної багаторівневої системи мови (О. С. Ахманова, Т. А. Ладиженська, Д. Е. Розенталь, О. Б. Сиротинина та ін.). Дослідниками розроблені класифікації питальних речень за способом вираження запиту інформації, побудови питального речення, його граматичної структури (Е. М. Галкіна-Федорук, О. М. Гвоздев, О. Г. Почепцов та ін.).

У роботах А. М. Матюшкіна представлена класифікація питань в залежності від функції, яку виконують питання у процесі спілкування: (пізнавальна функція або функція встановлення контакту [6, с. 124].

Питальні висловлювання у ході діалогу можуть стимулюватися як внутрішніми, так і зовнішніми мотивами (Л. С. Виготський, Л. П. Якубинський). Однією з істотних передумов появи питальних висловлювань в ході діалогу є наявність чітко усвідомлених цілей висловлювання: наявність проміжних цілей буде достатнім для

підтримки вже розпочатого діалогу, а для ініціювання діалогу в цілому або окремих його мікротем необхідна наявність у мовця фундаментальних цілей [3, с. 124].

Формулювання питання вимагає вміння виділяти головне і другорядне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Сенс семантичного запису, створеної на етапі задуму, перекладається в розгорнуту синтагматично організовану систему значень. Внутрішня система значень питального висловлювання буде містити питальне слово та ієрархію предикатів. Граматичне структурування питального висловлювання включає операції граматикалізації програми, прогнозування, обирання можливих прогнозів і зіставлення їх з програмою.

В основі навчання ставити питання лежить створення достатньої мотиваційної бази. Саме вона забезпечує стимуляцію мовленнєвої ініціативи, тобто допомагає збільшенню кількості питальних висловлювань. Необхідно не тільки дати дітям моделі питальних пропозицій, але і ввести їх в різні комунікативні ситуації (різні умови спілкування, види діяльності, співрозмовники).

Загальне недорозвинення мовлення – це вид мовленнєвого порушення, при якому у дітей з нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом спостерігається порушення формування всіх складових частин мовної системи: звукової сторони мови (фонетики), а також смислової (лексики і граматики). Недорозвинення мовлення у дошкільників може бути виражено різною мірою: від повної відсутності мовлення до незначних відхилень у його розвитку [8, с. 6].

Узагальнюючи дані літератури з проблеми дитячого спілкування, відзначимо, що діалог є важливим засобом мовного і психічного розвитку дитини. Діалогічна форма спілкування розвивається протягом усього періоду дошкільного дитинства. Її становлення проходить стадію преддіалога («дуєту», «колективного монологу»), стадію скоординованих мовленнєвих дій, що служать для підтримки соціального контакту і встановлення практичної взаємодії, заключна стадія оволодіння діалогом в дошкільному віці – змістовний, особистісно забарвлений діалог.

У структурі дефекту при ЗНМ відзначається патологічний хід розвитку мовлення: пізню появу мови, обмежений словниковий запас, аграматизми, недостатність звукового і фонематичного сприйняття, різні порушення зв'язного мовлення. Мовлення дітей із ЗНМ може перебувати на різних етапах розвитку, в даний час виділяються чотири рівні мовленнєвого розвитку при даній формі патології (Р. Є. Левіна, Т. Б. Філічева) [5, с. 174].

Порушення комунікації при ЗНМ проявляється в зміщенні цілей спілкування (найближчі цілі займають місце основних), в труднощах організації зв'язкових висловлювань. Мовленнєві порушення у дітей з недостатньо сформованою комунікативною здатністю носять нерегулярний характер, їх якість і кількість залежать від комунікативної

ситуації, від зовнішньої мотивації, що виходить від співрозмовника (О. Е. Грибова) [4, с. 84]. Виявлено, що найбільш слабо представлені в мовленнєвій продукції дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ініціації-питання і максимальна кількість труднощів з'являється при спілкуванні з однолітками (Л. Г. Соловйова) [7, с. 94].

Питальні висловлювання є найбільш складною формою мовленнєвої діяльності. Дошкільникам із ЗНМ особливо важко даються вміння створювати задум зв'язного питального висловлювання з опорою і без опори на вихідний зачин. Так В. К. Воробйова [2] виділяє чотири рівні сформованості зв'язного питального висловлювання у дошкільників із ЗНМ: рівень «псевдоповідомлень»; рівень продовження питання на основі другорядних смислів; рівень короткого завершення початку розповіді; рівень розвитку задуму.

До I рівня відносяться відповіді дітей, що представляють набір висловлювань, які не об'єднані темою зачину, але відповідають за задумом широкій предметно-тематичній області змісту початку розповіді. Такі відповіді вона кваліфікує як «псевдоповідомлення», що не мають міцного єдиного задуму. Сутність цих «псевдоповідомлень» полягає в тому, що дитина, почувши завдання, відповідає на нього рядом стереотипних пропозицій з раніше засвоєного матеріалу або фразами, часто вживаних в повсякденному мовленні. У процесі виконання завдання у дітей виникають побічні асоціації, які стають провідними, домінуючими для подальшого розвитку сюжету. З лінгвістичної точки зору повідомлення складається з набору стереотипів.

Діти не виявляють інтересу до завдання, неухважно слухають інструкцію й початок оповідання, за матеріалами якого слід складати питальні висловлювання, мотив експериментатора приймається не відразу, доводиться додатково стимулювати дітей, повторюючи інструкцію кілька разів. Причиною виступають труднощі у декодуванні тексту розповіді, неможливості виділити головну ідею, що пов'язано з основним дефектом.

До II рівня відносяться такі продовження зачину, які мотивовані не основною його темою, а другорядними смислами, несуттєвими для розвитку сюжету оповідання, що і дозволяє кваліфікувати їх як неадекватні. Така мовленнєва продукція зустрічається у одній третині учнів із ЗНМ. Мовленнєва поведінка цих дітей на відміну від поведінки дітей, відповіді яких віднесені до I рівня, характеризується великим інтересом до завдання, емоційним настроєм, прийняттям мотиву експериментатора. Разом із тим, не можна не відзначити незібраність дітей, несформованість установки на повне сприйняття мовлення іншої людини, що проявляється в прагненні почати роботу, не дослухавши до кінця початок оповідання.

До III рівня В. К. Воробйова відносить такі продовження, у яких тема, задана в зачині, не розвивається, а тільки адекватно завершується. Ці продовження мінімальні за своїм обсягом і дорівнюють одному-двом

реченням. Характеризуючи мовленнєву поведінку дітей цієї групи як досить розповсюджену серед дітей із загальним недорозвиненням мовлення, автор зазначає, що вони відразу включалися у виконання завдання. У мовленнєвій продукції цього рівня можна простежити тенденцію до змістового погодження заданого початку тексту і його адекватного продовження.

До IV рівня віднесена мовленнєва продукція, в основі якої є задум, адекватний основній темі зачину. Відповіді дітей характеризуються єдністю внутрішнього плану переказу, умінням розвинути запропонований задум. Цілісність повідомлення забезпечується можливістю смислового узгодження початку і продовження повідомлення. Аналізуючи ці мовленнєві повідомлення з точки зору прогнозуючої функції задуму, що виявляється у відборі певної кількості підтем для розвитку ідеї, можна відзначити бідність думки, властиву дітям. Вони не знаходять самостійного рішення для розвитку запропонованої ситуації, а, як правило, відтворюють думку, вже озвучену в зачині. Процес розповіді дітей супроводжується тривалими паузами.

Отже, уміння спілкуватися з дорослими й однолітками – це неодмінна умова всебічного розвитку дитини. На підставі вищезазначеного можна стверджувати, що в більшості дошкільників із ЗНМ спостерігається ряд особливостей в оволодінні умінням ставити й розвивати питання за певною темою. Якісний аналіз дозволяє виділити різні ступені в оволодінні цим умінням: від повної неспроможності адекватно розвивати задум, який закладений у зачині, до неспроможності робити це адекватно. Типовим для цих дітей є недостатня смислова обробка змісту зачина, невміння виділити у ньому смислову основу.

Перспективним напрямком подальшого дослідження є вивчення пізнавальних питальних висловлювань дітей молодшого шкільного віку із ЗНМ у ході навчальної діяльності, організація спеціальної роботи з формування питальних висловлювань у дітей даної категорії.

Список використаної літератури

- 1. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Просвещение, 2011. – 356 с.
- 2. Воробйова В. К.** Про деякі особливості побудови фрази й усного мовлення дітей-алаліків / В. К. Воробйова // Нариси з патології мовлення і голосу: зб. наук. праць. – К., 2011. – С. 66–67.
- 3. Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования: Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Академия пед. наук РСФСР, 2010. – 106 с.
- 4. Грибова О. Е.** Онтогенетический принцип в логопедии / О. Е. Грибова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – М., 2011. – С. 31–41.
- 5. Левина Р. Е.** Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Р. Е. Левина // Пути специального обучения: сб. статей. – М., 2011. – 255 с.
- 6. Матюшкин А. М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. – М. : Педагогика, 1972. – С. 170–186.

7. Соловьёва Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьёва // Дефектология. – 2007. – №4. – С. 37–46. 8. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 2011. – 40 с.

Буцкіх К. А., Сєромаха Н. Є. Теоретичний аналіз особливостей питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ

Стаття присвячена теоретичному вивченню проблеми особливостей питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. У статті визначені специфічні особливості мовленнєвої діяльності дошкільників із ЗНМ, характерні труднощі у спілкуванні дітей з однолітками, описані типологічні групи даної категорії дітей за вмінням будувати зв'язні питальні висловлювання. Виявлено, що більшість дошкільників із ЗНМ мають ряд особливостей в оволодінні умінням розвивати і ставити питання за пропонованою темою. Визначені перспективи подальшого дослідження проблеми формування питальних висловлювань у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Ключові слова: комунікація, питальні висловлювання, труднощі у спілкуванні, загальний недорозвиток мовлення.

Буцких Е. А., Серомаха Н. Е. Теоретический анализ особенностей вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Статья посвящена теоретическому изучению проблемы особенностей вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. В статье определены специфические особенности речевой деятельности дошкольников с ОНР, характерные трудности в общении детей со сверстниками, описаны типологические группы данной категории детей по умению строить связные вопросительные высказывания. Выведено, что большинство дошкольников с ОНР имеют ряд особенностей в овладении умением ставить вопросы по заданной теме. Определены перспективы дальнейших исследований проблемы формирования вопросительных высказываний у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: коммуникация, вопросительные высказывания, трудности в общении, общее недоразвитие речи.

Butskikh E., Seromaha N. Theoretical analysis of peculiarities of interrogative expressions at children of senior pre-school age with general speech undevelopment

The article is devoted to the theoretical learning problem of peculiarities of interrogative expressions at children of senior pre-school age with general speech undevelopment. Specific peculiarities of speech activity of pre-school

pupils with general speech undevelopment are determinet in the article as well as typical hardships in children communication with ther contemporaries. Typical groups of given category of children in skills to construct coherent interrogative expressions are described. It has been revealed that most pre-school pupils with general speech undevelopment have a set of peculiarities in mastering skills to ask questions according to assigned theme. Prospects of the further investigations of the problem in forming interrogative expressions at children of senior pre-school age with a general speech undevelopment are determinet.

Key words: communication, interrogative expressions, hardships in communication, general speech undevelopment.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372.46

І. А. Гречишкіна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток мовлення дітей справедливо вважається одним із ключових завдань сучасної освіти, що пояснюється необхідністю в умовах національного відродження українського суспільства забезпечити ефективність формування мовної особистості, починаючи з дошкільного дитинства.

Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгводидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів та засобів навчання дітей рідної мови [1].

Проблеми змісту методів навчання мовленню в дитячому садку досліджувались А. Богущ, А. Бородич, Н. Виноградовою, Н. Гавриш, В. Гербовою, Е. Коротковою, Н. Орлановою, О. Смирновою, Н. Смольніковою, О. Ушаковою, Л. Шадріною та ін. Особливості розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку вивчалися Л. Виготським, С. Рубінштейном, А. Леушиною, Ф. Сохіним та ін.

Інтерес учених до проблеми засвоєння мови дітьми в молодшому дошкільному віці пояснюється особливою сензитивністю цього періоду для формування різних форм мовного спілкування (Л. Виготський,

В. Виноградов, А. Гвоздев, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв, А. Пешковський, С. Рубінштейн, Ф. Сохін, Є. Тіхеєва, К. Ушинський, Є. Фльоріна, Л. Щерба та ін.). Учені відзначають, що вдосконалення тієї чи іншої сторони мови є необхідною умовою формування її зв'язності.

З іншого боку, аналіз педагогічної літератури й досвіду роботи останніх років у галузі навчання мови дітей молодшого дошкільного віку показав, що основна увага дослідників і практиків приділяється розвитку у дітей окремих сторін мови: вихованню звукової культури мови, формуванню граматичної будови, збагаченню і активізації словника.

Зауважимо, що недооцінка можливостей молодших дошкільнят в оволодінні елементами монологічного висловлювання призводить до зниження рівня і затримки термінів проведення пропедевтичної роботи з навчання дітей розповіданню. Для забезпечення наступності в роботі з формування мовлення на всіх етапах дошкільного дитинства вважаємо за доречне визначити особливості розвитку мовлення молодших дошкільнят, як стартового етапу щодо того.

Отже, метою статті є визначення та характеристика особливостей розвитку мовлення в дітей молодшого дошкільного віку.

Як зазначає А. Богущ, психічним якісним новоутворенням дітей трьох років є володіння ними активним розмовним мовленням, яке продовжує розвиватись і вдосконалюватись на четвертому році життя, тобто у другій молодшій групі – першій на етапі дошкільного дитинства [2].

Численні дослідження розвитку та становлення дитячого словника показують, що в перші три роки життя дитина накопичує певний запас слів, який містить всі частини мови (Г. Бабикіна, А. Богатирьова, В. Горбова, А. Іваненко, В. Коник та ін.) Головне місце в дитячому словнику займають дієслова та іменники, тобто предмети і об'єкти найближчого оточення, дія і стан [3].

За даним О. Гвоздева та Н. Швачкіної, до трьох років у дитини значно збільшується кількість слів у реченні. Характер речень стає більш різноманітним: дитина вільно володіє категоріями предметності, дії, якості і відносин.

На підставі даних різних досліджень В. Штерн наводить такі середні цифри словника дітей четвертого року життя: 1000 – 1100 слів. Найбільш докладні дані про розвиток словника подані Т. Смітом, який стверджує, що кількість слів трирічної дитини має становити від 896 до 1540 слів. Його дані збігаються з оцінками Ю. Аркіна [4, с. 207–209]. Отже, у формуванні мовленнєвої діяльності словниковий запас є вже доволі значним.

Г. Ляміна називає вік 2,5 – 3 роки переломним, тому що в цей період збільшується число складних речень, особливо за рахунок складносурядних речень [5, с. 29–36].

Характеризуючи засвоєння звукової системи мови дитиною О. Гвоздев констатує, що за сприятливих умов виховання воно на

початку четвертого року життя закінчується, зберігаючи «дрібні непослідовні відступи».

На думку А. Люблинської, на третьому році життя дитина починає ширше користуватися дієсловами. Але, все-таки, в словниковому запасі маля переважають іменники (60%), потім дієслова (25–27%) і менше (лише 10–12%) прикметників [3]

Як бачимо, більшість учених солідарні в тому, що на кінець третього року життя у дітей відбувається суттєвий скачок щодо розвитку мови та мовлення, що пояснюється дозріванням мовленнєвого апарату, постійним спілкуванням дитини з оточуючими тощо і це стає підґрунтям у формуванні діалогологічних умінь дітей.

Розглянемо детальніше окремі характеристики мовлення малюків. Там, на третьому році життя хоча й значно поліпшується рухливість артикуляційного апарату (м'язів язика, губ, нижньої щелепи), але вимова дітей усе ще далеко від норми. Артикуляційні утруднення продовжують гальмувати засвоєння звуків. Маючи вже досить розвинене фонематичне сприйняття, малята намагаються «підігнати» свою вимову до загальноприйнятого. Але це їм не завжди вдається, і вони замінюють відсутні звуки іншими, легшими для вимови, наприклад: р і л замінюють звуками й або ль, і тверді свистячі – м'якими свистячими звуками, а іноді й звуками ть, дь, («сюба, тюба» замість шуба, «сянки, тянки» замість санки, «зюк, дюк» замість жук, «тяй» замість чай). Нерідко замінюють тверді приголосні, прості по артикуляції, м'якими («дй» замість дай). Причому науковці вказують що, така заміна виявляється лише в певних групах звуків т, д, з, (тобто передньоязикових) і майже не спостерігається при проголошенні губно-губних (п, б, м) і губно-зубних (в, ф) приголосних, хоча вони в процесі становлення звуків з'являються раніше, ніж відповідні їм пари м'яких приголосних. У цьому віці діти правильно й чітко вимовляють голосні звуки а, у, і, о (діти ще можуть замінити або недостатньо чітко вимовляти звуки и, е), приголосні м, п, б, т, д, н, в, ф, к, г, х (деякі діти ще замінюють звук х звуком к), йотовані звуки й, я, ю, е, ї, засвоюють м'які приголосні сь, зь, тверді приголосні більшість дітей починає правильно вимовляти під кінець року. Звук ц відсутній і замінюється звуком ть або сь (с). Однак під кінець року цей звук у деяких дітей з'являється й вимовляється правильно [6].

У дослідженнях В. Рождественської, Є. Радіної щодо особливостей вимови дітьми молодшого дошкільного віку зазначено, що «...деякі діти в 3–4 роки досить добре володіють мовленням, однак є й такі, мовлення яких зовсім незрозуміле. Різний рівень розвитку мовлення дітей залежить частково від їхніх індивідуальних якостей та переважно від тієї виховної роботи, яку проводить з дитиною сім'я і дитячий заклад. Маленькі діти один і той звук в одному сполученні вимовляють, в іншому спотворюють, пропускають. Так, наприклад, дитина легко вимовляє звук *p* у поєднанні з голосними і та ж дитина не вимовляє *p* у поєднанні з приголосними. Маленьким дітям важко дається вимова двох-трьох

приголосних звуків, які стоять поруч і переважно один з цих звуків або випускається, або спотворюється... часом у слові уподібнюються звуки. Такі особливості вимови в молодших дошкільників. Ці особливості значною мірою пояснюються діяльністю мозку [7, с. 4–7]. Як бачимо, розвиток мовлення є процесом індивідуальним та залежить від багатьох факторів, як біологічних (спадковість, темперамент тощо), так і соціальних (вплив родини, найближчого оточення, різних інститутів соціалізації).

Узагальнену характеристику мовленнєвого розвитку подано в роботі А. Богуш, яка серед особливостей розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку, виокремлює такі:

- загальна пом'якшеність мовлення;
- пропуск, спотворення і перестановка звуків, складів, їх заміна;
- порушення звукової структури слова, уподібнення звуків.

Натомість автор зазначає, що у цьому віці діти добре диференціюють звуки, в них добре розвинутий фонематичний слух [2], а от неправильна вимова звуків згодом може перетворитися у звичку у разі відсутності послідовної роботи з дітьми [8]

Важливу особливість розвитку мовлення молодших дошкільників виокремлює С. Рубінштейн, пов'язуючи її з безпосереднім досвідом, чуттєвим сприйманням особистості. Як вважає дослідник, дитина нерідко оперує у своєму мовленні матеріалом наочних уявлень, залишаються у полоні цих уявлень. Це позначається і на побудові мовлення, породжує у молодших дошкільників своєрідну структуру мовлення, яку С. Рубінштейн виділяє в окрему форму – так зване «ситуативне мовлення», як таке що цілком зрозуміле лише у певній ситуації [3].

У своїх дослідженнях Г. Леушина доводить, що окрім ситуативного у молодших дошкільників важливо розвивати контекстне мовлення, яке неможливе без активного поповнення словникового запасу та вміння пояснювати свою думку. Поява контекстного мовлення визначається завданнями і характером спілкування дитини з оточуючими. Зміни способу життя дитини, ускладнення пізнавальної діяльності, нові відносини з дорослими, поява нових видів діяльності вимагає розгорнутої мови, а колишні засоби ситуативної мови не забезпечують повноти і ясності висловлювання [9]. Очевидно, що розвиток контекстного мовлення здебільшого залежить від дорослих, їх участі в житті дитини, щирого спілкування з нею тощо.

Висновок Г. Леушиної знайшов підтвердження в дослідженнях М. Лісіної, О. Смірної та ін. Вчені довели, що рівень мовленнєвого розвитку залежить від рівня спілкування у дітьми. Форма висловлювання залежить від того, як розуміє дитину співрозмовник. Мовленнєва поведінка співрозмовника впливає на зміст і структуру мови дитини. Наприклад, в спілкуванні з однолітками діти більшою мірою використовують контекстне мовлення, оскільки їм треба щось пояснити,

в чомусь переконати. У спілкуванні з дорослими, які легко розуміють їх, діти частіше обмежуються ситуативною промовою [10].

Схожу думку поділяє і Д. Ельконін, який зазначає, що хоча перехід від ситуативного мовлення до контекстного, відбувається до 4 – 5 років. Елементи зв'язного монологічного мовлення, з'являються ще в 2 – 3 роки. Перехід до контекстної мови тісно пов'язаний з освоєнням словникового складу і граматичної будови рідної мови, з розвитком уміння довільно використовувати засоби мови. З ускладненням граматичної структури мовлення висловлювання стають все більш розгорнутими і зв'язними [11].

За даними дослідниці Л. Шадріної, яка вивчала особливості розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку, у молодших дошкільників переважає ситуативне мовлення, проте починає розвиватися й контекстне мовлення. Це підтверджується тим, що у спілкуванні з дорослими малюки користуються простими реченнями, на відміну від спілкування з ровесниками, яке характеризується більшою розгорнутістю, елементарною аргументацією, включенням інколи складносурядних та складнопідрядних речень, проте самостійних монологічних висловлювань малюків характерним є порушення логіки викладення, бідний словниковий запас. Діти здатні встановити елементарні залежності між смисловими частинами окремого речення або між реченнями. Про це свідчить той факт, що діти досить успішно орієнтуються на заданий дорослим зв'язок і правильно завершують речення в ситуації сумісного мовлення: «Це... *ведмедик*. Він такий... *великий*. У нього є... *лапи*» [12].

Характеризуючи особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку, варто зазначити причини її недосконалості, що також виступає однією з особливостей.

Так, М. Кольцова пояснює недосконалість мовлення молодших дошкільнят тим, що не завжди спрацьовує механізм мовної стереотипії, спричинений вузьким асоціативним полем слів і пропозицій. У свою чергу, М. Жинкін пояснює недосконалість мовлення молодших дошкільників через «не розробленість оперативної мовної пам'яті» [13].

Характеризуючи надбання молодшого дошкільника щодо опанування ним зв'язного мовлення, науковці вказують також на типові недоліки, зокрема, в усному мовленні молодшого дошкільника наявне багатьох недоречних слів, словосполучень, у невмінні сформулювати й висловити думку. Більшість дітей не вміють спланувати свій монолог, упорядкувати його зміст, зорієнтуватися в умовах спілкування, віднайти необхідні для точного й виразного висловлювання думки й мовні засоби. Таким чином, мовлення дітей молодшого дошкільного віку ще доволі збіднене, примітивне [14, с. 229].

Крім того, характерною особливістю мовлення дітей цього віку є нестійкість (у поєднанні з голосним вимовляють звук, у поєднанні з приголосним спотворюють або випускають) і неточність вимови. Діти

подекуди не розуміють значення просторових, часових і абстрактних понять, переносного значення і багатозначних слів [2].

Таким чином, аналіз теоретичного пласту літератури з проблеми, що досліджується, засвідчив, що у процесі розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку наявні певні особливості, а саме:

– у молодшому дошкільному віці спостерігають значні індивідуальні відмінності дітей в розвитку всіх сторін мовлення;

– пропуск, спотворення і перестановка звуків, складів, їх заміна, загальна пом'якшеність мовлення;

– порушення звукової структури слова, уподібнення звуків, нестійкість і неточність вимови звуків;

– у молодших дошкільників переважає ситуативне мовлення, проте починає розвиватися й контекстне мовлення, на це й має бути спрямована робота.

Аналіз проблеми розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку засвідчив, що на сьогодні існує необхідність у розробці нових технологій та методик, тому в подальшому, перспективи дослідження вбачаємо в обґрунтуванні методики розвитку зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку.

Список використаної літератури

- 1. Базовий** компонент дошкільної освіти / наук. кер. А. М. Богуш. – К., 2012. – 26 с. **2. Богуш А.** Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років : монографія / Алла Богуш. – К : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 376 с. **3. Дошкільна** лінгводидактика. Хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. : у 2 ч. / упоряд. Богуш А. М. – К : Видавничий Дім «Слово», 2005. – 720 с. **4. Эльконин Д. Б.** Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М. : Учпедгиз, 1960. – 328 с. **5. Лямина Г. М.** Особенности грамматического строя у маленьких / Г. М. Лямина // Дошкольное воспитание. – 1968. – №8. – С. 29–36 **6. Амацьєва О.П.** Що впливає на виразність мовлення? Навчання дітей старшого дошкільного віку інтонаційної та жестико-мімічної виразності мовлення // Дитячий садок. – 2004. – №19. **7. Рождественская В. Й.** Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста / В. Й. Рождественская, Е. И. Родина. – 5-е изд. – М. : Просвещение, 1967. – 117 с. **8. Богуш А. М.** Українське народознавство в дошкільному закладі: [навч. посіб.] / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – К. : Вища шк., 1994. – 398 с. **9. Леушина А. М.** Развитие связной речи у дошкольников // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1941. Т. 30. – 427 с. **10. Пособие** для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2007. – 703 с. **11. Эльконин Д. Б.** Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 115 с. **12. Шадрин Л. Г.** Формирование предпосылок связной речи у детей младшего дошкольного возраст: диссер. ... канд.

пед. наук. / Шадріна Л. Г. – М., 1990. – 179 с. **13. Кольцова М. М.** Ребенок учится говорить. – 2-е изд. / М. М. Кольцова. – М. : Советская Россия, 1979. – 192 с. **14. Калмикова Л. О.** Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку: монографія / Л. О. Калмикова. – К. : Фенікс, 2008. – 497 с.

Гречишкіна І. А. Особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку

У поданій статті автор аналізує особливості розвитку мовлення у дітей молодшого дошкільного віку. Провідними серед них автор виділяє такі: вплив індивідуальних особливостей особистості та навколишнього середовища на розвиток мовлення; фізіологічне дозрівання мовленнєвого апарату; значний словниковий запас; активний розвиток мовлення у процесі постійного спілкування з однолітками, з одного боку, і недосконалість зв'язного мовлення – з іншого.

Ключові слова: мова, мовлення, зв'язне мовлення, молодший дошкільник.

Гречишкіна И. А. Особенности развития речи у детей младшего дошкольного возраста

В данной статье автор анализирует особенности развития речи у детей младшего дошкольного возраста. Ведущими среди них автор выделяет следующие: влияние индивидуальных особенностей личности и окружающей среды на развитие речи; физиологическое созревание речевого аппарата; значительный словарный запас; активное развитие речи в процессе постоянного общения со сверстниками, с одной стороны, и несовершенство связной речи – с другой.

Ключевые слова: язык, речь, связная речь, младший дошкольник.

Grechishkina I. Features of speech development in children of primary school age

In the submitted article the author analyzes the peculiarities of speech development in children of primary school age. Leading among them the author identifies the following: the impact of individual characteristics of the individual and the environment on the development of speech; physiological maturation vocal apparatus; significant vocabulary; active development of broadcasting in the constant communication with peers, on the one hand and the imperfection of connected speech – on the other.

Key words: language, speech connected speech, the younger preschooler.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 159.922.76:[616.89-008.434:616-008.61

К. О. Земляна, І. А. Лазарєва

**НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ
МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ІЗ СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ**

Сучасна початкова освіта репрезентує такі риси Європейської освіти, як доступність, гуманістична спрямованість, послідовність, системність та відповідність потребам суспільства, науки, культури і особистості. У таких умовах з особливою актуальністю постає питання забезпечення індивідуальних освітніх потреб в процесі навчання. Відомо, що серед молодших школярів, які зазнають труднощі у навчанні, значну кількість складають діти із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ).

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) визначається значною поширеністю і високим ступенем шкільної дезадаптації, що виникає на його тлі. За даними зарубіжних і вітчизняних епідеміологічних досліджень, поширеність СДУГ у дітей 6–8 років становить 4,0–9,5% [5, с. 64], а за даними деяких авторів, вона досягає навіть 20–28% [12, с. 39–40]. Наявність порушень мовленнєвого розвитку у молодших школярів з СДУГ здатна в значній мірі ускладнити соціальну і шкільну адаптацію дитини, обмежити її освітні можливості [4, с. 85].

Актуальність проблеми вивчення мовленнєвих порушень молодших школярів із СДУГ чітко висвітлювалась в працях М. М. Заваденко, L. Baker, А. Н. Леонтьєва, Л. В. Виготського. Значну увагу науково-теоретичним аспектам вивчення даної проблематики приділяли такі вчені-педагоги, психологи та логопеди, як І. В. Крук, Б. В. Лебедев, Д. Маттнер, В. Д. Трошин, Ю. Л. Славіна, О. М. Мастюкова, Л. О. Бадалян, Л. Т. Журкова, С. Ю. Головин, М. М. Заваденко, Л. О. Ясюкова, Дж. Стілл, Н. К. Корсакова, Ю. В. Мікадзе, Є. Ю. Балашова, О. В. Халецька, Г. Стілл, А. Тредголд, А. Штраус, С. Кеннерс, В. Дуглас, В. І. Гарбузов, І. В. Дубровіна, З. С. Карпенко та ін. Науковцями були виявлені найбільш характерні порушення у вигляді своєрідної моторної діяльності, недостатності пізнавальної сфери та специфічних порушень мовлення. На їхню думку порушення мовленнєвого розвитку є одним з частих супутніх розладів при СДУГ, проте наукових досліджень, які б показували системний зв'язок порушень мовленнєвого розвитку та СДУГ недостатньо.

Більшість учених приділяли увагу дослідженню мовленнєвих порушень у межах суто логопедичного, неврологічного, психологічного, лінгвістичного аспектів, не беручи до уваги напрямок комплексного неврологічного, психолінгвістичного дослідження, що базується на

принципах діяльності функціональної системи мови та мовлення, що свідчить про актуальність подальшого науково-теоретичного вивчення даної проблематики.

Зважаючи на актуальність даної проблеми, було обрано тему дослідження «Науково-теоретичні засади вивчення мовленнєвих порушень молодших школярів із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю». Об'єктом виступає мовленнєва діяльність дітей молодшого шкільного віку із СДУГ. Предметом дослідження є мовленнєва та немовленнєва симптоматика молодших школярів з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності. *Мета дослідження* полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні особливостей мовленнєвих порушень молодших школярів із СДУГ.

Специфіка порушень мовленнєвого розвитку дітей виявляється в тому, що розуміння механізмів та особливостей дефектів мовлення можливе лише за умови розгляду їх через призму основних закономірностей когнітивного та мовленнєвого розвитку [6, с. 49]. Розвиток мови та мовлення є невід'ємною частиною психічного онтогенезу. Сукупність мовних одиниць, правил їх комбінування для побудування висловлювання, психофізіологічні механізми реалізації висловлювань в мовленнєвій формі складають функціональну систему мови та мовлення (ФСММ). До її складу входять три підсистеми, що в свою чергу підпорядковують системи другого порядку [8, с. 14].

Семіотична мовна підсистема в межах ФСММ виступає вищим знаковим рівнем комплексу комунікативно-мовленнєвих навичок, та включає в себе фонематичний (фонологічний), лексичний, синтаксичний та морфологічний рівні.

Підсистема програмування висловлювань, інтерпретація мовленнєвих актів і контроль над процесом їх реалізації та декодування забезпечує перехід від однієї системи кодів до іншої [7, с. 141].

Виявлено, що всі перераховані перетворення в процесі породження висловлювання проходять майже паралельно. Це потребує ефективного управління когнітивними ресурсами одночасно на різних рівнях та підсистемах, що є можливим лише за участі регуляційної підсистеми. Саме вона дає можливість координації всіх ланок ФСММ, котрі беруть участь в процесі породження мовлення або декодування текстів, оптимізацію їх операційного та енергетичного забезпечення [6, с. 15–16]. Як зазначає А. А. Залевська, «стратегії подолання комунікативних труднощів функціонування на різних етапах реалізації задуму висловлювання, включаючи етапи як змістового синтаксування, так і власне мовного програмування висловлювань, складають основу регуляційної підсистеми» [6].

Спираючись на комплексний підхід до досліджуваної проблеми, нами було проведено науково-теоретичне вивчення неврологічних, нейропсихологічних, психологічних та мовленнєвих особливостей молодших школярів із СДУГ. Симптоми гіперактивності, як

неврологічного розладу, були вперше описані в 1902 році англійським лікарем Д. Стіллом, який вважав, що поява симптомів викликана слабким «гальмуючим волеспрямунням» («inhibitory volition») і «недостатнім моральним контролем» («defective moral control»).

У нейровізуалізаційних дослідженнях було показано, що діти з СДУГ, мають знижений, порівняно з віковою нормою, обсяг хвостатого ядра [10, с. 5–6].

Сучасні нейропсихологічні дослідження вказують на те, що у 70% дітей з СДУГ порушення виникає в підкіркових та стовбурових відділах головного мозку [1, с. 161].

Більшість дослідників відзначають три основних блоки прояву СДУГ: гіперактивність, порушення уваги, імпульсивність (Ю. С. Шевченко, Н. Н. Заваденко та ін). Гіперактивність проявляється в надмірній руховій активності та постійному занепокоєнні, численними сторонніми рухами, на які дитина часто не звертає увагу. Порушення уваги можуть проявлятися в труднощах її утримання, у зниженні вибірковості і вираженому відволіканні з частими перемиканнями з одного заняття на інше. Імпульсивність виявляється в тому, що дитина часто діє не подумавши, перебиває інших, може без дозволу встати і вийти з класу. Крім того, такі діти не вміють регулювати свої дії і підкорятися правилам, чекати, часто підвищують голос, емоційно лабільні [11 с. 19].

У межах психологічного підходу низка дослідників (Н. К. Корсакова, Ю. В. Мікадзе, Є. Ю. Балашова, О. В. Халецька, В. М. Трошин), характеризуючи гіперактивних дітей, відзначають патологічно низькі показники уваги, пам'яті, слабкість розумових процесів в цілому при збереженому нормальному рівні інтелекту. Довільна регуляція розвинена недостатньо, працездатність дітей на заняттях низька, стомлюваність підвищена. Різні аспекти зазначеної проблеми активно вивчалися А. Г. Платоновою і О. В. Касатіковою під керівництвом В. Р. Кучми та І. П. Брязгунова. Діти з синдромом гіперактивності зазвичай мають розлади у поведінці, що проявляється в опозиційних (така дитина не слухається, робить все навпаки, вимагає, щоб все було так, як вона сказала, постійно порушує правила і заборони) та асоціальних розладах (такі діти не просто войовничі, а з асоціальною, агресивною поведінкою: крадуть, тікають з дому) [2, с. 179].

У ході вивчення науко-теоретичних джерел щодо проблеми порушення мовлення було виявлено, що максимальна вираженість синдрому гіперактивності збігається з критичними періодами психомовного розвитку у дітей. Особливо частими у дітей із синдромом гіперактивності бувають такі порушення мовлення, як затримка розвитку мовлення, недостатність моторної функції апарату артикуляції, уповільнене мовлення, або, навпаки, прискорене, порушення голосу й мовленнєвого дихання. Крім того, гіперактивність характеризується слабким розвитком тонкої моторної координації і постійними,

безладними, незграбними рухами, викликаними несформованістю міжпівкулевої взаємодії та високим рівнем адреналіну в крові. Для молодших школярів також характерними виступають постійні балачки, які вказують на недостатній розвиток внутрішнього мовлення, котрий повинен контролювати соціальну поведінку. Усі ці порушення обумовлюють обмеженість словника й синтаксису, недостатність семантики [11, с. 21].

Відзначаються й інші порушення, наприклад, заїкання. Заїкання – порушення темпо-ритмічної організації мовлення, обумовлене судомним станом м'язів мовленнєвого апарату [9, с. 248]. Заїкання більш властиво хлопчикам і виникає у них набагато раніше, ніж у дівчаток. У разі порушення регулюючої функції мовлення, висловлювання дорослого мало коригує діяльність дитини. Це призводить до ускладнень в послідовному виконанні тих чи інших інтелектуальних операцій. Дитина не помічає своїх помилок, забуває кінцеву задачу, легко переключається на побічні або неіснуючі подразники, не може зупинити побічні асоціації [13, с. 72].

В останні роки все більше акцентується увага на вивченні особливостей порушень писемного мовлення в молодших школярів з СДУГ в вигляді диграфії та дислексії. Значне поширення в дослідженні механізмів порушень письма у дітей отримав нейропсихологічний напрямок. Представники цього напряму вивчають структурні компоненти, що входять до складу психічних функцій, спираючись на сучасні уявлення про особливості будови вищих психічних функцій як складних функціональних систем, їх динамічної і системної локалізації.

Значна увага у вивченні механізмів порушень мовлення в молодших школярів звертається не тільки на його недорозвинення, але й на недостатню сформованість певних психічних функцій, що забезпечують процес читання та письма (О. Б. Іншакова, А. Н. Корнев, Н. Е. Левіна, А. Р. Лурія, Л. С. Цветкова, Ф. Н. Юдович та ін). Дослідження Т. В. Ахутіної, Л. С. Цветкової, А. В. Семенович, А. Л. Сиротюк показали, що дисграфія у молодших школярів може бути наслідком порушення будь-якої з функціональних компонентів письма: операцій з переробки слухової, кінестетичної, зорової і зорово-просторової інформації; серійної організації рухів і мовлення, програмування і контролю діяльності, виборчої активації. Усі перераховані компоненти входять до складу інших психічних функцій, тобто письмо і невербальні психічні функції мають спільні ланки і здійснюються за участю загальних компонентів, порушення яких може призвести до розладів усного мовлення, письма та інших психічних функцій [3, с. 142].

Спираючись на регуляторні порушення активного тонууса кори головного мозку Т. В. Ахутіна виділила особливий вид специфічних порушень письма – регуляторну дисграфію.

У більшості досліджень підтверджено, що для дітей із синдромом гіперактивності характерна значна неоднорідність порушених і збережених ланок психічної діяльності, і так само яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності, при цьому мова та мовлення, котрі виступають невід'ємною частиною психічного онтогенезу, безперечно підлягають специфічним порушенням. Ученими були обґрунтовані переважно порушення писемного мовлення. Щодо специфічних особливостей порушення усного мовлення молодших школярів із СДУГ даних не виявлено.

Таким чином, існує потреба у подальшому вивченні проблеми мовленнєвих порушень у молодших школярів із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, саме у цьому напрямку і плануються наші подальші наукові розвідки.

Список використаної літератури

- 1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л. С. Цветковой. – М. : МПСИ, 2010. — 320 с.**
- 2. Альтхерр П.** Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития / П. Альтхерр, Л. Берг. – М. : Академия, 2004. – 246 с.
- 3. Ахутина Т. В.** Нейропсихолог в школе: пособие для педагогов, школьных психологов и родителей / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – М. : Изд-во В. Секачев, 2012. – 48 с.
- 4. Белоусова Е. Д.** Синдром дефицита внимания и гиперактивности / Е. Д. Белоусова, М. Ю. Никанорова // Российский вестник перинатологии и педиатрии. – 2000. – № 3. – С. 39–42.
- 5. Заваденко Н. Н.** Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко. – М. : Академия, 2005. – 256 с.
- 6. Залевская А. А.** Введение в психолонгвистику / А. А. Залевская. – М. : Российский государственный гуманитарный институт, 1999. – 382 с.
- 7. Жинкин Н. И.** Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во Академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
- 8. Корнев А. Н.** Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
- 9. Логопедия :** учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
- 10. Непосидько Ф.** Психолого-медико-педагогічна допомога гіперактивним дітям / Ф. Непосидько // Шкільний світ. – 2008. – № 47. – С. 5–19.
- 11. Сиротюк А. Л.** Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 128 с.
- 12. Тржесоглава З.** Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З.Тржесоглава. – М. : Медицина, 1986. – 255 с.
- 13. Шишова Т.** Гіперактивний дитина / Т. Шишова // Будь здоров. – 2005. – № 12. – С.72 – 76.

Земляна К. О., Лазарєва І. А. Науково-теоретичні засади вивчення мовленнєвих порушень молодших школярів із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю

У статті розкриваються проблеми науково-теоретичного вивчення порушень мовлення молодших школярів із синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю. Охарактеризовано функціональну систему мови та мовлення та її компонентів, що є основою для вивчення мовленнєвих порушень. Розкрито особливості гіперактивних дітей з позиції неврологічного, нейропсихологічного, психологічного та психолінгвістичного підходів. Виявлено стан розгалуженості напрямків в межах досліджень особливостей порушень мовлення в молодших школярів з СДУГ.

Ключові слова: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю, функціональна система мови та мовлення, регуляційний компонент.

Земляная Е. А., Лазарева И. А. Научно-теоретические основы изучения речевых нарушений младших школьников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью

В статье раскрываются проблемы научно-теоретического изучения нарушений речи младших школьников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Охарактеризовано функциональную систему языка и речи и ее компонентов, являющихся основой для изучения речевых нарушений. Раскрыты особенности гиперактивных детей с позиции неврологического, нейропсихологического, психологического и психолингвистических подходов. Вывявлено состояние разветвленности направлений в рамках исследований особенностей нарушений речи у младших школьников с СДВГ.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, функциональная система языка и речи, регуляционный компонент.

Zemlianaya E., Lazareva I. Scientific and theoretical bases of studying speech disorders of younger schoolchildren with attention deficit disorder with hyperactivity

The article reveals the problems of scientific and theoretical study of speech disorders of younger schoolchildren with attention deficit hyperactivity disorder. The functional system of language and speech and its components, which are the basis for the study of verbal disturbances, is characterized. Features of hyperactive children from the position of neurological, neuropsychological, psychological and psycholinguistic approaches are revealed. The state of branching of directions in the framework of research of features of speech disorders in younger schoolchildren with ADHD has been revealed.

Key words: attention deficit hyperactivity disorder, functional language and speech system, regulatory component.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 37.013 (477)

І. Є. Зозуля

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (ДОСВІД ВІННИЧЧИНИ)

Розвиток сучасного суспільства України й процеси інтеграції в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, і особливо тих, хто потребує його найбільше, зокрема, це діти з особливими освітніми потребами. Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що чисельність дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно зростає. Модернізація освіти в Україні, що спрямована на демократизацію та гуманізацію, зумовлює необхідність упровадження інноваційних технологій, зокрема, в освіті людей з особливими потребами. Інклюзія є однією з основних тенденцій розвитку зазначеного типу освіти в Україні.

В Україні, за даними офіційної статистики, чисельність дітей з інвалідністю станом на 2016 рік досягає 15 відсотків. Ця цифра є шокуючою. Це діти із порушенням зору, слуху, вадами мовлення, рухового апарату, із затримками психомовного розвитку, неврологічними проблемами тощо. У зв'язку з цим постає важливе питання запровадження інклюзивного навчання, формування нової філософії державної політики щодо дітей та молоді з особливими освітніми потребами, вдосконалення та розвиток нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини [3, с. 5].

Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня висуває вимоги до кожної держави щодо розробки та вдосконалення законодавчої бази для виконання важливого принципу всіх демократичних суспільств, що кожна дитина, незалежно від стану її здоров'я, наявності інтелектуального або розумового порушення, має право на одержання якісної освіти [2].

Однією з форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма навчання. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дитини на освіту та права навчатися за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу. Для забезпечення рівних можливостей доступу до якісної освіти інклюзивні навчальні заклади повинні адаптувати програми й плани,

форми й методи навчання та ресурси до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами [5, с. 10].

У нашій країні початок інтеграційних процесів «особливих дітей» у масову шкільну систему почався з 90-х років минулого століття. У 2001 р. Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки АПН України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах», основна мета якого є розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей. Але остаточно інклюзивну освіту на законодавчому рівні України підтримали лише з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» було внесено зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. У жовтні 2010 року Міністерство освіти, науки, молоді та спорту України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти», а в серпні 2011 року Кабінет Міністрів України затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Нині інклюзивне навчання поширюється у всіх регіонах України [1, с. 8].

Незважаючи на певні позитивні результати освітнього експерименту, треба зазначити, що впровадження інклюзивної освіти в нашій країні має ще багато проблем. Інклюзивна освіта гостро потребує вдосконалення законодавчої бази, принципів фінансування, створення в школах сприятливого середовища, формування матеріально-технічної бази, методичного й кадрового забезпечення, подолання соціальних та професійних стереотипів.

Основними принципами інклюзивної освіти є: рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; визнання здатності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних умов для цього; забезпечення права дітей розвиватись у родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої спільноти; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів та їхніх перших учителів; навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя; визнання факту, що інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання; командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів [4, с. 11].

Значний внесок у справу пропаганди інклюзивної освіти зроблено українсько-канадським проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні», який здійснювався за підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку.

На нашу думку, головним досягненням проекту стало саме донесення до громадськості переваг інклюзивного навчання: для дітей з особливими освітніми потребами – інклюзивне навчання не поділяє дітей з інвалідністю та їхніх здорових однолітків; завдяки цілеспрямованому повноцінному спілкуванню поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей; діти мають можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі в громадському житті; для інших дітей – вони вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських особливостей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; співпрацювати; поводитися нестандартно, бути кмітливими, а також співчувати іншим; для педагогів та фахівців – учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів; учителі опановують різноманітні педагогічні методики, що дає їм змогу ефективно сприяти розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей [5, с. 124].

Розвитком інклюзивної освіти на Вінниччині почала займатися батьківська благодійна організація «Благодійний фонд «Центр соціалізації та реабілітації дітей з аутизмом та іншими розладами «Розвиток», що була заснована в листопаді 2013 року. Поштовхом до створення організації стало саме недоступність інклюзивної форми навчання для дітей з невербальною формою аутизму, оскільки не зважаючи на всі спроби батьків віддати таких «особливих дітей» до загальноосвітньої школи, усі двері були зачинені, ніхто навіть чути не хотів про те, що вони можуть навчатись у звичайних школах і якщо директори шкіл уже були готові до того, щоб спробувати прийняти таких дітей, ПМПК не давало відповідні висновки. Висновок ПМПК – це документ, який згідно з чинним законодавством необхідний для прийняття дитини на інклюзивну форму навчання.

Було зрозуміло, що без створення юридичної особи та без системного комплексного підходу, успішна адвокація прав дітей фактично неможлива. Для того, щоб захистити права на освіту дітей з аутизмом, було проведено вивчення світового досвіду успішних моделей з інклюзивного навчання дітей з важкою (невербальною) формою аутизму, та після проходження тренінгу з інклюзивного прийняття рішень, організованого Британською Радою в листопаді 2014 року за участю представників засобів масової інформації, громадських організацій та органів державної влади в січні 2015 року, було направлено звернення в Департамент освіти Вінницької міської ради з

проханням про інклюзивну освіту для дітей з глибокою формою аутизму шляхом упровадження моделі навчання, яка передбачає використання ресурсного класу (допоміжної навчальної кімнати) для їхньої успішної адаптації та навчання в регулярних класах. Департамент освіти підтримав ідею проводити інклюзію дітей з аутизмом запропонованим проектом способом при загальноосвітній школі (підписано договір про співпрацю).

Мета реалізації цього проекту – зниження страждання сімей, які мають дітей з особливими потребами, та самих дітей, виховання толерантного ставлення до людей з особливими потребами. Уже на цьому етапі видно, як змінюються діти з нормотипічним розвитком у класах, де є діти з особливими потребами. Створення такого ресурсного класу (допоміжної навчальної кімнати) допомагає ефективно адаптувати дітей з особливими освітніми потребами до навчання в регулярних класах загальноосвітньої школи і дає можливість навчання разом з усіма дітьми.

З метою підвищення рівня компетентності вчителів з питань інклюзивного навчання, нормативно-правової документації, досягнення кращої співпраці між вчителями та батьківською організацією БО «Благодійний фонд «Центр соціалізації та реабілітації дітей з аутизмом та іншими розладами «Розвиток», щодо забезпечення кращої освіти для дітей з особливими потребами та надання додаткової підтримки; формування позитивного ставлення до дітей з ООП проведено низку навчально-практичних семінарів-тренінгів щодо інклюзивного навчання: розвиток інклюзії в навчальному закладі для вчителів, які працюють в умовах інклюзивної школи для загальноосвітніх шкіл № 34 та №10 у Вінниці.

Здійснюється інформаційно-просвітницька діяльність з питань упровадження інклюзивної освіти в навчальних закладах (дошкільних і загальноосвітніх) Вінницької області в співпраці з Комунальним вищим навчальним закладом «Вінницька академія неперервної освіти», при якому функціонує лабораторія інклюзивної освіти, за допомогою проведення семінарів-тренінгів, майстер-класів з метою поширення ефективних методик у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами для освітян м. Вінниці та Вінницької області, а також такі семінари та просвітницьку роботу проводять для інших організацій, які займаються реабілітацією дітей з ООП, таких як Комунальний заклад «Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій».

Організують кінні прогулянки для дітей з особливими потребами (крім осінньо-зимового періоду, коли холодно), також походи дітей з особливими потребами в МакДональдс, дозвілля сімей діток з ОП у торговельно-розважальному комплексі «Шок», різноманітні майстер-класи в бібліотеках, торговельних центрах та інших громадських місцях з метою спільного проведення дозвілля та інклюзії у суспільство таких

дітей, отримання позитивних емоцій, вражень та можливості провести час разом.

Організація бере участь у різних конференціях та семінарах, круглих столах, що стосуються питань інклюзії.

Організують тематичні заходи та виставки робіт дітей з ОП з метою формування позитивного ставлення до таких дітей та їхніх родин. Як приклад, з 2016 року започатковано виставку творчих робіт дітей з інвалідністю в холі Вінницької міської ради, яка відбуватиметься щорічно за тиждень до Міжнародного дня інформування про аутизм, та внесена до графіку виставок у Вінницькій міській раді, а також проведена виставка робіт «Світ очима особливих дітей» у січні 2017 у Вінницькому окружному адміністративному суді.

Благодійна організація «Благодійний фонд «Центр соціалізації та реабілітації дітей з аутизмом та іншими розладами «Розвиток» зараз охоплює більше 60 родин і працює в напрямках:

- сприяння захисту прав та законних інтересів дітей з аутизмом й іншими розладами та забезпеченню реалізації рівних з іншими громадянами прав та можливостей;
- сприяння впровадженню інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема реалізація пілотного проекту щодо створення можливості навчання дітей з важкою формою аутизму в загальноосвітній школі м. Вінниці з використанням ресурсного класу (відкрито інклюзивні класи);
- сприяння максимально можливому розвитку здібностей дітей з аутизмом та іншими розладами, створенню умов для того, щоб вони могли вести максимально нормальний спосіб життя (у січні 2016 було відкрито групу з плавання для дітей з особливими потребами);
- розвиток напрямку Спеціальної Олімпіади України у Вінницькому регіоні;
- сприяння соціалізації дітей та молоді з аутизмом та іншими порушеннями розвитку, зокрема влітку 2015 та 2016 роках було проведено літні корекційно-розвивальні табори для дітей з особливими потребами;
- соціальний супровід родин та осіб, яких стосується така проблема;
- сприяння розвитку інтелектуальних можливостей та освіти дітей з особливими потребами, а також розвитку у них умінь та навичок для виконання обдуманого, кваліфікованого, творчого роботи й досягнення ними більшої самостійності в житті;
- налагодження та розширення зв'язків з організаціями, які мають відношення до розв'язання проблем дітей з особливими потребами з метою обміну інформацією, досвідом, проведення спільних заходів тощо;

- проведення культурно-просвітницької пропагандистської діяльності, направленої на позитивні зміни в ставленні нашого суспільства до людей (дітей і дорослих) з особливими потребами (зокрема, уже другий рік проводяться заходи до Міжнародного дня розповсюдження інформації про аутизм «Діти дощу. Запали синім»);

- сприяння створенню сучасної нормативно-правової бази у сфері захисту інтересів дітей з аутизмом та дітей з іншими вродженими та набутими порушеннями розвитку (зокрема через співпрацю з Уповноваженим з прав дитини при Президентові України та Урядовим уповноваженим з прав людей з інвалідністю). Як приклад, одним із перших успішних кроків у цьому напрямку було звернення на ім'я голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти Гриневич Л. М. для врегулювання проблем щодо законопроекту «Про внесення змін до Закону України «Про дошкільну освіту» (щодо запровадження інклюзивної дошкільної освіти, реєстраційний № 2348-а від 19.06.2013, та 12 листопада 2015 обговорення та внесення зауважень та пропозицій до проекту ЗУ «Про освіту» через Уповноваженого при Президентові України з прав дитини). З різними проектами та заходами, які стосуються розвитку інклюзії на Вінниччині, можна ознайомитися за покликаннями:

1. <https://www.youtube.com/watch?v=OX5O7WpKqVw>
2. http://www.vin.gov.ua/web/vinoda.nsf/web_alldocs/Doc%D0%94%D0%95%D0%9F%D0%86AK2JND
3. https://www.facebook.com/samoilenko.lesya/posts/1403238973083703?notif_t=like¬if_id=1488721233684806
4. <https://www.facebook.com/samoilenko.lesya/posts/1399585693449031>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=WYq0N-Zi3Y8>
6. <https://www.facebook.com/samoilenko.lesya/posts/1334179163323018>
7. <http://specialolympics.org.ua/razom-mi-zmozhemo-vse/>
8. <http://specialolympics.org.ua/vpershe-vinnickiy-oblasniy-turnir-s/>
9. https://www.facebook.com/stream.vinnitsa/media_set?set=a.333762996994169.1073741864.100010814139384&type=3
10. <http://region.unn.ua/uk/news/85567-pivsotni-ditey-z-invalidnistyu-zykhalisya-do-vinnitsi-na-spetsolimpiadu>
11. <http://vezha.vn.ua/tsi-dity-stanut-sportsmenamy-z-velykoyi-literu-vinnytsi-provely-spetsolimpiadu-dlya-osoblyvyh-malyat/>
12. <https://www.youtube.com/watch?v=xsPyOhIIV0k&feature=share>
13. <https://www.facebook.com/samoilenko.lesya/posts/1191626047578331>
14. https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=1742929379293909&id=100007305900926

Отже, інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними

членами суспільства. Інклюзія означає розкриття розумових та творчих здібностей кожного учня за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, але відповідає його здібностям. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Але найголовніше – дитина вчиться життєдіяльності в оточенні здорових дітей, що формує спрямованість до повноцінного життя, до усвідомлення власної спроможності, підвищення якості власного буття.

Список використаної літератури

- 1. Ашиток Н.** Проблеми інклюзивної освіти в Україні / Надія Ашиток // Людинознавчі студії. Педагогіка. – Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Вип. 1 (33). – 2015. – С. 4–11.
- 2. Колупаєва А. А.** Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова; МОН України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – [К., 2010]. – 17 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).
- 3. Основи інклюзивної освіти :** [навч. метод. посіб.] / [МОН молодь спорту України, НАПН України, Ін-т спец. педагогіки; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : [А.С.К.], 2012. – 308 с.
- 4. Синьов В.** Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. Синьов, А. Шевцов // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6–11.
- 5. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (українсько-канадський досвід) :** матер. Міжнар. конф. / за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.

Зозуля І. Є. Розвиток інклюзивної освіти в Україні (досвід Вінниччини)

У статті проведено аналіз важливих завдань, необхідних для реалізації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні. Встановлено найважливіші чинники, що перешкоджають упровадженню та розвитку інклюзивного навчання. Сформульовано основні принципи інклюзивної освіти. Розкрито особливості розвитку інклюзивної освіти на Вінниччині. Проаналізовано діяльність батьківської благодійної організації «Благодійний фонд «Центр соціалізації та реабілітації дітей з аутизмом та іншими розладами «Розвиток». Подано відомості про проекти та заходи, які стосуються розвитку інклюзії на Вінниччині.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, стратегія розвитку національної системи освіти, благодійна організація.

Зозуля І. Є. Развитие инклюзивного образования в Украине (опыт Винницкой области)

В статье проведен анализ важных задач, необходимых для реализации инклюзивного образования детей с особыми

образовательными потребностями в Украине. Установлено важнейшие факторы, препятствующие внедрению и развитию инклюзивного обучения. Сформулированы основные принципы инклюзивного образования. Раскрыты особенности развития инклюзивного образования в Винницкой области. Проанализирована деятельность родительской благотворительной организации «Благотворительный фонд «Центр социализации и реабилитации детей с аутизмом и другими расстройствами «Развитие». Представлены сведения о проектах и мероприятиях, касающихся развития инклюзии в Винницкой области.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, стратегия развития национальной системы образования, благотворительная организация.

Zozulya I. Development of Inclusive Education in Ukraine (Vinnytsia experience)

The important tasks which are necessary for the implementation of inclusive education for children with special educational needs in Ukraine are analyzed in the article. The major factors which try to prevent implementation and development of inclusive study are established. The main principles of inclusive education are formulated. The features of inclusive education in Vinnytsia region are developed. The activity of the parent charitable organization «Foundation «Center for socialization and rehabilitation of children with autism and other disorders' development» is analyzed. Posted The information about projects and activities related to the development of inclusion in Vinnytsia region is represented. It is determined that inclusive education in secondary schools reflects one of the most important democratic ideas – all children are valuable and active members of society. Inclusion means disclosure of intellectual and creative abilities of each student using educational program which is quite difficult, but satisfies his abilities. It takes into account the needs and specific conditions, which provide by medical, social, psychological and pedagogical support. But the most important fact is that the child studies life, surrounded by healthy children, which forms the focus to normal life, to realize their own capacity.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, the strategy of the national education developing, charitable organization.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 159.922.762

Т. О. Рабоча, Н. Є. Сєромаха

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Одна з першочергових соціальних потреб людини – це потреба в спілкуванні. Уміння спілкуватися, або комунікативні вміння, це синтез загально психологічних, соціально-психологічних і спеціально-професійних якостей особистості. Спілкування як уміння – складне явище, тому що являє собою цілу систему умінь різного порядку і характеру. Це мовні вміння, соціально-психологічні, вміння використовувати в спілкуванні норми мовного етикету і невербальні засоби, вміння спілкуватися в різних організаційно-комунікативних формах діяльності. Відсутність умінь спілкуватися потенційно укладає в собі небезпеку вимушеної самотності людини. Це своєрідний психологічний глухий кут. У людини формується почуття неповноцінності, що озлоблює її, створює смугу «відчуження» між нею і навколишніми.

У педагогіці і психології на сьогоднішній день накопичений великий досвід роботи з вивчення й розвитку комунікативної поведінки дітей і підлітків, що нормально розвиваються. Разом із тим, аналіз існуючої практики навчання і виховання підлітків із розумовою відсталістю свідчить про відсутність цілісної системи вдосконалення комунікативної поведінки, необхідної для їх успішної соціальної адаптації.

Вивченням комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків займалися такі вчені як В. І. Бондар, Ю. О. Бистрова, Л. С. Вавіна, А. М. Висоцька, О. В. Гаврилов, Ю. В. Галецька, О. В. Гармаш, О. О. Дмитрієва, В. В. Золотоверх, А. А. Колупаєва, М. П. Матвеева, Н. Д. Мацько, В. Г. Печерський, М. С. Певзнер, В. М. Синьов, Т. В. Сак, О. П. Хохліна та інші.

Л. С. Виготський відзначав, що інтелектуальна недостатність негативно впливає на стан емоційно-вольової сфери підлітка, сприяє порушенням його соціальної поведінки [1, с. 201]. О. К. Агавелян звертав увагу на проблему відсутності чи слабкості саморегуляції у стосунках з іншими людьми, яка знижує можливості підлітка для правильного вибору способів подолання труднощів, контролю над своїми діями та усвідомлення ситуації [2, с. 3]. Загострення цих проблем трапляється саме у підлітковому віці, через нестійкість нервової системи в період статевого дозрівання.

Усі дослідники психології підліткового віку, визнають, що для підлітків дуже важлива комунікація з однолітками. У центрі життя підлітка знаходяться відносини з друзями. Усі інші сторони життя і діяльності підлітка багато в чому залежать від цього.

Проблема розвитку комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків є актуальною, адже опанування навичок комунікативної взаємодії із оточуючими є необхідною умовою соціалізації підлітків.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків.

У наш час вивчення комунікативної поведінки підлітків із розумовою відсталістю стає важливим, тому що її сформованість обумовлює інтеграцію підлітків у суспільстві, визначає коло соціально-комунікативної взаємодії. Отож, актуальним стає пошук чинників, що впливають на розвиток комунікативної поведінки підлітків із розумовою відсталістю. Одним з таких чинників є індивідуально-психологічні особистості цих підлітків. У контексті дослідження комунікативної поведінки це питання недостатньо висвітлено.

Спілкування, безсумнівно, дуже важливе для соціалізації підлітків із розумовою відсталістю. Через нього можливе поглиблення наукового знання якостей, що впливають на розвиток міжособистісних відносин розумово відсталих підлітків із іншими особистостями. Необхідно також враховувати соціальні умови, в яких розумово відсталі підлітки здобувають свої комунікативні навички.

Комунікативна поведінка визначається як система комунікативної взаємодії дітей з оточуючими, завдяки якій забезпечується обмін інформацією, взаєморозуміння, виникнення міжособистісних стосунків.

Підлітковий вік визначається як найбільш сприятливий для оволодіння знаннями та вміннями комунікації, які можуть згодом трансформуватися в індивідуальний досвід людини, яким вона у подальшому зможе користуватися в різних сферах життя. Підліткам із розумовою відсталістю буває важко спілкуватися не тільки із незнайомцями, але й з тими, кого вони добре знають. Вони відносно легко вступають у контакт, проте мають проблеми із формуванням питання або прохання. Виною в цьому є малий словниковий запас. Комунікацію підлітків ускладнюють дефекти вимови, що негативно позначається на процесі адаптації у соціумі. Цілком можливе формування негативних рис характеру [3, с. 112].

Більшість підлітків із розумовою відсталістю мають функціональні або органічні порушення центрального або периферичного відділів нервової системи. Внаслідок існуючих уражень нервової системи у комунікативній взаємодії такі підлітки ведуть себе необґрунтовано по-різному: замкнено, мляво, пасивно, або розгальмовано, їхню комунікативну діяльність супроводжують розгальмовані рухи.

Окремо треба відзначити невербальну поведінку. Під нею розуміють індивідуальну, конкретно-чуттєву форму дій і вчинків, що передаються особистістю за допомогою невербальних засобів спілкування. Розумово відсталі підлітки мають складнощі у невербальному спілкуванні через обмежені можливості сприйняття інших людей у співвідношенні до себе. Розумово відсталі підлітки розуміють невербальну поведінку через емпатію, рефлексію, аналіз ситуації спілкування і мовну поведінку людей які спілкуються. Підлітки із розумовою відсталістю також відчують складнощі у комунікації внаслідок розладів емоційної сфери, відхилень у поведінці й недостатньої сформованості навичок самоконтролю.

В. Синьов відзначав, що підлітки не вміють правильно висловлювати свої почуття, мають неадекватну міміку і жести. Усе це ускладнює спілкування розумово відсталих підлітків у соціумі [4, с. 135].

Порушення усвідомлення себе в системі комунікативних міжособистісних стосунків суттєво ускладнює соціальне життя таких підлітків. Невміння порівнювати власні емоційні стани, аналізувати їх виступає причиною емоційної байдужості до оточуючих, зниженню емпатії, труднощів у формуванні адекватної комунікативної поведінки та характеру проявів реакцій в оточуючому середовищі [5, с. 298].

Значна частина підлітків з особливостями розвитку виявляється не здатною самостійно увійти в сферу соціальних відносин, стати повноправною частиною соціуму. У той же час саме підлітковий вік виявляється особливо сенситивним до соціальних впливів, які забезпечуються діловими й особистісними взаємодіями підлітка з дорослими й однолітками.

Підлітки з розумовою відсталістю в силу комплексності свого дефекту, відчувають значні труднощі входження в світ соціальних взаємин. Вони більш ніж підлітки з іншими проблемами в розвитку виявляються залежними від дорослого, який відіграє вирішальну роль в організації їх соціального життя. Позиція дорослого має велике значення у формуванні особистісних новоутворень, що забезпечують соціальну адаптацію підлітків з розумовою відсталістю.

У розумово відсталих підлітків виникає необхідність їх інтеграції в суспільстві, створення умов для їх адекватної взаємодії з соціумом, нормалізації відносин суспільства до них. Не можна ігнорувати діяльність процесу розвитку навичок комунікативної поведінки, бо це може призвести до порушення соціалізації підлітків із розумовою відсталістю [6, с. 151].

Підлітка не треба захищати від спілкування з однолітками, оскільки тільки в процесі комунікації з'являється відчуття емоційного благополуччя і стійкості. А все це неабияк важливо для його майбутнього життя.

Набутий людиною негативний досвід міжособистісних стосунків у підлітковому віці призводить до того, що в подальшому вона буде намагатися уникати включення у різні мовленнєві ситуації, відмовчуватися, у неї почне знижуватися самооцінка, посиляться пасивність у самоствердженні в процесі комунікативної діяльності. А побоювання комунікативних контактів призведуть до проявів вербальної агресії.

Для розумово відсталих підлітків, загалом притаманний середній рівень вияву вад особистісного розвитку (наприклад, замкнутості, тривожності, імпульсивності, асоціальності, агресивності, невпевненості). Такі вади виступають індивідуально-психічними складовими комунікативної поведінки підлітка із розумовою відсталістю. Більша частина проявів цих особистісних рис поведінки обумовлені

особливостями психофізичного розвитку підлітків (наприклад, імпульсивність є не соціалізованою формою агресивності), інші обумовлені ситуативними факторами і є соціалізованими поведінковими проявами (асоціальність, лихослів'я, реактивна агресія як порушення моральних норм). Такі особистісні поведінкові характеристики, як невпевненість та відлюдкуватість в ситуації, коли необхідно спілкуватися, зумовлені недостатньою сформованістю потреби у спілкуванні як потреби у взаємодії з іншою особистістю, низьким рівнем сформованості навичок комунікативної поведінки та можливим негативним досвідом спілкування в минулому [7, с. 41].

Отже, навколишній простір впливає на становлення й розвиток комунікативної поведінки. Розумово відсталі підлітки мають недостатню сформованість комунікативної поведінки, яка визначається особливостями характеру, темпераменту, інтелекту, особливостями протікання когнітивних процесів.

Таким чином, вдосконалення комунікативної поведінки підлітків із розумовою відсталістю являє собою педагогічно регульований цілеспрямований процес формування в підлітків комунікативних навичок та умінь, необхідних для повноцінного забезпечення процесу їх соціальної адаптації. У підлітковому віці зростає необхідність у міжособистісній комунікативній взаємодії. Основною тенденцією є переорієнтація на комунікативну діяльність з однолітками, тому контакти з однолітками у дослідженнях мають відстежуватись і аналізуватись.

Необхідно розробити програму корекційної роботи з розумово відсталими підлітками щодо формування навичок комунікативної поведінки. Подальшого наукового пошуку потребують питання застосування цілісного підходу (соціолінгвістичного, невербального, стратегічного) у формуванні комунікативних навичок, більш широкого використання системи творчих завдань у корекційно-розвивальному процесі.

Список використаної літератури

- 1. Выготский Л. С.** Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – М., 1960. – 484 с.
- 2. Агавелян О. К.** Общение детей с нарушениями умственного развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Агавелян О. К. – М., 1989. – 34 с.
- 3. Гаврилов О. В.** Психолого-педагогічні умови формування соціальної поведінки глибоко розумово відсталих дітей : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Гаврилов О. В. – К. : Ін-т дефектології АПН України, 1998. – 260 с.
- 4. Синьов В. М.** Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К., 2008. – 359 с.
- 5. Печерский В. Г.** Способности подростков и юношей с легкой умственной отсталостью к продуктивному межличностному взаимодействию: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.10 / В. Г. Печерский. – М., 2009. – 331 с.
- 6. Бех І. Д.** Від волі

до особистості / І. Д. Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с. 7. **Агресивна дитина: як їй допомогти /** упоряд. О. А. Атемасова. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 176 с.

Рабоча Т. О., Серомаха Н. Є. Теоретичний аспект проблеми комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків

У статті розкрито важливість спілкування у житті підлітків із розумовою відсталістю. Проаналізовано основні дослідження з вивчення комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків. Розкрито особливості комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків. Встановлено, як оточуючий простір впливає на становлення і розвиток комунікативної поведінки. Виокремлено особливості невербального спілкування підлітків із розумовою відсталістю. Представлено необхідність дослідження формування навичок комунікативної поведінки розумово відсталих підлітків. Сформовані напрями подальших досліджень.

Ключові слова: комунікативна поведінка, невербальна поведінка, розумово відсталі підлітки, соціалізація.

Рабочая Т. А., Серомаха Н. Е. Теоретический аспект проблемы коммуникативного поведения умственно отсталых подростков

В статье раскрыта важность общения в жизни подростков с умственной отсталостью. Проанализированы основные исследования по изучению коммуникативного поведения умственно отсталых подростков. Раскрыты особенности коммуникативного поведения умственно отсталых подростков. Установлено, как окружающее пространство влияет на становление и развитие коммуникативного поведения. Выделены особенности невербального общения подростков с умственной отсталостью. Представлена необходимость исследования формирования навыков коммуникативного поведения умственно отсталых подростков. Сформированы направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, невербальное поведение, умственно отсталые подростки, социализация.

Rabochaya T., Syeromaha N. The theoretical consideration of the problem of communicative behavior of mentally retarded teenagers

The article deals with the importance of communication in the lives of adolescents with mental retardation. Done the basic research of the communicative behavior of mentally retarded teenagers. Established the features of communicative behavior of mentally retarded teenagers. Established how the surrounding space affects the formation and development of the communicative behavior. Determined theses of the features of nonverbal communication of adolescents with mental retardation. Presented

the need of researching the skills of communicative behavior of mentally retarded teenagers. Formed directions for the future research.

Analysis of the current practice of training and education of adolescents with mental retardation indicates the absence of an integrated system of improving communicative behavior necessary for their successful social adaptation. As a teenager growing need for interpersonal communicative interaction. The main trend is the shift to communicating with their peers, so contacts with peers in research are monitored and analyzed. Found that improvement of the communicative behavior of adolescents with mental retardation is adjustable educationally purposeful process of formation in adolescents communicative skills and abilities required for full support for the process of social adaptation.

Key words: communicative behavior, nonverbal behavior, mentally retarded teenagers, socialization.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

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

УДК 82. 087. 5.09

В. В. Кизилова

ЛІТЕРАТУРА ДЛЯ ДІТЕЙ І ЛІТЕРАТУРНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ ЗРІЗ ПРОБЛЕМИ

У серпні 2016 року в українському освітянському просторі стартувало обговорення концепції «Нової української школи», що репрезентує концептуальні засади реформування середньої освіти. Її оновлена (за результатами громадського обговорення) версія почне діяти з 2018 року. Згідно з нею на українську школу покладено реалізацію 10 ключових компетентностей, дві з яких пов'язані з літературною освітою. Перша – **«Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами»:** *«Це вміння усно і письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних та культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування...»*. Друга (дев'ята за порядком) – **«Загальнокультурна грамотність»** має такий зміст:

«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 до розмаїття культурного вираження інших» [6, с. 11–12].

Зазначене вище вкотре підкреслює вагомість шкільної мовно-літературної освіти, актуалізує знання, уміння та навички, що мають надавати дітям учителі загальноосвітніх навчальних закладів України. **Основна мета** літературної освіти – виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гуманістичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості. Навчальні дисципліни, що забезпечують її реалізацію, презентують учневі здобутки української літератури, літератур народів України і світової літератури, що сприяє всебічному розвитку сучасних школярів, визначенню свого місця в широкому полікультурному просторі, вихованню любові до книги, інтересу до духовних надбань своєї країни та людства, взаємоповаги до людей різних цивілізацій та національностей [4].

Г. Клочек у статті «Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування» [3] мовить про принципи, на яких має ґрунтуватися формування сучасних програм з літератури. З-поміж них: націоцентризм (українськість), високий художній потенціал творів, художня виразність, урахування вікових особливостей учнів, достатній для оволодіння системою знань та умінь, необхідних для розуміння та інтерпретації літературних текстів, навчальний час, відхід від канонів т.зв. шкільної (нормативної) поезики, введення нових категорій, які є важливими для розуміння природи художнього твору (наприклад, цілісність літературного твору, внутрішній світ літературного твору, підтекст, образ автора, образ ліричного героя).

У початковій школі реалізація стратегії літературної освіти покладена на курс **літературного читання**, основною метою якого 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, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі» [5, с. 1]. Йдеться тут, звичайно, про широке розуміння поняття дитячої літератури, що складається з комплексу творів для дітей, про дітей, творів з подвійною адресацією, творів-адаптацій для дитячого читання, творчості самих дітей. Її ядро, поза сумнівом, складає **література для дітей**: художні твори різних родів і жанрів, що на рівні своєї формозмістової єдності адресовані читачу відповідної вікової категорії, задовольняють його емоційні, естетичні й етичні запити, взалежнюються законами, що поширені на художню словесність в цілому [1, с. 58]. Стрімкий розвиток української літератури для дітей в

останні десятиліття, з'ява масиву текстів традиційних жанрово-стильових структур, їх збагачення новими утвореннями, посилення уваги літературознавців, критиків, соціологів, працівників видавництва до творчості для дітей дають підстави говорити про неї як про яскраве й самобутнє явище.

Зважаючи на той факт, що новітня програма з літературного читання передбачає рекомендований характер творів дитячої літератури для читання в початковій школі [5, с. 4], виникає необхідність в референції ключових позицій теоретичного і практичного аспекту її розвитку в новітньому соціокультурному просторі України.

1. Література для дітей і література для дорослих як складники загальної літературної системи.

Література для дітей та юнацтва наділена певними конституційними особливостями й має свою специфіку, зумовлену особливою роллю письменника як посередника у процесі соціалізації дитини. Усе ж за своїм стрижневим словом вона передбачає референцію уявлень про літературу, залежить від законів, поширених на усну й писемну словесність в цілому. Тому найголовніший критерій характеристики творів для дітей та юнацтва, як і всіх літературних творів, – *художність*. Як вища якість літературного твору вона дає можливість подивитись на твір для дітей та юнацтва насамперед як на явище *мистецтва*, осягнути його естетичну, духовну цінність. Проявляючи себе в певній текстовій структурі, зовнішній формі твору, його образотворчій і художньо-мовленнєвій майстерності, образності, змістовій сутності твору, *художня* література для дітей та юнацтва декларує свою відмінність від літератури науково-пізнавальної, довідково-енциклопедичної, педагогічної, що мають інше функціональне навантаження.

Зважаючи на основний критерій оцінки літературного факту – *художність, мистецька довершеність* – і твір для дитини, і твір для дорослого читача – складники загальної літературної системи. Естетичне й духовне – ті категорії, що забезпечують синтез літератури *дорослої* й *літератури для дітей та юнацтва* в літературному процесі.

Водночас не варто забувати про специфічну комунікативно-психологічну адресність тексту для дитини чи підлітка, особливості рецепції, що вимагає від автора специфічних підходів до зображуваного. Йдеться, зокрема, про вибір пріоритетних для реципієнта відповідної вікової категорії жанрових форм (наприклад, казка, анімалістичне оповідання для дошкільників, пригодницька проза для молодших школярів), що виявляють найбільшу продуктивність і є найбільш адекватними дитячому сприйняттю в силу набору типологічних характеристик, що організують твір.

Осібнo варто наголосити на хисті письменника, який працює на дитячу аудиторію. Діти набагато мудріші від дорослих, і написати твір, який би їх «зачепив», дуже непросто. Чому творами Андерсена чи

Нестайка зачитуються всі покоління, а яскраво проілюстровану книгу когось із сучасників ставлять на полицю, навіть недочитавши до кінця? Актуальною, таким чином, є письменницька майстерність, спроможність піднятися до чистоти й наївності дитячого світобачення, зруйнувати автоматизм сприйняття навколишнього світу, здатність бачити й зображувати звичайне як незвичайне, уміння подати юному читачеві художній світ у доступному для нього форматі, майстерно балансує при цьому на межі дитячого світовідчуття та світорозуміння й досвіду дорослої людини.

2. Книга для дітей і масова література: кореляція понять.

Студіювання сучасної української масової літератури свідчить про її стрімкий розвиток у ХХІ столітті, з'яву медійних, мережевих форм літератури, усвідомлення масової літератури як частини масової культури, культурної індустрії, рушієм якої є надмірна комерціалізація та маркетингова. Орієнтована на широке коло читачів, масова література основною своєю функцією має розважальність, вирізняється простотою стилістики, формульністю, сюжетністю, доступністю, а подеколи навіть примітивністю.

Формування літературного смаку в школі має відбуватися насамперед на зразках класичної, т. зв. високої літератури, що наділена такими константами, як естетичність, пізнавальність, авторська суб'єктивність. У літературі як у явищі мистецтва беззаперечною є *художня якість* (гармонія змісту і яскравої, навіть віртуозної форми його втілення), естетична досконалість, філософічність, психологічна глибина. Така література здатна розв'язувати певні духовні проблеми, у ній виразно артикульований автор, його індивідуально-неповторний стиль. Саме твори класиків як української, так і світової літератури мають бути на чільному місці в програмах середніх загальноосвітніх шкіл.

Не можна ототожнювати літературу для дітей та юнацтва й масову літературу.

Специфіка *літератури для дітей* зумовлена насамперед категорією адресата. Це та література, що відповідає рівневі знань, життєвому досвіду, психологічному розвитку дитини. Твори для дітей максимально враховують рецептивні інтереси дитини (сюжетність нарративу, атмосфера гри, яскравий герой, мотиви таємниці тощо), користуються в неї найбільшим попитом. Набір їхніх типологічних жанрових ознак дозволяє авторові «приховати» дидактичний аспект, уникнути примітивного моралізаторства, діалогізувати з читачем на важливі й актуальні для нього проблеми.

Відтак, якщо в системі т. зв. дорослої літератури детектив чи пригодницько-історичний твір розцінюється як явище масової, «низької» літератури, то в площині літератури для дітей та юнацтва твір того ж жанрового формату – оптимальна форма репрезентації матеріалу. Він сприяє її самоідентифікації, віднаходженню в соціумі, розвитку пізнавальних здібностей, логіки, мислення тощо.

3. Національна спрямованість української літератури для дітей.

Національний характер, національна самобутність, загалом національні домінанти – невід’ємний компонент української літератури для дітей та юнацтва. Національна самобутність складається із соціокультурних і морально-психологічних особливостей (звичаїв і обрядів, релігійних традицій, політичного життя нації тощо), на які впливають природні, біологічні чинники (територіальна приналежність, етнічні особливості тощо). У цілому це призводить до виникнення національного менталітету, формування національного характеру, що засобами образної концепції особистості проектується на літературу. У ній національне існує в образній формі, матеріал же для «ліплення національного духу» запозичується людиною із її середовища. Національні домінанти, що лежать в основі принципів організації національного матеріалу, науковці називають *національно-художнім стилем мислення*, становлення якого пов’язане із формуванням літературних традицій. Українська література тривалий час розвивалася в жорстоких умовах репресій і заборонів, що відрізняє її від абсолютної більшості європейських літератур.

Інформаційно-енергетичне поле українців охоплює емоційний, інтелектуальний та духовний рівні життєдіяльності. Домінування емоцій та почуттів над інтелектом і волею, індивідуалізм, толерантність, поміркованість, злиття з природою, працелюбність, завзятість – ці та інші риси характеру притаманні українцям. Глибинний зв’язок українського письменника зі своїм народом мають і створені його фантазією художні образи. У літературі для юного читача, крім окреслених вище рис та якостей українців, актуалізовані кмітливість, винахідливість, дотепність, вроджене чуття гумору, що задовольняють рецептивні смаки та вподобання саме українських дітей. Їхній вияв у творах для юного читача – запорука успішності формування національної ідентичності молодого покоління українців, їхніх національних ідеалів.

4. Актуальність художнього твору для дітей.

Актуальність літературного твору не має дорівнювати поняттю *ідейності*. Хотілося б застерегти від зміни старих ідеологічних доктрин на нові: національні, демократичні, загальнолюдські тощо, за якими часто нівелюється художня вартість літературного твору. Стосується це як твору для дітей, так і дорослих.

Актуальний для дитини/підлітка твір – той, що промовляє до нього актуальним змістом, сприяє його ініціації: перше кохання і дружба, стосунки з батьками й учителями, добро і зло. Для молодших школярів актуальною є природознавча тема. Іншими словами, художній твір має камертоном відгукнутися на порухи душі читача, знайти відповіді на болючі для нього питання, пережити їх разом з персонажами твору, що допоможе його формуванню як особистості.

5. Українська література для дітей і світова література.

З'ява на сучасному книжковому ринку кращих зразків світового письменства, їх залучення до програм початкової школи – позитивна тенденція. Ці твори дають змогу українському читачеві не почуватися ізольовано в соціокультурному просторі власної країни, а інтегрують його в світову спільноту, навчають бачити й розуміти інший, відмінний від української ідентичності світ, що загалом сприяє його самоідентифікації як культурної особистості. Прекрасно, що наші діти можуть читати в українському перекладі «Пеппі Довгапанчоха» Астрід Лінгрен, «Гаррі Поттера» Джоан Роулінг, «Маргаритко, моя квітко» Крістіне Нестлінгер та інші зразки світового письменства, що утворюють інтернаціональний канон літератури для дітей та юнацтва.

Утім, подеколи українські автори дитячої книги орієнтуються (й навіть калькують) сюжети, мотиви, образи творів світової літератури, що швидше за все можна пов'язати із невпевненістю, комплексом неповноцінності, що виник в українців внаслідок довготривалого бездержавницького існування. Такий «твір» відразу видає примітивний рівень розробки проблеми, психологічна поверховість, скупість образної системи, вбогість стилістики. Навряд чи дитина дочитає таку книжку до кінця.

6. Новітня література для дітей як явище мистецтва й комерційний продукт.

Питання стану й перспектив новітньої української літератури для дітей та юнацтва набуло особливої гостроти після виходу в світ статті Миколи Іванова «Про примітивізм, графоманство і творення канону сучасної літератури для дітей та юнацтва» у «Літературній Україні», що викликала резонанс у колі науковців, учителів, батьків. Вона, власне, оголила наболілу проблему: з'яву яскраво проілюстрованого, дорого оформленого видавцями «ширпотребу». Особливої розкрутки він набув в останнє десятиліття й навіть витіснив на другий план бульварні романи-мелодрами, бойовики й детективи, за рахунок продажу яких українські видавництва виживали в буремні 90-ті й на початку 2000-х. Твори для дітей і підлітків стало видавати модно й вигідно: коротенькі «тексти» для дошкільнят і молодших школярів пишуться швидко, не потребують (на думку горе-авторів) особливого хисту, а недосвідчений (в силу вікових особливостей) читач попрохає батьків купити нову яскраву забаганку (і батьки із задоволенням придбають замість чергової ляльки чи машинки: адже це ж КНИЖКА!!!). Вдалих і прибутковий бізнес-проект: для автора, видавця, ілюстратора, критика (він розпіарить текст на власному сайті, у соцмережах, включе до рейтингу й навіть висуне на премію). Настільки, напевне, успішний, що просуванням дитячої та підліткової літератури стали займатися навіть такі видавництва, що раніше працювали над науковою, енциклопедичною продукцією, підручниками для шкіл та вищих навчальних закладів! От тільки чи вдалих він (проект) для дитини-читача ?..

Академічна й наукова спільнота теж такій «активності» українських авторів спочатку раділа: після тривалої стагнації літератури для дітей у попередні десятиліття нарешті ж бо повернулися обличчям до дитини і її проблем. Утім, часто фахове прочитання новітніх творів свідчить, що маємо справу з прохідними текстами, яким бракує психологічної глибини, повноти розкриття характерів, естетичної довершеності й решти ознак, на підставі яких текст можна назвати **художньою літературою**. Звісно, тут не йдеться про твори Володимира Рутківського, Анатолія Качана, Галини Малик, Лесі Ворониної, Івана Андрусяка, Василя Голобородька, Зірки Мензатюк та інших шанованих авторів, а представників нової генерації, чії імена щойно з'явилися в літературному пантеоні. Так, у їхніх творах піднімаються болючі для дитини проблеми, експлуатується сучасний антураж, молодіжний сленг, за основу береться інтригуючий сюжет... Але, новітнім творам, на жаль, часто бракує найважливішого: що мало б зачепити читача, змусило б замислитись, пережити подію разом з героєм твору, так, щоб вона лишилася в душі надовго.

Рецензії літературознавців (зокрема й у фахових виданнях, на Літакценті), в яких ідеться про недоліки того чи того твору, подеколи перекрикують «критики дитячої літератури», які просувають її на книжковому ринку й у такий спосіб унеможливають об'єктивну літературознавчу дискусію. Сьогодні ця ситуація стала небезпечною, через те що частину таких «творів» намагаються канонізувати, їх увели до програм з літературного читання в початковій школі, внесли до хрестоматії 1–2 і 3–4 класів... Детальніше про це йшлося на Всеукраїнській науковій конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» [2].

Продукування українських текстів/книг для дітей та юнацтва наразі посилює увагу до них збоку культурної спільноти, наслідком чого стало збільшення чисельності різноманітних рейтингів, премій, відзнак: Премія Кабінету Міністрів України імені Лесі Українки, Літературна премія «Великий Їжак», Всеукраїнський конкурс на найкращі прозові твори для дітей «Золотий лелека», Всеукраїнський рейтинг «Книжка року» тощо.

Номінування на премію, як і сама нагорода, – показовий факт визнання літературного твору як художнього факту високого рівня, а його автора – залучення до пантеону «небожителів» у письменницькій спільноті. Цей «знак якості», з одного боку, сприяє просуванню художнього твору на книжковому ринку, робить його комерційно привабливим, з іншого ж – репрезентує стан літературно-мистецького життя відповідного хронологічного періоду. Невипадково, наприклад, лауреати премії ім. Лесі Українки у 70–80 роки ХХ століття нині вважаються класиками літератури для дітей, а їхні твори складають канон української літератури для дітей та юнацтва. Стрибкоподібний розвиток літератури для юного читача в останні півстоліття в нашій країні зумовлює й увагу/неувагу критики до текстів, адресованих юному

читачеві. У такий спосіб відбувається співдія письменника, його художнього твору, книги як продукту видавничої діяльності, критичних відгуків і рецензій на нього, наслідком чого і стає відзначення певними нагородами автора тексту, ілюстратора, видавця тощо.

Літературно-мистецький зріз свідчить про жанрово-стильове, тематичне розмаїття новітніх творів для дітей та юнацтва, увиразнює авторську «різність», прокреслює коло актуальних у читацькому середовищі тем і проблем. Завдяки подвижникам – ініціаторам і засновникам конкурсів, премій, рейтингів тощо, – а також доступності інформації про них в Інтернеті, така подія не лишається ізольованою від суспільства, а стає доступною широкому колу: дітям, їхнім батькам й учителям, усім, хто цікавиться проблемами літератури для дітей та юнацтва, як і самою літературою. Так широкому колу читачів стали відомі твори Івана Андрусяка, Івана Малковича, Мар'яни Савки, Сашка Дерманського та інших оригінальних майстрів слова.

Утім, жорсткі рамки комерціалізації й маркетинга подеколи роблять цей процес заангажованим (впадає в око особистісний зв'язок між автором твору, його видавцем, ілюстратором, літературним критиком, членом журі певної премії, що породжує сумніви щодо об'єктивності), або ж далеким від фахового відбору творів-номінантів та їхнього рецензування. Це сприяє просуванню замовної, інколи низькопробної продукції на книжковий ринок. Водночас якісний, високохудожній твір може довго лишатись непоміченим через відсутність у його автора власного піар-агента й коштів на рекламу.

Відтак, ключовими позиціями, що має враховувати вчитель початкової школи при викладанні курсу «Літературне читання», вбачаються наступні. 1. Література для дітей і література для дорослих – складники загальної літературної системи, а основний критерій оцінки літературного факту – художність. 2. Література для дітей і масова література явища не тотожні. Зважаючи на специфіку тексту для дітей, що зумовлена віковими особливостями адресата, письменники вдаються до використання жанрових форм масової літератури (детектив, фентезі й ін.), що максимально враховують рецептивні інтереси читача, оптимізують діалог із ним. 3. Невід'ємним компонентом української літератури для дітей та юнацтва стає акцент на національному характері, ментальних константах українців. 4. Твір для дитини порушує важливі для неї теми й проблеми, сприяє ініціації, а, отже, є для неї актуальним. 5. Українська література для дітей має інтегруватися у світову літературу, дорівнювати кращим світовим зразкам (але не калькувати їх), що формує естетичний смак читача, сприяє його самоідентифікації як культурної особистості. 6. Література для дітей – явище мистецтва. Обираючи твори для читання й опрацювання в школі (згідно з новими програмами вчитель може це робити самостійно), потрібно здійснювати їх ретельний відбір, а головним критерієм має стати не його «свіжість», і «розкрученість», а художність, естетична довершеність, стильова

досконалість. Саме з таких позицій маємо виходити, аби прищепити дитині любов до книги, до читання, розвивати в неї естетичний смак, чуття прекрасного.

Список використаної літератури

1. Кизилова В. В. Жанрово-стильова еволюція прози для дітей та юнацтва другої половини ХХ століття : дис. ... д-ра філол. наук : 10. 01.01 / Кизилова Віталіна Володимирівна; ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка». – 2014. – 427 с. **2. Кизилова В.** Література для дітей та юнацтва в контексті реформування змісту літературної освіти в Україні / В. Кизилова // Вісник ЦДЛЮ «Література. Діти. Час». – Вип. VI : Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Українська література для і про дітей: історичні здобутки й тенденції розвитку» (11 жовтня 2016 року). – Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка», 2016. – С. 76–82. **3. Клочек Г.** Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування / Г. Клочек // Дивослово. – 2017. – № 1, 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/reform/54444/>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 29.03.17. **4. Концепція** літературної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vechirnya-shkola5.edu.kh.ua/organeezaceejno-metodichna_deeyaljneestj/metodichni_obyednannya_shkoli/etodichne_obdnannya_vchitelv_ukr_movi_ta_lter_stor_ta_pravoznavstva/pro_zatverdzhennya_konceptsi_literaturnoi_osviti/. – Назва з екрана. – Дата звернення: 05.04.17. **5. Літературне читання.** Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2 – 4 класи. – К., 2016. – 40 с. **6. Нова** українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / Гриневич Л., Єлькін О., Калашнікова С. та ін. – К., 2016. – 34 с.

Кизилова В. В. Література для дітей і літературний розвиток молодших школярів: теоретичний зріз проблеми

У статті акцентовано на оновленні змісту літературної освіти в загальноосвітній школі, поштовхом до якого стало її реформування, прийняття концепції «Нової української школи». Звертається увага на вагомість мовно-літературної підготовки сучасного школяра, принципи формування сучасних програм з літератури, наголошується на ключових теоретичних питаннях функціонування й розвитку новітньої літератури для дітей в Україні, яка згідно з оновленими програмами початкової школи, що набули чинності з вересня поточного навчального року, посіла чільне місце в курсі «Літературне читання», основних критеріях оцінки художнього твору для молодшого читача.

Ключові слова: література для дітей, нова українська школа, курс «Літературне читання», художність літературного твору, актуальність, естетична досконалість, національна специфіка.

Кизилова В. В. Литература для детей и юношества и литературное развитие младших школьников: теоретический срез проблемы

В статье акцентировано на обновлении содержания литературного образования в общеобразовательной школе, причиной которого стало ее реформирование, принятие концепции «Новой украинской школы». Обращено внимание на значимость литературно-языковой подготовки современного школьника, принципы формирования современных программ по литературе. Особое внимание уделено теоретическим вопросам функционирования и развития новейшей литературы для детей в Украине, которая согласно действующим с сентября текущего учебного года обновленным программам по литературному чтению, занимает важное место в курсе «Литературное чтение», основным критериям оценки художественного произведения для юного читателя.

Ключевые слова: литература для детей, новая украинская школа, курс «Литературное чтение», художественность литературного произведения, актуальность, эстетическое совершенство, национальная специфика.

Kyzylova V. Literature for children and literary development of primary school children: theoretical state of the problem

Renovation of the content of the literature education at the secondary school, which was caused by its reformation and acceptance of the conception of «New Ukrainian school», is accentuated in the article. The attention is paid to the importance of language and literature preparation of modern school child, principles of formation of contemporary programmes on literature, among which there are nation-centrism («ukrainist»), high potential of literary works, their artistic expressiveness, taking into account the age features of the reader, deviation from canons of so-called school (normative) poetics. The key theoretical issues of functioning and development of the newest literature for children in Ukraine is underlined, which according to renewed programmes of primary school, which have come into effect since September of the current school year, has taken honorary place in the course «Literary reading»; the main evaluation criteria of the artistic work for primary school reader. Specific appealing of literary work, its urgency, optimal genre format, artistic and aesthetic perfection, and style perfection are all very important and have a great significance while selection of the texts for practicing at primary school.

Key words: literature for children, new Ukrainian school, course «Literary reading», artistry of the literary work, urgency, aesthetic perfection, national specificity.

Стаття надійшла до редакції 30.03.2017 р.
Прийнято до друку 25.05.2017 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Сташевська І. О.

УДК 371.27

Т. С. Маркотенко

**ДЕРЖАВНА ПІДСУМКОВА АТЕСТАЦІЯ УЧНІВ 4 КЛАСУ
З КУРСУ «ЛІТЕРАТУРНЕ ЧИТАННЯ»
(ДО ПОСТАНОВКИ ПИТАННЯ)**

Програмою з «Літературного читання» передбачено, що основною метою курсу є розвиток дитячої особистості засобами читацької діяльності, формування читацької компетентності молодших школярів, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка школярів до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі.

По закінченню 4 класу знання учнів з літературного читання перевіряються під час державної підсумкової атестації (ДПА). Готуватись до такого відповідального кроку потрібно ретельно, адже з кожним роком державна підсумкова атестація стає складнішою.

Завдання до ДПА з літературного читання розроблялися низкою науковців та методистів (О. Вашуленко, Н. Будна, В. Науменко, Н. Пархоменко, К. Пономарьова, Н. Походжай, О. Савченко, Н. Шост та ін.). Зміст завдань для підсумкових контрольних робіт сформовано відповідно до державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учня, визначених чинними навчальними програмами для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета нашої статті – представити критерії оцінювання ДПА з літературного читання, розробити тренувальні завдання для підготовки школярів до ДПА.

Державна підсумкова атестація у початковій школі в 2016/2017 році буде проводитися відповідно до Положення про державну підсумкову атестацію учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти та наказу МОН України «Про проведення державної підсумкової атестації учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти у 2016/2017 навчальному році».

Оцінювання підсумкових контрольних робіт здійснюватиметься відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, затверджених наказами МОН України від 13.04.2011 № 329 «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти», від 21.08.2013 № 1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти» [2] та Інструктивно-методичних матеріалів щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів (лист МОН України від 28.01.2014 №1/9-74) [1].

Зміст завдань для підсумкових контрольних робіт формується відповідно до державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учня, визначених чинними навчальними програмами для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів.

В Інструктивно-методичних матеріалах зазначається, що при підготовці завдань для підсумкової контрольної роботи необхідно враховувати такі аспекти:

- перевірі підлягає навчальний матеріал, що вивчався учнями впродовж навчання в початковій школі;
- контрольна робота повинна містити завдання різних рівнів складності;
- кількість і обсяг завдань мають бути оптимальними для виконання впродовж часового проміжку, відведеного на контрольну роботу;
- тестові завдання бажано формулювати в одному стилі: або у формі запитання, або спонукання;
- завдання для проведення підсумкової контрольної роботи готують у двох рівноцінних варіантах .

Конструювання змісту контрольної роботи з літературного читання має певні особливості. Розглянемо їх.

Підсумкова контрольна робота має формуватись з тексту для читання мовчки для перевірки сформованості навичок читання, завдань до тексту для перевірки розуміння змісту прочитаного, уміння працювати з текстом і творчого на побудову висловлювання власної думки до змісту прочитаного.

Письмову частину роботи (творче завдання) учень оформлює на аркушах зі штампом школи. Інші завдання виконує на аркуші з текстом, виданому вчителем.

Вимоги до змісту завдань і їх оцінювання подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Вимоги до формування змісту контрольної роботи з літературного читання

№ з/п	Види завдань	Кількість завдань	Кількість балів за кожне правильно виконане завдання	Максимальна кількість балів
1	Текст (незнайомий учням) для самостійного читання з мови навчання обсягом 295–305 слів (для шкіл з навчання мовами національних меншин – 155–165 слів). Кількість слів, значення які потребує пояснення –	1	по 3 бали	3 бали

	не більше 1. Речення у тексті не мають містити більше 12 слів. Стиль тексту – художній.			
2	Завдання до тексту закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед трьох пропонованих варіантів	3	по 1 балу	3 бали
3	Завдання до тексту відкритого типу з короткою відповіддю	1	по 2 бали**	2 бали
4	Завдання до тексту відкритого типу на встановлення послідовності або відповідності між 6 компонентами	1	по 2 бали**	
5	Творче завдання до тексту: письмове висловлення власної думки до змісту прочитаного тексту – 4–5 речень***	1	по 2 бали**	2 бали
Разом		7	-	12 балів

*якщо учень прочитав за хвилину 130 і більше слів, завдання оцінюється 3 балами, якщо від 130 до 129 слів – 2 балами, від 129 до 124 слів – 1 балами;

** якщо творче завдання виконано частково, неточно – 1 балом; якщо у творчому завданні учень логічно, правильно висловлює думку, обґрунтовує її, дає свою оцінку вчинкам героїв, описаним подіям, завдання оцінюється 2 балами;

*** бали за письмову частину роботи з читання виставляються без урахування помилок за грамотність.

Визначення техніки читання організовують таким чином:

- учитель пропонує дітям взяти в руки олівці;
- за вказівкою вчителя діти починають читати текст (мовчки);
- через 2 хвилини вчитель зупиняє читання і пропонує поставити олівцем крапку над словом, на якому зупинився читати учень;
- учитель пропонує дітям продовжити читання тексту до кінця і виконати завдання до нього, працюючи з текстом.

Далі, вчитель встановлює кількість прочитаних слів кожним учнем за 2 хвилини, яку ділить на 2, і отримує кількість слів, прочитаних за хвилину.

Методична реалізація змісту курсу «Літературне читання» потребує гнучкого підходу до визначення цілей, структури уроків, добору методів і прийомів організації читацької діяльності молодших школярів. Реалізація ідей особистісно зорієнтованого навчання, впровадження компетентнісного підходу потребують індивідуалізації читацької діяльності учнів, залучення їх до самоперевірки й самоконтролю власних навчальних досягнень. Це зумовлює необхідність систематичного застосування диференційованих і творчих завдань, завдань на вибір, врахування в оцінюванні навчальних досягнень індивідуальних особливостей учнів, їхніх читацьких інтересів.

Нами розроблено завдання для курсу «Літературне читання», яке може бути використане вчителем для підготовки учнів до ДПА.

Кожна робота спрямована на перевірку умінь працювати з текстом, висловлювати власну думку за змістом прочитаного і складається з тексту, тестових завдань до нього та творчого завдання. Тексти дібрано з урахуванням жанрової різноманітності обсягом 330–390 слів. Тести містять завдання до тексту двох типів: три завдання закритого типу з вибором однієї правильної відповіді серед трьох запропонованих варіантів, одне завдання відкритого типу з короткою письмовою відповіддю та по одному – на встановлення послідовності подій у творі або відповідності між персонажами та їхніми вчинками, рисами характеру, інформацією про них.

Сашко Дерманський
ПЕРШОЯБЛУНЯ

(З кн. «Царство Яблукарство»)

Давно це було. Дуже давно.

Ішов один чоловік, подорожній. Звідки йшов, вже й не скажу, але здалеку. Довго був у дорозі – пристав, із сил вибився, насилу ноги волочить. Поїсти майже нічого: в торбі самі сухі крихти з черстої перепічки* лишилися, а води в баклазі ще менше: може крапля чи дві. А кругом степ..

«От, – думає чоловік, – ще трохи пройду, а там сяду та ті крихти доїм і воду доп'ю.»

Не встиг так подумати, коли це глядь – просто під ногами птах, голуб, лежить, умирає. Та так на чоловіка дивиться, наче промовити хоче:

– Дай мені, чоловіче, щось з'їсти й води напитися, бо помру.

«Що ж я йому дам, – думає подорожній, – як я сам ледве душу в тілі тримаю? Хіба оті крихти та ті рештки води. Ет, віддам. Мені мало буде, все одно пропадати, то нехай хоч пташина підживиться.»

Взяв і вишкріб із торби крихти в долоню. Дає голубові. Той з'їв. Тоді чоловік із баклаги крапельку води витрусив на долоню. Голуб і воду випив. А тоді стрепенувся, відлетів трохи, сів на землю та так наче крилом за собою кличе.

Перехожий пішов. Тоді голуб ще відлетів. А той далі за ним. Не довго й вів птах чоловіка, як спустилися в долинку... де яблуня росте. Та дивна така: кора золота, роса на листі – чисті тобі перли, а яблука... як яблука, хіба що великі.

Кинувся чоловік до того дерева. Тут і голод, і спрагу втамував. Ніколи не бачив і не куштував таких яблук: великих та соковитих. З'їв одне – і силу в собі відчув, наче й не стомлювався та не голодував зроду. А з того яблука в нього в руці чотири зернятка лишилося. Хотів був викинути їх, аж тут голуб пурхнув йому на плече і людською мовою заговорив:

– Дякую тобі, чоловіче добрий, що врятував мене від смерті. Чуйне в тебе серце, коли не пошкодував ти останнього для пташки. А сам аж од вітру хилився: не їв, не пив давно. За твою доброту і я тобі віддячив. А бубочки з яблука не викидай: це не проста яблуня, і зернята не прості. Одне – зернятко Добра, друге – Любові, третє – Пам'яті, а четверте – Гордості твоєї. Підеш від яблуні на всі чотири боки по черзі й посадиш по зернятку. Як виростуть з них іще чотири яблуні, а ця п'ятою буде, то вже в цім краю ніхто горя не знатиме. Бо ця яблуня – Яблуня Віри – головна, Першоаяблуня, і ті – Добра, Любові, Пам'яті та Гордості – увесь твій народ берегтимуть. (410 слів)

**перепічка – корж із кислого хлібного тіста, що печеться на сковороді*

1. Який твір ти прочитав?

- А народну казку
- Б байку
- В авторську казку

2. Чому подорожній насилу волочив ноги?

- А Давно і тяжко хворів.
- Б Давно не їв і не пив.
- В Добряче наївся і напився.

3. Чому перехожий віддав голубу останні крихти хліба?

- А Пошкодував голодну спраглу пташку.
- Б Зрозумів, що цей голуб незвичайний.
- В Сподівався на винагороду.

4. Віднови послідовність подій. Познач цифрами.

- ___ Голуб звернувся з проханням про допомогу.
- ___ Чоловік врятував птаха.
- ___ Ішов здалеку подорожній.
- ___ Голуб привів перехожого до яблуні.
- ___ Птах подарував рятівникові чарівні зернята.

5. З'єднай стрілочками. Про кого або про що автор так говорить?

увесь народ берегтиме		подорожній
силу в собі відчув, наче й не стомлювався		голуб

просто під ногами лежить, умирає		яблуня
-------------------------------------	--	---------------

6. Що відчув подорожній, коли з'їв яблуко? Випиши з тексту.

7. Про яку людину кажуть, що у неї чуйне серце. Запиши свою думку. (5–6 речень)

Сашко Дерманський

МАМОНТЕНЯ

(Уривок з книги «Корова часу, або Нові пригоди вужа Ониська»)

Одне маленьке мамонтеня було дуже неслухняне й непосидюче. Воно весь час десь бігло від мами й повсюди пхало свого цікавого хобота.

Мама часто застерігала його:

– Не підходь близько до Кривого каньйону*, бо Шаблезубий* візьме!

А мамонтеня тільки сердилось на маму через ті зауваження. Як же це мама не розуміє, що йому просто цікаво все обстежувати?

І мамонтеня щось таке сказало у відповідь, а мама заборонила ще суворіше, а мамонтеня взяло й огризнулося непривільно, а мама на нього за це насварилася... Словом, малюк насварився на маму. Він тоді ще не знав, що на маму не можна ображатись. Ніколи не можна. А того дня він так образився, що навіть спати вклався не під теплим маминим боком, а трохи поодаль, сам.

Усе стадо вже поснуло, а мамонтеня ніяк не могло стулити очей, думаючи про жахливого Шаблезубого.

«Маю його побачити бодай краєчком ока», - нарешті вирішило мале, подивилось, чи не прокинувся ніхто з дорослих, пішло до води й переплигло на протилежний берег. Там йому зробилося лячно.

Мама прокинулася від несподіваної тривоги. Вона розплющила очі й провела хоботом по лівому боку. Сина не було! Мамонтиця рвучко звелась на ноги, понюхала повітря: передранковий туман доносив різкий і неприємний дух шаблезубих.

Мамонтиця кинула погляд на річку. Там, у світанковій мряці, майнули сірі тіні. Мамонтиця кинулась у воду. Головне – перепливати, а там вона врятує свого синочка!

Коли згряя шаблезубих обступила малого, він одразу й не зрозумів, звідки хижакі взялися. Шаблезубі наступали на мамонтеня, наче привиди, що виходять із самого туману. Він навіть і не думав тікати: жахливі зуби, з яких пожадливо скапувала слина, просто паралізували малого. Мамонтеня заплющило очі.

Мама! Мама виборсалась на берег, уся мокра, і затрубила. Малюк радісно розплющив очі й побачив, як пересмикнуло шаблезубі мордяки. Лютуючи, шаблезубий ватажок загарчав над вухом у малого і рушив супроти мамонтиці. За ним сунули лави хижаків.

Від несамовитого рику заклало у вухах, та по маминих губах малий прочитав: «Тікай! Тікай!»

І тут він усе зрозумів, геть усе: на маму не можна ображатись! Це ж мама, твоя мама. І ображати її не можна. Бо навіть повчаючи й сварячись, мама хоче добра своїй дитині. Це ж так просто – не ображатися й не ображати...

Скинувши з себе останніх недобитих потвор, мама поспішала пересвідчитися, чи все гаразд з її найдорожчим у світі маленьким неслухом.

– Я тут, мамо! – гукнув малий. (375 сл.)

**каньйон – глибока вузька долина між кручами, вимита річкою.*

***шаблезубі тигри – грізні і небезпечні хижаки сімейства котячих, повністю вимерлі в стародавні часи.*

1. Який твір ти прочитав?

- А народну казку
- Б оповідання
- В авторську казку

2. Маленьке мамонтеня було

- А непосидюче
- Б слухняне
- В боягузливе

3. Як поведилося мамонтеня під час зустрічі з шаблезубими?

- А Заплакало.
- Б Заплющило очі.
- В Почало кликати матусю.

4. Встанови послідовність подій. Познач цифрами.

- ___ Мама прокинулася від несподіваної тривоги.
- ___ Малюк посварився з мамою.
- ___ Мамонтеня порозумнішало.
- ___ Хижаки посунули супроти мамонтихи.
- ___ Зграя шаблезубих обступила малого.

5. З'єднай стрілочками. Про кого автор так говорить?

зуби, з яких пожадливо скапувала слина...		мамонтеня
повсюди пхало свого цікавого хобота...		мамонтиха
виборсалась на берег, уся мокра, і затрубила...		шаблезубий

6. Що зрозуміло маленьке мамонтеня після зустрічі з шаблезубими?

7. Чому не можна ображатися на маму й ображати її? Запиши свою думку. (5–6 речень)

Отже, у процесі опанування курсу «Літературне читання» відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, комунікативної, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, інтелектуальний, літературний розвиток; збагачуються

почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні.

Список використаної літератури

1. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів (лист МОН України від 28.01.2014 №1/9-74). **2. Про затвердження** Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти/ Наказ МОНмолодьспорт №329 від 13.04.11 року.

Маркотенко Т. С. Державна підсумкова атестація учнів 4 класу з курсу «Літературне читання»

У статті вказано мету курсу «Літературне читання», зазначено науковців, які розробляли завдання для державної підсумкової атестації (ДПА), представлено критерії оцінювання ДПА з літературного читання, висвітлено зміст завдань для підготовки школярів до ДПА, розроблено 2 варіанти підсумкової атестації школярів на матеріалі творів Сашка Дарманського.

Ключові слова: літературне читання, державна підсумкова атестація, учні 4 класу, вимоги до формування змісту контрольної роботи з літературного читання, розробки контрольних робіт.

Маркотенко Т. С. Государственная итоговая аттестация учащихся 4 класса для курса «Литературное чтение»

В статье указана цель курса «Литературное чтение», названы ученые, которые разрабатывали задания для государственной итоговой аттестации (ГИА), даны критерии оценивания ГИА по литературному чтению, представлено содержание заданий для подготовки учащихся к ГИА, разработаны 2 варианта итоговой аттестации школьников на материале приведенный Сашка Дарманского.

Ключевые слова: литературное чтение, государственная итоговая аттестация, учащиеся 4 класса, требования к формированию содержания контрольной работы по литературному чтению, разработки контрольных работ.

Markotenko T. State Final Examination 4th Grade Students in the Course «Reading»

The main aim of the course «reading» is opened in the article, noted scientists who developed the task for the state final examination (SFE) for 4th grade students.

The author states that the tasks in preparation for state final examination is necessary to consider the following: checking the learning subject material studied by students during primary school; tests should include the tasks of different levels of complexity; the number and scope of

tasks to be optimal for performance over the time period allotted for quiz; tests preferably formulated in one style or in the form of questions, or impulses;

Author gives evaluation criteria of literary reading for SFE, the contents covers tasks to prepare students for the SFE developed two variants of final testing students on the material works AlexDarmansky «Pershoyablunya», «Mammoth».

Key words: readings, state final examination, students of 4th class, requirements for shaping the content of the control of readings, development tests.

Стаття надійшла до редакції 18.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372.881.116.12

Л. В. Мельник

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК АКТУАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У вітчизняних наукових джерелах паралельно вживаються терміни «культура мови» (І. Білодід, С. Єрмоленко, Л. Мацько, А. Коваль, М. Пилянський, В. Русанівський) і «культура мовлення» (Н. Бабич, О. Біляєв, М. Жовтобрюх, Т. Панько). Нами використовуються терміни «культура мовлення», «мовленнева культура», чим підкреслюється комунікативно-діяльнісний підхід до мовної освіти. У мовознавчій літературі поширена думка, що культура мовлення вивчає нормативність мови, володіння літературними нормами на всіх рівнях, її відповідність тим вимогам, що ставляться перед мовою в суспільстві, розробляє правила вимови, слововживання, формотворення, побудови словосполучень і речень. Як слушно зауважує С. Броннікова, поняття «мовленнева культура» дещо ширше від поняття «культура мовлення», оскільки відображає не тільки нормативний мовленневий аспект, а й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні властивості людини [2, с. 7–8].

Мета нашого дослідження – розглянути проблему мовленневої культури молодших школярів в лінгво-психолого-педагогічному аспектах.

Мовленнева культура є одним із найважливіших критеріїв сформованості культури особистості. У сучасних педагогічних дослідженнях підкреслюється взаємозв'язок розвитку мовлення та загальної культури, загального розвитку особистості дітей. Як

справедливо зауважує О.Торшилова, «мовлення – це найважливіший показник та стимулятор розвитку особистості в цілому» [12, с. 33].

У молодшому шкільному віці закладається фундамент культури мовлення й спілкування, розвиваються комунікативні здібності, пізнавальна активність, образне, творче мислення. Саме початкова школа покликана сформувати в дітей інтерес до краси й мудрості живого слова, його значущості в житті людини.

Різні аспекти формування мовленнєвої культури молодших школярів знайшли своє відображення в працях сучасних дослідників, а саме: питання мовленнєвої особистості (М. Вашуленко, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар); мовленнєва культура в системі культури особистості (Р. Гладіна, М. Львов, Т. Ладигенська, Л. Мацько, В. Соколова, В. Сьоміна); мовний етикет, національні аспекти мовного етикету (Н. Формановська, С. Богдан, Я. Радевич-Винницький, Є. Чак, М. Стельмахович та ін.). Психологічні аспекти зазначеної проблеми представлені в дослідженнях М. Жинкіна, О. Леонтєва, С. Карпова та ін.; лінгводидактичні та методичні аспекти відображені в працях А. Богуш, М. Вашуленка, Л. Варзацької, М. Пентилюк, О. Савченко. Питання духовного розвитку молодших школярів у цілому та питання формування окремих сторін духовної культури учнів початкової школи були предметом дисертаційних досліджень (О. Барабаш, С. Броннікова, І. Бужина).

Зважаючи на особливості формування нормативності мовлення учнів початкових класів, першооснови їх мовленнєвої культури можна визначити як здатність мовців правильно, точно, логічно висловлюватися, добираючи мовновиражальні засоби відповідно до мети і обставин комунікації, загальноприйнятого мовленнєвого етикету. Таке визначення, на нашу думку, достатньою мірою відображає формування в молодших школярів необхідних ознак культури мовлення, проте може розширюватися в процесі подальшого дослідження окресленої проблеми.

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 молодших школярів розглядається як:

- 1) система цінностей-регуляторів мовленнєвої поведінки;
- 2) спосіб, інструмент культурно-пізнавальної діяльності;
- 3) концентроване вираження особистості дитини (самоствердження, самовияв).

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.

Мовленнєва культура молодшого школяра обов'язково включає мотиви, потреби й настанови культурно-мовленнєвої діяльності, систему

ціннісних орієнтацій, що опосередковує та спрямовує мовленнєву активність і мовленнєву діяльність дитини.

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 дитині в усвідомленні культурного значення різних форм мовлення для неантагоністичного існування в сучасних соціокультурних умовах.

Згідно з методологічними позиціями сучасних психолого-педагогічних досліджень про становлення культури особистості щодо єдності сфери знань, почуттів і практичної діяльності, С. Бронникова виділяє такі структурні компоненти мовленнєвої культури молодшого школяра:

- 1) інформативно-комунікативний компонент;
- 2) афективний компонент (емоційне підґрунтя мовлення та мовленнєвої поведінки);
- 3) поведінковий компонент [2, с. 8].

Інформативно-комунікативний компонент відбиває усвідомлення цілей та завдань мовленнєвої взаємодії.

Афективний компонент уключає сферу емоцій – від елементарних почуттів до моральних переживань, що може бути оформлена в мовленні, внутрішньому та зовнішньому [8, с. 4]. На цій основі й відбувається самовираження особистості.

Не менш важливий і поведінковий компонент. Сферою реалізації мовленнєвої культури особистості є мовленнєва поведінка, у якій «виявляється мовна особистість, що належить даному віку й часу, даній країні, даному регіону, даній соціальній (у тому числі й професійній) групі, даній родині» (Н.Формановська) [13, с. 64]. Специфіка мовленнєвої поведінки пов'язана з рольовою поведінкою людини. Як зазначає Н.Формановська, «кожна людина знаходиться у безлічі рольових та мовленнєвих ситуацій і постійно орієнтується в обставинах спілкування, у своєму партнерові, у присутніх третіх особах» [13, с. 64].

Розглядаючи зміст поняття «культура мовлення», необхідно визначити основні комунікативні ознаки культури мовлення як реальні властивості змістової та формальної сторін мови, адже остаточної класифікації всіх комунікативних ознак культури мовлення ще немає. Одні ознаки вивчені достатньо (точність, багатство, логічність, виразність, чистота, доречність), інші потребують подальшого вивчення (емоційність, дієвість, стислість, тональність, естетичність). Нам імпонує розуміння системи таких основних комунікативних ознак культури мовлення молодших школярів, як багатство, виразність, доречність і мовленнєвий етикет, розкриті в роботах С. Пенькової [10; 11].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури [4; 9] дозволив виділити такі *критерії сформованості мовленнєвої культури* молодших школярів:

1) Нормативність мовлення (наявність нормативних знань, умінь та навичок у галузі словесності, освоєння норм вимови, орфоєпії, чистота і точність мовлення, володіння мовленнєвими жанрами).

2) Словниковий запас (активний тезаурус).

За умови систематичної роботи словниковий запас молодших школярів щоденно збільшується на 5–7 слів. «Якщо на початку шкільного навчання він становить у середньому від 3 до 4,5–5 тисяч слів, то на завершення початкового навчання він потроюється й становить 9–12 тисяч (в окремих випадках і більше)» [3, с. 13]. Певна частина слів потрапляє до пасивного словника школяра (тільки 10% словникового запасу постійно відтворюється), але важливого значення набуває активність словника школярів. Тому завдання вчителя – постійне поповнення лексики дітей і виведення їх пасивного запасу слів до активного вживання.

3) Володіння мовленнєвим етикетом, що передбачає знання формул мовленнєвого етикету, володіння навичками переключення мовленнєвого коду за умови тієї чи тієї ролі мовленнєвої поведінки, контекстуальних особливостей спілкування, доречність мовлення (стильова, контекстуальна, ситуаційна, психосоціально-психологічна).

4) Емоційність та виразність мовлення, що полягає у здатності використовувати норми мовленнєвої культури для вираження емоційного стану.

5) Мовленнєва активність як прагнення до мовленнєвого самовираження, наявність власних виразних мовленнєвих засобів, що відображають унікальність, неоднозначність самої особи школяра. У Є. Ільїна є влучний термін «мовленнєва мужність», уживаний за умов, коли школа формує в дітей навички виступу перед широкою аудиторією, мистецтво спілкуватися із незнайомою людиною [5, с. 68]. Слід пам'ятати, що мовленнєвій активності дитини передують внутрішнє мовлення. Не можна не погодитися із зауваженням Є. Ільїна, «мовчить учень чи говорить – усього лише різні варіанти активності: душевної» [5, с. 69]. Школярі повинні самі переконатися в тому, що своїм мовленням вони можуть принести радість іншій людині. Як слушно стверджує Ш. Амонашвілі, «дійсно людську радість можна пережити тоді, коли бачиш, що приніс радість іншій людині» [1, с. 9].

6) Гуманістична спрямованість мовленнєвої поведінки (толерантність, повага до думки іншого тощо).

Критерії носять прогностичний характер, виступають підґрунтям для діагностики та корекції сформованості мовленнєвої культури.

В. Сухомлинський так визначив провідне завдання початкової школи: «Навчити спостерігати, думати, читати, писати, передавати думку словом». Оволодіння мовленнєвою культурою є своєрідним «другим народженням» кожної людини. Справедливо пише про дитину А. Лобок: «Буквально все, що її оточує, їй потрібно зрозуміти самій, а тому, відповідно, потребує якоюсь своєю, нею ж вперше створеною

внутрішньою мовою встановити або реконструювати це незрозуміле й таємниче доквілля в деяку модель світу» [7, с. 162]. Усі смислові контексти мовленнєвого спілкування дитині доводиться розшифровувати самостійно. Поступово в неї з'являється багаторівневий та багатовимірний образ того чи того слова. А. Лобок особливо підкреслює, що становлення словника дитячої мови обумовлено не лише прямими життєвими потребами [7, с. 165]. Із сказаного виходить, що «мова для дитини – це не засіб спілкування, а певна самостійна та самоцінна культурна реальність» [6, с. 165]. У процесі культурно-пізнавальної діяльності дитині доводиться конструювати свою семантику певного слова, а потім застосовувати її до умов різних контекстуальних ситуацій. Виходить, що дитина начебто створює паралельну семантику мови й у кожній ситуації мовленнєвого спілкування намагається розібратися в тому, наскільки винайдена нею семантика відповідає використанню цього слова дорослими. Ми погоджуємося із С. Бронніковою, яка робить цінний, на наш погляд, для практики мовленнєвого розвитку дітей висновок: усе життя дитини – це процес коригування та поширення семантичних полів її мови [2, с. 10].

Визначення мовленнєвої культури особистості як цілісного синтетичного утворення приводить до використання комплексного підходу в практиці навчально-виховної роботи (Л. Божович, М. Каган, Л. Буєва та ін.), до організації в початкових класах урочних форм навчання на інтегрованій основі. Такий підхід передбачає розгляд окремих якостей школяра, зокрема його мовленнєвої культури, організацію процесу духовного розвитку особистості молодших школярів не за окремими напрямками, а в цілісності всіх навчально-виховних засобів.

Система роботи з формування мовленнєвої культури молодших школярів, побудована на основі інтеграції мовного, мовленнєвого і художньо-естетичного знання, має стати предметом подальших наукових досліджень.

Таким чином, однією з найважливіших шкільних цінностей повинні бути традиції висококультурного мовлення, що, закладаючись поступово, зберігаються й передаються у спадок. Не можна забувати, що на мовленнєві потреби учнів впливають різноманітні компоненти освітнього простору школи. Навчання мовленнєвій культурі повинне стати наскрізним завданням усіх без винятку урочних і позаурочних форм діяльності молодших школярів. Оскільки цінність і антицінність перебувають у протидії (літературне мовлення завжди протиставлене арго, жаргонам, діалектній мові тощо), педагог покликаний прищеплювати школярам розуміння цінності мовленнєвої культури як складової загальної духовної культури особистості.

Список використаної літератури

1. **Амонашвили Ш. А.** Как живёте, дети?: кн. для учителя / Амонашвили Ш. А. – М. : Просвещение, 1991.
2. **Броннікова С. М.** Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. М. Броннікова. – Луганськ, 2002.
3. **Вашуленко М. С.** Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 11–14.
4. **Гавриш Н. В.** Про критерії оцінки рівня мовленнєвотворчої діяльності старших дошкільників / Н. В. Гавриш // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Вип. XIII. – Слов'янськ: Вид. центр СДП, 2001. – С. 112–119.
5. **Ильин Е. Н.** Путь к ученику: Раздумья учителя-словесника: кн. для учителя / Ильин Е. Н. – М. : Просвещение, 1988.
6. **Лещенко М. П.** Сучасні зарубіжні концепції естетичного виховання / М. П. Лещенко // Педагогіка й психологія. – 1996. – № 2. – С. 171–178.
7. **Лобок А.** Слово, язык, творчество / А. Лобок // Народное образование. – 1998. – № 5. – С. 162–167.
8. **Лурия А. Р.** Язык и сознание / Лурия А. Р. – Ростов н/Д: Феникс, 1998.
9. **Миропольська Н.** Виміри сформованості художньої культури школярів / Н. Миропольська // Мистецтво і освіта. – 2001. – № 3. – С. 20–23.
10. **Пенькова С. Д.** Напрямки формування культури українського мовлення першокласників / С. Д. Пенькова // Наук. вісник Ізмаїльського держ. пед. ін-ту. – Вип. 8. – Ізмаїл, 2000. – С. 262–266.
11. **Пенькова С. Д.** Формування культури українського мовлення російськомовних першокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Д. Пенькова. – К., 2002.
12. **Торшилова Е. Н.** Эстетика речи и речевого поведения / Е. Н. Торшилова // Искусство и образование. – 1998. – № 6. – С. 32–36.
13. **Формановская Н. И.** Что такое речевое поведение / Н. И. Формановская // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 2. – С. 64–68.

Мельник Л. В. Формування мовленнєвої культури молодших школярів як актуальне завдання початкової освіти

У статті розглядається проблема формування мовленнєвої культури молодших школярів як інтегрального особистісного утворення, що відображає здатність людини використовувати знакову (мовну та невербальну) систему з метою встановлення загальнокультурної комунікації. Визначаються особливості мовленнєвої культури молодших школярів, її основні складові елементи, критерії сформованості. Наголошується, що у мовленнєвій культурі відображені мовленнєва компетенція, основа моральної та естетичної культури людини, переплетені численні особистісно-психічні процеси (мовлення, мислення, уява, сприймання, воля).

Ключові слова: мовленнєва культура, мовна освіта, початкова школа, мовленнєва компетенція молодших школярів, критерії сформованості мовленнєвої культури.

Мельник Л. В. Формирование речевой культуры младших школьников как актуальная задача начального образования

В статье рассматривается проблема формирования речевой культуры младших школьников как интегрального личностного образования, которое отображает способность человека использовать знаковую (языковую и невербальную) систему с целью установления общекультурной коммуникации. Определяются особенности речевой культуры младших школьников, её основные составляющие элементы, критерии сформированности. Акцентируется, что в речевой культуре отражены речевая компетенция, основа моральной и эстетической культуры человека, переплетены многочисленные личностно-психические процессы (речь, мышление, воображение, восприятие, воля).

Ключевые слова: речевая культура, языковое образование, начальная школа, речевая компетенция младших школьников, критерии сформированности речевой культуры.

Melnyk L. The formation of the speech culture of primary school children as the top task of primary education

The article deals with the problem of formation of speech culture of elementary school children as an integral personal formation that reflects the person's ability to use sign (language and nonverbal) system to establish the general cultural communication.

The features of speech culture of elementary school children, its main components, the criteria of the complete development are determined. It is noted that the speech competence is reflected in the speech culture, the basis of moral and aesthetic culture of the child, the numerous personal and mental processes like (speech, thought, imagination, perception, will) are all interconnected.

Key words: speech culture, language education, primary school, language competence of young students, the criteria of formation of speech culture.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 811.161.2 246.2

Н. В. Правова

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНИХ
УМІНЬ І НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ
З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ**

Навчання української мови як державної в школах з російською мовою викладання має на меті забезпечити активне володіння учнями державною мовою, сформувати в них мовленнєву, мовну, соціокультурну та діяльнісну предметні компетенції. Вони були визначені на основі компетентісно орієнтованого навчання української мови і ключових компетенцій, формування яких спроможний забезпечити цей предмет.

Мовна компетенція передбачає володіння доступним і необхідним обсягом мовних знань та здатність застосовувати мовні засоби у власному мовленні відповідно до орфоепічних, лексичних, граматичних, орфографічних, синтаксичних, стилістичних норм літературної мови.

Особливо актуальним у школах з російською мовою навчання є формування орфографічних умінь і навичок. На це наголошено у чинній програмі з української мови, де одним із завдань є засвоєння української графіки й орфографії; формування фонетико-графічних та правописних умінь і навичок [3, с. 4].

Важливість розв'язання цього завдання обумовлена тим, що засвоєння знань української орфографії і застосування їх у писемному мовленні російськомовними учнями є одним із чинників, що забезпечує реалізацію основної мети навчання української мови – формування комунікативної компетенції. Одним із компонентів цієї компетенції є вміння дотримуватися норм, визначених орфографією, що полегшує письмове спілкування і є свідченням належної мовної культури. До того ж, значущість формування орфографічної компетентності російськомовних учнів обумовлюється і тим фактом, що саме в початковій школі закладаються основи грамотного письма, і від того, наскільки вони будуть сформовані, залежить подальше навчання дитини.

Мета статті – розглянути особливості формування орфографічних умінь і навичок в учнів початкових класів на уроках української мови в школах з російською мовою навчання.

Проблема формування орфографічних умінь в учнів початкової школи завжди була в центрі уваги і активно розглядалася у методиці навчання рідної мови. Дослідження проводилися за різними напрямками: система роботи над орфографічними помилками (О. Біляєв); робота над орфоепією як один із засобів формування у молодших школярів орфографічної грамотності (М. Вашуленко); взаємозв'язок між

орфоєпією й орфографією української мови, шляхи формування правописної й вимовної грамотності учнів в умовах місцевого діалекту (Л. Симоненкова); удосконалення орфографічної грамотності старшокласників на основі вміння співвідносити орфограму з відповідним принципом українського правопису (Л. Райська); лінгводидактичні основи формування в учнів орфографічних умінь і навичок під час вивчення фонетики (О. Караман); формування у молодших школярів орфографічних умінь та навичок на основі знань про фонетичну і графічну системи української мови (Н. Грона); критерії систематизації орфографічних вправ (Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук); проблеми формування орфографічної навички першокласників у взаємозв'язку з графічною навичкою письма присвячено дисертаційні дослідження О. Прищепи, С. Олійник, Р. Чорновол-Ткаченко.

У методиці викладання української мови як другої, близькоспорідненої, проблему формування правописних умінь і навичок розроблено О. Хорошковською.

Чинною програмою з української мови для шкіл з російською мовою навчання передбачено засвоєння елементарних правил української орфографії, пунктуації з 3 класу. У початковому курсі української мови розділ «Орфографія. Пунктуація» як окремий не визначено, а знання з орфографії та пунктуації засвоюються паралельно з опрацюванням відомостей з фонетики, графіки, словотвору, морфеміки, морфології, синтаксису. Ця особливість відображена у розділі програми «Відомості з мови і правопису». У 3 класі засвоюються такі теми: «Звуки і букви. Норми літературної вимови та правопису», «Будова слова. Правопис», «Синтаксичні відомості. Пунктуація»; у 4 класі – «Речення», «Іменник», «Прикметник», «Дієслово», «Займенник», «Прислівник», «Числівник». Аналіз змісту навчального матеріалу цих тем та державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів дозволив визначити основні завдання щодо вивчення відомостей з орфографії та пунктуації: по-перше, ознайомити учнів із тими способами передачі звукової мови на письмі, які відмінні від способів рідної мови; по-друге, навчити переносити сформовані вміння щодо застосування орфографічних правил, які однакові за змістом із правилами рідної мови, на українську; по-третє, навчити відрізняти розбіжності у змісті орфографічних правил, що частково збігаються в російській та українській мовах; по-четверте, засвоїти правила, які є специфічними для української мови; по-п'яте, засвоїти слова, вимова і написання яких не збігається в українській і російській мовах, однак в українській мові не регулюється певними правилами. Таким чином, вибір змісту навчання з орфографії та пунктуації було здійснено за принципом урахування спільного і відмінностей у мовному матеріалі української і російської мов та особливостей української мови [3].

Орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок. Орфографічні уміння формуються у процесі одержання знань, а механізм формування орфографічної навички є утворенням у свідомості учня ланцюжка тимчасових зв'язків (асоціацій).

Формування правописних умінь і навичок молодших школярів у школах з російською мовою навчання відбувається в умовах опанування ними двох мов, які є близькоспорідними. Труднощі, з якими зустрічаються учні при паралельному вивченні української і російської орфографії, пов'язані з інтерференцією навичок, сформованих при вивченні рідної мови. Так, наприклад, типовою помилкою, що обумовлена інтеференцією, є написання знаку м'якшення після букв, що в українській мові позначають тверді приголосні звуки, особливо в словах, що є спільними для обох мов, але різняться лише вимовою (ніч, голуб, буквар). З певними труднощами відбувається і процес засвоєння учнями позначення звуків, що є однаковими в російській і українській мовах, але мають різне графічне зображення (наприклад, звуки [і] та [и]).

Успішності роботи з формування правописних умінь російськомовних учнів сприяє правильний вибір учителем методів і прийомів роботи, в основі яких урахування ступеня збігу орфографічного матеріалу в українській і російській мовах. Необхідність міжмовних порівнянь за умов близькоспорідної двомовності відстоював академік Л.Щерба, який зазначав, що «...єдиний шлях, котрий хоч якось може вберегти тих, хто навчається,— від небезпеки змішаної двомовності... – це вивчати будь-яке нове явище другої мови, порівнюючи його з відповідним за значенням явищем рідної мови» [5, с. 123]. Виявлення спільних явищ, стверджував М. Шанський, дає великі можливості для транспозиції, для опори на аналогічні знання, вміння та навички з рідної мови.

О. Хорошковська стверджує, що методика формування орфографічних умінь з української мови як другої враховує такі аспекти: а) лінгвістичну природу орфограм української мови; б) результати порівняльного аналізу орфографічного матеріалу російської й української мов [4, с. 82].

Таким чином, у школах з російською мовою навчання формування орфографічних умінь і навичок українською можливе за умови урахування вчителем як лінгвістичної природи написань, так і ступеня збігу орфографічного матеріалу рідної та української мов. Це свідчить про застосування спеціальної методики навчання, яка суттєво відрізняється від методики викладання рідної мови.

О. Хорошковська, розробляючи методику формування орфографічних умінь і навичок молодших школярів у школах з російською мовою навчання, здійснила порівняльний аналіз написань,

що вивчаються у початкових класах. На основі аналізу нею визначені три групи орфографічних правил: 1) ті, які повністю збігаються за змістом; 2) правила, які збігаються частково; 3) правила, які властиві тільки українській мові [4, с. 84]. Найскладнішими з них є правила другої групи, оскільки процес формування правописних умінь у цих випадках зазнає інтерференційного впливу навичок з російської мови, що призводить до численних помилок. Методика роботи над кожною групою правил має свої особливості.

Опрацьовуючи правила першої групи, вчитель максимально повинен використати позитивний перенос знань, умінь і навичок, набутих на уроках рідної мови, на українську. Наприклад, правила про буквене позначення ненаголошених [е], [и] в російській і українській мовах збігаються за своїм змістом. Тому спосіб дії за правилом, сформований на уроках російської мови, може бути застосований на українському мовному матеріалі. Зважаючи на це, методика має запропонувати відповідні прийоми такої роботи. Доцільним тут є не пояснення нового матеріалу, а прийоми активізації знань, умінь і навичок. Увагу вчитель повинен приділити засвоєнню термінології та виконанню вправ на застосування правила на українському мовному матеріалі. Окрім того, слід продумати прийоми, які б допомогли учням усвідомити ідентичність виучуваного орфографічного правила у двох мовах. Так, наприклад, під час вивчення правопису власних назв з великої літери доцільними будуть такі питання і узагальнення: Як пишуться слова Україна, Київ, Дніпро в російській мові? Чому ці слова пишуться з великої літери? В українській мові такі слова називаються «власні назви». Як і в російській мові, в українській вони пишуться з великої літери. Чи однакові правила на правопис власних назв в російській та українській мовах?

Для закріплення розуміння, що правила на правопис власних назв у російській та українській мовах однакові, слід запропонувати тренувальні вправи. Наприклад:

Прочитайте тексти російською і українською мовами і поясніть, яку букву – велику чи малу – слід вживати на письмі.

Російська мова. Шестнадцать малышей-коротышей жили в одном доме на улице (К,к)олокольчиков. Самым главным из них был (З,з)айка. Жил здесь также знаменитый механик (В,в)интик со своим помощником (Ш,ш)пунтиком.

Українська мова. Доброго дня! Я – (М,м)икоа (С,с)гороженко. Живу в мальовничому селі (Г,г)рушівці на вулиці (Б,б)ереговій. Біля мого села протікає річка (Б,б)уг. У мен є друг (М,м)аксим. Ми хочемо з вами товаришувати.

– Порівняйте написання великої і малої букв у російській та українській мовах.

Найскладнішими для засвоєння молодшими школярами є правила, що частково збігаються в російській та українській мовах. «Слід брати

до уваги випадки, коли спільні й відмінні явища у змісті одного й того самого правила можна чітко розмежувати і, плануючи тему, такий матеріал треба розподілити на окремі уроки» [4, с. 88]. Це стосується, зокрема, теми «Вживання м'якого знака», де в одну групу можна віднести матеріал, що має як спільне, так і відмінне, зумовлене відмінністю у фонетичних системах обох мов (м'якість приголосних і відповідно вживання м'якого знака після букв *д, т, з, с, л, н* (спільне) та букви *ц* (відмінне), а в іншу – протилежні написання (твердість вимови і відсутність вживання м'якого знака після букв *б, п, в, м, ф* та *р*, а також *ж, ч, ш, щ* у кінці слів). Кожну із зазначених груп доцільно вивчати на окремих уроках. Відповідно перший урок буде мати транспозиційно-корекційний характер, другий – корекційний. На першому уроці активізуємо знання дітей з рідної мови про позначення м'якості приголосних на письмі м'яким знаком. Тут виникає транспозиція. Наступним етапом уроку є проведення корекції щодо написання слів, у яких в кінці після букви *ц* в українській мові на відміну від російської пишеться знак м'якшення (*кінець, молодець, ранець, корінець, папірець* і т. ін). Другий урок присвячений відпрацюванню корекцій щодо відсутності вживання м'якого знака після букв *б, п, в, м, ф* та *р*, а також *ж, ч, ш, щ* у кінці слів. Ураховуючи фонетичний характер цього написання, доцільними на уроках будуть спостереження за вимовою, частковий звуковий аналіз слів. Одним із раціональних прийомів є евристична бесіда, що спрямовує учнів до потрібних висновків про особливості правопису в українській мові. Паралельно здійснюється робота по формуванню та удосконаленню відповідних орфоепічних умінь і навичок.

Отже, при цілеспрямованому, правильному керівництві процесом засвоєння орфограми, коли увага дітей зосереджується на схожому і відмінному в обох мовах, негативне перенесення елементів однієї мови в іншу послаблюється й посилюються транспозиційні явища. Слід також зауважити, що однією з умов забезпечення транспозиції є наявність міцних знань дітей з рідної мови.

Важливою умовою засвоєння орфограм другої групи є виконання учнями вправ на їх диференціацію, розпізнавання, на формування вмінь діяти за правилом. Види вправ, які добирає вчитель на першому етапі, мають бути такими, що потребують від дітей більшої самостійності у застосуванні знань, а на другому – повного застосування сформованих умінь і навичок. Вивчення правил, властивих тільки українській мові має зовсім інший характер. У початкових класах вивчаються тільки два таких правила: чергування голосних [о], [е] з [і] та чергування приголосних [г, к, х] із [з', ц', с'] у корені слів. Робота над ними організується так, як із будь-яким новим написанням на уроках рідної мови. Тут береться до уваги лінгвістична природа орфограми. Ці написання підпорядковуються фонетичному принципу правопису, тому доцільними в процесі їх опрацювання є спостереження за чергуванням голосних і приголосних

під час зміни слів і під час словотворення, вправління у змінюванні та вживанні слів із зміною голосних і приголосних під час побудови словосполучень та речень, які сприяють формуванню необхідних умінь і навичок. Міжмовне зіставлення під час опрацювання цих написань не застосовується і є недоцільним.

Таким чином, формування орфографічних умінь і навичок в учнів початкових класів у школах з російською мовою навчання довготривалий процес, який потребує застосування спеціальної методики, відмінної від методики викладання рідної мови. Ця специфіка обумовлена характером орфографічного матеріалу, який вивчається. До уваги береться як лінгвістична природа орфограми, так і ступінь збігу її з орфограмою рідної мови. Володіння вчителем особливостями методики навчання орфографії в школах з російською мовою навчання забезпечить високий рівень сформованості правописних умінь і навичок молодших школярів.

Список використаної літератури

1. Гудзик І. П. Умовно-мовленнєва діяльність та комунікативне використання мовлення у навчанні російської / І. П. Гудзик // Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 47–51. **2. Методика** навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с. **3. Учебные** программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1–4 классы. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с. **4. Хорошковська О. Н.** Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / Ольга Назарівна Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с. **5. Щерба Л. В.** Избранные труды по языкознанию и фонетике / Л. В. Щерба. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2002. – Т. 1. – 183 с.

Правова Н. В. Особливості формування орфографічних умінь і навичок молодших школярів на уроках української мови у школах з російською мовою навчання

У статті висвітлено проблему формування орфографічних умінь і навичок молодших школярів з української мови у школах з російською мовою навчання. Автором описано труднощі, з якими стикаються учні при паралельному вивченні української та російської орфографії. Значна увага приділена особливостям методики навчання орфографії у школах з російською мовою навчання. Доводиться важливість урахування результатів порівняльного аналізу орфографічного матеріалу російської та української мов, що вивчається у початковій школі, у процесі навчання. Наведено приклади вправ, що забезпечують успішність формування правописних умінь і навичок російськомовних учнів.

Ключові слова: орфографічні уміння і навички, методика, порівняльний аналіз, орфографічні вправи.

Правова Н. В. Особенности формирования орфографических умений и навыков младших школьников на уроках украинского языка в школах с русским языком обучения

В статье рассматривается проблема формирования орфографических умений и навыков младших школьников по украинскому языку в школах с русским языком обучения. Автором описаны трудности, с которыми встречаются ученики при параллельном изучении украинской и русской орфографии. Большое внимание уделено особенностям методики обучения орфографии в школах с русским языком обучения. Доказывается важность учета в процессе обучения результатов сравнительного анализа орфографического материала русского и украинского языков, что изучается в начальной школе. Приведены примеры упражнений, которые обеспечивают успешность формирования правописных умений и навыков русскоязычных школьников.

Ключевые слова: орфографические умения и навыки, методика, сравнительный анализ, орфографические упражнения.

Pravova N. Features of formation orthographic skills of students at primary schools with Russian language of instruction

The article reveals the problem of formation spelling skills of junior schoolchildren in the Ukrainian language in schools with Russian language of education. Author tell about troubles which children meet while learning Russian and Ukrainian orthography together. Lots of attention is paid to the features methods of teaching spelling in schools with Russian language of education. Author explained the importance results of comparative analysis orthographic material of Russian and Ukrainian languages which learn in primary school. There are examples of exercises which guarantee success of formation of Written skills of Russian speaking students.

Key words: spelling skills, methodology, comparative analysis, spelling exercises.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372.41

С. М. Рудь

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО
ЧТЕНИЯ В ПРАКТИКЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В структуре начального образования учебный курс «Литературное чтение» занимает особое место. Это один из основных предметов в системе подготовки младшего школьника. Наряду с русским языком он

формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребенка. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность обучения другим предметам начальной школы.

Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетентности младшего школьника, осознание себя как грамотного читателя, способного к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельно выбирать, сформированностью духовной потребности в книге как средстве познания мира и самопознания.

Литературное чтение как учебный предмет в начальной школе имеет большое значение в решении задач не только обучения, но и воспитания. На уроках учащиеся знакомятся с художественными произведениями, нравственный потенциал которых очень высок. Таким образом, в процессе полноценного восприятия художественного произведения формируется духовно-нравственное воспитание и развитие учащихся начальных классов.

Подготовка квалифицированного читателя предполагает наряду с постановкой механизма чтения одновременно и системную работу в области становления читательского кругозора, освоения приемов работы с текстом художественного произведения.

Анализ художественного произведения на уроках литературного чтения может осуществляться с разными целями и на разной глубине раскрытия смысла текста. Нужно учить ребенка думать над произведением «от текста к смыслу», т. е. вести текстуальный анализ.

Текст должен рассматриваться как основа для воссоздания в воображении ребенка (а не учителя) художественного мира произведения, ребенком должен быть усвоен путь анализа **от текста к смыслу (художественному содержанию)** произведения; ребенку должна быть предоставлена возможность, на основании анализа текста делать выводы, интерпретировать произведение на той глубине смысла, которая ему доступна.

Для реализации всех задач обучения на уроках литературного чтения необходим выбор определенных методов работы. Эта проблема находит отражение как в исследованиях методистов 19 в., так и современных ученых. Анализ методов обучения чтению позволяет прийти к такому выводу: «В *комплекс методов*, обеспечивающих эффективное освоение программы обучения, входит весь арсенал методов, накопленный отечественной методической наукой: эмоционально-понятийный метод, метод объяснительного чтения, литературного чтения, чтения-рассматривания и творческого чтения. Их последовательное введение и разумное сочетание определяется уровнем и характером подготовки учащихся, спецификой учебного материала

книг и произведений, замыслом урока, творческим подходом учителя к реализации программы» [4, с. 73].

Цель данной статьи – проанализировать возможности использования метода объяснительного чтения с точки зрения современных подходов к обучению литературному чтению.

Первоначальные сведения о методе объяснительного чтения находим в работах К. Д. Ушинского, И. И. Паульсона, Д. И. Тихомирова, В. П. Вахтерова.

В становлении этого метода можно выделить несколько этапов. Первый этап характеризуется тем, что элементы метода объяснительного чтения появились в воскресных школах для взрослых, которые возникли в России в XIX веке. Главное место в работе таких школ отводилось просветительству, так как люди, посещавшие школы, в общей массе были безграмотными. На уроках чтения слушателям воскресных школ сообщались сведения по самым разнообразным отраслям знаний. Такой подход к обучению получил название *объяснительное чтение*.

Второй этап развития методики объяснительного чтения связан с практикой обучения детей чтению. Чтобы ввести этот метод в практику начальной школы, необходимо было выбрать такой учебный материал, который позволил бы совместить чтение с объяснением слов и сообщением попутных сведений об окружающем мире с помощью текстов, доступных детям этого возраста.

И. И. Паульсон попытался решить эту проблему, создав в 1860 году для начальной школы «Книгу для чтения и первоначальных упражнений в русском языке». В неё автор включил разнообразный по содержанию и форме материал: стихи, статьи, рассказы, сгруппированные в разделы на основе тематического сходства. Небольшие по объёму, данные произведения можно было прочитать и разобрать за один урок. Однако содержание подобранного учебного материала не удовлетворяло потребностей детей этого возраста, так как статьи и рассказы были тяжелы по стилю изложения, их содержание было далеко от жизненного опыта учащихся начальной школы, чтение текстов и беседы по ним предполагали проведение рассуждений о нравственных понятиях с обязательным морализирующим выводом.

В статье «О первоначальном преподавании отечественного языка в школе» (1861) И. И. Паульсон впервые попытался определить понятие *объяснительное чтение*. Он считал, что дети должны уметь не только читать текст, но и понимать читаемое, высказывать свои мысли по поводу прочитанного. Осмыслению произведения должна помогать беседа о содержании прочитанного, а также разнообразные дополнительные упражнения: повторное выразительное чтение, заучивание наизусть, письмо заученного текста, пересказ от имени одного из действующих лиц, сравнение рассказов и басен.

Третий этап становления метода объяснительного чтения связан с научно-методической деятельностью К. Д. Ушинского, которого считают основоположником этого метода, и его многочисленных последователей.

Проанализировав опыт зарубежной школы, практику начального обучения родному языку, К. Д. Ушинский решил проблему чтения младших школьников комплексно. Он создал учебники для чтения «Детский мир» (1861), «Родное слово» (1864), в которых учебный материал для учащихся начальной школы подобран с учетом единства формы и содержания, а также разработал методику работы с читаемым текстом, изложенную в методических пособиях для учителей начальной школы.

К. Д. Ушинский рекомендовал смотреть на художественное произведение «как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни», и подчеркивал, что «недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, чтобы они его почувствовали». Он считал, что подход к чтению научно-популярных статей и к чтению художественных произведений должен быть разным, поэтому разработал принципы проведения беседы в зависимости от вида произведения, дал конкретные указания о специфике работы над произведениями фольклора и баснями.

Большое внимание на занятиях по чтению К. Д. Ушинский отводил наблюдениям за жизнью природы, отмечая, что «логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей» [5, с. 13]. Он требовал широко использовать при чтении наглядность, считая ее основным принципом обучения родному языку

В книге для учащихся «Родное слово» помещены «Советы родителям и наставникам о преподавании родного языка», в которых и обосновывается использование метода объяснительного чтения. Книга состоит из двух частей. В первой части помещены произведения устного народного творчества, сказки, стихотворения и представлена методика работы над ними. Вторая часть состоит из трех разделов. В первых двух помещается собственно материал для чтения, в третьем в определенном порядке приведены образцы словесных и письменных упражнений.

В первый раздел с названием «Вокруг да около» второй части книги, помимо сказок, пословиц, загадок, стихотворений, К. Д. Ушинский включил статьи, которые назвал «деловыми, логическими»: «В школе», «Посуда», «Одежда» и др. Работу над такими статьями он предлагал проводить так: «Прежде всего, следует заметить, что каждая такая статейка назначается не только для чтения, но составляет предмет для беседы наставника с учениками и что изустная беседа здесь так же важна, как и чтение. Беседа должна разъяснить читаемое; чтение должно закреплять усвоенное в беседе. Но что должно предшествовать – беседа или чтение? Вначале, когда ученик не привык еще справляться с содержанием читаемого, беседа непременно должна

предшествовать чтению; впоследствии чтение может предшествовать беседе [6, с. 313–314].

После беседы и чтения должно точными, определенными вопросами вызвать в ответах учеников все содержание прочитанного, пополнив его тем, что может быть извлечено из беседы, и, в заключение, сделать из этих вопросов и ответов письменные упражнения... [6, с. 314]. Вопросы должны вполне относиться к содержанию статьи, исчерпывать его, не превышать сил дитяти и соответствовать степени его развития... [6, с. 314].

Почти возле каждой деловой статейки есть стихотворение или рассказ, а иногда два и три, толкующие о том же предмете. Это, во-первых, для того, что сознательно прочитанная деловая статейка избавляет наставника от необходимости толковать о предмете рассказа или стихотворения; а во-вторых, для того, чтобы дать наставнику время и возможность обозреть один и тот же предмет с разных сторон» [6, с. 317].

Подобный метод обучения чтению получил название *«объяснительное чтение»*.

С 60-х годов XIX в. благодаря учебно-методической деятельности К. Д. Ушинского и других методистов метод объяснительного чтения получил широкое распространение в практике школы. Будущих учителей обучали методике проведения объяснительного чтения: на умение слушателя учительских классов (курсов) вести уроки объяснительного чтения смотрели как на его способность к преподаванию отечественного языка вообще. Более всего объяснительное чтение распространилось в младших классах средних учебных заведений, начальных училищ, в земских школах.

Большой вклад в развитие идей методики объяснительного чтения внесли В. И. Водовозов, Н. Ф. Бунаков, Д. И. Тихомиров, В. П. Вахтеров.

Так, Д. И. Тихомиров создал свою систему чтения, названную современниками *«тихомировской методой»*, суть которой состояла в тщательно продуманной системе вопросов, направленных на развитие логического мышления и формирование познавательной активности учащихся при чтении литературных статей. В книге *«Чему и как учить на уроках русского языка»* он дал конкретные указания к разбору статей, изложил методику работы над частями произведения и над выяснением его идеи, разработал приемы составления плана и проведения обобщающих уроков.

В развитии методики объяснительного чтения велика роль В. П. Вахтерова. Он выпустил книгу *«Мир в рассказах для детей»*, в которой были собраны, кроме художественных произведений, и научно-популярные статьи интересного содержания. В методической системе В. П. Вахтерова особенно ценными были указания о роли наглядности при чтении, о значении подготовки к восприятию текста. Им была разработана методика предметных уроков.

Объяснительное чтение в русской начальной школе к XX в. было господствующим методом обучения детей чтению, во многом благодаря теоретической разработке вопросов формирования у школьников навыка чтения. Была решена проблема учебного материала, который был собран в добротных учебниках для начальной школы, разработана методика работы учителя и учащихся над текстом – урок чтения приобрел самостоятельное значение, в начальной школе появилась новая учебная дисциплина – чтение.

Однако на практике объяснительное чтение нередко приобретало довольно уродливые формы: учителя впадали в излишнее словотолкование, стараясь объяснять каждое слово, задавали к тексту огромное количество вопросов, катехизическая беседа иногда уводила юных читателей в сторону от содержания текста. Это вызывало справедливые возражения со стороны передовых педагогов, сказывалось на появлении новых методов обучения чтению.

В современной начальной школе метод объяснительного чтения широко используется для работы над научно-познавательной литературой, для проведения словарной работы перед чтением произведений любого жанра, помещенных в учебниках литературного чтения [2].

Так, при чтении сказки С. Козлова «Как поймать облако» для словарной работы следует выбрать такие слова: *смеркаться, наживка, задремывать*. Их значение можно объяснить по ходу чтения текста, используя такой прием, как подбор синонимов: *смеркаться – темнеть, наживка – приманка, задремывать – засыпать* [2, с. 37–39]. Готовя детей к чтению рассказа Н. Носова «Федина задача» [2, с. 16–20], учитель для словарной работы отбирает слова *портной, кафтан, титулярный советник*. Объяснить их значение можно с помощью сносок, помещенных в учебнике, по ходу чтения текста.

Анализируя с детьми научно-познавательные статьи, необходимо опираться на рекомендации, предложенные в работах по методике объяснительного чтения педагогов XIX в. и современных ученых. Так, известный методист М. П. Воюшина предлагает в работе с такими статьями использовать следующие способы: выделение известной информации и новой, постановка познавательных вопросов к тексту, определение темы и основной мысли текста, составление плана, сопоставительный анализ разных видов текста, литературные игры [1, с. 181–187]. Приведем примеры применения некоторых из них на уроках литературного чтения.

Выделение известной информации и новой. Для работы можно использовать статью Г. Науменко «Хороводы» [2, с. 150–152]. Перед чтением необходимо выяснить, что дети знают о хороводах. Выделению информации помогут пометки в тексте, сделанные авторами учебника. Пометки карандашом могут делать и сами ученики. Такая работа будет способствовать запоминанию и воспроизведению новой информации.

Для наглядной иллюстрации информации двух видов можно составить сравнительную таблицу с соответствующими графами: что я уже об этом знаю (*хоровод – это и танец, и игра, в которых участвует определенное количество людей*), что узнал нового (*хоровод и пляска сопровождаются коротенькими припевками, которые время от времени «выкликают» отдельные участники*).

Составление плана текста. «Принцип деления познавательного текста на части связан не с выделением элементов сюжета или выявлением динамики эмоций, как при изучении художественного произведения, а с определением логики развития мысли. Составление плана в этом случае направлено на структурирование информации. Текст делится на логические законченные части, в каждой из которых выделяется главная мысль. План можно составлять в форме вопросов, назывных предложений, цитат» [3]. Работая над статьей «Национальные символы» [2, с. 7–9], учащиеся третьего класса составили простой план, используя повествовательные предложения: *1. Символы у разных народов. 2. Калина – символ Украины. 3. Ива – символ материнской заботы. 4. Тополь и дуб – символы родной украинской земли.* Такой план поможет детям пересказать прочитанную статью, передав её основное содержание.

Постановка познавательных вопросов к тексту. Самостоятельно составить вопрос к определенному тексту детям значительно сложнее, чем ответить на вопрос, который задает учитель. Чтобы сформулировать вопрос, ученику необходимо выделить познавательный материал в тексте, понять смысл этой информации и найти точную формулировку вопроса.

Выполнение такой работы будет возможно только тогда, когда дети осознают, как надо выполнить задание. Начинать надо с анализа готовых вопросов, данных в учебниках по литературному чтению. Например, в учебнике для 3-го класса предлагается такое задание: «Прочитай рассказы В. А. Сухомлинского «Осенний клён» и «Вечерний сумрак». Ответь на вопросы к первому из них: *1. Кто был с детьми: учитель или учительница? 2. Сколько было детей? 3. Каким был день: солнечным, тихим, прохладным, облачным? 4. Чем, по-твоему, пахло в лесу? 5. Какими были опавшие листья на ощупь? 6. Чем запомнилась детям прогулка в лесу?* Затем прочитай второй рассказ и придумай к нему несколько вопросов» [2, с. 43–45].

Анализируя вопросы, отметим, что ответы на первый и второй вопросы требуют только знания фактического содержания текста. При ответе на третий, четвертый, пятый вопросы нужно понять причину явления, о котором говорит автор, объяснить её своими словами. Чтобы найти ответ на последний вопрос, надо размышлять, выразить свое мнение. Этим группам вопросов можно дать название: вопросы на понимание фактического содержания и познавательные вопросы. Следует обратить внимание детей на то, «что познавательные вопросы

обычно направлены на выяснение причин, установление связей, поэтому они часто начинаются со слов «почему», «отчего», «зачем», «для чего» [3]. Далее дети выполняют задание, читая рассказ «Вечерний сумрак» и самостоятельно составляя вопросы к нему [примерные вопросы учеников: 1. Когда наступают вечерние сумерки? 2. Какой жизнью начинает жить окружающий мир? 3. Во что превращается курган с наступлением сумерек? 4. Почему три стога сена становятся похожими на большие корабли? 5. Почему меняется все, окружающее нас, с наступлением вечерних сумерек?]. Очевидно, что одного урока для формирования столь сложного умения недостаточно. На последующих занятиях необходимо совершенствовать умение детей формулировать вопросы, систематически включать задания на постановку вопросов в учебную деятельность не только на уроках литературного чтения, но и по другим предметам.

Таким образом, проведенный анализ метода объяснительного чтения показал, что и на современном этапе обучения младших школьников чтению он не утратил своей актуальности. Применение этого метода, как и других, способствует формированию учащихся начальной школы как самостоятельных читателей, развитию их речевых умений, логического мышления, умения осознанно воспринимать художественный текст и анализировать его.

Список использованной литературы

- 1. Воюшина М. П.** Методика работы с познавательной книгой // Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева; под ред. М. П. Воюшиной. – М. : Академия, 2010. – С. 176–188.
- 2. Лапшина И. Н.** Литературное чтение. Русский язык. 3 класс: учеб. для учеб. заведений с обучением на русском языке / И. Н. Лапшина, Т. Д. Попова. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.
- 3. Слонь О. В.** Особенности работы с познавательными текстами на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / О. В. Слонь // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14224>.
- 4. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1–4 классы.** – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.
- 5. Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 3 / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 512 с.
- 6. Ушинский К. Д.** Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 4 / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1989. – 526 с.

Рудь С. М. Использование метода объяснительного чтения в практике начальной школы

В статье рассматриваются особенности метода объяснительного чтения, сформулированные в научно-методических трудах педагогов,

методистов XIX века, а также рассматриваются возможности его применения на современном этапе на уроках литературного чтения в 1–4 классах. Охарактеризованы основные этапы становления метода. Проанализированы работы И. Паульсона, в которых автор впервые обосновал выбор учебного материала для чтения, указал способы работы с ним. Основное внимание уделяется характеристике научно-методических трудов К. Ушинского, основоположника метода объяснительного чтения, и его последователей: Д. Тихомирова, В. Вахтерова. Определены возможности применения этого метода на современных уроках литературного чтения в начальной школе при проведении словарной работы в процессе изучения произведений разных жанров, анализа научно-популярных статей. Указаны способы работы над текстами познавательного характера, приведены примеры их применения на основе текстов, взятых из учебников литературного чтения для 3 класса.

Ключевые слова: метод объяснительного чтения, учебный материал, словарная работа, научно-популярная статья, способы работы, урок литературного чтения.

Рудь С. М. Використання методу пояснювального читання в практиці початкової школи

У статті розглядаються особливості метода пояснювального читання, сформульовані у науково-методичних трудах педагогів, методистів XIX століття, а також розглядаються можливості його використання на сучасному етапі на уроках літературного читання у 1–4 класах. Схарактеризовано основні етапи становлення метода. Проаналізовано праці І. Паульсона, у яких автор уперше обґрунтував вибір навчального матеріалу для читання, указав засоби роботи з ними. Особливу увагу надано характеристиці науково-методичних праць К. Ушинського, засновника метода пояснювального читання, та його послідовників: Д. Тихомирова, В. Вахтерова. Визначено можливості використання цього метода на сучасних уроках літературного читання в початковій школі під час проведення словникової роботи у процесі вивчення творів різних жанрів, аналізу науково-популярних статей. Указано засоби опрацювання пізнавальних творів, надано приклади їх використання на базі текстів з підручників літературного читання для 3 класу.

Ключові слова: метод пояснювального читання, навчальний матеріал, словникова робота, науково-популярна стаття, засоби роботи, урок літературного читання.

Rud S. Using the method of interpretative reading in elementary schools practice

The article discusses the features of the method of reading explanation, that have formulated in the scientific-methodical works of teachers and

educationists of the nineteenth century, and discusses its application at the present stage on the lessons of literary reading in 1-4 grades. It describes the main stages of the formation method. Analyzed the work of I. Paulson in which the author justified the choice of learning material to read, pointed out ways to work with him. Focuses on the characteristics of scientifically-methodical works of K. Ushinsky, the founder of the method of reading explanatory, and his followers: D. Tikhomirov, V. Vakhterov. Identified the possibility of using this method on modern lessons of literary reading in primary school during the dictionary work in the study of works in various genres, analysis of popular science articles. Shows you how to work on the texts of informative character, examples of their use on the basis of texts taken from books of literary reading for 3rd grade.

Key words: method explanatory reading, study material, vocabulary work, a popular scientific article, methods of work, the lesson of literary reading.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 374

А. В. Спірідонова

ОСОБЛИВОСТІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Закон України «Про освіту» зазначає, що позашкільне виховання є невід'ємною частиною системи освіти й спрямовується воно на розвиток здібностей і талантів учнівської молоді, задоволення її інтересів і духовних запитів.

Особливість позаурочної роботи полягає в проектуванні таких педагогічних методик і технологій, що могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватися й самореалізуватися у складній багатогранній соціокультурній ситуації.

Сьогодні все більше школярів цікавляться гуртками, факультативами та секціями. Позаурочна діяльність дає право вибору тієї галузі діяльності, яка насправді цікава. Слід зазначити, що правильно спланована та організована позаурочна діяльність дає змогу розширити та поглибити знання здобуті на уроках та активізувати інтерес до навчання.

Головна мета позаурочної роботи в школі – створення умов для творчого інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, залучення до науково-експериментальної та дослідницької діяльності.

Таким чином, позаурочна діяльність може стати важливою умовою підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу шкіл. На це звертали увагу педагоги В. Вугрич, О. Ігнатова, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Є. Постовойтов, В. Слюсаренко та ін. До проблеми організації позакласної та позаурочної діяльності молодших школярів зверталися Ю. К. Бабанський, О. Б. Голік, А. Г. Глущенко, Т. Д. Дем'янюк, Н. В. Кудикіна, Г. Я. Майборода, К. М. Слесик, В. О. Сухомлинський, Т. І. Сущенко, Т. В. Чубенко, К. Д. Ушинський та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості позаурочної виховної діяльності молодших школярів.

Позаурочна діяльність учнів спрямована на всебічний розвиток дитини, розширення її світогляду, підвищенню інтелекту. Проблема розвитку творчих здібностей учнів була і залишається однією з найбільш актуальних у педагогічній теорії та практиці.

Суть позаурочної роботи визначається діяльністю школярів у позаурочний час при організуючій і направляючій діяльності вчителя. Але ця організація проводиться таким чином, що творчість та ініціатива учнів повинні постійно виходити на перший план. Учені визнають, що позаурочна робота з будь-якого предмету відіграє величезну роль для сучасної школи [3].

Усі форми позаурочної діяльності становлять педагогічну систему виховання і сприяють поглибленню й розширенню знань та інтересів учнів. Учитель одержує тут ширші можливості вибору – змісту, форм проведення, організації та послідовності підготовки тощо, оскільки не обмежений ні програмами, ні надто суворо рамками часу. А це означає, що він має змогу доповнити сприймання світу дитиною у сферах, не репрезентованих навчальними предметами. Це, зокрема, стосується вивчення народних звичаїв, традицій та обрядів, стає можливою краєзнавча робота, спортивно-оздоровчі заходи тощо.

Організація позаурочної діяльності молодших школярів, за вибором педагогів і учнів, може здійснюватися:

- у різних організаційних формах: факультативи, гуртки пізнавальної спрямованості, предметні гуртки, метапредметные гуртки, науково-дослідне товариство учнів тощо;

- з різним кількісним складом учнів: індивідуально, в мікрогрупі, групі, колективі, масово;

- у формах проблемно-ціннісного спілкування: етичні бесіди, тематичні диспути, проблемно-ціннісні дискусії та ін.;

- у різних формах соціальної творчості та соціальних практик молодших школярів: трудової, патріотичної, екологічної та іншої спрямованості [5, с. 917].

Основними завданнями позаурочної роботи є:

- формування суспільно-громадського досвіду особистості;

- розвиток, стимулювання та реалізація її духовного і творчого потенціалу;

- створення системи пошуку, розвитку і підтримки юних талантів для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя;

- залучення до особистісно-значущих соціокультурних цінностей, потреба у яких не забезпечується системою базової освіти;

- задоволення потреб особистості у професійному самовизначенні;

- забезпечення соціально-педагогічного захисту неповнолітніх та організація їх дозвілля;

- розвиток психофізичних ресурсів, зміцнення здоров'я, підтримка високої працездатності протягом всього періоду навчання;

- виховання вольових якостей, формування активної життєвої позиції, здорового способу життя засобами фізичної культури та спорту.

У початкових класах чільне місце посідають ігри: дидактичні, соціальні, побутові, творчі, які проводяться в години дозвілля, на перервах, під час різноманітних пауз [1, с. 7].

На думку О. Біди, особливостями позакласної роботи є:

- добровільна участь учнів у різних заходах;

- зміст занять не обмежується рамками програми;

- методи і форми занять засновані на творчій діяльності та інтересах учнів [2].

Одним з видів позаурочної роботи є гурток. Сьогодні гурткова діяльність розглядається, як одна з ланок безперервної освіти в системі навчання та виховання. Залученість до гуртків сприяє всебічному і гармонійному розвитку особистості.

Сучасним дітям будуть цікаві гуртки загально-інтелектуального спрямування («Наочна геометрія», «Словниковий конструктор», «У світі книжок» та ін.). З практики викладання можемо зазначити, що високий інтерес викликають позаурочні заняття з природознавства та довкілля, які зазвичай насичені практичною діяльністю та цікавими фактами. Ці заняття сприяють:

- розширенню й поглибленню знань, умінь і навичок, передбачених програмою, розвитку самостійності, творчих здібностей, інтересу до вивчення природознавства, формуванню у дітей бережливого ставлення до природи;

- виявленню найпростіших закономірностей;

- встановленню зв'язків і залежностей між окремими елементами та явищами природи;

- розширенню уявлень дітей про єдність природи;

- застосуванню знань на практиці (на навчально-дослідній ділянці, географічному майданчику, в куточку живої природи тощо) [4].

Позакласна робота забезпечує сприятливі умови для ознайомлення молодого покоління з азами політичного життя України, виховання патріотично свідомих громадян, розвиває творчі здібності, активність і самостійну діяльність кожного школяра.

Отже, сучасна освіта ставить перед педагогами низку завдань, серед яких виховання в дітях самостійності й ініціативності, цілеспрямованості в діях і вчинках, розвитку самовиховання і саморегулювання відносин. У сучасних умовах проблеми моральності, моральної культури, морального виховання висуваються на одне з провідних місць.

Виявлені тенденції потребують кардинального осмислення системи позаурочної виховної роботи з позиції створення умов для вибору дитиною індивідуальної (відповідної її можливостям і схильностям, цінностям батьків і суспільства) траєкторії розвитку за рамками уроку. Отже, схилиємося до думки, що позитивна динаміка ефективності такої діяльності у початковій школі може бути лише при детальному вивченні та збалансованому поєднанні інтересів і потреб усіх учасників освітнього процесу.

Список використаної літератури

1. Анцибор М. М. Особенности организации педагогического процесса в начальных классах с продлённым днём / М. М. Анцибор, Н. Ф. Головіна. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с. **2. Біда О. А.** Природознавство і сільськогосподарська праця: Методика викладання / О. А. Біда. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2000. – 400 с. **3. Глухова Г. А.** Позакласна робота як засіб підвищення ефективності уроку: посіб. [для вчителів] / Г. А. Глухова. – К. : Рад. школа, 1983. – 119 с. **4. Пакулова В. М.** Методика преподавания природоведения / В. М. Пакулова, В. И. Кузнецова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. **5. Сарсембенова Р. Д.** Особливості організації позаурочної роботи в початковій школі / Р. Д. Сарсембенова, А. Д. Абилхаєва // Молодий вчений. – 2016. – № 21. – С. 916–919.

Спірідонова А. В. Особливості позаурочної діяльності в сучасній початковій школі

У статті розкриваються особливості позаурочної діяльності в сучасній початковій школі; аналізуються основні завдання позаурочної та позакласної роботи; обґрунтовується актуальність і необхідність відвідування молодшими школярами гуртків і факультативів. Визначено основні критерії організації позаурочної діяльності за вибором учителя та учнів. Охарактеризовано види позаурочної діяльності. Розглядаються перспективні напрями позаурочної та позакласної роботи в початковій школі. Автор робить висновок про те, що сучасна система освіти повинна створювати всі умови для вибору дитиною тих гуртків і факультативів, які відповідали б можливостям і схильностям учня для розвитку своїх індивідуальних здібностей.

Ключові слова: позаурочна діяльність, виховна діяльність, навчально-виховний процес, молодші школярі.

Спиридонова А. В. Особенности внеурочной деятельности в современной начальной школе

В статье раскрываются особенности внеурочной деятельности в современной начальной школе; анализируются основные задания внеурочной и внеклассной работы; обосновывается актуальность и необходимость посещения младшими школьниками кружков и факультативов. Определены основные критерии организации внеурочной деятельности по выбору учителя и учащихся. Охарактеризованы виды внеурочной деятельности. Рассматриваются перспективные направления внеурочной и внеклассной работы в начальной школе. Автор делает вывод о том, что современная система образования должна создавать все условия для выбора ребенком тех кружков и факультативов, которые отвечали бы возможностям и склонностям ученика к развитию своих индивидуальных способностей.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, воспитательная деятельность, учебно-воспитательный процесс, младшие школьники.

Spiridonova A. Peculiarities of the extracurricular activities in a modern elementary school

The article reveals the peculiarities of the extracurricular activities in a modern elementary school; analyzes the main tasks of the extracurricular and out-of-school activities; makes a strong case for junior pupils visiting some hobby groups and electives. The teacher and pupils' choice define the essential criteria of the extracurricular activities organization. The extracurricular activities types are characterized. The promising directions of the extracurricular and out-of-school work in a modern elementary school are being considered.

From the perspective of his own extensive background, and considering publications available in this area, the author makes the conclusion that, the modern educational system should create all the conditions for a child to choose the hobby groups and electives, which would be suitable for child's skills and inclinations development.

In modern conditions, when the dynamic and at times unpredictable socio-political situation in the country has made the teaching and educational process more difficult, the question of increasing morality and moral culture is actual. Moral education is put forward due to the holding of the extracurricular activities.

Key words: extracurricular activity, educational activity, educational process, junior pupils.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

Рецензент – д.ф.н., проф. Неживий О. І.

УДК 372.41

О. М. Цалапова

ТЕХНОЛОГІЇ АНАЛІЗУ КАЗКИ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Казка – один із небагатьох жанрів, що репрезентує на мистецькому підґрунті історичні доктрини минувшини, заставляє усвідомлювати причетність до унікального народного спадку. Вона всотує у свою образну систему відшліфовану віками культуру народу, поєднує простоту, наївність, безмежне багатство уяви, що нерідко спирається на дійсні історичні факти. Цей жанр зберігає залишки багатьох обрядів та звичаїв, що відтворюють історичні обставини життя наших предків, їх тотемістичні вірування, архаїчні коріння. Вартість народної казки можна недооцінити, проте досить важко переоцінити, оскільки вона є першим учителем, наставником щодо розуміння дитиною добра і зла, вічного і тимчасового, допомагає усвідомити причетність до певного етносу, відчути його неповторність, унікальність, зрозуміти світові прадавні зв'язки.

Народна казка – метафора життя [5, с. 32] нашого народу, тому від уміння роз'яснити її прихований зміст залежить рівень засвоєння сакральної інформації, яка є органічним компонентом цілісної картини світу, і, власне, причетності особи до певної етнокультурної спільноти. Зміст казки не вписано в реальний простір і час, однак вона зберегла життєву правдоподібність, наповнилася правдивими побутовими деталями, стала своєрідним способом самореалізації української людини з її етнічними особливостями, темпераментом, творчою уявою, способом бути українцем.

Мета статті – окреслити шляхи й технології формування аналітичної читацької діяльності засобами народної казки, що передбачатиме не просто читання, але й розуміння, осмислення й переосмислення прочитаного, тобто здійснення системного аналізу тексту.

Поставлена проблема потребує огляду найбільш ефективних прийомів аналізу казки, враховуючи той факт, що дослідження художнього тексту в початковій школі апріорі є діалогічним, починаючи з діалогу автора тексту й читача, й закінчуючи діалогом між учителем і учнем при обговоренні прочитаного.

Теоретичні засади дослідження становили праці науковців, в яких висвітлено літературознавчі аспекти вивчення народної казки (В. Давидюк, О. Бріцина, В. Пропп, В. Юзвенко), теорію навчання (К. Ушинський, М. Драгоманов, І. Вікторенко, О. Губенко, О. Скіпакевич), психологолінгвістичні положення (М. Кучинський, Г. Мільченко, Л. Осадченко, С. Савельєва) тощо.

У процесі аналізу жанру казки на уроках читання в початковій школі слід звернути увагу на практичне втілення казкової аури – гри [7, с. 103]. Культурологічна теорія «людини, що грає», яка створена І. Хайзінгом й підтримана В. Шинкаренко, доводить, що дитяча гра має рівень першопочатків (деміургів), з яких дитина черпає необхідний життєвий досвід. Семантична тканина казки виявляє позитивний вплив на підсвідомість дитини, який має скоріше ситуативно-спонтанний, ніж прогнозовано-технологічний характер, що розповсюджується й на традиційно визнані казки. У цей момент дитина відкрита та незахищена від зовнішніх впливів, тому добір казок і спосіб донесення їх до дитини має принципове значення у процесі виховання й навчання. Звідси випливають важливі висновки: 1) невиправдано чекати у навчальному процесі негайних педагогічних досягнень після «вивчення» казки; 2) казка здатна створити у свідомості дитини стійкі стереотипи, що в майбутньому допоможуть виробити правильну стратегію поведінки в суспільстві; 3) враховуючи виховний та навчальний потенціал казок, вихователь повинен володіти певними навичками створення стану колективного та індивідуального сприймання інформації, щоб праця з казкою не перетворилася у школярське штудіювання, наслідком якого може бути одержання цілком протилежних результатів, що закладено у потенціалі казки.

Казка може бути підмогою й у вивченні історії, оскільки багато історичних подій подібні до структури чарівної казки, що відкриває «широкі перспективи для встановлення типових структур історичних подій» [2, с. 47].

Народна казка може бути засобом обробки та розвитку внутрішнього коду внутрішньої мови дитини, де слова, як правило, замінюються іншими сигналами, наочними схемами. Діти стикаються із серйозними труднощами при переході від прослуханого тексту до аналогічного, але переданого «своїми словами», зумовленими недостатньою сформованістю внутрішньої мови, в якій слова, поняття, як правило, заміщені іншими сигналами (образами, метафорами, наочними схемами тощо) [3, с. 130]. Казка з її метафоричністю засобів вираження є надійним інструментом формування внутрішньої мови дитини.

Педагогічна технологія «виховання казкою» – дієвий засіб практичної реалізації особистісно-орієнтованої системи навчання в початковій школі. В основу особистісної спрямованості покладено класифікацію М. Карне щодо сфер виявлення особистісних задатків дітей: інтелектуальної, академічних досягнень; творчого мислення; спілкування й лідерства; художньої діяльності. Робота з казкою створює умови для виявлення потенційних можливостей кожного учня в одній або кількох сферах. Потрібно підкреслити, що вчитель використовуючи педагогічну технологію «виховання казкою», особливу увагу приділяє розвитку творчого мислення, формування вмінь знаходити розв'язання в

нестандартних ситуаціях, трансформувати набутий досвід з однієї сфери в іншу, стимулює здатність особистості до пізнання.

Отже, казка, що так органічно увійшла в душу дитини, допомагає їй вчитися й удосконалюватися, переносити у сферу реалій вимріяне й таке бажані дива, коли долаються будь-які труднощі й страхи, негативні імпульси. Казковий світ магічно впливає на дитину, манить таємницями, чудесами, чаклунством. Діти з радістю подорожують в уявному, нереальному світі, активно діють у ньому, творчо трансформують, перетворюють його. За допомогою казок вони здобувають знання про довкілля, про взаємостосунки людей, проблеми, які трапляються в житті.

Традиційно методика роботи над казкою складається з таких етапів:

1. Первинне ознайомлення з текстом, виявлення жанрової приналежності.

2. Робота над змістом казки. Саме під час роботи над казкою учень має можливість оживити матеріал, «наповнити його додатковою інформацією», «ввійти в нього».

3. Запам'ятовування (пам'ять). Під час запам'ятовування дитина логічно мислить, а отже, створює певний асоціативний ряд, відповідно тексту.

4. Мислення. Виходячи із завдань сучасної школи – навчаючи, розвивати – казку можна неповністю розповідати, не розкривати її таємниці. Створення проблемної ситуації а потім її розв'язання – це вже робота логічного мислення таким чином, казка у навчальному процесі розвиває дитячу увагу, уяву, пам'ять, мислення, які допомагають учневі в оволодінні необхідним матеріалом [1].

У сучасній методиці існує декілька підходів до аналізу казок. **Стилістичний** (мовний) аналіз показує, як в підборі слів-образів виявляється авторське ставлення до того, що зображується. Тлумачити потрібно не слова, а образи, створені з цих слів. Робота повинна бути направлена на те, щоб допомогти дітям з'ясувати сенс твору, думки і відчуття автора. Тому для мовного аналізу вибираються ті слова і вирази, які допомагають краще зрозуміти образи твору.

Проблемний аналіз – це аналіз проблемних питань і ситуацій. Постановка проблемних питань доцільна при читанні тих творів, в яких зустрічаються ситуації, що припускають різне розуміння героїв, їх дій чи вчинків, епічних проблем, які зачепив автор. Проблемний аналіз дозволяє вчителю попрацювати над прихованими мотивами казки, співставити її з реальністю, довести, що казка є давньою метафорою життя.

Аналіз розвитку дії має на меті роботу над сюжетом твору. При цьому завдання вчителя – знайти разом з дітьми межі цілісності в кожній частині твору.

Аналіз подій в їх послідовності близький молодшим школярам і не представляє для них труднощів, разом з цим більшість казок в підручниках початкової школи невеликі за обсягом і прості композиційно.

При проведенні цього виду аналізу потрібно прагнути до того, щоб в уяві дітей якомога повніше, яскравіше була відтворена картина, створена автором (для цього можна використовувати фрагменти інших видів аналізу).

Аналіз художніх образів – це робота не стільки над словом, скільки над образами в їх взаємодії. У процесі розбору учні повинні зрозуміти і характеристику образу (героя, пейзажу і т. д.), і його сенс, тобто навантаження, яке він несе загальній структурі твору. Аналіз художніх образів має наступну послідовність:

- проводиться робота над характером героя з опорою на сюжет, оскільки характер виявляється тільки у дії;
- розглядаються взаємостосунки героїв. При цьому необхідно, щоб діти зрозуміли мотивацію, причини поведінки персонажів, які криються або в особистих якостях характеру, або в обставинах, що склалися.
- якщо в творі є опису пейзажу або інтер'єру, розглядається їх роль в тексті;
- на основі взаємодії образів виявляється ідея твору. Розуміння ідеї впритул наближає до усвідомлення позиції автора, тому що ідея – це те, що саме хотів сказати автор своїм твором;
- виявляється особисте ставлення читача до описаного.

Аналіз образу героя вчить розбиратися в тому, як автор зображує персонажів: думки і відчуття персонажів, риси їх вдачі. Потрібно навчити дітей судити про основні якості персонажів, оцінювати героя не тільки за вчинками, але і за мотивами [4, с. 24].

Діти спостерігають вчинки й співставляють з героями казки.

Учителю також варто спробувати ввести (на спрощеному рівні) ще один різновид аналізу казкового тексту – **міфопоетичний** [7, с. 12–33], який дозволяє розглянути зміст казки у співставленні з народними уявленнями про світ і людину в ньому, народними звичаями, традиціями, обрядами. Це дозволяє з'ясувати:

- причину появи казки;
- мету її розказування;
- прихований (метафоричний) характер життєво необхідної інформації, що прихована в казковій оповіді.

Таким чином, аналіз змісту твору направлений на з'ясування його теми й ідеї, сюжету і композиції, образів і художніх засобів зображення, розгадування прихованої інформації.

З'ясування ідеї – кінцева мета аналізу твору. Розкриття ідеї об'єднує всі компоненти аналізу (роботу над образом, композицією, художньо-образотворчими засобами).

Отже, учителю початкових класів необхідно володіти всіма видами аналізу казок, щоб повніше й достовірніше донести ідею твору до дітей, виховувати інтерес і пошану до народної творчості, подати народознавчий матеріал, що відбито в тексті фольклорної казки. Таким

чином, аналіз казки дозволить вплинути на світовідчуття, світогляд і світорозуміння дитини.

Аналітична робота над казкою на уроках в початковій школі будується на системі прийомів та загальноприйнятих методів, як от: *розповідь-пояснення* (розповідь-вступ, власне розповідь, розповідь-висновок), мета якої полягала в підготовці учні до сприйняття тексту казки, уважному прослуховуванню; *бесіда* (індуктивна, дедуктивна), яка відноситься до найбільш плідних форм навчальної роботи в початкових класах; *використання ілюстрації* – допоміжний метод, сутність якого полягає в «оживленні» статичного змісту казки.

Найбільш ефективними вправами під час обговорення й аналізу казкового матеріалу, на нашу думку, можуть бути такі:

За ступенем креативності:

1) *репродуктивні* передбачають неодноразове повторення того чи іншого тексту за зразком, усвідомлення, осмислення, закріплення казкової інформації;

2) *творчі*, які спрямовані на удосконалення вмінь і навичок учнів текстосприйняття та подальшого текстотворення;

3) *дивергентні* вправи, спрямовані на дитяче фантазування;

4) *рефлексивні вправи* – вправи на питання та відповіді до тексту казки.

За метою проведення завдання:

1) *пропедевтичні*, спрямовані на активізацію опорних знань учнів й ознайомлення з новими текстами казок;

2) *тренувальні за зразком або за інструкцією* передбачають формування в учнів умінь і навичок аналізувати казки, переказувати їх, створювати за зразком варіанти продовження;

3) *імагологічні* – вправи, які формують стійкі образні стереотипи, що мають національну прив'язку.

За ступенем самостійності:

1) *групові* використовувалися з метою перевірки рівня засвоєння учнями матеріалу;

2) *індивідуальні* виконувалися кожним учнем самостійно й передбачали аналіз, переказування казок в усній формі.

Форми роботи з казкою можуть бути найрізноманітнішими. Вкажемо ще на деякі смислові акценти, які представляються значимими і з подачі батьків, вихователя або вчителі будуть сприяти сприятливому впливу на формування особистості дитини. Вони можуть реалізовуватися в ході бесіди про казку, у вигляді питань, звернених до дітей, в якості завдань, пропонує дитині після знайомства з казкою.

Одним із перших культурних орієнтирів у житті людини є казка. Вона разом із колисковою піснею подає перші відомості про навколишній світ, розмаїття його форм, принципи співіснування з навколишнім. Слід наголосити на тому факті, що казка, так само як і міф, притча, легенда, створена з метою передачі етнокультурного спадку

наступному поколінню, хоча саме жанр казки відрізняється специфікою інформаційного кодування й поетичними засобами передачі програми взаємодії людини і природи. Отже, розшифрування цієї архаїчної інформації слід сприймати як передачу досвіду минулих поколінь прийдешнім.

Текст казки як носій культури «живе» в культурі, його естетико-пізнавальне та наукове значення завжди перебуває в скарбниці людської культури; через нього відбувається відображення патріотизму представника етнічної спільноти, його національного характеру, цінностей, традицій тощо. Текст культури, на нашу думку, слід тлумачити як своєрідну форму комунікації, що передає певним способом організовану та направлену інформацію пов'язану з національно-культурним змістом.

Таким чином, казка – це своєрідний діалог культур, головна установка якого – збереження досвіду й передача його наступними поколіннями. За допомогою цих текстів можна прослідкувати за процесом формування сучасних суспільних стандартів та стереотипів.

Отже, характеризуючи типології сучасних технології аналізу казкового тексту в початковій ланці шкільної освіти, зазначаємо, що один із найвагоміших і найважливіших факторів залишається спільна робота учителя й учня, живий діалог між історичною минувиною й культурою сьогодення. Поступове введення в навчальну діяльність молодших школярів різноманітних методів аналізу художнього тексту дає можливість учням обирати більш доцільну методику аналізу пропонованого тексту, повноцінно сприймати прочитане.

Список використаної літератури

- 1. Бибко Н. С.** Обучение воспринимать сказки / Н. С. Бибко // Начальная школа. – 1988. – № 5. – С. 36–42.
- 2. Еременко А. М.** Событие бытия, событие сознания, событие текста / А. М. Еременко // Человек. – 1995. – № 3. – С. 36–51.
- 3. Жинкин Н. И.** Механизмы речи / Жинкин Н. И. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1958. – 204 с.
- 4. Жубрид С.** Цікаві завдання до уроків читання / Софія Жубрид // Початкова школа. – 2004. – № 1. – С. 23–25.
- 5. Пропп В. Я.** Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп ; вступ. ст. В. И. Ерёминой. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. – 364 с.
- 6. Цалапова О. М.** Міфопоетика казкового світу раннього українського модернізму: дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.01.01 «Українська література» / О. М. Цалапова. – Луганськ, 2010. – 210 с.
- 7. Шинкаренко В. Д.** Смысловая структура социокультурного пространства : миф и сказка / В. Д. Шинкаренко. – М. : КомКнига, 2005. – 208 с.

Цалапова О. М. Технології аналізу казки на уроках читання в початковій школі

У статті порушено проблему доцільності вивчення казки в сучасній початковій школі. Доведено, що казка є своєрідним підсумком розвитку етнічної культури та її майбутнього. Казка допомагає дитині розібратися у важливих життєвих орієнтирах, визначитися із концепціями добра і зла. Таким чином, аналіз казки дозволяє вплинути на світовідчуття, світогляд і світорозуміння дитини. Отже, огляд сучасних технологій, поступове введення в навчальну діяльність молодших школярів різноманітних методів аналізу художнього тексту казки, дає можливість обирати більш доцільну методика, яка допоможе учням початкових класів повноцінно сприймати прочитане.

Ключові слова: технологія, казка, аналіз, методика, прийом.

Цалапова О. Н. Технологии анализа сказки на уроках чтения в начальной школе

В статье поставлена проблема эффективности изучения сказки в современной начальной школе. Доказано, что сказка – это своеобразный итог развития этнической культуры и ее будущего. Сказка помогает ребенку разобраться в важных жизненных ориентирах, определиться с концепциями добра и зла. Таким образом, анализ сказки позволят повлиять на мироощущение, мировоззрение и миропонимание ребенка. Итак, обзор современных технологий, постепенное введение в учебную деятельность младших школьников разнообразных методов анализа художественного текста сказки, дает возможность выбирать более целесообразную методику, которая поможет ученикам начальных классов полноценно воспринимать прочитанное.

Ключевые слова: технология, сказка, анализ, методика, приём.

Tsalapova O. Technology of Fairy-tale Analysis at Reading Lessons in Elementary School

In the article the problem of the effectiveness of studying fairy tales in a modern elementary school is posed. It is proved that a fairy tale is an original result of the development of ethnic culture and its future. The fairy tale helps the child to understand important life orientations, to decide on the concepts of good and evil. Thus, the analysis of the fairy tale will make it possible to influence the world outlook, outlook and outlook of the child. So, the review of modern technologies, the gradual introduction of various methods of analyzing the artistic text of a fairy tale into the educational activity of junior schoolchildren, makes it possible to choose a more appropriate method that will help pupils of primary classes fully appreciate what they read.

Key words: technology, fairy tale, analysis, technique, reception.

Стаття надійшла до редакції 14.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

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

УДК 373.5:811.161.2

В. Ф. Александрова

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 8–9 КЛАСІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В останні роки посилюється увага науковців, лінгводидактів, вчителів до проблеми формування соціокультурної компетентності як одного із важливих показників готовності учнів до ефективної комунікації та як одного із необхідних чинників формування духовної культури особистості.

Оскільки досконале володіння українською мовою є вагомою умовою входження в соціум, визначення свого місця в ньому, розкриття потенційних можливостей особистості, то для успішного міжкультурного спілкування недостатньо лише засвоїти мовну систему і набути мовленнєвих умінь і навичок, необхідно навчитися користуватися мовою відповідно до умов соціокультурного середовища носіїв цієї мови, норм та способу життя, кодексу поведінки та загальноприйнятих форм дійсності.

Питання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого й соціо-лінгвістичного аспектів навчання мови, змісту комунікативної компетентності висвітлюються у працях лінгвістів, лінгводидактів у контексті вивчення іноземної мови (Є. Верещагін, Н. Гез, С. Ніколаєва, В. Редько, В. Сафонова). Окремі статті присвячено проблемам реалізації соціокультурної змістової лінії в підручниках з української мови для основної школи (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, М. Плющ, Л. Попова, С. Караман, О. Караман, В.Тихоша та ін.).

Проте позакласна робота як один із додаткових ресурсів зацікавлення учнів основної школи українською мовою як навчальним предметом не була об'єктом спеціальних наукових досліджень. З огляду на це є необхідність розроблення технологій реалізації соціокультурної змістової лінії у позакласній роботі з української мови основної школи з метою формування соціокультурної компетентності учнів.

Спостереження за навчальним процесом, аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, рівня оволодіння учнями основної школи комунікативними вміннями й навичками дозволили зробити висновок про те, що проблема прилучення через мову до культурних

надбань українського народу і людства загалом є актуальною та потребує подальшого вирішення.

Мета статті – визначити основні шляхи реалізації соціокультурного підходу до навчання української мови в основній школі, розглянути інноваційні види завдань для роботи з текстом соціокультурної тематики в позакласній роботі як одного із ефективних шляхів формування соціокультурної компетентності учнів.

Соціокультурна змістова лінія полягає у вивченні української мови не ізольовано, а в контексті представленої нею культури, адже культура кожного народу закодована в його мові. Саме через мову відбувається пізнання народу, його культури, ментальності, способу життя, здійснюється обмін духовними цінностями, тобто завдяки мові людина пізнає світ, здобуває освіту, орієнтується в інформаційному просторі. Соціокультурна змістова лінія ґрунтується на позиції, що мова і культура постають у тісному взаємозв'язку, а учень як член суспільства – з одного боку основний носій мови, а з іншого – культури суспільства, тобто це творець культури і одночасно користувач культури.

З огляду на це можна стверджувати, що рідна мова виконує такі соціальні функції: 1) є засобом розвитку особистості як передумови розвитку народу; 2) використовується як засіб пізнання і комунікації. Тому сьогодні учитель-словесник повинен навчити учнів основної школи сприймати українську мову не суто як теоретико-граматичний комплекс, а як інтегровану систему, що накопичувалась і вибудовувалась століттями у взаємозв'язку з історією, літературою, етнографією, фольклором, традиціями тощо.

У зв'язку з цим вагомого значення набуває соціокультурний аспект навчання мови, змістове наповнення якого здійснюється на основі накопичення, відбору і поширення соціокультурних відомостей.

Крім того, учитель-словесник основної школи повинен враховувати потреби, мотивації, можливості учнів, намагаючись відповісти на питання: що необхідно учням для того, щоб бути здатними використовувати мову для досягнення поставленої мети, для самореалізації особистості, її соціального становлення у сучасному суспільстві?

Призначення соціокультурної змістової лінії полягає у визначенні соціокультурної компетенції та формуванні соціокультурної компетентності учнів основної школи.

Лінгводидакт О. Горошкіна зазначає, що «...шляхом формування соціокультурної компетентності учнів є робота з текстом. Для вчителя текст – це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, мовної, соціокультурної компетенцій учнів, для школярів текст – джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення.

Критеріями добору текстів уважаємо високий рівень їх інформативної насиченості, актуальність, доступність, щоб забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту твору синхронно з його

читанням, наявність у тексті високого виховного потенціалу, наповненість дидактично значущими мовними одиницями відповідно до теми параграфа, урахування психологічних особливостей реципієнтів – адресатів мовлення, досконалість відбору мовних одиниць у створенні тексту відповідного стилю мови, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, спроможність тексту спонукати учнів до словесного самовдосконалення» [1].

У статті *соціокультурну компетентність учнів 8–9 класів* тлумачимо, як сукупність знань, умінь, навичок і здібностей особистості, які надають можливість спілкуватися українською мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення і поведінки, а також традицій, культури. Соціокультурна компетенція учнів спрямована на розвиток світогляду школярів та їхню підготовку до сприйняття себе як носія національних цінностей; на усвідомлення власних обов'язків як члена суспільства і відповідальності за майбутнє своєї країни; знання культурних норм поведінки українського суспільства, загальноприйнятих форм самовираження і використання їх під час спілкування; розвиток умінь використовувати здобуті соціокультурні знання, уміння і навички відповідно до ситуацій спілкування і т. ін.

На думку В. Сафонової, *структура соціокультурної компетенції* як цілісної системи взаємопов'язаних компонентів поєднує країнознавчу, лінгвокраїнознавчу і соціолінгвістичну компетенцію [6, с. 48].

У педагогічній літературі *країнознавча компетенція* характеризується, як здатність особистості усвідомлювати знання про народ – носія мови, про культуру країни, про основні факти державного устрою, про історію, географію, економіку, літературу, мистецтво, особливості побуту, традицій, звичаїв тощо [5].

Лінгвісти та лінгводидакти *лінгвокраїнознавчу компетенцію* пов'язують зі знаннями особливостей мовленнєвої і немовленнєвої поведінки, які є важливими для спілкування, і вмінням поводити себе відповідно до цих знань: а) загальна інформованість (про умови й особливості повсякденного життя, міжособистісні стосунки, суспільні цінності тощо); б) соціальні умовності (початок і завершення бесіди, привітання, вибачення, жести); в) соціальні звичаї (візити, їжа, напої, запрошення). Тоді як *соціолінгвістичну компетенцію* – із використанням мови (з правилами ввічливості, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, соціальними групами), зі здатністю обирати й використовувати мовні форми і засоби, адекватні меті та ситуації спілкування [4; 5].

Суть соціокультурної компетентності полягає у здатності особистості сприймати, аналізувати, оцінювати прочитані чи почуті українські тексти, висловлювання про Батьківщину, родину, історію рідного краю, народні звичаї і традиції, мистецтво, національні свята, рослинний і тваринний світ України, загальнолюдські цінності тощо і

добирати та використовувати ті з них, які необхідні для досягнення певної комунікативної мети.

Аналіз лінгводидактичної літератури, вивчення думок науковців дає змогу визначити основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів 8–9 класів на уроках української мови та у позакласній роботі:

1) проведення інтегрованих уроків (українська мова, українська література, історія, етика, народознавство, природознавство, образотворче мистецтво, музика тощо);

2) використання на уроках української мови та у позакласній роботі традиційних і пошук нових форм, методів і прийомів, які найкраще сприятимуть розвитку креативних умінь і творчих навичок учнів, їхньому прагненню до пізнання наукових істин, навколишнього світу, активізації інтелектуальної діяльності під час розв'язання теоретичних і практичних лінгвістичних завдань;

3) використання на уроках української мови та у позакласній роботі доцільно дібраного дидактичного матеріалу соціокультурної тематики [5].

На уроках української мови та у позакласній роботі необхідно успішно застосовувати спостереження над мовою тексту соціокультурної тематики, запитання та завдання, які потребують залучення матеріалу з різних навчальних предметів, виконання системи вправ, роботу з підручником, впровадження інноваційних форм і методів навчання.

Основним дидактичним матеріалом для формування соціокультурної компетентності учнів основної школи є текст, які повинні відповідати таким критеріям:

1) змістовність, інформативність, наповненість тексту відомостями про рідну мову та її місце серед інших мов світу, про культуру спілкування, мовленнєву етику, про духовну культуру, менталітет українського народу і т. ін; тексти мають бути проблемного характеру, щоб учні вчилися мислити, аналізувати та аргументовано доводити свою точку зору;

2) функціональність (можливість спостерігати за функціонуванням мовних одиниць у тексті, які вивчаються на уроці);

3) наявність широкого діапазону української лексики для збагачення словникового запасу учнів;

4) виховна спрямованість – найкращі зразки текстів різних жанрів і стилів мовлення повинні виховувати у старшокласників загальнолюдські цінності, формувати гуманістичний світогляд, національну свідомість, високу мораль, активну громадянську позицію;

5) доступність тексту для певного віку: як відомо, занадто складні тексти можуть викликати розчарування учнів, позбавити їх віри в успіх, а надто легкі тексти також не бажані, оскільки відсутність моменту переборення труднощів негативно відображається на зацікавленості

учнів, втрачається розвивальна функція у самому процесі навчання мови [1, с. 5].

Проілюструємо прикладний аспект формування соціокультурної компетентності учнів 9 класу через проектування позакласного заходу з української мови, присвяченого вивченню мовного контексту звичаїв і традицій під час українського весілля.

До проведення такого заходу потрібно готувати учнів заздалегідь: наприклад, поділити гуртківців на 6 груп, кожна з яких отримає завдання з чітко визначеною метою – сприяти формуванню в дев'ятикласників дослідницьких умінь з опрацювання інтеграційного текстового матеріалу.

Тематичні завдання для груп (заздалегідь підготовлені презентації та усні повідомлення учнів):

1. Матеріали описів українського весілля: Г. Біплана (1650), Г. Калиновського (1777), П. Чубинського (1877), О. Рошкевич та І. Франка (1886), Б. Грінченка (1899) та його вірш «Весілля» (1883).

2. Основні етапи українського весілля: Сватання. Змовини. Оглядини. Коровай. Вінкоплетини. Гільце. Заплітання коси. Дівич-вечір. Перейма. Викуп молоді. Посад. До шлюбу. Вінчання. Від шлюбу. Дарування. Частування. Розплітання коси. Покривання. Комора. Понеділок (гарний, поганий). Вівторок. Серeda («циганщина»). Вивідки тощо.

3. Традиційні весільні пісні як синтез багатовікового досвіду народу, їх збирання та дослідження (П. Чубинський, Г. Танцюра, Н. Присяжнюк, М. Шубравська та ін.).

4. Лексика та фразеологія українського весілля (приказки, прислів'я, повір'я, символи).

5. Одяг та страви весільних обрядів (робота з етимологічним та тлумачним словниками).

6. Репродукції картин українських художників М. Пимоненка, В. Маковського, Т. Яблонської на весільну тематику.

Відомо, що основним дидактичним матеріалом для реалізації соціокультурної змістової лінії є тексти.

Тексти соціокультурної тематики передусім повинні презентувати мовний матеріал, що вивчається на уроці, містити інформацію про державу, її столицю, державну символіку, особливості національного мовленнєвого етикету тощо.

Добре продуманий комплексно-тематичний позакласний захід, на якому текст залучається як матеріал для вивчення мовних явищ, мовного тренування і одночасно як джерело культурознавчої інформації, може стати ефективним засобом формування духовно-моральної сфери школярів, їх культурознавчої компетентності. У межах заданої смислової (лексичної) теми, наразі текстів весільної тематики, учні навчаються всім аспектам мови: виразному читанню, правильній вимові, вживанню нових слів, зв'язному висловлюванню думок з опорою і без опори на текст [4].

Завдання 1. *Визначте тему тексту; поміркують над основною думкою висловлювання; поділіть текст на закінчені змістові відрізки; визначте засоби міжфразового зв'язку; поясніть розділові знаки.*

Українська народна пісня

Українські весільні пісні синтезують у собі багатотисячолітній досвід народу; в них знаходимо відгомони давніх вірувань, елементи заклиальної магії, зразки міфологічної образності, сонцепоклонницької символіки, нашарування різних епох. Через різноманітні табу, побажання, висловлені в яскравій художній формі, весільні пісні, весільний обряд, звичаї весілля несуть глибокий виховний заряд, закликають любити рід, родину, не цуратися батька-неньки, чесно працювати і жити поміж своїх і чужих, близьких і далеких людей.

Високий морально-етичний та естетичний ідеали народу втілено в українському весіллі. Як уважно слід вивчати традиційне весілля, щоб поліпшити сучасний обряд, покрасивішати душею, збагатитися духовно! Адже українське весілля – непередавано багате буйноцвіття народного генія, його вражаюча здатність під час чи не найвідповідальнішої події в житті розсипати пригорщі сміху: його зворушливі до сліз туга і печаль, зажура і скорбота, на самому денці яких просвітлює жаринки оптимізму; це і його щемлива розрада, гомінка втіха, естетична насолода, нестримна розвага, що так влучно передається самою назвою – весілля. Недарма І. Франко назвав весільні пісні «епопеєю селянського життя» [3].

Завдання 2.

1. Виразно прочитайте вірш Бориса Грінченка «Весілля».
2. На які дві частини за змістом можна поділити цей вірш?
3. До кого звертається автор у вірші?
4. Якими рядками закінчується вірш?
5. Як ви розумієте останній рядок вірша «Чого сміється молода?»
6. Знайдіть типи переносних значень у вірші (метафора, метонімія, синекдоха).

Завдання 3.

Створіть асоціативний кущ до слова «весілля» (*бояри та дружки, молодий та молода, весілля пісні, танці, коровай, шишки, дивень*).

Завдання 4. *(Колективна робота з тлумачним словником).*

- * молодий і молода (наречений і наречена, князь і княгиня) – хлопець і дівчина, які одружуються;
- * весільні батьки – батьки молодих;
- * бояри (дружки) – найближчі неодружені друзі молодого;
- * дружки – незаміжні подружки молодої;
- * світилки – дівчата з боку молодого;
- * весільний староста(шафер) – статечний чоловік, який є розпорядником на весіллі;
- * свати – одружені чоловіки, родичі молодого й молодої.

Завдання 5. Створіть психологічний портрет українців у весільній обрядовості.

(Риси українців: романтичні, доброзичливі, гостинні, поетичні, рішучі, сміливі, дотепні, веселі, жартівливі, комунікабельні, щирі, щедрі, справжні дипломати).

Завдання 6. *З поданих нижче висловів виберіть ті, які здаються вам найбільш влучними. Декілька висловів розберіть синтаксично як прості чи складні речення.*

Народні повір'я, символи:

Як молодик іде свататись, то примічає, кого здибає: як дівчину, жінку, бабу, то буде невдача, а як хлопця, чоловіка, діда, – буде все добре.

Як тільки розплетуть молоду, то коли сяде зараз же дружка на той стілець, то скоро віддасться.

Не можна дружці засиджуватись за столом, бо в дівках засидиться.

Молодим не можна переходити дороги з порожніми відрами.

У неділю ввечері молода при роздачі подругам стрічок зсуне віночки з косами, – то скоро повіддаються.

Як у весіллі бійка, сварка, то в житті молодих не буде злагоди.

Якщо під час весілля падає дощ чи сніг, то молоді будуть багаті.

Поглиблене вивчення народних традицій і звичаїв, пошук нових форм і розвиток творчих здібностей, вияв талантів, креативних навичок необхідно продовжувати у позакласній роботі, а силами гуртківців підготувати та провести виховний захід «Українське весілля» (фрагменти), обов'язково показати його не тільки у межах своєї школи, а й організувати виїзне засідання гуртка для батьків, пенсіонерів району тощо.

Освітня, розвивальна і виховна мета цього виховного заходу становлять єдине ціле: ознайомити учнів з обрядом українського весілля та його основними етапами як одним із провідних жанрів родинно-обрядової творчості, з весільними піснями, елементами народної обрядовості у творах українських письменників; розвивати навички виразного читання, аналізу весільних пісень, визначення їхньої символіки, мотивів, художніх засобів; виховувати почуття поваги до родини та шлюбу як основних цінностей життя, до традицій предків, народних морально-етичних норм.

Методична цінність запропонованого виховного заходу полягає в тому, що він знайомить членів мовного гуртка з українськими народними звичаями, сприяє формуванню національних почуттів і розвитку естетичного смаку, поглибленню знань з української народної весільної обрядовості.

Питання і завдання для самоконтролю

1. Яким дійством починався весільний обряд і яку мету він переслідував?
2. Коли дівчина подавала сватам рушники, а коли підносила гарбуза?
3. Символом чого є весільне гільце?

4. Які обрядові пісні звучали при випіканні весільного короваю?
5. Хто мав право розплітати косу молодій?
6. Скільки днів, як правило, тривало весілля і чим воно завершувалось?
7. Підготувати повідомлення про те, як описували весільні обряди у своїх творах видатні українські письменники Г. Квітка-Основ'яненко, І. Котляревський, Т. Шевченко, Марко Вовчок, П. Куліш, М. Стельмах, У. Самчук.

7. Завдання для допитливих:

1. Підготуйте повідомлення про дійових осіб весілля та їх ролі.
2. Напишіть твір-роздум про свої враження від художніх полотен (на вибір) М. Пимоненка «Сватання», В. Маковського «Дівич-вечір», К. Трутовського «Весільний викуп», І. Соколова «Весілля», Т. Яблонської «Наречена».

Отже, системне використання текстового матеріалу ознайомлює учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме в процесі аналізу текстів різної тематики у позакласній роботі формується соціокультурна компетентність учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення.

Список використаної літератури

1. **Горошкіна О.** Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів / О. Горошкіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22. – Ч II. – С. 183–189.
2. **Діденко Н. М.** Методика позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання : дис. ... канд. пед. наук. – К., 2016. – 299 с.
3. **Дмитренко М.** Українське весілля. «Народознавство» – всеукраїнський фольклорно-етнографічний часопис. – № 32, 33 листопад, грудень 1996.
4. **Заєць В. Г.** Методика навчання української мови на текстовій основі (8–9-і класи з поглибленим вивченням) : навч.-метод. посіб. / В. Г. Заєць. – К. : Аграр Медіа Груп, 2015. – 120 с.
5. **Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук.** – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
6. **Сафонова В. В.** Соціокультурний підхід к обучению иностранному языку как специальности: дис. ... д-ра пед. наук / В. В. Сафонова. – М., 1992. – 528 с.
7. **Стишов О. А.** Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) : моногр. / О. А. Стишов; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2003. – 388 с.

Александрова В. Ф. Шляхи формування соціокультурної компетентності учнів 8–9 класів у позакласній роботі з української мови

У статті подано авторське бачення реалізації соціокультурної змістової лінії у позакласній роботі з української мови у 8–9 класах,

визначено основні шляхи формування соціокультурної компетентності, обґрунтовано її сутність та актуальність, розглянуто питання країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного аспектів навчання мови; визначено основні шляхи реалізації соціокультурного підходу до навчання української мови в основній школі, розглянуто основні види завдань для роботи з текстом соціокультурної тематики під час проведення позакласної роботи; наведено приклади визначення соціокультурної компетентності та її складників провідними лінгводидактами. Охарактеризовано соціокультурну компетентність як складник комунікативної компетентності, пов'язаний зі знаннями та вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання мови, зі здатністю обирати й використовувати мовні форми й засоби, адекватні меті і ситуації спілкування, соціальним ролям учасників комунікації.

Ключові слова: соціокультурна змістова лінія, соціокультурна компетенція, соціокультурна компетентність, країнознавча, лінгвокраїнознавча, соціолінгвістична компетенція, дидактичний матеріал соціокультурної тематики.

Александрова В. Ф. Пути формирования социокультурной компетентности учеников 8–9 классов во внеклассной работе по украинскому языку

В статье представлено авторское видение реализации социокультурной содержательной линии во внеклассной работе по украинскому языку в 8–9 классах, определены основные пути формирования социокультурной компетентности, обоснована ее сущность и актуальность, рассмотрены вопросы страноведческого, лингвострановедческого и социолингвистического аспектов обучения языку; определены основные пути реализации социокультурного подхода к обучению украинскому языку в основной школе, рассмотрены основные виды задач для работы с текстом социокультурной тематики во время проведения внеклассной работы; приведены примеры определения социокультурной компетентности и ее составляющих ведущими лингводидактами. Охарактеризована социокультурная компетентность как составляющая коммуникативной компетентности, связанная со знаниями и умениями, необходимыми для осуществления социального аспекта использования языка.

Ключевые слова: социокультурная содержательная линия, социокультурная компетенция, социокультурная компетентность, страноведческая, лингвострановедческая, социолингвистическая компетенция, дидактический материал социокультурной тематики.

Aleksandrova V. Ways of formation of socio-cultural competence of the 8–9th graders during extra-curricular activities in Ukrainian

In the article the author's perspective of the socio-cultural content line implementation in extra-curricular activities while teaching Ukrainian to the 8-9th graders is construed, the key pathways of socio-cultural competence formation are established, its essence and relevance are specified, the issues of area studies, language-and-country study as well as sociolinguistic aspects of language teaching are considered; the principal ways of implementation of socio-cultural approach in teaching Ukrainian at comprehensive schools are defined, the basic tasks for working on socio-cultural texts in the course of extra-curricular work are viewed; the cases of defining socio-cultural competence and the components thereof by distinguished linguodidacts are cited, a scope of socio-cultural texts aiming at broadening pupils' outlook and familiarizing them with outstanding personalities, remarkable events in the national history and culture, intellectual and spiritual monuments, Ukrainian customs and traditions valuable both for Ukrainian and world culture is represented and innovative communicative tasks for working on the aforesaid texts as well as using them in real life situations are selected.

The issue of employing socio-cultural instructional material is addressed, the examples of the system of special, intellectual and emotionally-oriented tasks for working on the aforementioned texts are provided, notably on the text illustrating a wedding ceremony (descriptions of weddings from various regions of Ukraine, participants of wedding ceremonies and their roles, the purpose and symbolism of wedding songs and their performers, also proverbs, sayings, Ukrainian artists' pictorial reproductions on the wedding theme, etc.

Key words: socio-cultural content line, socio-cultural competence, socio-cultural competency, area studies, language-and-country study and sociolinguistic competency, socio-cultural instructional material.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 373.5.016:821.161.2]:316.346.2

Т. І. Бутурлим

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НЕПРИЙНЯТТЯ ГЕНДЕРНОГО НАСИЛЬСТВА

Випускник загальноосвітньої школи повинен бути носієм високої моральності та соціальної активності, здатним побудувати гармонійну сім'ю в майбутньому. Поступове накопичення гендерних знань, умінь і навичок у загальноосвітній школі забезпечить моральну й когнітивну готовність до реєпції гендерної концепції та конструювання

ефективного досвіду для побудови гармонійних взаємин з особою протилежної статі.

У працях С. Вихор [2], Т. Дороніної [3], Л. Мозгової [8], І. Мунтяна [9], П. Терзі [13], Л. Яценко [15] та ін. досліджено педагогічний аспект даної проблеми. Однак питання формування гендерної культури засобами української літератури в старших класах загальноосвітніх навчальних закладів залишається малодослідженою, хоча найбільш сприятливим періодом для гендерного виховання особистості є ранній юнацький вік, коли актуалізується інтерес до протилежної статі, моделюється образ майбутнього супутника життя, формуються первинні вміння самостійного дорослого життя. Національне класичне й сучасне мистецтво слова має потужний потенціал для формування гендерної культури учнів. Проте важливо правильно організувати роботу на занятті, щоб попередити засвоєння учнями деструктивних форм взаємин із особою протилежної статі.

Мета статті – визначити зміст технології формування гендерної культури засобами української літератури, навести зразки її застосування в урочний чи позаурочний час.

Основна *суть технології формування гендерної культури* полягає в тому, що старшокласники під керівництвом учителя проектуєть сформовані в процесі вивчення української літератури гендерні знання на власне «Я» з метою усвідомлення гендерної комфортності чи некомфортності в ситуації «примірювання» гендерних ролей персонажів; формують цілісне уявлення про власну гендерну культуру та розвивають потребу в удосконаленні культури міжстатевої поведінки; апробують сформовані гендерні цінності, знання, уміння в реальному житті, прогнозують можливі варіанти взаємин з особою протилежної статі в майбутній сім'ї. Таким чином, основне завдання вчителя української літератури – допомога старшокласнику в конструюванні такого літературного досвіду, отриманого в процесі вивчення гендерного аспекту художніх творів, котрий допоможе гармонійно функціонувати в системі реальних гендерних взаємин.

Зміст гендерного виховання в контексті вивчення української літератури зорієнтований на формування особистості, яка дотримується у взаєминах із протилежною статтю гендерних цінностей: рівності між чоловіком і жінкою, толерантності, справедливості, співробітництва. Старшокласники під керівництвом учителя в процесі вивчення української літератури мають усвідомити важливість ситуації вільного саморозвитку, а не покірної залежності, що може призвести до формування комплексу неповноцінності, внутрішньо-рольового конфлікту, девіантної поведінки. Тобто очікуваним результатом практичного застосування технології формування гендерної культури в процесі вивчення української літератури є виховання *особистості, яка ефективно проявляє чоловічий та жіночий тип поведінки відповідно до ситуації, характеру постмодерного суспільства з метою досягнення*

внутрішньої та зовнішньої гармонії, не приймає гендерного насильства, проявляє повагу, розуміння, щирість, вірність, гуманність, рівноправність у взаєминах з особою протилежної статі, здатна повноцінно реалізуватися в усіх сферах життя, має почуття відповідальності перед особою протилежної статі за власні емоційно-поведінкові прояви [1].

Наведемо кілька прикладів застосування технології формування гендерної культури засобами української літератури: «Схильність художніх персонажів до гендерного насильства», «Гендерна соціометрія».

Зміст вправи «Схильність художніх персонажів до гендерного насильства» полягає в тому, що учні колективно визначають вид гендерного насильства, який спостерігається у взаєминах художніх персонажів, а також досліджують особливості покарання «винних» за законодавством XIX ст., XX ст., XXI ст.

«Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького

– А де ж ти, волоцюго, волочився до цього часу? – крикнула Кайдашиха з хати. – Не одчиню! Ночуй надворі, коли пропив гроші. Про мене, лягай під тином.

Відповідь: психологічне насильство (порушення ст. 107 «Зводу законів Рос. ім.» (1957 р., Т. 10): неповага чоловіка, непокора йому).

Мати Мелашці: «Звикай, серце! Як я вийшла заміж за твого батька, то й я плакала, а далі звикла. Така вже жіноча доля».

Згодом Мелашка іде на прощу до Києва й залишається там.

Відповідь: психологічне насильство (порушення ст. 46 «Зводу законів Рос. ім.» (1957 р., Т. 10): самовільне розірвання шлюбу).

«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»

Панаса Мирного та Івана Білика

Про Остапа Хруща: «...він кинув у нас жінку й троє дітей, пропадав був – не знає де – три роки без малого... А ось тепер – у пашпорті він уже Хрущем пишеться, та ще й жонатим».

Відповідь: психологічне насильство (порушення ст. 37 «Зводу законів Рос. ім.» (1957 р., Т. 10): заборона одружуватися, не розірвавши попередній шлюб).

Про Галю: «Вона за ним убивалася, сумувала, плакала; ...куди-небудь у куток заб'ється, сидить мовчки; дивиться, як її чоловік гуляє; слухає, що верзуть його товариші».

Відповідь: психологічне насильство (порушення ст. 1945 «Зводу законів Рос. ім.» (1957 р., Т. 15): самогубство вважалось злочином, за винятком, якщо це здійснено заради збереження державної таємниці, Батьківщини, порятунку цноти або честі від насильства)

«Мартин Боруля» Івана Карпенка-Карого

От сина определив у земський суд... Коли б ще дочку пристроїть за благородного чоловіка. Щось Степан мені казав про одного чиновника... І я не ворог своїм дітям, хочу обох дітей пристроїть по-дворянськи!..

Відповідь: психологічне, економічне насильство (порушення ст. 12 «Зводу законів Рос. ім.» (1957 р., Т. 10): примус дочки до шлюбу).

Марися: «Я за вас не хочу заміж, то татко мене силують, а я вас не люблю...».

Націєвський: «Як побрачимося, тоді полюбите!.. Любов – ета злодійка приходить зря, сьогодні нет єйо, а завтра вот она!»

Відповідь: психологічне насильство (порушення ст. 12 «Зводу законів Рос. ім.» (1957 р., Т. 10): батьки не мали права примушувати дітей до одруження).

«Сойчине крило» Івана Франка

Марія: «Я мусила одягатися в яркі сукні і ходити з Генрисем на прохід попри вистави і склепи, де було багато панства. Я мала звертати на себе увагу і приманювати багатих паничів, а члени шайки шниряли в юрбі і «працювали».

Відповідь: психологічне, сексуальне насильство (у 1843 р. проституція не була заборонена, проте після з'їзду Міністерства внутрішніх справ 1897 р. заборонялися позашлюбні стосунки, які приносили прибуток і виступали як ремесло; у разі вчинення злочину без попередньої змови головні винуватці засуджувалися до смертельної кари, а учасники злочину каралися на ступінь чи два нижче (ст. 117 Уложення про покарання кримінальні та виправні) (1885 р.)).

Того вечора я другий раз пробувала повіситися, але знов Зигмунт відрятував мене.

Відповідь: психологічне насильство (із 1845 р. до 1903 р. існувала кримінальна відповідальність за самогубство).

Марія про інженера Володимира: «В п'янім стані його опановувала пристрась гаряча, і тоді він готов був програти все, що мав. Запізно я дізналася про сю його хибу – аж тоді, коли він програв... мене саму».

Відповідь: психологічне, сексуальне, економічне насильство (за жорстоке поводження з жінками, недотримання церковних обрядів призначали церковне покаяння).

Марія про капітана Серебрякова: «У нього була шлюбна жінка, зла, як гадюка, але загукана ним, держана в страсі і вічних побоях. Подумай, як то було нам жити обом?.. Капітан раз у раз пив, а в п'янім виді бив нас обох, не розбираючи. Дні й ночі минали мені, як у найтяжчій каторзі».

Відповідь: фізичне, психологічне, сексуальне насильство (за жорстоке поводження з жінками, розпусту, пияцтво, недотримання церковних обрядів призначали церковне покаяння; за прояв надмірної жорстокості, знуцання (побої) – позбавлення майнових прав, висилка на 2-4 р. до Сибіру або висилка в Тобольську, Томську обл. на 2-3 р., тілесні покарання (1-3 ступеня), виправні роботи (4-10 р.) (ст. 2038 «Зводу законів Російської імперії» (1857 р., Т. 15.)).

«Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського

Юра, зігнувшись, тримав перед Палагнуою глиняну ляльку й тикав пальцями в неї од ніг до голови.

– Б'ю кілок тут, – шептав зловісно, – і сохнуть руки та й ноги. В живіт – карається на живіт; не годен їсти...

Відповідь: психологічне, фізичне насильство (за всю історію на українських землях було висунуто близько 230 офіційних обвинувачень у відьомстві, і лише 13 осіб було скарано на смерть; такі покарання встановлювали до XVIII ст.).

Щодня вона запивалася в корчмі з Юрою-мольфаром, прилюдно цілувалася і обіймалася з ним, не криючись навіть, що має любаса.

Відповідь: психологічне насильство (подружня зрада – одна з причин можливості розлучитися; цей процес вів духовний суд (ст. 45, 48 «Зводу законів Російської імперії» (1957 р., Т. 10)).

«Земля» Ольги Кобилянської

Рахіра мала над ним якусь силу, казала слухати її, тоді буде він, Сава, багатим газдою, а вона – його газдинею.

Відповідь: психологічне насильство.

«Дівчинка на кулі» Ольги Слоновьовської

«Я дістала й лозиною від бабусі, і ремінцем від тата, й кулаками межі плечі від мами. Мені не давали й рота відкрити, щоб бодай пояснити, чому я ночувала в стайні»

Відповідь: фізичне насильство (порушення ст. 62 «Кодексу про шлюб та сім'ю України» (1969 р., змін. 2000 р.): рідні Ольги могли позбутися батьківських прав, оскільки ухилялися від виконання своїх обов'язків, жорстоко поводитися з дочкою).

«Чоловік у кредит, або Четвертий варіант» Марії Вайно

Про Влада Марії: «Бо він виліз тобі на голову, відтак сів на шию, спустив ноги й б'є ними по грудях, а ти дякуєш Богу, що не вбиває...».

Відповідь: психологічне, економічне насильство.

«Записки українського самашедшого» Ліни Костенко

«Іноді почуваюся роботом, у якого механічне серце. Найбільше боюся приниження, цей страх мене теж принижує», «вона вже дивиться повз мене», «Здається, мене витягли з петлі, але всі делікатно обминають цю тему».

Відповідь: психологічне насильство (порушення ст. 120 Кримінального кодексу України: доведення особи до самогубства, що є наслідком систематичного приниження її людської гідності, карається обмеженням волі на строк до 3 р. або позбавленням волі на той самий строк).

Виконуючи вправу **«Гендерна соціометрія»**, учні мають розподілити художніх персонажів на «зірок», «бажаних», «ізолюваних», «аутсайдерів» та розмістити їх на «гендерній соціограмі» («зірки» – ті, хто користуються популярністю серед інших персонажів, оскільки в їх взаєминах домінує гендерна гармонія; «бажані» – ті, у кого в гендерних взаєминах не все досконало, хоча на перший погляд здаються ідеальною парою, переживають пристрасть, а не справжнє кохання, не борються за своє щастя; «ізолювані» – ті, у взаєминах яких проявляються гендерні

стереотипи, дискримінація прав особистості; «аутсайдери» – об'єкти/суб'єкти гендерного насильства).

Орієнтовна відповідь

«Зірки»: Лаврін та Мелашка («Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького); Чіпка та Галя («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика); Мартин і Палажка («Мартин Боруля» Івана Карпенка-Карого); Микола та Марися («Мартин Боруля» Івана Карпенка-Карого); Антось та Оріся («Облога Буші» Михайла Старицького); Іван і Марічка («Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського); Михайло та Анна («Земля» Ольги Кобилянської); Івоніка та Марійка («Земля» Ольги Кобилянської).

«Бажані»: → Лаврін та Мелашка («Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького); Остап (Іван) та Мотря («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика); Хома (Массіно) та Марія (Манюся, Сойка) («Сойчине крило» Івана Франка); Іван і Палагна («Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського); Юра і Палагна («Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського); Сава та Рахіра («Земля» Ольги Кобилянської).

«Ізольовані»: → Карпо й Мотря («Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького); Ліричний герой та лірична героїня («Чого являєшся мені у сні?» Івана Франка).

«Аутсайдери»: Омелько та Маруся («Кайдашева сім'я» Івана Нечуя-Левицького); → Чіпка та Галя («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика); → Остап (Іван) та Мотря («Хіба ревуть воли, як ясла повні?» Панаса Мирного та Івана Білика); Генріх і Марія (Манюся, Сойка) («Сойчине крило» Івана Франка); Зигмунд і Марія (Манюся, Сойка) («Сойчине крило» Івана Франка); → Сава та Рахіра («Земля» Ольги Кобилянської).

Отже, технологія формування гендерної культури старшокласників засобами української літератури передбачає виховання особистості, яка не приймає гендерного насильства, проявляє повагу, розуміння, щирість, вірність, гуманність, паритетність у взаєминах з особою протилежної статі, здатна повноцінно реалізуватися в усіх сферах життя, має почуття обов'язку перед державою на шляху розбудови її демократії та суверенітету. Цілісність організації процесу гендерного виховання допоможе учневі в реальному житті адекватно оцінити гендерний світ, віднайти власне місце в ньому, генерувати гендерні знання з метою моделювання шляхів гармонійного співіснування з особою протилежної статі в реальному житті.

Список використаної літератури

1. **Бутурлим Т. І.** Формування гендерної культури старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Т. І. Бутурлим; Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2013. –

400 с. **2. Вихор С. Т.** Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Вихор Світлана Теодозіївна; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2005. – 268 с. **3. Дороніна Т.** Гендер у системі педагогічного знання / Т. Дороніна // Директор школи Україна : науково-методичний журнал. – 2007. – № 9. – С. 66–69. **4. Закон** України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р., змін. 2014 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>. – Назва з екрана. **5. Закон** України «Про попередження насильства в сім'ї» (2002 р., змін. 2016 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2789-14>. – Назва з екрана. **6. Кодекс** про шлюб та сім'ю України 1970 р., змін. 1991 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KD0004.html. – Назва з екрана. **7. Кримінальний кодекс** України 1960 р. змін. 1991 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2001-05/page>. – Назва з екрана. **8. Мозгова Л. А.** Гендерна складова методики навчання української літератури у старшій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02. «Теорія та методика навчання» / Мозгова Л. А. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 20 с. **9. Мунтян І. С.** Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / І. С. Мунтян ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2004. – 21 с. **10. Сімейний кодекс** України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2947-14>. – Назва з екрана. **11. Сводь** законів Російської імперії. – Санкт-Петербург, 1857 р., Т. X, Ч. I [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.runivers.ru/bookreader/book388202/#page/3/mode/1up>. – Назва з екрана. **12. Сводь** законів Російської імперії. – Санкт-Петербург, 1857 р., Т. XV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.runivers.ru/bookreader/book388232/#page/1/mode/1up>. – Назва з екрана. **13. Терзі П. П.** Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Терзі Пилип Пилипович. – Кіровоград, 2007. – 235 с. **14. Цивільний кодекс** УРСР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://yurist-online.org/laws/codes/ex/civilnyi_kodeks_usrr_1922.pdf. – Назва з екрана. **15. Яценко Л. В.** Педагогічні умови підготовки старшокласників до сімейного життя в процесі гендерного виховання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Яценко Л. В. ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2006. – 20 с.

Бутурлим Т. І. Українська література як засіб формування неприйняття гендерного насильства

У статті досліджено особливості формування гендерного виховання старшокласників засобами української літератури. Розкрито зміст технології формування гендерної культури засобами української літератури. Наведено приклади формування неприйняття старшокласниками гендерного насильства. Розкрито зміст вправ «Схильність художніх персонажів до гендерного насильства» (визначення виду гендерного насильства, що спостерігається у взаєминах художніх персонажів, дослідження особливостей покарання «винних» за законодавством XIX ст., XX ст., XXI ст.) та «Гендерна соціометрія» (розподіл художніх персонажів на «зірок», «бажаних», «ізолюваних», «аутсайдерів», розміщення їх на «гендерній соціограмі»).

Ключові слова: гендерне виховання, гендерне насильство, українська література, старшокласники.

Бутурлим Т. И. Украинская литература как средство формирования неприятия гендерного насилия

В статье исследованы особенности формирования гендерного воспитания старшекласников средствами украинской литературы. Раскрыто содержание технологии формирования гендерной культуры средствами украинской литературы. Приведены примеры формирования неприятия старшекласниками гендерного насилия. Раскрыто содержание упражнений «Склонность художественных персонажей к гендерному насилию» (определение вида гендерного насилия, которое наблюдается во взаимоотношениях художественных персонажей, исследования особенностей наказания «виновных» по законодательству XIX в., XX ст., XXI ст.) и «Гендерная социометрия» (распределение художественных персонажей на «звезд», «желательных», «изолированных», «аутсайдеров», размещения их на «гендерной социограмме»).

Ключевые слова: гендерное воспитание, гендерное насилие, украинская литература, старшекласники.

Buturlym T. Ukrainian literature as means of forming of non-acceptance of gender violence

The peculiarities of formation of senior pupils' gender education are investigated by means of Ukrainian literature in the article. The content of technology of gender culture formation is disclosed by means of Ukrainian literature. The examples of forming of gender violence non-acceptance by senior pupils are given. The content of exercises such as «Inclination of artistic characters to gender violence» (determination of type of gender violence, that is observed in the relations of artistic personages, research of features of punishment of «the guilty» according to the legislation of the XIX century, the XX century, the XXI century) and «Gender sociometry» (division of artistic personages into «stars», «desirable», «isolated», «outsiders», their arrangement on a «gender sociogram») is disclosed.

It is proved that technology of forming senior pupils' gender culture by means of Ukrainian literature provides education of a personality, who does not accept gender violence, shows respect, understanding, sincerity, faithfulness, humanity, equal rights in relationships with a person of the opposite sex, who is able to realize himself in all spheres of life, has a sense of duty to the state on its way to democracy and sovereignty.

Key words: gender education, gender violence, Ukrainian literature, senior pupils.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372. 882:821.161.2

В. Й. Гриневич, С. В. Грабко

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ ІСТОРИЧНИХ ПОВІСТЕЙ Ю. МУШКЕТИКА

Сучасний стан історичного розвитку України характеризується істотними змінами у житті народу, оновленням усіх сфер діяльності людини, переоцінкою й утвердженням у свідомості людей нових світоглядних та морально-етичних орієнтацій. Найважливішим питаннями сучасності є всебічне зростання інтелектуального рівня молоді, патріотичне виховання та формування національно свідомого громадянина України. Національне відродження України, зміни в суспільному житті визначають необхідність гуманізації суспільства, освіти та всього навчально-виховного процесу як найважливіших для формування особистості, що передбачає глибоке засвоєння норм моралі, які виробило людство впродовж багатовікової історії.

На наш погляд, для вирішення цих питань потрібна відповідна підготовка вчителя. З поглибленням професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасних умовах розвитку нашого суспільства, модернізацією всієї системи освіти України, визначеною «Національною доктриною розвитку освіти», пов'язана робота, спрямована на вдосконалення навчального процесу, пошук методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості майбутнього вчителя, його умінь та навичок самостійно здобувати знання для особистого професійного, інтелектуального й культурного зростання, на оволодіння творчістю відповідної фахової діяльності в умовах упровадження інноваційних освітніх технологій.

Одне з провідних місць у системі професійної підготовки вчителя української мови і літератури займають художні полотна українських письменників історичної тематики, у яких закладено значні наукові та

виховні можливості. Практика показує, що більшість учителів української літератури недостатньо володіє методикою вивчення змісту й аналізу історичного твору. Це виявляється у неповному врахуванні загальних педагогічних принципів і методів, специфічних підходів до аналізу історичних прозових творів та їх образів. Зокрема, вчителі-словесники не завжди розуміють своєрідність роботи над морально-етичними аспектами історичного образу-персонажа, недостатньо обізнані з результатами наявних, нехай і нечисленних, наукових досліджень з відповідної проблематики, історичною епохою, в умовах якої жив і діяв літературний персонаж, творчою лабораторією письменника.

Українська література завжди була одним із джерел національного самоусвідомлення, сповідувала загальнолюдські й національні цінності, розкривала риси характеру українців, відображала їхні звичаї й традиції, а також боротьбу з ворогами за збереження своєї ідентичності. Проте, на жаль, до недавніх часів цей могутній потенціал у вихованні молоді недостатньо використовувався. Більше того, тривалий час система тоталітаризму фальсифікувала вітчизняну історію та загальнолюдську значимість багатьох творів української літератури.

З цього приводу відомий український письменник Ю. І. Мушкетик писав: «... в підручниках ми читали і приймали за істину, що у нас усе найкраще, ... що усе добро у нас завдяки Росії. Через усе це згодом треба було пересягати. А що ми могли знати про наше коріння, нашу історію? Неподалік од нашого села станція Крути. Я закінчив університет і не знав, що з цією станцією пов'язане. Або такий приклад. Біля нашого села є болото Лисянське. Там ми ловили карасиків, линів. І лише в університеті я дізнався, що там жив знаменитий мореплавець Юрій Лисянський, один із організаторів і керівників першої російської кругосвітньої подорожі на початку минулого століття. А в «Большой советской энциклопедии» записано, що він «великий русский флотоводец». Коли я приїхав до Києва, розмовляв, звісно, українською мовою, а мене могли поправити – «не говорите на зтом языке, зто некультурно и грубо». Перший випадок, коли я почав щось розуміти, трапився на другому курсі. Саме тоді проробляли викладачів за вірш В.Сосюри «Любіть Україну»: той дисертацію написав про Сосюру, як Ю. Бурляй, той схвально про неї відгукнувся тощо. Виганяли з університету, забирали учені звання, виносили догани. Сосюрі інкримінували те, що твір написано з націоналістичних позицій, що він оспівує тільки стару Україну... Я прочитав вірш «Любіть Україну» і нічого там такого не помітив. І збагнув, поета б'ють саме за те, що він закликає просто любити Україну. Отак починалося наше прозрівання» [3, с. 91].

Різні проблеми української історичної прози у свій час досліджувалися у працях С. Андрусів, З. Голубевої, А. Гуляка, М. Ільницького, М. Сиротюка, В. Чумака, Л. Александрова, І. Варфоломєєва, В. Оскоцького, Л. Ромащенко та інших.

В українській літературі ХХ століття значне місце займає історична проза Ю. І. Мушкетика. Вона цікава не лише в плані інтерпретації

фактичної історії, а й у плані реалізації узагальнених моделей людської поведінки, роздумів про людську душу, про природу духу, осмислення вічної дилеми добра і зла, що ведуть повсякчасну боротьбу за право володіти душею.

Творчий доробок Ю. Мушкетика багатий і різноплановий. Вивченню різних аспектів життєвого і творчого шляху письменника приділяло увагу багато літературознавців, зокрема Л. Федоровська, Н. Чеченко, А. Шевченко, Л. Новиченко, В. П'янов, О. Романовський, А. Шпиталь, М. Кодак, Т. Старченко, М. Слабошпицький, І. Кравченко, Н. Горбач та інші.

Історичні твори письменника – ід нових редакцій повісті «Семен Палій» та роману «Гайдамаки» до романів «Яса», «Гетьманський скарб», «Погоня», «На брата брат», «Прийдімо, поклонімося» й до одного з останніх – глибоко історично-сучасного роману «Плацдарм» також відкривають читачеві морально-етичні аспекти людської душі.

Людська душа як найбільш потаємний і визначальний вимір сенсу буття, критерій оцінки діянь і помислів людини завжди були в центрі творчих зусиль Ю. Мушкетика на складному життєвому шляху – пізнати себе і світ. Із цього приводу письменник колись висловився так: «Рух душі героя – то найбільша динаміка з усіх відомих письменникові динамік, особливо героя крупного, масштабного» [6, с. 47]. Тут мається на увазі історичну постать, яка відіграла значну роль у житті того чи іншого народу чи відповідної епохи. Саме дослідження цих аспектів у творчій інтерпретації Ю. Мушкетика, зокрема його повістях «Смерть Сократа», «Суд над Сенекою», «Жовтий цвіт кульбаби» зумовили актуальність нашого дослідження.

Таким чином, актуальність статті зумовлена потребою осмислення значення історичної прози Ю. Мушкетика відповідно до сучасних літературознавчих вимог, пошуків нових підходів до її вивчення та підпорядкована об'єктивній потребі нового прочитання історичних повістей письменника і дослідження поставлених у них морально-етичних проблем. Також актуальність дослідження визначається тим, що в фаховій методичній літературі немає ґрунтовно розробленої системи вивчення творчої спадщини письменника в загальноосвітній школі.

Повісті Ю. Мушкетика «Суд над Сенекою», «Смерть Сократа», «Жовтий цвіт кульбаби» посідають особливе місце у творчості письменника. Вони оригінальні не лише за формою (особливо «Суд над Сенекою»), а й за порушенням складних морально-етичних проблем, передусім проблеми морального компромісу із власною совістю, а отже, компромісу важливої суспільно-духовної ваги. Зазначимо, що дві з них писалися в епоху так званого «брежнєвського застою», коли вільна думка і власний погляд були неможливими, якщо вони йшли не в руслі комуністичної ідеології. Чи не використав тут автор прийом перенесення (розкриття) гострих суспільно-моральних проблем тієї епохи у далеке минуле, щоб мати хоч якусь можливість про них заявити? Потрібно звернути увагу читача на те, що події у повістях «Суд над Сенекою» (1971 р.) і «Смерть Сократа» (1978 р.) відбуваються, так би

мовити, «в інших державах» в епоху античності, а повість «Жовтий цвіт кульбаби» (1984 р.) розкриває події епохи царської Росії XIX століття.

Зрозуміло, що кожна із названих повістей має особливі аспекти, власні відтінки складних морально-психологічних колізій, зумовлених конкретно-історичною ситуацією та епохою. Повісті «Суд над Сенекою», «Смерть Сократа» дослідники, зокрема Н. Горбач, відносять до групи історико-художніх творів, а «Жовтий цвіт кульбаби» – до художньо-історичних творів. Однак, ми б віднесли до умовно історичних. На наш погляд, аналізовані твори мають багато спільних рис. Реальні історичні постаті – Сократ і Феоген, Сенека і Нерон, Гоголь і Нестор Кукольник – «служать» для письменника лише фоном, що дозволяє йому більш повно розкрити суспільно-соціальну і побутову правду зображуваної історичної доби, «виражають» у творах необхідну для письменника ідейно-сміслову роль.

Головні персонажі повістей, за авторським задумом, ставлять читача перед низкою ідейних і моральних проблем, які він змушений розв'язувати під ідейно-естетичним впливом твору. І Сократ, і Сенека, і Кукольник, і Гоголь поставлені письменником перед проблемою вибору в собі, а отже – згідно із власною совістю, спонукають до вибору істини читача, для якого моральний вибір відомих людей має важливе значення, оскільки від нього часто залежить розвиток історії, культури зокрема, і суспільства в цілому.

З великою художньою майстерністю про Сократа написав Платон, відкривши людству прекрасний взірець чесного, мислячого філософа і громадянина. Образ знаменитого філософа вдало змалював і Ю. Мушкетик у повісті «Смерть Сократа», що композиційно вибудована як три «стрічі» військового стратега Феогена з Сократом під однаковою назвою «Сократ ще живий».

Феоген обраний волею народу оберігати закони й дбати про міць афінської держави. Стратег переконаний, що загибель держави спричинена військовою слабкістю і втратою войовничого духу, а тому вважає, що перш ніж володіти духом, варто навчитися володіти мечем.

На думку Сократа, причини занепаду – попряння законів демократії. Філософ *«... вказав пальцем на зріз, у котрому зяпали ротами тунці та червонобородки, зивалися велетенські морські вугри й плескав хвостом витрішкуватий скат... – Оце й є афінська демократія... – Тут усі рівні. Всім не стає чим дихати»* [5, с. 152]. Сократ стверджує, що болячки душі страшніші за болячки тіла. Отже, перш ніж взяти в руки меч, треба подумати, чи треба його брати взагалі.

Феоген звинувачує Сократа. Але в чому? Письменник волею свого художнього мислення створює проблемну ситуацію, розв'язати яку дає можливість читачеві. Під час суду Сократ виголошує своє кредо: *«...Я не боюся смерті, афіняни. Я не тікав од неї в бою і не втечу зараз. І коли б ви сказали: «Ми відпустимо тебе, тільки йди й мовчи»,— я б не послухався вас... Кожному треба знайти свою істину. Не бути рабом чужих істин. Мабуть, це шкідлива наука, за неї ви й звинуватили мене. Але так повелівали людям боги: шукати, щоб навчитись володіти собою,*

державою, світом. Ставати кращими. Тоді держава ростиме з нами. А хто ж винуватий у тому, що вона дрібніє? Всі ми. А найбільше ті, кого ви мало не прирівняли до богів» [5, с. 165–166]. На наш погляд, ця думка є надзвичайно актуальною для сучасної України.

Не спокушається Сократ і на пропозицію Феогена втечі з метою порятунку, адже фактом втечі він би відрікся від своїх поглядів. Пророчо звучать останні слова Сократа: *«...Я зайшов сюди безвинний, а вийшов би винуватий. Але не тільки тому лишаюся тут. Ти знаєш, Феогене, чому. Знаєш один на все місто. Завтра я вип'ю цикуту. Це не важка смерть. Ти прагнув більшої. Ти теж убивця, Феогене» [5, с. 168].*

Сократ випив трунок і Феоген начебто переміг. Ю. Мушкетик майстерно показав протистояння цих двох особистостей через оцінку їхніх діянь часом. Драма полягає в тому, що час розкриває обман Феогена – і він кане в забуття, а Сократ назавжди здобуває безсмертя – *«Сократ ще живий» [2, с. 60].*

Повість «Суд над Сенекою» схожа на попередній твір і є ніби його тематичним продовженням. Провідна тема твору – пошуки істини в різні часи, це знову роздуми про людську душу, про природу духу, який у розумінні філософа Сенеки знаходиться в глибинах людського ества і спостерігає за всіма добрими і лихими вчинками людини.

Стосунки римського імператора Нерона і його вчителя-філософа Сенеки визначають сюжетну канву твору. Сенека багато чому навчив Нерона. За свідченням сучасників, той писав непогані вірші, розумівся на музиці, мав витончений артистичний хист. Сенека сподівався, що йому вдасться перебороти в імператорові спокуси тіла, які запаскуджують душу. Проте того не сталося. Філософ також сподівався, що йому вдасться прищепити своєму вихованцеві гуманний спосіб управління, але й тут помилився. А далі він прагнув утримати правителя від пролиття крові.

Як зазначає М. Жулинський, в «Анналах» Таціта знаводиться лист Сенеки до імператора Нерона, у якому філософ, вражений жорстокістю тирана, сам себе запитує: *«Де ж мій дух, що вдовольнявся малим?» і просить Нерона: «Накаже своїм прокураторам забрати мої статки...Я не впаду в бідність, але, віддавши те, що давить мене своїм блиском, я віддам час своїй душі» [1, с. 180].*

Композиційно твір розпочинається з історичної оповіді про причини й саму смерть Сенеки. Гавій Сільван, трибун преторіанської когорти, не зміг особисто виконати смертельний присуд Нерона Сенеці за участь у змові. Він не згоден із таким присудом і посилає для його виконання центуріона Цепіона Гранію. Вражає розповідь останнього про саму смерть філософа та його родини. Трибун ненадовго пережив Сенеку. Через кілька днів була розкрита його участь у змові, й хоч Нерон помилював трибуна, Сільван вразив себе мечем у серце. Він вважав, що не має права жити після того, як погас один із найвеличніших світильників розуму. Гавій Сільван знав, що Сенека загинув безневинно; можливо, ціною власного життя він міг би врятувати філософа, але не

зробив того. І тому так покарав себе. А засіяні Сенекою зерна буйно зійшли по всій землі, хліб його мудрості люди споживають і нині. Філософ спокійно залишив світ ще й тому, що знав: він віддав людям усе, що мав, і взяв від них те, що було потрібно, аби досягти в такий спосіб повної гармонії. *«Будемо жити, – казав він, – так, щоб наше життя, як дорогоцінна річ, посідало небагато місця, але коштувало дорого. Будемо міряти його вчинками, а не часом»* [2, с. 66]. Він прожив так. А час виміряв його життя і позначив як безконечність.

І тільки після цього ми розуміємо – події відбуваються у ХХ столітті (хоч можуть відбуватися і в наші дні) і це була тільки лекція професора Царенка для студентів-юристів.

Здавалося б, яке значення мають для студентів юридичного факультету – наших сучасників – компроміси і страждання давньоримського філософа і поета Сенеки? Виявляється, мають. І велике. Бо імпровізований суд студентів над Сенекою – це, по суті, вияв і їхніх морально-етичних засад, це процес формування індивідуальності під впливом давнього історичного факту.

Суперечливість філософських і суспільно-політичних поглядів Сенеки – вихователя майбутнього імператора Нерона, впливового політика – викликає у студентів дискусію, яка не може закінчитися одностайним вирокком. Тому не випадково повість-притча «Суд над Сенекою» завершується тим, що обидві папки (одна – «за», друга – «проти» Сенеки) хтось з'єднав, і ніхто вже не годен розібратися в тому хаосі. Важливо, щоб ці документи хтось поклав на *«полички своєї душі та пам'яті»* [2, с. 108].

У повісті «Жовтий цвіт кульбаби» Ю. Мушкетик досліджує міру так званої «автономності» таланту, міру самозахисту таланту як гарантії його розвитку, змальовуючи своїх персонажів (Нестора Кукольника і Миколу Гоголя) через складний комплекс морально-етичних проблем, компромісів із власною совістю, владою, через оцінку їхніх діянь часом.

Мабуть, сьогодні мало хто зі звичайних людей може відповісти на запитання, хто такий Нестор Кукольник. І, принаймі, вкажуть, що письменник, якщо запитати, хто такий Микола Гоголь?

Проте фахівці знають, що Нестор Кукольник – відомий російський письменник, сучасник Олександра Пушкіна та Миколи Гоголя, багатогранна, обдарована особистість, талант якого визнавали і підтримували визначні культурні діячі, композитори, художники, критики. Він писав романи, якими зачитувалися «салонні» дами, здобув величезну славу і багатство, а помер у забутті в глухій провінції, бо мода на його твори скінчилася.

Композиційно твір складається із невеликого вступу (у якому автор розмірковує, чому ж його уже досить давно хвилює ця історія і якщо він взявся за перо, то це не означає, що він уже знайшов відповідь) та 6-ти розділів. Спочатку до твору письменник написав епіграф: «Всі ми потроху Кукольники», проте тодішня цензура не допустила його до друку.

Розпочинається повість із відтворення подій, які відбулися у Ніжині, де у місцевій гімназії навчалися М. Гоголь і Нестор Кукольник. Це були різні за характерами і уподобаннями люди, яких об'єднувала лише любов до театру. Разом вони вистояли під час допитів у справі професора Білоусова, який вперше відкрив гімназістам очі на крамольні з погляду влади речі. Саме через це Нестор Кукольник, перший учень Ніжинської гімназії вищих наук, не був нагороджений медаллю і отримав передостанній, тринадцятий за штатним розписом імперії, класний чин.

Гоголь і Кукольник ідуть шукати щастя у Петербург, назавжди покидають рідний край, проте доля розводить їх різними шляхами. Кукольник займає високу посаду у військовому міністерстві і забуде звідки він родом, товаришів по гімназії, рідне слово, приносить трону чимало «користі» і зазнає прижиттєвої слави, прославляючи у своїх творах тогочасний суспільний лад і царську родину. Він помирає (духовно) ще за життя.

У повісті Ю. Мушкетик замислюється над тим, що таке слава, в чому полягає суспільне призначення таланту й у якій взаємозалежності перебуває талант із владою. Проблеми складні, оскільки вони проєктуються і на творчу долю Миколи Гоголя як морально-етичну антитезу Нестору Кукольнику.

Отже, як бачимо, всі три повісті начебто не присвячені українській тематиці, оскільки зверталися у ті часи власне до вітчизняної історії було проблематично. Проте письменник звернувся до питань загальнолюдських і національних цінностей, порушив важливі проблеми людської моралі, духовного становлення особистості, утвердження віри у високі суспільні ідеали. Ми вважаємо, що методична підготовка майбутнього вчителя-словесника до роботи над змістом і образами-персонажами літературних творів історичної тематики в умовах школи повинна бути більш глибокою під час здобуття ним фахової освіти у вищому навчальному закладі. Під час вивчення курсів української літератури та методики її викладання на першому місці має стояти не тільки екстенсивне, кількісне накопичення літературних знань майбутніми педагогами, а й завдання, спрямовані на аналіз педагогіки предмета, на формування особистості, розвиток у майбутнього вчителя вміння працювати з художньою думкою, залучити до співтворчості не тільки з учнем, а й із письменником, розширення самостійних можливостей студента як у сфері збагачення літературних знань, так і в розвитку здібностей їх осмислювати, умінь правильно, критично орієнтуватися в масиві художнього матеріалу, визначати його соціально-етичну та морально-естетичну спрямованість. Це дасть змогу реально оцінювати твір і його образи-персонажі з погляду актуальних проблем сучасності та використовувати їх у процесі формування високої духовності, національної свідомості та самосвідомості нашої молоді.

Список використаної літератури

1. Жулинський М. Лист до Юрія Мушкетика як роздуми про його творчість із нагоди 80-річчя / Микола Жулинський // Київ. – 2009. – № 3–4. – С. 177–184. **2. Мушкетик Ю.** Твори : У 5-ти т. – Т.1 / [Передм. М. Жулинського] / Ю. Мушкетик. – К. : Дніпро, 1987. – 607 с. **3. Мушкетик Ю.** «Колись я був молодим і диким. Знов хотів би так, але не можу» (інтерв'ю) / Ю. Мушкетик // Дніпро. – 2010. – № 10–11. – С.88–93. **4. Сиротюк М. Й.** Український радянський історичний роман. Проблема історичної та художньої правди / М. Й. Сиротюк. – К : Вид-во АН УРСР, 1962. – 395 с. **5. Шевчук В.** Шляхи історичної прози Юрія Мушкетика / В. Шевчук // Українське слово : Хрестоматія української літературної критики ХХ ст. У 3 книгах. Кн. 3. – К. : Рось, 1994. – С. 142–147; С.147–169. **6. Шпиталь А.** Історична проза Юрія Мушкетика / А. Шпиталь // Київська старовина. – 1999. – № 3. – С. 46–54.

Гриневич В. Й., Грабко С. В. Особливості вивчення морально-етичних аспектів історичних повістей Ю. Мушкетика

Статтю присвячено дослідженню питання особливостей вивчення морально-етичних аспектів історичних повістей Ю. Мушкетика, зокрема «Смерть Сократа», «Суд над Сенекою», «Жовтий цвіт кульбаби». Акцентується увага на тому, що художня історіософія ввібрала в себе найкращі духовні, морально-етичні, естетичні, ідеологічні ідеали української й інших націй і є важливим засобом формування національної свідомості та загальнолюдських норм життєдіяльності підростаючого покоління.

У матеріалах статті досліджуються особливості висвітлення Ю. Мушкетиком питань призначення людини і як зрозуміти мету чи ціль людського життя, що людина залишить після себе і якою вона залишиться у пам'яті наступних поколінь? Головні персонажі повістей, за авторським задумом, ставлять читача перед вирішенням низки ідейних і моральних проблем. І Сократ, і Сенека, і Гоголь, і Кукольник поставлені письменником перед проблемою вибору в собі із власною совістю, оскільки від цього часто залежить розвиток історії, культури зокрема, і суспільства в цілому.

Ключові слова: особливості вивчення, методична підготовка, морально-етичний, повість, історична епоха, людина, персонаж твору, загальнолюдські і національні цінності, час, наступні покоління.

Гриневич В. И., Грабко С. В. Особенности изучения морально-этических аспектов исторических повестей Ю. Мушкетика

Статья посвящена исследованию вопроса особенностей изучения морально-этических аспектов исторических повестей Ю.Мушкетика, в частности «Смерть Сократа», «Суд над Сенекой», «Желтый цвет одуванчика». Акцентируется внимание на том, что художественная историография впитала в себя наилучшие духовные, морально-

этические, эстетические, идеологические идеалы украинской и других наций и является важным средством формирования национального сознания и общечеловеческих норм жизнедеятельности подрастающего поколения.

В материалах статьи исследуются особенности освещения Ю. Мушкетиком вопросов призвания человека и как понять цель человеческой жизни, что человек оставит после себя и каким он останется в памяти следующих поколений. Главные персонажи повестей, за авторским замыслом, ставят читателя перед решением ряда идейных и моральных проблем. И Сократ, и Сенека, и Гоголь, и Кукольник поставлены писателем перед проблемой выбора в себе с собственной совестью, поскольку от этого часто зависит развитие истории, культуры в частности, и общества в целом

Ключевые слова: особенности изучения, методическая подготовка, морально-этический, повесть, историческая эпоха, человек, персонаж произведения, общечеловеческие и национальные ценности, время, будущие поколения.

Hrynevych V., Grabko S. The peculiarities of studying of the moral and ethical aspects of Y. Mushketyk's historical novels

The article is sanctified to research of question of features of study of mental and ethical aspects of historical stories of Yu. Mushketyk's historical novels, including "The Death of Socrates", "The Trial of Seneca", "The Yellow Colour of Dandelion Flower". The attention is paid to the fact that literary historiosophy absorbed the best spiritual, moral, aesthetic, ideological ideals of Ukrainian and other nations and is an important means of forming national consciousness and human standards of young generation's life. It is indisputably that the referring to the past events promotes understanding history as a dialectical process, understanding the role of a human in certain social circumstances, the formation of historical thinking, which enables understanding the individual's role in the society by him / herself and ways of self-fulfilment and self-expressing.

The materials of the article deal with the features of revealing the function of a man and understanding the main aim of human life by Yu. Mushketyk, what purpose will be remained in the memory of future generations? After all, these works are original not only in form but also with excited moral and ethical problems in them, especially the problems of moral compromise with the own conscience. The main characters of the novels according to the author's intention are put before the choice in themselves by the writer, and therefore according to the own conscience, encourage the choice of reader's truth, for whom the moral choice of famous people is important because the development of history and culture in particular and society as a whole depends on it very often.

Key words: features of study, methodical preparation, moral and ethical, a novel, a historical epoch, a man, a character, human and national values, time, next generations.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372.8

І. В. Касьяненко

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ МАТЕРІАЛІВ ІЗ КРАЄЗНАВСТВА І ТРАДИЦІЙ РІДНОГО КРАЮ

Зміна підходів до викладання гуманітарних дисциплін вимагає переглянути наше ставлення до розвитку практичних умінь учнів. Адже дуже багато вчителів ще не надають належного значення виробленню навичок «творчого опрацювання інформації». Дотримання балансу між сумою знань, що засвоїв учень, і сформованими вміннями й навичками стає значною проблемою для вчителів на сучасному етапі реформування гуманітарної шкільної освіти.

Якщо філологічні знання передбачають розуміння і збереження в пам'яті основних термінів, періодів, подій, а значить, висновків і закономірностей, що походять із вивченого, то стає зрозумілим, що учень свідомо запам'ятовує тільки те, що проходить через його пізнавальну діяльність, до чого він доклав зусиль. Учень ніколи не оволодіє знаннями по-справжньому, якщо вони надаються йому у «готовому вигляді».

Досягнення цих цілей у першу чергу залежить від особистості вчителя. Саме він є і сценаристом, і режисером. Саме від його педагогічної майстерності під час уроку, від правильно розставлених акцентів і наданих ролей кожному учаснику навчального процесу залежить результативність уроку.

Тільки творчий учитель зможе виховати творчу особистість, бо урок – це завжди творчість і пошук. І педагоги повинні прагнути, щоб сучасний урок української мови був для дітей цікавим, радісним, щоб розкривав творчий потенціал особистості. Адже в наш час інтерес до розвитку творчості зростає. І це не випадково: змінюється світ, змінився статус нашої держави.

Мета статті – розглянути основні шляхи розвитку творчих здібностей учнів на уроках мови і літератури через використання матеріалів краєзнавчого характеру.

Проблему формування творчих здібностей учнів досліджували вітчизняні вчені, такі, як: М. Сказкін, Я. Пономарьов, В. Моляко,

Н. Лейтес, О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Кучерук та ін.

Ідей щодо продуктивного навчання у світовій та вітчизняній педагогіці багато, та всі вони так чи інакше стосуються одних постулатів. Гордон Драйден із цього приводу сказав, що ідея – це нова комбінація старих елементів. Нових елементів немає, є тільки нові комбінації. Справжній творчий учитель з хорошої ідеї чи інновації зуміє зробити традицію, бо один урок в житті дитини не дає остаточного результату. Потрібна лиш чітка, логічна і послідовна система, яка покаже свій результат через багато років у дорослому житті школяра.

Загалом творчість розглядається як діяльність людини, спрямована, за влучним визначенням С. Рубінштейна, на створення чогось нового, оригінального, що входить не лише в історію розвитку самого творця, а й в історію науки, мистецтва.

Дослідник Н. Янчук, говорячи про роль учителя в розвитку творчих здібностей учнів, зазначає, що творчість як складне соціально-психологічне явище виявляється на особистісному рівні, але це явище треба формулювати, стимулювати. Адже людина має великі творчі можливості, хоча вона й не завжди вірить у власні сили, тому її потрібно заохочувати до творчої діяльності.

Спираючись на концепції навчальних методів І. Лангера, М. Скаткіна, в основі яких лежить пізнавальна діяльність дітей, важливу роль у розвитку творчої самостійної діяльності школярів відіграє дослідницький метод, що є основоположним у методиці творчого навчання. Тобто навчання як творчого процесу відкриття дитиною світу.

Вивчаючи праці провідних педагогів та науковців, ми визначили, що метод дослідження, або відкриття, є основоположним у методиці творчого навчання, тобто навчання як творчого процесу відкриття дитиною навколишнього світу. Тому при викладені нового матеріалу необхідно не «начинити» учня знаннями, а надати дітям можливість самостійно здобувати необхідний матеріал. Для цього найоптимальнішими є інтерактивні методи навчання, що базуються на взаємодії й у взаємодії реалізуються (ажурна пилка, мозковий штурм, мікрофон, навчаючи – учусь, дерево рішень та багато інших). Рівноправність учасників активної взаємодії забезпечує кооперативна форма навчальної діяльності. Найефективнішими формами кооперативної діяльності є робота в парах, поетапна групова робота, робота в малих групах. Робота в групах не виключає інших форм (лекції, конференції тощо), а дає можливість зробити навчально-виховний процес більш ефективним.

Особливо ефективна на уроках ігрова діяльність учнів. Для досягнення цілей уроку можна використати ігри «Знайди зайве слово», «Так-ні», «Мозаїка», «Складалочка» «Упіймай помилку», «Шпаргалка», «Здивуй», «Редактор», «Конструктор», «Продовж ряд», «Додай нове» тощо. Усі навчальні ігри активізують увагу, підвищують інтерес до

вивчення предмета, проте вони не повинні мати анархічний характер, тому що мають спільні вимоги та методику проведення. Без чіткої організації класу, дотримання на уроці принципів послідовності, логічності неможливий позитивний результат.

Однією з проблем сучасного навчання є прагнення вчителя викликати в учнів зацікавленість до предмета при вивченні тієї чи іншої теми, тому важливим етапом вважаю мотивацію навчальної діяльності, цілепокладання уроку. Цьому сприяє створення проблемних ситуацій, які викликають інтерес до здобутих знань, мобілізують навички та вміння учнів стимулювати розвиток пізнавальної діяльності при розв'язанні проблемних завдань. Проблемне навчання ґрунтується як на колективній, так і на особистісно-орієнтованій парадигмі. Шляхи створення проблемних ситуацій на уроках української мови різні: видозміна мовного матеріалу, його систематизація, конструювання, дослідження.

Важливою умовою вважаємо створення ситуації успіху на уроці, надання можливості учневі відчувати віру у власні творчі здібності. Василь Олександрович Сухомлинський стверджував, що методи, які використовуються в навчальній діяльності, мають викликати інтерес у дитини до пізнання довкілля, а навчальний заклад має стати школою радості пізнання, творчості, спілкування. Основний сенс діяльності вчителя – допомогти дитині зрости успішною, відчувати радість від подолання труднощів. Шлях до розвитку творчого мислення лежить через розвиток спостережливості, асоціативного мислення, уміння говорити нове. Надзвичайно важливо навчити дитину спостерігати, бо чим більше матеріалу дає пам'ять, тим більше можливостей для комбінаційної роботи фантазії. У кожній педагогічній технології можна знайти саме ті методи й прийоми, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів. Однак жодна інновація не приживається на голому ґрунті, бо всі ефективні нові методи надійно прищеплюються тільки на міцному й здоровому «стовбурі» традиції, ростуть з її кореня, щоб потім через роки перерости в традицію, відбрунькувавши нові пагініці досконалості, що будуть знову названі інноваціями.

Діяльність учителя не закінчується із дзвоником з уроку. Для розвитку життєвих компетенцій учнів залучаю їх до участі у позакласній діяльності: шкільних святах; шевченківських днях; виховних заходах, присвячених українській мові та літературі; конкурсах імені Петра Яцика, імені Т. Г. Шевченка; шкільних, районних олімпіадах; літературно-музичних композиціях; усних журналах; предметному тижні.

Велику увагу необхідно приділяти роботі з обдарованими дітьми. Виходячи з того, що обдарована – це дитина, у якої рівень здібностей значно відрізняється від середнього, варто допомогти їй перш за все пізнати себе, свої здібності, нахили, відповідно використовувати свої можливості, реалізовувати свій творчий потенціал. Під час навчання

рекомендується використовувати різні прийоми роботи з обдарованими дітьми: творчі, тематичні, індивідуальні завдання, спрямовані на розширення та поглиблення знань, проблемно-ситуативні завдання, науково-дослідницьку діяльність.

Пріоритетним завданням навчально-виховного процесу в сучасній школі є всебічний розвиток школярів, зокрема творчих здібностей особистості. У сучасних умовах гуманізації й демократизації навчального процесу як ніколи актуальні дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У книзі «Сто порад учителю» він писав, що немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці.

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Окремі учні (обдаровані) переважно самостійно тренують свої задатки, щоб розвинути їх у здібності, і удосконалюють свої здібності, щоб вони стали творчими. Але для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання.

І єдиним найефективнішим засобом досягнення мети є інноваційні технології навчання. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, сприяє розвитку творчої особистості.

Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, покладена в основу інноваційних технологій навчання. Багато з них варті уваги сучасного педагога, який прагне дати якісний рівень знань, зробити урок цікавим, досягти максимального взаєморозуміння і співпраці між вчителем і учнем.

На уроках літератури для розвитку творчих здібностей учнів можна використовувати блок – схеми. Треба зауважити, що учні самі оцінюють ефективність опорних схем, адже «так цікавіше, зрозуміліше і легше». Часто спонукаю дітей до самостійного складання зорових опор. При цьому оцінюю оригінальність підходу. Звичайно, для цього учні мають бути підготовлені.

Етапи підготовчої роботи по складанню зорових опор:

1. Учитель пояснює матеріал, ілюструє прикладами і паралельно складає схему–опору на дошці. При цьому не припиняється живий діалог з учнями, які допомагають підібрати приклади, вносять пропозиції щодо правильної побудови опори.

2. Аналізований навчальний матеріал (не забуваємо про роботу в групах, колективне обговорення проблеми) учитель представляє у

вигляді схеми-опори, зумисне пропускаючи деякі її складові частини. Учні повинні «відновити» схему, користуючись правилом у підручнику.

3. Учитель не пояснює матеріал, лише записує на дошці низку прикладів, що ілюструють правило. Завдання учнів – «перетворити» текст правила в опорну схему, дібрати приклади для ілюстрації теоретичних положень з довідки на дошці.

4. Удома за власноруч складеною схемою учні готують усне лінгвістичне повідомлення, добирають приклади.

5. Учні отримують випереджувальне завдання: самостійно скласти зорову схему-опору до теми, яка буде вивчатися. На уроці декілька учнів презентують свою роботу, виступаючи у ролі вчителя, пояснюють новий матеріал. Оцінюється не тільки правильна, а й оригінальна подача нової теми.

Як бачимо, поступово учні привчаються до роботи з підручником, іншими джерелами, адже останній етап передбачає саме творчий підхід. Учні «малюють» основні теоретичні поняття у вигляді структур, матриць, пірамід, нерідко у зошитах з'являються «сонечка», «хмарки», «чарівні квіти». Організована таким чином робота сприяє підвищенню навчальної активності школярів, усуває їхню природну скутість (запитати у свого товариша значно простіше, ніж у вчителя), дає змогу кожному учневі засвоювати навчальний матеріал у природньому йому темпі, а також є дієвим засобом у посиленні індивідуалізації навчання. Сучасна методика нагромадила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Уміле застосування різноманітних форм роботи, на мою думку, дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми.

Форми роботи для розвитку творчих здібностей на уроках української літератури: робота творчих майстерень (написання авторських віршів, оповідань, казок), проведення народознавчих свят, випуски художніх газет, інсценізація уривків із творів, які вивчаються за програмою, види творчих робіт на основі неповного тексту: а) написання кінцівки поданого тексту; б) написання творів за поданим початком і закінченням; в) відтворення кількох пропущених епізодів; г) творчі роботи за поданою канвою. Ілюстрації учнів до прочитаних творів, проведення літературних «Брейн-рингів», конкурси авторських віршів, організація виставок «З бабусиною скрині», «Народознавчі свята на Україні», використання граматичної та лінгвістичної казки, використання нетрадиційного дидактичного матеріалу, створення комп'ютерних презентацій, використання елементів гри, створення учнями власних проєктів, творчі перекази учнів на основі неповного тексту.

Основними видами мотивації, на які орієнтуються у процесі вивчення літератури, – це співтворчість та співпраця, утвердження почуття гідності особистості. Уроки літератури – це уроки пошуку

істини, людинознавства, гуманізму, своєрідна репетиція дорослого життя. Намагаюся формулювати запитання, які не передбачають прямої відповіді, вислуховую думку кожного. Ось одне із запитань, які ставляться під час аналізу літературних творів у 8 класі: чи змогли б ви стати адвокатом Калитки? Співчуття чи сміх він викликає? («Сто тисяч» І. Карпенка-Карого).

Проблемно-пошуковий підхід цінний уже й тим, що учні мають змогу порівнювати різні твори. Потрібно навчати дітей працювати не стільки з критичними матеріалами, як з текстом, і виділяти основне, систематизувати матеріал, порівнювати твори різних авторів, однакові за темою (тема землі, матері у літературі ХІХ століття).

Знання людиною свого родоводу, історії свого народу, літератури рідного краю – це такий компонент цивілізації, який і робить людину власне людиною, тому саме краєзнавчому матеріалу в наш час належить важлива роль у навчанні та вихованні учнів. Краєзнавчий матеріал є ефективним засобом, що сприяє формуванню знань учнів, заснованих на сприйнятті навколишнього світу, розвитку та зміцненню в дітей почуття любові до рідного краю; формування моральної особистості громадянина й патріота України. Поряд із навчальною краєзнавчий матеріал виконує виховну та розвивальну функції, тобто він сприяє вихованню в учнів любові до рідного краю, відповідального, гуманного ставлення до природи й праці людей. Використання краєзнавчого матеріалу під час уроку дає змогу ілюструвати основний програмовий матеріал; збуджувати інтерес учнів до нової теми; розвивати самостійність і підвищення їх активності; пов'язувати навчання з життям. Найдоречніше й найактуальніше поглиблювати знання учнів із краєзнавства на уроках розвитку зв'язного мовлення, уроках літератури рідного краю. Краєзнавчий матеріал за своїм змістом є дуже різноплановим (природничим, історичним, літературним, географічним і т. д.). Основними джерелами його надходження є краєзнавча література (науково-популярна, довідкова, художня); місцева періодична преса (обласні та районні газети і журнали); власні спостереження учителя та учнів за природою та працею людей своєї місцевості; матеріали краєзнавчих музеїв, краєзнавчих куточків; натуральні наочні краєзнавчі посібники; ілюстрації, малюнки, фотокартки, відеозаписи із зображенням місцевих краєвидів, рослин, тварин, архітектурних пам'яток і т. ін.; спогади, розповіді старожилів про свій край. Вихідною умовою, що забезпечує ефективне використання краєзнавчого матеріалу на уроках української мови, є добір його змісту за сукупністю названих критеріїв. Згідно з ними, матеріал, який учитель планує використати на уроці, має бути доступним для розуміння школярами, не переобтяженим зайвою, занадто детальною інформацією; співвідноситися з основним програмовим матеріалом. Вибравши способи опрацювання краєзнавчого матеріалу, вчитель має продумати й його місце в структурі уроку.

Місцевий матеріал можна успішно використовувати на різних

етапах уроку. Під час процесу добору змісту матеріалу на основі текстів письменників рідного краю важливим критерієм є також його особистісна значущість для учнів. Реалізація цієї вимоги, як показали результати експериментального дослідження й аналіз передового педагогічного досвіду, забезпечується кількома шляхами: залученням учнів до добору краєзнавчого матеріалу для уроку (за умови різних способів педагогічної підтримки – залежно від індивідуальних особливостей школярів). Так учні можуть робити (за власним вибором) невеликі повідомлення про місцеві архітектурні пам'ятки, відомих людей свого населеного пункту, письменників; добирати ілюстрації, виготовляти малюнки. Ще один шлях – вільний вибір вправ, запропонованих учителем, учнями, врахування учителем змісту і обсягу пізнавальних інтересів учнів.

Важливими для формування комунікативної компетентності учнів можна назвати види вправ, спрямовані на розвиток продуктивної та рецептивної мовленнєвої діяльності та комунікативної компетентності. У роботі з розвитку вмінь сприймати письмовий текст ефективним є різнотипне читання (вголос/мовчки, повне/вибіркове, спрямоване/опосередковане). Під час аудіювання варто застосовувати аналіз тексту, його інтерпретацію, метод символічного бачення смислу тексту тощо. У процесі розвитку в учнів умінь говоріння позитивні результати в навчання вносять складання діалогів і монологів, дискусія, обговорення, диспути; захист реферату, підготовка доповіді, презентації; рольові та ділові ігри, інтерв'ювання, виступ перед аудиторією (ведучий, опонент, доповідач тощо). Для формування вмінь писемного мовлення необхідно застосовувати метод творчих робіт (перекази, твори, проекти тощо); редагування тексту, рецензування висловлювань, створення текстів для сайту школи, шкільної газети та електронної пошти, метод асоціацій, мозковий штурм та ін.

Успішному формуванню літературних компетентностей можуть сприяти уроки літератури рідного краю, що мають завдання поглибити знання учнів про життя та творчість письменників-земляків, викликати інтерес до їхньої творчої спадщини, до історичного минулого та сьогодення; формувати високі естетичні та художні смаки, уміння кваліфікованого читача, який розуміє літературу як мистецтво слова, уміння вибирати й оцінювати справжні мистецькі твори високої художньої вартості; розвивати здатність робити самостійні висновки, узагальнювати та систематизувати знання, викликати бажання оберігати й примножувати традиції свого краю. При плануванні уроків літератури рідного краю найскладніше грамотно задекларувати в конспекті аналітичні вміння та навички, що відповідають меті конкретного уроку й будуть системно, за принципом послідовного ускладнення пов'язані з попереднім наступними уроками, розвиток яких продовжиться через певний час, рік чи два, приведе до запланованих компетентнісних змін. Наприклад, ми плануємо розвинути в учнів у перспективі образне

мислення. У цілепокладальну частину конспектів уроків необхідно систематично вносити пункт про розвиток навичок образної конкретизації, а пізніше й образного узагальнення, і не лише вносити модну фразу в конспект, а й добирати та зреалізовувати спрямований на це комплекс вправ, завдань, які б технологічно гарантували результат. Анотаційні статті програми націлюють на певний кут розгляду кожного художнього твору, фіксують особливості конкретного тексту. Неструктурованими залишаються загальні компетентнісні рекомендації щодо літературного розвитку, тому подібна наскрізна думка в програмі не проглядається. Відповідно, така конструкторська робота покладена на плечі вчителя. Головним і необхідним аспектом під час вивчення літератури рідного краю є форми, методи і прийоми навчання, які застосовує вчитель на уроках. Удосконалення їх є важливою передумовою для формування літературних компетентностей, вироблення художніх смаків учнів.

Незважаючи на розмаїття нововведень, основною формою організації навчальної діяльності залишається урок. Сучасний урок – це урок демократичний. Для такого уроку характерними ознаками є: підготовка не мовознавців-теоретиків, а гуманних освічених людей; навчання не словом, а справою; проведення його не для учнів, а разом з ними; спрямовування діяльності не на клас в цілому, а на особистість кожного учня; забезпечення повного засвоєння навчального матеріалу на уроці. Нетрадиційні уроки та завдання, розв'язання проблемних ситуацій допомагають не тільки уникнути одноманітності та шаблонності, а й формують творчі здібності, допомагають дитині повірити у свої сили.

Таким чином, ми можемо сказати, що використання краєзнавчих матеріалів на уроках української мови та літератури сприяє естетичному вихованню учнів, розвитку їх емоційного світу і художніх смаків. Використання краєзнавчого матеріалу, також, дає можливість простежити загальноісторичний процес крізь призму місцевих подій і явищ, поглибити знання учнів, сприяє свідомому сприйняттю та осмисленню подій історії України.

Список використаної літератури

- 1. Педенко Н. І.** Розвиток креативного потенціалу учнів на уроках словесності / Н. І. Педенко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 32. – С. 2.
- 2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій** / Автор-укладач Наволокова Н. П. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – С. 53, 58, 82.
- 3. Стефанович Т. В.** Майстер-клас для вчителів-філологів / Т. В. Стефанович // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 29. – С. 5.
- 4. Омельченко В. Є.** Краєзнавчі дослідження на уроках словесності: Розвиток творчого потенціалу учнів / В. Є. Омельченко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 24. – С. 3.

Касьяненко І. В. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках мови та літератури через використання матеріалів із краєзнавства і традицій рідного краю

У статті розкрито особливості розвитку творчих здібностей учнів на уроках мови та літератури через використання матеріалів із краєзнавства і традицій рідного краю.

Розкрито сутність поняття «творчі здібності», здійснено аналіз основних підходів, які мають пріоритетне значення щодо розвитку творчих здібностей учнів. Визначено основні загальнодидактичні та лінгвометодичні принципи творчого навчання.

У статті подано приклади завдань, побудованих на краєзнавчій основі, для уроків української мови й української літератури з метою розвитку творчих здібностей учнів.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, краєзнавство, рідний край, уроки української мови і літератури, нетрадиційні уроки, творча особистість.

Касьяненко И. В. Развитие творческих способностей учащихся на уроках языка и литературы через использование материалов по краеведению и традициям родного края

В статье раскрыты особенности развития творческих способностей учащихся на уроках языка и литературы через использование материалов по краеведению и традициям родного края.

Раскрыта сущность понятия «творческие способности», осуществлен анализ основных подходов, которые имеют приоритетное значение для развития творческих способностей учащихся. Определены основные общедидактические и лингвометодические принципы творческого обучения.

В статье представлены примеры заданий, построенных на краеведческой основе, для уроков украинского языка и украинской литературы с целью развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, краеведение, родной край, уроки украинского языка и литературы, нетрадиционные уроки, творческая личность.

Kasianenko I. Development of pupils' creative abilities using the materials on local history and traditions of our local land

The article deals with the peculiarities of pupils' creative abilities using the materials on local history and native land's traditions.

It explains the essence of the concept «creative abilities» and analyses the main approaches which are of priority importance as far as the development of creative abilities of pupils is concerned.

The article defines the key didactic, linguistic and methodical principles of creative teaching. The article includes the examples of tasks that are based

on local history for the lessons of Ukrainian and Ukrainian Literature with the purpose of the development creative pupils' abilities.

Key words: creativity, creative peculiarities, study of local lore, native land, lessons of Ukrainian and Ukrainian Literature, innovative lessons, creative personality.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 821.161.2

О. В. Кевешлігеті

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ОСНОВА
НАЦІОНАЛЬНО-МОВНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ
ЗАСОБАМИ ДРАМИ А. БОБУЛЬСЬКОГО «ЦАРЕВИЧ АЛЬФОНС»**

Нині актуальна проблема національно-мовного особистісного виховання, синтезуюча філософські, педагогічні ідеї, є важливою в суспільстві, котре прагне через інноваційні технології та програми реформувати зміст навчання і виховання як учнів, так і студентів.

Відсутність або втрата зв'язку з рідною землею, народом, на жаль, спричинює появу несвідомих громадян, байдужих до українських цінностей. Процес імплементації духовних цінностей у педагогічну науку засобами художньої літератури чи іншими різновидами мистецтва є необхідним. Вчителі, вихователі й викладачі прилучатимуть дітей, молодь до культурної національної спадщини при умові, якщо матимуть кращі зразки відповідних українських літературних джерел, завдяки яким можна спостерігати суголосність важливих для життя ідей, інтеграцію сюжетів власне національної і світової літератури.

Основна мета дослідження – розкрити лінгводидактичну основу національно-мовного виховання особистості засобами драми А. Бобульського «Царевич Альфонс».

Завдання дослідження:

– розкрити грані таланту малодослідженого українського письменника Антонія Бобульського (псевд.: Дідо Микула, Давид Шрапнель, Іван Півчук; 11. 06. 1877, Краків – осінь 1951, Ужгород), ім'я котрого, на жаль, не стало відомим сучасному читачеві (є тільки поодинокі згадки в Інтернет-ресурсах; аналіз творчого доробку взагалі відсутній), але заслуговує на увагу за те, що він формував свідомість українців через художнє слово, символ, соціальні знакові структури у творах;

– відтворити на основі аналізу драми-казки А. Бобульського «Царевич Альфонс» народний світогляд і систему національно-мовного

виховання українців, адже формування кращих рис характеру засобами мови у творі можливе при обізнаності читача / глядача, котрий соціалізується, зі світом як добра, так і зла у суспільстві, з людськими стосунками.

Теоретичну основу склали ключові висновки із проблем ідеологічної сутності виховних традицій народу в житті людини. Засвоєння історико-культурних, мовно-літературних традицій, надбань народу сприяє еволюції індивідууму.

Для розв'язання поставлених завдань застосовані міфопоетичний аналіз літератури, контент-аналіз раритетного видання «Зоря» (колишній ужгородський напівіфіційний орган Підкарпатурського народного просвітницького союзу), інформативних джерел Інтернета.

Наукова новизна полягає в залученні громадськості до постаті майже невідомого українцям автора А. Бобульського, також у обґрунтуванні основ концепції впливу української літератури, лінгводидактики в Україні на зміст виховання і навчання, інтелектуалізацію вчителя, викладача та духовний розвиток особистості; подальший розвиток дістала розробка шляхів оновлення змісту освіти та забезпечення розвитку світогляду й духовності дітей, молоді, спрямованого на гармонізацію менталітету особистості.

Теоретичне значення полягає в осмисленні відображення основних питань українських цінностей засобами драми-казки письменника, в обґрунтуванні нових аспектів їхньої реалізації у концепції національної освіти.

На сучасному етапі аналізу художніх творів Антонія Бобульського дослідницької уваги присвячено мало, хоч його ім'я пов'язане з Польщею, Пряшівщиною та Україною (аматорські гуртки на Закарпатті та Пряшівщині популяризували драми митця).

З 13-ти років (після польськомовного навчання у краківській школі, русинськомовній перемишльській школі) його діяльність стосувалася не тільки друкарської справи, спрямованої на видання релігійної літератури в мальовничому Ужгороді, а й красного письменства.

Саме він здобуває славу не лише як головний редактор першого тижневика, що виходив на Закарпатті «руською народною мовою» «Карпато-руській вѣстникъ» (1918–1924) [1], календарів, видавець російськомовного перекладу українських народних казок («Ведьма или проклятая девушка», 20-і рр.) [2], колядок [3], а й автор 22-х книжок («Тайная крыпта», «Спаситель села», «Ужасный сон», «Кораблекрушение», «Искры», «Таинства магии» та ін.), одноактних п'єс («Уйко із Америки» (1922), «Кандидат», «Чиї доляри» (обидві – 1923), «Держися даного слова» (1925), «Верховинская кровь» (1929), «Пастырская игра», «Мессія», «Страшный суд божій» (усі – 1930), «Немая невеста», «Царевич Альфонс» (обидві – 1932), пригодницького роману «Сирота Миша» (1931), збірки гумористичних оповідань «Военные события Давида Шрапнеля и Ивана Певчука» (1924). До

видання народознавчих, фольклорно-релігійних книжок він також причетний («Русская свадьба или Свадебны речи про сватов (старостов) и дружбов и свадебны песни», «Великий сонник», «Песни надгробные с парастасом» (усі – 1926) [4].

Упродовж життя письменника більшість літераторів, які висвітлювали його творчість, розходилися в літературно-критичних оцінках і висновках. Так, Василь Маркус у публікації «Спроба новітньої історії Закарпаття», що є рецензією на книжку Павла Магочі (Paul R. Magocsi) «The Shaping of National Identity: Subcarpathian ь українознавства» (1978, 640 стор.), переконує: А. Бобульського слід розглядати не російським письменником, а, навпаки, русинофільським (Антоній міг відвідувати лише «руську» (русинську) гімназію в Перемишлі в 1880-х роках, бо там російської не було [5, с. 115]).

Літературознавці міркували над творчою особистістю А. Бобульського як митця, котрий у 20-х роках ХХ ст. писав оповідання для народу на замовлення власника ужгородської друкарні Юлія Федешія (І. В. Хланта), творця карпаторусинської літератури (В. Падяк [6]), «найпродуктивнішого драматурга» періоду літературного відродження на Закарпатті (Р. Офіцинський [7, с. 9]), у якого комедія «Уйко із Америки» набула найбільшої популярності, порівняно зі слабо розвиненою драматургією.

На той час проби пера здійснювали Василь Гренджа-Донський («Сотня Мочаренка») та Іван Мураній («Тарасович») у жанрі історичної драми, а Олександр Сливка («Бородате непорозуміння») – у жанрі комедії та дитячої драматургії. Оперету «Флірт і кохання» написали брати Августин та Євген Шерегії.

Аналізуючи образну систему призначеної для «сільського театру» [8, с. 9] драми-феєрії А. Бобульського «Царевич Альфонс» (надалі – «Царевич Альфонс») та її лінгводидактичних функцій, доцільно акцентувати на педагогічному навантаженні мовних засобів, застосованих у ній: тварини (жаба-юнак) чи яскраві, контрастні герої (Леонардо – придворна драма, німфа, два воїни, Чарівниця, страховиська Куриног, Дуриног, Буриног; гвардієць Верун; Кабала – начальник війська) виступають здебільшого як носії різних людських (позитивних чи негативних) якостей і рис, натомість зміст і мораль викликають пошану до хороших якостей та почуття зневаги до негативу; тут є культурно-національна інформація про життя (йдеться про сицилійців цар Бадіні, його дружину Бернадіну, їхню доньку Світлану, яка не побоялася розчаклувати Альфонса, сина сирійського царя Монті), природу (земну, підземну), суспільні відносини (землеробці Дрозд, Рампо, Борило, Бруно, Мерузо), а стрункість і довершеність будови драматичної казки в 5-ти діях, мова і образи розвивають їхні естетичні смаки; ідейний та естетичний впливи драми-феєрії А. Бобульського на реципієнта тим сильніший, чим глибше вони проникають у його поетичну мову, чим більше асоціацій вирине в їхній свідомості внаслідок

проникливого прочитання / перегляду твору; увага до мовного етикету (ритуал вітання під час зустрічі), фразеології мови сприяють формуванню моральних якостей людини.

Драма «Царевич Альфонс» має таку внутрішню композицію: зав'язка, кульмінація, розвиток подій, розв'язка. Бадіні товаришував із Монті, на якого сердилася Чарівниця. Монті вирішив вигнати її з Сицилії. Вона протестувала, а тому й використала помсту (викрасти найдорожче – сина Альфонса, перетворити його на потвору; щоб розчаклувати юнака, слід було поцілувати).

Буриног збирав чутки про Альфонса, першим довідався від чарівниці про наслідки прокляття (смерть худоби, людей), Куриног шукав місце для його схову (криницю), Дуриног пропонував ідеї Чарівниці.

Батько Альфонса, перетвореного на жабу, не впізнав, а тому його пошуки щодо сина були марними. Через п'ятнадцять років Світлана гуляла луком і зустріла невідомого їй землероба Дрозда, який розповів про історію зникнення юнака Альфонса. Лук зазнав змін і люди не випадково його оминали, називали місцем прокляття. Адже вода у «студнѣ» (тобто криниці) через чари чарівниці з чистої води перетворилася на чорну. Через спрагу Світлана наблизилася до покинутої людьми криниці, але побачила там жабу, з якою згодом подружилася (носила при собі у скриньці), не знаючи, що вона проклята і зачарована.

Світлана разом із придворною Леонардою спустилася до криниці, щоб врятувати потворну жабу (ініціація Світлани – це порушення заборон, спроба пізнати світ не тільки у красі, а й потворності, зрештою, соціалізація добросердечної царівни, яка в нагороду за провину отримує власне щастя, майбутнього вродливого обранця-юнака). Душевна Німфа допомогла застерегти Світлану і жабу від біди, вона розповіла про таємничу так звану тітку (очевидно, безсердечну чарівницю) царя Гвідона, котра була на бенкеті Бадіні, та її жорстокий намір знищити жабу, яка вже зникла з криниці.

Світлана не погодилася на прохання багатьох приєднатися до бенкетуючих, серед яких був і Монті. На очах у всіх у царя Сирії донька Бадіні й Бернадіни цілує жабу, яка дошкуляла всім присутнім та народу Сицилії. Поцілунок руйнує чари чарівниці і вперше батько бачить свого сина після п'ятнадцяти років. Монті в нагороду за страждання сина від чар пропонує батькам Світлани одружити Альфонса з їхньою донькою, на що вони радо погоджуються, продовживши бенкет весіллям.

Перша дія відбувається у Сирії у печері чарівниці, одягненій у сільський одяг. Місцем другої дії є лук Сицилії. У третій дії автор відтворює дію на тому ж місці, що й у другій дії, але 15 років потому. У четвертій дії – на іншому лукові Сицилії біля одного високого дерева, під котрим сиділи Чарівниця і страховиська. Зла чаклунка задумує запаморочити народ через звинувачення у всіх бідах невинну жабу. У п'ятій яві німфа вручає Світлані перстень, який принесе їй щастя: «Жаба

ся принесеть тебѣ счастье, а отцу твоему и народу, велику радость. Возвратися съ нею въ палату! (Передаеть перстень Свѣтланѣ). Прими сей перстень! Въ случаѣ нужды, поверни его и явлюся къ тебѣ на помощь. Не бойся ничего, ибо ты находишься подѣ моею защитой» [8, с. 23]. У п'ятій дії активізує конфлікти, зв'язані з пататою царя Бадіні. Ремаркою автор намагається змалювати інтер'єр: «Съ лѣвой стороны двери, сзади въ середині – двери, ведущіе на балконъ, съ правой стороны тоже двѣ двери, ведущія въ комнату Свѣтланы и въ комнату жабы. Столь, стулья и картины (образы)» [8, с. 24].

Цікавим є значення імен у драмі-казці: за походженням Альфонс – німецьке двоскладне ім'я (наприклад, в давньоверхньо-німецькому Adalfuns, від слів adal (благородний) і funs (готовий (до бою)) [9, с. 1]; Бадіні – прізвище, утворене від прізвиська Бадя, котре йде від румунського bade, що в перекладі означає «дядько» – «родич, брат батька або матері», але є й інші значення: «дорогий, любий, милий» [10, с. 1].

З огляду на символи у драмі-казці А. Бобульського, то зустрічаємо такі пояснення: як хтонічний персонаж *жаба* в українській міфології – символ підземного царства, пов'язаний з вологою, дощем, водночас – мудрість [11, с. 522], натомість у китайській міфології символ багатства і безсмертя [12, с. 1], посередництво між цими двома світами і трансмутацію [13, с. 1]; *криниця* – символ «єднання небесних та підземних вод..., символ здоров'я, сили, багатства, родючості, святості, чистоти... Для хлопців – краси, вірності» [11, с. 254–255]; цей символ високої духовності, спадкоємності поколінь і традицій, батьківщини, краси, вірності, безсмертя народного духу означає в християнстві спасіння й очищення; *перстень* – символ вічності життя, у християнстві ще й духовних обов'язків, єдності, панування, покори.

До речі, у різних міфопоетичних системах функції жаби є і як позитивні (зв'язок із родючістю, продуктивна сила, відродження, вказує на сили виникнення життя), і негативні (зв'язок із хтонічним світом, мор, хвороба, смерть) [14; 15]. Коли жаба піднімається з води, то означає оновлення життя і воскресіння. Життя і воскресіння залежать також від наявності вологої шкірки життя, на противагу сухості смерті. Велика Жаба, на якій тримається всесвіт, уособлює темну і недиференційовану першоматерію, елемент водянистості і початкову слиз, основу створеної матерії. Жаба означає перехід від стихії землі до стихії води і навпаки. Цей зв'язок з плідністю природи – атрибут, що впливає з її земноводного характеру, і з цієї ж причини вона вважається місячною твариною; у багатьох легендах розповідається про жабу на місяці, а в численних ритуалах вона кличе дощ.

А. Бобульський з метою освіти, культурного розвитку народу, прищеплення любові читачів, глядачів до живої народної словесності, художнього осмислення моральних ідей підходив до лінгводидактичних проблем з позицій літературознавства, етнографії, міфології, релігієзнавства. Аналіз творів цього митця відкриває можливості для

реалізації нової системи гуманістичної, кордоцентричної національної школи, котра сприятиме досягненню високого рівня національного самоусвідомлення та збагачуватиме духовний світ майбутніх творців духовного життя нації. Наголошуючи на літературних і дидактичних аспектах вивчення драми-казки А. Бобульського як системи безперервного національного виховання, ми збагачуємо арсенал виховних, дидактичних прийомів майбутніх педагогів, розкриваємо можливості для самовдосконалення, повноцінного духовного розвитку. Національне виховання ефективно впливатиме на майбутні покоління, якщо його реалізація в освітньо-культурний процес відбуватиметься через єдність народного світосприйняття і світовідтворення митцями в художніх творах, де засобами мови закодовані генетично найкращі моральні якості та сформовані риси національної ментальності.

Ми дійшли висновків, що духовні цінності, міфопоетичні знання з художніх творів українських письменників, зокрема й А. Бобульського, варто реалізовувати у зміст національної освіти з багатьох причин: по-перше, вони містять ознаки національної системи виховання, формують особистість, впливають на якість навчання і виховання. Вчитель або викладач, будучи добре обізнаним із творами українських письменників Закарпаття, розвитком лінгводидактики, зможе не тільки ознайомити з міфологією, віруваннями українців, світосприйняттям митця і закладеними у них цінностями, а й пов'язати генетично закодовані знання в літературі України, з сучасними тенденціями розвитку мовознавства та історії, суспільства і держави.

Список використаної літератури

- 1. Мушинка М.** Документи свідчать... / Микола Мушинка // <http://zakarpattya.net.ua>.
- 2. Бобульський А.** Ведьма или проклятая девушка / А. Бобульський. – Ужгород, 20-е годы XX ст. – 32 с.
- 3. Коляды** въ рождественной игрѣ для колядниковъ / собралъ А. Бобульський. – Ужгород, 1925. – 20 с.
- 4. Хланта І.** Бобульський Антоній / І. В. Хланта // <http://esu.com.ua>.
- 5. Маркус В.** Спроба новітньої історії Закарпаття / В. Маркус // Сучасність. – 1980. – Ч. 6. – Червень. – С. 115.
- 6. Падяк В.** Нарис історії карпаторусинської літератури XVI–XIX століть / В. Падяк. – Ужгород: Вид-во В. Падяка, 2010. – 220 с.
- 7. Офіцинський Роман.** Новітня література Закарпаття : літературознавчі статті, нариси, рецензії, огляди / Р. А. Офіцинський. – Ужгород: Гражда, 2015. – 120 с.
- 8. Бобульській А.** Царевич Альфонс: пьеса / А. Бобульській // Зоря (Полуофіційний органь Подкарпаторусскаго народнопросвѣтительнаго союза, Ужгород). – 1931. – Р. XI. – 1 декабрь. – С. 9–29.
- 9. Рыбакин А.** Словарь английских личных имен [Електронний ресурс] / А. И. Рыбакин. – Режим доступу: // <https://ru.wikipedia.org/wiki>.
- 10. Происхождение фамилии** Бадин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.ufolog.ru/names/order>.
- 11. Войтович В.**

Українська міфологія / В. Войтович. – К.: Либідь, 2005. – 664 с. **12. Почему лягушка считается символом богатства?** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // otvet.mail.ru. **13. Лягушка** – Новый Акрополь [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // www.newacropol.ru. **14. Животные** в мифологии: Лягушка, жаба [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://mythology.info/myth-animals/frog.html>. **15. Лягушка** – Энциклопедия символики и геральдики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.symbolarium.ru/index.php>

Кевешлігеті О. В. Лінгводидактична основа національно-мовного виховання особистості засобами драми-казки А. Бобульського «Царевич Альфонс»

У статті розкриті питання, пов'язані з реформуванням змісту вищої педагогічної та філологічної освіти у напрямі посилення мовно-літературного компонента підготовки педагогічних кадрів, науково обґрунтовано доцільність використання засобів української літератури (зокрема, невідомої раніше раритетної драми-казки А. Бобульського «Царевич Альфонс» (1932), виданої в «Зорі» (колишньому ужгородському напівофіційному органі Підкарпатурського народного просвітницького союзу)) та засобів впливу мови для оптимізації національно-мовного виховання особистості; акцентовано на літературних і дидактичних аспектах вивчення цього твору, духовних цінностях, міфопоетичних знаннях (генетичному кодуванні слів *криниця, перстень, жаба*) тощо.

Ключові слова: лінгводидактика, національно-мовне виховання, міфопоетика.

Кевешлигеті О. В. Лингводидактическая основа национально-языкового воспитания личности средствами драмы-сказки А. Бобульского «Царевич Альфонс»

В статье раскрыты вопросы, связанные с реформированием содержания высшего педагогического и филологического образования в направлении усиления литературного компонента подготовки педагогических кадров, научно обоснована целесообразность использования средств украинской литературы (включая и неизвестной ранее раритетной драмы-сказки А. Бобульского «Царевич Альфонс» (1932), напечатанной в «Заре» (бывшем ужгородском полуофициальном органе Подкарпатурського народного просветительского союза)) и средств влияния языка для оптимизации национально-языкового воспитания личности; акцентировано на литературных и дидактических аспектах изучения этого произведения, духовных ценностях, мифопоетичных знаниях (генетической закодированности слов *колодець, кольцо, жаба / лягушка*) и др.

Ключевые слова: лингводидактика, национально-языковое воспитание, мифопоэтика.

Keveshliheti O. Linguodidactical fundamentals of the national language upbringing of personality by means of drama-tale A. Bobulskyu «Prince Alfonso»

In the article the questions are considered with reforming of content of the high pedagogical & the philological education in order to enhance the linguistic and the literary component of preparation of the pedagogical staff, also scientifically proved expediency of using the means of the Ukrainian literature (including previously unknown and the rarity drama-tale of A. Bobulskyu «Prince Alfonso» printed in the newspaper «The Dawn» (the former Uzhhorod semi-public authority of Podkarpatoruskyu national educational union)) & the influence means for optimizing the national linguistic upbringing of the individual; emphasis on the literary and the didactic aspects of the literary study, the spiritual values, the mythological knowledge (the genetic coding of the words draw-well, ring, toad / frog), etc.

Key words: linguodidactics, national linguistic upbringing, mythopoetics.

Стаття надійшла до редакції 31.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 371.315

І. М. Лапшина

**НАПРЯМИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКА
«РОСІЙСЬКА МОВА» ДЛЯ ШКІЛ З УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ
НАВЧАННЯ З УРАХУВАННЯМ КОМПЕТЕНТІСНОГО
ПІДХОДУ**

Провідною стратегією оновлення системи освіти, як зазначено в концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа», підготовлених робочою групою Міністерства освіти і науки України, визначений орієнтир її змісту на компетентності для життя, створення умов якісної освіти для успішної самореалізації молоді в суспільстві. З цією метою суттєвих змін зазнає передусім початкова освіта, яка зорієнтована на вироблення у вихованців комунікативної компетентності засобами рідної та іноземних мов, соціокультурної компетентності, уміння самостійно вчитися. Суттєву роль у вирішенні цих завдань відведено шкільному підручнику. Останніми роками у практику початкової освіти впроваджуються підручники нового покоління, що відповідають оновленому Державному стандарту початкової загальної освіти та базовій навчальній програмі [2, с. 98–137]. Подальший перебіг реформаційних змін у початковій освіті вимагає переосмислення традицій та інновацій у підручникотворенні, детального

аналізу змісту наявних підручників і навчальних посібників, зокрема для 1–2 та 3–4 класів.

У багатьох публікаціях проаналізований зміст підручників І. П. Гудзик для наскрізного вивчення російської мови у 1–9 класах, сучасних варіативних підручників з російської мови для учнів 1–4 класів загальноосвітніх закладів з українською мовою навчання (авторських колективів – В. І. Стативки, О. І. Самонової та І. М. Лапшиної, Н. М. Зорьки), презентація цих варіативних підручників відбулась на численних науково-практичних семінарах Всеукраїнського та обласних рівнів, методичних об'єднаннях вчителів загальноосвітніх шкіл І ступеня. На нашу думку, саме підручники для 3-го та 4-го класів, на відміну від інтегрованих робочих зошитів для адаптаційного періоду, потребують детального вивчення навчально-розвивальних можливостей, узагальнення напрямів їх оновлення.

Підручники з російської мови для 3-го та 4-го класів (автори – І. М. Лапшина, Н. М. Зорька – ВД «Освіта», 2013; 2015) відповідають вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти та базової навчальної програми. Авторами реалізовано змістове наповнення курсу «Интегрированное обучение чтению и письму. Развитие умений устной и письменной речи. Язык. Правописание», а саме мовленнєвої, мовної та соціокультурної ліній.

Систематична увага приділяється узгодженому розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності школярів: аудіюванню, говорінню, читанню й письму, удосконаленню умінь користуватися нерідною мовою як засобом спілкування з носіями російської мови та пізнання суспільно-корисної та особистісно значущої інформації. Наведемо приклади деяких тем уроків, пропорованих у підручнику: «Слушаем, обсуждаем прослушанное», «Учимся слушать, соотносить содержание текста с его планом. Ставим вопросы по прослушанному», «Учимся рассказывать о прочитанном», «Составляем диалог по рисунку», «Пишем сочинение. Слушаем, обсуждаем написанное») [3; 4]. Так завдання підрозділу «Слушаем, предугадываем события. Говорим: составляем диалог» пропонують учням спочатку прочитати методичну статтю про передбачення у процесі слухання та читання твору (впр. 8), визначитись із послідовністю навчальних дій при ознайомленні із художнім текстом. На основі визначеного алгоритму дій школярам пропонується послухати частини оповідання «Метро», продумати розгортання сюжету твору, перевірити правильність свого передбачення шляхом зіставлення прослуханого й самостійно передбаченого. Далі вправа 9 пропонує учням попрацювати в парах для обговорення питань: «Почему ребята заблудились? Что герои рассказа делали неправильно? Какие ошибки не должны были допустить?» З метою формування культури мовленнєвої поведінки школярам пропонується для перекладу з української мови на російську сполучення слів, які бажано використати при побудові діалогу. Зауважимо про граматичні ознаки деяких слів української та російської

мов не співпадають, зокрема: поїхали до тітки (укр.) – поехали к тётке (русск); сміялися з нас (укр.) – сміялись над нами (русск.). Для закріплення навичок участі в діалозі дітям пропонується виконати завдання впр.11: прочитати слова і вирази, визначити, яка група слів вживатиметься у питаннях, а яка – у відповідях на ці питання. Таким чином, учням запропоновано взяти участь у різних видах мовленнєвої діяльності: прочитати рекомендації до виконання навчальних дій, передбачити можливий зміст твору, призначеного для сприймання на слух, сформулювати коментар до власного прогнозування прослуханого твору, визначити сюжет твору, навчитися відтворювати його в особах, прокоментувати рівень допомоги підручника при виконанні завдання, обговорити в парах подібну життєву ситуацію, сформулювати письмове висловлювання за результатами обговорення тексту твору.

Учням систематично пропонуються дидактичні завдання на повноцінне сприймання усного й писемного повідомлення, побудову діалогічного і монологічного висловлювання з урахуванням комунікативних можливостей та соціальних потреб дітей 8–10 років (по 32 аспектних уроки в 3-му та 4-му класах). Наприклад: «Читаем молча, обсуждаем тему и основную мысль прочитанного. Говорим: составляем высказывание», «Анализируем построение текста. Говорим: пересказываем сказку, дополняем её по рисунку», «Пишем пересказ. Читаем, обсуждаем написанное», «Учимся слушать, соотносить содержание текста с его планом. Ставим вопросы по прослушанному» та інші. При опрацюванні таких тем школярі перспективно ознайомлюються із правилами адекватного слухання, правилами поведінки співрозмовника в діалозі, вимогами до монологічного висловлювання, правилами читання вголос і мовчки, вимогами до писемного висловлювання.

Паралельно із завданням мовленнєвого розвитку в підручниках передбачені завдання щодо формування у школярів елементарних відомостей про мову та мовних умінь, необхідних для забезпечення нормативності мовлення, передусім це стосується синтаксичного, фонетико-графічного і лексичного матеріалу, пропедевтики засвоєння морфології (по 32 уроки з пріоритетом мовної підготовки в 3-му та 4-му класах). При цьому висновки з мовних аспектів реалізуються учнями при побудові або відтворенні певного мовленнєвого продукту.

Важливе місце у змісті підручників з російської мови відводиться також розширенню уявлень школярів про норми соціальних стосунків, що виявляються у мовленнєвій поведінці, наприклад: «Умеешь ли ты слушать собеседника», «Учимся задавать вопросы», «Учимся формулировать собственное мнение», «Учимся отстаивать собственное мнение», «Учимся участвовать в дискуссии» тощо. Наприклад, вправа 5 [3, с. 7] сприяє формуванню уявлень третьокласників про правила участі у діалозі: Побеседуйте в парах: расскажите друг другу, что вам запомнилось на летних каникулах. Внимательно выслушайте

собеседника, задайте ему вопросы. Используйте в диалоге выражения: Повтори, пожалуйста, я не совсем понял (поняла). Мне кажется... Я думаю...

Виконуючи вправу 55 (Прочитай, дополни сказанное), учні 3-х класів сформулюють для себе правила ввічливого співрозмовника (Тот, кто говорит, должен подумать... А тот, кто слушает, должен знать...), а потім за текстом казки М. Пляцковського «Нерозлучні друзі» пояснять, які правила спілкування порушили друзі, чому у них виникло непорозуміння.

Навчальний матеріал підручника логічно структурований: мовленнєві й мовні уроки логічно змінюють одне одного, що дозволяє перспективно удосконалювати комунікативні уміння учнів та закріплювати для цього елементарні лінгвістичні знання й уміння мовного аналізу. Зокрема, темі уроку «Анализируем построение текста. Составляем высказывание по зачину и заключению» передують такі теми уроків: «Читаем молча, обсуждаем тему и основную мысль прочитанного. Составляем высказывание», «Слушаем, учимся определять тему и основную мысль произведения. Пишем о прочитанном».

При поясненні явищ російської мови цілеспрямовано використовується позитивне перенесення набутих знань й умінь з уроків рідної мови, зокрема прийом міжмовного зіставлення: Из уроков украинского языка тебе известно... Ты знаешь, что ... Обрати внимание! З цією метою учням пропонуються завдання для сприймання на слух та аналізу пізнавальних висловлювань, для самостійного читання й осмислення матеріалу про мову та мовлення, обговорення фактів і формулювання власного висновку в ході парної чи групової дискусії (наприклад: **Обрати внимание:** в диалоге выделены обращения. В русском языке, как и в украинском, обращение может стоять **в начале, в конце и в середине** предложения. Найди примеры этого в диалоге упражнения Какие знаки препинания стоят при обращениях?).

Підручники містять різноманітні можливості для організації учнями самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Школярам пропонується самостійно виокремити навчальну проблему, продумати спосіб її вирішення, дібрати тренувальні завдання для закріплення стереотипу виконання, продумати можливості для застосування в різних ситуаціях з власного життєвого досвіду (Как ты думаешь, почему материал этого упражнения так расположен? Что дано в левой части? Что в правой? С какой целью?). Завдання «Поработайте в парах» стимулює учнів визначитися з вибором партнера для розв'язання мовленнєвих або лінгвістичних питань (більш підготовлених для підтримки, менш підготовлених для утвердження власних можливостей), підготуватися до виконання завдань з різним рівнем допомоги вчителя чи підручника (Поработайте в парах: один из вас задает вопрос по рассказу, другой отвечает, собеседник соглашается или не соглашается с ответом).

Потом вы поменяетесь ролями. Постарайтесь задавать вопросы разных типов...).

Уроки «Перевір себе!» дозволяють учням здійснити самоконтроль рівня навчальних досягнень. Так, школярам пропонуються завдання на перевірку рівня сформованості умінь мовного аналізу: «Проверь, как ты разобрался в том, что говорилось на предыдущих уроках о тексте. Выполни тестовые задания, которые предложит учитель»; а також перевірни завдання на визначення рівня опанування мовленнєвих навичок: «Внимательно прочитай рассказ. Определи, все ли слова тебе понятны. Понимаешь ли ты весь текст в целом? Прочитай рассказ так, как он записан. Ещё раз прочитай текст так, как его следует произносить. Сравни произношение и написание слов. Отметь для себя места возможных ошибок. Внимательно спиши текст. Обращай особое внимание на места возможных ошибок. Проверь свою работу».

Мова підручників зрозуміла для учнів 8–10-річного віку, відповідає нормам літературної російської мови. Це досягається чіткістю формулювання правил і визначень, висновків, побудови навчально-пізнавальних текстів, очевидністю логічних зв'язків між їх частинами, належною довжиною речень, доступністю їх лексичного наповнення. Як ілюстрацію цієї тези розглянемо вправу 92 підручника для 3-го класу.

Прочитай, спиши поговорки. Объясни, как ты их понимаешь.

1. И мудрому человеку совет требуется.
2. После дела за советом не ходят.

Обрати внимание на то, что в первом из этих предложений содержится утверждение. Говорящий, высказывая какую-то мысль, будто подтверждает: «Да, это так». Это **утвердительное предложение**. А во втором предложении содержится отрицание. Говорящий не соглашается с чем-то, отрицает: «Нет, не так». Это **отрицательное предложение**.

Виконання вправи передбачає два кроки: перший – коментування змісту приказок (у першому виразі міститься ствердження думки, що підсилюється вживанням сполучника *и*; у другому – заперечення певної дії, формальним виявом якого є використання частки *не*), таким чином школярі активно вживають ключові слова (утверждается, отрицается); другий крок має на меті в інший спосіб підтвердити (переформулювати) основний висновок попередніх дій, назвати вид речення, що містить диференційовану ознаку. З цією метою використовуються споріднені слова: подтверждает, утвердительное; отрицание, отрицательное.

Тексти підручників «Русский язык» поєднують ознаки наукового і науково-популярного стилів, містять інформаційний та емоційно-ціннісний компоненти змісту. Вони використовуються не лише як матеріал для мовного розбору, а й для удосконалення навичок читання й письма, тому перспективно мають чергуватися короткі, прозорі та більш тривалі й складні тексти. На цьому зауважувала провідний фахівець з підручникотворення для початкової школи І. П. Гудзик: «Считаем, что обязательной характеристикой учебника, предназначенного для

компетентностно орієнтованого обучения язку должно быть достаточное количество и небольших, и довольно значительных по объему текстов. Лишь при таком условии можно утверждать, что учебник содействует решению одной из важнейших задач начального обучения – развитию умения читать вслух и молча» [1, с. 24].

Подемо співвідношення обсягу навчальних текстів підручника для 3-го класу у вигляді таблиці.

довжина тексту	всього	%	стиль тексту		
			навчально-науковий	пізнавальний	художній
до 0,5 стор.	99	67,8	26	16	57
до 1 стор.	29	19,8	6	8	15
до 1,5 стор.	11	7,5	2	2	7
до 2 стор.	5	3,4			5
понад 2 стор.	2	1,5			2

Як бачимо, абсолютну більшість складають невеличкі за обсягом тексти (до 0,5 стор.). Це тексти приблизно на 100–120 слів, які учні 3-го класу зможуть вперше прочитати самостійно за півтори-дві хвилини, що дозволить протягом уроку в 40 хвилин повторно перечитати твір для детального аналізу й коментування (2–3 різноманітних повтори: наприклад, суцільно ланцюжком, вибірково за завданням учителя, виразно в особах), виконати репродуктивні або мовленнєво-творчі завдання.

Більш складні тексти може спочатку читати учитель або один із найбільш підготовлених учнів, а потім учні читатимуть у парі / групі, розподіливши частини твору для індивідуального читання з наступним груповим обговоренням. Наприклад вправа 138: Поработайте в парах. Найдите в рассказе те эпизоды, когда мальчик пытается работать вместе с родителями. Всерьёз или шутя описывает это автор? Выскажите свое мнение о планах Алёши. Как он проявил себя в описанных ситуациях?

Важливим аспектом аналізу мови викладу навчального матеріалу в підручнику є співвідношення діалогічного та монологічного мовлення, що вважається одним із факторів, які впливають на читабельність текстових матеріалів, їх доступність для самостійної роботи дітей.

діалог			монолог з діалогом		монолог	
3 кл.	12	10%	65	54,8%	42	35,2%
4 кл.	38	10%	215	55,3%	136	34,7%

Таким чином, діалогічні тексти (діалог та монолог з діалогом) становлять понад 60% навчальних текстів, що є виправданим, оскільки одним із завдань навчання є розвиток діалогічного мовлення. Крім того, особистісно орієнтоване навчання передбачає діалог учителя (авторів

підручника) з учнями, а не штучний монолог-повідомлення. Діалог в підручнику певною мірою наближає текст до більш зрозумілого дітям розмовного мовлення, дещо зменшує труднощі сприймання тексту з явними ознаками наукового стилю.

Наприклад, вправа 163 (3-й клас): Прочитай.

Ты помнишь самое важное правило об обозначении на письме гласных звуков? Оно простое: «Без сомнения пиши буквы, обозначающие ударные (сильные) гласные. А буквы, обозначающие безударные гласные, требуют проверки».

Есть ли похожее правило и для обозначения согласных звуков? Когда перед буквой, обозначающей согласный, зажигается фонарик и сигналист: «Осторожно, не сделай ошибки!»?

Таким чином, проблема аналізу шкільних підручників для початкових класів, узагальнення традицій у підручникотворенні, визначення інноваційних аспектів оновлення змісту підручників з елементарної мовної освіти є складною, недостатньо дослідженою, разом з тим, актуальною й виправданою реформуванням шкільної практики. Зауважимо, що збереження традицій щодо доступності й науковості шкільних підручників, наповненості їх українознавчим матеріалом, реалізація міжпредметних та внутрішніх зв'язків у змісті навчального предмета, стимулювання самостійної роботи молодших школярів має бути доповнено можливостями поєднання групової, парної та індивідуальної роботи з мовленнєвим та мовним матеріалом, акцентуванням соціокультурної підготовки дітей на кращих літературних зразках, залученням учнів до використання при роботі з підручником сучасних інформаційних джерел (Інтернет, енциклопедії, довідники та ін.).

Список використаної літератури

- 1. Гудзик И. Ф.** Цели школьного курса языка и их реализация в учебнике. Сравнительный анализ учебников по русскому языку для начальных классов с точки зрения компетентностно ориентированного обучения / И. Ф. Гудзик // Русская словесность в школах Украины. – 2006. – № 6. – С. 24–28.
- 2. Російська мова.** Русский язык. Программа для общеобразовательных учебных заведений. 1–4 классы. / Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – С. 98–137.
- 3. Лапшина И. Н.** Русский язык: учебник для 3 кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на украинском языке / И. Н. Лапшина, Н. Н. Зорька. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 176 с.
- 4. Лапшина И. Н.** Русский язык: учебник для 4 кл. общеобразоват. учеб. заведений с обучением на украинском языке / И. Н. Лапшина, Н. Н. Зорька. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 186 с.

Лапшина І. М. Напрями оновлення змісту підручника «Російська мова» для шкіл з українською мовою навчання з урахуванням компетентнісного підходу

Автор аналізує напрями оновлення змісту підручника з російської мови для шкіл з українською мовою навчання відповідно до вимог базових програм початкової освіти щодо врахування компетентнісного підходу: інтеграцію мовленнєвої та мовної підготовки молодших школярів при формуванні комунікативної компетентності; поєднання при виконанні дидактичних завдань підручника мовленнєвої та соціокультурної, мовної та соціокультурної практики; збагачення досвіду діалогічного та монологічного висловлювання при роботі в парах та групах; здійснення адекватної лінгвістичної пропедевтики з урахуванням знань й умінь, набутих учнями на уроках рідної мови.

Ключові слова: зміст підручника, напрями оновлення, комунікативна компетентність, тренувальні вправи, навчальний текст, робота в парах та групах, навчально-мовленнєві ситуації.

Лапшина І. Н. Направлення оновлення содержания учебника «Русский язык» для школ с украинским языком обучения на основе компетентностного подхода

Автор анализирует направления обновления содержания учебника по русскому языку для школ с украинским языком обучения в соответствии с требованиями базовых программ начального образования об учете компетентностного подхода: интеграцию речевой и языковой подготовки младших школьников при формировании коммуникативной компетентности; объединении при выполнении дидактических заданий учебника речевой, языковой и социокультурной практики; расширение опыта диалогического и монологического высказывания при работе в парах и группах; реализация адекватной лингвистической пропедевтики с учетом знаний и умений, сформированных учащимися на уроках родного языка.

Ключевые слова: содержание учебника, направления обновления, коммуникативная компетентность, тренировочные упражнения, учебный текст, работа в парах и группах, учебно-речевые ситуации.

Lapshina I. Directions of contents renewal of «Russian Language» textbook for Ukrainian-speaking schools taking into consideration competence approach

The author analyzes principal directions of contents renewal of «Russian Language» textbook for pupils of 3rd – 4th forms in Ukrainian-speaking schools in accordance with basic primary education curriculum taking into account competence approach: integration of language and speaking training of primary school pupils in the process of communicative competence formation; development of informative competence while working with linguistic and literature sources; combination of linguistic and socio-cultural

practice while completing didactical assignments from the textbook; enrichment of dialogic and monologue speaking experience while working in pairs and groups; keeping to linguistic behavior culture; realization of adequate linguistic preliminary study taking into consideration knowledge and skills acquired by pupils during Native Language lessons. For prospective authors of future primary school textbooks it's been emphasized on the necessity of taking into consideration cognitive abilities of 8-10-year-old children as well as their communicative demands particularly the subjects and stylistics of educational linguistic situations, relevant exercise system within definite section: preliminary exercise, illustration exercise, repetition and mental actions strengthening tasks, generalizing exercises and tasks, linguistic creative assignments, acquired knowledge and skills revision control tasks.

Key words: textbook contents, textbook requirements, renewal directions, communicative competence, training exercises, teaching text, pair and group work, educational linguistic situations.

Стаття надійшла до редакції 21.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 37.03:392.51

О. В. Скиба

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВЕСІЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ НОВІТНІХ ШКІЛ

Корінні зміни в інституті сім'ї, гуманітаризація школи передбачають необхідність формування сім'янина нового типу. За короткий час відбулися суттєві зрушення в поглядах людей на сімейно-шлюбні відносини.

З розвитком державності вивчення весільних традицій на уроках української літератури набуває вагомого значення. Адже зосереджена увага на духовному відродженні нації вимагає належного ставлення до фольклору, народної мудрості, народної моралі. Актуалізується проблема аксіологічного виміру виховання учнівської особистості засобами весільних обрядодій, традицій, звичаїв.

Мета статті – з'ясувати особливості функціонування аксіологічного контексту виховання школярів під час вивчення весільного комплексу традиційних обрядів в освітніх закладах нового типу.

На сучасному етапі вже стоїть питання про необхідність поглибленого вивчення комплексу сімейної обрядовості, весільних

обрядодій та ритуалів, жанрової структури весільного фольклору, як на уроках української літератури, так і в позакласній роботі новітніх шкіл.

Ознайомлення з весільним фольклором згідно чинної програми для середньої загальноосвітньої школи глибше формує уявлення учнівської особистості про витоки і шлях духовно-культурного розвитку українців, особливості їх ментальності, самобутності української культури.

Українське весілля привертає увагу вчених тим, що є найбільш розгалуженим і до сьогодні добре збереженим. У ньому відбито психологію, побут і вдачу українців, суспільне життя і природу. Тут народна мудрість закладена в кожному звичаї; атрибути, страви та напої, використовувані в обряді з ритуальною метою, виявляють глибинну символіку. Саме тому на поліфункціональність весільного фольклору звертають увагу науковці, вчителі-практики та інші категорії фахівців у галузі освіти. Так, М. Жулинський неодноразово наголошував на духовний потенціал, який зосереджено в українській традиційній культурі [5, с. 5].

На аксіологічний контекст виховання учнівської молоді в процесі послідовного й систематичного вивчення класифікаційної характеристики весільного фольклору на уроках української літератури, вказують вчителі-словесники Лебединської ЗОШ I – III ступеня № 5 Сумської області.

М. Вовк у статті «Аксіологічний підхід до аналізу фольклористичної підготовки майбутніх словесників-фольклористів» підкреслює, що важливими в аксіологічній теорії є поняття «ціннісне ставлення», «ціннісні відносини» [2].

Реалізація аксіологічного підходу у педагогічних дослідженнях, на думку Л. Бутенко, передбачає виявлення ціннісного потенціалу конкретного педагогічного явища або процесу, структурування сукупності цінності, що відображають досліджуваний педагогічний феномен, визначення способів підвищення їхньої значущості для суб'єктів освітнього процесу [3].

Аксіологічний контекст виховання учнівської молоді на уроках української літератури ґрунтується на особливостях аксіосфери весільного обрядового дійства.

Аксіосфера весільного процесу краще демонструє, чим насправді живе наше суспільство, які цінності обстоює. Ознайомлення школярів з весільними текстами Луганщини (пісні, привітання, тости, поздоровлення, анекдоти) на факультативних заняттях також дозволяє зберегти той безцінний скарб, що передали нам наші предки, зв'язок зі своїм корінням, а також виокремити як спільні з загальноукраїнськими риси, так і регіональні. Педагогічна цінність опису традиційного весільного обряду, характерного для східнословобжанської етнокультурної території, вбачається в тому, що він сприяє становленню творчого потенціалу особистості, краще спрямовує увагу на предмети та

явища, що пов'язані з весільними традиціями, звичаями, обрядами свого регіону, орієнтує у розмаїтті значущих цінностей.

Зазначимо, що патріотичне виховання найбільше здійснюється під час ознайомлення учнів з понятійним апаратом весільного дійства, який вчить цінувати родинні стосунки, чесність по відношенню до іншого члена сім'ї, бажання зберегти свою родину та Батьківщину. Весільний фольклор наповнює особливим змістом такі поняття як національна гідність і свідомість, честь, щирість і доброта, любов до домівки батьків, продовження роду, родинне життя сім'ї, подружня вірність: «Нащо й ліпший клад, коли в сім'ї лад»; «Де одинець, там худобі кінець, де сім, там щастя всім». У позакласній роботі продовжуємо зосереджувати увагу старшокласників на народній мудрості, яка оперує такими поняттями, як цнотливість, чесність, совісність, повага, шана тощо, наприклад: шти отця-матір, будеш довголітен на землі.

Народні погляди на виховання особистості знайшли своє вираження в прикметах, приказках весільної тематики, у весільних мотивах колядкових пісень, записаних О. Воропаєм. Зазначимо, що весільні мотиви колядок оспівують кохання, сватання та весілля. Ці колядки будуються за постійною схемою: дівчина чи парубок знаходяться в скруті й потребують допомоги, яку може надати милий чи мила. Більшість колядок мають на меті напропорочити щасливе весілля в домі, одружитись і жити в щасті й достатку. У них співається про ніжне ставлення милого до милої, про побудову мостів, про плетіння вінків, про золоті персні, шовкові сукні, коштовне намисто, яке дівчині дарує «милий» або її брат:

Що мої братики з війська приїхали,
Привезли мені три подарочка:
Перший подарунок – золотий перстень,
Другий подарунок – зелена сукня,
Третій подарунок – перлова нитка [1, с. 30].

Чимало прислів'їв пов'язано із національним святом, порою наймасовіших шлюбів – Покровою: «До Покрови думай про пашу корові», «Настали жнива – лежить баба нежива, а прийшла Покрова – стала баба здорова», «Прийшла Пречиста – несе старостів нечиста, а як прийде Покрова – зареве дівка, як корова».

Паремії весільної тематики вчать господарювати, найкраще характеризують людину в повсякденному житті, а також спрямовують увагу на цінність дружби, подружні взаємовідносини між молодятами («Дерево міцне корінням, людина – друзями», «Люблю свою любку, як голуб голубку», «Краще полин їсти, ніж з нелюбим за стіл сісти», «Краще камінь довбати, чим мужу жінку повчати», «Не заглядайся на чужих жінок, бо свою згубиш», «В дівках сиділа – плакала, заміж пішла – вити стала», «По дочці і зять милий, по невістці і син чужий», «Нема вірнішого приятеля, як добра жінка») [6; 7].

Вивчення весільних пісень як органічного складника архаїчного традиційного обряду весілля допомагає глибше передати культурний ландшафт Батьківщини. Акцентуємо увагу молоді на найпоширеніші мотиви весільних пісень, а саме: оспівування краси молодих, мотив кохання та подружньої вірності, висловлювання надії на довгий шлюб, сподівання на щасливе заміжжя, побажання довгих літ подружнього життя, мотив смутку за рідною домівкою. У ліричних піснях про кохання, наприклад, мати радить сину не одружуватися на гарній дівчині, бо «хорошу дівку мужики обіймають». В інших співається про козаченька, що має «чорні брови, та ще не женився». Дівчина мріє швидше дожити до вечора й побачити милого. Принципи народної моралі знаходять втілення у висловах: «Не треба ж мені злота – я й сам придбаю, А треба дівчину, що я кохаю», «Ти ж обіцялась мене вік любити, Ні з ким не знатись, від усіх цуратись, А для мене жити!» [4, с. 207].

Необхідні знання для створення власної сім'ї школярі отримують в процесі ознайомлення з фольклорними текстами та їхніми носіями; вивчення функцій весільних оберегів і ритуалів та їх значення в житті людини; розкриття основних етапів розвитку весільного фольклору; виготовлення домашніх оберегів; надання власної оцінки поведінці людей на весіллі, вагомим рисам тисячолітньої історії людства щодо подружніх взаємин та ін.

Опанування знаннями про весільне свято й демонстрація поширених і сьогодні в народі жанрів весільного фольклору розширює літературну освіту учнів, зокрема позитивно позначається на їхній духовності, сприяє глибоким людським стосункам, збуджує інтерес до фактів з історії весільних традицій своєї місцевості, до поглядів щодо людської сутності, життєвих цінностей і моралі, а також питань про сімейні відносини, про роль чоловіка та дружини в сім'ї, про соціальні функції молодої сім'ї.

Добре спланована діяльність учнів, учителя-словесника та вчителя трудового навчання (розповіді про весільну атрибутику, виготовлення декоративної пляшки як оберега для оселі) познайомить школярів не тільки з технікою декупаж, а й підвищить їхній загальний культурний рівень. Зазначимо, що вивчення особливостей функціонування весільного репертуару, атрибутики весільного дійства дозволяє простежити зміни в культурному розвитку краю, дає можливість виховати у школярів якості, необхідні для життя, навчання й різноаспектної діяльності як в школі, так і в сім'ї.

Успішне вивчення елементів весільного обряду можливе лише за умови залучення учнів до участі в інсценізаціях, театральних постановках за мотивами традиційного весільного обряду на факультативних заняттях, засіданнях шкільного літературного гуртка тощо. Ознайомлення учнів з весільними традиціями у позаурочній діяльності допомагає не тільки розкрити мікросвіт української сім'ї, а й

сформувати полікультурність учнів, світоглядні і загальнолюдські цінності, розвинути здібності та навички утворенню самостійного сімейного життя.

На сьогодні в шкільних умовах вважаємо за доцільним використання ілюстративного матеріалу, аудіозаписів та фотоматеріалів, зібраних польовим методом під час експедицій населеними пунктами регіону, доповнити завданнями, що спрямовані на засвоєння знань учнів з інших шкільних дисциплін, наприклад, трудового навчання, й носитимуть комплексний характер та сприятимуть збереженню власне українських традицій. Ми приєднуємося до думки науковців, які наголошують на створенні та використанні всіх можливостей для виховання справжніх носіїв етнічної сталої культурної традиції.

Насамкінець скажемо, що для залучення сучасної молоді до народних скарбів нашої культури, які збереглися й живуть серед українців повноцінним життям, варто систематично впроваджувати використання ресурсів і можливостей мережі Інтернет, проводити зустрічі та спілкування учнів з реципієнтами, носіями фольклору. Шкільне вивчення весільної обрядовості є підготовчим етапом до важливої, відповідальної події в житті кожного учня, оскільки кожен мріє про домашній затишок та створення сім'ї, а тому також є важливим елементом морально-психологічного виховання підростаючого покоління.

Список використаної літератури

- 1. Білецька В. П.** Календарно-обрядова поезія і народні свята. Вечорниці та досвітки: навч. посіб. / В. П. Білецька. – Д. : ДНУ, 2007. – 118 с.
- 2. Вовк М. П.** Аксиологічний підхід до аналізу фольклористичної підготовки майбутніх словесників-фольклористів / М. П. Вовк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [Електронний ресурс] – Режим доступу: lib.iitta.gov.ua
- 3. Бутенко Л. Л.** Аксиологічний контекст виховання студентської молоді в Інтернет-просторі / Л. Л. Бутенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2015. – № 2 (291) – С. 18–28.
- 4. Українські народні пісні:** Цвіте терен. – К. : Музична Україна, 1988. – С. 207.
- 5. Щербій Г. С.** Українське народознавство / Г. С. Щербій. – Львів, 1994. – С. 5.
- 6. Прислів'я та приказки.** Взаємини між людьми / Вст. ст. М. М. Пазяка. – К. : Наук. думка, 1991. – 440 с.
- 7. Народ** скаже – як зав'яже: Українські народні прислів'я, приказки, загадки / Вст. ст. Н. Шумаді. – К. : Дніпро, 1971. – 230 с.
- 8. Українське народознавство :** навч. посібник / за ред. С. П. Павлюка, Г. Й. Горинь, Р. Ф. Кирчіка. – Львів : Фенікс, 1994 – 608 с.

Скиба О. В. Аксиологічний підхід до виховання особистості в процесі вивчення весільних традицій на уроках української літератури та в позакласній роботі новітніх шкіл

У статті з метою прищеплення почуття поваги до національної культурної спадщини українців акцентується увага на вивченні весільного фольклору на уроках української літератури та в позакласній роботі сучасної школи. З'ясовано особливості функціонування аксіологічного контексту виховання школярів під час вивчення весільного комплексу обрядодій в освітніх закладах нового типу. Окреслено можливості практичного використання весільної тематики на уроках української літератури (5–11 кл.) у сучасних загальноосвітніх школах. Подано методичні рекомендації, вказівки щодо його ефективного застосування у поєднанні з новітніми технологіями навчання. Обґрунтовується думка про доцільність вивчення зв'язку весільного обряду з комплексом народних звичаїв, етикету, моралі, соціальних та правових уявлень, традицій сім'ї, давніх вірувань.

Ключові слова: весілля, свято, звичай, традиція, фольклор, жанри, шлюб, аксіологічний підхід, вивчення.

Скиба О. В. Аксиологический подход к воспитанию личности в процессе изучения свадебных традиций на уроках украинской литературы и во внеклассной работе современных школ

У статье с целью привития чувства уважения к национальному культурному наследию украинцев акцентируется внимание на изучении свадебного фольклора на уроках украинской литературы и во внеклассной работе современной школы. Выявлены особенности функционирования аксиологического контекста воспитания школьников во время изучения свадебного комплекса обрядов в образовательных учреждениях нового типа. Намечены возможности практического использования свадебной тематики на уроках украинской литературы (5–11 кл.) в современных общеобразовательных школах. Представлены методические рекомендации, указания по его эффективному применению в сочетании с новейшими технологиями обучения. Обосновывается мнение о целесообразности изучения связи свадебного обряда с комплексом народных обычаев, этикета, морали, социальных и правовых представлений, традиций семьи, древних верований.

Ключевые слова: свадьба, праздник, обычай, традиция, фольклор, жанры, брак, аксиологический подход, изучение.

Skiba O. Axiological approach to the education of the individual in the process of studying the wedding traditions on the lessons of Ukrainian literature and in the extracurricular work of the newest schools

The article with the aim of instilling a sense of respect for the national cultural heritage of Ukrainians focuses on the study of wedding folklore in the classroom Ukrainian literature and in extra-curricular activities of the modern school. Clarified the peculiarities of axiological context of education of students during the study of the wedding ritual complex in the educational institutions of new type. Outline of the possibilities of practical use of wedding

themes on the lessons of Ukrainian literature (5–11 cells) in contemporary secondary schools. Methodical recommendations for its effective use in combination with the latest technology. Justified opinion on the advisability of examining the relationship wedding ceremony with the complex of folk customs, etiquette, morality, social and legal perceptions, family traditions, ancient beliefs.

Key words: wedding, holiday, custom, tradition, folklore, genres, marriage, axiological approach, the study.

Стаття надійшла до редакції 20.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 821.161.2:305“312”

Н. В. Троша, С. Ю. Циханська

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОБРАЗУ УКРАЇНСЬКОЇ ЖІНКИ В СУЧАСНІЙ ЖІНОЧІЙ ПРОЗІ

Багато століть поспіль чоловіча стать була домінуючою в різних сферах суспільного, політичного й культурного життя. Відтак, і в літературі жінка набула свого голосу пізно, щоразу стикаючись із безліччю перешкод на шляху до самореалізації. У «велику літературу» її не допускали, посилаючись на низькопробність «жіночого» письма. Лише наприкінці ХХ століття жінки зайняли не менш важливе місце в українській і світовій літературі. Під час вивчення сучасної української літератури слід звернути увагу на те, що сучасна жіноча проза дуже різноманітна в усіх її проявах. Вона різниться за настроями, характерами, жанрами, що й зумовлює закономірність виникнення нашого дослідження.

У різні часи українська жіноча проза була об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: В. Агеєвої, Є. Барана, О. Бойченка, І. Бондаря-Терещенка, Я. Голобородька, О. Гомілка, Г. Грабовича, Т. Гундорової, Н. Зборовської, Г. П. Рижкової, Т. Тебешевської-Качак, Б. Успенського, О. Фрейденберг, О. Ярового та ін. Істотними для нашого дослідження є концепції представниць феміністичних та гендерних студій: В. Агеєвої, С. де Бовуар, Г. Брандт, О. Вороніної, Т. Гундорової, Н. Габріелян, І. Жеребкіної, Н. Зборовської, С. Павличко. Згадані дослідники одностайні в думці, що жіноча література здебільшого має велику естетичну цінність, є мистецьким феноменом і заслуговує на визнання.

Мета статті – проаналізувати особливості вивчення світоглядних моделей та образів жінки в українській жіночій прозі кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Жіноча творчість у сучасному українському письменництві спирається на потужну літературну традицію, представлену такими іменами, як Олена Пчілка, Ольга Кобилянська, Леся Українка, Марко Вовчок, Наталія Кобринська, Олена Теліга, Ліна Костенко та інші. Однак лише наприкінці 90-х років ХХ століття вітчизняна жіноча проза почала усвідомлюватися як літературний феномен.

В українському письменстві кінця ХХ початку ХХІ століття зазвучав виразний «жіночий голос», представлений, зокрема, в прозі Г. Гордасевич, Л. Демської, І. Жиленко, Т. Зарівної, О. Забужко, М. Ільницької, С. Йовенко, Є. Кононенко, С. Майданської, М. Матіос, Г. Пагутяк, Г. Тарасюк, Д. Корній, І. Роздобудько, Л. Тарнашинської, Н. Тубальцевої, Люко Дашвар, Д. Корній та ін., які плідно працюють у жанрі «жіночої прози» і стали улюбленими письменницями сучасного молодого покоління.

Термін «жіноча проза» і споріднені з ним «жіноче письмо», «жіноча література» є досить дискусійними, оскільки саме їх існування впливає з питання про те, чи виокремлюється стать у літературі. У працях багатьох дослідників звучить думка про неможливість поділу літератури за статевою ознакою. Типовою в цьому випадку є пропозиція поділити літературу на «гарну» й «погану», а не на «чоловічу» й «жіночу». Попри те, що термін «жіноча проза» почав широко використовуватись як в усному, так і в письмовому спілкуванні, літературознавчі словники та довідники не дають подібного визначення.

Шкодить самоусвідомленню жіночої прози, як явища, ототожнення її з так званою «дамською» («рожевою») масовою літературою, коли «жіночими романами» називають мелодрами зі стереотипними сюжетами й калькованими персонажами, адресовані, як правило, жіночій аудиторії [5, с. 15].

Своєрідність жіночої літератури визначила український літературний критик Л. Таран: «Є проза, написана жінками, і проза, яка артикулює власне-жіночий досвід. Уточню: до першої відношу таку, котра улягає стереотипам традиційного письма і змальовує світ жінки як такий, що не мислиться поза світом чоловіків, до другої – твори, що змальовують самодостатність жінки» [10, с. 65–71].

Сучасні жіночі твори відрізняються надзвичайно розгалуженою системою жанрових ознак, у якій виділяють такі жанри: соціально-психологічний роман, інтелектуальний роман, виробничий роман, химерний роман із рисами міфологізму і фантастики, роман-хроніку, документальний роман, комічний роман, роман-трагіфарс, постмодерністський детектив, готичний та пригодницький роман, трилер, роман-мелодрама й «жіночий роман» (любовна історія, «лав сторі»), «бойовик-екшн», квест; а також цілий ряд малих прозових жанрових форм: повість, оповідання, новела, вірш прозою тощо [8, с. 56–58].

Жіночій прозі кінця ХХ – початку ХХІ століть притаманні текстові характеристики, традиційно приписувані культурою феномену жіночого

(чуттєвого, тілесного, внутрішнього, афективного, інтимізованого тощо). Наявність цих рис у творчості кожної письменниці особлива й різна, що залежить від того, які тенденції є домінуючими у творчій позиції авторки.

Під час створення нового жіночого типу закономірним стає звернення сучасних письменниць до особистого досвіду, оскільки, за відомим феміністичним гаслом «особисте є політичним», літературознавство вже давно спостерігає прихильність жінок-письменниць до автобіографічної літератури: «Феміністична критика часто трактує автобіографізм як одне з основних визначень жіночого письма, виводячи родовід жіночої літератури з інтимістики. Конструкція біографії – розповіді недочутої, недобаченої, незакінченої – мусить бути вільною, відкритою, фрагментарною, зануреною у теперішній час, написаною скоріше як припущення, ніж як ствердження; вона скоріше просторова, ніж лінійна, цинічна, ніж прогресивна» [9, с. 322]. Такими є, на думку Вірджинії Вулф, деякі з рис, притаманні жіночому письму. Деякі письменниці не заперечують і не приховують того, що їхні твори побудовані з фактів особистого життя.

Свою позицію про автобіографічність «Польових досліджень з українського сексу» О. Забужко пояснює так: «Чому дала своїй героїні власне ім'я і біографію? Це означає, що, як автор, відповідаю за екзистенційну достовірність того естетичного досвіду, який виражений у творі. Тобто, прошу читача трактувати це серйозно. Я ж, вибачайте, теж продукт української літератури з усім її вихованням, тому намагалася пробити в самій собі, зняти певні табу на проговорення певних речей, які ніколи не називалися. Зняти табу на мовчання для себе – зробити літературою ті речі, які літературою досі не робилися. Робити ж це під маскою традиційної художньої умовності, тобто «загримувавши» героїню до невпізнанності, означало б для мене знизити ймовірність бути почутою. Тому це досить свідомо провокація, скажімо, на рівні падання на амбразуру. Я плачу за це своїм іменем і репутацією – своєю рідною конвертованою валютою» [2, с. 3].

У сучасній жіночій прозі переважає образ сильної, самовпевненої українки, здатної все вирішувати самостійно. А чоловіки, навпаки – зманірені, фемінізовані. Бум на «жіночий роман» спровокований нашим життям, адже нині дедалі більше стає самотніх жінок. За перечитаними сторінками вони намагаються розібратися в собі, знайти пораду і розраду, й врешті-решт починають вірити в свої сили. Сутність жінки яскраво виразила сучасна українська письменниця Олена Іськова: «Я просто жінка... Грішна і земна. / Не ангел я, не перший витвір Бога. / Так легко мною впитись без вина, / Я ж на устах залишу тільки здогад».

На початку XXI століття відбулося багато кардинальних змін в суспільстві. Змінилася також і роль жінки у ньому. Вона на весь світ голосно заявила про себе, вона повертається в історію, політику, науку, мистецтво, літературу. Жінка проголошує фемінізацію людської

культури, з якої віками викреслювалися жіночі цінності. Напевно, на сьогоднішній день одна з найбільших проблем у суспільстві – це проблема дискримінації жінки. Фемінізм призводить до зміни соціокультурної парадигми. «Важко уявити собі сьогодні таку гуманітарну дисципліну, яка б не підлягала перегляду у світлі сучасної концепції гендерних відношень», – зазначає А. Усманова [11, с. 45].

Справжнім художнім відкриттям української жіночої прози початку ХХІ століття став образ нової жінки нашого часу – активної й емансипованої – образ, контрастний до традиційного патріархального типу «сентиментальної» (за висловом М. Рудницької) героїні. Н. Зборовська стверджує: «Замість чоловічого (традиційного) уявлення про жінку оформляється власне уявлення жінки про саму себе, про своє призначення, що цілком закономірно вступає у суперечність із міфами патріархальної культури» [4, с. 28].

Свій родовід нова героїня веде від духовно випростаних, дійсно емансипованих жінок – героїнь літератури межі ХІХ–ХХ століть. На думку С. Павличко, героїні Лесі Українки та Ольги Кобилянської, чільних представниць українського модернізму, були «сильними жінками, спроможними на самотній виклик суспільству» [6, с. 71–72]. В унісон цій тезі звучить думка Я. Поліщука про жінку як «альтернативного героя» української літератури цього періоду: новий жіночий образ «...творився на противагу поширеному типові чоловіка в літературі – слабкого, стомленого і розчарованого життям, часто звідчаєного» [7, с. 55].

Героїні сучасної української жіночої прози самостверджуються, самостійно досягають висот у житті попри всі негаразди. Наприклад, у книзі Дари Корній «Щоденник Мавки» авторка показує зражену та слабку жінку. Перед нею постає нелегкий вибір: здатися і підкоритися суспільству, чи зібрати свої сили і піти наперекір усім встановленим правилам і стати незламною, вольовою, а головне – незалежною жінкою, яка має свою думку і свій голос. Перевтілення із слабкої та беззахисної жінки на сталеву леді проходить крізь усю сюжетну лінію, авторка показує те, що жінка – це незалежна людина і може стояти на одному щаблі з чоловіком. По-справжньому «вільна жінка» – «вільна від усього, що нав'язувало їй патріархальне суспільство, від непорушних традицій, від пересудів і забобонів минулого, надто тоталітарного, та від усього, що сковує і обмежує її зараз, – вільна в усьому» [1, с. 18], є сьогодні скоріше ідеалом, ніж реальністю.

Засобом характеротворення в жіночій прозі стає образне зображення голосу героїні. Цей прийом особливо часто використовує О. Забужко. Інтенаційне багатство мовлення свідчить про насиченість внутрішнього життя жінки. Прикметно, що образ голосу створюється тропами з посиленою чуттєвістю, звук, інтонація ніби «опредмечуються». Так, наприклад, голос Мілени (повість «Я, Мілена») «осяйний», порівнюється з «ряхтінням живого срібла», він «...мінився,

ряхтів, вигравав, нагусав і через край переливався всіма можливими кольорами й відтінками...» [3, с. 6–9].

Аналіз сучасної української жіночої прози дає підстави стверджувати, що в ній зображено жінку нового типу, універсальну гуманітарну особистість, освічену, інтелігентну, ерудовану, спрямовану на засвоєння та створення культурних цінностей. У художньому розкритті цієї характеристики вагомим є «хронотоп асоціативної ретроспекції», пов'язаний із розвиненою алюзивною інтертекстуальністю (О. Забужко, С. Майданська). Жінка замальовується як берегиня людської історії, мистецтва, міфології, релігії.

Таким чином, під час вивчення сучасної української прози слід звернути увагу на те, що нині вона активізована творчими пошуками жінок-письменниць. Їхні твори не є відверто феміністичними, але сприяють активному поширенню цього явища. Аналіз жіночої прози кінця ХХ – початку ХХІ століття дає підстави стверджувати, що в ній по-іншому відкривається образ жінки. Вона показана незалежною, незламною, готовою протистояти всьому світу. Вона – ідеал краси, проте цей ідеал пройнятий глибоким драматизмом.

Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо у ґрунтовному дослідженні сучасної жіночої прози, виявленні її ідейно-тематичних та жанрово-стилістичних домінант.

Список використаної літератури

- 1. Дончик В.** Від головного редактора / В. Дончик // Слово і Час. – 1996. – № 8–9. – С. 18–19.
- 2. Забужко О.** «Гріхів нам досить!» / О. Забужко // Молодь України. – 1995. – № 124. – С. 1–3.
- 3. Забужко О. Я.** Мілена. Повесть / О. Я. Забужко // Кур'єр Кривбасу. – 1998. – № 95–96. – С. 5–22.
- 4. Зборовська Н.** Перемога плоті / Н. Зборовська // Критика. – 1998. – № 10. – С. 28–29.
- 5. Ключковская Г.** Творчество, рынок, бестселлеры (выступления Оксаны Забужко и Юрия Андруховича) / Г. Ключковская // Зеркало недели. – 1999. – № 8. – С. 15.
- 6. Павличко С.** Дискурс модернізму в українській літературі: монографія / С. Павличко. – К.: Либідь, 1999. – 447 с.
- 7. Поліщук Я.** Прагнення модерної особистості (Жінка як персонаж української літератури початку ХХ століття) / Я. Поліщук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – № 5. – С. 55–59.
- 8. Рижкова Г. П.** Новітня «жіноча проза»: жанрові ознаки / Г. П. Рижкова // Дивослово. – 2008. – № 3. – С. 56–58.
- 9. Стельмах Х.** Специфіка жіночої психології у романі Ясміні Тешанович «Сирени» / Х. Стельмах // Молода нація. – К.: СМОЛОСКИП, 1999. – С. 314–322.
- 10. Улюра Г.** Коронована сила жіночої руки, або про тих, хто «пише іншу прозу» / Г. Улюра // Слово і Час. – 2005. – № 3. – С. 65–71.
- 11. Усманова А.** Беззащитная Венера. Размышления о феминистской критике истории и теории искусства / А. Усманова // Arche. – 1999. – № 3. – С. 45–48.

Троша Н. В., Циханська С. Ю. Особливості вивчення образу української жінки в сучасній жіночій прозі

У статті досліджується «жіноча проза» кінця XX – початку XXI століття, роль та місце жінки у сучасній літературі. Проаналізовано специфіку виявлення світоглядних моделей, виявлено особливості репрезентації образу української жінки. Доведено, що жіноча література здебільшого має велику естетичну цінність, є мистецьким феноменом і заслуговує на визнання. Акцентується на тому, що справжнім художнім відкриттям української жіночої прози початку XXI століття став образ нової жінки нашого часу – активної й емансипованої – образ, контрастний до традиційного патріархального типу «сентиментальної» героїні.

Ключові слова: «жіноча проза», «жіноче письмо», «жіноча література», жіночий образ, фемінізм.

Троша Н. В., Циханська С. Ю. Особенности изучения образа украинской женщины в современной женской прозе

В статье исследуется «женская проза» конца XX – начала XXI века, роль и место женщины в современной литературе. Проанализирована специфика выявления мировоззренческих моделей, выявлены особенности репрезентации образа украинской женщины. Доказано, что женская литература в основном имеет большую эстетическую ценность, является художественным феноменом и заслуживает признания. Акцентируется на том, что настоящим художественным открытием украинской женской прозы начала XXI века стал образ новой женщины нашего времени – активной и эмансипированной – образ, контрастный традиционного патриархального типа «сентиментальной» героини.

Ключевые слова: «женская проза», «женское письмо», «женская литература», женский образ, феминизм.

Trosha N., Cihanska S. The peculiarities study Ukrainian women's image in modern female prose

The article highlights the problems of «women's prose» of the late XX – early XXI century, women's role and place in modern literature. The specifics of philosophical models detection have been analyzed. The unique image representation of Ukrainian women in the work of Irene Rozdobud'ko, Maria Matios, Marina Hrymych, Korniy Dara, Talan Svitlana, Dashvar Lyuko that work productive in the genre of «women's prose» and became the favorite writers of the current generation have been revealed. In the article proved that women's literature mostly has great aesthetic value and deserves recognition as an artistic phenomenon. Emphasizes that the real artistic discovery of Ukrainian «women's prose» of XXI century was the image of the new woman - active and emancipated – as a contrast to the traditional patriarchal type «sentimental» heroine.

Key words: «women's prose», «women's letter», «women's literature», a female image, feminism.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

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

УДК 81'27:159.923.2-021.254

О. В. Антонюк, В. В. Краснікова

ВПЛИВ МОВНИХ ДЕВІАЦІЙ НА ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Соціальні, економічні та політичні зміни, що відбулися впродовж останніх десятиліть у нашій країні, міжнародні збройні конфлікти, один з яких безпосередньо відбувається на території нашої держави, крах мультикультурної європейської політики – усе це стає поштовхом до перегляду багатьох ціннісних позицій суспільства, загостреного відчуття належності до певної людської спільноти, конструктивного пошуку розв'язання важливих світоглядних питань, одним з яких є питання ідентичності, зокрема етнокультурної. С. Гантінгтон підкреслює, що в сучасному суспільстві культурні ідентичності (етнічні, національні, релігійні, цивілізаційні) займають центральне місце, а союзи, антагонізми і державна політика складаються з урахуванням культурної близькості і культурних відмінностей [Цит. за 1, с. 48]. Як слушно зазначає В. Ачкасов, в умовах суспільної кризи етнічна ідентичність є найбільш стійкою та значущою для більшості людей. Для окремої ж людини саме етнічна група, до якої вона належить, важить набагато більше, ніж вона сама. Це те, що більшою мірою визначає спрямованість життєвих устремлінь і що буде існувати й після неї. Таке сприйняття свого етносу зумовлене тим, що людина його не вибирає. Етнічна належність задається разом з народженням, культурним оточенням, що регламентує загальноприйняті стандарти поведінки, умінням говорити рідною мовою [1, с. 48]. Таким чином, взаємозв'язок мови, етносу та його культури на сьогодні є очевидним і не викликає сумнівів, оскільки саме мова є важливим чинником, що визначає етнічну самосвідомість народу. В. Жайворонок наголошує, що не тільки людина впливає на мову, але й мова формує особистість. У свою чергу, формування етносу без мови неможливе, бо остання є однією з ключових ознак нації. Отже,

мова – це національний мовний організм, що розвивається, взаємодіючи з різними аспектами життя етноспільноти [9, с. 7–8]. У зв'язку з цим питання впливу мови, зокрема мовних девіацій, на формування та збереження етнокультурної ідентичності є важливим і актуальним.

Мета статті – схарактеризувати особливості лінгвокультурної поведінки студентів Донецького національного університету імені Василя Стуса, виявити мовні девіації та проаналізувати їх можливий вплив на збереження етнокультурної ідентичності.

Категорія ідентичності та її різновиди є об'єктом наукових зацікавлень філософів (М. Козловець, М. Степико, Н. Яковенко, Л. Євсєєва та ін.), культурологів (Т. Воропаєва, Т. Вендіна, Т. Потапчук, Р. Борисов, Н. Мадей та ін.), соціологів (С. Макєєв, Є. Біленький, Е. Бабосов, А. Санников та ін.), психологів (Л. Шнейдер, Е. Кейс, Е. Еріксон та ін.), лінгвістів та соціолінгвістів (Я. Радевич-Винницький, О. Траченко, К. Річардсон та ін.).

Кожна наука виробила своє бачення феномена ідентичності. Так, сучасна філософська думка ідентичність визначає як сконструйовану індивідом систему значимих уявлень про себе та інших, яка формується, відтворюється й змінюється в дискурсивних практиках. Ідентичність постає самістю, яка віднаходить себе шляхом ототожнення зі значимим іншим [14, с. 200–204]. Ю. Хабермас підкреслює, що «Я»-ідентичність утворюється на основі взаємодії та балансу особистої та соціальної ідентичностей, де перша забезпечує зв'язність історії життя людини, а друга дає можливість виконувати різноманітні вимоги усіх рольових систем, до яких належить людина. Підтримка цього балансу відбувається за допомогою технік взаємодії, серед яких виняткове місце дослідник відводить мові [19, с. 7].

У межах соціології ідентичність досліджують у зв'язку з осмисленням витоків консолідованості людських спільнот, соціокультурної потреби в єдності. Так, Т. Воропаєва підкреслює, що ідентичність – це результат ідентифікації, динамічна структура, яка розвивається протягом усього життя людини, а її розвиток є нелінійним і нерівномірним, може відбуватися як у прогресивному, так і в регресивному напрямі, долати кризи ідентичності тощо [6, с. 61–65].

У психології феномен ідентичності розглядають у контексті процесу самоідентифікації та ототожнення себе з іншим, проектування себе на інших та проектування інших на себе [10, с. 112–114]. Е. Еріксон визначає ідентичність як внутрішню безперервність і тотожність особистості, як важливу характеристику її цілісності та зрілості, ототожнення себе з певними соціальними групами. Ідентичність виражає те, що залишається незмінним, попри усі зміни та розвиток людини протягом життя [21, с. 12]. Ідентичність – це відображення факту, що зміна психіки людини залежить від того, якою людиною перебуває сама з собою, аніж від того, що ми робимо, намагаючись вдосконалити себе [20, с. 26].

У культурології ідентичність розуміють як семіотичну конструкцію, мережу значень, через які заявляють про належність до культурної групи [13, с. 11]. За словами Є. Бистрицького, культурна ідентичність визначає перш за все форму самосвідомості як умову збереження (тожсамості) автентичності особи, що усвідомлює світ та себе. «Сила» культурної ідентичності в її здатності створювати умови можливості аперцепції у всіх її відомих синтетичних модальностях – бути тим самим, придання єдності, надання необхідності, всезагальності та об'єктивності досвідів [4, с. 14]. Таким чином, без приналежності до будь-якої культури чи культурної спільноти, дія самосвідомості, пізнання самого себе не є можливими: «Культурна ідентичність виконує трансцендентальне завдання: через «вічне повернення того самого», віднесення себе до культурно-сміслових джерел в акті виконання автентичності людська особистість отримує можливість бути суб'єктом, Я» [4, с. 14].

У лінгвістиці та соціолінгвістиці під ідентичністю розуміють можливість вибору мови залежно від потреби чи обставин у конкретний момент, або мети, яку переслідує людина у процесі акту спілкування. Ю. Фігурний наголошує, що мова – це не тільки соціальне явище, один із геніальних витворів людської цивілізації, а й важливий етновизначальний чинник. Будучи засобом спілкування членів того чи іншого суспільства, мова разом з тим виступає вагомим методом згуртування носіїв певної ідентичності в сталий колектив людей, який склався внаслідок тривалого природного та історичного розвитку на основі специфічних стереотипів свідомості й поведінки [18, с. 41].

Незалежно від того, у межах якого підходу ми розглядаємо ідентичність та який з її видів аналізуємо, мові належить ключова роль у процесі її осмислення та розуміння, оскільки вона (мова) не просто оформляє ідентичність, але виступає водночас і засобом, і середовищем її формування. Як зазначають дослідники, це умова ідентичності, адже помислити власну ідентичність людина може лише в мові, якої вона набуває під час інтеракцій з іншими. З одного боку, вживання мови як культурного смислу і маркеру є наслідком ідентифікації, з іншого – мова є необхідною умовою самоідентифікації людини в культурі [15, с. 184]. Будучи інструментом культури, формує не лише уявлення про реальний світ, який оточує людину, а й саму особистість, котра саме через мову сприймає традиції, звичаї, мораль, систему норм і цінностей свого народу та ін. [5, с. 42–43].

Етнолог М. Тиводар вважає наявність мовної єдності однією з найважливіших рис етнічних спільнот. Оскільки мова, будучи головним засобом спілкування людей того чи іншого етносу, системою збереження, приймання і передавання інформації, водночас відмежовує їх від людей інших етнічних спільнот, вона також пов'язана безпосередньо з біологічною природою людини, бо функціонує шляхом дії механізму другої сигнальної системи. Водночас мова належить до

найбільш стійких і добре зовнішньо виражених компонентів культури етносів і найчастіше виступає головною етнодиференціальною рисою. Всі люди, які належать до одного етносу, як правило, говорять однією мовою (в тому числі її діалектами). Саме мова, на думку вченого, є становим хребтом етнічних культур, вона виконує важливу етнотворчу й етнооб'єднувачу функції, мова найповніше пов'язана з культурно-побутовими особливостями етносів, бо їхня культура, особливо духовна, найповніше виражається, передусім, рідною мовою. Рідна мова входить у культуру етносів, зберігаючи і передаючи при цьому найхарактерніші способи їх мислення і психології, це підтверджується й тим, що виняткова більшість етносів світу говорять своїми рідними мовами [17, с. 110–111].

Загальновідомо, що процеси ідентифікації пов'язані з розумінням і сприйняттям «свого» і «чужого». Однак, як зазначає О. Марчук, зараз розмежування «свого» і «чужого» може спричинити заміну одного іншим. Дослідник підкреслює, що, використовуючи чужі думки, смисли, вважаючи їх своїми, ми віддаляємо своє: «Своє опиняється поза нами, а Чуже – всередині мого Я. Саме Чуже сприяє власному сприйняттю й усвідомленню самотності. У цьому зіставленні Свого та Чужого може постати як зміцнення власної ідентичності, так і її зміни та руйнування. У Чужому для кожного з нас завжди присутня небезпека самовтрати» [11, с. 61].

Беручи до уваги таке твердження, доводиться констатувати, що лінгвокультурна поведінка студентів вищих навчальних закладів, зокрема Донецького національного університету імені Василя Стуса, свідчить про негативні приховані трансформаційні процеси як всередині студентської спільноти, так і українського суспільства загалом.

Незважаючи на те, що саме через рідну мову людина декларує свою причетність до певної групи, демонструє визнання цієї групи як своєї (навіть у межах однієї національної мови діалекти і жаргони різних професійних і соціальних груп є досить жорсткими ідентифікаційними фільтрами для членів цих груп) [2, с. 79], молодь не прагне висловлювати власні думки відповідно до норм української літературної мови. Спостерігаємо повсюдне вживання росіянізмів, порушення орфоепічних, акцентуаційних, граматичних, орфографічних норм, що Ф. Бацевич кваліфікує як мовні (мовленнєві) девіації [3, с. 18].

Отже, проаналізуємо найбільш поширені мовні девіації на конкретних прикладах, що трапляються у мовленні студентів Донецького національного університету імені Василя Стуса. Одразу хочемо зазначити, що приклади добирались шляхом спостереження над усним мовленням студентів 1 і 2 курсів економічного та юридичного факультетів, більшість із яких є жителями Вінницької області, вважають українську мову рідною, крім того, переконані, що вони нею володіють якщо не досконало, то на досить високому рівні.

Орфоепічні девіації (відхилення від норм вимови звуків і звукосполучень). Типовою для студентської молоді є вимова [i] замість [и] у словах іншомовного походження. Крім того, у таких словах приголосні перед голосним [e] часто пом'якшуються, що не є характерним для літературної норми, наприклад: *дiректор, дiлема, авторiтет, лексика, характерiстика* та ін. Літеру *ш* передають звуком [шш] замість [шч], наприклад: *шо, Польша*. Спостерігається неправильна артикуляція злитих звуків [дж], [дз], наприклад: *ходю, сидю, радю, позвоню* та ін. О. Микитюк наголошує, що неправильна вимова звуків спричиняє зміни в нашому артикуляційному апараті, а, отже, зміна мови не може не позначитися на зміні антропологічного типу [12, с. 129].

Акцентуаційні девіації (відхилення від норм наголошування слів). Помилки в наголошуванні належать до найпоширеніших. Так, чуємо *одiнадцять, чотiрнадцять, нoвий, оптoвий, феномeн* та ін. Студенти часто не зважають на те, що наголос виконує в українській мові ще й смислорозрізнявальну функцію: *листопад* (назва місяця) і *листопад* (процес, коли інтенсивно опадає листя); *прошу* (коли йдеться про запрошення) і *прошу* (звернення з проханням); *вiдомостi* (інформація про особу) і *вiдомостi* (назва документа).

Важливо пам'ятати, що «нормативне наголошування слів – одна з обов'язкових і важливих ознак культури мовлення, його літературної сутності, комунікативної важливості, дієвості. Його дотриманням досягається також етика й естетика усного мовлення» [8, с. 131].

Лексичні девіації (відхилення від норм у розрізненні значень і семантичних відтінків, порушення закономірностей лексичної сполучуваності слів). У мовленні студентів досить часто трапляються слова, вжиті не у властивому для них значенні, наприклад: *заснований* (який *грунтується* на принципах), *дiюче* (чинне законодавство), *учбовий* (навчальний корпус), *пiдвести* (пiдбити підсумки), *зв'язанi* (пов'язані з порушенням трудового законодавства), *здавати* (складати іспит, залік), *наступні* (такі питання). До лексичних девіацій належить вживання діалектизмів: *либонь* (мабуть); *пращанi зернята* (смажене соняшникове насіння); кальок з російської мови: *мироприeмство, пожалуста, жалоба, предложeнiє, канешно, дeвочки, слiдуючий* та ін.

Зазначимо, що неофіційне спілкування молоді відбувається здебільшого на рівні українсько-російського суржику, що є неприпустимим у професійній сфері. О. Сербенська наголошує на тому, що «суржик – жива модель нового мовоутворення шляхом взаємозмішування двох слов'янських наріч – українського і російського, своєрідна лінгвістична мутація». Авторка підкреслює, що це «мова безладу, де значної руйнації зазнають граматичні форми української мови, синтаксичні конструкції деформуються, переважають російські слова, але зі значною модифікацією звукової форми» [16, с. 140–141].

У мовленні сучасного студентства чимало слів, пов'язаних з розвитком комп'ютерних технологій. Це специфічний пласт сленгової

лексики, що спрощує неофіційне спілкування: *дока (-и)* – документація; *Клава* – клавіатура; *мило* – E-Mail, електронна пошта (вислів «кинути на мило» означає «надіслати інформацію на електронну пошту»); *мама чи материнка* – головна деталь системного блоку комп'ютера (вислів «мама полетіла» означає «зіпсувалася деталь»); *собака* – символ @; *морда* – монітор та ін. Зауважимо, що вживання у мовленні таких слів є порушенням норми, водночас їх наявність вказує на належність до певної професійної групи, тобто є маркером професійної ідентичності. Негативним (і навіть небезпечним) для збереження й формування культурної й етнічної ідентичності є вживання вульгаризмів, нецензурних слів.

Словотвірні девіації (порушення норм вживання морфем). Відхилення від словотвірних норм має діалектну природу: *тутка / тута* (тут чи у цьому місці), *зара* (зараз, негайно), а також спричинене змішуванням двох мов: *оправдання* (виправдання), *співставлення* (зіставлення), *поступати* (вступати), *пануючий* (панівний), *ведучий* (провідний), *багаточисленний* (численний), *взаємовідносини* (відносини, взаємини) та ін. Слід зазначити, що вказані діалектизми студенти намагаються не вживати в офіційному мовленні (хоча вони є органічним показником етнічної ідентичності), а от слова з ненормативними афіксами трапляються незалежно від сфери спілкування. Це свідчить про неусвідомлення таких девіацій, що, на нашу думку, у подальшому може стати причиною деформацій у структурі як етнічної, так і культурної ідентичностей.

Морфологічні девіації (порушення норм правильного вживання відмінкових закінчень, родів, чисел, граматичних форм, нечітке розрізнення граматичного значення слів). Типовими помилками в мовленні студентів є неправильне вживання відмінкових форм іменника у звертаннях: *Марія Василівна* (Маріє Василівно), *Андрій Вікторович* (Андрію Вікторовичу); відмінювання іменників чоловічого роду II відміни за зразком іменників жіночого роду: *ступені* (ступеня), *болі* (болю); неправильне утворення ступенів порівняння прикметника: *самий цікавий* (найцікавіший), *більш популярніший* (більш / найбільш популярний); помилки у відмінкових формах числівників на позначення десятків: *шістдесяти*, *семидесяти* (шістдесяти, сімдесяти). Трапляються помилки в утворенні форм наказового способу дієслова, що є характерним для розмовно-побутового мовлення: *давайте проаналізуємо, напишемо, сформулюємо* (проаналізуймо, напишімо, сформулуймо). Позитивним є те, що студенти усвідомлюють девіації такого типу і, знаючи правила, відразу виправляють помилки. Важливо, щоб студенти дбали про чистоту власної мови, правильність мовлення, оскільки, як зазначає М. Гончарова, саме мова є основним інструментом пізнання й фіксації культурних цінностей, провідником людини до соціально-культурного середовища, у якому й формується соціально-культурна ідентичність [7, с. 64].

Синтаксичні девіації (відхилення від норм у правильній побудові речень і словосполучень, уживання прийменників тощо). Порухення синтаксичних норм є, на жаль, типовим у мовленні студентів. Так, помилковими є такі конструкції, як *завідуючий кафедрою* (завідувач кафедри), *характерний йому* (характерний для нього), *згідно закону* (згідно з законом), *у відповідності до норм* (відповідно до норм), *вступити в університет* (вступити до університету), *працювати по сумісництву* (бути сумісником, працювати за сумісництвом), *по службових справах* (у службових справах) та ін.

Отже, порушення мовних норм є суспільно небезпечним явищем, оскільки, закріплюючись у сфері свідомого чи підсвідомого, спричиняє формування неправильних лінгвостереотипів, хибної лінгвокультурної поведінки. Виявлення у мовленні студентів різних типів девіацій та робота над їх усуненням, дотримання норм сучасної української літературної мови у процесі спілкування є важливими чинниками не тільки формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, але й дієвим механізмом у збереженні самобутніх, специфічних рис української мови, що у свою чергу позитивно позначиться на ідентифікації молоді.

Перспективу подальших досліджень проблеми взаємозв'язку та взаємовпливу мови і різних видів ідентичностей вбачаємо у пошуку ефективних методів і прийомів формування високої культури, точності, чистоти та правильності мовлення як визначальних комунікативних якостей, що забезпечить у подальшому адекватне усвідомлення особою свого «Я», відчуття спорідненості з певною етнокультурною спільнотою.

Список використаної літератури

- 1. Ачкасов В.А.** Этническая идентичность в ситуациях общественного выбора [Електронний ресурс] / В. Ачкасов. – Режим доступу: http://www.jourssa.ru/sites/all/files/volumes/1999_1/Achkasov_1999_1.pdf.
- 2. Балагура О.** Рідна мова як базис самоідентифікації в українському культурному просторі / О. Балагура // Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі: тематичний випуск : [зб. наук. праць Науково-дослідного інститут українознавства / М-во освіти і науки України, Наук.-досл. ін-т українознавства ; ред. П. П. Кононенко]. – К. : Міленіум, 2006. – Т.9. – С. 78–85.
- 3. Бацевич Ф.С.** Основи комунікативної девіатології / Ф.С. Бацевич. – Львів : Львівський національний ун-т ім. Івана Франка, 2000. – 236 с.
- 4. Бистрицький Є.** Культурна ідентичність та трансцендентальна аргументація / Є. Бистрицький // Матеріали міжнародної міждисциплінарної конференції «Людина та її ідентичність у добу глобалізації», м. Львів, 29–30 червня 2010 р. / Відп. за випуск А. Карась. – Львів, 2010. – С. 11–14.
- 5. Вендина Т. И.** Язык как форма реализации культурной идентичности / Т. И. Вендина // Культура сквозь призму идентичности. – М. : Индрик, 2006. – 424 с.
- 6. Воропаєва Т.** Специфіка самоідентифікації етнічних українців на

Півдні України / Т. Воропаєва // Проблеми національно-культурної самоідентифікації українців на Півдні і Сході України в контексті етнополітики Європейського Союзу : матер. наук. конф., м. Одеса, 6 червня 2007 р. / Регіональний філіал Національного ін-ту стратегічних досліджень в м. Одесі. – Одеса, 2007. – С. 61–65. **7. Гончарова М.** Роль мови у формуванні різновидів ідентичностей / М. Гончарова // Мова і суспільство : [зб. наук. праць / Львівський національний ун-т імені Івана Франка ; гол. ред. : Г. Мацюк]. – Львів, 2015. – Вип. 6. – С. 60–69. **8. Дудик П. С.** Стилістика української мови : навч. посіб. / П. С. Дудик. – К. : Академія, 2005. – 368 с. **9. Жайворонок В.** Українська етнолінгвістика. Нариси / В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 262 с. **10. Іванюк І. Я.** Становлення ідентичності особистості в контексті зарубіжної психології / І. Я. Іванюк // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації : [укр. наук. журн.] / Ун-т «Україна»; Всеукр. асоц. політ. наук. – К. : Україна, 2010. – № 1. – С. 112–116. **11. Марчук О.** Інтерсуб'єктивний вимір процесу ідентифікації особистості / О. Марчук // Мультиверсум : філос. альманах. – К., 2006. – № 57. – С. 61–70. **12. Микитюк О.** Сучасне мовлення як віддзеркалення постколоніального суспільства / О. Микитюк // Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі: тематичний випуск : [зб. наук. праць Науково-дослідного інститут українознавства / М-во освіти і науки України, Наук.-досл. ін-т українознавства ; ред. П. П. Кононенко]. – К. : Міленіум, 2006. – Т.9. – С. 126–133. **13. Павлюк Л. С.** Дискурс екстрем, публічна сфера і формування української ідентичності / Л. С. Павлюк. – Львів: ПАІС, 2012. – 377 с. **14. Попова О.** Поняття ідентичність: до проблеми визначення / О. Попова // Педагогіка, психологія і соціологія. – 2011. – № 10. – С. 200–204. **15. Потапчук Т. В.** Культурна ідентичність особистості: постановка проблеми / Т. В. Потапчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія : [зб. наук. праць. / РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» РВВ КГУ]. – Ялта, 2010. – Вип. 27, ч. 1. – С. 180–187. **16. Сербенська О.** Дещо про культуру мови і культуру слова / О. Сербенська // Дзвін. – 2001. – № 9. – С. 137–147. **17. Тиводар М.** Етнологія : навч. посібник для студентів історичного фак. / М. Тиводар. – Ужгород : [б. в.], 1998. – 577 с. **18. Фігурний Ю. С.** Українська мова як важливий фактор етнічної самосвідомості українців / Ю. С. Фігурний // Українська мова вчора, сьогодні, завтра в Україні і світі: тематичний випуск : [зб. наук. праць Науково-дослідного інститут українознавства / М-во освіти і науки України, Наук.-досл. ін-т українознавства ; ред. П. П. Кононенко]. – К. : Міленіум, 2006. – Т.9. – С. 37–45. **19. Хабермас Ю.** Демократія. Разум. Нравственность / Ю. Хабермас; [пер. з нім.] – М. : КАМІ АCADEMIA, 1995. – 245 с. **20. Шнейдер Л. Б.** Профессиональная идентичность : моногр. / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с. **21. Эриксон Э.** Детство и общество / Э. Эриксон; [пер. с англ. С. Ю. Билочугова, под общ. ред.

А. Г. Лидерса и В. Г. Колесникова]. – Обнинск : Изд-во «Принтер», 1993. – Вып. 1. – 54 с.

Антонюк О. В., Краснікова В. В. Вплив мовних девіацій на збереження етнокультурної ідентичності

У статті подано аналіз підходів до розуміння феномена ідентичності у філософії, культурології, соціології, психології та лінгвістиці. З'ясовано роль мови як засобу формування та збереження ідентичності та її різновидів, зокрема етнокультурної. Проаналізовано лінгвокультурну поведінку студентства та описано мовні девіації, що трапляються в мовленні студентів економічного та юридичного факультетів Донецького національного університету імені Василя Стуса. Охарактеризовано різні типи мовних девіацій. Встановлено, що відхилення від літературної норми викликані впливом спорідненомовного та діалектного середовища. Наголошено, що виявлення у мовленні студентів різних типів девіацій та робота над їх усуненням є дієвим механізмом у збереженні самотутніх, специфічних рис української мови, що у свою чергу позитивно позначиться на ідентифікації молоді.

Ключові слова: ідентичність, етнокультурна ідентичність, мова, мовна норма, мовні девіації.

Антонюк Е. В., Красникова В. В. Влияние языковых девиаций на сохранение этнокультурной идентичности

В статье представлен анализ подходов к пониманию феномена идентичности в философии, культурологии, социологии, психологии и лингвистике. Выявлена роль языка как средства формирования и сохранения идентичности и ее разновидностей, в частности этнокультурной. Проанализировано лингвокультурное поведение студенчества и описаны языковые девиации, встречающиеся в речи студентов экономического и юридического факультетов Донецкого национального университета имени Василя Стуса. Охарактеризованы различные типы языковых девиаций. Установлено, что отклонения от литературной нормы вызваны влиянием родственной языковой и диалектной среды. Отмечено, что выявление в речи студентов разных типов девиаций и работа над их устранением является действенным механизмом в сохранении самотутних, специфических черт украинского языка, что в свою очередь положительно скажется на идентификации молодежи.

Ключевые слова: идентичность, этнокультурная идентичность, язык, языковая норма, языковые девиации.

Antoniuk O., Krasnikova V. The impact of linguistic deviations on preserving ethnic and cultural identity

The article analyzes approaches to understanding the phenomenon of identity in philosophy, cultural studies, sociology, psychology and linguistics. The influence of language on identity formation and preservation and identity variations, including ethnic and cultural differences, is proven. Lingual-cultural behavior of students is analyzed and description of language deviations recorded in the speech of students of faculties of economic and law of Vasyl' Stus Donetsk National University is given. Different types of linguistic deviation are characterized and include pronouncing (deviation from the rules of sounds pronunciations and sound combinations), accentual (deviation from norms of words emphasizing), lexical (deviation from the norm in distinguishing values and semantic nuances, deviation from norms of lexical combinability of words), word formation (aberration of the morpheme usage), morphological (deviation from the correct usage of case endings, families, numbers, grammatical forms), syntactic (deviation from the rules of the correct sentence and phrase construction, usage of prepositions etc.). Established that deviations from the norm of literary languages are caused by the influence of lingual affinity group and dialects. Emphasized that the detection of different types of deviations in students' speech and work on their correction is an effective mechanism for maintaining original, specific features of the Ukrainian language, which will positively affect the identification of young people.

Key words: identity, ethno-cultural identity, language, speech norms, speech deviations.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 378.14

Т. Ф. Зенченко

КОМУНІКАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Значні політичні, економічні й соціальні події, що відбуваються в сучасній Україні, не обминули й систему освіти, яка має сприяти становленню людини як найвищої цінності суспільства. У науковій літературі, освітніх онлайн-ресурсах відбувається активне інтегрування засад психолого-педагогічного розвитку особистості, оскільки саме компетентна, самодостатня, відповідальна індивідуальність, творча особистість спроможна до ефективних дій в різних сферах оновлення суспільства, забезпечення розвитку економіки та культури держави. Сучасна філософська думка зорієнтована на розвиток комунікативної теорії, яку багато дослідників вважають основою будь-якої спільноти

(держави, освітніх, медійних та мережевих структур тощо). Розвиток нових типів комунікативних процесів і механізмів, інтеграція комунікацій в усі сфери життєдіяльності громадського й освітянського суспільства потребує трансформації соціально-управлінської системи, усвідомлення важливості комунікацій та їх основних складових частин в організації та управлінні освітньою діяльністю мережі навчальних закладів України, зокрема вищими навчальними закладами. З огляду на це, зазначається багатоаспектність усвідомлення явища професійної комунікації у педагогічній освіті, в управлінні освітніми процесами закладами системи освіти, здійснення ефективного обміну інформацією (комунікації) між усіма учасниками (стейкхолдерами) освітнього процесу тощо.

Мета статті – проаналізувати важливість комунікації у педагогічній освіті, зокрема системі управління якістю освітніх послуг.

За Н. П. Волковою, важливим компонентом професійної комунікації є «інформаційний потік – рух у певному середовищі даних (інформації), структурованих на підставі змістово-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованих від джерела до суб'єкта-користувача».

На нашу думку, доцільним є усвідомлення визначення комунікації у змістовно-соціальному (управлінсько-орієнтованому) контексті: «змістовний аспект соціальної взаємодії, акт або процес взаємодії між двома чи більше соціальними об'єктами шляхом безпосереднього спілкування й обміну інформацією з використанням відповідних заходів» [1]; або «соціально зумовлений процес передачі та сприйняття інформації в умовах міжособистісного та масового спілкування за допомогою різних каналів та різних комунікативних засобів» [2].

Навчальні заклади у сучасних реаліях як суб'єкти ринку освітніх послуг мають оперативно реагувати на події і фактори зовнішнього оточення: з наявними і потенційними абітурієнтами – споживачами своїх послуг – спілкуються за допомогою реклами, профорієнтаційних заходів, запропонованих додаткових умов навчання, визначених у Правилах прийому до навчання конкретного закладу вищої освіти, заходів стимулювання майбутніх вступників шляхом пропонування знижок на оплату за навчання (укладання договорів на оплату за навчання абітурієнтом з 50% знижкою з урахуванням успішної агітації додаткових вступників, що широко практикують польські навчальні заклади, попереднє укладання договорів у день відкритих дверей, як пропонують деякі приватні вищі навчальні заклади України під час перебігу профорієнтаційної роботи у 2017 році). Детальну інформацію про діяльність вищого навчального закладу, структуру, спеціальності, соціальну, наукову та фінансову діяльність, кадрову й матеріально-технічну забезпеченість, Правила прийому на навчання, громадську студентську активність – усе відображено на офіційному web-сайті кожного навчального закладу, що забезпечує ефективну організацію

освітнього процесу, здійснення управлінського впливу на кожний структурний підрозділ закладу.

Комунікація, без якої неможливе існування будь-якої організованої групи людей, є необхідною умовою функціонування організації/установи/ навчального закладу і характеризує чотири аспекти спільної діяльності людей: взаємообмін інформацією між усіма стейкхолдерами освітнього процесу, безпосередньо процес управління, механізми діяльності навчального закладу/установи та визначення ролі/місця кожного з учасників освітнього процесу.

Обговорення, моніторинги, звіти-самоаналізи, що використовуються навчальним закладом є необхідними діями, спрямованими на забезпечення якості освітнього процесу, реакцією на зовнішні впливи для створення певного образу, іміджу навчального закладу на регіональному, загальнонаціональному або міжнародному рівні. Водночас вищі начальні заклади підпорядковуються державному регулюванню освітньої діяльності, спрямованої на неухильне забезпечення встановлених чинним законодавством мінімальних вимог до знань, умінь та компетентностей випускників, що одержують диплом державного зразка. З огляду на це, навчальні заклади мають здійснювати відповідну звітність, підтримувати постійні комунікації з органами влади і державного управління (структурами Міністерства освіти і науки України, обласними управліннями освіти), банками, постачальниками послуг й іншими підприємницькими структурами, громадськими організаціями, профспілковими організаціями, об'єднаннями організацій роботодавців України, замовниками освітніх послуг.

На підставі Грантової Угоди між Генеральним Директоратом Європейської Комісії з питань освіти та культури та Громадською організацією «Інститут лідерства, інновацій та розвитку», підписаної за участі Міністерства освіти і науки України 26 березня 2009 р. (подальші оновлення здійснювалися періодично відповідно до чітких термінів) в Україні офіційно діє Проект технічної допомоги ЄС «Національний Темпус-офіс в Україні» (з квітня 2014 року «Національний Еразмус+ Офіс в Україні (НЕО)»), бенефіціаром якого є Міністерство освіти і науки України.

Експертами проекту TRUST (Проект Європейського Союзу: Національний Темпус/ Еразмус+ Офіс в Україні) на підставі аналізу фактів, публікацій, різноманітних експертних висновків, громадської думки, та ін., було визнано що система вищої в Україні продовжує процес деградації: «... як би привабливо не було звалити відповідальність за цей процес зазвичай на менеджерів освіти (влада, чиновники, керівництво ВНЗ), на брак ресурсів та академічних свобод, після ретельного аналізу поточної ситуації ми змушені визнати, що ми всі є співучасниками процесу деградації і однаково винні в ситуації, що склалася. За наведені нижче факти системних проблем у вищій освіти ми всі несемо не меншу (а може і більшу) відповідальність, ніж

адміністративно-командна система ВО України. Система менеджменту ВО України та її компоненти, включаючи так звану систему забезпечення якості, повністю відповідають тому низькому рівню академічної культури, яка властива всім учасникам ВО (студентам, батькам, викладачам, роботодавця, адміністрації). Таким чином, в даному документі ми пропонуємо концепцію з подолання головного негативного фактора, що перешкоджає розвитку ВО в Україні, а саме низької академічної культури всіх учасників процесу ВО» [3].

Для вирішення ситуації експертами було запропоновано Концепцію, за якої основним чинником забезпечення якості освіти є культура громадського контролю, що передбачає:

- відкрите звітування учасників освітніх процесів перед громадським суспільством щодо власних академічних та наукових досягнень;

- перевірку достовірності та оцінювання суспільством академічних та наукових досягнень учасників освітніх процесів за громадськими системами цінностей (критеріями якості за рівнем їхньої значущості), які можуть відрізнятися для різних зацікавлених осіб чи груп, в залежності від їхніх потреб у освіті;

- прозорий розподіл ресурсів між учасниками системи вищої освіти згідно з результатами оцінювання їх досягнень за попередньо визначеними й узгодженими на національному рівні критеріями.

Механізмом реалізації зазначених функцій експертами запропоновано Національний Web-портал із забезпечення якості вищої освіти України, що дає змогу користувачам вільно публікувати, отримувати, контролювати, оцінювати та поширювати інформацію щодо освітньої діяльності вищих навчальних закладів.

Важливим моментом в усвідомленні проблем вищої освіти України є розуміння того, що будь-який процес функціонує в зовнішньому середовищі, до взаємодії з яким існує два підходи: адміністративний (здійснюється на підставі загальнодержавних цілей і завдань) і вільного вибору (з урахуванням вільного вибору самих учасників освітнього процесу).

Формалізовані процеси освіти, організовані та контрольовані державою – це ділянка дії адміністративних механізмів. Неформальні процеси, які регламентуються і контролюються суспільством – це вже ділянка дії механізмів вільного вибору. Розуміння комунікацій у якості зв'язків, в основі чого покладено інтереси і цінності споживачів освітніх послуг, має велике практичне значення, оскільки інформація про освітню діяльність – це зовнішній прояв професійної комунікації учасників освітнього процесу або її результат. Інформація створюється і передається завдяки комунікаціям, зв'язки відображають інтереси і цінності, прагнення спільно виконати роботу, що формує і спрямовує інформаційні потоки в групах спільної праці.

У процесі накопичення європейським освітнім соціумом відповідних навичок та умінь було сформовано *культуру забезпечення*

якості освіти. Безперечно, накопичення знань про інструменти або конкретні механізми діяльності учасників освітнього процесу в умовах вільного вибору з метою забезпечення власних вимог до якості освіти в Україні за об'єктивних історичних обставин донині не відбулося.

Завданнями запропонованої створення Концепції визначено:

- формулювання понять якості та національної Концепції забезпечення якості освіти в українському просторі;
- розроблення систем цінностей у вищій освіті згідно з провідними європейськими вимогами, що сприяють ефективності освіти в умовах вільного ринку (з урахуванням взаємозалежності складників «освіта-наука-інновації»);
- підвищення мотивації всіх учасників освітнього процесу;
- покроковий та послідовний перехід від формалізованих бюрократичних процедур до прозорих процедур забезпечення якості за умови участі всіх стейкхолдерів.

Саме таким чином можна сформувати культуру забезпечення якості вищій освіті, що відображає і враховує набутий досвід взаємодії суспільства і системи вищої освіти. Суспільство має бути проінформоване про стан вищої освіти в усіх складових частинах, мати можливість здійснювати вплив на її якість.

Спробуємо проаналізувати дієвість запропонованих експертами кроків формування **культури забезпечення якості вищої освіти**:

- створення потужного інформаційного простору (відбувається поетапне формування Єдиної державної бази з питань освіти, здійснюється послідовне накопичення знань щодо здобувачів вищої освіти, професорсько-викладацького складу, професійної активності, документів про вищу освіту, науковий ступінь, учене звання, інформацію про рух контингенту навчальних закладів, що підтверджується відповідними наказами. Окрім того, передбачається так звана акреція – процес збільшення розмірів неорганічного тіла (системи/сукупності) шляхом його нарощування на периферії. Наприклад, до зазначеної бази пропонується додавання мережі загальноосвітніх закладів I–III ступенів тощо);

– дія (здійснення спільної – досвід може бути корисним і стати першим кроком в формуванні громадського запиту на якість освіти. В інформаційному просторі відбувається перманентний взаємозв'язок вищих навчальних закладів і структур системи Міністерства освіти і науки України як органу управління і контролю діяльністю навчальних закладів, зокрема у процесі акредитації, визначеної основним механізмом контролю якістю вищої освіти. Відповідно до цього на офіційному веб-сайті Акредитаційної комісії України подано посилання на експертні висновки акредитаційних експертиз, що були проведені експертами, призначеними Міністерством освіти і науки України, безпосередньо у вищих навчальних закладах України);

– оприлюднення (суспільство має право вільно отримувати об'єктивну інформацію. Відповідно до наказу МОН України № 166 від 19.02.2015 року «Деякі питання оприлюднення інформації про діяльність вищих навчальних закладів» вищими навчальними закладами – надавачами освітніх послуг – здійснено оприлюднення (розміщення) на офіційних web-сайтах закладів інформацію про процедури та результати прийняття рішень під час здійснення освітнього процесу, зокрема статуту, положень про колегіальні органи, персональний склад, про структурні підрозділи, документи, пов'язані з організацією освітнього процесу, перелік вакантних посад, правила прийому до вищого навчального закладу, характеристика керівних органів вишу, кошторис, фінансовий звіт з урахуванням інформації про надходження та використання коштів, штатний розпис навчального закладу, інформацію про проведення тендерних процедур, що дублюється на офіційному загальнодержавному web-порталі «Державні закупівлі», створеному Міністерством економічного розвитку і торгівлі України (уповноваженим органом виконавчої влади з координації закупівель товарів, робіт і послуг за державні кошти) із загальним доступом та безкоштовною реєстрацією, що сприяє запобіганню корупційних дій).

Окрім того, дієвим способом забезпечити прозорість на всіх рівнях національної системи вищої освіти є створення за допомогою сучасних інформаційних технологій (web-технологій, що використовують відкритість, доступність та мережеві можливості Інтернету) **інформаційної платформи для прямого зв'язку між суспільством і освітою**, що могла б забезпечити:

1) безперешкодний доступ громадськості до конкретизованої інформації про наявну систему освіти, стейкхолдерів і освітні процеси в ній, накази та транзакції, досягнення і оцінку їхнього впливу на академічний та соціальний розвиток (імпакт);

2) здійснення громадського контролю за достовірністю інформації про систему освіти шляхом використання соціальних механізмів перевірки та контролю;

3) можливість одержання об'єктивних аналітичних висновків і оцінок у вигляді статистичних даних, освітніх рейтингів тощо на підставі первинної інформації.

Такий освітній інформаційний портал має бути спроможний працювати в різних контекстах (спричинених політичними, економічними та іншими причинами) на всіх рівнях (міжнародному, національному та регіональному), висвітлюючи всі аспекти діяльності вищого навчального закладу. Це сприятиме розвитку оптимальних стратегій розвитку систем забезпечення якості, самооцінювання та оцінювання діяльності вишу, рейтингів для конкретних навчальних закладів за різними критеріями або всієї національної системи освіти і надаватиме можливість перевірки ефективності управлінських рішень. Окрім того, наявність такої системи сприятиме активізації академічної

мобільності як студентів, так і професорсько-викладацького складу, підвищенню наукового авторитету викладацьких кадрів, розширенню потенційних можливостей кожного науковця щодо участі в грантових програмах, популяризації специфічних етнічних пріоритетів у міжкультурному міжнародному освітньому просторі.

Створення інформаційного простору, до якого існуватиме високий рівень довіри та який буде доступним для українського академічного співтовариства і за його межами, підвищить ефективність діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, громадських організацій, незалежних експертів з питань освіти, забезпечить можливість аналізу стейкхолдерами кількісних та якісних показників освітньої діяльності вишів, відповідно з європейськими та світовими практиками, моніторингу та врахуванням запитів студентів, роботодавців та інших споживачів освітніх послуг. Оскільки система внутрішнього забезпечення якості освітніх послуг має бути використана навчальними закладами України для дотримання європейських стандартів, зокрема накопичення, аналізу й використання необхідної інформації для забезпечення ефективного управління своєю діяльністю.

Як зазначено в проєкті «Стратегічні напрямки діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти на період 2017–2020 років», «критично важливим для внутрішньої культури якості вищого навчального закладу є спроможність його працівників чітко відповісти на питання: яким чином обрані ними способи організації навчання та викладання забезпечують оптимальне досягнення цілей відповідних освітніх програм?» [4].

Отже, стратегія розвитку вищої освіти в Україні передбачає значне розширення функціонально-змістових основ комунікації всіх учасників освітнього процесу, яка є гарантією успішності процесу розвитку системи вищої освіти, створення культури забезпечення її якості, об'єктивної і прозорої. Подальші дослідження вбачаємо в окресленні шляхів раціоналізації та розвитку означених комунікаційних процесів усіх учасників освітнього простору, визначення ефективних методів і форм міжсистемних управлінських комунікацій, які б сприяли підвищенню якості освітніх послуг і слугували підґрунтям подальшого розвитку конкурентноспроможної національної освіти.

Список використаної літератури

- 1. Мельник А. О.** Державне управління / Мельник А. О. – К. : Знання, 2004. – С. 329.
- 2. Ромат Є. В.** Трансформація моделі державного управління рекламною діяльністю у перехідних умовах: монограф. / Ромат Є. В. – К. : Вид-во НАДУ, 2003. – С. 248.
- 3. Електронний ресурс.** Режим доступу : http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf.
- 4. Електронний ресурс.** Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/890-strategichni-napryamki-diyalnosti-natsionalnogo-agentstva-iz-zabezpechennya-yakosti-vishchoji-osviti-na-period-2017-2020-rokiv-proekt>.

Зенченко Т. Ф. Комунікація як важливий складник системи управління якістю освітніх послуг

У статті розглядаються проблеми якості освіти, висвітлено процес розвитку національної системи вищої освіти в контексті актуалізації проблеми забезпечення якості освіти з урахуванням особливостей взаємозв'язку державної освітньої політики, суспільно-педагогічного руху, нормативно-правового оформлення процесу забезпечення якості вищої освіти. Здійснено аналіз системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. Доведено, що в умовах реформування української освіти ця проблема набуває особливого значення; розкрито та охарактеризовано поняття «якість освіти» та «комунікації в системі управління якістю освітніх послуг».

Автор розглядає комунікацію в системі управління якістю освітніх послуг як багатоаспектну управлінську категорію, яка охоплює наявність необхідних ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організацію навчального процесу, контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях: рівні ВНЗ, державному та міжнародному рівнях.

Ключові слова: якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, комунікація, система управління якістю освітніх послуг.

Зенченко Т. Ф. Коммуникация как важная составляющая часть системы управления качеством образовательных услуг

В статье рассматриваются проблемы качества образования, освещена проблема развития национальной системы высшего образования в контексте актуализации проблемы обеспечения качества образования с учетом особенностей взаимосвязи государственной образовательной политики, обеспечения качества высшего образования. Произведен анализ системы обеспечения качества высшего образования в Украине. Доказано, что в условиях реформирования украинского образования эта проблема приобретает особое значение; определены и охарактеризованы понятия «качество образования», «коммуникации в системе управления качеством образовательных услуг».

Автор рассматривает коммуникацию в системе управления качеством образовательных услуг как многоаспектную управленческую категорию, которая охватывает наличие необходимых ресурсов, организацию учебного процесса, контроль образовательной деятельности вуза и качества подготовки специалистов на всех этапах обучения и на всех уровнях: уровне вузов, государственном и международном уровнях.

Ключевые слова: качество высшего образования; обеспечение качества высшего образования; коммуникация; система управления качеством образовательных услуг.

Zenchenko T. Communication as an important component of the quality management system of educational services

The article refers to the problems of education quality, deals with the problem of development of the national system in the context of updating problems of higher education quality assurance taking into account the relationship of the national education politics and sociopedagogical movement, regulatory clearance of accreditation processes as a higher education quality assurance. Analysis of the system higher education quality assurance is carried out in Ukraine. This problem is proven to be extremely significant within the reformation of Ukrainian education. There have been analyzed and characterized such concepts as «education quality», «communication in a quality management system». The author communication in a quality management educational system as an management direction, which is considered to be versatile and it includes the following aspects: the higher education quality assurance necessary resources, organizing educational process, which most adequately meets current tendencies in the development of national and world economy and education; controlling the educational activity of higher education institutions and the quality of training during all educational stages and on the levels of universities, national and international (European). For achieving this aim there is important to perform the following tasks: developing and implementing legal mechanisms for employers to participate in controlling for the quality of higher vocational training; improving the system of performance evaluation and facilities of communication of higher education institutions as an instrument for controlling the higher education quality.

Key words: higher education quality, higher education quality assurance, communication, quality management system.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 378.011.3 – 051:811.161.2

В. А. Каліш

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ
ЗАСОБАМИ ФОЛЬКЛОРУ**

Пріоритети сучасної шкільної мовної освіти окреслюють вимоги до професійної підготовки фахівців у вищому педагогічному закладі. Майбутній учитель-філолог, який у процесі своєї діяльності має сформуванати національно-мовну особистість, повинен досконало володіти лінгвістичними, українознавчими, історичними, соціокультурними

знаннями, розуміти специфіку національного менталітету, особливості відображення концептуальної картини світу в національній мові. Отже, обов'язковими компонентами професійної готовності філолога є лінгвістична, соціокультурна, комунікативна, інтелектуальна, пізнавально-творча, інформаційна компетентності [1].

Проблемі лінгвосоціокультурного підходу до вивчення української мови, теоретичним підґрунтям якого є взаємозв'язки мови і суспільства, мови і культури, мови і світобачення та традицій українців, присвячена низка науково-методичних досліджень багатьох сучасних учених, зокрема, В. Бадер, М. Вашуленка, Л. Галаєвської, А. Галенко, Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Грубої, Г. Дідук-Ступяк, В. Дороз, Г. Єлизарової, С. Єрмоленко, С. Карамана, В. Кононенка, Т. Коршун, О. Кучерук, Т. Левченко, Л. Мацько, О. Неживого, Є. Пасова, М. Пентилюк, В. Сафонової, О. Селіванової, Л. Скуратівського, Г. Томахіна, В. Топалова, В. Ужченка, І. Хом'яка та інших.

На думку дослідників, формування соціокультурної компетентності зорієнтоване на розуміння мови як національно-культурного надбання, відчуття особистої єдності з родиною, рідним народом, людством, природою та Всесвітом; усвідомлення специфіки мовної поведінки, звичаїв, соціальних умов, соціальних стереотипів українського народу, зафіксованих у мові [2]. У лінгвометодичних працях підкреслюється думка про те, що саме соціокультурна змістова лінія уроків рідної мови сприяє засвоєнню культурних і духовних цінностей свого та інших народів, формуванню національно свідомої мовної особистості.

Означена проблема знайшла широке висвітлення у лінгводидактиці, однак переважно з орієнтацією на шкільну мовну освіту. Питання соціокультурної мовної освіти у вищій школі розглядається здебільшого у методиці навчання іноземної мови. Порушена проблема у пропонованому нами аспекті в методиці вищої школи в основному не розглядалася.

Ураховуючи актуальність проблеми та недостатній рівень її дослідженості, у статті *ставимо за мету* виокремити основні складники лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів, окреслити змістове наповнення кожного та розкрити можливості різних фольклорних жанрів для їх реалізації.

Одним із принципів засвоєння мови є принцип народності – репрезентації української мови як геніального творіння розуму, почуттів, усіх сфер багатогранної діяльності українців, які берегли традиції сім'ї, роду й українського народу. Значні можливості для реалізації означеного принципу мають різні види та жанри українського фольклору. Відомо, що усна народна словесність є однією із форм суспільної свідомості, узагальненням життєвого досвіду, виразником колективного світогляду, естетичного ставлення до дійсності. У ній знайшли своє відображення різні прояви життєдіяльності людини, її матеріальні й духовні потреби, історичне буття, соціальні відносини, характерні реалії сімейного і

громадського побуту, філософія, вірування, моральні й етичні норми, звичаєво-правові настанови, естетичні ідеали, людські переживання, настрої. Вона найвиразніше передає з минулого в майбутнє менталітет нашого народу, його досвід, вікову мудрість. Тому в умовах відродження національної свідомості і культури фольклор має включатися в коло тих засобів, за допомогою яких задовольняються навчально-виховні потреби. Завдяки усній народній творчості активізується когнітивна діяльність особистості, збагачується й розширюється власне український лексикон, розвиваються комунікативні та творчі здібності.

На основі аналізу науково-методичної літератури можна констатувати, що головною метою лінгвосоціокультурної парадигми є засвоєння через призму рідної мови особливостей національної культури, звичаїв, традицій народу, визначних подій у його історичному поступі, державної і народної символіки, матеріальної й духовної культури, найвідоміших фольклорних творів, етнокультурної лексики, афористичних виразів, фразеологізмів, які репрезентують народний досвід, особливості національного характеру, етнокультурний колорит тощо. Ураховуючи мету розглядуваної категорії, зазначимо, що лінгвосоціокультурна компетентність є системою знань, умінь і навичок, пов'язаних із засвоєнням мови як найпотужнішого засобу спілкування, знаряддя думки, як вираження духу народу, його історії і культури, як необхідної умови існування суспільства і самого народу. Досконале володіння нормами мови і мовленнєвої поведінки забезпечує активне входження особистості в соціум.

Відповідно до зазначеного виокремлюємо основні складники розглядуваної компетентності та їх змістове наповнення. Передусім відзначимо, що в процесі опанування лінгвістичних дисциплін, передбачених навчальними планами підготовки вчителів-словесників, майбутні фахівці мають оволодіти такими загальнотеоретичними соціолінгвістичними **знаннями**: розуміння мови як одного із найвизначніших витворів людства, його духовного надбання й універсальної реальності суспільного існування; її взаємозв'язків із суспільством, свідомістю, історією і культурою народу, його мораллю, світоглядом, віруваннями, традиціями; знання функцій мови в соціумі залежно від багатогранної діяльності людини та її ролі в креативно-інтелектуальному освоєнні дійсності; усвідомлення мовної картини світу, яка складається з мовних одиниць, що виражають концепти, поняття, і мовних способів і засобів вираження зв'язків, які існують у концептуальній картині світу, пов'язаній з усім континуумом знань людини про світ [3, с. 12], та особливостей експлікації цих знань у мові з урахуванням досвіду кожного народу, своєрідності бачення й сприйняття світу тощо; опанування засобами вербалізації концептуальної картини світу та знання специфіки національної мовної картини, особливостей відображення культурно-ментальних явищ у мові; засвоєння закономірностей мовної поведінки етносу в різних дискурсах.

Відповідно окреслений теоретико-мовознавчий компонент лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів створює підґрунтя для формування відповідних **умінь і навичок**: визначати найважливіші світоглядні, ментально-етичні поняття, традиції народу, ідеї, загальнолюдські моральні цінності, суспільні і громадські стосунки людей, відображені в мові, доцільно ними оперувати; усвідомлювати зміст текстів народознавчого, українознавчого, соціо- та етнокультурологічного характеру; сприймати на основі текстового матеріалу світобачення українців, найголовніші риси їх характеру, поведінки в різних суспільних і побутових ситуаціях, фізичні та емоційно-психічні стани людини, вербалізовані різними мовними засобами; пояснювати значення етнокультурологічної лексики, усталених висловів; з'ясовувати семантику лексем із національно маркованим компонентом; здійснювати різнобічний аналіз мовних явищ на основі пропонованих текстів; продукувати власні висловлювання з використанням національно маркованої лексики, слів-символів, фразем, формул мовленнєвого етикету у різних дискурсах комунікації; здійснювати наукові дослідження мовного матеріалу.

Як уже відзначалося, важливим засобом формування усіх складників лінгвосоціокультурної компетентності є тексти відповідної тематики, стилів і жанрів, серед яких значний навчально-виховний потенціал мають фольклорні. Передусім зауважимо, що мова фольклорних творів є особливою формою загальнонаціональної мови. Її своєрідність створюється за рахунок особливої організації фольклорного тексту та притаманних естетичних якостей, не характерних для побутової комунікації [4]. До особливостей фольклорного слова дослідники відносять узагальненість семантики, асоціативність, парадигматичність, символічність, символічну дифузність, конотативність [4].

Тексти фольклорних жанрів передусім слугують для різного типу вправ, пропонованих студентам для виконання на практичних заняттях із сучасної української мови та в процесі самостійної роботи, зокрема аналітичних, репродуктивних, проблемно-ситуативних, конструктивних, продуктивно-творчих, стилістичних, асоціативно-творчих та інших. Вони передбачають систему завдань на дослідження лінгвістичної природи мовних одиниць і категорій, їх функціонально-стилістичного потенціалу, ролі у структуруванні тексту та репрезентації національних концептів.

Значний навчальний потенціал для формування окреслених вище знань, умінь і навичок мають малі жанри фольклору – народні прислів'я, приказки, загадки, скоромовки тощо. Наведемо фрагменти опанування різних одиниць і явищ основних і проміжних рівнів мовної структури, засвоєння яких здійснюється з використанням, зокрема, прислів'їв. Зазначимо, що прислів'я тлумачиться передусім як жанр фольклорної прози, «стислий і влучний, часто афористичний і заримований народний вислів, у якому виражена легка для запам'ятовування повчальна думка чи емоційна оцінка якогось явища» [5, с. 168]. За визначенням же

лінгвістів, прислів'я – це стійкий вислів переважно фольклорного походження, в якому зафіксовано практичний досвід народу та його оцінка різних подій і явищ [6, с. 492].

За своєю лексико-семантичною і граматичною структурою прислів'я досить різноманітні, що дозволяє використовувати їх на будь-якому занятті з сучасної української літературної мови. Тематика ж їх забезпечує реалізацію різних соціокультурних тем, зокрема: батьківщина, рідний край, історичне минуле, мова, побут, звички й потреби народу, родинні стосунки, суспільні та громадські взаємини, обряди і звичаї, народні погляди на природу і її явища, моральні якості та настанови українців тощо.

Розглядаючи мовні явища різних структурних рівнів мови, можна запропонувати такі соціокультурні теми: Батьківщина; Рід, родина, родинні стосунки; Праця – основа життя людини; Традиції та обряди українців; Правда визначає долю людини; Героїчне минуле українського народу; Щастя і труд поруч живуть, Знання, уміння, досвід; Розум і мудрість людини у народних прислів'ях та інші.

На основі дібраних прислів'їв спільної тематики на практичних заняттях реалізуються лінгвістичні та соціокультурні завдання: виокремлення прислів'їв; тлумачення їх змісту; групування за тематичним принципом; пояснення їх соціокультурної семантики; спостереження за виявом парадигматичних відношень; використання для побудови власних висловлювань тощо. Наприклад: 1) Спишіть прислів'я, групуючи їх за спільною семантикою. Розкрийте загальне значення кожної групи; 2) Прочитайте прислів'я. Поміркуйте над їх змістом. Запишіть ті, які мають форму поради, настанови, рекомендації, підказаних досвідом народу, життєвою закономірністю. Напишіть твір-міркування за одним із них; 3) Прочитайте прислів'я, поміркуйте, які життєві ситуації у них відтворено. Охарактеризуйте їх структурно-граматичну будову; 4) Прочитайте. Поміркуйте, які вади характеру людей відтворюють подані прислів'я; 5) Із поданих прислів'їв виокреміть ті, що відображають любов народу до рідного краю. Напишіть висловлювання-зізнання, темою якого оберіть одне з прислів'їв та інші.

Подібні види завдань можуть пропонуватися і до текстів інших фольклорних жанрів, приміром, загадок. Відомо, що загадка активно функціонує як засіб уважності, спостережливості, творчої фантазії, випробовування розумових здібностей народу, що відповідно вербалізується за допомогою мови. За визначенням словника літературознавчих термінів, це давній за походженням і популярний у народі жанр фольклору: стислий, часто алегоричний опис предмета і явища, які треба впізнати, відгадати, виявляючи кмітливість і мудрість [5, с. 71]. Як зазначають дослідники, українським народним загадкам властиві широта, багатство й різноманітність тематики, довершеність художньої форми, у них відтворюється концептуальна картина світу, яка вербалізується за допомогою мовних категорій. Варто також додати, що

мова загадок відзначається особливим багатством (конотовані лексеми, омоніми, антоніми, експресиви, поетичні символи, слова різних тематичних груп загальноновживаної і стилістично маркованої лексики тощо), що і дозволяє використовувати їх як засіб формування лінгвосоціокультурної компетентності особистості. Розширенню уявлень студентів про побут і культуру українського народу, збагаченню й увиразненню мовлення сприяє робота над загадками, насиченими побутовізмами, архаїзмами, експресивно маркованою лексикою, народними сталими порівняннями тощо.

У системі роботи з мовознавчими категоріями доцільно використовувати загадки про характерні для українського народу **страви** (борщ, галушки, вареники, бублики, локшина, юшка тощо), **одяг** (калоші, чоботи, черевички, капелюх, кожух, панчохи тощо), **житло і предмети домашнього вжитку** (хата, клуня, вітряк, піч, колиска, скриня, гребінець, клубок, наперсток, парасолька, рогач, глечик, горщик, куманець, праска тощо), **давній господарський інвентар** (коромисло, веретено, ціп, трійчаки, рало, плуг та ін.), **символічні рослини** (верба, калина, барвінок, васильки, м'ята, чорнобривці та ін.) тощо.

Лексичний склад тексту загадки та самі відгадки стають об'єктом лексико-семантичного аналізу, з'ясування походження слів, їх етимології, що безпосередньо передбачає і знання життя, побуту, діяльності, традицій, обрядів українців у різні історичні періоди. Окрім того, використання для аналізу низки тематично підпорядкованих загадок може слугувати основою для виконання асоціативно-ситуативних завдань, написання різних творчих робіт соціокультурної тематики, побудови діалогічних висловлювань тощо.

Особливої значущості й ефективності у формуванні лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх словесників набувають індивідуально-дослідні завдання, які передбачають навчально-пошукову, науково-дослідну та творчу діяльність студентів. За результатами наукового пошуку студенти готують доповіді до наукових конференцій, публікації, пишуть курсові, дипломні і магістерські роботи. Тематика наукових робіт охоплює і дослідження особливостей функціонування мовних явищ у фольклорних текстах. Зокрема, пропонуються такі теми соціокультурного спрямування: «Лексика з національно маркованим компонентом у народних загадках», «Лексика із символічним компонентом у народних обрядових піснях», «Антоніми як засіб відображення світосприйняття українського народу в пареміях», «Конотативно маркована лексика в народних думках», «Експресиви як засіб відображення ментальності українського народу в народних казках», «Власні назви в українських календарно-обрядових піснях», «Побутова лексика у народних загадках» тощо.

Особливо актуальним є дослідження етнокультурних, емоційних та соціокультурних концептів (час, простір, життя, смерть, правда, брехня, страх, спокута, радість, журба, щастя, кохання, гостинність, мудрість,

воля та ін.), репрезентованих у різних фольклорних жанрах. Вивчення мови фольклору в когнітивному аспекті, на думку Ю. Емер, виявляє зв'язок вербалізованих знань зі сприйняттям, пізнанням і мисленням фольклорного суб'єкта, а також виявляє особливості фольклорного сприйняття та структурування світу у вигляді різних когнітивних моделей. Мова є когнітивним механізмом, який відіграє роль у кодуванні і трансформуванні інформації, тобто мова фольклору виконує роль когнітивного явища, світомоделюючої системи, когніції в мовному втіленні [7, с. 16].

Об'єктом для когнітивно-концептуального дослідження фольклорних творів можуть слугувати казки, народні пісні, легенди, думи тощо. Зокрема, студентам для наукового пошуку пропонуються такі теми: «Вербалізація концепту ГОСТИННІСТЬ в українських народних казках», «Концепт ЖИТТЯ/СМЕРТЬ у фольклорному дискурсі», «Мовне вираження концепту ВОЛЯ в українських історичних піснях», «Лінгвокогнітивна структура концепту МУДРІСТЬ в українських пареміях», «Концепт ЛЮБОВ у ліричних народних піснях», «Когнітивно-семантична і комунікативно-функціональна організація української народної загадки», «Концепт ВОДА у фольклорних текстах» та інші.

Отже, оволодіння фольклорним багатством народу є важливою передумовою досягнення національної мовної картини світу, формування мовної особистості, становлення її духовних цінностей. Систематичне використання всіх жанрів фольклору ефективно сприяє всебічному розвитку студентів, збагачує їхнє мовлення зразками народної мудрості, забезпечує формування культури мови. Окреслені напрями роботи з фольклорними текстами під час опрацювання різного лінгвістичного матеріалу на заняттях із сучасної української мови та в процесі наукової діяльності за умови її системності сприятимуть формуванню лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього вчителя-філолога, забезпечать його підготовку до здійснення майбутньої педагогічної діяльності з формування відповідної компетентності у школярів.

Список використаної літератури

1. Усик О. Формування соціокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. Усик; Криворізь. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с. **2. Кононенко В.** Етнологічні засади вивчення української мови / В. Кононенко // Українська мова в освіті: зб. матеріалів Всеукр. наук. конф. – Івано-Франківськ : Плай, 2000. – С. 43–56. **3. Лисиченко Л. А.** Лексико-семантичний вимір мовної картини світу / Л. А. Лисиченко. – Х. : Видавнича група «Основа», 2009. – 191 с. **4. Адоньева С. Б.** Прагматика фольклора : монографія / С. Б. Адоньева. – Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербур. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. – 312 с. **5. Лесин В. М.** Літературознавчі терміни /

Василь Максимович Лесин. – К. : Рад. шк., 1985. – 251 с. **6. Українська мова.** Енциклопедія [Текст] / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, Ін-т укр. мови; ред. В. М. Русанівський [та ін.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000. – 750 с. **7. Эмер Ю. А.** Миромоделирование в современном песенном фольклоре: когнитивно-дискурсивный анализ : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Ю. А. Эмер. – Томск, 2011. – 42 с.

Калиш В. А. Формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів-філологів засобами фольклору

Стаття присвячена проблемі формування лінгвосоціокультурної компетентності студентів-філологів як обов'язкового компонента їх професійної підготовки. Визначається головна мета та напрями лінгвосоціокультурної парадигми, виокремлюються основні складники лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів, визначається їх змістове наповнення. На основі фольклорних текстів пропонується система вправ і завдань для виконання студентами на практичних заняттях із сучасної української мови та в процесі їх самостійної роботи, окреслюються можливі соціокультурні теми. Наводяться зразки лінгвістичних та соціокультурних завдань, тематика наукових досліджень фольклорних текстів.

Ключові слова: професійна підготовка, лінгвосоціокультурна компетентність, фольклорний текст.

Калиш В. А. Формирование лингвосоциокультурной компетентности студентов-филологов средствами фольклора

Статья посвящена проблеме формирования лингвосоциокультурной компетентности студентов-филологов как обязательного компонента их профессиональной подготовки. Определяется главная цель и направления лингвосоциокультурной парадигмы, выделяются основные составляющие лингвосоциокультурной компетентности будущих учителей-филологов, определяется их содержание. На основе фольклорных текстов предлагается система упражнений и заданий для выполнения студентами на практических занятиях по современному украинскому языку и в процессе их самостоятельной работы, предлагаются возможные социокультурные темы. Приводятся образцы лингвистических и социокультурных заданий, тематика научных исследований фольклорных текстов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, лингвосоциокультурная компетентность, фольклорный текст.

Kalish V. Formation of linguistic and sociocultural competence of students-philologists by means of folklore

The article is devoted to the problem of formation of linguistic and sociocultural competence of students-philologists as an obligatory component

of their training. The main purpose and direction of linguistic sociocultural paradigm are determined, the main constituents of linguistic sociocultural competence of future teachers-philologists are distinguished, their semantic content is determined. The importance of mastering cultural and mental values of the people, verbalization by means of mastering the conceptual world's view and knowing of the specific national language picture, features of image cultural and mental phenomena in language, learning of normalities of ethnic patterns of verbal behavior in different discourses are emphasized. Cognitive and linguistic features of folkloric text and its ability to form of linguistic and sociocultural competence of students-philologists are disclosed. Based on folkloric texts the system of exercises and tasks for the implementation by students on practical lessons of the modern Ukrainian language and in the process of self-study are proposed, some possible social and cultural topics are outlined. We give examples of linguistic and socio-cultural tasks using texts of small folkloric genres. The importance of individual research tasks, which provide educational and search, research and creative activity of students is emphasized. The expediency of study of folklore in cognitive term research ethno-cultural, emotional and socio-cultural concepts by students in the folklore discourse is substantiated. The research topics of folkloric texts is presented.

Key words: training, linguistic and sociocultural competence, folkloric text.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372.811.161

Г. П. Кузнецова

**ФОРМУВАННЯ АКЦЕНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ :
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Ефективна фахова діяльність учителя української мови та літератури зумовлюється розвитком його мовно-мовленнєвої культури, оволодіння якою ґрунтується на усвідомленому дотриманні норм літературної мови як системи.

Підручники із сучасної української літературної мови для студентів, майбутніх учителів української мови і літератури, свідчать, що в системі мови, складної за рівневою структурою, особливе місце посідає фонологічний мовний рівень, одиницею вивчення якого є фонема – одностороннє мовне явище, яке не має плану змісту, проте має план вираження та виконує важливі функції щодо створення й

функціонування вищих рівнів – морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного. Однак у змісті вищівського навчального лінгвістичного матеріалу з фонетики не згадується про те, що фонологічний мовний рівень може включати інші мовні підрівні (субрівні), які мають власні мовні одиниці вивчення. Ідеться про акцентему – суперсегментну одиницю, яка є ознакою кожного слова, ритмічної структури, різнить слова за семантикою, диференціює за формами. Акцентема тотожна до фонемі за кульмінативною, розрізнявальною, ідентифікаційними функціями (Винницький В. М., Кацнельсон С. Д., Федяніна Н. А.). Ці одиниці перебувають в еквіполентній (рівнозначній) опозиції, вони логічно рівноправні, хоча для акцентеми основною функцією є кульмінативна і, на відміну від фонемі, вона ніколи не може мати конститутивної та делімітативної. Отже, на фонологічному мовному рівні може бути виокремлений такий підрівень, як акцентологічний, базовою одиницею якого і є акцентема, що з наголосом утворює мовно-мовленнєву паралель, оскільки, як зазначає В. Винницький, «акцентема – це структурний елемент мови, а наголос – її мовленнєва реалізація» [1, с. 16–17].

Для формування професійної компетентності майбутнього вчителя-словесника акцентуаційний мовний рівень – провідний, адже «пов'язаний із різними рівнями мови, особливо з такими, як фонологічний, морфологічний, лексичний,... реалізація одиниць цих рівнів у мовленні не можлива без участі акцентом і залежить від них» [2, с. 47]. Варто зазначити, що акцентологічний мовний субрівень взаємопов'язаний з орфоепією як наукою про комплексну систему норм вимови і наголошування та усним мовленням як процесом. Без акцентуації не було б мовлення як такого, адже єдність і цілісність слова, фрази, їх розмежування створюється передовсім акцентомою/наголосом. З огляду на це слушно думку було висловлено Р. І. Аванесовим: «...наголос як складне явище має важливе значення для різних структурних рівнів і розділів мови – фонетики, орфоєпії, орфографії, лексики, граматики» [3, с. 37].

Відтак, формування акцентологічної компетентності філолога – проблема мовно комплексна, проте нині вирішується обігово і диз'юнктивно, оскільки акцентологічний субрівень окремого статусу не має ні в лінгвістиці, ні в лінгводидактиці; методи формування акцентологічної компетентності майбутніх словесників не конкретизовано.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що ґрунтовні дослідження процесу становлення і розвитку акцентологічної системи української мови простежуються в науковому доробку вітчизняних лінгвістів В. М. Винницького, В. Г. Складенка, Б. В. Пристая, В. Б. Задорожного; вивченню акцентуації української діалектології присвячено праці Г. С. Кобирички, О. Ковач, Л. Коць-Григорчук, Б. П. Пристая та інших; акцентуаційні норми є предметом студіювання Н. Д. Бабич,

О. М. Демської-Кульчицької, С. І. Дорошенка, Л. І. Мацько, О. В. Ожигової, О. Д. Пономарева, О. А. Сербенської та інших; І. О. Варченко, С. Л. Ковтюх, Ю. К. Редько здійснили спробу розв'язати проблему вноормування наголосу під час словозміни українських прізвищ; аналіз акцентуаційної атракції в українській публіцистиці початку ХХІ століття простежуємо в дисертації Ю. С. Полтавець; культуромовна значущість наголосу у формуванні акцентологічної компетентності особистості майбутнього вчителя в полі зору таких науковців, як З. Бакум, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, С. Омельчук, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Семенов, Н. Тоцька.

Утім соціокультурна й суспільна актуальність акцентологічної компетентності майбутніх учителів-словесників, строкатість у системі наголошування, посилення інтересу до усного українськомовного комунікування спонукають до узагальнення багаторічного акцентологічного досвіду науковців, інтегрування його в систему викладання і навчання української мови у вищій педагогічній школі.

Мета і завдання статті – дослідити й узагальнити теоретичний матеріал з акцентології як науки, що у ХХІ столітті виформовується в самостійну лінгвістичну дисципліну, обґрунтувати її понятійний апарат як основу теоретичних знань майбутніх словесників, з'ясувати сутність дефініції «акцентологічна компетентність учителів української словесності», її складники.

Сформувати акцентологічну компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури на багато складніше, на нашу думку, чим будь-яку іншу – лексичну, граматичну, стилістичну тощо. Це передовсім пояснюється формою реалізації акцентологічної компетентності – усним мовленням, що є першоосновою мови, «особливим і надзвичайно складним видом діяльності», де «досить різнобічно виявляється людська сутність», її здатність через «своєрідний вокально-звуковий субкод максимально чітко висловити свою думку та адекватно її сприйняти» [4, с. 8]. Окрім цього, правила акцентуації не можуть охопити всі норми, оскільки наголос, як зазначалося, функціонує на всіх мовних рівнях і впливає на рівень культури мовлення в цілому. Паче того, до нині не сформовано історичної акцентології української мови як самостійної навчальної дисципліни, оскільки не вивчено повною мірою історії акцентуації кожної групи слів. З огляду на це акцентуаційні норми є найменш усталеними, а правила наголошування найбільше порушуються мовцями під час усного спілкування.

Складність формування акцентологічної компетентності пояснюється й іншими причинами ненормативного наголошення: залишками архаїчного акцентування; впливом старих інтонацій; діалектним оточенням та неоднаковими шляхами становлення наголосу в різних говорах української мови, зокрема в південно-східних діалектах наголос флективний (беремо', несемо'), у південно-західних – кореневий

(бере'мо, несе'мо); впливами інших мов; поетичними вольностями; впливами тих або інших акцентних парадигм (кореневий наголос, суфіксальний, префіксальний, наголос основного слова тощо), де зокрема діє загальна тенденція до уніфікації в наголошенні; випадками помилкового наголошення, недостатньою обізнаністю мовців із системою літературного наголосу (за Н. Бабич, І. Білодідом, О. Пономаревим); рухливість наголосу, що є «наслідком вагання мовлян між можливостями вжити паралельні наголоси» [5, с. 3]. Паралельність (варіативність) наголошування «вливає на внутрішню будову слова, оскільки в тонічну суперечність вступають два акцентні центри, зокрема основа і флексія» [6, с. 167].

Нині в мові простежується більше 3000 слів із двояким нормативним наголошенням, причинами чого є дія аналогій, адаптація іншомовної лексики, вплив мови-посередника, різне наголошування в говорах: ча'су – часу', стра'ху – страху', го'стям – гостя'м).

Означене формулює настійне завдання щодо аналізу теоретичних основ української акцентології, які ґрунтуються на історії її розвитку й становлення і мають скласти підвалини формування акцентологічної компетентності майбутнього словесника, дадуть йому змогу з'ясувати причини виникнення акцентуаційних суперечностей, віднайти шляхи їх розв'язання, усвідомити роль і місце акцентології в системі фахових компетентностей, і професійній діяльності загалом.

Основи теорії акцентології як науки починають формуватися в другій половині XIX ст., коли О. Потебня вже не мав сумнівів про те, що «...вчення про наголос становитиме окремий і важливий розділ історії мови» [7, с. 10]. Науковець розглядав наголос у взаємозв'язку зі словотвором і словозміною, що свідчило про системний характер наголосу, його зв'язок із граматикою та лексикологією. Самого терміна «акцентологія» у працях науковця не простежуємо. Його започаткував Р. Брандт у 1880 році в праці «Нариси слов'янської акцентології», заперечивши функціонування терміна просодія, оскільки він рівнозначний щодо терміна акцент..., окрім цього, від нього не зручно створювати похідні, хоча загалом, зазначає лінгвіст, бажано б мати дієслово на позначення процесу «розставляти просодії» (акцентовки, наголоси) – просодувати; і віддієслівний іменник у значенні «розставляння просодій» – просодування. Проте слово просодія й похідні від нього автор пропонує замінити словом акцентуація. Науку, розробленням якої починає займатися, Р. Брандт називає «акцентологією», спростовуючи змішану грецько-латинську його будову [8, с. 2].

Нині в лексикографічних джерелах про дефініцію «акцентологія» є чимало думок: розділ мовознавства, що вивчає природу, типи, види, функції наголосу; систему словесних наголосів та їх історичні зміни у певній мові [9; 10]; галузь, окремий розділ фонетики, що досліджує

просодичні засоби мови; частина просодики і фонології [11; 12]; напрям просодеміки, в якому обґрунтовуються акцентні засоби мови [13] тощо.

Основний понятійний апарат акцентології складають такі терміни: *наголос, акцент, акцентема, акцентуація, наголошування, наголошення, акцентування, типи, види, функції наголосу, графіс, акут, циркумфлекс, акутова інтонація, акцентний тип, акцентна парадигма.*

В. Винницький стверджує, що «наголос», «акцент», «акцентуація», «наголошування», «наголошення», «акцентування» не еквівалентні за своїм уживанням. «Наголос», «акцент» вживаються, коли йдеться про статичний аспект акцентуації, а терміни «наголошування», «наголошення», «акцентування» – про динамічний. Не є тотожними терміни «акцентологія» та «акцентуація». «Акцентуація» – це родове поняття (гіперонім), що включає до свого складу видові (гіпоніми): наголос/акцент і наголошування (наголошення, акцентування), а акцентологія – це наука, що займається вивченням цих понять [1, с. 18].

Термін «наголос» за час розвитку і становлення по-різному номінувався: «свара», «тон», «іктус», «гласовдар», «слововдар», «просодія», «акцент», «акцентовка». Перші ґрунтовні праці з дослідження наголосу за авторством І. Огієнка подають інтерпретацію терміна зі значеннями «метод», «надрядковий знак», «надсловесний знак», «зазначка із графічним значенням», «зазначка на позначення наголосу», «правдивий наголос». Окрім цього, І. Огієнко детально описує способи позначення власне наголосу та зазначок, перейнятих із грецької системи, пояснює причини, функції їх використання в рукописах і стародруках XV – XVI – початку XVII ст. Зокрема, автор пояснює, що для означення місця наголосу використовувалися такі значки: 1) знак ´ – *оксія* (оксія, *accentus acutus*) – гострий наголос; його ставлять на всіх наголошених складах, за винятком кінцевого голосного: апосто́ль, Го́сподь; 2) знак ` – *варія* (варія, *accentus gravis*) – тупий наголос, що ставиться на кінцевому наголошеному голосному: живото́, твоє́; 3) знак ^ – *камора* (камора, *accentus circumflexus*) – ставився на наголошеному голосному останнього або передостаннього складу, проте без певної системи; на односкладових словах, особливо в займенниках; ставиться на голосному, або на сусідньому приголосному: м`и, ми^; уживався для розрізнення форм множини, які збігалися з формами однини; 4) знак ˇ – *перевернута камора*, що ставиться над є в словах моє́го, твоє́го, своє́го тощо, однак ці ж самі слова вживалися й з оксією (акутом): моє́го, твоє́го, своє́го; 5) знак " – *дві вертикальні лінії* з малим нахилом вправо, які ставилися на голосному наголошеному, або на сусідньому приголосному в числівниках, займенниках, в окремих односкладових словах та формах: трѝ, два̀, ты̀, призрї̀; у східно-слов'янських стародруках уживався дуже рідко, частіше в рукописах та стародруках південно-слов'янських; 6) знак = – *дві горизонтальні лінії* (характерний для рукописів та стародруків південно-слов'янських)

Останні два знаки, їх І. Огієнко називає подвійні, визначали довготу наголосу [14, с. 5–7].

На нашу думку, для формування акцентологічної компетентності майбутнього словесника цей історичний матеріал є цікавим не лише як теорія, він дає змогу попрацювати із доступними в бібліотеках, Інтернет-мережі стародруками та здійснити спробу за формою надрядкових титлів знайти символи на позначення наголосу, охарактеризувати його функції, роль у формуванні значення слова, з'ясувати його місце в слові з опертям на будову слова (наосновний (кореневий), нафлексивний (на закінченні слова), приростковий, приставковий (префіксальний), наростковий (суфіксальний)), порівняти, які залишки від тих часів простежуємо на позначення наголосу нині. Аналіз історичних джерел засвідчує, що розмежування у вживанні осксії, варії, камори було формальним, до уваги ще не брався фонетичний бік слова, його семантика, а «подвійні позначки» наголосу зникають повністю. Сьогодні послуговуємося оксією, або акутом, якщо слово складне, чи є фонетичною структурою, до уваги беремо діакритичний знак графіс (варію).

У ХХ – ХХІ ст. з'явилися різні погляди науковців на терміни *наголос* і *акцент*. Так, В. Скляренко ототожнює ці поняття й розмежовує їх однозначність. Є. Кротевич пише, що акцент – це «наголос і графічний знак, за допомогою якого він позначається на письмі; посилення, підкреслення окремого звука (акцентування)» [15, с. 11]. Словникові статті свідчать про багатозначність цієї лексеми (виділення складу в слові; знак; особливості вимови тощо) [16, с. 10]. Акцент указує на типи наголосу, його різновиди, на взаємозв'язок із темпом, ритмом, тоном, гучністю, а відтак – із просодикою. У певних значеннях акцент може набувати ознак «анаколуфа».

Виникнення терміна «*акцентема*» спричинено, на думку С. Кацнельсона, вільним словесним наголосом, що виділяє «подвійні утворення», у яких «словесні акцентуаційні контури виступають у ролі лексико- або морфеморозрізнявачів, наприклад, *мука* і *мука*, *руки* і *руки*. Перед нами нова фонологічна одиниця...» [17, с. 141]. В. Винницький її називає акцентемою і визначає як «тип, узагальнення, суперсегментна фонологічна одиниця, яка є ознакою кожного слова, диференціює слова та їх форми» [1, с. 15]. Акцентема і наголос – поняття взаємопов'язані, але не тотожні. Акцентему можна розглядати як сутність явища (що називається наголосом), яке включає в себе його найважливіші інваріантні властивості. Акцентема є структурним елементом мови, наголос – її мовленнєва реалізація [1, с. 16–17].

Однак, різні погляди науковців на акцентологію об'єднуються поняттям «*наголос*», що є основним предметом дослідження цієї науки. У кожен період розвитку лінгвістики формувалося своє розуміння наголосу як складної суперсегментної одиниці мови. Так, Є. Кротевич, Н. Родзевич схильні думки, що наголос – це «виділення складу в слові або слова в реченні властивими для даної мови артикуляційними

способами» [15, с. 97]. На думку О. Селіванової, наголос – «виділення одного складу, фонетичного слова чи синтагми при супрасегментному членуванні мовленнєвого потоку» [13, с. 403]. В. Берковець пише, що наголос «належить до надсегментних явищ фонологічної системи мови: він не існує поза словом, складом і не вичленується з мовлення окремо від них. Наголос накладається на такі лінійні, чи сегментні одиниці, як звук і склад, організовує послідовність складів, об'єднує їх в єдине ціле й остаточно надає цій єдності рис слова» [18, с. 308].

Є такі різновиди наголосу: словесний, логічний, синтагматичний, фразовий, емфатичний (емоційно-розрізнявальний).

Відповідно до *фонетичної концепції*, згідно з якою наголос накладається на фонемну будову слова й припадає на певний склад, наголос динамічний (силовий, видиховий); тонічний (монотонний, політонічний, мелодійний, такий, що змінює висоту голосового тону); висхідний і нисхідний; висхідно-нисхідний і нисхідно-висхідний; рівний; часокількісний (довготний).

Відповідно до основ *морфологічної концепції*, яка доводить, що наголос падає на певну морфему, у межах якої є наголошений склад, наголос – рухомий (різномісний (префіксальний, кореневий, суфіксальний, флективний, що створює термін «акцентні парадигми»)), вільний: *пишу* – *пишеш* – *пишуть* – *пиши*) / нерухомий (традиційний: *думаю* – *думаєш* – *думають* – *думай*); дублетний (подвійний: завжди – завжди, алфавіт – алфавіт; однак, добираючи слово для мовлення з подвійним наголосом, варто звернути увагу на його етимологію, наприклад, в українській мові в слові алфавіт основний наголос на другому складі, бо збігається з грецьким алфавітон, від якого походить українська лексема); головний (основний, акутований) / другорядний (побічний, графітований, наприклад: багатозначний, мікросхема). *Морфонологічна концепція* акцентології відображає наскрізний взаємозв'язок наголосу з фонетикою, граматику, лексикологією, словотвором.

Основними функціями наголосу є: *об'єднувальна* (навколо наголошеного складу (слова) об'єднуються ненаголошені); ця функція простежується в енкликотенних сполуках, коли до ортотонічного слова – обов'язково наголошеного – приєднуються ненаголошені – енклітики, проклітики, які разом можуть утворювати ритмічні структури (наприклад, за[~] Україну); *розчленувальна* (розмежовує слова в мовленнєвому потоці: отак, **о** так!, суспільно **корисний**); *словорозрізнявальна* (розрізняє слова-омографи: клени – клени, туга – туга); *форморозрізнявальна* (розрізняє граматичні форми слів: ноги – ноги; зазнають – зазнають); *стилістична* (у поетичному мовленні: високо, глибоко).

Статус акцентології в системі української мови на сьогодні залишається визначеним не повною мірою, оскільки не сформовано історичної акцентології української мови як самостійної навчальної

дисципліни. Проте, на нашу думку, акцентологію можна дефініціювати як самостійну лінгвістичну науку і дисципліну, що під кутом зору рівневої будови мови вивчає природу, типологію, види, функції, системність наголосу в історичному й синхронному аспектах та у взаємозв'язку з просодичними засобами (темпом, тембром, ритмом, тоном, мелодикою, гучністю, часокількістю, паузацією, інтонацією), і є основою унормованого, виразного мовлення. З огляду на це акцентологія поряд із лінгвістичними та лінгводидактичними дисциплінами має посісти чільне місце в системі формування лінгвометодичної вправності майбутніх учителів української мови і літератури.

Акцентологічну вправність майбутніх філологів пояснюємо як основу вербальної усної комунікації, значущий багатогранний складник формування мовно-мовленнєвої освіченості, ушляхетненості особистості; знання й уміння фахівця правильно наголошувати слова, (семемі), енкликосенні сполуки, характеризувати наголос у системі і рівневій структурі мови, у взаємозв'язку з просодикою, вибудовувати інтонаційно логічне й виразне усне мовлення, надавати йому емоційно-експресивних обрисів та оцінно-раціональних стилістичних контурів залежно від мети й обставин спілкування.

Складниками акцентологічної компетентності визначаємо *мотиваційний* – усвідомлення студентом, майбутнім філологом, значущості акцентології у формуванні його професійної компетентності загалом, *когнітивний* – фундаментальні знання основ української акцентології, її генези становлення і розвитку, усвідомлення зв'язку з іншими лінгвістичними дисциплінами; ролі і місця в системі і структурі мови; *методично-вправнісний* – ґрунтовне володіння майбутніми учителями української мови і літератури сукупністю необхідних і методично важливих умінь з навчання акцентології учасників навчального процесу різних освітніх установ; доведення основ української акцентології до всіх, хто не байдужий до власного рівня культури усного мовлення.

Подальших досліджень і методичних розробок потребує практичний аспект підготовки фахівців словесності з акцентології у вищих педагогічних навчальних закладах на філологічних факультетах.

Список використаної літератури

- 1. Винницький В. М.** Деякі теоретичні питання акцентології / В. М. Винницький // Мовознавство. – 2003. – № 5. – С. 14–25.
- 2. Акцентологія.** Етимологія. Семантика / [ред.-упоряд. Г.П. Гальчук та ін.]. – К. : Наук. думка, 2012. – 773 с.
- 3. Аванесов Р. И.** Ударение в современном русском литературном языке / Р. И. Аванесов. – М. : Учпедгиз, 1958. – 80 с.
- 4. Сербенська О. А.** Культура усного мовлення. Практикум : навч. посіб. / О. А. Сербенська. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 216 с.
- 5. Булаховський Л. А.** Український літературний наголос (характеристика норми) / Л. А. Булаховський. – К.,

Львів : Рад. шк., 1947. – 54 с. **6. Кузнецова Г. П.** Наголос у системі української акцентології / Г. П. Кузнецова // *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie* – Nr 2. – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. – № 2. – С. 164–168. **7. Потебня А. А.** Заметки о малорусском наречии / А. А. Потебня. – Воронеж, 1871. – 138 с. **8. Брандт Р. Ф.** Нарис слов'янської акцентології / Р. Ф. Брандт. – Санкт-Петербург, 1880. – 306 с. **9. Биби́к С. П.** Словник іншомовних слів. Тлумачення, словотворення і слововживання / С. П. Биби́к, Г. М. Сюта. – Х. : Фоліо, 2012. – 622 с. **10. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [ред.-упоряд. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с. **11. Винницький В. М.** Акцентная система современного украинского литературного языка: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.02 / В. М. Винницький. – К., 1985. – 48 с. **12. Українська мова:** Енциклопедія [уклад. В. М. Русанівський та ін.]. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 752 с. **13. Селіванова О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2006. – 716 с. **14. Огієнко І. І.** Український наголос на початку XVII віку / І. І. Огієнко. – Жовква: Вид-во ЧСВВ, 1926. – 31 с. **15. Кротевич Є. В.** Словник лінгвістичних термінів / Є. В. Кротевич, Н. С. Родзевич. – К. : Вид-во Академії наук Української РСР, 1957. – 236 с. **16. Українська мова.** Енциклопедія / [ред. І. В. Муромцев]. – К. : Вид-во «Майстер-клас», 2011. – 400 с. **17. Кацнельсон С. Д.** Фонемы, синдемы и «промежуточные» образования // *Фонетика. Фонология. Грамматика* / С. Д. Кацнельсон. – М., 1971. – С. 139–141. **18. Сучасна українська мова : Лексикологія.** Фонетика : підручник / [А. К. Мойсієнко, О. В. Бас-Кононенко, В. В. Берковець та ін.; за ред. А. К. Мойсієнка]. – К. : Знання, 2013. – 340 с.

Кузнецова Г. П. Формування акцентологічної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: теоретичний аспект

У статті проаналізовано теоретичні основи формування акцентологічної компетентності майбутніх філологів, з'ясовано, що її підґрунтя складають знання фахівців про генезу акцентології, концепції її розвитку – класичну фонетичну акцентологію, морфологічну та морфонологічну акцентологію; володіння основними поняттями і термінами акцентології: наголос, акцентема, акцент, акцентологія, акцентуація, наголошення, акцентування, графіс, акут, інтонація, циркумфлекс, акцентний тип, акцентна парадигма, акцентуаційні норми; правилами наголошування слів, лексичних структур; уміння пояснювати причин порушення акцентних норм.

Здійснено спробу уточнити зміст терміна «акцентологія», довести, що основою акцентології як окремої мовознавчої науки та акцентологічного мовного рівня в структурі і системі мови є наголос з його різновидами, типами, функціями. Обґрунтовано зміст поняття –

акцентологічна компетентність майбутніх учителів української словесності, визначено її складники – мотиваційний, когнітивний, вправнісний.

Ключові слова: акцентологія, наголос, акцентологічна компетентність майбутніх учителів української мови та літератури.

Кузнецова Г. П. Формирование акцентологической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы: теоретический аспект

В статье проанализированы теоретические основы формирования акцентологической компетентности будущих филологов, установлено, что её основу составляют знания специалистов о генезисе акцентологии, о концепциях её развития – классической фонетической акцентологии, морфологической и морфонологической; умения владеть ключевыми понятиями и терминами акцентологии: ударение, акцент, акцентема, акцент, акцентология, акцентуация, акцентирование, графис, акут, интонация, циркумфлекс, акцентный тип, акцентная парадигма, акцентные нормы; правилами ударения слов, лексичних структур, словоформ; объяснять причины нарушения акцентных норм.

Обосновано сущность понятия «акцентология», доказано, что центральным понятием акцентологии и акцентологического языкового уровня является ударение, его разновидности, типы, функции. Рассмотрена сущность понятия – акцентологическая компетентность будущих учителей украинского языка и литературы; определены её компоненты: мотивационный, когнитивный, методически совершенный.

Ключевые слова: акцентология, ударение, акцентологическая компетентность будущих учителей украинского языка и литературы.

Kuznetsova H. Future teachers-philologists' forming the accentology competence: theoretical aspect

The article deals with the theoretical bases of future teachers-philologists' forming the accentology competence. The author points out that its bases are specialists' knowledge of accentology genesis, concept of its development: the classic phonetic accentology, morphological and morphonological accentology; the basic accentology concepts and terms such as stress, accent, accentology, accentuation, stressing, hrafis, acute accent, intonation, circumflex, accent type, accent paradigm, accentology norms; the rules of stressing the words, lexical structures; the ability to explain the reasons of accent norms infraction.

The paper is devoted to the term «accentology» and also varieties, types and functions of «stress» as its basis. In the article the importance and the place of an emphasis as an supersegmental linguistic phonetic phenomena are analyzed in Ukrainian accentology; It is considered as a means of graphical sign in graphical language system; the main aspects that certify the processes of forming the norms of stressing in Ukrainian.

The content of the future teachers-philologists' accentology competence as the basic concepts of publication, its components such as motivational, cognitive and skillful are defined in the article.

Key words: accentology, accent, future teachers-philologists' accentology competence, the system of Ukrainian accentology, kinds, types, stress functions, emphasizing standards.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 378.011

І. О. Кухарчук

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сучасні умови розвитку суспільства, розширення міжнародних контактів, інтегрування України до європейського освітнього простору дозволяють визначити нові вимоги вищої школи до процесу викладання лінгвістичних дисциплін, а саме вивчення української мови студентами філологічних факультетів. Майбутні вчителі-словесники повинні не лише досконало оволодіти знаннями обраного фаху, а й вміти орієнтуватися в полікультурному світі, розуміти його цінності, взаємодіяти з представниками інших культур.

З огляду на це, постає проблема пошуку нових підходів до вивчення української мови, переорієнтації лінгводидактичних і методичних досліджень на розвиток у студентів здатності ефективно брати участь у міжкультурній комунікації, формування соціокультурної компетенції як одного зі складників комунікативної компетенції особистості. Формування соціокультурної компетентності в студентів як сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення комунікації відповідно до соціальних і культурних норм поведінки, створює основу для професійної мобільності, долучає фахівця до розуміння культурних цінностей, підвищує можливості професійного становлення та успішної самореалізації в сучасному суспільстві.

Проблемі формування соціокультурної компетентності присвячені праці В. Бадер, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, О. Кучерук, Л. Мацько, Г. Онкович, М. Пентилюк, О. Семенов, А. Ярмолюк та ін. Проте лише в окремих дослідженнях звертається увага на шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-словесників (А.Галенко, А. Мурзіна, Н. Чернуха, О.Усик).

Мета статті – розглянути основні шляхи формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-словесників у процесі вивчення курсу сучасної української мови.

Соціокультурний підхід є одним із стратегічних напрямів сучасної мовної освіти, який забезпечить перехід до такого навчання, основним результатом якого є не лише система знань, умінь і навичок, а передусім система ключових компетенцій в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах.

Соціокультурний підхід ураховує соціальні чинники та одну із категоріальних ознак мови – «активну участь у формуванні духовної єдності народу, спільної культури, неповторної концептосфери й мовної картини світу» [1, с. 54]. Соціокультурний підхід до мовної освіти фахівців сприяє формуванню в студентів умінь організовувати власну діяльність, зокрема й мовленнєву, відповідно до соціальних норм поведінки, звичаїв, правил, соціальних умов, морально-етичних, естетичних та ін. цінностей; соціальних стереотипів українського народу, зафіксованих у мові.

Здійснимо аналіз основних, на нашу думку, підходів, які мають пріоритетне значення щодо формування соціокультурної компетентності майбутнього вчителя-філолога:

1) *комунікативно-когнітивний підхід*, що спрямований на формування, розвиток і вдосконалення знань, необхідних для свідомого оволодіння структурно-системними й функціонально-семантичними характеристиками досліджуваних мовних одиниць, правил їх уживання у власних висловлюваннях – текстах. З огляду на це постає необхідність у перегляді та змінах вибору тематики й проблематики текстів;

2) *компетентнісний підхід*, що забезпечує сучасні запити суспільства – підготовку спеціаліста до ефективного провадження діяльності у професійній сфері – й спрямований на формування в майбутніх фахівців ключових, предметних (галузевих) компетентностей. Саме такий підхід переорієнтовує сучасну методику з накопичення знань, умінь і навичок до формування в студентів здатності навчатися протягом усього життя, приймати самостійні рішення відповідно до поставлених завдань, проблемних ситуацій; пристосовуватися до запитів ринку праці, змін у сучасному суспільстві;

3) *особистісно зорієнтований підхід* створює умови для розвитку й саморозвитку особистості як суб'єкта пізнавальної діяльності, реалізації в різних видах діяльності, становлення духовних та інтелектуальних цінностей майбутнього фахівця, формування індивідуального сприйняття світу [2, с.13];

4) *комунікативно-діяльнісний підхід* спрямований на оволодіння мовним матеріалом як засобом спілкування, тобто засвоєння системи мови з огляду на її комунікативну значущість у різних видах мовленнєвої діяльності. Реалізація комунікативно-діялісного підходу найбільше відповідає сучасній освітній меті та психолого-педагогічним завданням сьогодення, оскільки дозволяє активно формувати в студентів комунікативну компетенцію – головну мету мовної освіти на всіх рівнях, широко використовуючи інноваційні технології, інтерактивні методи

навчання тощо;

5) *системний підхід* забезпечує розкриття цілісності об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язків та зведення їх у єдину систему. Системний підхід дає змогу вивчати мову як сукупність взаємопов'язаних мовних елементів (фонетичних, лексичних, граматичних);

6) *аксіологічний підхід* спрямований на лише на формування в студентів сукупності знань, умінь і навичок, а й зміну їх цінностей, відносин, особистісних позицій в умовах антропоцентричної парадигми освіти. Аксіологізація визначає ті цінності, які не лише є значущими для майбутньої професійної діяльності фахівця, а й визначають його взаємодію зі світом;

7) *проблемний підхід*, що відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності студентів, аналітико-синтетичних, перцептивно-мнемонічних, репродуктивно-варіантних, творчих умінь.

Ефективність формування соціокультурної компетентності у майбутніх фахівців залежить від застосування відповідних принципів, методів і прийомів навчання. Сукупність цих складників навчального процесу забезпечить системний і цілеспрямований підхід до підготовки майбутнього спеціаліста.

Важливим теоретико-практичним підґрунтям упровадження соціокультурного підходу є реалізація *загальнодидактичних принципів*: гуманізації, науковості, системності, послідовності, доступності, активізації пізнавальної діяльності, наступності та перспективності, практичної спрямованості.

Вагоме значення для формування соціокультурної компетентності в студентів-філологів відіграють такі *лінгвометодичні принципи* навчання:

1) *принцип вивчення української мови як динамічної системи* – вивчаючи норми літературної мови, студенти повинні усвідомлювати їхні зміни як вияви життя мови у просторі та часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку української мови в сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі;

2) *принцип навчання української мови на основі знань про психологічні закономірності функціонування мови у комунікативному просторі* – оптимальне поєднання мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності студентів – породження і сприймання тексту в конкретній ситуації спілкування;

3) *принцип комунікативності*, основна мета якого – формування в студентів умінь розв'язувати комунікативні завдання відповідно до мети й умов спілкування. У процесі засвоєння теоретичних лінгвістичних положень необхідно створювати такі ситуації, у яких студенти будуть усвідомлювати роль мови у розв'язанні професійно зорієнтованих комунікативних завдань;

4) *функціонально-стилістичний принцип вивчення мовних явищ* є

передумовою здійснення комунікативно спрямованого навчання. З метою досконалого оволодіння мовою недостатньо знати основні правила граматики, але треба розуміти функціональну природу мовних одиниць у різних сферах комунікації, усвідомлювати їх виражальні можливості. Уважаємо, що розуміння студентами функцій мовних одиниць сприяє свідомому й доцільному їх використанню у власному мовленні в різних ситуаціях фахового спілкування;

5) *принцип ситуативності*, що орієнтує на вивчення мови у конкретно визначеній мовленнєвій ситуації й реалізується в системі ситуативних вправ. У процесі моделювання спілкування варто звертати увагу на його ознаки: особистісний характер комунікативної діяльності суб'єкта спілкування, взаємодію та взаємовідносини мовленнєвих партнерів; змістову основу процесу спілкування; систему мовленнєвих засобів; функціональний характер засвоєння та використання мовленнєвих засобів;

6) *принцип практичної спрямованості*, що обумовлює відбір мовного матеріалу, коло професійних ситуацій спілкування, форми мовлення, види мовленнєвої діяльності, до яких повинен бути підготовлений майбутній фахівець;

7) *текстоцентричний принцип* забезпечує формування основних мовних понять на основі тексту. Сучасні лінгвістичні дослідження тяжіють до функціонально-комунікативної парадигми, розширюють межі «семантичного простору мовної одиниці, які визначаються не тільки обсягом лексичного значення виокремленого слова, а й загальною семантикою, підтекстом та ситуацією мовного спілкування» [3, с. 218]. Вивчення мовних одиниць на основі тексту створює умови для досягнення студентами високої культури духовно-моральних відносин, успадкування духовних надбань українського народу, оскільки молодь звертається до кращих зразків української та світової класики, творів морально-етичної проблематики тощо.

Здійснивши аналіз праць зарубіжних і вітчизняних учених із теми дослідження (Л. Бабушкіна, О. Горошкіна, О. Кучерук, С. Пахотіна, П. Сисоєв, А. Ярмолюк та ін.), можемо виокремити такі основні структурні компоненти соціокультурної компетентності студентів-філологів вищих навчальних педагогічних закладів:

країнознавчий (сукупність культурних, соціально-політичних, економічних, історичних, географічних та ін. знань, що сприяють формуванню концептуальної картини світу);

лінгвокраїнознавчий (засвоєння мовних одиниць з національно-культурною семантикою та вміння їх застосовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування);

лінгвосоціокультурний (знання особливостей діалектних виразів, диференціації стилів мовного спілкування, а також правильне вживання національно маркованих мовних одиниць у мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, здатність долати соціокультурні конфлікти

в процесі комунікації);

соціально-психологічний (оволодіння соціо- та культурозумовленими ситуаціями, національно-специфічними моделями поведінки; оперування концептами відповідно до культурних особливостей лінгвосоціуму);

когнітивний (знання культурних відмінностей і подібностей, виражених у нормах, цінностях і поведінкових зразках (вербальна і невербальна форма спілкування)).

Спробуємо подати рекомендації щодо формування соціокультурної компетентності студентів-філологів на практичних заняттях із сучасної української мови у процесі вивчення теми «Багатокомпонентні складнопідрядні речення». Пропонуємо під час засвоєння основних структурно-семантичних особливостей цих синтаксичних конструкцій використати текстовий матеріал про українську писанку, традиції українського писанкарства та його регіональні особливості. Це дозволить розширити знання студентів про писанку як культурний символ українського народу, її місце в сучасному декоративно-ужитковому мистецтві, символіку орнаментів, кольору; викликати інтерес до пізнання народного мініатюрного живопису України, сформувані естетичні смаки студентів; виховати повагу до культурної спадщини народу тощо.

Пропонуємо студентам виконати такі вправи і завдання:

- Прочитайте текст. **Визначте стиль, жанр**, тему і головну думку. Речення якої будови переважають? Випишіть багатокомпонентні складнопідрядні речення, подайте їх загальну характеристику. Дослідіть етимологію слова «писанка», доберіть до нього синоніми.

Якій обрядовій меті слугувала писанка в глибоку старовину, ще за язичницький часів, – історична таємниця. У давнину вона була дуже важливим засобом релігійного культу. Навіть там, де сьогодні менше вже вірять в її магічну силу, все таки зберігають чимало цікавих звичаїв, що є залишками колишнього культу писанки.

Ще римляни лікували недужих, натираючи тіло хворого яйцем. Вони вважали, що недуга переходить із тіла в яйце, у наслідок чого хворий одужував, однак таке яйце містило в собі всі шкідливі випари. Саме тому його треба було винести кудись на манівці і там покинути. Розбити отруєне яйце ніхто не наважувався, бо схований у ньому демон негайно би перейшов на того, хто визволив його з яйця, і та людина ставала жертвою, хворіла тим самим недугом.

Великоднє яйце має вплив на врожай. На Вознесіння підкидають червонокрашені яйця над ланами із житом, щоб колоски так високо піднялися, як високо летить крашанка. Навіть там, де збіжжя погано зросло, котять по полю писанку, щоб таким чином виправити стан посіву.

- Запишіть речення, зробіть їх повний синтаксичний розбір. Накресліть схеми.

1. Якщо писанка призначалася хліборобові, то тло писанки

неодмінно мало бути чорного кольору, бо це колір свята весняної землі, що прокидається від зимового сну. 2. Вогонь, який є обов'язковою складовою під час прикрашання писанки, праукраїнці вважали святим творінням бога Сонця, оскільки через Вогонь на писанку переносилося тепло і світло Сонця. 3. За звичаєм, жінки, які хотіли мати дітей, але не мали їх, писали писанки з квітами, у яких заховані душі людей, що виходять з них після народження немовлят, і дарували їх дітям... 4. Найчастіше на гуцульських і буковинських писанках трапляється зображення оленя, який, згідно з давніми віруваннями, приносить людям світло, сонце, вогонь, який є провідником душ померлих людей. 5. Як виводили весною худобу вперше у поле на пасовисько, на ріг корові вішали шкаралупу писанки, щоб худоба не хворіла.

- Доповніть складні речення так, щоб вони стали складнопідрядними з кількома підрядними.

Писанкарство вважається одним із найдавніших і найцінніших різновидів українського народного декоративно-прикладного мистецтва, (в якому ...), (що....).

Оскільки у давнину в Україні писанням писанок займалися переважно жінки, воно було огорнене особливою святістю, подібно до релігійного обряду, (який...). Вони мали вгамувати свої думки, заспокоїтися, не тримати зла на когось, не гніватися, (бо...), (що...). ... І справді, для того щоб писанка вдалася, потрібно бути дуже спокійним, урівноваженим, зосередженим, мати добрий настрій, (бо...), (як...). Погані думки під час писання могли принести нещастя тій людині, (якій...), (якщо...).

У наш час, (коли...), маємо все зробити для того, (щоб писанкарство...), (щоб...), (бо...).

- Записуючи текст, доберіть доцільні назви, подані у довідці і вставте на місці пропусків.

Залежно від техніки оздоблення фарбовані, розмальовані яйця мають назви ... – розписані воском, найчастіше двоколірні; ... – одноколірні; ... – мальовані пензликом, найчастіше по дереву; ... – орнамент видряпано по фарбованому яйцю гострим предметом; ... – на фарбоване яйце нанесені іншим кольором краплі.

Довідка: *мальованки, дряпанки, писанки, крашанки, крапанки.*

- Напишіть твір за поданим початком «В Україні кожна місцевість, село – це своєрідна школа народного орнаменту з локальними особливостями, характерними візерунками, власною палітрою кольорових сполучень...». Охарактеризуйте регіональні особливості писанкарства тієї місцевості, де ви проживаєте.

- Підготуйте цікавий матеріал про регіональні особливості оздоблення великоднього яйця, який ви зможете використати на уроках української мови і літератури в школі.

- Проаналізуйте колористику та орнаментику писанок різних регіонів. Як ви вважаєте, чи пов'язані вони з історичними та природними

умовами тієї чи іншої місцевості?

- Підготуйте повідомлення на одну із запропонованих тем: «Від міста до міста: особливості українських писанок у різних регіонах України», «Символічне значення яйця», «Розписування писанок до Великодня», «Кольорова символіка писанок різних регіонів України», «Геометричні, рослинні й тваринні мотиви писанок».

Отже, соціокультурний підхід до вивчення мови передбачає таку організацію навчання, за якої створюються умови для ознайомлення з особливостями національної культури, формування вмінь співвідносити мовленнєву поведінку відповідно до норм спілкування, репрезентувати культурний фон української мови, інтерпретувати явища і факти мовної культури та використовувати ці орієнтири для вибору стратегій взаємодії в процесі розв'язання особистісно значущих та професійних завдань.

Список використаної літератури

- 1. Бацевич Ф.** Духовна синергетика рідної мови. Лінгвофілософські нариси / Ф. Бацевич. – К. : Академія, 2009. – 192 с.
- 2. Бех І. Д.** Особистісно зорієнтоване навчання: шляхи реалізації / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С.13-16.
- 3. Мацько Л. І.** Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.

Кухарчук І. О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів

У статті розкрито особливості формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів. Розкрито сутність соціокультурного підходу, здійснено аналіз основних підходів, які мають пріоритетне значення щодо формування соціокультурної компетентності (комунікативно-когнітивного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, системного, аксіологічного, проблемного). Визначено основні загальнодидактичні та лінгвометодичні принципи навчання.

У статті з'ясовано структуру соціокультурної компетентності й схарактеризовано найважливіші її компоненти, запропоновано систему вправ і завдань з теми «Багатокомпонентні складнопідрядні речення».

Ключові слова: соціокультурна компетентність, соціокультурний підхід, студенти-філологи, багатокомпонентні складнопідрядні речення.

Кухарчук И. А. Формирование социокультурной компетентности будущих учителей-филологов

В статье раскрыты особенности формирования социокультурной компетентности будущих учителей-филологов. Раскрыта сущность социокультурного подхода, осуществлен анализ основных подходов которые имеют приоритетное значение для формирования социокультурной компетентности (коммуникативно-когнитивного,

компетентного, личностно ориентированного, коммуникативно-деятельностного, системного, аксиологического, проблемного). Определены основные загалнодидактические и лингвометодические принципы обучения.

В статье выяснено структуру социокультурной компетентности и охарактеризованы важнейшие ее компоненты, предложена система упражнений и заданий по теме «Многокомпонентные сложноподчиненные предложения».

Ключевые слова: социокультурная компетентность, социокультурный подход, студенты-филологи, многокомпонентные сложноподчиненные предложения.

Kukharchuk I. Future teachers-philologists sociocultural competence forming

The article reveals the peculiarities of future teachers-philologists sociocultural competence forming. The essence of sociocultural approach as one of the strategic directions of modern language education is exposed; it is done the analysis of the main approaches that have priority on the implementation of sociocultural approach to the Ukrainian language study (communicative and cognitive, competence, personality oriented communicative-active, systematic, axiological, problem). It was determined that an important theoretical and practical basis for implementation of sociocultural approach is occurrence of common didactic (humanization, scientific, systematic, consistency, availability, cognitive activity, continuity and perspective, practical orientation) and linguistic and methodological principles of teaching (Ukrainian language study as a dynamic system, Ukrainian language study is based on knowledge of the psychological aspects of language functioning in communicative space, communicative principle, functional stylistic principle of linguistic phenomena study, situational principle, the principle of practical orientation, textocentric principle).

In the article the structure of sociocultural competence is found out and described its major components, the system of exercises and tasks on «Multi-component complex sentences» is offered.

Key words: sociocultural competence, sociocultural approach, students-philologists, multi-component complex sentences.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 378.147

А. С. Литвинов

**МОБІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: РОЛЬ І МІСЦЕ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Усі форми навчального процесу повинні бути орієнтовані на студента (забезпечується так зване студентоцентроване навчання). Не можна допускати, щоб засоби ІКТ застосовувалися тільки для презентацій (як це відбувається з проектором або класною дошкою); більш того, студенти повинні орієнтуватися на самостійне створення різних сценаріїв використання засобів ІКТ. За умови такого підходу вони набувають здатності самостійно вирішувати поставлені завдання. Як під час навчання, так і в процесі практичного застосування знань в межах педагогічної практики студентам необхідні вміння користуватися інформаційними та комунікаційними технологіями для формулювання завдань, на різних етапах збору та аналізу інформації, під час інтерпретації та оформлення результатів. Отже, викладачам необхідно спланувати свою роботу із засобами ІКТ, щоб переконливо продемонструвати їх значущість для організації процесів спільної роботи, пошуку навчальних інформаційних ресурсів, аналізу, синтезу, презентації та публікації даних.

Розвиток глобальної комп'ютерної мережі Інтернет відкрив нові перспективи еволюційного вдосконалення світової освітньої системи: традиційні методи здобуття освіти доповнюються новими методами навчання, заснованими на використанні можливостей електронно-комп'ютерних мереж і телекомунікаційних засобів. У сучасних умовах виникає необхідність формування гнучкої розподіленої системи безперервної освіти, за допомогою якої людина може мати доступ до світових ресурсів інформації та баз даних, постійно підвищувати свої професійні знання й удосконалювати навички, бути професійно мобільним і творчо активним [1].

Аналіз останніх наукових джерел свідчить про те, що сьогодні проблемі впровадження ІКТ, зокрема засобів і технологій мобільного навчання, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку майбутніх педагогів до професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Не залишаються осторонь й українські вчені, окресленій проблемі присвячено праці В. Бикова, Т. Калуги, В. Ключова, О. Семерікова, О. Тихомірової та ін. Науковці зазначають, що використання мобільних засобів навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів сприяє подоланню комунікативного бар'єру, формуванню навичок дослідницької діяльності, підвищенню мотивації до оволодіння

професійних навичок та використання їх у подальшій професійній діяльності.

Мета дослідження полягає у висвітленні питання мобільного навчання та його використання у навчальному процесі: дидактичні можливості; переваги та недоліки застосування.

Більш детально розглянемо такий різновид освітньої технології, як мобільне навчання.

Мобільне навчання є новою освітньою технологією, створеною і забезпечуваною бездротовими технологіями, що підтримують гнучке, доступне, індивідуальне навчання.

Мобільне навчання тісніше пов'язує навчання з життям і роботою, причому цей вид навчальної діяльності перестає бути пов'язаний тільки з навчальними аудиторіями конкретної установи. Це призводить до певних протиріч між традиційною системою освіти, сконцентрованою на навчальній програмі та індивідуальних досягненнях, із мобільним навчанням, яке концентрується навколо інтересів студентів і їхніх потреб у різних ситуаціях, обставинах; здійснюється на основі використання персональних цифрових мобільних пристроїв та індивідуальних траєкторій навчання [2].

Вибір пристрою залежить від віку, місцезнаходження, завдань та інших факторів. Для самостійної роботи студенти зазвичай використовують мобільні телефони та персональні медіаплеєри, планшети та кишенькові персональні комп'ютери (КПК), смартфони та ноутбуки [3].

Спектр пристроїв у мобільному навчанні постійно розширюється: ігрові консолі, цифрові диктофони, електронні книги і словники, допоміжні технології для студентів з обмеженими можливостями. Пристрої змінюються, стають більш багатофункціональними, відтворюють усне мовлення, відтворення аудіо- і відеоматеріалів, читання, письмо, пошук інформації, виконання розрахунків, ігри та багато іншого.

Не менш важливим ресурсом мобільного навчання є мережі та інфраструктури, завдяки яким пристрої можна з'єднувати між собою і під'єднувати до мережі Інтернет, бездротові рішення, що дають змогу студентам рухатися, змінювати місцезнаходження, не втрачаючи зв'язку один з одним (забезпечується завдяки GPS-навігації (супутниковій системі навігації), обмінюватися контекстно-специфічними ресурсами, інформацією, що має відношення до певного маршруту або місця [4].

Мобільне навчання скасовує необхідність створення спеціальних комп'ютерних класів і надає викладачам повну свободу забезпечувати студентів онлайн-додатками за потребою та необхідністю. Інакше кажучи, мобільне навчання є «легким» з огляду на ресурсне забезпечення, оскільки студентам надається доступ до аудіоматеріалів, обміну текстовими повідомленнями, участі в онлайн опитуваннях,

текстових чатах, ведення і проглядання конспектів, здійснення поточної та підсумкової атестації.

Приклади мобільного навчання:

Динамічний клас. Мобільне навчання використовує нові засоби зв'язку та спільної роботи, а також спонукає до поєднання навчання в аудиторії з навчанням за її межами (під час дороги додому, в транспорті, між заняттями тощо).

Мережева група (взаємодія студентів заочної форми навчання). Передбачено надання студентам заочної форми навчання можливості обмінюватися інформацією, ставити питання, отримувати відповіді в режимі онлайн, відпрацьовувати здобуті навички на своєму робочому місці.

Креативна група (студенти – виробники знань). Коли студенти починають коментувати, обговорювати або обмінюватися електронними даними, традиційна роль викладача як незаперечного авторитету змінюється на більш сучасну роль співавтора або наставника. Результати такого обговорення серед студентів представляють важливий педагогічний ресурс і забезпечують зрушення в бік автентичної освіти.

Персональне середовище (позначки для запам'ятовування). У робочих умовах полегшується запис інформації, фіксація і конспектування навчального матеріалу з використанням сучасних цифрових пристроїв, які розглядаються як доказ участі в навчанні або як спосіб поєднання формального і неформального навчання.

Безперервна освіта. Сучасні студенти набувають більшої відповідальності, що призводить до вкорінення навичок безперервного навчання. Цьому сприяє мобільний доступ до відкритих освітніх ресурсів, відкритих курсів, освітніх соціальних мереж, які можуть підтримати навчальні цілі або розвиток кар'єри людини протягом усього життя.

Мобільне навчання має ряд переваг, як для студентства так і для навчальних закладів. Основними перевагами для здобувачів освіти є:

1. *Поліпшення доступу до освіти.* Використання недорогих повсякденних технологій. Можливість навчатися у власному ритмі, в умовах конфіденційності, яка може бути недоступна під час роботи в комп'ютерному класі або під час використання обладнання, що належить іншим особам. Гарна підтримка для популярних способів взаємодії та спілкування, наприклад, мобільного доступу до аудіоматеріалів або соціальних мереж.

2. *Наближеність до конкретних навчальних вимог.* Задоволення інтересів за межами вузівської програми за допомогою доступу до додаткових ресурсів шляхом використання безкоштовних навчальних матеріалів (наприклад, OpenLearn), що вже є частиною сучасного ділового життя, позаяк навчання безпосередньо сприяє підвищенню конкурентоспроможності, формування життєво важливих умінь і навичок, удосконаленню методів роботи тощо.

3. *Підтримка спілкування.* Забезпечено можливість негайно поділитися враженнями від навчального процесу, одержання кращої оцінки та діагностування можливих проблем у процесі навчання. Психологічна підтримка для студентів, які знаходяться в групі ризику – через соціальні мережі або за допомогою персонального наставника.

До переваг навчальних закладів відносяться [5]:

1. *Залучення потенційних студентів з неохоплених груп населення.* Навчальні матеріали стають доступними більш широкої аудиторії за допомогою мобільних додатків, блогів та електронних книг, освітніх ресурсів, офіційних web-сайтів навчальних закладів, на які спрямована увага потенційних студентів. Здійснюється допомога соціально незахищеним верствам населення, для яких мобільне навчання надає можливість покращити свій життєвий рівень.

2. *Поліпшення якості викладання.* Передбачено постійне оновлення й удосконалення (або осучаснення) навчальних програм відповідно до змін в освітніх програмах, переосмислення доцільності використання методів навчання, забезпечення кращого зворотного зв'язку зі студентами. Перетворення незручної геолокації (географічного розміщення) студентів у цінний освітній ресурс шляхом надання їм можливості обмінюватися власним досвідом, вузькоспеціалізованими знаннями і результатами досліджень. Підтримка зв'язку студентів із вишами, набуття позитивної динаміки навчального процесу і академічної мобільності (забезпечення вільного переміщення між навчальними закладами зі спільними критеріями оцінювання знань, співвіднесеними освітніми програмами, набутими компетентностями, взаємним визнанням дипломів про освіту).

3. *Підтримка безперервної освіти.* Пристосування освіти до нових потреб студентів, мотивування й заохочення студентства до продовження освіти, оновлення та розширення одержаних знань.

Мобільне навчання надає більш рівноправний доступ до освіти тим, хто був відмежований від цього процесу за об'єктивних соціальних або економічних причин. Культура безперервного навчання полягає не тільки в наданні студентам можливості покроково отримати вищу освіту, а й привчає до необхідності використовувати технології особистого користування для одержання інформації та розширення сфери своїх знань. Це є передумовою до визнання цінності навчання в нетрадиційних або повсякденних обставинах і здатності максимально реалізувати свій потенціал у якості корисних членів суспільства, до збільшення мобільності студентів, заснованої на необмеженому доступі до навчальних ресурсів.

Звичайно, мобільне навчання має певні проблеми, до основних належать:

Фінансові проблеми. У процесі впровадження мобільного навчання виробники мобільних пристроїв залучалися в якості спонсорів, завдяки чому цими пристроями було забезпечено значні групи студентів. Цим

досягається швидкий старт, але водночас виникають питання про право власності та процедуру підтримки пристроїв у робочому стані. На сьогодні дійшли висновку, що кращим варіантом є використання студентами своїх власних пристроїв або надання їм допомоги в придбанні недорогих моделей.

Організаційні проблеми. Освітнім закладам доводиться переконувати викладачів, що мобільні технології – це серйозна допомога для освіти, а не порожні розваги учнів. Досвідчені педагоги відчувають тривогу з приводу невтримання під контролем навчального процесу, який під час мобільного навчання здійснюється, насамперед, за ініціативи студента та поза межами навчальної аудиторії. Невизначеність щодо авторських прав на електронні дані може ускладнювати формування інформації, придатної для відтворення з мобільних пристроїв. Розроблення сучасних неважких мобільних додатків вимагає відповідного підвищення кваліфікації або залучення фахівців відповідної кваліфікації.

Недостатня компетентність. На жаль, педагогам подекуди просто не вистачає знань для надання своїм студентам можливості використовувати мобільне навчання. З огляду на це доводиться переглядати методики оцінювання ефективності викладання, та й мобільне навчання може спричинити неоднозначні результати. Студенти можуть знати, як поводитися з мобільними пристроями для простої комунікації, але не в якості допоміжних засобів для забезпечення самостійної навчальної діяльності. Педагоги можуть відчувати себе недостатньо компетентними для того, щоб підтримати вихованців, які більшою мірою сфокусовані на практичному навчанні, та тих, хто сподівається, що мобільне навчання задовольнить їх індивідуальні переваги і запити.

Незручність використання. Необхідність заряджати мобільний пристрій для довготривалого використання все ще залишається проблемою. Маленький розмір екрана може ускладнювати читання з нього, хоча багато студентів не заперечують проти читання в таких умовах. Витрати на під'єднання до мобільної мережі додаються до вартості самого мобільного пристрою, і це вимагає фінансової підтримки процесу, оскільки і викладачі, і студенти сприймають подібні витрати як перешкоду на шляху до використання мобільного виходу в Інтернет. Небажаний шум і перерви зв'язку можуть вплинути на якість навчання в громадських місцях і в дорозі.

Обмеження для мобільного навчання в сільській місцевості. Розвинені широкопasmові технології, зокрема DSL (Digital Subscriber Line), що використовуюється за допомогою телефонних дротів, кабельна технологія, яка використовує інфраструктуру кабельного телебачення, та бездротовий wi-fi Інтернет менше поширені в районах із низькою щільністю населення. Провайдери бездротового Інтернету надають широкопasmовий доступ поряд із бездротовими мережами, але точки

доступу невеликі, тому й покриття буде незначним. Супутниковий Інтернет спроможний надати широкопasmовий доступ будь-де на земній кулі, але водночас він є найдорожчим.

Можливі негативні наслідки використання мобільних технологій в освіті. Активне використання мобільних технологій може поставити під загрозу людські взаємини і привести до зростання рівня стресу або відчуття перевантаження. Повсюдне використання мобільних пристроїв негативно позначається на приватному житті та почутті особистої безпеки людини. Мобільне навчання вимагає фінансових витрат і підготовки вчителів. І що чи не найважливіше: освіта може бути скомпрометована і спрощена до самоосвіти та філософії «пасовища» (поверхневого збирання випадкових фактів), коли глибина розуміння предмета більше не цінується.

Отже, охарактеризуємо кілька обопільних кроків освітянської спільноти й держави, що сприятимуть розвитку мобільного навчання:

- Визнати цінність освіти в нетрадиційному, неформальному або повсякденному середовищі, заохочуючи прагнення студентів до самореалізації шляхом використання мобільних засобів навчання.

- Надати географічно розосередженим студентам та студенткам із незахищених верств населення можливість використовувати мобільні технології для обміну знаннями та досвідом.

- Фінансувати подальші дослідження у сфері мобільного навчання, сприяти створенню й упровадженню в життя довгострокових і великомасштабних освітніх проектів, спрямованих на досягнення життєво важливих і глобальних цілей.

- Спільно з освітніми установами створювати адміністративно-правові нормативні документи для функціонування мобільного навчання.

- Проводити підготовку та заохочувати викладачів, які самі постійно навчаються за допомогою особистих мобільних пристроїв, удосконалюючи власні методи викладання.

- Створювати і розвивати спонсорські ініціативи фінансової допомоги для впровадження та підтримки мобільного навчання серед соціально незахищених (малозабезпечених) верств населення.

- Співпрацювати з видавництвами для розробки бізнес-моделей, які зможуть забезпечити раціональний та/або безкоштовний доступ до електронних підручників, посібників та інших навчальних матеріалів, їх опрацювання, аналіз та багаторазове використання за допомогою мобільних пристроїв, враховуючи вимоги чинного законодавства.

Таким чином, мобільне навчання надає можливість студентам в будь-який час та в будь-якому місці отримати доступ до навчальних матеріалів, що робить процес навчання більш привабливим, демократичним і комфортним, стимулює студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя. Відкритість та швидкий розвиток систем управління мобільним навчанням сприяє його використанню у різних видах навчальної діяльності викладачів та студентів, забезпечує

гнучкість і задоволення широкого кола освітніх потреб.

Список використаної літератури

- 1. Самусенко А.** Про переваги дистанційної освіти / Самусенко А. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1006>.
- 2. Мобільні** технології в безперервному навчанні : рекомендації [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.open.ac.uk/iet/main/research-innovation/research-projects/motill-project>.
- 3. Мобільне** навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://goo.gl/Yb9Pz>
- 4. Гризун Л. Е.** Дидактичний потенціал мобільного навчання / Л. Е. Гризун // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 15 (250). – Ч. II.
- 5. Brabazon T.** Mobile Learning: the iPodification of Universities / T. Brabazon, 2007. – 7 p.

Литвинов А. С. Мобільне навчання: роль і місце в освітньому процесі вищих навчальних закладів

У статті розглянуто напрями використання мобільного навчання в сучасній освіті, теоретично обґрунтовано доцільність використання цієї технології в процесі підготовки викладацьких кадрів. Розкрито основні переваги використання мобільного навчання як для студентства, так і для навчальних закладів; визначено головні проблеми використання. Охарактеризовано спільні кроки освітянської спільноти й держави, що сприятимуть розвитку мобільного навчання. Встановлено, що: 1) застосування мобільного навчання є більш доступним для переважної більшості студентів; 2) наявна перспектива використання мобільних інформаційно-комунікаційних технологій навчання за гнучкістю навчання для підвищення ефективності традиційного навчання; 3) мобільне навчання здійснюється у особливому інформаційно-освітньому середовищі, дидактичними властивостями якого є: висока швидкість створення, оброблення й передання інформації, двосторонній характер комунікацій, можливість роботи з гіпертекстом, відкритий доступ до інформаційних ресурсів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мобільне навчання, безперервна освіта, підготовка студентів.

Литвинов А. С. Мобильное обучение: роль и место в образовательном процессе высших учебных заведений

В статье рассматриваются направления использования мобильного обучения в современном образовании, теоретически обоснована целесообразность использования этой технологии в процессе подготовки преподавательских кадров. Раскрыты основные преимущества использования мобильного обучения как для студенчества, так и для учебных заведений; определены основные проблемы его использования. Охарактеризованы общие шаги образовательного сообщества и государства, способствующие развитию мобильного обучения. Определено, что: 1) применение мобильного обучения более доступным

для подавляючого більшинства студентів; 2) існує перспектива використання мобільних інформаційно-комунікаційних технологій навчання по гнучкості навчання для підвищення ефективності традиційного навчання; 3) мобільне навчання здійснюється в особій інформаційно-освітній середі, дидактичними властивостями якої є: висока швидкість створення, обробки та передачі інформації, двосторонній характер комунікацій, можливість роботи з гіпертекстом, відкритий доступ до інформаційних ресурсів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мобільне навчання, неперервне освітання, підготовка студентів.

Litvinov A. Mobile learning: role and place in the pedagogical process of high educational establishments

Research objectives: to highlight the issue of mobile learning and its application to the educational process: didactic opportunities, advantages and disadvantages of its implementation.

Research assignments: to determine the place and the role of mobile learning in training of teaching staff; describe the types of mobile learning; reveal the main advantages and disadvantages in the use of modern education system.

Research results. The article deals with the directions of the mobile learning usage in the modern education. The expediency of using this technology in the process of training teachers is theoretically proved. The main advantages of using mobile training for students and for educational institutions are shown; the basic problems of its usage are identified. The general steps of the educational community and the state that promote the development of mobile learning are characterized.

Main conclusions and recommendations: 1) the use of mobile learning is more accessible for the vast majority of students;

2) there is the perspective of using mobile learning ICT (Information and Communications Technologies) as flexible training to increase the efficiency of traditional education;

3) Mobile learning is carried out in a special informational and educational environment which didactical qualities are high speed of creating, processing and transmission of information, bilateral nature of communications, possibility of working with hypertext, open access to the information resources.

Стаття надійшла до редакції 22.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 378.14

Н. В. Мордовцева

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

Головною та вирішальною перевагою випускника вищої школи є володіння такими якостями, як компетентність, відповідальність, академічна і соціальна мобільність, орієнтованість у суміжних галузях діяльності, готовність до ефективної науково-дослідницької роботи, готовність до самоосвіти та самовдосконалення. Для сучасного фахівця, зокрема майбутнього вчителя-словесника особливо важливим стає уміння осмислено діяти в ситуації вибору, свідомо планувати життєві цілі та досягати їх, діяти продуктивно в освітній, професійній та соціальній сферах. Таким чином, поява компетентнісного підходу в умовах оновлення змісту освіти сприймається як відповідна реакція на трансформаційні зміни соціальної реальності. У межах нашої розвідки компетентнісний підхід – це підхід, за яким результати освіти мають підтвердження своєї значущості за межами цієї системи, він спрямований на формування в майбутнього вчителя-словесника гнучкості, мобільності, навичок дослідницької діяльності, що дають змогу йому адаптувати свій професіоналізм до умов невизначеності та швидко змінюваного середовища.

Мета нашої статті – обґрунтувати теоретичні основи щодо формування науково-дослідницької компетентності студентів та педагогічні умови її реалізації в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

Проблемні питання взаємозв'язку компетенцій і компетентностей та їх вимірювання осмислені в роботах Н. Бібік, М. Жалдака, О. Овчарук, О. Пометун та інших.

В основі терміна «компетенція» лежить латинське *competentia*, що походить від *compete* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу; знання, коло повноважень особи, досвід, а під «компетентністю» розуміється поінформованість, обізнаність, авторитетність; кваліфікація, результативність. Педагогічна наука оперує поняттями «компетентність, компетентності», водночас нові стандарти освіти притримуються поняття «компетенція».

Аналітико-пошукова робота з проблеми, яка розглядається, дозволила встановити, що сьогодні існує низка досліджень, у яких розглядаються психолого-педагогічні проблеми науково-дослідницької діяльності студентів (С. Архангельський, В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Давидов, С. Зінов'єв, В. Крутецький та ін.), особливості дослідницької діяльності студентів, форми і види співробітництва викладачів і студентів (Л. Аксьонов, Б. Сазонов, Н. Сичкова та ін.);

психолого-педагогічні фактори успішності науково-дослідної діяльності студентів (Л. Авдеева та ін.). У низці досліджень науково-дослідна діяльність студентів розглядається як елемент підготовки майбутніх фахівців (З. Есарєва, Н. Яковлева та ін.). Дослідницькі педагогічні здібності розглядаються у працях Н. Кузьміної, О. Семенов, Г. Кловак, А. Маркової, Л. Мітіної, В. Загвязинського та інших. На думку вчених, в основі дослідницьких здібностей лежить творчість.

Результати аналізу праць А. Маркової, Н. Кузьміної, М. Скаткіна, Л. Мітіної, З. Борисової та інших дозволили виокремити якості майбутнього фахівця, зокрема вчителя, що характеризують його дослідницьку компетентність. Перш за все, це науково-пізнавальна мотивація та інтереси, науково-ціннісні потреби, педагогічні здібності тощо. По-друге, інтелектуальні, творчі, емоційно-вольові властивості педагога і рівень їх виявлення. По-третє, науково-дослідні якості (наукова ерудиція, дослідницькі знання та вміння).

У літературі можна зустріти визначення професійних (професійно орієнтованих), загальних (ключових, базових, універсальних, транспредметних, метапрофесійних, надпрофесійних і под.), академічних та інших компетенцій.

Проведений нами аналіз показав, що більшість дефініцій ґрунтується на чомусь загальному, тому вони тлумачать компетентність: як єдність теоретичного знання і практичної діяльності у професійній сфері; як найбільш спільну ознаку для опису результатів освіти. Щодо функцій компетентності, то дослідники вважають, що вона: виключає втручання в освітній процес методів і технологій навчання; сприяє порівнянню і підтвердженню ступенів при дотриманні автономії навчального закладу, його здатності до інновацій та експериментів (установлюють загальні показники рівня); сприяють розробці навчальних програм; використовуються для внутрішньої і зовнішньої оцінки якості вищої освіти через ідентифікації ключових компетенцій.

Компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яку трактують як її властивість, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності у певній галузі. Відповідно, науково-дослідна компетентність співвідноситься зі сферою науково-дослідної діяльності випускника ВНЗ. Саме тому система вищої освіти сьогодні повинна бути націлена на формування не просто професіонала-виконавця, але професіонала-дослідника, здатного легко адаптуватися до швидко мінливих умов, знаходити вирішення виникаючих проблем через володіння дослідницькими вміннями.

Науково-дослідницька компетентність викладача – це така сукупність дослідницьких умінь, навиків та способів його діяльності, що дає змогу залучити студента на позицію дослідника; сприяти

розвитку його творчих здібностей; пізнавальних інтересів; активізації і підвищенню ефективності й якості навчально-пізнавальної діяльності [1].

О. Козирева дослідницьку компетентність педагога визначила як характеристику, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цінностей-цілей сучасної освіти, місії освітнього закладу, бажаного результату [3].

У дослідженнях А. Мітяєвої змістом дослідницької компетентності педагога є ефективність відбору та здійснення способів дослідницької діяльності (дослідна робота, узагальнення досвіду, експеримент, моніторинг, маркетинг, атестація, експертиза тощо). Компонентами структури дослідницької компетентності є загальнопредметні, ключові компетенції та загальноосвітні компетентності. На думку дослідниці, змістовне наповнення цих компонентів залежить від об'єкта і предмета дослідження, визначається існуючою освітньою проблемою [4].

Загальноприйнято вважати, що дослідницька діяльність є діяльність, яка характеризується спрямованістю на отримання нових знань. Вона служить способом активного пошуку, побудови знань, формування нового досвіду. Дослідницьку діяльність диференціюють на науково-дослідну та навчально-дослідну: науково-дослідна діяльність характеризується об'єктивною новизною знань; навчально-дослідна діяльність організовується педагогом, новизна знань тут суб'єктивна (А. Леонтович). З метою розвитку діяльнісного підходу, сучасні науковці (І. Зимня, В. Краєвський, А. Хуторський) звертаються до його інтеграції з компетентнісним підходом. Це зумовлено тим, що компетентнісний підхід більшою мірою направлений на конструювання надпредметного змісту, формування діяльності, у тому числі дослідницької; і в меншій – на засвоєння знань з предмета. Суть цієї інтеграції, згідно концепції А. Леонтьєва: індивідуальна практика – компетентність.

На сьогодні існують різні підходи до визначення суті дослідницької компетентності. Учені розглядають дослідницьку компетентність як результат грамотно спланованої дослідницької діяльності (написання дослідницької роботи, постановка й аналіз результатів експерименту тощо).

Процес розвитку дослідницької компетентності студентів у професійній підготовці орієнтований на реалізацію їх дослідного й особистісного потенціалу, становлення готовності до активної творчої професійної діяльності. Дослідницька компетентність є не тільки продуктом навчання, а й наслідком саморозвитку студента, його особистісного зростання. Загальна мета системи формування дослідницької компетентності майбутнього спеціаліста – сформувати здатність вирішувати різні типи професійних дослідницьких завдань.

Автори по-різному визначають місце дослідницької компетентності в різних класифікаціях ключових компетентностей. І. Зимня подає таку

класифікацію дослідницької компетентності як «компетентність, що відноситься до діяльності людини». У класифікації А. Бараннікова дослідницької компетентності відводиться самостійна роль поряд з навчальною, соціально-особистісною, комунікативною, особистісно-адаптивною та компетентністю в області організаторської діяльності та співпраці. Дослідницька компетентність за А. Хуторським розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, яка включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії». Вона також служить компонентом компетентності особистого самовдосконалення, спрямованої на освоєння способів інтелектуального і духовного саморозвитку [5]. Дослідницька компетентність розглядається також як ступінь оволодіння дослідницькою компетенцією, особистісна характеристика людини. Поділяємо думку В. Краєвського та А. Хуторського, які розглядають кожну компетенцію, в тому числі дослідницьку, як єдність трьох складових: когнітивної, або змістовної, технологічної, або процесуальної, й особистісної. Згідно з думкою авторів, під дослідницькою компетентністю слід розуміти знання як результат пізнавальної діяльності людини в певній галузі науки, методи, методики дослідження, якими він повинен опанувати, щоб здійснювати дослідницьку діяльність, а також мотивацію і позицію дослідника, його ціннісні орієнтації.

Таким чином, для ефективного формування дослідницької компетентності, насамперед треба навчити студентів працювати самостійно, здобувати знання з різних джерел інформації. Дослідницька компетентність має формуватися у людини, як одна з невід'ємних складових у ході навчально-пізнавальної діяльності.

Перспективою подальших досліджень є обґрунтування структури і змісту дослідницької компетентності майбутніх педагогів.

Список використаної літератури

- 1. Архипова М.** Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів / Марія Архипова // Матеріали V Міжнар. науково-практ. конф. «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи», м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. – Хмельницький, 2009. – С. 144–148.
- 2. Вінник М. О.** Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Режим доступу: http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/aref_V.pdf?id=dbd0716c-1f8f-497a-908f-2fb5c77f9617
- 3. Козырева О. А.** Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 48–51.
- 4. Митяева А. М.** Особенности многоуровневой системы подготовки в современном вузе / А. М. Митяева // Педагогика. – 2005. –

№ 8. – С. 69–75. 5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55–61.

Мордовцева Н. В. Теоретичний аналіз поняття «науково-дослідницька компетентність»

У статті розкрито теоретичні основи щодо формування науково-дослідницької компетентності студентів та педагогічні умови її реалізації в освітньому середовищі вищого навчального закладу; описано сутність науково-дослідницької компетентності викладача, процес розвитку дослідницької компетентності студентів у професійній підготовці, де компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яку трактують як її властивість, що характеризує прагнення та здатність (готовність) особистості реалізувати свої знання, вміння, досвід, особисті якості для успішної діяльності у певній галузі. Розглядаються питання підходу до визначення дефініцій «компетенція» і «компетентність» у сучасній лінгводидактиці.

Ключові слова: компетенція, компетентність, дослідницька компетентність, дослідницька діяльність.

Мордовцева Н. В. Теоретический анализ понятия «научно-исследовательская компетентность»

В статье раскрыты теоретические основы по формированию научно-исследовательской компетентности студентов и педагогические условия ее реализации в образовательной среде вуза; описано сущность научно-исследовательской компетентности преподавателя, процесс развития исследовательской компетентности студентов в профессиональной подготовке, где компетентность – это интегральная характеристика личности, которую трактуют как ее свойство, характеризующее стремление и способность (готовность) личности реализовать свои знания, умения, опыт, личные качества для успешной деятельности в определенной области. Рассматриваются вопросы подхода к определению дефиниций «компетенция» и «компетентность» в современной лингводидактике.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, исследовательская компетентность, исследовательская деятельность.

Mordovtseva N. Theoretical analysis of the concept of «scientific-research competence»

In the article theoretical bases on forming of research competence of students and pedagogical terms of her realization are exposed in the educational environment of institution of higher learning; essence of research competence of teacher, process of development of research competence of students, is described in professional preparation, where a competence is integral description of personality, that is interpreted as her property,

characterizing aspiration and ability (readiness) of personality to realize the knowledge, abilities, experience, personal qualities for successful activity in a certain area. The questions of going are examined near determination of definitions «competence» and «competency» in a modern linguodidactics.

Key words: competence, competency, competent research, research.

Стаття надійшла до редакції 20.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 371.32:811.161.2

М. М. Починкова

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВПРАВ НА
ЗАНЯТТЯХ З «УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ
СПРЯМУВАННЯМ)» ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сучасний етап розвитку освіти позначений небувалим зростанням інтересу до витоків національної культури, історії, духовного життя українського народу. В умовах розбудови України, утвердження її у світі, закріплення української мови як державної постала нагальна потреба впровадження української мови в усі сфери життєдіяльності держави, забезпечення використання її у професійній діяльності кожного.

Цілком погоджуємось з думкою С. Шевчук про те, що «завдання вищої школи – готувати фахівців нової генерації: кваліфікованих, грамотних, мовнокомпетентних, які б досконало, ґрунтовно володіли українською літературною мовою в повсякденно-професійній, офіційно-документальній сферах, зокрема набули навичок комунікативно виправданого використання засобів мови, оволоділи мовою конкретної спеціальності, фаху. Акцент переноситься із традиційної настанови – засвоєння відомостей про літературні норми всіх рівнів мовної ієрархії – на формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, на розвиток культури мови, мислення й поведінки особистості» [5, с. 646].

Сучасні дослідники не залишають без уваги проблему формування культури фахового мовлення: зокрема, Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, І. Вихованець, С. Караванський, А. Коваль, О. Пазяк, М. Пентилюк, Л. Паламар, О. Пономарів, В. Русанівський, С. Шевчук.

Виходячи з вищезазначеного, *мета нашої статті* – розкрити особливості застосування методу вправ на заняттях з УМЗПС для майбутніх учителів початкових класів.

С. Шевчук наголошує, що «знати мову своєї професії означає вільно володіти, послуговуватися лексикою свого фаху. Знання мови –

один з основних компонентів професійної підготовки. Знання мови своєї професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися на виробництві та в безпосередніх наукових і ділових контактах» [5, с. 646].

У вищій школі в практиці навчання використовуються різноманітні форми навчально-виховного процесу, передачі й засвоєння наукової інформації. Форма організації навчання визначається способом взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу під час розв'язання освітньо-виховних завдань. Найпоширенішими є такі форми організації навчання: різні види лекцій, самостійна робота, семінарські заняття, практичні та лабораторні заняття. Специфіка курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (далі – УМЗПС) вимагає особливої уваги до практичного заняття та самостійної роботи як форм організації навчально-виховного процесу у вищій школі.

Основною формою навчання курсу УМЗПС є практичні заняття, коли студент, «беручи участь у колективній діяльності, перебуває в діалогічній щодо інших студентів і викладача позиції, засвоює норми професійних дій, норми стосунків у професійній діяльності» [3, с. 12]. Дидактичний потенціал практичних занять полягає в організації різноманітної діяльності студентів, використанні методів і прийомів, що сприяють актуалізації знань студентів. Під час практичних занять не пояснюють новий матеріал, оскільки це не зумовлено його метою, натомість організують дослідницько-пошукову діяльність студентів, словникову роботу.

Цілком погоджуємося з Т. Симоненко, яка серед функцій практичних занять виділяє такі: поточний контроль результатів самостійної роботи студентів; оволодіння студентами навичками самостійних виступів з усними доповідями, обґрунтування ними власних позицій з обговорюваної проблеми; навчання студентів правил проведення дискусії та вміння слухати співрозмовника; реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання [4, с. 206].

Уважаємо, що специфіка означеного курсу (як традиційна, так і дистанційна форми) вимагає додати ще одну функцію – функцію навчання студентів самостійного опрацювання наукової, навчальної та методичної літератури філологічного спрямування. Оскільки це перший мовний курс, який засвоюють студенти, потребує уваги вдосконалення вмінь та навичок роботи з лінгвістичною науковою літературою, словниками, довідниками.

У впровадженні в навчальний процес підготовки майбутніх учителів початкових класів курсу з УМЗПС важливе місце посідає правильний вибір методів і прийомів навчання.

Завданням викладача вищого навчального закладу є спрямування студента на творчий підхід до засвоєння нових знань, розвиток самостійного активного мислення, на осмислення мовних явищ і понять, на формування та вдосконалення практичних умінь і навичок, тому особливої актуальності набуває метод вправ. Оскільки саме вправи є

невід'ємною складовою курсу з УМЗПС – послідовні дії та операції, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь та навичок [1, с. 118]. Правильним їх добором, різноманітністю мети, формами виконання, можна успішно розв'язувати такі проблеми, як оптимальний для студентів режим повторення матеріалу, урахування їхніх індивідуальних здібностей тощо.

Жодну вправу не можна розглядати окремо від системи, оскільки неможливо визначити її ефективність. Система вправ – сукупність взаємопов'язаних метою, змістом навчання вправ, що поетапно реалізуються у межах дистанційного курсу філологічного спрямування. У курсі використовується система вправ у навчанні орфографії та пунктуації:

– списування з пропуском орфограм і без пропуску (відтворення тексту без змін, текстуальне, вибіркоче, переклад, творче (ускладнене)); списування тексту, у якому зовсім відсутні розділові знаки або відсутні на якесь одне (кілька) правило;

- словниково-орфографічні;
- робота з орфографічним словником;
- заміна одних синтаксичних конструкцій іншими;
- складання речень на певні пунктуаційні правила;
- відшукування речень з розділовими знаками на певне правило;
- складання речень за опорними словами;
- складання схем різних синтаксичних конструкцій;
- твори [2, с. 86, 92].

Значне місце посідають вправи у вигляді тестів, алгоритмів, що можуть виконуватися на комп'ютері, у зошитах з текстовою основою й передбачають складання, заповнення таблиць, уставлення пропущених літер тощо.

Система вправ представлена різними їх видами. У курсі з УМЗПС найбільш поширеними є вступні й пробні, тренувальні (порівняльного характеру, за інструкцією, за зразком), творчі й контрольні вправи [1, с. 118].

Враховуючи методичні вимоги до застосування вправ в навчальних курсах, не можна не зважати на мету й завдання курсу.

Метою курсу, згідно з програмою Міністерства освіти і науки України, є підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні.

З'ясуйте, як ви розумієте такі вирази:

- мова – засіб мислення;
- мова – засіб інтелектуальної діяльності людей;
- мова – засіб спілкування;

мова – засіб оволодіння суспільно-історичним надбанням людства;
мова – засіб людського пізнання.

Доведіть правильність цих слів і аргументуйте прикладами.

*Доберіть текст професійного спрямування (біля 100 слів).
Підготуйтеся до орфоепічно правильного читання.*

*Створіть ситуацію спілкування студента й бібліотекаря.
Проаналізуйте використання знань літературної мови та особистісних
якостей мовців.*

*Укладіть рекомендаційний лист на свого однокласника чи
однокласницю як фахівця.*

Оскільки одним із завдань курсу є розвиток творчого мислення студентів, а метою курсу – формування комунікативної компетентності студентів; набуття комунікативного досвіду, що сприяє розвитку креативних здібностей студентів та спонукає до самореалізації фахівців, активізує пізнавальні інтереси, реалізує евристичні здібності як визначальні для формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця, то доречним є такі вправи:

Прочитайте і перекажіть.

Найбільше та найдорожче добро в кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, у яку він складає і своє давнє життя, і свої сподіванки, розум, досвід, почування (Панас Мирний).

Поміркуйте, як треба розуміти висловлювання Панаса Мирного?

Аргументуйте думку, добираючи власні приклади.

Розкажіть про роль мови в житті нашого народу та у власному житті.

Прочитайте текст. Доберіть заголовок.

Віками народ витворював собі цю мову, витворив її, одну з найбагатших мов серед слов'янства, триста тисяч пісень склала Україна цією мовою, в тім числі явивши пісенні шедеври незрівняної краси, дала світові Україні геніальних поетів, зажило українське слово шани і визнання серед народів близьких і далеких (О. Гончар).

Яка основна думка тексту? Аргументуйте своїми прикладами.

Реалізації завдання сформуванню навички оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів. Дозволяють такі вправи:

До запозичень доберіть українські відповідники. Виберіть п'ять з них і складіть науковий текст.

Запозичення: гетерогенний, демілітаризація, дескриптивний, детермінувати, компаративний, еквівалент, конденсувати, рафінований, секундарний, ліміт, симптом, пролонгація, прерогатива, превалювати, акумулювати, адекватний, індіферентний, радикальний, превентивний.

Українські відповідники: спричиняти, порівняльний, відповідник, згущувати, ущільнювати, різnorідний, роззброєння, обмеження, ознака, продовження, перевага (виняткове правило), переважати, збирати, нагромаджувати, накопичувати, рівний, відповідний, тотожний, запобіжний, байдужий, різnorідний, очищений, описовий, визначати, зумовлювати, очищений, вторинний.

Проаналізуйте заголовки 5 наукових статей у фахових (педагогічних) виданнях. З'ясуйте особливості оформлення заголовків наукових статей.

У наукових статтях, уміщених у фахових виданнях нашого навчального закладу, визначте об'єкт, предмет, методи дослідження.

Отже, система вправ і завдань у курсі з УМЗПС сприяє підвищенню мовного рівня студента, розвитку професійних якостей, вдосконаленню набутих орфографічних і пунктуаційних знань, умінь та навичок студентів, оптимізації процесу навчання й пізнавальної діяльності. Пропонована система завдань характеризується такими основними якостями: багатовекторністю, що дає змогу враховувати різноманітні чинники її використання в навчальному процесі, цілеспрямовано формувати складові правописної компетентності студентів; цілісністю, зорієнтованою на врахування всіх аспектів розвитку мовлення студентів; органічністю, вираженою в тому, що пропована система завдань є складовою системи вищого рівня, спрямованої на виховання мовної особистості.

Список використаної літератури

- 1. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
- 2. Пентилюк М. І.** Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навч. посіб. / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – К.: Ленвіт, 2006. – 134 с.
- 3. Окуневич Т. Г.** Культура мовлення майбутнього вчителя-словесника в умовах українсько-російської двомовності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика викладання (українська мова)» / Т. Г. Окуневич. – Херсон, 2003. – 20 с. : табл.
- 4. Симоненко Т. В.** Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси, 2006. – 328 с.
- 5. Шевчук С. В.** Українська мова за професійним спрямуванням : підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К.: Алерта, 2010. – 696 с.

Починкова М. М. Особливості застосування методу вправ на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» для майбутніх учителів початкових класів

У статті розкрито особливості застосування методу вправ на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» для майбутніх учителів початкових класів. Визначено, що система вправ і завдань у курсі з УМЗПС сприяє підвищенню мовного рівня студента, розвитку професійних якостей, вдосконаленню набутих орфографічних і пунктуаційних знань, умінь та навичок студентів, оптимізації процесу навчання й пізнавальної діяльності. Наведено приклади вправ, які характеризуються такими основними якостями: багатовекторністю, що дає змогу враховувати різноманітні чинники її використання в навчальному процесі, цілеспрямовано формувати складові правописної компетентності студентів; цілісністю, зорієнтованою на врахування всіх аспектів розвитку мовлення студентів; органічністю, вираженою в тому, що пропонована система завдань є складовою системи вищого рівня, спрямованої на виховання мовної особистості.

Ключові слова: вправи, метод вправ, українська мова (за професійним спрямуванням), майбутні учителі початкових класів.

Починкова М. Н. Особенности применения метода упражнений на занятиях по «Украинскому языку (по профессиональному направлению)» для будущих учителей начальных классов

В статье раскрыты особенности применения метода упражнений на занятиях по «Украинскому языку (по профессиональному направлению)» для будущих учителей начальных классов. Определено, что система упражнений и заданий в курсе УЯППС способствует повышению языкового уровня студента, развития профессиональных качеств, совершенствованию приобретенных орфографических и пунктуационных знаний, умений и навыков студентов, оптимизации процесса обучения и познавательной деятельности. Приведены примеры упражнений, которые характеризуются такими основными качествами: многовекторностью, что дает возможность учитывать разнообразные факторы ее использования в учебном процессе, целенаправленно формировать составляющие правописной компетентности студентов; целостностью, ориентированной на учет всех аспектов развития речи студентов; органичностью, выраженной в том, что предлагаемая система заданий является частью системы высшего уровня, направленной на воспитание языковой личности.

Ключевые слова: упражнения, метод упражнений, украинский язык (по профессиональному направлению), будущие учителя начальных классов.

Pochinkova M. Features of the application of the exercise method in the classes on «Ukrainian language (in the professional direction)» for future primary school teachers

The article reveals the peculiarities of the application of the method of exercises in the classes on «Ukrainian language (in the professional direction)» for future primary school teachers. It is determined that the system of exercises and assignments in the course of UYPPS contributes to the improvement of the student's language level, the development of professional qualities, the improvement of acquired spelling and punctuation knowledge, the skills of students, the optimization of the learning process and cognitive activity. The examples of exercises that are characterized by such basic qualities are given: multivector, which makes it possible to take into account the various factors of its use in the educational process, to purposefully form the components of the written competence of students; Integrity, focused on accounting for all aspects of student speech development; Organic, expressed in the fact that the proposed system of tasks is part of a higher-level system aimed at nurturing the language personality.

Key words: exercises, method of exercises, Ukrainian language (in the professional direction), future teachers of primary classes.

Стаття надійшла до редакції 24.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 821.161.2.02(091)

В. Ф. Пушко

**ДИСКУРС ПОСТМОДЕРНІЗМУ В НАУКОВІЙ І
МЕТОДИЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Найактивніше постмодернізм заявив про себе в американській літературі другої половини ХХ ст. У 80-ті роки постмодернізм входить у міжнародну фазу, причому як явище не лише літератури, а й загалом культури, філософії. Відбувається розширення суспільно-наукового ареолу терміна: з літературознавчого він перетворюється на загальноживаний, стає визначенням умонастрою, що дає змогу говорити про феномен постмодернізму [1, с. 22]. На сьогодні відсутнє єдине уніфіковане визначення постмодернізму. На думку Таміли Кравченко, «це не означає, що неможливо хоча б тезисно намітити його основні риси, зокрема в царині літературного твору» [2, с. 60]. На появу постмодернізму не могли не зреагувати літературознавці, філософи, методисти тощо.

Мета нашої розвідки – розглянути різні варіанти вірогідних аналітичних інтерпретацій проблеми розвитку постмодернізму в історичному контексті науково-методичної літератури.

Останнім часом постмодернізм не називають «найновітнішим чи найпередовішим напрямом у розвитку мистецтва» [3, с. 13], а дискусії над визначенням постмодернізму не перестають вщухати. Участь у полеміці беруть не лише «чисті» теоретики, а й «практики» – письменники, твори яких відносяться саме до постмодернізму. До таких авторів належать американські майстри слова, як В. Гасс, Д. Бартельм та Дж. Барт. Вагомість їхніх праць у тому, що явище постмодернізму вони розглядають «із середини» самого постмодернізму і на практиці апробовують різні постмодерні засади. У сучасній світовій літературі відбуваються певні процеси і суть їх у тому, що жоден метод, напрям чи стиль не в змозі претендувати на цілковите володіння реальністю. Тому це дає змогу нам казати про новий етап в сучасній світовій літературі. «У мистецтві, літературі, філософії постійно йде схрещення різних жанрів і методів, контамінація (схрещування, змішування) образів і понять з різних епох, і опанування метамовою, рух у бік її універсального застосування» [4, с. 55]. Такі твори, де йде змішування образів, схрещування понять, не будуть зрозумілі простому читачеві, не підготовленому в термінології. Ігор Бондар-Терещенко зауважує, що «постмодернізм за своїм світобаченням залишається неприступний не тільки для мас, а й для більшості «наських інтелектуалів» [5, с. 58]. Читцеві буде важко провести паралель між сучасними подіями й подіями колишнього (історії), якщо він їх погано знає (не підкріплений фактами). У нашому випадку термін «пост-історія» – синонім постмодернізму. Постмодернізм – це культура після вчинків, коли всі вони вже здійснені» [5, с. 57]. Для постмодерніста характерний погляд на світ як на щось невизначене, незрозуміле, часом ірреальне утворення. Т. Кравченко зазначає, що «письменник і не мусить дошукуватися кінченного сенсу людського існування, бо це, зазвичай, призводило до нав'язування певних стереотипів мислення, поглядів тощо» [2, с. 60]. І все ж, якщо «сєнс неможливо знайти, його слід створити» [6, с. 37] шляхом занурення в уже написані художні твори, зрозумівши всю безпідставність претензій на оригінальність індивідуальної творчості, перетворити на «переосмислювача» відомих цитат, уривків, фрагментів, сюжетів. Для постмодерніста це є своєрідною деканонізацією попередньої культурної традиції, а з іншого боку – спеціальною установкою на те, щоб у художній творчості перейти від смерті Бога (Ф. Ніцше) до смерті автора. Ідеться про закономірні наслідки загальної «деконструкції» (Ж. Дерріда) світу, його цілісної картини. Тому «постмодерніст виходить за межі усталених у літературі жанрів, традицій, «сплавлюючи» воєдино різнорідні художні принципи в межах одного твору» [2, с. 61]. Трохи пізніше до терміна «постмодернізм» звертається англійський учений У. Еко. Він переконаний, що

«постмодернізм – це не фіксоване хронологічне явище, а певний духовний стан, якщо завгодно і ставлення до праці» [7, с. 101]. Постмодернізм – об'єктивна даність, спричинена соціокультурною ситуацією у світі, й, зокрема, в Україні. Слушно говорить Л. Тарнашинська, що постмодернізм слід сприймати «як ланку в ланцюгу культурно-історичних епох загалом і літературного поступу зокрема» [8, с. 23]. Г. Сиваченко подає своє визначення, вважаючи, що «постмодернізм – це... «після модернізму», хоча традиції мистецтва, заперечувані модернізмом, парадоксально відновлюються в постмодернізмі, але у вигляді своєї боротьби смислів, «гри в бісер». Постмодернізм сміється там, де модернізм був серйозним. Постмодерністське мистецтво являє собою ніби певні, позбавлені якості площини, тут слова не мають «власного місця», а лише відбиваються одне в одному, завдяки чому комедія урівнюється з трагедією, страх межує зі сміхом, краса в з повторністю. а реальність із сновидінням» [4, с. 60].

Автори постмодерністських творів, використовуючи прийоми постмодернізму (іронію, пародію, гру слів) намагаються показати нам, читачам, дійсність світу. Як зазначає Ростислав Семків, «постмодернізм – іронія: якщо визначити постмодернізм за якоюсь однією з його рис, то, напевне, найхарактернішою була б ентропія, невизначеність, релятивність, відмова від визнання можливості апріорної істини. Відсутність ієрархій, тотальна компрометація авторитетів, безглуздість полеміки і тому – іронія» [9, с. 6]. Його праця є спробою розробки типології постмодерної іронії як маркера, що вказує на постмодерний текст. Автор зазначає, що «існують певні маркери, що в той чи той спосіб спрямовують інтерпретацію, виправдовують її. Такими маркерами в постмодерному тексті є гра без правил та іронія випадковості. Літературні тексти функціонують як «ігрові простори», тобто як «тимчасові світи серед світу звичайного в собі дійства» [9, с. 7]. Виникає запитання, чому ж пост-модернізм, а не новомодернізм? Тому що пост – це наступність, це щось більш нове, можливо протилежне попередньому. Має рацію Таміла Кравченко, зазначаючи, що «постмодернізм – це те, що відбувається «після модернізму», хоча за своєю внутрішньою структурою в ньому суперечливо переплітаються всі ті явища культури, які заперечувалися модернізмом. Скажімо навіть так: постмодернізм – це принципово не модернізм; він іронізує там, де модернізм був трагічним... У філософському плані це є... грою людини зі світом, письменника з тканиною художнього твору..., проблема гри набуває надзвичайної актуальності в постмодернізмі» [2, с. 30].

Дослідник 1971 р. Іхаб Хассан констатує: «Ми є свідками модерністського руйнування форми до такої міри, коли сумнівною стає сама ідея форми і цей сумнів потребує переосмислення всіх художніх засобів» [10, с. 234]. «Постмодернізм трактується Хассаном як мистецтво мовчання, ворожнечі, смерті, яке створює специфічну мову двозначності,

словесної гри, тобто констатується народження принципово нового – порівняно з модерністським – етапу формотворення» [1, с. 9].

Чимало дослідників постмодернізм відносять до ключових його характеристик самопародіювання. Зокрема, американський теоретик Р. Пуар'є відзначив, що, коли «раніше пародія була майже цілковито спрямована на щось інше – один автор пародіював іншого чи літературні смаки певного періоду, то тепер літературна самопародія знущається сама з себе» [11, с. 339]. Отже, вона піддає сумніву не стільки правильність будь-якої літературної структури, скільки взагалі саму спробу створити якусь літературну форму. Головною прикметою постмодерністської літератури не компоновка цитат у структуру, а їхня апробація – переоцінка й пародіювання, Олександр Яровий щодо постмодернізму іншої думки: «Пост-модернізм – брехня в квадраті. Майстерно, продумана, відточена супер-брехня, завдання якої – малопримітними методами віддалити людину від усього святого» [12, с. 5]. В українську літературу постмодернізм увійшов непомітно. У поезії він найбільш притаманний Е. Андієвській, С. Гостиняку, у прозі – Ю. Андруховичу, Є. Пашковському, О. Забужко. Наш український постмодернізм фактично ще не досліджений. Його вважають чимось маргінальним (від лат. – край, межа), що стоїть осторонь від світового процесу. Першою спробою в Україні висвітлити феномен постмодернізму широко та об'єктивно, його теорію і практику, став міжнародний симпозіум «Постмодернізм і сучасна література», який відбувся в Інституті літератури ім. Т. Г. Шевченка у вересні 1993 р. Лілія Лавринович прийшла до висновку, що «постмодернізм, як відомо, – результат не лише тотальних технологій, а й тотальних ідеологій. Західний постмодернізм – продукт передусім постіндустріального, споживацького суспільства, орієнтований на масового читача, хоча в кращих своїх зразках поліфункціональний, багаторівневий. Східноєвропейський постмодернізм, зокрема й український, – передусім посттоталітарне, постколоніальне мистецтво» [13, с. 39]. У сучасній критиці існує кілька принципів диференціювання літературних явищ, що входять до постмодерністського дискурсу.

Укладач «Малої енциклопедії актуальної літератури» В. Єшкілев поділив постмодерністів на два періоди: 80-х та 90-х років. До першого він відносить таких письменників, як Ю. Винничук, Ю. Андрухович, Є. Пашковський, В. Неборак та ін. До другого – Ю. Іздрика, І. Андрусюка. На наш погляд, В. Єшкілев не зовсім послідовний і чіткий у принципах розмежування письменників. Є ще один, традиційний для української літератури, поділ письменників «постепохи». Його запропонувала Р. Харчук. Перші (Ю. Андрухович, О. Забужко, М. Рябчук) свідомо орієнтуються на європейську традицію, інші (В. Медвідь, Є. Пашковський, В. Герасим'юк) «акцентують на національному колориті й селі як метафорі» [14, с. 8]. Наприклад, В. Даниленко, не відкидаючи генераційного розмежування письменників,

виділяє дві літературні школи: житомирську та галицьку. Як бачимо, проблема українського постмодернізму по-різному представлена на сторінках журналів і газет. Це дискусійні питання, які поступово вирішуються в літературному процесі за останні десятиліття. Відверто можна сказати, що демонстративно широко постмодерністські тенденції, знаки, прийоми, сьогодні використовує Ю. Анрухович та інші молоді поети, новелісти. Їхня творчість інколи видається навіть «сконструйованою» за західними зразками або під їхнім впливом.

Отже, постмодерністська творчість передбачає естетичний плюралізм на всіх рівнях (сюжетному, композиційному, образному, характерологічному), повноту уявлення без оцінок, співтворчість читача й письменника, міфологізм мислення, поєднання історичних і позачасових категорій тощо. Постмодернізм зміг зрости лише в культурі, яка включала надбання попередніх періодів, зокрема, пройшла етап модернізму. Підґрунтям постмодернізму стали філософські настанови Ніцше, Шпенглера та інших дослідників.

Перспективу наших подальших досліджень вбачаємо у створенні спецкурсу для магістрантів-філологів, присвяченого вивченню проблем постмодернізму і творчості українських письменників-постмодерністів.

Список використаної літератури

- 1. Денисова Т.** Феномен постмодернізму: контури, орієнтири / Т. Денисова // Слово і Час. – 1995. – № 2. – С. 22.
- 2. Кравченко Т.** Постмодернізм – це принципово не модернізм / Т. Кравченко // Слово і Час. – 1999. – № 3. – С. 60.
- 3. Коваль М.** Джон Барт як інтерпретатор постмодернізму / М. Коваль // Слово і Час. – 2000. – № 6. – С. 13.
- 4. Сиваченко Г.** Зрушення кордонів: постсоцреалізм чи постмодернізм? / Г. Сиваченко // Слово і Час. – 1991. – № 12. – С. 55.
- 5. Бондар-Терещенко І.** Апорія постмодерну / І. Бондар-Терещенко // Слово і Час. – 1999. – № 3. – С. 57–58.
- 6. Франкл В.** Человек в поисках смысла / Франкл В. – М., 1990.
- 7. Иностр.** литература. – 1988. – № 10. – С. 101.
- 8. Тарнашинська Л.** Такі різні, цікаві слова... / Л. Тарнашинська // Слово і Час. – 1999. – № 7. – С. 23.
- 9. Семків Р.** Постмодернізм та іронія (Типологізація нетипового) / Р. Семків // Слово і час. – 2000. – № 6. – С. 10.
- 10. Hassan I.** Desmembermet of Orpheus / I. Hassan // NY. – 1971. – С. 234.
- 11. Poirier R.** The politic of self-parody / R. Poirier // Partisan review. – 1968. – № 3. – P. 339–342.
- 12. Яровий С.** Скажу як є / С. Яровий // Літ. Україна. – 2001. – 1 бер.
- 13. Лавринович Л.** Сучасний український постмодернізм – напрям? стиль? метод? / Л. Лавринович // Слово і Час. – 2001. – № 1. – С. 39.
- 14. Харчук Р.** Покоління постепохи (Проза) / Р. Харчук // Дивослово. – 1998. – № 1. – С. 8.

Пушко В. Ф. Дискурс постмодернізму в науковій і методичній літературі

Автор статті аналізує різні варіанти вірогідних аналітичних інтерпретацій проблеми розвитку постмодернізму в історичному контексті науково-методичної літератури.

Нині проблема розвитку українського постмодернізму по-різному представлена на сторінках журналів і газет. Автор статті звертає увагу на те, що в сучасній критиці існує кілька принципів диференціювання літературних явищ, що входять до постмодерністського дискурсу. У поезії постмодернізм найбільш притаманний Е. Андієвській, С. Гостиняку, у прозі – Ю. Андруховичу, Є. Пашковському, О. Забужко та ін.

Ключові слова: постмодернізм, сюжет, композиція, контамінація, деканонізація, напрям, стиль, дискурс, літературні явища, міфологізм, методична література.

Пушко В. Ф. Дискурс постмодернізму в науковій і методичній літературі

Автор статті аналізує різні варіанти аналітичних інтерпретацій постмодерністських проблем. Тепер проблема українського постмодернізму по-різному представлена в журналах і газетах. Автор статті відзначає, що в сучасній критиці існує кілька принципів диференціації літературних подій, які є постмодерністським дискурсом. В поезії постмодернізм найбільш притаманний Е. Андієвській, С. Гостиняку, в прозі – Ю. Андруховичу, Є. Пашковському, О. Забужко і др. Це дозволяє побачити його характерні особливості для розробки методологічних принципів розуміння цієї тенденції в літературно-історичному контексті.

Ключевые слова: постмодернізм, сюжет, композиція, контамінація, деканонізація, напрям, стиль, дискурс, літературні явища, міфологізм, методична література.

Pushko V. The discourse of postmodernism in the scientific and methodological literature

The author of the article analyzes different variants of analytical interpretations of the post-modernist problems. Now the problem of Ukrainian postmodernism is variously represented in magazines and newspapers. The author of the article points out that in modern criticism, there are several principles of differentiation of literary events that are postmodern discourse. In poetry postmodernism is most peculiar to E. Andiyevskiy, S. Hostyniyak in prose – Yu. Andruhovich, E. Pashkovskiy, O. Zabuzhko etc. It allows to see its characteristic features to work out the methodological principles of understanding this trend in the literary historical context.

Key words: postmodernism, plot, composition, direction, style, discourse, literary events, methodical literature.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 378:[316.77:37]

Н. Ю. Родюк

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

На зламі тисячоліть в Україні відбуваються серйозні соціально-економічні зрушення, які ведуть до реформування системи освіти. У свою чергу сучасна освіта повинна створювати передумови до виховання людини, якій були б притаманні найкращі соціальні цінності. Відомо, що професійна, компетентна, конкурентоспроможна, з чіткими громадянськими позиціями та особистим духовно-світоглядним вибором особистість здатна до оновлення суспільства, забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури. Тому такий результат можна забезпечити лише глибокими реформаційними кроками, оновленням змісту освіти та застосуванням нових педагогічних підходів до навчання, упровадженням інформаційних і комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства.

На цьому етапі виявляється неоднозначність підходів до трактування дефініції «професійна комунікація» в педагогічній освіті. Її багатоаспектність вимагає детермінування методологічних основ дослідження. Оскільки комунікація – це процес обміну інформацією, то проблема її результативності вважалася ґрунтовною в усі віки існування людства.

Стосовно педагогічного процесу комунікація, як відомо, є основою всієї педагогічної діяльності. Однією з обов'язкових якостей випускника педагогічного університету є володіння педагогічною комунікацією. Проте ця проблема залишається досі остаточно не розв'язаною.

Дослідженню питання педагогічної комунікації та комунікативної компетентності випускника вищого педагогічного закладу присвячені численні праці відомих науковців: О. Бодальова, В. Куніциної, В. Роздобудько, М. Страхова, Н. Кузьміної, Н. Волкової, В. Моргуна, І. Когут, О. Жирун, К. Дмитренко та інших.

Метою статті є визначення сутності поняття «комунікація» та «професійно-педагогічна комунікація» в аспекті сучасної освіти.

Для визначення поняття «педагогічна комунікація» необхідно проаналізувати поняття «комунікація». Комунікація – від лат. *communico* – робити спільним: ділитися, наділяти, обмінюватися, радитися, спілкуватися, приєднувати, зв'язувати, з'єднувати, брати участь. Комунікація – це спілкування, передавання інформації від людини до

людини – специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудої діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем [6, с. 141].

Л. Баркер визначає поняття комунікація як «процес взаємопов'язаних елементів, що працюють разом, аби досягти необхідного результату або мети» [8, с. 55]. О. Соколов розглядає зазначений термін як «опосередковану й доцільну взаємодію двох суб'єктів» [7, с. 24].

У педагогічному словнику С. Гончаренка поняття комунікації не розглядається, проте наявне визначення комунікативності. Це, на думку педагога, «риса особистості, здатність її до спілкування з іншими людьми, товариськість. Комунікабельність не є природженою, вона формується в процесі життя й діяльності людини в соціальній групі» [3, с. 174].

Отже, на підставі вищезазначених визначень можемо розкрити сутність поняття «професійно-педагогічної комунікації» як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків і взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів, а також засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин [1, с. 8].

Професійно-педагогічна комунікація розкривається в процесі взаємної комунікативної діяльності вчителя та учня. Завдяки такій співпраці кожен з учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, морально-етичні та інші цінності.

Зважаючи на вищезазначене, розглянемо важливість професійно-педагогічної комунікації у контексті функцій, що покладаються на майбутнього вчителя:

1. Навчальна діяльність: оволодіння учнями комунікативних знань, їх постійне оновлення та організація (на уроках здійснюється через діалог та співпрацю з учителем, розмова та комунікація за рахунок текстів соціокультурного спрямування).

2. Виховна діяльність: формування в учнів комунікативних, моральних якостей, які забезпечують правильну поведінку учня, для успішного пристосування до українського соціокультурного середовища (ціннісне ставлення, переконання, повага, культура комунікації з оточуючими). Забезпечуються завдяки виховним цілям уроку.

3. Розвивальна діяльність: оволодіння етичними нормами і правилами поведінки, розкриття морального змісту вчиненого тощо (робота на якісно новому рівні педагогічної комунікації).

4. Життєзабезпечувальна діяльність: створення реальних умов для особистісної самореалізації, задоволення інформативних та комунікативних потреб учнів через збагачення інформації про культуру мови, про звичаї та традиції нашої країни.

5. Соціалізуюча діяльність: підготовка до встановлення взаємних стосунків із суб'єктом комунікації, колективом, учнями, реальним середовищем через оволодіння правилами вербальної та невербальної поведінки школярів в стандартизованих комунікативних ситуаціях; подолання бар'єрів спілкування та взаємодії; відкритість та довіра до нових друзів та учнів; вибір оптимального стилю спілкування між учнями; запобігання й подолання перешкод у взаєморозумінні [2, с. 71–75].

Формування умінь, зокрема комунікативних, буде тим ефективніше, чим глибше особистість майбутнього вчителя оволодіє комунікативними знаннями і відповідними навичками – автоматизованими усвідомленими діями, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій на уроках.

Професійно-педагогічна комунікація як специфічний процес взаємообміну інформацією у системах «людина – людина», «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина» є засобом здійснення професійної діяльності вчителя, майстерність якого має ґрунтуватись, з одного боку, на спеціальних професійних знаннях та різнобічних фахових уміннях, а з іншого – на вмінні здійснювати взаємообмін інформацією з учнями, батьками, колегами, адміністрацією, працівниками освіти тощо, досягаючи взаєморозуміння. Успішність її реалізації забезпечує компетентність у здійсненні комунікації – інтегральне особистісне утворення, що поєднує усвідомлене розуміння вчителем цінності комунікативної діяльності, теоретичну і практичну готовність до її кваліфікованого виконання. Професійно-педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини [4, с. 12]. Як зазначає К. Дмитренко, професійно-педагогічна комунікація – це система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин.

Говорячи про феномен професійної самотності педагога, слід зазначити, що саме професійно-педагогічна комунікація в усьому розмаїтті визначень та проявів виступає одним із провідних чинників її становлення. Зважаючи на це, на перший план виступає вивчення

структури діяльності викладача, виявлення умов, що визначають професійно-педагогічну діяльність, визначення рівнів сформованості професійних знань, умінь і навичок, і виділення на їх основі системоутворюючих компонентів змісту загально-педагогічної підготовки педагогічних кадрів у контексті становлення особистісно-орієнтованої парадигми освіти [5, с. 102].

Отже, основним засобом передавання духовних цінностей та культури в процесі навчально-виховного впливу є саме професійно-педагогічна комунікація вчителя як виразника культури та суб'єкта міжособистісних взаємовідносин з неповторною особистістю школяра, яка безперервно змінюється та збагачується. Відомо, що об'єктом педагогічної діяльності є дитяча особистість. Оскільки її збагачення відбувається за законами спілкування, то професійним обов'язком учителя є саме комунікація. А отже, через комунікативну культуру вчителя передаються його професійні знання, уміння, цілі, якості та здібності.

Професійна комунікація в освіті – це складний, багатогранний процес установалення й розвитку професійних контактів між суб'єктами освіти, а також взаємодія цих суб'єктів між собою. Процес підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації має бути націлений не лише на озброєння їх глибокими комунікативними знаннями, прищеплення комунікативних умінь і навичок, але й на формування їхнього ставлення по професійно-педагогічній комунікації, здатності передбачити і врахувати її важливість та наслідки у навчальному процесі.

Список використаної літератури

- 1. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
- 2. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика : монографія / Н. П. Волкова. – Донецьк : Вид-во ДНЦ, 2005. – 304 с.
- 3. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Гончаренко С. У. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 4. Дмитренко К. А.** Сутність професійної комунікації у педагогічній освіті / К. А. Дмитренко // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 7. – С. 11–15.
- 5. Жирун О. А.** Педагогічна комунікація в аспекті професійної ідентичності / О. А. Жирун // Вісник НТТУ «КПІ». – Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 1. – 2010. – С. 100–104.
- 6. Словник іншомовних слів [Текст] : 23000 слів та термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт [та ін.]. – К. : Довіра : УНВЦ «Рідна мова», 2000. – 1017 с.**
- 7. Соколов А. В.** Общая теория социальной коммуникации : учеб. пос. / Соколов А. В. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.

8. Barker L. L. Communication / Barker L. L. – Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1984. – 492 p.

Родюк Н. Ю. Формування професійно-педагогічної комунікації майбутніх учителів

У статті проаналізовано та розкрито сутність професійно-педагогічної комунікації в освіті, визначено поняття «комунікація», «професійно-педагогічна комунікація». Проведено аналіз останніх досліджень з проблем професійно-педагогічної комунікації та комунікативної компетентності випускника вищого навчального закладу. Розглянуто основні умови формування професійно-педагогічної комунікації та її важливість у контексті функцій, що покладаються на майбутнього вчителя. У статті підтверджено залежність між особистістю майбутнього вчителя, його комунікативними знаннями й навичками та формуванням комунікативних умінь. Розглянуто основні вимоги до компетентності у здійсненні комунікації з учнями, батьками, колегами по роботі.

Ключові слова: комунікація, професійно-педагогічна комунікація, комунікативні вміння, спілкування, професійна комунікація в освіті.

Родюк Н. Ю. Формирование профессионально-педагогической коммуникации будущих учителей

В статье проанализирована и раскрыта сущность профессионально-педагогической коммуникации в образовании, определено понятие «коммуникация», «профессионально-педагогическая коммуникация». Проведен анализ последних исследований по проблемам профессионально-педагогической коммуникации и коммуникативной компетентности выпускника высшего учебного заведения. Рассмотрены основные условия формирования профессионально-педагогической коммуникации и ее важность в контексте функций, которые полагаются на будущего учителя. В статье подтверждена зависимость между личностью будущего учителя, его коммуникативными знаниями и навыками и формированием коммуникативных умений.

Ключевые слова: коммуникация, профессионально-педагогическая коммуникация, коммуникативные умения, общения, профессиональная коммуникация в образовании.

Rodiuk N. Forming professional and pedagogical communication of future teachers

It is analysed and exposed the essence of professional and pedagogical communication in the education in the article, the concepts «communication», «professional and pedagogical communication» are given. The analysis of the last researches about the problems of professional and pedagogical communication and communicative competence of graduating student of higher school is conducted. The basic terms of forming professional and

pedagogical communication and its importance in the context of functions that depend upon the future teacher are considered. The dependence between personality of future teacher, his communicative knowledge and skills and forming communicative abilities is confirmed in the article. The basic requirements to the competence in realization of communication to students, parents, colleagues are considered. It is given that intercommunication for the teacher is his professional duty. In the article it is proved, that the main means of the culture and mental values transmission is teacher's professional and pedagogical communication.

Key words: communication, professional and pedagogical communication, communicative skills, intercommunication, professional communication in education.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

УДК 372.881.1

С. В. Цінько

САМООЦІНЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ СЛОВЕСНОСТІ

Останнім часом відбуваються істотні зміни як у суспільному житті, так і в галузі освіти в Україні. Помітно змінюються орієнтації в напрямі розвитку демократії, піднесення гідності особистості, її культури, національної самоідентифікації, толерантності, саморозвитку. І не останню роль у цьому процесі відіграє освіта, основні завдання якої полягають у відтворенні й збагаченні в першу чергу інтелектуального й духовного потенціалу народу; розкритті індивідуальності кожної людини; створенні умов для її розвитку; забезпеченні становлення засобами освіти критичності, самостійності, ініціативи, творчості; вихованні патріота й громадянина України; людини, здатної до самоосвіти й саморозвитку.

Змінюються й пріоритети в системі оцінювання знань і вмінь. Оцінка вчителя чи викладача вже не розцінюється як єдиноможлива й єдиноправильна. У сучасній лінгводидактиці робиться акцент на само- та взаємооцінку як ефективний метод виховання людини, здатної ставитись критично не лише до оточуючих, а й передусім до себе самої. Тому одним із важливих завдань освітньої ланки будь-якого рівня є формування сприймання навчального процесу як результату своєї власної діяльності, відповідальності за навчальну роботу, розвиток себе, своєї індивідуальності. Одним із важливих шляхів сприяння цьому, на думку фахівців, є залучення самих учнів чи студентів до оцінки своєї навчальної діяльності. Відтак актуальною ця проблема постає й у процесі

підготовки майбутнього вчителя, адже саме від нього і його вмінь працювати креативно й професійно залежатиме майбутнє нашої держави.

Самооцінювання взагалі має важливе значення у житті кожної особистості. На цьому акцентують увагу психологи (адже самооцінка – це передусім психологічна категорія): І. Д. Бех, Р. Вердорбер і К. Вердорбер, І. С. Кон, Д. В. Ольшанський, А. А. Реан, О. Г. Спіркін, В. В. Столін та ін. [3], педагоги, методисти й лінгводидакти: О. М. Біляєв, М. С. Вашуленко, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман, М. І. Пентиліук, Т. В. Симоненко, Г. Т. Шелехова, В. В. Шляхова та ін.

У психологічній літературі самооцінку визначають як найважливіший компонент Я-концепції особистості, як цінність і значимість, якою людина наділяє як окремі сторони своєї особистості, поведінки й діяльності, так і себе в цілому. Самооцінка людини найчастіше розуміється як суб'єктивна оцінка ним своїх можливостей (сюди відносять фізичні, інтелектуальні, емоційно-вольові, комунікативні можливості), моральних якостей, свого ставлення до себе та інших, а також місця в соціумі [2].

У різних джерелах знаходимо такі види самооцінки:

- ретроспективна – самооцінка учня (студента) передує оцінці вчителя (викладача);
- рефлексивна – основою самооцінки є усвідомлення власних знань і незнань, можливостей і обмежень;
- прогностична – учні (студенти) оцінюють себе з позиції «Впораюся я з завданням чи ні?».

У психології перші серйозні спроби вивчити природу самооцінки та особливості її формування зробив американський психолог і філософ Вільям Джеймс, який присвятив багато своїх праць розробці проблематики «Я». Дослідник вважав, що самооцінка людини може бути наступного роду:

- самовдоволення, яке знаходить свій прояв у гордості, зарозумілості, марнославстві;
- невдоволення, що проявляється в скромності, збентеженості, соромі, невпевненості, каятті, розпачі, приниженості й усвідомленні своєї ганьби [2].

Формування самооцінки, її природа, функції і зв'язок з іншими психічними проявами життя людини також цікавили і багатьох вітчизняних психологів. Так, наприклад, С. Л. Рубінштейн бачив у самооцінці, яка нерозривно пов'язана із самосвідомістю людини, передусім стрижень особистості, який базується і на оцінці людьми індивіда, і на оцінюванні цим самим індивідом оточуючих. В основі самооцінки, на думку психолога, лежать цінності (які людина приймає), що визначають на внутрішньоособистісному рівні механізми саморегуляції і самоконтролю людиною своєї поведінки й діяльності.

А. Захарова, яка займалася вивченням генезису самооцінки, бачила в самооцінці людини ядерне утворення особистості. Через це в освіті, на її думку, відбувається заломлення і подальша опосередкованість усіх ліній психічного розвитку та становлення особистості.

У досліджуваному контексті не можна не згадати О. М. Леонтєва, який вважав, що самооцінка – істотна умова, що забезпечує можливість індивіду стати особистістю [2].

Учені виділяють такі особливості самооцінки:

– самооцінка є одним із компонентів «Я-концепції» особистості (самосвідомості) і знаходиться в тісному зв'язку з іншими її компонентами (самопізнання та саморегуляція);

– в основі розуміння самооцінки лежать оцінки та емоції;

– самооцінка невіддільна від мотивів особистості, її цілей, переконань, ідеалів, цінностей і ціннісних орієнтацій;

– самооцінка також є механізмом саморегуляції поведінки і діяльності людини;

– самооцінка може вивчатися і як процес, і як результат;

– аналіз самооцінки як процесу передбачає наявність внутрішньої підстави і порівняння з нормами суспільства, еталонами, прийнятими в ньому і з іншими людьми.

У науковій літературі виділено такі основні функції самооцінки:

– констатувальна – на основі самоконтролю (що з вивченого матеріалу я знаю добре, а що – недостатньо);

– мобілізаційно-спонукальна (мені багато що вдалося в роботі, але в цьому питанні я не розібрався до кінця);

– проектувальна (щоб не відчувати труднощів у подальшій роботі, я обов'язково повинен повторити);

– регуляторна – забезпечує прийняття особистістю завдань і вибору рішень;

– захисна – забезпечення відносної стабільності особистості і її незалежності;

– розвивальна – стимулює особистість до розвитку і вдосконалення;

– відображальна або сигнальна – відображає реальне ставлення людини до себе, своїх вчинків і дій, а також дозволяє оцінити адекватність своїх дій;

– емоційна – дозволяє людині відчувати задоволеність власною особистістю, своїми якостями і характеристиками;

– адаптаційна – допомагає людині пристосовуватися до соціуму і навколишнього світу;

– прогностична – регулює активність людини на початку виконання діяльності;

– коригувальна – забезпечує контроль в процесі виконання діяльності;

– ретроспективна – забезпечує можливість оцінки людиною своєї поведінки і діяльності на заключному етапі її виконання;

– мотивувальна – спонукає людину діяти для отримання схвалення і позитивних самооціночних реакцій (задоволеності собою, розвитку самоповаги і гордості);

– термінальна – змушує людину зупинитися (припинити діяльність), якщо його дії і вчинки сприяють появі самокритики і невдоволення собою [2].

Самоконтроль і самооцінка передбачають критичне ставлення до своїх здібностей і можливостей та об'єктивне оцінювання досягнутих успіхів. Для формування самоконтролю і самооцінки педагог повинен мотивувати виставлену оцінку, пропонувати учневі чи студенту оцінити свою відповідь; організувати взаємоконтроль, рецензування відповідей тощо. Від ефективності самооцінки залежить здатність знаходити помилкові дії, запобігати їм і завдяки цьому підвищувати результати самоконтролю.

Пропонуємо окремі методики, запозичені з різних джерел і адаптовані до дисципліни «Методика навчання української мови» («Шкільний курс української мови»). Мета кожної з них: привчати майбутніх учителів української мови і літератури до самооцінювання як виміру свого професійного й особистісного зростання.

Методика «Розробка тестів». Суть методики закладено в самій назві: студенти розробляють тестові завдання за вивченою темою чи розділом. Кожну роботу викладач ретельно перевіряє на предмет плагіату. Виконуючи завдання, студент перевіряє себе: наскільки глибоко він засвоїв тему чи розділ; розвиває творче й критичне мислення, навички орфографічно, пунктуаційно й стилістично грамотного письма.

Методика «Тематичний звіт» може бути реалізована у формі найпростішого опитувальника такого змісту:

1. Що нового я довідався з теми?
2. Чого я навчився?
3. Які питання залишились для мене незрозумілими?
4. Які питання я б поставив колегам, щоб перевірити, як вони засвоїли тему?
5. Яку літературу я б порекомендував для самостійного опрацювання теми?
6. Яким балом я б оцінив свої знання з теми?

Звісно, викладач має перевіряти усі звіти студентів, робити відповідні висновки і обговорювати результати навчальної і самоосвітньої діяльності з кожним. Це потребує часу, але дає змогу студентам усвідомити важливість такої роботи для самоорганізації й дисциплінованості. Описана методика націлює студентів на серйозний самоаналіз, дозволяє відпрацювати навички писемної комунікації, а викладачеві допомагає виявити основні труднощі у засвоєнні теми студентами; налагодити зворотний зв'язок з ними; реорганізувати способи викладу матеріалу тощо.

Методика «Мої успіхи» або «Мое самозростання». Як варіант можна запропонувати студентам таку таблицю:

Формулювання глибини розуміння матеріалу	Бал (самооцінка)
Усе зрозумів, можу пояснити матеріал іншій людині; розробити тестові завдання тощо	

Я все зрозумів, але пояснити матеріал іншій людині мені складно	
Для повного розуміння мені необхідно повторити матеріал теми (розділу)	
Я нічого не зрозумів з теми (розділу)	

Методика «Індивідуальна самооцінка». Студентові пропонується низка запитань:

- Що вам необхідно було зробити?
- Чи зробили ви все правильно, чи були недоліки?
- Чи виконали ви завдання самостійно, чи з чієюсь допомогою (вказати, якою допомогою скористались: допомога колеги, запит у соціальних сітках, інтернет тощо)?
- Як (яким балом) ви оцінити свою роботу над виконанням завдання?

Наталія Харибіна у своєму методичному ательє пропонує такі цікаві варіанти карток самооцінки та рефлексії для учнів (які також можна адаптувати і для роботи зі студентами) [4]:

Картка самооцінки

Етапи уроку	Відмітки	Мої враження
	V	Це я знаю, або думаю, що знаю
	-	Це суперечить тому, що я знаю
	!	Це для мене нова інформація
	?	Ця інформація мене бентежить

Картка самооцінювання учня

№ з/п	Види діяльності	Самооцінка	Поцінування однодумцями	Тенденція до зростання
	Участь в обговоренні проблемного запитання			
	Пошук джерел інформації та її дослідження			
	Презентація результатів дослідження			
	Участь у формуванні висновків			
	Обґрунтування власної позиції			
	Оформлення висновків			

	Створення публікації, веб-сторінки чи джигсоу-презентації			
	Інші види діяльності			

Методика «Описово-оцінні судження». Студентам пропонується обрати судження, що найбільшою мірою відповідає рівню виконання ними завдання та додати власні судження.

1. Впорався із завданням на «відмінно», не допустив жодної помилки, виклав матеріал логічно, повно, залучив додатковий матеріал (інтернет-джерела, наочність, посібники, презентації тощо).

2. Впорався із завданням на оцінку «добре», повно і логічно розкрив питання, самостійно виконав завдання, знаю порядок виконання, зацікавився роботою. Однак не помітив окремих помилок, не встиг їх виправити, наступного разу треба пошукати ще більш зручний спосіб вирішення завдання.

3. Виконав найбільш важливі вимоги, знаю основні положення, розумію суть, однак не все врахував, переставив місцями логічні ланки тощо.

4. Виконав усі вимоги, залишилося попрацювати ось над цим....

Найбільш відома й популярна серед педагогів методика «Прийоми рефлексивної оцінки. Незакінчене речення»:

Я знаю...

Я розумію...

Я навчився...

Мені легко...

Мені складно...

Залишилося незрозумілим...

Студентам пропонується поширити запропоновані фрази з урахуванням самооцінки своєї навчальної діяльності.

Методика «Хто зможе?». Викладач пропонує завдання і запитує студентів, хто зможе його виконати. Один з охочих виконує завдання, перевірка проводиться колективна. Інший варіант цієї методики: студентам пропонуються картки із завданнями, на яких проставлені відповідні бали від вищого до нижчого. Кожен обирає собі завдання, яке, на його думку, буде посильним саме для нього.

З огляду на викладене вище, підсумуємо:

– самооцінка – це універсальний інструмент, за допомогою якого можна організувати й управляти навчальною діяльністю; вона дозволяє людині самій бачити й оцінювати свої сильні й слабкі сторони в роботі, на основі чого вибудувати власну програму саморозвитку й самовдосконалення;

– основний сенс самооцінки полягає в самоконтролі, саморегуляції, самостійній експертизі власної діяльності та в самостимуляції;

– методи самооцінювання та самоконтролю навчальних досягнень – перспективна ланка в сучасній освітній галузі, яка потребує додаткового дослідження й удосконалення.

Список використаної літератури

1. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для студентів-філологів / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с. **2. Самооценка** человека как важнейший компонент его «Я-концепции». – Режим доступу: <http://psych.info/psihologiya-lichnosti/mirovozzrenie/samootsenka.html>. **3. Черкасов М. П.** Проблема методів самооцінювання: зауваги та міркування. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2009/NiO_8_2009/5_rozdil/Cherkasov.htm. **4. http://kharibina.at.ua/news/metodichna_skarbnichka_proponuju_vikoristati_na_urokakh_kartki_samoocinjivannja/2014-12-06-45**.

Цинько С. В. Самооцінювання у процесі підготовки вчителя словесності

У статті акцентується увага на самооцінці власної навчальної діяльності як ефективному виду методів контролю й самоконтролю в загальноосвітніх навчальних закладах та вишах. Описано види, функції й особливості самооцінки як психологічного й лінгводидактичного поняття. Пропонуються різні методики для розвитку навички самооцінювання у студентів у процесі вивчення ними курсу «Методика викладання української мови» («Шкільний курс української мови»): тематичний звіт, «Моє самозростання», описово-оцінні судження, картка самооцінювання тощо. Робиться висновок, що самооцінка – це універсальний інструмент, за допомогою якого можна організувати й управляти навчальною діяльністю; вона дозволяє людині самій бачити й оцінювати свої сильні й слабкі сторони в роботі, на основі чого вибудувати власну програму саморозвитку й самовдосконалення; основний сенс самооцінки полягає в самоконтролі, саморегуляції, самостійній експертизі власної діяльності та в самостимуляції

Ключові слова: самооцінювання, самооцінка, методи контролю й самоконтролю, учитель словесності, види самооцінки, система контролю, методики розвитку самооцінювання результатів навчальної діяльності.

Цинько С. В. Самооценивание в процессе подготовки учителя словесности

В статье акцентируется внимание на самооценке собственной учебной деятельности как эффективному виду методов контроля и самоконтроля в общеобразовательных учебных заведениях и вузах. Описаны виды, функции и особенности самооценки как психологического и лингводидактичного понятия. Предлагаются

различные методики для развития навыков самооценки у студентов в процессе изучения ими курса «Методика преподавания украинского языка» («Школьный курс украинского языка»): тематический отчет, «Мое саморазвитие», описательно-оценочные суждения, карта самооценки и тому подобное. Делается вывод, что самооценка – это универсальный инструмент, с помощью которого можно организовывать и управлять учебной деятельностью; она позволяет человеку самому видеть и оценивать свои сильные и слабые стороны в работе, на основе чего выстроить собственную программу саморазвития и самосовершенствования; основной смысл самооценки заключается в самоконтроле, саморегуляции, самостоятельной экспертизе собственной деятельности и в самостимуляции.

Ключевые слова: самооценивание, самооценка, методы контроля и самоконтроля, учитель словесности, виды самооценки, система контроля, методики развития самооценки результатов учебной деятельности.

Tsin'ko S. Self-assessment in a process of training of a teacher of philology

The article focuses on the self-esteem of own learning activity as an effective form of methods of control and self-control in secondary schools and universities. The types, functions and features of self-esteem as psychological and linguodidactic concept are described in the article. It is indicated that self-control and self-esteem provide critical attitude to own abilities and capabilities and objective evaluation of own successes. For the formation of self-control and self-esteem teacher has to motivate marks, to offer pupil or student appreciating him answer; to organize mutual control, review of answers etc. The ability to find false steps, to prevent them and thus improve the results of self-control depends from the effectiveness of the self-esteem. Various methods are proposed for development of self-assessment skill of the students in the study of the course «Methods of teaching Ukrainian language» («School course of Ukrainian Language»): a thematic report «My self-expansion», descriptive and evaluative statements, self-evaluation card etc.

It is concluded that self-esteem is an unique tool that helps to organize and manage training activities; it allows for person to see itself and to assess their strengths and weaknesses in the work, and to build its own program of self-development and self-improvement based on these ideas; basic sense of self-esteem is in self-control, self-regulation, self-examination of their own activity and self-stimulation.

Key words: self-assessment, self-esteem, methods of control and self-control, a teacher of philology, types of self-esteem, methods of development of self-assessment results of learning activity.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2017 р.

Прийнято до друку 25.05.2017 р.

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Александрова Валентина Федорівна – старший викладач кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

2. Антонюк Олена Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології і культури Донецького національного університету імені Василя Стуса.

3. Бондаренко Анастасія Олексіївна – магістрантка навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. Бутурлим Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, спеціаліст вищої категорії Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.

5. Буцкіх Катерина Анатоліївна – магістрантка навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

6. Грабко Світлана Володимирівна – учитель 1 категорії спеціалізованої авіаційно-технологічної школи № 203 м. Києва.

7. Гречишкіна Ірина Анатоліївна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

8. Гриневич Володимир Йосипович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

9. Земляна Катерина Олександрівна – магістрантка навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

10. Зенченко Тетяна Федорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

11. Зозуля Ірина Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовознавства Вінницького національного технічного університету.

12. Каліш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

13. Касьяненко Інна Володимирівна – учитель української мови і літератури Кролевецької спеціалізованої школи I–III ступенів №1 Кролевецької районної ради Сумської області.

14. Кевешлігеті Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель української мови та літератури, учитель англійської мови Ужгородської спеціалізованої школи I–III ступенів № 5 з поглибленим вивченням іноземних мов.

15. Кизилова Віталіна Володимирівна – доктор філологічних наук, професор кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

16. Краснікова Валентина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри української філології і культури Донецького національного університету імені Василя Стуса.

17. Кузнецова Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання, перший проректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

18. Кухарчук Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

19. Лазарєва Ірина Анатоліївна – старший викладач кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. Лапшина Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

21. Литвинов Андрій Сергійович – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

22. Маркотенко Тамара Савеліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. Мельник Лариса Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

24. Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. Починкова Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

26. Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. Пушко Віра Федорівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, заступник директора з виховної роботи навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. Рабоча Тетяна Олександрівна – магістрантка навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

29. Родюк Наталія Юріївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

30. Рудь Світлана Михайлівна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. Сєромаха Наталія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

32. Скиба Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

33. Спіріданова Анна Володимирівна – аспірант кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. Троша Наталія В'ячеславівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

35. Цалапова Оксана Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін, заступник директора з навчальної роботи навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

36. Циханська Світлана Юріївна – магістрантка факультету філології та історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

37. Цінько Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 4 (309) травень 2017

Відповідальні за випуск:
к. п. н., доц. **Н. В. Мордовцева**
к. ф. н., доц. **Л. В. Мельник**

Здано до склад. 27.04.2017 р. Підп. до друку 25.05.2017 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 28,3. Наклад 200 прим. Зам. № 335.

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.