

**ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

*На правах рукопису*

**МАМЧИЧ ОЛЕНА БОРИСІВНА**

УДК 378.134:373.3] (043)

**Формування лінгвістичної компетентності  
майбутніх учителів початкової школи  
у вищих педагогічних навчальних закладах**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата  
педагогічних наук

Науковий керівник  
Онкович Ганна Володимирівна,  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2003

## З М І С Т

<b>ВСТУП</b> .....	3-15
<b>Розділ I. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах як педагогічна проблема</b>	
1.1. Загальна методика дослідження проблеми .....	16-29
1.2. Вчитель початкової школи як специфічна мовна особистість .....	30-73
1.3. Висновки до розділу I .....	74
.	
<b>Розділ II. Лінгвістична компетентність майбутнього вчителя початкової школи – результат вивчення синтаксичних особливостей авторського тексту</b>	
2.1. Можливості використання синтаксису як засобу впливу на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах. ....	75-91
2.2. Синтаксис авторського тексту – джерело формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи .....	92-131
2.3. Висновки до розділу II .....	132-133
<b>Розділ III. Експериментальна частина</b>	
3.1. Лінгвопедагогічний експеримент і його результати .....	134-163
3.2. Висновки до експериментальної частини .....	164-165
.	
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	166-175
<b>Список використаних джерел</b> .....	176-197
<b>Додатки</b> .....	198-218

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Складний і багатогранний процес відродження національної освіти висуває особливі вимоги до вивчення мовних дисциплін у вищій педагогічній школі. Як підкреслює В. Кремень, вища школа, як і вся система освіти, покликана ефективно сприяти створенню у суспільстві умов для пізнання людиною себе і світу, розвитку і самореалізації особистості у сучасному суперечливому і динамічному соціально-економічному середовищі [131; 3]. В умовах гуманізації освіти особливої уваги потребує розробка та впровадження таких форм і методів мовної роботи, які сприяють становленню висококваліфікованих спеціалістів, зокрема, майбутніх педагогів початкової школи.

Проблема формування мовної культури знаходить відображення в державних документах, адже застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається Законами. У Законі України “Про вищу освіту”, зокрема, зазначено, що зміст вищої освіти – обумовлена цілями та потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [4; 5]. Згідно з Державною національною програмою “Освіта (Україна XXI століття)”, формування високої мовної культури, оволодіння українською мовою належить до пріоритетів реформування виховання, є особливим завданням і вищої освіти, що спрямована на забезпечення фундаментальної, наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначити темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу [2; 33].

Національною Доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, проголошено: “Освіта – стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації і держави, запорука майбутнього. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу ... “Особистісна орієнтація”, “якість” – національні пріоритети державної політики в розвитку освіти, яка має забезпечувати підготовку людей високої освіченості й культури, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, організацію

навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, варіативність навчальних програм, індивідуалізацію навчання і виховання” [7; 4]. Мовна стратегія в освіті передбачає вільне володіння державною, рідною і кількома іноземними мовами та реалізується комплексним і послідовним запровадженням науково-методичних заходів. “Державним стандартом початкової загальної освіти”, визначено, що основною змістовною лінією мовної освіти у початковій ланці загальноосвітньої школи є комунікативна, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати, говорити, читати й писати [3; 29].

Однією з важливих умов успішного навчання мови є практичне оволодіння нею з метою якісної підготовки майбутніх учителів до практичної роботи. Особливе місце у вирішенні цього завдання належить роботі з формування лінгвістичної компетентності. Згідно з Освітньо-професійною програмою (ОПП) вищої освіти та Освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) майбутнього спеціаліста початкової школи, критеріями формування лінгвістичної компетентності є: теоретичні знання рідної мови, дитячої літератури, інших мов, практичні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) та навички застосування одержаних знань і умінь як складової культури мовної особистості сучасного вчителя.

Якщо “компетентність – досвідченість у певній галузі, якомусь питанні; повноважність, повноправність у розв'язанні якоїсь справи; поінформованість, обізнаність, авторитетність; коло повноважень (прав і обов'язків) певного органу чи посадової особи, встановлених статутом (або іншими положеннями) даної установи, закладу” [162; 18], то лінгвістична компетентність, на нашу думку, - це сформоване, виховане мовне чуття, обізнаність студентів вищої педагогічної школи зі специфікою змісту, методів, засобів навчання певної мови залежно від мети і завдань, характеру матеріалу, що вивчається, умов білінгвізму тощо. Ми, вслід за В.Адольфом, вважаємо, що компетенція – категорія педагогічна [12; 72], і викладачеві ВНЗ у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема й початкової школи, варто постійно працювати над формуванням у них такої суми

знань, що дозволить вільно володіти матеріалом, який вони викладатимуть. З огляду на те, що наше дослідження спрямоване на формування лінгвістичної компетентності майбутнього педагога початкової школи, надзвичайно актуальним є:

- 1) сприяння посиленню інтересу до вивчення мов;
- 2) обумовленість вибору методів навчання специфікою факультету (факультет початкового навчання), характером предметів (сучасна українська мова, сучасна російська мова, порівняльна граматики української та російської мов), призначенням, метою і завданнями навчального закладу;
- 3) залежність форми навчання, видів його контролю від змісту навчального матеріалу (теми синтаксису української та російської мов);
- 4) перевага таких методів особистісно орієнтованого навчання, які активізують розвиток розумової і розмірковувальної діяльності студентів, їхню самодіяльність, роботу всієї академічної групи в цілому, гарантують свідоме, систематичне сприйняття і міцне засвоєння знань;
- 5) ефективне поєднання методів навчання у викладанні мовних дисциплін, забезпечення єдності формальних і матеріальних моментів, тобто відповідність змісту навчального матеріалу та форм його викладу;
- 6) постійна, планомірна робота над підвищенням мовної та мовленнєвої культури студентів, їхньої орфографічної та пунктуаційної грамотності;
- 7) упровадження інноваційних технологій, індивідуально орієнтованих інтегративних методик, які спрямовані на досягнення кінцевого результату – підвищення рівня знань як основної умови набуття лінгвістичної компетентності.

Оскільки мовний і мовленнєвий компоненти є головною ланкою у практичній діяльності вчителя початкових класів, виникає потреба в удосконаленні структури і методів його професійної підготовки як на рівні визначення структури і змісту знань з мови, так і на рівні проведення таких експериментальних досліджень, які підтверджуються позитивними результатами. Оптимального результату у підвищенні мовної культури майбутнього педагога початкової школи можна досягти лише за наявності у нього ґрунтовних спеціальних теоретичних знань і вдалого практичного їхнього застосування. Сутність поняття “мовна культура педагога” в сучасних умовах повинна бути інтегрованою і тісно пов'язаною з викладанням будь-якого предмету у ВНЗ та школі.

Основна мета вивчення мови – комунікативність, вільне, вмале користування нею в усіх сферах життя, особливо – професійній педагогічній діяльності. Саме комунікативний метод орієнтує учнів на збудження потреби у нових словах і нових знаннях, отже, - активізує пізнавальну діяльність, сприяє пошуку незвичних, оригінальних форм її розвитку. Майбутній учитель початкової школи, який прагне оволодіти теоретичними знаннями, практично підкріпити їх певним досвідом, досягає цього, якщо глибоко пізнає лінгвістичні дисципліни, що представлені курсами української та російської літературних мов, спецкурсом порівняльної граматики цих мов, вивчаючи, зокрема, синтаксичну природу мовних явищ. Ми поділяємо думку К. Плиско, що синтаксис є тією ділянкою лінгвістичної науки, де найповніше виявляються лексичні і морфологічні ресурси мовної структури (у реченні, тексті). Саме синтаксис допомагає зрозуміти комунікативну функцію мови. Перебудова у навчанні мови пов'язана з комунікативною спрямованістю її викладання, з необхідністю вивчення мови як засобу спілкування. А тому синтаксис у вузівському і шкільному курсах повинен мати більшу питому вагу [207; 3], адже “знати синтаксис – означає вміти користуватись типами речень, виплеканими багатовіковим суспільним мовленням” [111; 5].

Лінгвістичний термін “синтаксис”, що походить від грецького слова “syntaxis” і означає “складання”, набув у науці про мову принаймні чотирьох значень: 1) розділ науки про мову, що вивчає систему правил сполучення слів та складання речень за відповідними даній мові структурними схемами; 2) розділ граматики, що є системою правил сполучення слів та складання речень; 3) вчення про функціонування у мовленні лексико-граматичних розрядів слів, частин мови; 4) індивідуальна авторська манера побудови речень, тексту взагалі – художнього, публіцистичного, наукового, ділового [49; 4]. Отже, “синтаксис – це вчення про систему і засоби мовного оформлення думок даною мовою з метою спілкування людей між собою. Під системою слід розуміти основні конструктивні типи речень, які є характерними для даної мови. Під засобами слід розуміти різноманітність щодо організації слів у словосполученні та реченні, умови їхнього вживання” [226; 3]. Саме синтаксис створює майже необмежене поле діяльності для дослідників, а

особливо – для викладання окремих тем мовних курсів у школі та вищих педагогічних навчальних закладах.

Питання формування лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи, у ВНЗ знайшли відповідне відображення в наукових працях українських, російських та зарубіжних вчених. Але, на нашу думку, ще бракує нових індивідуальних (авторських) методик, за допомогою яких варто успішно опрацьовувати лекційний і практичний матеріал, наприклад, аналізувати синтаксичні особливості словосполучень, різних структурно-семантичних типів речень, порівнюючи мовностильові ознаки творчого почерку майстрів слова, представників української та російської літератур, зокрема, дитячої літератури. Така методика підвищує мовну, мовленнєву культуру студентів, логічно підводить їх до самостійного пошуку цікавого мовно-літературного матеріалу, навчає зіставляти його ознаки, робити відповідні лінгвістичні висновки. Сам процес створює позитивні умови для розширення світогляду студентів, розвиває їхній інтелект, сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, отриманню міцних знань. Специфіка цієї роботи, безперечно, поглиблює мовне чуття студентів, допомагає їм набути певного лінгвістичного досвіду, досягти позитивних результатів, що дозволяє реалізувати основну мету – формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Звідси і актуальність дослідження.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження здійснювалося відповідно до основних напрямків досліджень відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України (номер державної реєстрації 0100U000348), а також відповідно до теми науково-дослідної роботи Чернігівського державного педагогічного університету №6/2000 “Розробка концепції викладання педагогічних дисциплін у педагогічному ВНЗ у світлі вимог Державної національної програми “Освіта”.

Тему дисертації затверджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 7, список № 2, від 17.09.2002 р.).

**Об'єктом дослідження** є процес формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Предметом дослідження** є зміст, основні компоненти та педагогічна технологія формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Метою дослідження** є визначення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічної технології формування професійної – лінгвістичної – компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах та вироблення таких спеціальних прийомів для організації процесу набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які сприяють підвищенню мовної обізнаності студентів, а також культурі їхньої мови та мовлення.

**Концептуальною ідеєю дослідження** є положення про те, що формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи є соціальною вимогою, базується на психолого-педагогічній теорії і практиці, спрямовано на реалізацію міжособистісних відносин у професійній діяльності і створення умов для вдосконалення мовної та мовленнєвої культури студентів. Це потребує розробки та обґрунтування педагогічної технології аналізу синтаксичних особливостей авторського художнього тексту як основного засобу підвищення рівня професійної лінгвістичної компетентності майбутнього фахівця.

**Гіпотеза дослідження.** В основу дослідження покладено припущення, що рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців початкової школи підвищиться за умов:

- змодельованого добору текстового мовного матеріалу з урахуванням орієнтації майбутніх учителів на досягнення комунікативної мети вивчення синтаксису української та російської мов у педагогічних ВНЗ;
- засвоєння студентами методик вивчення композиційних структур професійно зорієнтованого аналізу авторського тексту, що передбачає використання системи спеціальних індивідуальних інтегративних синтаксичних завдань проблемного характеру.

У сукупності це підвищує мотивацію опанування студентами майбутнього фаху, стимулює їхню навчальну діяльність, формує лінгвістичний досвід.



**Основними завданнями дослідження** є розробка і випробування комплексу логічних і послідовно пов'язаних між собою індивідуально орієнтованих моделей методик, які утворюють принципово нову раціональну інтегративну систему структурного формування теоретичних знань і практичних умінь та навичок як основної умови набуття лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи, на заняттях з мови у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Методологічною основою** дослідження є теорія наукового пізнання, що стверджує єдність емпіричного й теоретичного, конкретного й абстрактного; системний підхід, за яким досліджуваний об'єкт (процес формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів) розглядається як освітня система, що утворена внаслідок взаємозв'язку її компонентів; положення про формування педагогічної мовної особистості; особистісно-діяльнісний підхід у педагогічній та психологічній науці; індивідуалізація навчання та виховання; сучасні досягнення інноваційного підходу до змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу у педагогічних ВНЗ; урахування принципу наступності технологій та змісту навчання в умовах наскрізної (неперервної) освіти; міжпредметна координація (лінгвістика, література, педагогіка, психологія); результати науково-методичних досліджень відомих вітчизняних і зарубіжних лінгвістів, дидактів, методистів, психологів про закономірності навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі.

**Теоретичною основою** дослідження є теоретико-методологічні та культурологічні аспекти філософії формування нового покоління фахівців (Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г., Роменець В.А.); педагогічні надбання (Ващенко Г.Г., Макаренко А.С., Русова С.Ф., Сухомлинський В.О., Ушинський К.Д.); психологічна теорія зв'язку мови та мислення, мови та пізнання, мови та мовлення (Амонашвілі Ш.О., Виготський Л.С., Гальперін П.Я, Леонт'єв О.М., Огієнко І.І., Потєбня О.О., Рубінштейн С.Л.); наукові праці з проблем лінгвостилістичного аналізу тексту (Бахтін М.М., Булаховський Л.А., Виноградов В.В., Овсяніко-Куликівський Д.М.) роботи мовознавців, лінгводидактів, методистів з питань формування лінгвістичної та комунікативної компетентності (Білецький А.О., Вихованець І.Р., Єрмоленко С.Я., Онкович Г.В., Русанівський В.М.).

Дослідження ґрунтувалось на основних положеннях Конституції України,

Законів України “Про мови”, “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, Національній Доктрині розвитку України у XXI столітті, Державному стандарті початкової загальної освіти.

Для вирішення визначених завдань, досягнення мети й перевірки гіпотези використовувалася комплексна система взаємопов'язаних **методів дослідження:**

**теоретичні** (аналіз, синтез, порівняння, моделювання, систематизація, узагальнення) – теоретичний аналіз наукової літератури за темою дослідження з метою відбору та систематизації фактичного матеріалу, вивчення концепцій, теорій, методик досліджуваної проблеми, моделювання мовних, мовленнєвих ситуацій, максимально наближених до професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи;

**емпіричні** – педагогічне спостереження, анкетування, інтерв'ювання, співбесіда, опитування, тренінг; рейтингова система оцінювання знань;

**лінгвопедагогічний** (констатуючий, формуючий; контрольний) **експеримент** – експериментально перевірялися педагогічні умови формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ВНЗ;

**математичні** – кількісний та якісний аналіз одержаних результатів довели ефективність застосування інноваційної моделі отримання теоретичних знань та вироблення практичних умінь і навичок майбутніми фахівцями початкової школи.

**Організація дослідження.** Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі факультету початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. Дослідження проводилося з 1992 по 2003 рік і складалося з трьох етапів.

**На першому етапі** (1992 – 1998 н.р.) вивчено теоретико-методологічні передумови, вихідні принципи та методики дослідження, стан досліджуваної проблеми, уточнено понятійний апарат, обґрунтовано концептуальні ідеї, об'єкт, предмет, завдання, гіпотезу дослідження; зібрано дидактичний матеріал, необхідний для організації експериментального дослідження; підготовлено науково-методичні публікації.

*На другому етапі* (1998 – 2001 н.р.) обґрунтовано і проведено лінгвопедагогічний (пошуковий, констатуючий, формуючий; контрольний) експеримент з метою перевірки ефективності використання інноваційних методик синтаксичного аналізу авторського тексту для формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

*На третьому етапі* (2001 – 2003 н.р.) перевірено сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність впливу лінгвістичної компетентності на мовну та мовленнєву культуру майбутнього педагога початкової школи; проаналізовано й узагальнено результати дослідження; оброблено експериментальні дані; сформульовано загальні висновки.

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає в тому, що вперше розроблено і впроваджено в навчальний процес педагогічного ВНЗ інтегративну систему індивідуально орієнтованих методик вивчення, аналізу й закріплення навчального матеріалу на текстовій основі, що сприяє формуванню лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи, і має значення для студента і викладача, по-перше, як засіб синтезу та аналізу змісту навчального матеріалу, по-друге, як джерело інформації про структуру предмета вивчення, закономірності та особливості його застосування, по-третє, як інструмент підвищення мовної та мовленнєвої культури майбутніх учителів початкової школи.

За результатами анкетування студентів, така педагогічна технологія є інструментом ґрунтового розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи. Здійснюючи, згідно з авторськими методиками, порівняння мовностильових особливостей синтаксису художніх творів, вдалося навчити студентів спостерігати за цікавими ознаками індивідуального почерку творчої особистості, що дозволяє більш глибоко пізнати світогляд автора, його обличчя, образ мислення та сприяє формуванню трирівневої організації навчально-пізнавальної діяльності студентів: перший рівень – структурно-системне угруповання навчального матеріалу; другий – самостійна аналітична робота зі структурно-складовими частинами за спеціальною методичною технологією; третій – створення структурної моделі знань.

Запропонована педагогічна технологія ефективно впливає на процес набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, сприяє поглибленню інтелекту, розвитку мови та мовлення студентів, реалізації комунікативної мети вивчення синтаксису, що неодмінно позначається на формуванні лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Теоретичне значення одержаних результатів** дослідження полягає у виявленні критеріїв формування лінгвістичної компетентності, обґрунтуванні інтегративної індивідуально орієнтованої моделі поетапного використання системного аналізу авторського синтаксису для формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи, поглибленні уявлення про зміст, структуру й рівні набутих ними умінь і навичок, розробці педагогічної технології реалізації інноваційної авторської методики з урахуванням специфіки факультету початкового навчання, що є теоретичним підґрунтям для подальшого удосконалення організації мовної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Практичне значення одержаних результатів** дослідження полягає у створенні, науковому обґрунтуванні і практичному випробуванні складників процесу формування лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи, у вищих педагогічних навчальних закладах. На базі факультету початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка проведено лінгвопедагогічний експеримент, основна мета якого – послідовне впровадження таких форм і засобів мовної роботи у вивченні синтаксису, які сприяють реалізації його основної ідеї – набуттю практичних умінь і навичок для підвищення рівня лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи, їхньої мовної та мовленнєвої культури.

Запропоновано нову інтегративну методичну систему вивчення синтаксичних особливостей авторського тексту у вищих педагогічних навчальних закладах, яка ґрунтується на принципах поглиблення навчально-пізнавального процесу, аналізу його структури і формуванні навичок нестандартного творчого підходу, результатом прояву якого є структурна модель знань як основна складова частина для розвитку

мовної компетентності майбутніх педагогів початкової школи. Системність упровадження раціональної методики полягає у послідовності здійснення головної мети педагогічного експерименту – формування вмінь та навичок студентів на заняттях з мови під час вивчення тем синтаксису для поглиблення їхніх знань, культури мовлення, отже, лінгвістичної обізнаності, згодом – компетентності. Зазначена технологія в цілому готова до практичного використання у викладанні мовних курсів у вищій педагогічній школі. Належний ступінь розумового сприйняття студентами такої методики свідчить і про їхню зацікавленість у виконанні проблемних завдань, тому постійне використання авторських моделей інноваційних технологій сприяє підвищенню рівня лінгвістичних знань майбутніх фахівців початкової школи.

Основні концептуальні положення і рекомендації *впроваджено* у практичну роботу Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка (акт від 25 червня 2002 р.), Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (акт від 15 січня 2003р).

**Особистий внесок автора в одержанні наукових результатів** є визначальним на всіх етапах роботи і полягає у теоретичному та експериментальному обґрунтуванні методики формування лінгвістичної компетентності, одержанні наукових результатів щодо оновлення змісту, використання ефективних форм, методів і засобів набуття лінгвістичних знань майбутніми вчителями. Автором розроблено та впроваджено у навчальний процес педагогічного ВНЗ інтегративні індивідуально орієнтовані моделі інноваційної методики поетапного та раціонального системного вивчення матеріалу синтаксичного аналізу художнього тексту для формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У публікаціях, у т.ч. написаних у співавторстві, авторіві належить: розробка комплексного підходу до проблеми формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах; обґрунтування доцільності використання лінгвостилістичного аналізу тексту у вивченні дисциплін мовного циклу на факультеті початкового навчання; розробка

методик спостереження особливостей авторського синтаксису для розвитку мовної обізнаності студентів; експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування теоретичних знань студентів; психолого-педагогічний аналіз процесу набуття практичних умінь і навичок майбутніми фахівцями; аналіз розробки та використання методів активного навчання у педагогічному ВНЗ в процесі вивчення лінгвістичних дисциплін.

**Вірогідність результатів** дисертаційної роботи забезпечується методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; використанням комплексу методів наукового-педагогічного дослідження, адекватних об'єкту, предмету, меті, гіпотезі та завданням; кількісним і якісним аналізом результатів експериментально-дослідного навчання; репрезентативністю дослідних даних.

**На захист виносяться:**

1. Теоретично обґрунтовані положення щодо доцільності та необхідності формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення мовних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.
2. Виявлені педагогічні умови, які сприяють формуванню лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення дисциплін мовного циклу у вищих педагогічних навчальних закладах.
3. Розроблена та експериментально перевірена методика формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення мовних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дисертаційного дослідження обговорювалися на засіданнях відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти Академії педагогічних наук України, засіданнях кафедри слов'янської філології Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Проміжні та кінцеві результати дослідження були предметом обговорення на науково-практичних конференціях, зокрема: Всеукраїнській науковій конференції “Українська мова в освіті” (Івано-Франківськ, 2000); Міжнародній науковій

конференції “Язык образования и образование языка” (Великий Новгород, Росія, 2000); Міжнародній науково-практичній конференції “Проблемы преподавания и изучения русского языка в школе и вузе на современном этапе” (Ніжин, 2000); Всеукраїнській науково-практичній конференції “Психолого-педагогічна підготовка вчителя початкових класів у світлі Державного стандарту початкової загальної освіти” (Чернігів, 2002); III Регіональній науково-практичній конференції “Мови у відкритому суспільстві” (Чернігів, 2002); II Регіональній науково-практичній конференції “Історико-правові та соціально-економічні аспекти розвитку суспільства” (Чернігів, 2003) та ін.

Використовуючи результати дослідження, автор брала участь у підготовці навчально-методичного посібника “Зарубіжна література” (Чернігів, 2002) (Рекомендовано Міністерством освіти України для вчителів та учнів середньої школи від 19.06.1997 р. № 637), уклала Методичну розробку спецкурсу “Порівняльна граматики української та російської мов” для студентів факультету початкового навчання (Чернігів, 2002).

**Публікації.** Загальна кількість наукових праць автора – 37. Основні положення та результати дослідження опубліковано у 12 наукових працях, з них 3 – у фахових виданнях України, 5 – у збірниках праць наукових конференцій, 1 – навчальний посібник (у співавторстві), 3 – методичні рекомендації .

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Кожний розділ поділяється на підрозділи. Загальний обсяг дисертації становить 218 сторінок. Список використаних джерел містить 301 найменування за наскрізною нумерацією.

## Р О З Д І Л І

### **Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах як педагогічна проблема**

#### **1.1. Загальна методика дослідження проблеми**

Проблема лінгвістичної компетентності педагогічної мовної особистості, шляхи її формування у вищому навчальному закладі у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є надзвичайно актуальною проблемою сьогодення. Вчитель сучасної України – це представник еліти, тієї частини інтелігенції, яка своєю обізнаністю, рівнем вихованості повинна бути взірцем представників суспільства, особливим прикладом в усьому. Часи пустопорожньої балаканини минають, сьогодення – це час дії, час особистого внеску кожного до складного і багатогранного процесу виховання всіх. Самопізнання людини є одночасно і самопізнанням нації як етносоціальної спільноти, що є інтегративним фактором цільових настанов у діяльності і психології людини. А тому і життєдіяльність людини в процесі суспільного самоусвідомлення і саморозвитку (матеріального і духовного) є одночасно і становленням самої людини, її здатності до суспільно значимого вчинку на базі накопиченого віками культурного потенціалу, системи соціонормативних цінностей [132; 6], оскільки “культура постає як опредметнена сутність людини. Міра розвитку культури, визначається мірою розвитку людини” [23; 315]. Поділяючи думки вчених, вважаємо, що повага членів суспільства до рідної мови завжди є мірилом рівня культури такого суспільства. Тому, безперечно, означена проблема має суспільний характер, оскільки мова є суспільним явищем. Вирішення її потребує формування іншого, сучасного підходу до процесу викладання мовних дисциплін у вищій педагогічній школі, адже рівень мовної та мовленнєвої компетентності педагогічної мовної особистості водночас є рівнем її інтелектуальної культури.

Ще О.Потебня та Ф. Буслаєв зазначали необхідність вивчення мови у тісному зв'язку із світоглядом людини, Д. Овсянико-Куликівський називав *мову, мовлення* людське, явища так званого *граматичного мислення* фундаментом мислення



людського [187; 66], і Вільгельм фон Гумбольдт вважав, що мова виражає дух не тільки окремої людини, а й народу в цілому. Отже, мова є не лише засобом спілкування, це також спосіб сприймання світу, відтворення його в свідомості людини [210; 7], - стверджує український вчений О. Пономарів, погоджуючись із Б. Антоненко-Давидовичем, який писав, що мова – щось далеко більше за механічний зв'язок між людьми, це – відбиток свідомості людини, це – прояв її [24; 15]. Саме тому проблема мови та мовлення особистості є водночас предметом вивчення багатьох наук гуманітарного змісту, а саме: педагогіки, психолінгвістики, філософії, літературознавства та ін., і ми розглядатимемо науково-педагогічний, науково-методичний та лінгвістичний аспекти цієї проблеми з урахуванням специфіки особливостей такого явища, яким є мова у суспільстві та мовна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як активного її носія. Дослідження видатних вітчизняних і зарубіжних вчених вже створили відповідну науково-методологічну базу розгляду такого складного, багаторівневого питання невід'ємного зв'язку мови та мовлення, мови та мислення, мови та культури, міжкультурної комунікації особистості взагалі та педагогічної особистості зокрема, проте слід визнати, що, незважаючи на актуальність, питання лінгвістичної компетентності майбутнього фахівця початкової школи, на жаль, не є достатньо висвітленим у сучасній вітчизняній та зарубіжній науково-методичній літературі. Є лише поодинокі роботи, що розглядають окремі аспекти цієї багатопланової проблеми. Так, наприклад, В. Сидоров вважає, що сучасні дослідження сутності мови, її функціонування та розвитку, безпосереднього впливу на формування особистості в основному, можна звести до трьох моментів: а) мова – це засіб комунікації; б) мова – це засіб пізнання; в) мова – це форма поведінки. Отже, мова розглядається як а) інформаційний трансфер, б) репрезентативний символ, в) спосіб соціальної активності людей, але ці три підходи не є альтернативними або конкурентними між собою, а взаємопов'язані параметри феномена “мова”, яка є фундаментальною формою людської поведінки [241; 82-83].

Поділяючи думку вченого, підкреслюємо, що, визначаючи критерії лінгвістичної компетентності мовної особистості майбутнього вчителя початкової

школи, ми обов'язково врахуємо і рівні її пізнання, і комунікативні здібності, і форму мовної та мовленнєвої поведінки. Таким чином, мова та мовлення особистості презентують її як педагогічну мовну особистість, відображаючи рівні мовної поінформованості, комунікативної активності, інтелекту, отже, і компетентності. Оскільки розвиток людської культури незмінно супроводжує розвиток мови [106; 5], то і навчання мови – процес безперервний, суспільно необхідний [227; 108]. На жаль, вивчення мови в сучасній школі подекуди зводиться лише до вивчення граматики, яка фактично ототожнюється з поняттям “мова”. Вивчення мови повинно розглядатися у двох аспектах: психологічному і педагогічному. **Психологічний** аспект полягає у врахуванні тих психологічних чинників, які допомагають якісно засвоїти мову і формувати мовленнєві вміння та навички. **Педагогічний** аспект вивчення рідної мови потребує врахувати її значення для пізнавальної діяльності індивіда, виховання і розвитку учнів, підготовки їх до життя [81; 3].

Ми погоджуємось із такими твердженнями і вважаємо винятково важливим для виховання високоосвіченої, лінгвістично компетентної особистості майбутнього вчителя початкової школи, розвитку творчого професійного потенціалу привчити її свідомо ставитися до мови як до засобу пізнання, засобу набуття мовленнєвих умінь і навичок, засобу активного впливу на рівень особистого інтелекту та поведінки. Саме тому на заняттях з мови слід більше показувати красу і можливості мови, ніж затверджувати фрази про її красу і корисність. Такий підхід дає змогу не тільки навчати предмету, розвивати мовлення, а й формувати та ширити образно-емоційну пам'ять учнів [194; 10].

Безперечно, мова закладає підґрунтя національної свідомості людини (Г.Ващенко, І.Огієнко, С.Русова), отже, лінгвістично компетентний учитель початкової школи саме за допомогою мови, використовуючи ситуації особистісно орієнтованого спілкування, здатний позитивно впливати на розвиток мови та мовлення своїх учнів, привчати їх працювати зі словом постійно, вивчаючи різні предмети, зберігати унікальність особистого світорозуміння, мислити творчо, відкриваючи учням невичерпні можливості рідної мови. До того ж, постійне

граматично правильне спілкування вчителя зі своїми учнями допомагає йому зберігати особистий професійний стиль, відповідно створюючи мовними засобами атмосферу психологічного комфорту для вихованців, впливати на якість засвоєння ними теоретичних знань та вироблення практичних умінь і навичок.

Оскільки у мові з великою очевидністю можна спостерігати не лише процес розвитку й збагачення людської думки, а й процеси обміну, взаємодії думок [118; 5], а у вербальній соціалізації засвоюються, таким чином, норми та правила мовленнєвої поведінки, цінності, уявлення, на основі яких і формується національна ідентичність індивіда [300; 313], ми впевнені, що рівень цивілізації суспільства визначається і рівнем мовної культури, адже людське суспільство ніколи не було байдужим до мови, воно завжди виробляло поняття ідеалу – досконалої літературної мови. Щоб досягти цього ідеалу, треба дбати про високу культуру мови в щоденній практиці [228; 11], оскільки культура мови і мовлення є одним із індикаторів духовної і творчої культури особистості XXI ст. [143; 65]. М. Жовтобрюх відзначав, що носій високої культури ніколи не дозволить собі псувати мову, при всіх умовах не порушує її внутрішніх законів. Адже кожному відомо, що скалічена, попсована мова ніколи не підносила людину, а навпаки, принижувала її, примітивізувала мислення, заважала їй зростати інтелектуально [101; 45].

Розуміючи занепокоєність вчених, поділяючи їхні думки, стверджуємо, що сьогодні варто визнати особливо низький рівень культури як усного, так і писемного мовлення сучасних студентів і не тільки педагогічних вищих навчальних закладів. Це, безсумнівно, зумовлено недостатньою мовною підготовкою учнів початкової та середньої школи, а також загальним зниженням інтересу до процесу читання і пізнання. Неможливо не погодитися із думкою П.Щербаня, що нині педвузи готують переважно безликого вчителя. Яким він буде, покаже майбутнє, практична робота в школі [298; 26]. Переконані у тому, що і мовна, і мовленнєва “безликість” майбутнього вчителя є результатом “безликих” малоефективних методик навчання, які вже давно потребують змін. Тому викликає подив точка зору А.Василюк, яка навіть не згадує про лінгвістичну компетентність, аналізуючи нові типи компетентності сучасного вчителя Польщі.

Ми вважаємо, що саме лінгвістична компетентність вчителя, мовна та мовленнєва, забезпечує реалізацію складників процесу засвоєння літературної мови, сприяє формуванню мовної свідомості педагогічної особистості. Окрім того, впевнені, що і всі інші типи компетентностей, що їх висвітлює автор, неможливо сформувати, якщо вчитель будь-якої спеціалізації не є лінгвістично компетентною особистістю. Поле застосування лінгвістичної компетентності є надто широким, щоб зводити її тільки до сфери діяльності вчителя-словесника. Лінгвістична компетентність є передумовою практично всіх видів компетентності сучасного вчителя, без неї, переконані, неможливо досягти високого рівня професійної майстерності, сформувати реноме педагогічної особистості, адже вчитель є перш за все специфічною *мовною* особистістю.

“Рідна мова – природне самовиявлення особистості. Це її, особистості душевна правда” [92; 78]. Вважаємо, що така думка академіка НАН України І.Дзюби має безпосереднє відношення до особистості вчителя, тому що його внутрішня та зовнішня культура, усвідомлення своєї визначної місії у процесі виховання майбутнього нації – питання, які потребують постійної уваги. Вони не можуть чекати свого вирішення роками, бо маленькі прорахунки у вихованні дитини потім обертаються великими серйозними проблемами для суспільства в цілому. Стверджуємо, що саме від того, якою мірою людина засвоює мовні закони суспільства, залежить її місце у сьогоднішньому світі, обрана нею професія, успіхи і досягнення у праці і творчості і, врешті-решт, - людське та професійне становлення як особистості. Вчитель не має права на мовні та мовленнєві помилки, бо його професійний імідж не дозволяє цього. Безграмотний студент педагогічного ВНЗ, а потім – безграмотний вчитель – це нонсенс, який, на жаль, доводиться нині спостерігати досить часто. Результат – безграмотні учні, відсутність у них мовного чуття. Це породжується лінгвістичною глухотою вчителя, не здатного правильно оформлювати свої думки як усно, так і письмово. Вчорашні школярі – це сьогоденна студентська молодь, яка кожного року поповнює ВНЗ. Констатація прикрого факту “зниження” мовної та мовленнєвої культури свідчить про невисокий рівень їхньої інтелектуальної обізнаності. А це вже трагедія, тому що молодь – майбутній

потенціал нації.

Я. Коменський стверджував, що ідея мови або мистецтва завжди повинна закарбовуватися у розумі учня раніше, ніж розпочнуть окремий її розгляд [122; 105]. Зрозуміло, що словниковий запас людини – “дзеркало” її психічного розвитку, бо саме він створює певну уяву про рівень мислення особистості. А “...мова, слово є необхідною матеріальною оболонкою думки. У людини із сформованим мовленнєвим мисленням фактично будь-яке мислення здійснюється на мовній базі” [225; 106]. Цікавими думками ділиться і американський вчений Джеймс Лолер, зауважуючи, що такий феномен, як грамотність та пов'язане з нею формально-логічне мислення, можна повністю пояснити, що грамотність є одним із елементів культури. Він також визнає, що інтелектуальні здібності розвиваються у відповідних соціально-історичних умовах, способи мислення – залежать від певної техніки мислення, а розвиток науки про мову та мислення передбачає, що думка зовнішньо виражається у письмовій формі. Більш того, розвиток логічних операцій призводить до подальшого удосконалення методів мислення, що стало можливим з розвитком грамотності [154; 103-105].

Поділяючи погляди вчених, ми теж впевнені: для того щоб сформувати лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, треба постійно брати до уваги особливості його мислення як особистості, яка потім буде навчати сама, вміння висловлювати власні думки. Мовленнєве мислення мовної особистості потребує постійного розвитку, лінгвістична ж компетентність є свідченням його досконалості, ознакою ефективності шляхів її формування, професіоналізму викладачів вищої школи, які постійно пам'ятають: вчитель для учня є вищим зразком людської досконалості, що збуджує благоговійний подив [95; 295], і є люди, які не мають права на помилки (актори, лектори, диктори, ... вчителі, викладачі), бо їхнє слово повинно бути взірцем для решти громадян України [210; 10]. Постулюючи відому тезу “той, хто володіє інформацією, - володіє світом”, додамо: той, хто володіє мовною та мовленнєвою культурою, теж володіє світом, тому що вміння донести свої думки до оточуючих, і, що особливо важливо, - навчити дитину правильно мислити і відповідно оформлювати свої почуття згідно з тими мовними

та мовленнєвими нормами, які існують у суспільстві, - це, дійсно, мистецтво.

Абсолютно зайвим є твердження так званого “пересічного громадянина” про те, що, мовляв, зараз не до культури мовлення взагалі, яка різниця, як розмовляти тощо. Переконані, що саме від рівня мовної та мовленнєвої культури, яка є невід’ємною частиною культури людини в цілому, і залежить рівень IQ “коефіцієнту інтелекту” особистості. І навпаки, - що вище рівень інтелекту, тим вище рівень мовної культури. Саме сучасна літературна мова – основа мовленнєвої культури. Тому і необхідна лінгвістична освіта, плекання свідомого ставлення до мови та формування власного мовлення особистості. Літературна мова є обробленою формою національної мови, що склалася історично, саме культура мовлення усукупнює знання, відповідні уміння, навички, які забезпечують авторові мовлення неутруднену побудову висловлення у будь-якій ситуації спілкування[300; 284]. Швидкоплинність часу не дозволяє нехтувати елементарними правилами граматики. На жаль, культура мови органів масової інформації то піднімається, то падає, як хвиля на морі. Зараз тут, здається, панує повний штиль або байдуже знеохочення думати, шукати, творити [227; 107]. Ці слова сказані В.Русанівським ще в 1989 році. Відтоді мало що змінилося. На наш погляд, ситуація з мовною культурою засобів масової інформації навіть погіршала. Неграмотне мовлення, безліч орфоепічних помилок, неточні конструкції словосполучень, речень, яких достатньо у мові дикторів телебачення, акторів, політичних діячів, – сприймається у суспільстві як норма. А тому і студенти відчувають вербальний дефіцит, невпевненість у спілкуванні з людьми, нездатність вести діалог [300; 319]. У таких умовах питання про формування мовної компетентності майбутнього вчителя постає особливо гостро і набуває, як ми вважаємо, державної ваги.

Як і більшість практиків, ми визнаємо, що низька грамотність студентів як гуманітарних, так і негуманітарних факультетів повинна викликати занепокоєння не тільки викладачів ВНЗ, а й держави, до того ж, “менталітет учителя виключає байдуже ставлення до недбалого мовного оформлення думки” [300; 310]. Вчитель, який не володіє мовою, не вміє будувати синтаксичні конструкції, зневажає елементарними правилами мовленнєвого спілкування, навряд чи буде мати вплив на

формування свідомості особистості, користуватися авторитетом, він не здатний вільно орієнтуватися в суспільстві, а тому і не почуватиме себе впевнено, оскільки, на нашу думку, мовна впевненість є передумовою впевненості комунікативної. Таким чином, лінгвістична обізнаність, а згодом і сформована компетентність у будь-якому питанні мови дозволяють вчителю відчувати свою незалежність у думках і діях. А без цього неможлива праця і творчість справжнього педагога. Навчити користуватися мовою вільно, враховувати її закони – це основна умова формування мовної компетентності, а тому – і культури майбутнього педагога. Але при викладанні лінгвістичних дисциплін у ВНЗ викладач змушений працювати, спираючись на відповідний рівень вже наявних шкільних знань студентів. Отже, викладачеві треба постійно вдосконалювати їх, підвищувати, а не переходити (доводиться відверто визнати і це) на досить низький їхній рівень, адже “орієнтація теорії культури мовлення на середнього носія мови не повинна будуватися на знижених вимогах до культури мовлення, тому що це може призвести до зниження культури мови” [300 ; 292].

Успіх викладання кожного навчального предмета залежить як від особистості викладача, так і від тих навчальних засобів, якими він може вільно користуватися” [255; 296]. Загальновідомо, що знання виражальних засобів мови і вміння використати їх залежно від ситуації мовлення – вищий ступінь опанування мовної культури [71; 159]. І ми вважаємо, що збереження неповторності особистого мовлення для вчителя завжди є свідченням його лінгвістичної компетентності, оскільки, який би життєвий шлях не обрав собі завтрашній випускник школи, його причетність до мовних знань, його особиста мовна компетентність і мовленнєва майстерність є однією з ознак загального розвитку особистості [227; 101]. За твердженням Д.Лихачова, свідомість людини володіє чудовою здібністю проникати у свідомість інших людей та розуміти її, незважаючи на усі різниці [153; 654]. В усі часи перед педагогом поставало дуже серйозне завдання – з метою найбільш ефективної передачі своїх знань учню досягти найвищого ступеню контакту з ним у психоемоційній сфері. Вочевидь, що без цього контакту навіть найвисокопрофесійніший викладач рано чи пізно зустрінеться з фактом

відторгнення свідомістю учня будь-яких, навіть самих правильних посилань педагога. Отже, “щоб досягти цього контакту, існує багато способів, варіація яких є виявом майстерності або навіть мистецтва викладача, а ефективність навчання в результаті застосування цих засобів є показником цієї майстерності” [300; 288].

Поділяючи думки вчених, вважаємо, що мовний контакт учителя та учня необхідний не тільки у психологічному та педагогічному плані, а, перш за все, – в лінгвістичному. Саме від якості мови та мовлення вчителя залежать його стосунки з учнем, колективом класу, школи, батьками. Згадаємо: заговори, щоб я тебе побачив (Сократ), і як птаха за співом, так учня можна пізнати за мовленням (А.Дистервег). Отже, мовлення учня є оцінкою рівня мовлення його вчителя, оцінкою його лінгвістичної досконалості та компетентності. А тому і неможливо уявити вчителя, який не є носієм комунікативної культури.

Будь-яке спілкування – це певною мірою реалізована “гнучка модель” людських контактів. Навіть орієнтація на особистісно орієнтоване навчання не може бути однією: люди не “спілкують” одне одного, а спілкуються одне з одним [193; 237]. Тому культура мовлення – категорія базова для комунікативної культури – зумовлює два ступеня засвоєння літературної мови: оволодіння нормами та мовленнєву (риторичну) майстерність. Нормативний та комунікативний аспекти мовленнєвої культури взаємопов'язані. Комунікативну культуру можна розглядати як сукупність культуuroстворюючих компонентів: культура мислення, культура мовлення, емоційна культура. Саме ці компоненти і складають культуру особистості [300; 284]. Авторитет учителя - предметника часто визначається культурою мовлення, оскільки учні досить гостро реагують на мовні помилки вчителя і ступінь його професійної компетенції нерідко ототожнюють з мовною формою викладу думок [227; 98]. Так, дійсно, “учні відчувають, що брак професійних знань часто залежить від недостатньої мовної компетентності; він зумовлений небагатим індивідуальним словником, відсутністю твердих навичок у письмі, недостатньою практикою усного монологу” [227; 97], проте саме ця сторона освіти – практичне засвоєння теоретичних знань з мови – часто не привертає до себе уваги, здебільшого через брак мовної культури в самого вихователя.



Погоджуємось із цими твердженнями і вважаємо, що означена ситуація є критичною, адже вона свідчить про відсутність лінгвістичної компетентності вчителя, його нездатність професійно донести свої знання до учнів. Варто визнати і реальність її у сучасній системі освіти. Це означає, що актуальною залишається проблема ефективного поєднання методів навчання мови, що викладання лінгвістичних дисциплін не забезпечує єдності формальних і матеріальних моментів, що навчальний процес не завжди враховує специфіку предметів мовного циклу, мету і завдання навчального закладу. Саме тому винятково важливо, щоб методика викладання мов орієнтувалася на виразне комунікативно-спрямоване навчання. Викладачеві ВНЗ слід використовувати у формах мовної роботи зі студентами такі індивідуальні методики, які спрямовані на підвищення їхнього інтелекту, рівня усного та писемного мовлення, розвивають грамотність, мовне чуття студентів. Впевнені в тому, що тільки робота зі словом допомагає сформувати чуття слова. Тобто тільки слово, його неосяжні виразні можливості позитивно впливають на а) комунікативну культуру, б) засоби пізнання, в) мовну поведінку, отже, - закладають фундамент для створення умов “лінгвістичної компоненти” [300; 196] в особистості майбутнього педагога початкової школи, формують його мовну компетентність.

Ще Фердинанд де Соссюр називав слово центральною одиницею у механізмі мови, І. Огієнко вважав, що слово, як породіння Духа, безсмертне, й немає сили на його знищення [188; 274], К. Ушинський стверджував, що, наслідуючи слово від предків наших, ми не тільки наслідуємо засоби передавати наші думки й почуття, а наслідуємо самі думки й самі ці почуття” [272; 224], В. Виноградов зазначав, що слово, відображаючи особистість (індивідуальну або колективну) суб'єкта мовлення, характеризує його оцінку дійсності, кваліфікує його як представника тієї чи іншої суспільної групи [67; 19]. В.Сухомлинський, називав слово найтоншим різцем, здатним доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру, і наголошував, що вміти користуватися словом – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна і спотворити її [259;167]. Його заклик оволодівати словом постійно, перш за все, спрямований на вчителя.

Ми цілком згодні з думками вчених і впевнені: для того щоб виховувати чуття слова у своїх учнів, треба самому мати це чуття, яке тісно пов'язане саме з особливостями і рівнем нашої психіки, своєрідністю процесу пізнання та мислення, оригінальністю світосприймання, розуміння себе частиною цього світу. Переконані, що мовне чуття – невід'ємна складова частина мовної компетентності. Без розвитку мови та мовлення неможливо уявити розвинену особистість вчителя. Отже, наявність теоретичних знань, практичного досвіду закладають підґрунтя лінгвістичної компетентності майбутнього учителя початкової школи за умови постійного прагнення викладача відкривати оптимальні шляхи набуття цих знань і навичок, залучаючи особисті можливості для нестандартного підходу вивчення мовних дисциплін у вищій школі.

За М.Ломоносовим, є тупою ораторія, недорікуватаю поезія, безпідставною філософія, неприємною історія, сумнівною юриспруденція без граматики [155; 193]. Отже, досконале засвоєння граматики – це, насамперед творчість, творення мовлення, вияв свого “я”, принаймні мінімальна неповторність мовлення, гнучкість у висловленні думок. Це і розвинена мовна інтуїція, витончений мовний смак і правильна оцінка нового та старого в мові, і, нарешті, загальна культура мовця [71; 13]. Лінгводидакти наголошують, що коло лінгвопедагогічних і методичних проблем, пов'язаних із викладанням української мови в аудиторії нефілологів, надзвичайно широке і перебуває нині в стадії осмислення – як наукового, так і методичного [20; 3]. Поділяючи думки вчених, вважаємо, що від того, за допомогою яких методик навчатиметься мови майбутній учитель початкової школи у ВНЗ, залежить рівень організації та структурна модель його знань, лінгвістична орієнтованість, а основне – усвідомлення ним синтаксичної та семантичної природи речення як однієї з основних одиниць зв'язного мовлення.

Враховуючи те, що, за Л. Булаховським, синтаксис вивчає всі види здійснюваних у мові сполучень слів у групі, а одиниця, з якої виходять, вивчаючи сполучення в складній мові, тобто все те, що становить предмет вивчення синтаксису, - це слово [51; 9], що “синтаксис – вічний двигун, який приводить у рух всю могуть мови” [71; 164], ми впевнені, що найкращим місцем сприйняття

структурно-семантичного поля слова є текст. А тому погоджуємось із М. Шевченко, яка вважає, що текст розглядається як реалізація функціонування мови у процесах комунікації, у процесах текстоутворення, що фіксується в її результатах – текстах [294; 11], із О. Кремльовою, яка зазначає: аналіз великої кількості художніх текстів української та зарубіжної літератури показав, що тканина художнього твору завжди містить мовні одиниці різного рівня, що несуть відомості національно-культурного характеру. Український народ живе не в ізоляції, а в тісному співробітництві з іншими народами. Ця особливість не може не відобразитись і в мові, різні одиниці якої містять загальнолюдські знання, відомі кожній освіченій людині [133; 83], із А. Чоботарем, який переконаний, що в організації тексту взаємодіють моменти лексичного, граматичного, семантичного та функціонального характеру [228; 139], з І. Ушановою, яка твердить, що в семантиці кожної мови є відображення як загальних культурних універсалій, так і своєрідності культури кожного конкретного народу. Національна своєрідність торкається перш за все стилістики мови, а також лексики та граматики [300; 312], із Л. Белеховою, яка називає виявлення дії синтаксичних процесів у тексті – одним із шляхів вивчення тексту [37; 127], із К. Шульжук, яка визнає, що усвідомлення специфіки складного речення, уміння розрізняти типи складних речень і конструювати їх має важливе значення в розвитку культури мовлення і що увага однаковою мірою звертається як на аналіз готових конструкцій, так і на конструювання їх, оскільки лише в такому разі (при взаємозв'язку цих двох видів роботи) можна добре навчитися розуміти природу складного речення [296; 3].

Впевнені, що у процесі вивчення мовних дисциплін у ВНЗ студент, майбутній учитель початкової школи, має усвідомити лінгвістичні явища у неперервному ланцюжку пізнання, мислення, формування вмінь та навичок, які сприяють розвитку мови та мовлення і, врешті-решт, приводять до створення відповідної компоненти знань, що і є передумовою формування лінгвістичної компетентності. Особлива роль у цьому, підкреслюємо, належить саме викладачеві, бо тільки він здатний “навчити вчителя”, допомагаючи йому віднайти оптимальний варіант серед великої кількості форм і методів мовної роботи. Викладач привчає бачити саме в аналізі

синтаксису авторського тексту найліпші можливості для розвитку мови та мовлення окремого студента, навчає його добирати та осмислювати мовні факти, їхні особливості, і тим самим відповідно впливає на свідомість та інтелект майбутнього педагога як окремого представника суспільства. На нашу думку, саме від розуміння відповідного мовного явища і залежить рівень мовної обізнаності студента.

Цього можна досягти за допомогою використання таких оригінальних, нестандартних видів мовної роботи, які викликають перш за все пізнавальний інтерес до предмета вивчення, адже “безпосередній інтерес – ось великий двигун, єдиний, який веде вірно та далеко” [234; 148]. Підтримування цього інтересу є обов'язковим за умови постійного залучення студентів до цікавого мовностилістичного матеріалу. Таким матеріалом, за нашим переконанням, є аналіз синтаксичних конструкцій різних типів у текстах поетичних та прозових творів дитячої літератури, оскільки “читання творів наших кращих письменників, особливо старших, завжди навчає літературної мови” (І. Огієнко) [188; 265].

Таким чином, зіставляючи точки зору окремих вчених, досліджувачів даної проблеми, ми дійшли висновків:

- процес осмисленого оволодіння мовними дисциплінами у вищому педагогічному навчальному закладі суттєво впливає на розвиток особистості студента, майбутнього вчителя початкової школи; досконале знання мови створює додаткові можливості для прийому та передачі інформації, що активізує психічну та розумову діяльність, пам'ять та інтелект особистості; вільна орієнтація студента в потоці мовних явищ дозволяє йому розвивати свою мову та мовлення; комунікативна спрямованість методики викладання мови неодмінно сприяє посиленню інтересу до навчання, привчає логічно мислити, тобто свідомо пізнавати мову;
- саме синтаксис є регулятором мовних знань студента, об'єктом спілкування зі словом, особливим полем функціонування взаємопов'язаних одиниць словосполучення, речення та складного синтаксичного цілого, вдале використання яких безпосередньо впливає на розвиток його мови та

мовлення; володіння розвиненим мовленням створює умови для відповідної моделі мовної поведінки майбутнього спеціаліста початкової школи;

- впровадження інноваційних методик, якими є дослідження індивідуально-авторських особливостей синтаксичної манери поетів та прозаїків, спрямоване на досягнення кінцевого результату – підвищення рівня ґрунтовних знань студентів; позитивним результатом вдалого поєднання мовного та мовленнєвого компонентів у практичній роботі викладача ВНЗ є сформована лінгвістична компетентність студентів, майбутніх педагогів початкової школи.

## 1.2. Вчитель початкової школи як специфічна мовна особистість

Закон України “Про вищу освіту”, передбачає створення умов для самореалізації особистості. Основна мета навчання та виховання – професіоналізм майбутнього спеціаліста. А “якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства” [4; 5]. Професія вчителя – професія особлива. Це справа життя, яка потребує від людини, що вирішила опанувати її, повної віддачі. Це – не тільки професія, справа, це – особисте відчуття. Відчуття себе як людини, як професіонала. Це – покликання душі та розуму. Важко не погодитися з В.Моторіною, яка зазначає: “Особливість задач по удосконаленню системи професійної підготовки і діяльності, які стоять перед найбільш кваліфікованими викладачами, полягає в тому, що їм самим належить першими змінити існуючу систему підготовки майбутнього вчителя на основі сучасних підходів і принципів освіти” [183; 288]. Педагог може допомогти дітям знайти зміст життя, адже, допомагаючи їм долати труднощі, ми щоразу створюємо свого роду диво [274; 11]. Люди, що торкнулися цієї справи і не відчували поштовху серця, - випадкові і можуть вважати себе тут зайвими. Вчитель – це не тільки сіяч “розумного, доброго, вічного”, перш за все – це особистість, яка своєю індивідуальністю повинна притягувати інших. Можна притягнути, а можна і відштовхнути. Назавжди. Так теж інколи трапляється.

Особистість – це сукупність суспільних відносин, але вона є такою настільки, наскільки реалізується у діяльності [55; 58]. Як зазначав О.Леонт'єв, поняття особистості, так само, як і поняття індивіду, виражає цілісність суб'єкту життя, це особливе цілісне утворення, нею не народжуються, а стають [151; 17]. Доведено, що виховати особистість здатна тільки особистість (К.Д.Ушинський), яка завжди визначається рівнем знань, інтелекту, інтелігентністю, повагою до себе і до інших, почуттям власної гідності і, безперечно, вмінням відчувати слово і вдало ним користуватися. Саме такий вчитель може задовольнити потреби сучасного суспільства. На нашу думку, навчити розуміти слово необхідно і можливо. Треба

тільки намагатися формувати особистість майбутнього педагога таким чином, щоби компетентність переважала б в усьому, і перш за все – в знаннях. Основна мета початкової школи – допомогти дітям в їхньому інтелектуальному, емоційному, фізичному та соціальному розвитку, створити їм відповідні умови для навчання [160; 40]. Саме тому сформульоване академіком В.Виноградовим поняття “мовна особистість” є зараз особливо актуальним, консолідуючи підходи таких наук, як психологія особистості, комунікативна лінгвістика, педагогічна риторика [25; 12]. Мовна освіта та мовленнєвий розвиток учнів – одна з центральних проблем сучасної лінгводидактики [174; 140], але сьогодні проблема оволодіння мовою – це проблема не стільки лінгвістична, скільки соціально-психолого-педагогічна [201; 87]. Аналізуючи її, неможливо не взяти до уваги, що рівень підготовки вчителя початкової школи – це відповідний рівень професійної майстерності високоосвіченої мовної особистості, адже “освічений – той, що володіє високим рівнем культури та знань” [201; 519].

Слід визнати, що саме мова, її вивчення – це перш за все шлях здобуття знань для того щоб потім, поступово накопичуючи їх, послідовно передати іншим найважливіше, найцікавіше. Відомо, що “мова бере участь у творенні людини” [169; 6], оскільки “мова сама в собі має свого роду енциклопедію знань...” [44; 215]. І дійсно, енциклопедичний рівень знань з мови може мати будь-яка людина. Важливо, якщо ці знання має фахівець, учитель, який вільно володіє граматично правильно спрямованим головним знаряддям їхньої передачі – словом. Саме тоді можна сподіватися, що вчителеве слово позитивно впливатиме на результат навчання та виховання учнів. Мова – не тільки предмет навчання, а й засіб плекання особистості. Отже, і мовна особистість, якою повинен бути вчитель, теж не виникає сама по собі. Сприяє цьому саме “освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, оскільки метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства ...” [6; 1]. Вона складається не тільки з особистісних характеристик людини взагалі, а й з результату об'єднаних зусиль співпраці викладача та самого студента при її формуванні. Згадаємо, що “мова – сукупність всіх слів народу та правильне їх

поєднання для передачі думок своїх” (В.Даль). “Мова – історично утворена система звукових, словникових та граматичних засобів, що об’єктивують роботу мислення та є знаряддям спілкування, обміну думками та взаємного розуміння людей у суспільстві” [189; 913]. “Мова – ... система дискретних ... звукових знаків, яка служить для комунікативної мети і здатна виразити усю сукупність знань та уявлень людини про світ” [233; 410]. Отже, навчати мови – означає навчати думати, мислити, спілкуватися, робити висновки, чітко усвідомлюючи своє призначення у цьому світі.

Саме навчально-виховний процес у ВНЗ забезпечує можливість “інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості”, - визначено Законом України “Про вищу освіту” [4; 10]. Відколи ми вводимо дитину у світ слова, то і неосяжний світ слова відразу входить у неї – так відбувається “вхід дитини у мову, як в навколишній світ” [254; 249]. Коли нам здається, що всі джерела вичерпано, слово народжує нову думку, а думка народжує слово. Якщо розривається цей ланцюг, людина гине як особистість. Адже, як підкреслює О.Потебня, мова є необхідною умовою думки окремої особи..., тому що поняття твориться тільки за допомогою слова, а без поняття неможливе справжнє мислення [214; 40 ]. Мова привчає людину сприймати світ у барвах. Навчити “бачити” особливий світ слова, цей дивовижний перебіг звуків, який створює його значення, - велике мистецтво, володіти яким уміє далеко не кожний. Мова завжди малює. Вона є завжди поетичною творчістю, утворена в слові картина світу [53; 98]. Сприймаючи мову як істоту, відчуваючи її живу природу, можна привчити себе бачити світ у мовних образах. Образне мислення теж властиве не всім. Але, вважаємо, можна розвинути в собі таке бачення світу і навчити дитину навіть у краплинах дощу знаходити яскраві барви сонця. Дуже важливо, якщо таке світосприйняття допомагає розвинути саме вчитель початкової школи, який формує почуття краси мови, пізнавальний інтерес до мови, емоційно-змістовний бік навчально-пізнавальної діяльності [21; 212]. Його позитивна енергетика, дійсно, народжує диво, вплив його особистої аури – очевидний. І що раніше дитина навчиться “бачити” слово, його неосяжні виразні можливості, то краще, адже “саме в молодшому шкільному віці діти ... виявляють ...



до наук підвищений інтерес. Дуже велике значення в цей час має спілкування, що є складовою частиною культури мовлення [81; 3]. Співпраця вчителя з таким учнем приречена на успіх, адже рівень мови та мовлення становить “невід’ємну частину характеристики особистості, а для людини, діяльність якої безпосередньо пов’язана із мовленнєвим спілкуванням, є умовою її професійного успіху” [300; 319].

Саме мова та мовлення, вміння володіти ними складає “індивідуальний тезаурус особистості” [204; 99]. О. Лазурський, досліджуючи особистість, дійшов висновків, що кожна особистість здійснює відповідний шлях розвитку, досягаючи, зрештою, того чи іншого рівня, і розвивати особистість – означає розвивати її у постійному контакті із суспільством [144; 416]. Переконані в тому, що повною мірою цей висновок вченого можна віднести до розвитку мовної особистості вчителя. Адже мова “як дзеркало, відображає обидва світи: поза людиною, тобто той, який її оточує, і в людині, тобто той, що створений нею самою” [264; 259]. Це дзеркало може бути кривим, якщо система особистісних орієнтацій не дозволяє носієві мови правильно оцінювати своє місце у суспільстві. Якщо рівень мовної та мовленнєвої культури особистості обмежений – це є свідомством інтелектуальної збідненості мовної особистості як носія певної мови. Мовна ж особистість майбутнього вчителя, що виховується у вищому навчальному закладі, потребує постійної уваги та підтримки з боку викладачів, особливо дисциплін лінгвістичного циклу, для створення умов та напрямків правильного її розвитку. І процес цей безперервний. Виховати у студента інтерес до вивчення мови, одного із складних навчальних предметів, - основне завдання педагогів вищої школи, бо інтерес до навчання – це “... важливе особистісне утворення” [195; 10]. Навчати мови без виховання інтересу до неї – справа марна. Саме інтерес до предмета забезпечує свідоме вивчення його, розвиває почуття, асоціативне мислення, надає нового імпульсу процесу пізнання. Студент, майбутній педагог, тільки тоді зможе виховувати інтерес до слова у своїх учнів вже з початкових класів, коли сам він буде зацікавлений пізнати це унікальне явище – мову – і володітиме нею бездоганно. Відомо, що учні досить часто своє ставлення до особистості педагога переносять і

на той навчальний предмет, який ним викладається, що підтверджує, наскільки важливим для педагога початкової школи є особистісний рівень його мовної освіченості.

Як відомо, мова – явище не тільки і не стільки лінгвістичне, а й соціальне, педагогічне, психологічне та психічне. Академік Л.Щерба вважав мову явищем психічним, і спостереження за нею – спостереженнями за предметами внутрішнього досвіду [297; 19]. Здається, що психічну природу мови можна було б означити виявом власного “я” чи невиявом, або ж – нездатністю особистості виявити своє “я” взагалі. Оскільки звукова сторона мови пов'язується не тільки з фізіологією, але й з психологією, семантика являє собою психологічний знак для реальної думки, яка виникає у людини [176; 65]. Саме психолінгвістика “допомагає визначити національні мовні картини світу в їхній об'єктивній реальності...” [300; 307]. А вчитель, мовна особистість, виявляє свою унікальність, пізнаючи та передаючи специфіку національної мови.

І вітчизняні, і зарубіжні вчені–дослідники мовних питань, як ми вже зазначали вище, аналізуючи природу мови, її функціонування, відзначали безпосередню залежність рівня інтелектуальних можливостей особистості від рівня її мовної та мовленнєвої культури, якості мислення та пізнання світу, адже процес пізнання повинен збігатися із процесом оволодіння мовною формою [179; 26]. Це дозволило їм зробити відповідні висновки щодо визначення форм функціонування мови, шляхів удосконалення її вивчення для більш плідної роботи фахівців-педагогів– всіх тих, хто працює у галузі навчання та виховання особистості взагалі та мовної особистості вчителя, зокрема. Оволодіння літературною мовою – постійний процес, який триває протягом усього свідомого життя людини, адже літературна мова, якою ми користуємось,-це дорогоцінна спадщина, що отримали ми від попередніх поколінь [297; 113], і вона то досконаліша, що багатша та ширша її скарбниця” [297; 134]. Дозволимо собі,враховуючи висновки Л.Щерби, припустити, що досконалість мови та мовлення свідчить про досконалість мовної особистості, про рівень її лінгвістичної орієнтації, адже – це закономірність, яка впливає з можливостей особистості, її творчого потенціалу, тобто є результатом вивчення мови та впливу

самої особистості на цей процес. Саме сучасний когнітивний підхід до вивчення мови “дозволяє зв'язати воєдино процеси людської свідомості, мислення та мови із процесами дійсності, яка в них відображується” [300; 29]. Отже, “якщо зіставити мову та мовлення, то мова виступає саме тим початком, який має закони, що здатні керувати мовленням. Думка стає доступною, якщо вона втілена в мові” [300; 33].

І дійсно, як вважає англійський вчений Х.Алдер, важко уявити собі свідоме мислення без зв'язку з мовою, бо мова є єдиним розумним засобом для підтримування соціальних контактів [16; 74]. Можливості мислення мовної особистості, безперечно, треба постійно розвивати. Мислення педагога – це особливий склад мислення. Воно наповнюється новим змістом, власними спостереженнями мовної особистості вихователя за навчанням та поведінкою своїх учнів. Більш високий рівень організації мислення визначається не тільки вродженими факторами, а й вихованням, освітою, стилем життя. Людина взагалі “створюється” тією мовою, носієм якої вона є, культурою цієї мови, її ментальністю. Проте всі ми є творцями нашої мови. Саме тому мовні процеси так важко підкоряються наказам та постановам. І тільки від носіїв мови залежить, чи буде мова відображати діалектику життя, яке змінюється та міцніє, чи залишиться нікому не потрібним “мертвим морем” слів. Зразкове, вишукане, шляхетне мовлення, на жаль, зараз майже не зустрічається. Воно лишається прерогативою спеціалістів. Той “мовний матеріал”, який, в особі абітурієнта, отримує вища школа від школи середньої, досить часто не відповідає рівню навіть школи початкової. Це, по-перше, абсолютна відсутність чуття тексту, його будови, семантичної наповненості. Звідси – і невміння продемонструвати знання пунктуації. По-друге, граматичний обрис слова часто лишається невідомим для учня саме з причини незнання ним його лексичного значення. По-третє, роздуми про семантичну картину світу тоді “розбиваються” об загальну непоінформованість та низький рівень інтелекту учнів, а іноді, відверто кажучи, і самих учителів. Негаразди, що відбуваються у суспільстві, призводять до падіння інтелектуальної та духовної культури особистості, адже мова – це “потреба людини виразити себе, об'єктувати себе. Сутність мови ... зводиться до духовної

творчості індивідууму” (М. Бахтін) [35; 436].

Мова опосередковує багатогранну розумову діяльність особистості, зокрема, її сприймання, уяву, мислення [121; 80], ось чому рівень лінгвістичної та комунікативної компетентності завжди демонструє рівень особистісної обдарованості та досконалості. Неможливо не зазначити, що мова – це дещо більше, ніж інстинкт особистого інтелекту, вона є органом народного духу [300; 28], тобто мова є не тільки інструментом пізнання та комунікації, а й культурним кодом нації [300; 19], носієм і хранителем етичних та естетичних понять, архетипів поведінки, які формують відмінний від інших націй погляд на зовнішній та духовний світ, що, врешті – решт, створює менталітет нації [300; 86]. Тому надзвичайно важливо, задовольняючи потреби суспільства, враховуючи соціальні функції мови, керувати процесом формування професійної лінгвістичної компетентності майбутнього спеціаліста. Сучасна лінгвістична освіта орієнтована на соціалізацію особистості, на гуманістичний підхід до кожного студента, “мовне середовище, що формується мовним колективом через окремі мовні особистості, конструює мовний стан” [277; 71]. Досягти високого рівня мовної обізнаності майбутнього вчителя можна, використовуючи ситуації проблемного навчання, моделюючи такі активні методи і форми їхнього втілення, які сприяють формуванню та всебічному розвитку мовної особистості. У процесі навчання мови, підкреслюємо, необхідно враховувати особистісно-діяльнісний підхід, міжпредметні зв'язки, контекстні умови, когнітивність, адже означені складові є основою лінгвопедагогічного підходу у підготовці майбутнього фахівця.

Безперечно, рівень мовного інтелекту залежить від ступеня розвитку суспільства, від умов навчання мовам окремого індивідууму, від виховання в особистості мовної інтуїції, відчуття енергії Слова, розвитку внутрішнього мислення та мовлення. Оскільки мова входить у життя через конкретні висловлювання, через конкретні ж висловлювання і життя входить у мову [35; 431], вважаємо, що оточуючий світ Слова створює для особистості відповідне мовне поле, яке потребує постійного енергетичного зарядження. Для того щоб воно було позитивним, варто в процесі навчання та виховання розвивати культуру мови та мовлення студента.

Мова і культура – взаємопов'язані: культура впливає на мову та мовлення, а рівень мови та мовлення – це ознака культури особистості. Саме тому “культурою мовлення важливо володіти усім, хто за родом своєї діяльності пов'язаний із людьми, організовує та спрямовує їхню роботу, виховує” [63; 69]. Мова свідчить про смак людини, вона є частиною нашої загальної поведінки в житті, визначає ступінь психологічної врівноваженості, ступінь можливої закомплексованості людини [300; 12]. І дійсно, так: ми знаходимось “в обіймах” своєї мови, вона визначає відповідний мовний імідж особистості. Саме мова створює певне коло, в якому людина формується з дитинства, відображає рівень свого виховання в сім'ї, адекватності своєї поведінки, демонструє набуті мовні вміння та навички, вироблені в результаті спілкування з довірливими. Це означає, що основи плекання мовної особистості необхідно закладати від самого народження дитини й розвивати їх постійно. Вже з початкової школи цей процес набуває свідомого навчального та виховного напрямку, націленого на регуляцію та підсилення позитивних моментів та намагання уникнути негативних.

Три галузі людської культури – наука, мистецтво і життя – поєднуються тільки в особистості, яка залучає їх до своєї єдності [35; 3], бути особистістю – означає бути суб'єктом діяльності, спілкування, самосвідомості [103; 166]. Саме тому мова та мовлення особистості безпосередньо впливають на створення перцептивної карти реальності – унікальної моделі сприйняття кожною людиною [16; 156] оточуючого світу. З цією точкою зору англійського вченого Х.Алдера варто погодитися, оскільки те, як педагог, мовна особистість, сприймає закони мовленнєвого оточення, свідчить про якість його власного самостійного розуму, правильного оцінювання свого особистісного професійного престижу. Слід зауважити, що регулювати слово, керуватися ним, висловлюючи свої думки, намагатися досягти якомога успішнішого результату може тільки та особистість, яка здатна чітко усвідомлювати своє вчительське призначення і пам'ятати про те, яку відповідальність вона має перед своїми учнями, суспільством, а особливо – перед самою собою. Отже, мовна особистість – це комунікативний партнер, який, завдяки вільній мовленнєвій орієнтованості, здатний продемонструвати свої здібності, рівень мислення та

культури. Ще С. Рубінштейн ототожнював процес розвитку здібностей людини з процесом розвитку самої людини. Його думки набули подальшого розвитку. Оскільки “особистість педагога як складна система завжди перебуває у певному локальному просторі” [141; 58], викладач постійно сприяє “індивідуації” (К.Юнг) процесу освіти та розвитку індивідуальних психологічних властивостей, якостей, які роблять людину неповторною [280; 63].

Звичайно ж, у формуванні особистості носія мови мають бути задіяні всі мовні засоби, які подекуди можуть не помічатися і навіть не усвідомлюватися людиною [264; 151]. Але від того, як майбутній учитель сприймає увесь комплекс форм та методів навчання мови, залежить його особистісна успішність, самодостатність, впевненість та професійний авторитет. Психолог І.Зимня, досліджуючи літературно-творчу здібність, посилається на висновки вченої В. Ягункової, яка визначає шість компонентів її: 1) вразливість, 2) поетична зоркість, 3) гарна пам'ять (як образна, так і словесно-логічна), 4) здібність до створення нових образів, 5) легкість виникнення стану співпереживання, 6) багатство словесних асоціацій” [103; 191]. Нам здається, що означене сповна характеризує мовну особистість майбутнього педагога початкової школи, а точніше – те, якою вона повинна бути, адже для формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя необхідно, щоб педагогічна професія набувала для нього особистісного змісту, оскільки не в тому річ, що здібності виявляються у діяльності, а в тому, що вони створюються у цій діяльності [263; 134]. Вважаємо, що всі ці складники безпосередньо пов'язані з мовою та мовленням, впливають на регуляцію мовної поведінки, свідчать про відповідний рівень лінгвістичної, комунікативної, отже, – і професійної компетентності творчої особистості, оскільки творчість – невід'ємна частина професії справжнього вчителя, ознака його майстерності. Саме творча діяльність, спрямована на формування таких якостей особистості, як динамічність розуму, сміливість та незалежність суджень, умінь аналізувати та синтезувати явища, процеси тощо [196; 129], переконує в тому, що від ступеня сформованості мовної компетентності залежить професіоналізм лінгвістичної особистості, її лінгвістична активність, рівень вербальної адаптивності, лінгвістична відповідність, комунікативна орієнтація та реалізація

позитивного внутрішнього та зовнішнього образу майбутнього вчителя. Наявність означених параметрів свідчить про цілісний розвиток мовної особистості, адже “компетентний педагог – це людина, яка навчилася володіти своїми особистими емоціями та переживаннями, вміє знайти вихід із складних життєвих ситуацій, людина з позитивною життєвою позицією та виховними установками [290; 13].

Суттєво, що мова є інструментом оволодіння спеціальністю і найважливішою формою гуманітарної освіти для студентів [300; 7], отже, від рівня уваги держави та суспільства до мовної освіти залежить рівень виховання та вихованості його членів, оскільки мовна освіта – основа сучасної гуманітарної культури [300; 27], а якість мовної освіти – основний критерій формування справжнього інтелектуального фахівця. Вища педагогічна школа – важлива ланка професійної освіти, яка спроможна дати суспільству високоосвіченого спеціаліста, комунікативна поведінка та соціальний імідж якого відзначаються високим вербальним рівнем, відповідними словесними правилами спілкування.

Як зауважував К. Станіславський, мовлення у ясності думки, що відтворюється, у чіткості та точності висловлень, у логічності, у послідовності, у гарній побудові фраз, у їхньому групуванні та конструкції всієї розповіді. Все це разом діє на слухача [252; 136]. Учительська професія базується на спілкуванні. Її, на думку І. Зязюна, можна назвати у контексті педагогічної дії *театром одного актора*. Тому і комунікативна культура може і повинна формуватися всією системою виховання та освіти. Якщо на вербально-семантичному рівні активізуються відповідні когнітивним мовні знання та вміння застосовувати їх у мовленнєвій комунікації згідно з національно детермінованим прагматичним контекстом [300; 19], то лінгвістична обізнаність, безперечно, відображає особистість, є засобом її самовираження. А саме визнання самоцінності кожної людини дає можливість її подальшої самореалізації [83; 26]. Індивідуальні знання відображають відповідний рівень індивідуальної лінгвістичної, психологічної орієнтованості педагогічної мовної особистості, адже про професійно значимі якості вчителя свідчать інтелектуальні параметри та володіння усним та писемним мовленням [293; 20]. Поділяючи точку зору російського вченого Д. Арсєнтьєва,

який вважає, що *оскільки світ тримається Словом*, то і *сутність освіти – у Слові*, [300; 17,16] можемо зробити важливий висновок щодо тісного зв'язку “Слова” та “його образу”. Уява мовної особистості повинна малювати Слово через Образи та Образи через Слово. І процес цей, гадаємо, повинен бути постійним, адже сприйняття складається з двох компонентів – відчуття та інтуїції, так само як почуття та мислення є двома складовими судження [91; 180]. Суттєво, що так би мовити, “якість” мовленнєвого спілкування безпосередньо залежить від того, як мовна особистість привчила себе та своїх вихованців бачити у Слові не просто відповідний набір букв та звуків. Слово функціонує у мовному полі, живе, змінюється, пов'язується з іншими словами – тобто еволюціонує. Той, хто використовує Слово для спілкування, демонструє перш за все свій внутрішній світ, рівень освіченості, інтелектуальної активності. Оцінка мовної особистості вчителя його учнями неодмінно залежить від того, як спілкується вчитель з ними, чи вагоме його Слово, чи відповідає рівень його розумової діяльності рівневі його мовленнєвого висловлення, оскільки забезпечення правильного стилю спілкування, дотримання педагогічного такту вимагають від педагога розвинених комунікативних умінь [124; 239]. Як зазначають дослідники, саме на основі цих індивідуальних стосунків і формуються так звані комунікативні риси характеру [22; 174]. І вища школа вимагає бачити в студенті не тільки об'єкт, а і суб'єкт навчання, співрозмовника, для якого викладач – зразок мислення та мовлення. Звісно ж, основною метою мовної освіти не може бути тільки навчання грамотного письма. Це повинна бути “жива мова як таємничий зв'язок часів і народів, стик різних свідомостей, простір загальнолюдської думки, а головне, - морально-творча константа людського буття” [300; 17].

Академік Л.Щерба вважав, що основою будь-якої літературної мови є багатство всієї літератури, що читається. Якщо дитина усвідомлює, що “... *світ*, який лежить перед нею та притягує її до себе, *є текст ...*” [300; 17], то саме вчитель повинен правильно зорієнтувати її на найбільш повне сприйняття цього тексту, навчити вільно володіти мовою, чітко висловлюючи свої думки. Граматично правильно оформлювати думки – мистецтво, навички якого закладаються з дитинства, шліфуються та вдосконалюються протягом усього свідомого життя



людини. Безперечно, неможливо рухатись уперед розумово без постійного розвитку своєї мови та мовлення, без поєднання особливостей відчуття власного сприйняття світу та формування певної лінгвістичної уяви про цей світ. Це – прагнення якомога більше дізнатися та висловити, поділитися думками, зробити відповідні висновки, тобто розвивати особистісну лінгвістичну свідомість, а також впливати на лінгвістичну свідомість своїх учнів.

Вважаємо, що, виховуючи мовну особистість у ВНЗ, викладач виховує і себе, тому що його власна реінкарнація та входження у світ слова повинні реалізовуватися у поєднанні власного досвіду та постійній демонстрації ним мистецтва слова. Залучаючи студентів до роботи з текстом, викладачеві вкрай необхідно дбати про підвищення рівня їхньої мовленнєвої культури, мовного чуття, адже так набувається лінгвістична компетентність, оскільки “опора на чуття мови – один із важливих принципів навчання рідної мови” [158; 236]. Тільки підвищуючи рівень знань, можна підвищити рівень їхнього засвоєння, застосовуючи нестандартні творчі завдання, поступово ускладнюючи їх, просуваючись шляхом спроб та помилок, знаходячи просте рішення багатьох складних питань. Необхідно зазначити також і те, що сформувати лінгвістичну компетентність можливо далеко не у всіх студентів, які навчаються у педагогічному ВНЗ.

Кожний студент – це різний рівень мислення, мовлення, інтелекту, психічного сприйняття світу через мовні образи, що визначається неоднаковим рівнем мовної підготовки, мовленнєвого оточення, іншими об'єктивними та суб'єктивними факторами. Серед цих факторів, на нашу думку, неможливо не назвати досить низький рівень шкільної мовної підготовки вчорашніх школярів – сьогоднішніх студентів, адже не секрет, що рівень викладання в сільських школах нині є нижчим за рівень міських, а контингент педагогічних ВНЗ приблизно на 50 % складається з абітурієнтів – випускників сільських шкіл. Майже повна відсутність елементарних лінгвістичних знань у багатьох із них свідчить про недостатній рівень підготовки вчителя, який навчав їх мови. Але це вже проблема іншого гатунку. Де саме перервався ланцюжок “школа – ВНЗ – школа”, чому це трапилося, хто у цьому винен,

що робити? – питання, які потребують негайного аналізу та термінового вирішення для запобігання такої ситуації у подальшому, визначення засобів її подолання. Йдеться вже не просто про безграмотність, а про лінгвістичну нерозвиненість, зрештою, невихованість, оскільки виховувати мовну та мовленнєву культуру – означає привчати до постійного прагнення потреби правильного синтаксичного спілкування, опанування нормами сучасної літературної мови та мовлення. Зрештою, мовленнєвий показник став таким же суттєвим критерієм оцінки вмінь та навичок з рідної мови, як і показчик орфографічної та пунктуаційної грамотності. “Ми не знаємо людини до мови. Мова передує усім іншим спеціально-людським діяльностям”, - зазначав О.Потебня, саме тому мовознавство по відношенню до усіх наук про людину повинно бути наукою основною [214; 202].

На жаль, доводиться констатувати, що, незважаючи на “мовну стратегію в освіті” як один із пріоритетів державної політики, рівень лінгвістичної підготовленості учнів сьогодні ще не може задовольнити потреби вищої школи у таких абітурієнтах, з яких потім буде виховуватися майбутній працівник освітянської галузі. Переважає вражаюче низький рівень, по-перше, читання. Такі ритміко-мелодійні засоби мовлення, як інтонація, темп, тембр тощо лишаються поза увагою учнів. Студент педагогічного ВНЗ не завжди орієнтується в елементарних поняттях, адже у школі йому не були прищеплені відповідні знання лінгвістичних та літературознавчих термінів. Звідси і неспроможність осягти текст, побачити його логічну рамку, поділити його на лексико-граматичні частини, а значить, – і поставити відповідні розділові знаки. За свідченням Н. Валгіної, для вільного володіння пунктуацією, необхідно не тільки знати правила розміщення розділових знаків, але, головне, осягти її сутність, її принципи. засвоїти її системність. Тільки таким чином зрозуміла пунктуація дійсно здатна відображати процеси мовлення – думки [58; 3]. По-друге, варто зазначити маргінальний рівень, а іноді навіть повну відсутність навичок грамотного письма, що констатується, вважаємо, саме тому, що з початкової школи у дитини не було вироблено навичок читання тексту і літературно правильного його сприймання. Майже відсутнє і сприйняття живої

мови, бо це, безперечно, означає розуміння семантики слова і тексту в цілому. Думаємо, що зараз ми спостерігаємо це явище тому, що свого часу, ще у школі, студент не був привчений до мовностилістичного аналізу тексту. І тут ми ще раз процитуємо І.Зимню: “У початковій школі у молодшого школяра формуються основні елементи головної у цей період навчальної діяльності, необхідні навчальні навички та вміння. У цей період розвиваються форми мислення, що забезпечують у подальшому засвоєння системи наукових знань, розвиток наукового, теоретичного мислення. Тут закладаються передумови самостійної орієнтації у навчанні, повсякденному житті” [103; 226]. Цими ж причинами пояснюється, на наш погляд, і відсутність відповідей абітурієнтів на питання: “Що ви можете розповісти про епітети, метафори? Наведіть приклади.” Саме тому абітурієнти 2002 року, які пишуть вступний диктант з української мови, у реченні “Ознакою охайності, працьовитості кожної господині є прибрана хата і чистий рушник *напохваті*” - в останньому слові роблять найбільшу кількість помилок. Переважають варіанти “*на по фаті*” або ж “*на по хваті*” тощо. Аналогічна ситуація спостерігається і з реченням “Ним накривали і діжу після випікання хліба, ставлячи її під образами *на покуті*” - щодо останнього слова. Переважають варіанти “*напокуті*”, “*на по куті*”. Такі приклади можна наводити ще досить довго.

На нашу думку, означена ситуація пояснюється не тільки незнанням окремих тем орфографії, а, перш за все, неспроможністю учнів віднайти шляхи проникнення до глибин слова, осягти його лексичне значення, поставити питання, визначити його синтаксичну функцію, розпізнати індивідуальне кодування слова. Оскільки “слово як уявлення служить тільки точкою опори або місцем прикріплення різноманітних ознак”, а “життя слова з психологічного, внутрішнього боку полягає у застосуванні його до нових ознак, і кожне таке застосування збільшує його зміст” [214; 222], переконані в тому, що основним завданням викладання лінгвістичних дисциплін як у початковій, середній школі, так і у вищому навчальному закладі повинно бути таке знання мови, яке дозволить через слово відчувати свою причетність не тільки до сучасної семантики, а й до древніх коренів мови [300; 17]. Варто, здається, абсолютно по-іншому подивитися на процес набуття знань з мови у вищому

закладі освіти при підготовці майбутніх вчителів, зокрема, для початкової школи. І Державний стандарт рівня загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи передбачає не лише опанування грамоти (початкових умінь читати і писати), а й мовленнєвий розвиток молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Розвиток мовлення має набути статусу провідного принципу навчання рідної мови в загальноосвітній школі, зокрема, в її початковій ланці [3; 31], адже формування культури слова починається з раннього дитинства. Навчити мови здатна тільки дійсно мовна особистість, такий вчитель, для якого мова – це відображення його внутрішньої та зовнішньої гармонії, високого рівня конгруентності, освіченості та інтелекту.

Відомо, що основою критичного мислення є чітка термінологія, і після закінчення початкової школи учні мають оволодіти найважливішою рисою творчої особистості – здатністю критично осягати довкілля. Мова, мислення, культура – це демонстрація відповідного рівня розвитку особистості, її самодостатності, процес розвитку особистості розглядається в єдності двох основних ліній – розвитку та саморозвитку [120; 90]. Наше слово діє на інших, але при цьому воно встановлює між замкненими у собі особистостями зв'язок, не зрівнюючи склад цих особистостей, а настроюючи їх гармонійно [214; 226]. Звісно, навіть геніальна особистість не здатна змінити мову, а може лише показати, як ефективно можна використати те, що в мові існує [130; 24], і неможливо осягти особистість без урахування всієї суми поєднання психічних, педагогічних, лінгвістичних факторів, які впливають на її формування та вдосконалення. Академік В.Виноградов визначав спілкування, повідомлення та діяння основними функціями мови, пов'язуючи їх з функціональними стилями мови та мовлення, функції мови активно впливають на її структуру і багато в чому визначають напрями мовного розвитку [176; 5]. Гадаємо, що задля того щоб сформувати дійсно лінгвістично компетентну особистість студента, майбутнього вчителя, викладачеві варто навчати мови: а) функціонально, тобто використовуючи її у різних галузях суспільного життя; б) науково, обґрунтовуючи та розробляючи методи вивчення мови як засобу спілкування; в) синхронно, тобто у тісному зв'язку із світом слова, яке діє на широкому тлі

людського буття. Важливо, що викладач не забуває про психічні і моральні риси студента як особистості, розвиває його пам'ять і вміння мислити, виховує почуття й інтереси, волю і характер, прищеплює мовний смак. Означені чинники дозволяють розробити нову модель мовної та мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя, починаючи вже з початкової школи.

Враховуючи те, що основним завданням сучасного викладання словесності як у школі, так і у ВНЗ педагогічного спрямування є навчання мови як засобу комунікації, переконані, що цей процес повинен здійснюватися за допомогою 1) ґрунтовних теоретичних знань, їхнього узагальнення та 2) практичного застосування їх шляхом вироблення відповідної комунікативної моделі знань. Отже, знання розглядаються перш за все як основа свідомого формування та вдосконалення умінь та навичок, як інструмент посилення практичного напрямку навчання рідної мови [138; 9]. Таким чином, реалізується не тільки інформативна, а й комунікативна мета вивчення мови як основна, й саме тому рівень мовної та мовленнєвої розвиненості перевіряється синтаксичною вивіреністю, досконалістю мови особистості та, зрештою, демонструє рівень її зв'язного мовлення. Проте "... говорити про правильне мовлення ми можемо лише у тому випадку, якщо у ньому виконуються як мінімум три вимоги: 1) якщо воно багате, тобто різноманітне за використанням у ньому лексичних та граматичних засобів; 2) якщо у ньому точно передається зміст висловлення; 3) якщо у ньому враховані особливості ситуації спілкування, витриманий відповідний стиль" [110; 85]. Навчаючись у вищому навчальному закладі, студент поступово накопичує різний за своїм потенціалом педагогічний, лінгвістичний та комунікативний досвід, адже рівень розвитку особистостей теж різний. Саме так формується педагогічна, лінгвістична, комунікативна особистісна модель, яка виявляється у відповідній структурі особистісних якостей. Її параметри свідчать про самовизначення особистості, окреслюють шляхи самовдосконалення та рівні самосвідомості, адже самореалізація, самопізнання і саморозвиток особистості – це єдиний процес. Означені складники, безперечно, впливатимуть на внесення постійних коректив до системи підготовки вчительських кадрів.

Неможливо не погодитися із думкою академіка М.Моїсеєва, який вважає, що

наше вчительство ще дуже далеке від розуміння тієї ролі, яку йому належить відіграти у майбутньому, адже “ВЧИТЕЛЬ – той, хто передає естафету знань, культури, особливо у “хвилини рокові”, - перетворюється у центральну фігуру суспільства, центральний персонаж людської драми, що розгортається” [177; 36]. Вочевидь, що нові часи народжують нові методи та форми мовної та мовленнєвої роботи, які повинні сприяти механізму розвитку новоутворень у структурі особистості, відкриттю особистісних ресурсів, що впливають на становлення професійно значимих якостей майбутнього спеціаліста. Гуманістичний підхід до освіти у вищому навчальному закладі вимагає, щоб головною метою навчально-виховного процесу було створення передумов для самореалізації особистості. Формування мовної особистості, лінгвістично компетентного фахівця неодмінно залежить від його психофізіологічних властивостей, бо “все, що відбувається в людині, проходить через її психологічне оточення, підпадає під дію психічного механізму, психічного становлення” [53; 24]. Тому надзвичайно важливим для викладача є обрання індивідуального підходу до кожної особистості, адже творча сутність, творча обдарованість студента найкраще виявляється у процесі його творчого пошуку під час навчання.

За свідченням видатного українського психолога В.Роменця, творча думка людини – вища форма індивідуалізації – прагне абсолютної співвіднесеності зі світом як основної мети пізнання [223; 122], отже, і “пізнавальний інтерес” можна розглядати як вирішальний психічний регулятор комунікативного мислення. Саме творчість особистості здатна продемонструвати рівень її лінгвістичної компетентності, оскільки яскравого прояву індивідуальні риси досягають у мові. Відповідно “найкраще запам'ятовується те, що має яскраві індивідуальні риси. Швидко забувається те, що таких рис не має” [223; 123]. А намагання особистості виробити свій, індивідуальний стиль примушує її відкрити приховані можливості для діяльності. Більше того, вважаємо, що студент, мова та мовлення якого на достатньо високому рівні, вже реалізує свої можливості мовної особистості. Такого студента треба постійно підтримувати, направляти, щоб його творчі задатки розвивалися у правильному напрямку. Викладач вищої школи найбільш повно реалізовуватиме

свій творчий потенціал тільки тоді, коли він враховуватиме рівень мовної особистості студента й індивідуалізуватиме процес навчання. Адже зусилля викладача повинні бути спрямовані на досягнення основної мети – формування знань. Якщо знання є не просто переліком теоретичних правил, догм, а “живим деревом” пізнання, на якому постійно з'являється нове “листя”, це додає особливого “смаку” процесу їхнього набуття, формує особливий інтерес, потяг до навчання та виховання у студентів. Отже, для того щоб виховати компетентну мовну особистість, треба мати на увазі, що компонентами впливу на процес формування мовної особистості майбутнього вчителя можна вважати: а) професійний інтерес; б) мотивацію навчально-професійної діяльності; в) управління етапами оволодіння навчально-виховним процесом; г) врахування попереднього мовного досвіду. Саме тому ми цілком поділяємо точку зору І.Зимньої, яка вважає: особистісно-діяльнісний підхід у навчанні означає, що перш за все у цьому процесі ставиться і вирішується основне завдання освіти – створення умов розвитку гармонійної, морально досконалої соціально активної через активізацію внутрішніх резервів, професійно компетентної та саморозвиненої особистості [103; 116]. За тієї умови викладач-мовник повинен постійно коригувати прояви особистісних якостей майбутнього педагога, щоб довести своє, власне розуміння мовної особистості студента, виявити його лінгвістичні нахили, педагогічні ідеали, ціннісні орієнтири і допомогти майбутньому фахівцю у розвитку здібностей до педагогічної діяльності.

Слід визнати, що мовна особистість демонструє свою власну “концептуальну картину світу” та реалізує її “у комунікативному просторі даної особистості”, а “...мовна особистість визначається як багаторівнева та багатокомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей, які працюють у парадигмі реального спілкування” [300; 19]. Отже, процес розвитку мовної особистості потребує постійної уваги, урахування зовнішніх та внутрішніх факторів, які впливають на неї, запровадження нестандартних ефективних засобів взаємодії виховання та навчання. Особливо важливо, що люди, які відкликаються на мовленнєву поведінку своїх співрозмовників, створюють увесь простір людської особистості [222; 3]. Вчитель не вибирає собі учнів, а вступає у відносини з тими, хто прийшов навчатися [285; 72].

А відтак майбутнього вчителя треба навчати створювати у класі атмосферу довіри, такого мовленнєвого спілкування, щоб діти бажали поділитися з учителем своїми думками та почуттями.

Достеменно відомо, наскільки необхідне органічне поєднання компонентів спілкування для мовної особистості майбутнього педагога, бо його професійний та особистісний імідж виявляється саме у контакті із співрозмовниками. Мовна особистість має володіти мовною культурою: вміти вести дискусію, брати участь у всіх формах духовного спілкування і вміти створювати сприятливий клімат для спілкування. Тільки так мовна особистість виховує себе сама і здатна свідомо впливати на виховання майбутнього покоління, формувати довкілля. Як ми вже зазначали вище, мовна особистість, майбутній педагог, навчаючись у вищій школі, є водночас і суб'єктом, і об'єктом навчання, бо викладач і студент є постійними співрозмовниками, які впливають на енергетику мовного поля одне одного. Вони повинні постійно реалізовувати свою здатність до спілкування, що передбачає: 1) бажання вступати у контакт з оточенням; 2) уміння організувати спілкування; 3) знання норм та правил, яких необхідно дотримуватися при спілкуванні з оточуючими [117; 6].

Переконані в тому, що професійно-педагогічна спрямованість та лінгвістична компетентність відображають психологічну готовність мовної особистості до педагогічної діяльності, отже, до процесу активної комунікації. Дійсно, щоб досягти мети спілкування, людина не тільки повинна мати певний фізичний та інтелектуальний потенціал, навички комунікації, а й знати правила спілкування [126; 45]. Саме лінгвістична компетентність свідчить про мовну та мовленнєву впевненість особистості, а впевненість у своїх силах, об'єктивному досвіді є завжди запорукою професійного успіху, засобом комунікативного впливу вихователя на вихованця. Вважаємо, що і початкова, і середня, і вища школа покликані виконувати замовлення суспільства на формування такої особистості вчителя, яка мала б: громадянськість, патріотизм; високий рівень загальної освіти; здібності до роботи з дітьми; компетентність педагогічну, психологічну, лінгвістичну, комунікативну; потяг до творчості; потребу самовдосконалення; інформованість.



Але, незважаючи на визначену державну політику у галузі освіти, нові програми, окремі інновації, альтернативні напрями, ще недостатньо реалізується такий підхід до мовної освіти, який передбачав би формування мовної особистості, здатної сприймати мову як загальнолюдську цінність, та міг би вміло користуватися нею. Занепокоєння також викликає і той факт, що відбувається зниження мотивації до вивчення рідної мови та літератури. Ми вважаємо, що важко формувати лінгвістичну компетентність майбутнього фахівця, коли в державі відсутня концепція філологічної освіти, хоча певні авторські нароби у цьому напрямку, безперечно, існують. Так, починаючи із статті 10 Конституції України, Законів України “Про мови”, “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, мовна стратегія в освіті, гуманітаризація навчання є державними пріоритетами, проте здійснювати мовну стратегію неможливо при надто обмеженій кількості годин з мовних дисциплін у середній школі. І у вищій школі ситуація не краща.

Безперечно, окрім пізнавальної функції мови, неодмінно слід враховувати і розвивальну, і виховну її функції. Тільки тоді здійснюватиметься постійна взаємодія, взаємовплив інших філологічних дисциплін: мови, літератури, стилістики, риторики, а також і нефілологічних предметів: історії, мистецтвознавства тощо – таких, що мають гуманітарний зміст. Практики зауважують, що саме комплексна робота над словом у межах цих предметів формує комунікативну компетентність, мовну індивідуальність учня. Визначні вчені минулого небезпідставно працювали над створенням єдиної концепції філологічної освіти. О. Потебня, Л. Булаховський, Д. Овсянко-Куликівський, К. Ушинський, О. Пешковський, О. Шахматов, Ф. Буслаєв, Л. Щерба, В. Виноградов та інші – усі вони намагалися віднайти свої шляхи утворення “єдиного курсу словесності” [300; 10], який поєднував би собою декілька напрямків гуманітарного профілю. Такий курс мав би слугувати єдиній меті–формуванню комунікативної лінгвістичної компетентності мовної особистості. Адже “слово є настільки засобом розуміти іншого, наскільки воно є засобом розуміти самого себе” [214;127]. Саме відсутністю єдиної концепції філологічної освіти можна пояснити абсолютно невиправдане,

невважливе рішення про раптове скорочення академічних годин мовних спецкурсів на неспеціальних факультетах державних педагогічних університетів. На жаль, достеменно невідомо, з чиєї ініціативи це відбулося. Такі події є наслідком вказівок щодо загального скорочення тижневих годин по факультетах, однак чому скорочення годин з неспеціальних предметів торкнулося саме мовних дисциплін, – невідомо. Отже, спецкурси, основною метою яких є розвиток зв'язного мовлення, – не потрібні майбутнім учителям? Можливо, вже реалізовано основну їхню мету і досягнуто кінцевого результату – формування лінгвістичної компетентності через набуття студентами мовних знань, мовленнєвих умінь та навичок? Можливо, розроблено програми нових спецкурсів для підвищення низького рівня мовної та мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця? Безперечно, цей факт є наслідком нерозуміння окремими відповідальними особами дійсно жахливого стану мовної підготовки в освітянській галузі. А головне, це – невизнання пріоритетного напрямку мовної стратегії держави, елементарна неувага до важливої проблеми формування лінгвістичної компетентності майбутніх педагогів, ставлення до цього процесу як до чогось другорядного. Результати таких прорахунків нам усім доведеться побачити незабаром. Випускник ВНЗ стане вчителем, рівень лінгвістичної обізнаності якого – практично нульовий. Згодом це призведе до ще більш глобальних наслідків: вихованці таких учителів завтра стануть абітурієнтами вищих навчальних закладів. І це замкнене коло вже нікому не розірвати. На нашу думку, свідомо йти назустріч новим проблемам, не намагаючись усунути застарілі причини їхнього невирішення – це руйнування досвіду вчених-дослідників минулих часів, творчі наробки і досвід яких можна було б постійно і вдало використовувати. Адже за О. Потебнею, мова освіченого народу за обсягом і глибиною висловленої нею думки ставиться вище мови дикунів.

Освіта взагалі й вища – зокрема, завжди тісно пов'язана із поняттям “культура” і є “специфічним людським засобом перетворення природних задатків та можливостей” [300;7]. Дійсно, дитина народжується у людському середовищі, її мова та мовлення формуються постійно під впливом сім'ї, школи, довкілля, засобів масової інформації тощо. Не можна “закривати очі” на безпосередній негативний вплив “вуличного”

оточення дитини, до того ж, рівень мовленнєвої культури сім'ї, у якій вона виховується, інколи буває дуже далеким від такого загального поняття, як культура. Однак природні задатки та можливості можна розвинути, починаючи саме з дитинства. Якщо ж не розвивати їх постійно, гальмується і розвиток інтелектуальних мисленнєвих здібностей, розвиток мовлення уповільнюється, адже ці процеси – взаємопов'язані. Важкі сходинки до пізнання власного “я” в оточуючому світі не завжди ведуть до правильного сприймання тієї “мовної атмосфери”, яка постійно впливає на становлення дитини як особистості. “Кожне слово, що входить у думку немовляти, стає начебто мікроосередком його душі, психологічною клітинкою його психіки. Слово (поєднання його змісту та почуття) – це немовби та сама психологічна речовина, з якої утворюється тканина людської душі” [235; 176]. Думаємо, що саме вчитель, вчительове Слово, слово компетентне, грамотне, професійно виважене, здатне здійснити основне завдання, на що, власне кажучи, і надирає ця відповідальна професія – сформувати особистість. Адже саме тоді компетентність досягає рівня дійсного вдосконалення й майстерності, коли у постійному контакті того, хто навчає, і того, кого навчають, справді народжується особистість. Це – власне обличчя людини, психологічне та соціальне, власна манера відчувати, думати, говорити, діяти. Слово за словом мова вживлює в людину згущення людського розуміння життя – усі розсипи людських почуттів, увесь космос людських думок. Саме мова будує наші душі, “і до самої могили – разом із способом життя – налаштовує та перебудовує нашу психіку, лікує або калічить підсвідомість та свідомість”, бо “ми створюємо мову, а мова створює нас...” [235; 176], – наголошує Ю. Рюріков.

Оскільки інтелектуальна компетентність є показником і лінгвістичної компетентності, вважаємо за необхідне наголосити на винятково важливому їхньому поєднанні у процесі підготовки майбутнього вчителя як специфічної мовної особистості. Вчитель – це перш за все досліджувач, від сформованості його розуму, мислення, індивідуальних умінь та навичок залежить і якість навчання його учнів. Комунікативна розвиненість, лінгвістична впевненість, мовленнєва досконалість учителя завжди демонструють його внутрішні та зовнішні характеристики. І саме

такі риси свідчать про захопленість або ж байдужість людини, а вчителя – особливо. Ще Л. Толстой відзначав, що учні досить часто не розуміють мистецтва краси виявлення життя у слові та захопленості цього мистецтва [266; 11]. Учитель навчає учнів “грати” словом так, щоб слово “сяяло” у спілкуванні, щоб розкривало свої таємниці у писемній формі мовлення, щоб змогло подарувати насолоду від чуття безмежності його можливостей.

За Ф. Буслаєвим, думки дитини розкриваються та зріють по мірі розвитку дару слова. Той, хто ясніше розуміє слово, ясніше мислить, і правильне розуміння мовлення веде до правильного мислення [56; 381]. Ці погляди відомого педагога щодо навчання мови актуальні і зараз. Скажемо більше: проблеми, окреслені вченим, не можна назвати вирішеними і сьогодні. Багато втрачено, дещо з теорії та досвіду вчених-мовознавців назавжди зникло у безодні захоплення ідеологічними питаннями, а для вирішення деяких проблем просто ще не настав час. Але потреба освіти, пізнання закладена у кожній людині, і будь-яке навчання повинно бути відповіддю на питання, що викликане життям. Тому минуле застерігає нас від необережного поводження з мовою взагалі, рідною – зокрема. Наше майбутнє нерозривно пов'язане із сьогоденням. І аксіомою сприймається теза, що ХХІ століття буде століттям гуманітарних знань, а головною фігурою в ньому буде саме Вчитель [83; 16]. Ми вже сьогодні готуємо такого Вчителя. Його погляди, освіченість, культура мовлення – все повинно переконувати у тому, що саме “через мову відкривається дитині усвідомлення самої себе та світу зовнішнього” [56; 380]. Навчаючись у такого вчителя, учні відкриють невідоме за допомогою відомого (Ф. Буслаєв), привчаться мислити творчо, знаходячи у слові себе, розвиваючи неповторність своєї особистості.

Доречно згадати про існування ще одного аспекту досліджуваної нами проблеми формування мовної компетентності майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі. Маємо на увазі, що навчання літературній вимові практично відсутнє у нашій загальноосвітній школі, справа культивування норм усного мовлення – справа всієї школи, всього педагогічного колективу, оскільки необхідна робота над підвищенням культури усного мовлення усіх педагогів. Передбачити

наслідки недбалого ставлення до мовних проблем в освіті було не так важко. Відомий фахівець орфоєпії, Р. Аванесов був одним із тих вчених, хто закликав до негайного подолання ситуації, що склалася в результаті зниження інтересу учнів, студентів до процесу читання, усного та писемного мовлення, отже, - до культури спілкування. Відомо, що мовні норми розвиваються у суспільстві за внутрішніми законами, притаманними системі мови, під впливом зовнішніх умов життя суспільства, які прискорюють або уповільнюють, або вносять ті чи інші корективи у розвиток мови. У процесі перебудови суспільства, що зачепила абсолютно усі сфери нашого буденного життя, перебудова освіти посіла, хоч і прикро констатувати це, одне з останніх місць. Складне політичне та економічне становище країни не дозволяло зазирнути у майбутнє і побачити, чим обернеться така “політика” у галузі освіти. І тільки зараз, в останні роки, наша, вже незалежна, держава нарешті починає повертатися обличчям до поколінь, які навчають і навчаються, спрямовуючи процес навчання на формування особистісно орієнтованого підходу до кожного учня та студента.

Вітчизняна та зарубіжна психолого-педагогічна наука має багато творчих теоретичних та практичних розробок з цього питання. Ми, зокрема, вважаємо за необхідне зазначити важливий на нашу думку, напрямок так званого “НЛП” – нейро-лінгвістичного програмування як мистецтва та науки вдосконалення особистості, описаного англійським вченим Х. Алдером: НЛП не обмежується тільки рамками поведінки, воно торкається і способу мислення, від якого залежать усі досягнення в цілому; однією із базових моделей НЛП – на прикладі так званої мета-моделі – розглядається роль мови у спілкуванні, моделюючи мисленнєвий процес, появу та розвиток почуттів та переконань, НЛП розглядає усі складові людського досвіду, але перш за все НЛП займається процесом спілкування – спілкування людини із самою собою та іншими людьми. Автор визначає сутність спілкування як розуміння однією людиною внутрішнього світу іншої [16; 76]. Важливо, на нашу думку, розглядати процес формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя, враховуючи саме вміння та навички студентів, набуті ними у повсякденному досвіді спілкування. Адже саме тоді вони здатні продемонструвати рівень своєї несвідомої

лінгвістичної компетентності. Цей термін, несвідома компетентність, вживається Х. Алдером на позначання важливої складової частини корисної моделі навчання успішності починань. Зайве казати, наскільки важливе для вчителя відчуття власної професійної успішності, вільного поводження у будь-якій звичайній ситуації мовленнєвого спілкування, адже він причетний до процесу виховання учнів через постійний контакт з ними. Звісно ж, компетентність приходить тільки разом з практикою, тільки тоді набір дій перетворюється в якийсь єдиний комплекс [16; 87]. Саме так, лінгвістично грамотно, на наш погляд, повинен поводити себе справжній вчитель, незважаючи на те, який предмет він викладає, оскільки його мовленнєвий та мовний досвід неодмінно свідчить про обізнаність не тільки у фаховому плані, а й доводить власну особистісну “конгруентність”, демонструючи інші складники комунікативного процесу (міміка, жест, погляд, поза або інтонація тощо). Невизначене мовлення вчителя, невідповідність його невербальної поведінки змістові мовленого не сприяють активізації навчального слухання учнів.

Спілкування, співрозмовник – такі поняття можна означити взагалі. Але, коли йдеться про професійне спілкування, тобто педагогічне, психологічне, - треба взяти до уваги те, що все це – спілкування лінгвістичне. Не володієш мовленням, не відчуваєш природи слова, замислюєшся над будовою речення, висловлюючи свої думки? Хіба професія вчителя дозволить “кострубатити” мову, не вміти вести діалог, виразити своє особистісне “я” у монологу? Як вчитель – ти зайвий у цьому світі емоцій, почуттів, досвідченості, мовної компетентності, тож доведеться шукати іншого місця в житті, але вже не на ниві освіти. Здається, саме у світі мови кожна людина повинна розчути той заклик, той поклик, відвертість, що їй призначено [145; 402], – зазначає французький дослідник Жан Лакан.

Оскільки моральні, психічні або соціальні аномалії людини – безпосередній продукт нереалізованої потреби її у повноцінному спілкуванні, саме повноцінне спілкування створює стан душевного піднесення, спонукає до найбільш повної реалізації духовно-психологічного потенціалу людини [199; 12]. Неможливо не зазначити також, що спілкування є надто важливим фактором в організації спільної

діяльності, взаємопізнанні людей, формуванні та розвитку міжособистісних стосунків. Отже, педагогічне спілкування і є тим самим “міжособистісним” спілкуванням, в результаті якого одна особистість впливає на формування іншої. Дійсно, у дружньому спілкуванні, відвертій розмові – людина розкриває себе, тому таке спілкування набуває й педагогічного змісту, оскільки “слово і є тією зерниною, з якої потім проростає свідомість” [94; 73]. А багатство мовлення залежить, як відомо, саме від повноти думки. Думка, висловлена вчителем, якщо вона є лінгвістично грамотно оформленою, чітко визначеною, завжди свідчить про його психологічну і мовну свободу, оскільки вчитель повинен миттєво відбирати мовні засоби при спілкуванні, мати гарну вербальну пам'ять, адже мова та мовлення вчителя є засобом педагогічної праці. Видатний педагог В. Сухомлинський розробляв своєрідний комплекс мовлення вчителя, прагнув допомогти йому у складному процесі навчання та виховання учнів. Він неодноразово підкреслював, що вміння вчителя вдало використовувати свій мовний потенціал завжди є основою для вироблення мовленнєвих умінь професійного характеру. Однією з основних функцій спілкування є саме контактовстановлююча, тобто функція, яка обслуговує мовленнєвий контакт співрозмовників. Для встановлення контакту з учнем вчителю потрібно багато засобів, однак якщо вчитель не є лінгвістично компетентною особистістю, то інші засоби можна вже не використовувати. Звісно ж, якщо між вчителем та учнем не існує контакту *мовленнєвого*, не варто взагалі вести мову про психологічний, педагогічний, особистісний. Усі спроби порозумітися у такому разі приречені лишитися тільки спробами. Власне кажучи, навряд чи учень серйозно ставитиметься до вчителя, рівень лінгвістичної, комунікативної, а отже, – і інтелектуальної компетентності не є достатньо високим, адже “багато з того, що при спілкуванні ми вкладаємо у *слово*, своїм корінням іде то тайників душі” [140; 7].

Незважаючи на складні часи, що переживає нині наше суспільство, зниження інтересу учнів до процесу навчання, негативізм у набутті знань взагалі, неадекватне ставлення держави до праці вчителя, - все одно вчитель у суспільстві лишається особливою людиною. Адже дитина, прийшовши до школи, привчається

відразу чути вчителеве слово, може, ще не зовсім свідомо сприймаючи його. Вважаємо винятково важливим для майбутнього вчителя, а вчителя початкової школи особливо, оптимізацію процесу набуття ним лінгвістичних знань, тобто – формування мовної компетентності, оскільки саме мова дарує нам цілий світ. Пізнаючи мову, її свободу, її магічну силу, її “смак”, учень, студент, майбутній учитель, неодмінно відчує “смак” до навчання, крок за кроком долатиме важкі щаблі власної невпевненості, нерозуміння, некомпетентності. “Щоб мовні засоби стали засобами розуміння, треба ними оволодіти”, - наголошував український психолог Г.Костюк, адже “розуміння завжди пов'язане із мовою” [129; 215]. Саме свідоме розуміння дозволяє якомога повно відчувати тонкощі рідного слова, а відтак і енергетика слова вчителя, його особистісний заряд передаватиметься учням, адже “особистість знаходиться у повідомленнях, комунікаціях з іншими людьми та у спілкуванні, комуніоні з ними”, і “саме свідомість особистості в людині свідчить про її вищу природу та вище покликання” (Бердяєв М.) [40; 178].

Вважаємо, що свідомість учителя, відчуття ним постійного невдоволення собою, його спрямованість на людину вимагає від нього постійної реалізації “словесної дії” (К.Станіславський). Саме педагогічна “словесна дія” впливає на розвиток учня, оскільки спілкування є складною психологічною взаємодією. “У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. *Навчити своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом*” [105; 74]. Не погодитися з І. А. Зязюном неможливо. І, як ми зазначали вище, компетентність лінгвістична важлива не тільки для навчальної діяльності, спілкування вчителя та учня на уроці, вона є постійною демонстрацією рівня комунікативної, вербальної поведінки вчителя. Ось чому, готуючи майбутніх педагогів (і не тільки початкової школи) до практичної роботи, викладачеві мовного циклу варто постійно робити установку на оволодіння студентами нормами сучасної літературної мови,



виховувати культуру лінгвістичного мислення.

Оскільки І. Кант стверджував, що “не думок треба навчати, а мислити” [108; 16], дозволимо собі додати, що так зване лінгвістичне мислення вчитель, особливо який працює у початковій школі, повинен виховувати в собі постійно, адже творче мислення вчителя розглядають як ознаку його професійної готовності. Звісно ж, рівень знань майбутнього педагога є основним підґрунтям його фахової підготовки, але саме творче мислення, творча мова та мовлення вчителя є ознакою його дійсного професіоналізму. Як зазначав професор В. Богородицький, “... розвиток думки та висловлення її у слові звісно обумовлено світом дійсності, як тієї, що споглядається, так і тієї, що вже закарбована у пам'яті на основі усього попереднього досвіду” [46; 204]. Важлива проблема мислення та мови вчителя лишається однією з пріоритетних у педагогіці. Але, мабуть, ще далеко до повного вирішення її, якщо студент робить найелементарніші помилки і мотивує це тим, що у майбутньому він викладатиме фізику (історію, хімію, біологію, математику), а не мову. До того ж, мовні знання в умовах спілкування на уроках українською, а під час перерви у шкільних коридорах – російською, – важко назвати знаннями. Про який рівень лінгвістичної компетентності слід вести мову? Ця проблема потребує постійної уваги. І вища школа, на жаль, не може похвалитися високим рівнем мовної та мовленнєвої підготовленості своїх вихованців.

Вочевидь, виховує не тільки школа, ВНЗ, а перш за все – родина, мовне оточення, друзі – тобто постійне коло лінгвістичного спілкування. Можна ще багато дискутувати з цього приводу, констатувати прикрі факти “збідненого” мовлення сучасної молоді людини, зазначати недостатній рівень мовної обізнаності тощо. Однак варто згадати слова Конфуція про те, що краще запалити маленьку свічку, ніж проклинати темряву. Можливо, до давно означеного терміну “педагогіка співробітництва” слід додати слова “педагогіка мовного та мовленнєвого співробітництва”, допомагаючи собі самому та іншим, якщо ти справжній учитель, викладач, і тебе турбує особистісний інтелектуальний рівень твоїх вихованців. Центром навчального процесу є той, хто навчається у вищому навчальному закладі – у нашому прикладі – студент, майбутній учитель, а потім, у школі, - його учні.

Переконані в тому, що особистість тільки тоді може вважатися мовною особистістю, якщо вона є комунікативно адекватною, а її мовна поведінка – змодельованою відповідно до її фахової підготовки та особистісної узгодженості. Вчитель, вважаємо, повинен постійно підтверджувати культурний статус своєї особистості, свою орієнтованість на особистісну унікальність прагненням гармонії мовленнєвого спілкування зі своїми комунікативними партнерами – учнями. При низькому рівні лінгвістичної компетентності робити це майже неможливо, оскільки важливою передумовою розвивального навчання, є, наприклад, організація спільної діяльності того, хто навчає, і тих, кого навчають.

Неможливо не поділити точку зору І.Зимньої відносно того, що вчитель молодших школярів має бути зразком для наслідування, має приваблювати дітей вихованістю, освіченістю, культурою поведінки, компетентністю спілкування. Вони повинні бути у полоні особистості вчителя, саме ці якості складають у сукупності структуру його психологічного портрету [103; 214]. І українська дидакт О.Савченко вважає вміння володіти словом неодмінною умовою особистісно-орієнтованого спілкування вчителя з учнями, оскільки “про що б не розмовляв учитель з дітьми на уроці, він має знаходити найточніше і найсправедливіше слово. Нерозбірливість висловлювань, багатослівність, словесні штампи знецінюють найкращі наміри” [237; 158]. Міжособистісне спілкування моделі “викладач – студент”, “вчитель – учень” повинно створювати відповідну атмосферу комунікативного комфорту. Такі міжособистісні відносини неодмінно позитивно впливатимуть на настрій комунікативних партнерів, дозволятимуть уникати багатьох ситуацій комунікативного конфлікту. Однак при нерозвиненій лінгвістичній компетентності, відсутності відповідних мовних умінь та навичок досить важко досягти певних позитивних результатів, оскільки комунікативні ситуації потребують постійного комунікативного, а отже, – лінгвістичного моделювання компонентів комунікативного акту. Якщо комуніканти володіють мовою вільно, лінгвістично витончено, їхня мовленнєва взаємодія підсвідомо привчає коригувати мовленнєву поведінку одне одного.

Звісно ж, учитель та учень перебувають у різних “вагових категоріях” саме

через те, що вчитель, на відміну від учня, - специфічна лінгвістична особистість, і рівень його мовної культури повинен бути вищим за учнівський. Але чи завжди це так? Звідки ж тоді до вищих навчальних закладів приходять такі випускники шкіл, які не здатні оформити та висловити свої думки? Їхні відповіді досить часто обмежуються простими реченнями неповної структури, або ж взагалі словами – реченнями. Дійсно, ще рано заспокоюватися нам, педагогам, якщо на запитання викладача: “Які моменти лекції були незрозумілими?” – студентка цікавиться: А що означає слово “аналізувати”, або ж – “зіставити”? Що таке “фейлетон”, “памфлет”, “контингент”? тощо. Мовленнєва реакція викладача відповідна. Як не розгубитися від таких запитань? Тому у такій ситуації викладач відчувається відповідальним за той рівень знань, за який повинна б нести відповідальність школа.

Винятково важливо розуміти, що “особистісно-діяльнісний підхід до навчання з позиції того, хто навчає, означає також наявність актуальної ситуації інтернаціоналізації нових форм, правил, способів та засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності, тобто розвиток не тільки професійної компетентності учня, але і його особистості в цілому” [103; 115]. Вважаємо за необхідне наголосити, що розвиток мови та мовлення учня, студента, рівень розвиненості його лінгвістичної компетентності відображає рівень його особистісної розвиненості. З сумом доводиться констатувати, що зараз педагог не знає структури та законів педагогічного спілкування, у нього слабо розвинені комунікативні здібності та комунікативна культура в цілому. Але ж бути Особистістю – це професійна характеристика педагога, він завжди виявляє себе як особистість у всій багатогранності індивідуально-психологічних, поведінкових та комунікативних якостей і, як зазначає І.Зимня, у суб'єктивній характеристиці педагога завжди поєднуються площини аксиологічна та когнітивна, знаннєва [103; 174]. Отже, саме ми, педагоги, покликані суспільством виховувати та розвивати індивідуальність майбутнього вчителя.

Слід визнати, що суспільство саме і створює такі несприятливі психолого-педагогічні умови, в яких розвинути, удосконалити особистість досить важко, а інколи й зовсім неможливо. Складається таке враження, що хтось навмисне робить

так, щоб дитина не змогла відчутися себе особистістю, адже повноцінні знання просто неможливо набути, навчаючись у загальноосвітній школі, досить часто учням не вистачає обсягу навіть елементарних знань. Здається, що вся наукова психолого-педагогічна література аналізує проблеми освіти як такі, якими вони мають бути, а не як такі, якими вони є насправді. І проблема формування мовної компетентності не є винятком. Наш досвід практичної роботи у вищому навчальному закладі свідчить, що з кожним роком сформувати лінгвістичну компетентність студента все складніше, оскільки рівень писемного мовлення – критичний, рівень мовленнєвого спілкування – обмежений бідним лексичним запасом. Отже, рівень мовної культури дуже низький через недостатній рівень знань фактичного мовного матеріалу.

І.Зимня зауважує, що більшість студентів не вміють виступати перед аудиторією – 28,8%, вести дискусію – 18,6%, давати аналітичну оцінку проблем – 16,3%. Можемо додати до цих цифр інші. Як довели наші дослідження, розповісти про себе, свою родину не здатні 20,3% студентів, проаналізувати відповідь одногрупника – 34,2%, відповісти на питання анкети “Як ви оцінюєте рівень своїх мовних знань?” – 26,2 відсотка тощо. Причому помилки при виконанні таких завдань свідчать, що студенти, вчорашні школярі, майже не володіють культурою усного та писемного мовлення. Так, зокрема, їм практично невідомі складні випадки керування у словосполученнях як української, так і російської мов, використання відповідних прийменників у словосполученнях, семантика часток тощо. Кількість же орфографічних та пунктуаційних помилок у відповідях на питання анкети (вже не кажучи про диктанти, написання творів-мініатюр) – вражаюча, адже “...для того щоб виробити механізм письма, необхідно займатися мовою та її граматиною” [297; 57].

Ще М. Монтень сказав, що будь-яка людина може сказати дещо, що відповідає істині, але виразити це красиво, розумно, небагатослівно зможе не так уже й багато [180; 452]. Варто згадати слова і нашого сучасника, видатного педагога В. Шаталова, стосовно того, що тільки мистецтво слова – основна зброя педагога, незамінний за силою впливу засіб спілкування з учнями та їхніми батьками, не в пошані у міністерських інструкцій та вузівських програм [292; 20]. Важко не

поділити цю точку зору вчителя-практика, яка була висловлена ним ще за часів існування СРСР. Мало що змінилося у суверенних державах і сьогодні. Звісно ж, досвід європейської системи освіти враховується тими чиновниками, які складають навчальні програми. Але, здається, варто було б враховувати досвід вітчизняної системи освіти, а також умови практичного білінгвізму та процесу мовної інтерференції. Такі проблеми ми можемо лише окреслити, але для їхнього вирішення треба, на наш погляд, дещо змінити систему державного підходу до викладання мовних дисциплін, ще більшу увагу приділити саме інтелектуальному розвитку учнів, студентів, майбутніх учителів. Справді, це завдання – не одного дня, вирішити його за допомогою циркулярних листів – справа марна, адже, як зазначав П. Черних, мова як суспільне явище розвивається **за своїми** внутрішніми законами, які суттєво відрізняються від законів розвитку **інших суспільних явищ** [286; 5]. І К. Ушинський нагадував, що мова створена народом, розвиває в духові дитини здібність, яка створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини: розвиває дух [273; 124]. Отже, гадаємо, винятково важливим є створення вчителем, викладачем того духу, атмосфери, якою повинна бути насичена уся система викладання мови та мовленнєвого спілкування як у школі, так і у вищому навчальному закладі.

Виховання пошани до Слова, до його неосяжної сили, до його багатства і виразності – необхідна умова виховання лінгвістичної компетентності майбутнього педагога. “Водночас із цим правильно поставлені літературні та смислові наголоси, вміло змонтовані абзаці єдиного цілого та багатозначні за своїм обсягом паузи не залишають байдужим жодного школяра” [292; 21], – відзначає В. Шаталов. Слід наголосити також, що проблеми, давно означені автором, мають важливе значення саме для сучасного процесу навчання та виховання, оскільки будь-який вчитель та педагог взагалі, що, відповідно європейській педагогічній традиції, працює перш за все зі словом, повинен отримувати цілком сучасну та саме професійно орієнтовану лінгвістичну підготовку [175; 299]. Отже, вважаємо, вчитель початкової школи – це саме той вчитель, який працює зі словом постійно, і лінгвістично компетентне слово у вустах такого вчителя – це запорука успішних знань його учнів. Тільки тоді педагог

початкової школи здатний окреслити свої лінгвістичні проблеми та шляхи їхнього вирішення, якщо він сам дійсно спроможний осягти красу слова та компетентно навчати цього своїх учнів.

Виходячи з того, що все свідоме професійне життя педагога – це, власне кажучи, постійний діалог з його учнями, доречно звернути увагу на термін “педагогічна лінгвістика” (Г. Михальська), вбачаючи у ньому основний засіб подолання багатьох складних моментів, яких ми торкаємось у своєму дослідженні. Вчена вважає, що саме “педагогічна лінгвістика” здатна відповісти на запитання: “Що саме повинен знати про мову та мовлення будь-який вчитель, щоб спромогтися зробити своє мовлення зрозумілим, усвідомлювати та вирішувати проблеми лінгвістичної природи, які виникають у його педагогічній діяльності? [175; 299]. Сучасна школа, вищий навчальний заклад є “інтелектуально комунікативною сферою”, і саме тому вчитель будь-якої спеціалізації повинен отримати відповідний обсяг систематизованих знань про мову й мовлення та основні (базові) вміння самостійно аналізувати лінгвістичні явища для оптимізації спілкування з учнями. Поділяючи точку зору Михальської Г., підкреслюємо, що вчитель повинен мати особистісну мовну та мовленнєву обдарованість, талант володіння словом, і цей талант необхідно вдосконалювати у вищому навчальному закладі, звісно ж, якщо школа вже створила необхідні умови для його розвитку. Талановита, лінгвістично компетентна особистість, яка вміє професійно довести свою відповідність щодо обраної педагогічної діяльності, зможе постійно демонструвати рівень власної інтелектуальності, емоційності, проте критично ставиться до себе, повсякчас пам’ятаючи, що ознакою справжнього інтелекту є постійна самокритика. Учитель, який вважає себе персоною, що давно досягла усього і вдосконалюватися їй вже не потрібно, – глибоко помиляється. На наш погляд, постійний тренінг, особистісне моделювання мовних та мовленнєвих ситуацій спілкування необхідне вчителю, викладачеві, оскільки професійна діяльність його не обмежується тільки школою або ж вищим навчальним закладом. Його професійний рівень – це перш за все, рівень лінгвістичної компетентності, бо спілкування завжди демонструє єдність мислення та мовлення, а “мовленнєва діяльність є інтелектуальним актом” (Пассов

Ю.) [200; 186].

Власне кажучи, мовна компетентність є квінтесенцією особистісного та професійного розвитку педагога, і тільки справжня мовна особистість може називати себе суб'єктом професійної діяльності. Ми схильні думати: щоденне компетентне мовленнєве спілкування завжди є результатом дієвості знань, їхньої глибини, міцності, системності. Вважаємо, що реалізація особистості вчителя відбулася, якщо він сприймає мову не як один із навчальних предметів, а як засіб виявлення своєї професійної гідності. Адже всі принципи навчання: індивідуалізації, диференціації, інтеграції, гуманізації, гуманітаризації – безпосередньо пов'язані перш за все з мовною компетентністю педагога і реалізуються ним найбільш повно саме тоді, коли він є справжньою лінгвокомпетентною особистістю.

Відомо також, що одними з провідних методів навчання і навчально-пізнавальної діяльності є саме словесні методи, які спрямовані як на формування і засвоєння понять, так і на формування та відтворення чуттєвих образів [237; 198]. Безперечно, словесні методи навчання безпосередньо впливають на розвиток словесно-логічного та чуттєво-образного мислення учнів, адже "...будь-яке слово є діло і будь-яке добре діло викликається словом" (Ф. Булаєв) [56; 380]. Оскільки навчання рідної мови є нічим іншим, як розвитком закладеного у дитині семені дару слова, а слово складається зі звуку та думки, і в навчанні дві мети – правильна та ясна вимова та усвідомлення думки, то ми розвиваємо в дитині її моральні сили та готуємо суспільству гідного діяча, навчаючи виражати словом думки правильно та сильно [56; 380]. І "суспільство буде таким, якими є люди, що складають його" [40; 282], адже "кожна людина в процесі спілкування пізнає не тільки іншого, а й самого себе, розвиваючи свою самосвідомість як основу самовиховання" [19; 81]. Як зазначав В. Виноградов, слово є водночас і знаком думки мовця, і ознакою усіх інших психічних переживань, які входять у завдання та наміри повідомлення, адже слова перебувають у неперервному зв'язку з усім нашим інтелектуальним та емоційним життям [67; 19]. Ми, вслід за видатними вченими, вважаємо винятково важливим, що майбутній фахівець початкової школи, який володіє словом, відчуває його, може називатися дійсно лінгвістично компетентною особистістю тільки тоді,

якщо має свій, неповторний індивідуальний стиль спілкування, постійно працює над створенням особистісної комунікативної моделі, творчо підходить до розвитку своєї професійної поведінки, оскільки саме “особистісні риси відображають стиль поведінки” [139; 256].

Розповідь вчителя початкової школи – одне з основних джерел пізнання його учнів. Про що б не розповідав учитель, довіра до своїх учнів є головною умовою успіху його роботи. Від того, як розуміють учні свого педагога, які слова залучає він для спілкування з ними, залежить, чи здійснюється процес формування особистості учня, чи здатна комунікативна потенція вчителя сприяти оптимізації мовленнєвого спілкування, чи реалізується основна комунікативна мета, чи позитивно впливає слово вчителя на розвиток думки його учнів, адже культура мовлення учнів – це культура їхньої думки, а “думка є мова” [146; 14], “думка над усе”, і “правильно мислити – це вже означає створювати” [112; 67]. Тільки лінгвістично компетентна особистість здатна керувати процесом набуття знань учнями. Спілкування з такою особистістю є справжнім святом для учнів. Вони чекають її уроків, сприймають кожне слово, оскільки “у відповідні дитячі роки спостерігаються підвищена сприйнятливність до засвоєння мови, якою дитина спілкується з оточуючими; у дошкільні та ранні шкільні роки виявляється особлива яскравість, гострота образних вражень, багатство уяви” [147; 142]. Варто згадати думку Г. Костюка, що словами не тільки передається іншим те, чого ми не зрозуміли, у словах воно існує і для нас самих. Якщо у нас немає чітких, ясних словесних форм, тоді немає чіткості, ясності і у самих думках. Труднощі словесного оформлення думок – це, звісно, у першу чергу труднощі розуміння того, про що ми говоримо. Як тільки ці труднощі розуміння подолані, проходять і ті “муки слова”, на які ми при цьому часто скаржимося. На них нерідко скаржаться і учні, зазначаючи що вони все розуміють, тільки не можуть висловити [129; 215].

На жаль, комунікативно здібний учитель сьогоденної школи скоріше є винятком, аніж нормою. Такий педагог часто не здатний продемонструвати не тільки свою лінгвістичну компетентність, а й свою перцептивну компетентність, адже “мистецтво мовлення – ахіллесова п’ята багатьох педагогів” [253; 15]. У такого



вчителя свого часу не було розвинено педагогічну комунікативність, отже, його професійна діяльність демонструє невисокий рівень культури інтелектуальної діяльності, культури поведінки, культури педагогічного партнерства. Поділяючи точку зору А.С. Макаренка стосовно того, що жоден вихователь не може бути хорошим вихователем, не може працювати, тому що в нього не поставлений голос, він не вміє розмовляти з дитиною і не знає, в яких випадках як треба говорити, а без цього вміння не може бути хорошого вихователя [161; 224], вважаємо, що такий учитель не здатний зрозуміти своїх учнів, отже, – і відчуті справжнє захоплення від своєї професії. Рівень лінгвістичної компетентності – це завжди рівень культури спілкування, рівень творчості і мислення, корекція своєї мовної та мовленнєвої поведінки. Адже особистісно орієнтоване спілкування тому і зветься так, що постійно іде від особистості до особистості, демонструючи “...зв’язок рівня розуміння особистості учня та рівня педагогічної майстерності вчителя” [205; 115], оскільки “навчає не тільки вчитель, а й учні” [157; 104].

Зрозуміло, що кожна людина по-своєму засвоює способи пізнання світу, формує свою індивідуально неповторну особистість, набуваючи власного життєвого досвіду, відповідного рівня культури, творчої визначеності, розвиває разом з тим закладені природою якості. Життя – це свого роду міжособистісне змагання в умовах неоднакової значимості, неоднакової оцінки своїх можливостей, але, на наш погляд, однакового прагнення перемоги своєї особистості. Не завжди в житті прагнення працювати здійснюється на рівні власних інтелектуальних, мовних, мовленнєвих можливостей, не завжди людина усвідомлює свої здібності щодо обраної професії, не завжди обрана справа є дійсно тією справою, що відповідає її життєвим принципам. Шкода, якщо професія вчителя обрана за принципом невисокого конкурсу при вступі до вищого навчального закладу. Ніде правди діти, - сьогодні це не поодинокі випадки. Важливо, на наш погляд, щоб студентами педагогічного вищого навчального закладу ставали ті абітурієнти, які свідомо привчили себе до думки бути вчителями. Саме самосвідомість, самопізнання, самовдосконалення – риси, які характеризують справжнього вчителя, особливо вчителя початкової школи, оскільки “сучасна початкова школа чекає на професіоналів високого класу, бо надто

багато втрачає молодший учень, коли його навчає некваліфікований педагог. Адже один учитель три або чотири роки працює з дітьми. Якщо він часто помиляється, цей брак запізно виправляти в середніх класах” [237; 5].

Варто згадати висловлення А. Шопенгауера, що вже у дитячі роки створюється міцна основа світосприймання [295; 205]. Якщо ж дитині поталанило – вже з початкової школи її навчає педагог, справжня мовна особистість, яка пам’ятає про те, що основою вчення Песталоцці є любов до дітей та повага до їхньої моральної та розумової особистості, можна сподіватися на те, що мова та мовлення такої дитини відобразатимуть її гармонійний розвиток. Залишаючись вірним своєму погляду на значення рідної мови як найкращого засобу для духовного розвитку дитини, саме Ушинський поклав рідну мову в основу початкового навчання. Адже “діти володіють всіма граматичними категоріями своєї рідної мови, і наше завдання тільки розбудити в них лінгвістичний інстинкт та примусити їх усвідомити категорії, які вже існують”, - писав Л. Щерба [297; 83]. Слід зазначити, що саме “у мовленні людини звичайно виявляється увесь психологічний образ особистості”, оскільки “мовлення – це мова, що функціонує в контексті індивідуальної свідомості”, і “людина розуміє для того щоб впливати якщо не безпосередньо на поведінку, то на думку або почуття, на свідомість інших людей” (Рубінштейн С.Л.) [224; 450].

Отже, для того щоб діти успішно займалися мовою, треба, щоб вони її полюбили; а для того щоб діти полюбили мову, треба, щоб учителі заразили їх своєю любов’ю [297; 60]. Враховуючи точку зору Л. Щерби, вважаємо, що той учитель, який не закоханий у мову, не здатний професійно навчати грамоти учнів; інші предмети, які він викладає, теж не викликатимуть інтересу та творчості учнів, адже творчості теж треба навчати, сьогодні побутує думка, що і “пізнання є творчість” [53; 201]. На наш погляд, навчання без творчості взагалі неможливо, адже процес навчання – це завжди демонстрація відповідного рівня творчості педагогічної особистості, перш за все – демонстрація рівня її інтелекту, який, безпосередньо пов’язаний із знаннями, мовною та мовленнєвою культурою педагога: “Знання

породжується знанням же, тобто силою знання, як думка мисленням, силою думки, як і мова словом, силою слова” [53; 201], саме “знання – необхідна умова мислення” [239; 16].

Важливо згадати думку Ж. Піяже, який писав, що соціальне життя трансформує інтелект шляхом взаємодії трьох посередників: мови (знаки), змісту взаємодії суб’єкту та об’єкту (інтелектуальні цінності) та правил, які запропоновані мисленню (колективні логічні та дологічні норми) [206; 213]. Саме на основі оволодіння мовою з’являються нові соціальні відносини, які збагачують та трансформують мислення індивіда, а мовлення – це мова в дії [224; 443]. Відомо і вчення О. Шахматова про комунікацію як про основний акт мислення. І дійсно, саме мова привчає людину мислити, розвиваючи мислення, і наочно-образне, і абстрактне, і логічне як головний інструмент пізнання. На цьому наголошував К.Д. Ушинський: “Мова не щось відірване від думки, а навпаки – органічний її витвір, який у ній корениться і безперервно з неї виростає; тому той, хто хоче розвивати в учня знання мови, повинен розвивати в нього насамперед здатність мислити” [271; 204]. Початкова школа повинна формувати пізнавальний інтерес молодшого школяра, сприяти розвитку його відчуттів і сприймання ним довкілля, формувати пам’ять, концентрувати увагу, коригувати мислення, впливати на розвиток мовлення.

В цілому означені складники і є складниками інтелекту, розумових здібностей, які разом із певним обсягом знань стають показником сформованої особистості дитини. Слід пам’ятати, що “викладання мови в початковому навчанні становить головний, центральний предмет, який входить в усі інші предмети і який зосереджує в собі їх результати” [273; 247]. Варто підкреслити виняткову важливість цієї думки саме для сучасної школи. Адже ці слова мають безпосереднє відношення до якості мовних та мовленнєвих знань студентів, які вступили до вищих навчальних закладів з певним обсягом засвоєного матеріалу, відповідним життєвим досвідом, що демонструє рівень інтелектуальної значимості особистості. Якість особистісного і професійного іміджу майбутнього педагога, перш за все початкової школи, неодмінно свідчить про ефективність навчального процесу, яка тісно

пов'язана з рівнем викладання саме мовних дисциплін. Вважаємо, що при формуванні професійної особистості майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ увесь цикл навчальних предметів взагалі і мовних предметів, зокрема, повинен бути спрямований тільки на досягнення мети так званої “комунікативної педагогіки” – формування лінгвістично компетентної особистості. “Навчання дітей рідної мови має три мети: по-перше, розвинути в дітей ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова; по-друге, ввести дітей у свідоме володіння скарбом рідної мови і, по-третє, добитися, щоб діти засвоїли логіку цієї мови, тобто її граматичні закони в їх логічній системі. Ці три мети досягаються не одна після другої, а разом”, – зазначав К.Д. Ушинський [272; 217].

Яким же чином досягти такого результату? Якщо формування лінгвістично компетентної особистості починається вже з початкової школи, продовжується в школі середній, то при вступі до вищого навчального закладу абітурієнти повинні демонструвати достатньо високий рівень лінгвістичних знань. Але, за результатами нашого дослідження, із загальної кількості 78 абітурієнтів при написанні контрольного диктанту з українського мови на підготовчих курсах оцінку “відмінно” одержали – 4 особи, тобто 5,1%; оцінку “добре” – 6, тобто 7,7%; оцінку “задовільно” – 45, тобто 57,6%; оцінку “незадовільно” – 23, тобто 29,4% вступників. Отже, міцні мовні знання має – 12,8%, у переважної більшості абітурієнтів – досить низький рівень знань. Таким чином, відсоток абітурієнтів, рівень лінгвістичних знань яких обмежений, – високий. Додамо, всі вони мають наміри вступити до вищих навчальних закладів різного профілю, зокрема, педагогічного. Кількість помилок у роботах абітурієнтів, що одержали “незадовільно”, коливається у межах 10 – 15. Це елемент незнання тем орфографії та пунктуації, таких, як “Чергування голосних та приголосних у коренях слів”, “Спрощення приголосних”, “Правопис префіксів”, “Вживання апострофа”, “Вживання *ь*”, “Тире між підметом і присудком”, “Розділові знаки при однорідних членах речення”, “Розділові знаки при відокремлених другорядних членах речення”, “Пунктуація у складному реченні” тощо. Слід зазначити, що переважна кількість перелічених тем вивчається ще у початковій школі. Очевидно, що такий низький рівень знань пояснюється насамперед відсутністю основ цих

знань, бо основою розвитку мислення у дитини стають знання, які вона набуває у школі. Саме у цей час у школярів пробуджується інтерес до мови та читання, що дозволяє збагатити уявлення дітей про довкілля.

Цілком зрозуміло, що такого інтересу до вивчення мови та мовлення у початковій школі або не зміг пробудити вчитель, або ж – інтерес було втрачено у подальшому вивченні мови та літератури. І винен у такому випадку, вважаємо, перш за все вчитель. Можливо, він і прийшов таким до школи, без вогника в душі і без поклику серця, можливо, життєві негаразди примусили його особливо не перейматися проблемами набуття знань сучасними школярами, а імовірніше, – його професійна лінгвістична некомпетентність призвела до таких наслідків. Особистісні здібності такого вчителя, певно, не є розвиненими настільки, щоб у навчальному процесі враховувати та реалізовувати таку взаємодію психіки та зовнішньої діяльності того, хто навчає, та того, хто навчається, яке сприятиме не тільки якісному засвоєнню знань, але й оволодінню способами пізнання, інтелектуальному та моральному розвитку.

Мова вчителя на уроці завжди спрямована на учнів. Чи повідомляє вчитель новий матеріал, чи, оцінюючи, коментує відповідь учня, – мовлення його завжди характеризується виразністю, впевненістю, зацікавленістю в тому, про що він говорить. Керувати процесом набуття знань учнями, студентами, безперечно, важко. Для цього потрібен неабиякий педагогічний досвід, особистісне усвідомлення доцільності застосування форм та методів мовної роботи, постійні пошуки індивідуального стилю викладання, удосконалення самопідготовки. Але спробуйте обминути в усіх цих діях відповідний, дійсно професійний рівень лінгвістичної компетентності. Вчитель має демонструвати її постійно: і в ситуаціях мовленнєвого спілкування, і в процесі навчання та виховання на уроках і поза ними, і у роботі з батьками тощо. Навіть написати план уроку або ж заповнити класний журнал вчителю, який не є лінгвістично компетентною особистістю, – не під силу. Окремі вчителі мають недостатній рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності, але *in vivo* це їм ніяк не заважає, адже вони просто не здогадуються про це. Усвідомити власну некомпетентність завжди важко, бо тільки справжні професіонали, які

намагаються постійно працювати над собою, підвищуючи особистісний професійний рівень, тримають свою “планку” достатньо високо. Знання мови – важлива професіограма людей різних спеціальностей, а для вчителя знання мови – це повітря, яким він дихає. Засвоїти “граматику педагогічної мовленнєвої поведінки” [175; 307] означає, на наш погляд, усвідомити та довести до оточуючих свою особистісну придатність служінню вчительській справі.

Оскільки підвалини вмілого користування мовою закладаються з дитинства, тому так важливо прищепити дітям ще в школі почуття відповідального ставлення до мови як найважливішого засобу людського спілкування, навчити їх трактувати мову “як енергію”, “діяльність”, “духовну силу” [249; 7]. З огляду на це, варто було б дещо змінити і у вимогах системи вступу до вищих педагогічних навчальних закладів. Нагадаймо, що зараз одним із вступних іспитів до педагогічного ВНЗ є диктант з української мови. Донедавна, приблизно десять років тому, вступним випробуванням був твір, а вступники на факультет початкового навчання складали ще і усний екзамен з української мови та літератури. Наш досвід постійної участі у вступних іспитах засвідчує, що практика складання екзамену у формі диктанту абсолютно не виправдовує себе. Доведено, що письмовий екзамен демонструє інтелектуальний розвиток учня, широту його інтересів та знань у різних галузях життя, але означені вимоги висуваються, перш за все, до такої форми письмового іспиту, як твір. Саме твір дозволяє абітурієнтові продемонструвати рівень теоретичних та практичних знань, навичок зв’язного мовлення, логіку мислення та рівні пізнання. Під час написання твору вступник має довести свою особистісну позицію, реалізувати творче завдання, розкрити тему твору, доводячи власне вміння користуватися *словом*. Усна форма екзамену дозволяє перевірити вміння та навички абітурієнта систематизувати матеріал, свідомо користуватися мовознавчою термінологією, ілюструвати свою відповідь прикладами, демонструючи логічно правильне та композиційно закінчене зв’язне мовлення. Вищезгадані складники, гадаємо, повинен уміти реалізовувати будь-який абітурієнт, що обирає професію вчителя, особливо вчителя початкової школи, адже результати випробувань у таких формах неодмінно свідчитимуть про рівень лінгвістичної компетентності, набутий

ним у початковій та середній школі. Форма письмового екзамену – диктант – має виявити рівень сформованих орфографічних та пунктуаційних умінь та навичок абітурієнта. Але, враховуючи той факт, що рівень орфографічної та пунктуаційної грамотності випускників шкіл досить низький, стає зрозумілим, що диктант тільки підтверджує негативні результати знань. Крім того, варто зазначити, що тексти вступних диктантів є більш складними, ніж у середній школі, розраховані на досить сильного абітурієнта. До того ж, методика читання екзаменаційного тексту (слова не повторюються, більш швидкий темп) відрізняється від шкільної методики. Закономірно, що такі фактори також не сприяють досягненню позитивного результату написання письмових робіт.

Слід мати на увазі, що формування орфографічних навичок – складний та довготривалий процес, адже у перші шість років шкільного навчання орфографічні навички формуються, а у подальшому – вдосконалюються, і у I – III класах орфографія вивчається на елементарній лінгвістичній основі [15; 4]. Пунктуаційні ж правила учні починають вивчати з II класу початкової школи, у середній ланці навчання робота з пунктуації проводиться “...у повній відповідності з роботою з синтаксису, адже “програма занять із синтаксису – це водночас програма занять з пунктуації” [8 ; 41]. Цілком зрозуміло, що осягти “природу” розділових знаків у початковій школі дитина не здатна, і, хоча ще К. Ушинський зазначав, що діти багато чого угадують інстинктивно та привчаються ставити знаки, не маючи можливості пояснити, чому вони так роблять, це не свідчить про те, що вчитель початкової школи сам не повинен розуміти “природи” пунктуації, оскільки “пунктуація, як і орфографія, є частиною графічної системи, що прийнята даною мовою, і повинна бути засвоєною так само, як і букви алфавіту з їхніми звуковими значеннями, з тим щоби письмо чітко та повно відображало зміст висловлення” [291; 8]. Отже, середня школа має узагальнити, систематизувати орфографічні та пунктуаційні знання, поглибити їх, сформувати навички, навчити застосовувати правила розташування розділових знаків, тобто привчити учня виконувати розумову дію, ряд мисленнєвих операцій, які йдуть одна за одною у відповідному порядку.

Як свідчить досвід нашої практичної роботи, абітурієнт (студент) часто не

здатний продемонструвати рівень орфографічних та пунктуаційних знань у диктанті саме тому, що “дійсне засвоєння понять та правил відбувається тільки у процесі їхнього застосування, знання формуються водночас з уміннями через відповідні вправи [185; 8]. Таким чином, слід визнати: ситуація зайшла у “глухий кут”. Рівень лінгвістичних знань знижується, диктант на вступному іспиті підтверджує це, комерціалізація навчання поглиблюється, престиж вчительської професії падає. Може скластися так, що незабаром не буде кого приймати до педагогічного ВНЗ. Здається, у таких умовах і діяти треба відповідно. Але, вважаємо, не варто знижувати вимоги при вступі до ВНЗ. Адже *вища* педагогічна школа дає *вищу* педагогічну освіту, отже, і *вищий* рівень лінгвістичних знань, готуючи до роботи в школі лінгвістично компетентну особистість – вчителя. Тому і на вступному іспиті, переконані в тому, формою письмового екзамену має бути саме твір або переказ. До речі, переказ є одним з випускних іспитів у середній школі. Твір з української мови та літератури вже є свідченням лінгвістичної компетентності особистості абітурієнта, адже “твір – це перш за все засіб формування особистості” [13; 18].

Майбутній учитель початкової школи як мовна особистість починає формуватися зі школи, удосконалюється у вищому педагогічному навчальному закладі, знову йде до школи для того, щоб навчати інших і підвищувати рівень власної компетентності через самоосвіту. Досвід переконує нас, що, починаючи з першого курсу навчання, видно, хто із студентів свідомо обрав професію вчителя, а для кого це – просто шлях отримати диплом про вищу освіту. Не хочемо образити вчителів початкової, середньої школи, але, мабуть, цей факт – і їхній прорахунок, бо свого часу чогось не доробили, чогось не довчили. І вища школа, можливо, не побачила такого “педагога”, видала йому диплом й відправила до школи. Так, сьогодні справді важко усім нам навчати, важко формувати мовну особистість в умовах такого “безмов’я”, важко привчити читати, а відповідно – і писати грамотно, усвідомлюючи свої знання та їхню відповідність рівню особистісного інтелекту, хоча, за Щербою Л.В., у правильно організованому суспільстві писати безграмотно є неприпустимим. Саме тому сформувати мовну особистість майбутнього педагога початкової школи можливо тільки за умов поетапного впровадження авторських



індивідуально орієнтованих методик, що сприяють реалізації принципу фахової зацікавленості навчання, творчому натхненню й прагненню кожного студента постійного самовдосконалення, без чого досягти професійного успіху – неможливо. Постійне прагнення особистісної самореалізації та самовдосконаленості є основною формою індивідуального вираження стилю поведінки мовної особистості і відображає її бажання оволодіти міцними знаннями, виробити відповідні вміння та навички.

### 1.3. Висновки до розділу 1.

Таким чином, основним напрямком сучасної вищої педагогічної освіти в Україні є орієнтація на розвиток індивідуальних особливостей особистості майбутнього спеціаліста. Цей напрямок передбачає створення відповідних умов для постійного підвищення рівня інтелектуальних якостей особистості кожного студента під час вивчення дисциплін мовного циклу у ВНЗ.

Процес розвитку інтелекту безпосередньо пов'язаний з процесом формування лінгвістичної компетентності майбутнього педагога початкової школи, яка характеризує рівень особистого мовного чуття, позитивно впливає на його розвиток. Мовне чуття студента формується в процесі набуття ним відповідної суми знань з фахових дисциплін. Якість знань майбутнього фахівця певною мірою залежить від наявності у нього особистої зацікавленості, пізнавального інтересу до предмета.

Вивчення виразних можливостей слова як складової синтаксичної будови тексту позитивно впливає на мовну поведінку майбутнього фахівця. Саме таким чином реалізується основна мета викладання мовних дисциплін у вищій школі – підвищення комунікативної культури майбутнього спеціаліста, що є невід'ємною складовою частиною професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, показником сформованої лінгвістичної компетентності.

Система формування знань, різноманітні форми та методи практичного застосування їх свідчать про постійну творчу активність мовної особистості, професійну відповідальність, здатність реально оцінювати свої сили, приймати рішення, досягаючи позитивних результатів діяльності, що спрямована на реалізацію її потенційних можливостей у навчанні та вихованні. Мовна особистість вчителя початкових класів є свідомим носієм культури мовлення, що відображає рівень її комунікативної компетентності, мовний менталітет, який є показником її внутрішньої та зовнішньої авантажності, рівня професійної майстерності, свідченням сформованості особистісної моделі мовної орієнтованості, отже, лінгвопедагогічної компетентності.

## РОЗДІЛ II

### Лінгвістична компетентність майбутнього вчителя

#### початкової школи – результат вивчення

#### синтаксичних особливостей творчого почерку письменників

### 2.1. Можливості використання синтаксису як засобу впливу на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах

Основною складовою гуманізації процесу освіти, є “забезпечення особистісної значущості ... засвоєння знань. Це досягається передусім шляхом формування знань як інструменту, необхідного кожному для освоєння та перетворення дійсності ...” [163; 7]. Питання формування лінгвістичної компетентності студентів педагогічних ВНЗ, майбутніх фахівців початкової школи, невід’ємно пов’язане з підвищенням ролі мовного фактору на сучасному етапі розвитку суспільства в цілому та освіти, зокрема. Вирішити його неможливо без постійного удосконалення викладання мовних дисциплін на всіх етапах навчання, починаючи вже з початкової школи. Граматичний цикл є, по суті, невичерпним джерелом для розвитку мовного чуття студента, а мовне чуття, на наш погляд, - одна зі складових частин лінгвістичної компетентності. Сучасний етап розвитку синтаксису, зокрема, його структурно-семантичний напрямок, створює позитивні умови формування особливого комунікативного поля для діяльності майбутнього учителя початкової школи. Структурно-семантичний підхід “передбачає розгляд усіх структурних ланок зв’язного мовлення у нерозривній єдності їхньої семантичної ролі та техніки граматичного оформлення” [245; 5].

Як відомо, чуття мови – це інтуїтивна здібність пам’ятати норму мовлення. Чуття мови з’являється у дитини від народження. До 14 років у неї формується свій, виключно індивідуальний стиль мовлення. І що більше розвинені інтелектуальний рівень, мова, мовлення, то якісніший цей стиль. На превеликий жаль, зараз рідко доводиться спостерігати виразне граматично оформлене мовлення, яке було б зразковим. Саме тому слід постійно тренувати студентів, майбутніх професіоналів, використовуючи методичні засоби, які сприяють виробленню у них чуття мови. Володіння мовою, за нашим переконанням, передбачає розвиток навичок вживання

мови для мислення та спілкування. “Мисленню можна навчити”, - стверджує Дж. Лолер, - і додає, що “...інтелектуальний розвиток – не фатальний процес, в якому основні асимілятивні здібності більш менш закріплюються приблизно до 6-7-річного віку. Прогрес педагогіки може все більше сприяти розвитку основних інтелектуальних здібностей кожної людини” [154; 109]. Погоджуючись з автором цих слів, вважаємо, що, виховуючи у дитини чуття мови, можна безпосередньо впливати на її мислення та інтелект. Школа перш за все повинна вчити мислити. Ця вимога має стати основною для шкільної освіти, навчальних програм, практичного навчання, адже “у тісному зв'язку з мисленням розвиваються усі пізнавальні процеси” [173; 200].

У вищій школі цей процес повинен бути поглибленим та зосередженим на концентрації вже існуючих складових та їхнього розвитку для підвищення рівня комунікативної культури майбутнього педагога. Для того щоб навчити мислити дитину, вихователь повинен насамперед привчити мислити себе, оскільки “вчитель повинен у самій граматиці, у читанні басен, у розборі речень – навчати дітей мисленню; тоді він збереже самостійність свого викладання [56; 44]. Зайве казати, що система наукових знань, яку має кожен з нас, не завжди збігається з сумою життєвих уявлень. Майбутній фахівець обов'язково повинен мати таку форму пізнання, яка дозволяла б йому виходити за межі звичайних життєвих уявлень. Саме у цьому, на нашу думку, і полягає процес мислення, і лінгвістична компетентність у цьому процесі посідає не останнє місце. Той, хто мислить, завжди керується не тільки вже відомими загальними поглядами на будь-яку ситуацію, а обов'язково шукає чогось нового для вирішення її, залучаючи свої власні спостереження, систематизуючи висновки. Вочевидь, що у процесі мислення переорієнтовуються знання, відбувається збагачення, примноження новим.

Однак процес мислення безпосередньо пов'язаний з процесом мовлення. Тому і особливо важливо розвинути мову та мовлення студента настільки, щоб він не тільки оперував зовнішнім (усним) мовленням, а й був здатний самостійно розкрити і своє внутрішнє мовлення – вміння письмово викласти свої думки. Саме сума вже існуючих знань дозволяє студентові при вивченні окремих предметів

побачити свої прорахунки та недоліки. Так, зокрема, синтаксис є так званим “лакмусовим папірцем”, за допомогою якого відразу можна виявити рівень фахової мовної підготовленості студента. Адже той, хто не вміє викласти свої думки, донести їх до оточуючих, не здатний довести думку до логічного завершення, розвинути її та граматично правильно зреагувати на неї. Невміння студентів граматично правильно побудувати фразу, відповідно синтаксично інтонувати її свідчить лише про негативний результат знань, який склався від недостатнього теоретичного вивчення окремих тем синтаксису, а також про відсутність умінь та навичок від його практичного застосування. У цьому разі порушується досягнення основної мети навчання мови у початкових класах – розвитку мовлення, оскільки саме з початкової школи “...дитина починає вивчати рідну мову, пізнає її закони, її “алгебру”, засвоює, як потрібно розмовляти та як належить писати” [173; 167]. Отже, і вивчення мови у ВНЗ має бути відповідним чином підпорядковано цій меті.

Ми поділяємо думки багатьох дослідників-практиків і наголошуємо на переважному вивченні мови “у комунікативному та функціональному аспектах”. Мова, формуючи людину, є знаряддям розвитку суспільства, виконує пізнавальну, комунікативну й художньо-образну функції, є природним резервуаром інформації про світ, про свій народ, розширювачем знань [227; 109]. Слід згадати також, що кожен із нас засвоює життя, створюючи певний досвід за допомогою багатьох видів мислення. Найважливіші з них – емпіричне та теоретичне мислення. Практичні вміння та навички використання теоретичних наукових знань у житті та професійній діяльності – основа, що характеризує рівень особистості взагалі, а вчителя – особливо. Кожен досягає певної висоти, володіючи саме теоретичним мисленням. Тому виховання та розвиток теоретичного мислення є пріоритетом сучасної освіти в цілому та мовної освіти, зокрема. Це безпосередньо відноситься до студента, майбутнього вчителя, який свідомо покликаний суспільством для того щоб навчати учнів всього того, що він знатиме сам. Оскільки основи теоретичного мислення закладаються вже з початкової школи, варто визнати, що елементарні знання з фонетики, морфології та синтаксису сприяють оволодінню читанням та письмом [173; 147].

Особливо прикро констатувати досить низький рівень теоретичного, зокрема, синтаксичного мислення сучасного студента педагогічного ВНЗ. Відповідні основи цього виду мислення, на жаль, не були закладені спочатку у початковій, а потім – і у середній школі. Тому викладачеві вищої школи на заняттях з циклу лінгвістичних дисциплін слід використовувати різні інноваційні засоби для розвитку теоретичного мислення студентів. Недостатньо, як ми вважаємо, це питання висвітлене і в методичній літературі, не завжди вдало визначені напрямки й практичної роботи. Проте слід зазначити, що теоретичне мислення вкрай необхідне сучасному вчителю, і не тільки у початковій школі. Саме школа є однією з тих сфер життя, де має бути зосереджено інтелектуальний потенціал суспільства.

Процес навчання покликаний розвивати інтелектуальну, волюву, емоційну сфери особистості, які у своїй сукупності дозволяють неперервно удосконалювати культуру особистості, активізують спілкування її з членами суспільства, природою [30; 33], через що зараз школа чекає на такого високопрофесійного, компетентного фахівця, рівень мислення, інтелекту, мовної та загальної культури якого здатний впливати на вирішення основного завдання – формування та постійне підвищення рівня теоретичних знань, відповідних практичних умінь і навичок учня, згодом – студента. Таким чином, перед нами, дослідниками даної проблеми, постає відповідне завдання розробити таку методику вивчення синтаксису майбутніми вчителями початкової школи, яка дозволить створити відповідні моделі та форми теоретичних знань, а також змістовно наповнити їх відповідним практичним досвідом.

За свідченням російської вченої В. Бабайцевої, синтаксис дозволяє повному, з функціональної точки зору, оцінити всі засоби мови та мовлення, що були вивчені раніше [29; 4]. Ми, погоджуючись з автором, відзначаємо виняткову важливість впливу вивчення синтаксису на розвиток мовлення та мислення, посилення інтересу до мови та мовлення взагалі, адже ще видатний психолог Л.Виготський довів існування залежності формування мислення від характеру навчання. Наші спостереження свідчать, що, змінюючи зміст і методи навчання, можливо активно впливати на рівень розумової діяльності студентів, майбутніх

фахівців початкової школи, які, в свою чергу, потім позитивно впливатимуть на розумовий потенціал своїх вихованців. Це сприятиме підвищенню інтересу до предмета вивчення, дозволить створити відповідні умови для поглиблення вже існуючих теоретичних знань. Розгляд основних тем теоретичного вивчення синтаксису сприятиме розширенню лінгвістичного світогляду вчителя, що не зможе не позначитися позитивно на його практичній роботі. На наш погляд, це суттєво вплине на формування лінгвістичної компетентності майбутнього педагога початкової школи.

Вважаємо за необхідне наголосити, що процес постійного стимулювання та підтримування особистої зацікавленості на шляху пошуку нових знань дозволить активно впливати на їхню якість, що неодмінно сприятиме розвитку інтелекту студента. Без цього неможливо виховати вчителя. Мовна культура – це живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності, – наголошував видатний педагог В. Сухомлинський. З огляду на це твердження, слід зазначити, що треба постійно вчити студента “слухати”, “бачити” мову, тобто відчувати її. Тільки за такої умови позитивно зміниться його ставлення до процесу вивчення мови.

Знання – це відповідна система, “ланцюжками” якої є: а) процес формування будови мислення, б) процес структурування змісту матеріалу, що вивчається, в) процес диференціації знань, г) процес аналізу структурних складових об'єкта вивчення. (Додаток А.1.) Послідовне об'єднання всіх визначених складових приведе до формування відповідної моделі знань. Якщо ж хоча б один із “ланцюжків” системи випадає або ж неякісно відпрацьований, це неодмінно призведе до порушення всієї системи. Цього слід уникати. Саме знання фактичного матеріалу, за нашим переконанням, є основою формування лінгвістичної компетентності майбутнього спеціаліста.

Вивчення синтаксису у ВНЗ спирається на вже створені відповідні рівні знань студентів: це межі ґрунтовного практичного засвоєння теоретичного матеріалу, демонстрація глибини зв'язного мовлення, додамо, – і обсяг послідовного мислення. Слід визнати, що без певної мовної підготовки та знань фонетики, лексики,

морфології неможливо у повному обсязі вивчити та збагнути майже неосяжний мовний простір синтаксису. Різноманітні форми та методи мовної роботи при його вивченні повинні подолати так звану інтелектуальну “пасивність” студента (а згодом і його учнів), яка виникає досить часто на заняттях з мовного циклу. Причини розумової “пасивності”, гадаємо, слід шукати на якомусь періоді вивчення мови у школі. Так звані “білі плями” – це “порожнина” знань з певних тем, а досить часто – майже повна їхня відсутність. Це відбувається внаслідок небажання студента навчатися, бо “не цікаво”, “не треба”, “не знадобиться” тощо. Але ж нездатність думати відсікає здатність цікавитися, шукати, творити. Якщо ця пасивність не подолана саме з початкової (або ж середньої) школи, викладачеві треба максимально зосередити зусилля для подолання її у вищому навчальному закладі. Це мають бути об'єднані зусилля викладача та студента. Ми впевнені в тому, що слід створити такі умови на заняттях з лінгвістичних дисциплін в цілому та синтаксису, зокрема, щоб сприйняття та засвоєння навчального матеріалу майбутніми фіхівцями відбувалося свідомо, впевнено, послідовно. Адже саме у цьому розділі “широко досліджуються такі важливі питання, як співвідношення між синтаксисом і семантикою, особливості функціональної граматики, комунікативні аспекти синтаксису, стилістичне використання синтаксичних одиниць тощо” [107; 7]. Слід постійно створювати такі мовні ситуації, які потребують від студента абсолютно вільного орієнтування у різних питаннях синтаксису, сприяють подоланню так званого “мовного бар'єру”, поліпшують активне розуміння об'єкта вивчення. Саме в цьому ми вбачаємо основний шлях розвитку рівня теоретичного мислення студента, майбутнього спеціаліста початкового навчання. Стан мовної підготовки студентів-нефілологів засвідчує потребу в серйозній увазі до рівня сформованості їхніх комунікативних умінь та навичок. Цю проблему взагалі недостатньо розроблено у лінгводидактичній літературі, проте вона має безпосереднє відношення до майбутніх учителів початкової школи.

Необхідно підкреслити, що найбільш оптимального результату при вивченні синтаксису можна досягти лише тоді, коли процеси пізнання – сприймання, увага, пам'ять, мислення – постійно розвиваються. Перш за все ми маємо на увазі, що 1) всі



види роботи з мовним матеріалом забезпечують розвиток тих навичок, які вже мають студенти; 2) вони привчаються керуватися такими синтаксичними формами, що є співвідносними з умовами мовленнєвого спілкування для найбільш повної реалізації мети висловлення; 3) всі види синтаксичних завдань постійно сприяють поліпшенню мовного розвитку студента, тому що без цього неможливо підвищити рівень його мовленнєвої культури; 4) обов'язковою є активізація пізнавальної діяльності студента; 5) завдання мають пошуковий характер, тоді при їхньому виконанні творчі здібності студента досягають найвищого рівня; 6) студент отримує нові відомості про предмет вивчення, що дозволяє йому самостійно зробити висновок про природу граматичних явищ; 7) досягається основна мета – отримання знань. Таким чином, вивчення будь-якої теми курсу граматики реалізується через посередництво відповідної синтаксичної конструкції і має синтаксичну характеристику. Це обов'язково впливає на розвиток інтелекту студента, сприяє професійній майстерності майбутнього педагога. Саме лінгвістична обізнаність є на нашу думку, кінцевим результатом суми тих знань, які мають студенти. Оскільки грамика сама формує думку того, хто говорить тією чи іншою мовою [300; 214], вважаємо, що рівень занять з мовних курсів дозволяє створити сприятливі умови для формування відповідної моделі мовної поведінки майбутнього фахівця, людини, яка незабаром сама буде виховувати. Саме тому готувати майбутнього вчителя до роботи в початковій школі – подвійно складне та відповідальне завдання для викладачів вищої школи.

Як відомо, вже в дошкільний період дитина активно оволодіває мовою. До початкової школи вона приходить вже із сформованим творчим потенціалом, своїм рівнем мовної та мовленнєвої культури, тому “діти 7-10 років є надзвичайно вразливими до усього, що їм відкриває слово” [173; 173]. Початкова школа повинна допомогти дитині обрати той напрямок, за яким вона буде розвиватися далі. Від рівня освіти та виховання, закладеному початковою школою, залежить, чи зможе дитина (а потім – підліток) розкрити свою особистість, адже мова і є “знаряддя найактивнішого розкриття своєї особистості”, а “навчання мистецтву слова – один з найдавніших засобів виховання” [227; 109]. Саме від майстерності та особистості

вчителя залежить реалізація виховних можливостей кожного навчального предмета. Додамо, що викладач вищої школи, який працює над навчанням та вихованням майбутнього фахівця початкової школи, повинен неодмінно залучати все можливе (і навіть неможливе) для того щоб дійсно дати йому знання, оскільки “знання повинні стати переконанням, органічною ознакою індивідуальності” [227; 109].

Вивчення синтаксису у ВНЗ, без сумніву, повинно ґрунтуватися на пізнавальній, комунікативній та естетичній функціях мови, оскільки він виступає акумулятором вже існуючих знань студента, базою для подальшого їхнього вдосконалення. Неможливо не зазначити також, що вивчення синтаксису східнослов'янських мов, зокрема, української та російської, у деяких регіонах України, наприклад, на Чернігівщині відбувається в умовах активного білінгвізму. На думку мовознавців М. Брицина, М. Жовтобрюха та А. Майбороди, вчитель може прищепити учням міцні знання та практичні навички лише тоді, коли він глибоко розуміє спільне й відмінне в українській та російській мовах [48; 9]. Цю точку зору поділяють інші дослідники, які впевнені в тому, що “систематичне мовне виховання починається у школі з молодших класів” [27; 3], і наполягають, зокрема, на систематичній, а не епізодичній роботі зіставлення при вивченні мовних явищ. Так, О. Хомчак вважає, що послідовне зіставлення мовних явищ сприяє попередженню інтерференції й поглибленню знань студентів, забезпечує інтерлінгвістичний аспект мовного виховання [268; 86], Н. Тишківська підкреслює, що національний синтаксис – це історія світобачення народу у найзагальніших його структурних проявах, це сформована поколіннями картина пізнання дійсності людиною і суспільством [268; 66]. Ми, цілком поділяючи погляди вищезазначених авторів, впевнені, що двомовність, вільне володіння українською, російською мовами сприяє розвитку чуття мови та мовлення, збагачує лексичний запас студентів, що неодмінно впливає на рівень інтелекту майбутнього педагога та вихователя, створює позитивні умови для формування лінгвістичної компетентності.

Синтаксису, безумовно, належить центральне місце у граматичній системі мови. За визначенням “Русской грамматики” (1982), до сфери синтаксису належать такі мовні одиниці, що безпосередньо використовуються при спілкуванні людей та

безпосередньо співвідносять повідомлення з реальною дійсністю, враховуючи зовнішню та внутрішню, інтелектуальну та емоційну сфери життя [230; 5]. Якщо морфологія вивчає окремі форми слова, їхнє функціонування як частин мови, то у синтаксисі розглядаються “типи сполучень слів для висловлення наших думок, що і становить його предмет” [46; 2]. Г.Золотова зазначає конструктивну роль синтаксичної одиниці у будові комунікативної одиниці [104; 2]. Цілком зрозуміло, що синтаксис є основною лінгвістичною дисципліною, котра входить як навчальний предмет до курсів викладання української та російської мов на факультеті початкового навчання у вищій школі. Вивчення синтаксису, зокрема, передбачає розгляд тем у синхронному плані, але з елементами діяхронії, коли йдеться про історію питання, історію синтаксичного вчення тощо. Зрозуміло, що систематичний курс синтаксису слід починати з повторення тих спільних та основних правил, відомостей, які були одержані студентами на попередніх етапах навчання, адже вивчення синтаксису у середній школі, в основному, полягало у засвоєнні певного обсягу елементарних знань у галузі будови словосполучень, простого та складного речень, а також у тому, щоб озброїти учнів навичками та вміннями у сфері правопису, пунктуації. Курс синтаксису у викладанні на факультеті початкового навчання спрямований на поглиблене вивчення його як “лінгводидактичної наукової дисципліни, що *розвивається*” [300; 347]. Це передбачає закріплення, вдосконалення практичних та теоретичних знань, вмінь та навичок, які повинні спиратися на останні досягнення науки та інноваційні методики викладачів. Ми переконані, що програми курсу синтаксису повинні пропонувати виклад навчального матеріалу не у вигляді усталених догм, а як таку наукову дисципліну, що постійно поповнюється новими положеннями, враховуючи нестандартні дослідження та різні погляди, оскільки “гуманізований освітній процес несумісний з нав'язуванням учням “єдино правильних” точок зору, патентованих незаперечних істин і догм” [128; 8].

Враховуючи думки дослідників, вважаємо: вивчення функціонування синтаксичних конструкцій у творах поетів та прозаїків, розгляд цього питання у порівняльному аспекті дозволить нам розробити цікаву авторську методику, безпосередньо орієнтовану на особистість і пов'язану з розвитком творчих

здібностей окремого студента, що, на наше переконання, оптимально впливатиме на формування лінгвістичної компетентності майбутнього педагога. Так, зокрема, розглядаючи тему “Словосполучення як синтаксична одиниця”, студенти, за нашими методичними рекомендаціями, при виконанні практичного завдання мають користуватися не звичайними збірниками вправ, а самостійно підібраними текстами художніх творів, визначених Програмою курсу “Дитячої літератури”. Наприклад, на заняттях з української мови використовуються синтаксичні конструкції словосполучень, речень із творів Т. Шевченка, М. Коцюбинського, Н. Забіли, В. Кави та ін. Цей контекст зберігається і при вивченні спецкурсу порівняльної граматики української та російської мов, але розгляд зазначеної теми у цьому спецкурсі має іншу мету та інші засоби її досягнення. Порівнюючи авторську манеру вищезгаданих прозаїків та поетів з творчим почерком О. Пушкіна, С. Маршака, Б. Житкова, К. Чуковського, слід зробити відповідні висновки щодо зазначеної теми. Отже, розгляд питань про типи словосполучень за а) структурою, б) лексико-граматичним походженням головного слова, в) предикативністю, г) напівпредикативністю, д) граматичною зв'язністю, е) синтаксичною обумовленістю, є) відношеннями між компонентами, ж) типами підрядного зв'язку у словосполученні, з) засобами вираження підрядного зв'язку – відбувається під час дослідження студентами авторського почерку майстрів слова. Така творча робота за аналогією, на нашу думку, винятково позитивно впливає на 1) практичне засвоєння теоретичних знань, 2) розвиток мови та мовлення, 3) збагачення словникового запасу студентів. Виконання таких завдань дозволяє студентові “побачити” слово, його легкість та вагу у контексті спілкування.

Як доводить І. Бацій, художнє слово – це справді велике диво. За його допомогою не лише описується життя, а й твориться це життя у своїй безкінечній розмаїтості [36; 4], тому “на читання творців художньої літератури ми дивимось не як на звичайне їхнє сприйняття та розуміння, а як на джерело думок, почуттів, переживань” [102; 155]. Вивчення студентами мистецтва володіння словом неодмінно приведе, на наше переконання, до бажання ще і ще раз доторкнутися до

нього, відчуті його неосяжні можливості, навіть намагатися сказати й написати про свої почуття так, як змогли зробити це майстри слова. І хоча це ще тільки невпевнені перші кроки до світу образності, художніх уявлень та вражень про життя, можна сподіватися, що студент уважніше ставитиметься до слова, відчуваючи його малюнок та комунікативне навантаження. Такий вплив на свідомість, інтелект, мову та мовлення притаманний, на наш погляд, саме синтаксису, бо цей розділ граматики здатен продемонструвати наявність (або відсутність) знань, а також “піднести мовлення майбутніх вчителів на новий, вищий рівень” [270; 46]. Осмислення синтаксичних закономірностей мови створює багато можливостей для оволодіння нормами побудови речень, що є винятково важливою основою для формування умінь та навичок зв'язного викладу думок в усній та писемній формах. Адже школа, на жаль, не привчає учня вільно орієнтуватися у засобах точного вираження різних відтінків думок та почуттів, хоча і вивчає норми мови та мовлення. Прикро зазначати і те, що, аналізуючи художні твори, учні не завжди вміють використовувати виразні засоби мови. К. Ушинський справедливо зауважив, що якщо учень за допомогою вчителя зрозуміє думку, яку виражав письменник, та засвоїть форму, то це ще не означає, що він використовує свій дар слова: він збагачує свою пам'ять, однак його власна здатність дару слова може лишатися абсолютно нерозвиненою. Тому необхідно, щоб із читанням у людини не просто збільшувався словниковий запас, але головним чином змінювалося ставлення до слова, сприйняття його.

За нашими спостереженнями, вимоги до мови у шкільному курсі не завжди спираються на відповідну систему. Учні досить часто не мають чітких уявлень про мовні засоби, які допомагали б їм краще висловлювати свої думки та почуття. В. Русанівський та С. Єрмоленко зазначають, що уміння володіти мовою складається з таких компонентів: 1) індивідуальне багатство словника; 2) досконале володіння способами поєднання слів у реченні; 3) розрізнення нейтральних і стилістично відмічених варіантів мовного вираження; 4) фонетико-інтонаційна виразність [228;

48]. Такі основні складники, з нашої точки зору, є частинами змісту та методологічної бази синтаксичного циклу. І саме таке вивчення мови відкриває для особистості риси культури, традицій, національного менталітету, оскільки “мистецтво з найдавніших часів розглядалося як частина і як засіб виховання” [77; 404]. Якщо студент володіє мовою, він починає пізнавати світ на більш вищому рівні, у нього формуються навички міжкультурної комунікації. Саме в літературній мові закладено різноманітні можливості виразу одного ж змісту, проте стилістичний відбір здійснюється перш за все з урахуванням семантичних ознак слова, граматичної форми, синтаксичної конструкції, ще допомагає якнайкраще передати зміст згідно зі сферою, цілями та завданням спілкування” [256; 92]. Активне навчання мови, ефективний процес виховання вдумливого ставлення до слова передбачає постійну увагу до нового, до змін у мові, до живого, як саме життя, слова, яке, з одного боку, глибиною своїх значень сягає в історію, а з другого боку, розширює свою комунікативну, пізнавально-інформативну, естетичну роль [227; 190]. З огляду на ці твердження, слід наголосити, що невичерпні можливості синтаксису дозволяють визначити системні, міжаспектні, міжпредметні та міжрівневі зв'язки, які сприяють реалізації його основної комунікативної мети. Досягнення цієї мети, як ми вважаємо, дозволяє сформувати такий рівень знань студентів, який відповідним чином впливатиме на їхню лінгвістичну та комунікативну компетентність.

Вважаємо за необхідне розглянути ще один аспект проблеми, що досліджується нами. “Процеси, що пов'язані із спілкуванням, тобто із комунікативно-пізнавальною діяльністю людей, ... можуть бути названими *магістральними* з точки зору суспільного розвитку” [98; 208]. Відомо, що мова та мовлення обслуговують сферу комунікації, але ще не так давно, до 80-тих років ХХ століття, мова та мовлення розглядалися ізольовано від комунікації. Саме тоді в лінгвістиці, а потім і в психолінгвістиці складається так званий “комунікативний підхід”. Звернення до проблем комунікації було обумовлено розвитком системної методології і безпосередньо пов'язано з процесом семантичного аналізу тексту. Саме в зв'язку з формуванням комунікативного підходу, текст став розглядатися не окремо, а “як продукт та компонент комунікативного процесу” [250; 281]. Він став головним для дисциплін лінгвістичного ряду як одиниця мови, мовлення або як формальний

результат акту мовлення [98; 197]. Мовлення використовується для спілкування, взаємовпливу, організації соціальних контактів, обслуговування певних життєвих ситуацій, тому і принцип комунікативної спрямованості логічно витікає із самої природи мови як засобу спілкування [88; 59], а пізнання у спілкуванні супроводжує комунікацію [98; 31]. Ідея О.Потебні полягала в тому, що мова формує думку. Фактично це означає, що мовний матеріал можна назвати “матеріалом для вивчення розвитку думки” [250; 268].

Основні розділи граматики, зокрема синтаксис, на наш погляд, безпосередньо впливають на розвиток розумової діяльності особистості, вчителя – особливо. Комунікативний аспект вивчення речення дозволяє: а) аналізувати структурні та семантичні ознаки комунікативних синтаксичних одиниць більш глибоко; б) встановити засоби виділення комунікативного центру висловлення; в) оцінити семантичну значущість членів речення; г) однозначно кваліфікувати склад головних членів при неморфологізованих членах речення; д) відкрити нові перспективи вивчення синтаксичних одиниць [29; 23]. Таким чином, уміння побудувати речення – це вміння довести до оточуючих “взаємодію” граматичних понять і категорій, оскільки “граматичні категорії надають можливості розвинути основним категоріям думки” [250; 268].

“Грамматика мови ... є логікою” [272; 228], - вважав К.Ушинський. А, за свідченням О.Потебні, рівень предикативності у мові завжди пов'язаний з еволюцією свідомості [250; 268]. З огляду на це, варто визнати, що рівень граматичних умінь та навичок відповідно свідчить про певний розвиток інтелекту, мови, мовлення особистості. Не викликає сумнівів, що рівень інтелекту студента, майбутнього педагога початкової школи, є відповідним рівнем його особистого спілкування, навіть певною стратегією спілкування, адже оцінка особистості залежить від того, як людина виявляє себе у мовленні, оскільки “високі показники мовлення людини залежать певною мірою, від її вміння говорити відповідно до вимог, які висувуються до слова, що звучить” [300; 53]. О.Пешковський зазначав: “Як часто вчителіві достатньо прочитати з кафедри нескладний вираз учня, щоби автор жахнувся власному виразові ... Що більше учень буде читати себе вголос, то краще

він усвідомлюватиме стилістичну природу мови, то краще він писатиме. Возз'єднання писемної верхівки мовного дерева з його живим корінням завжди животворить, а відсікання завжди мертвить” [291; 44]. Саме володіючи або не володіючи мовою, особистість оперує своїм розумом і виявляє рівень його розвиненості або ж – нерозвиненості. Суттєвим, на наш погляд, є те, що кожна складова свідомості – споглядання, судження, висновок – співвідносна з відповідною граматичною дією, бо граматики завжди виражає логіку мислення. Вважаємо, що мовна стратегія спілкування майбутнього вчителя, вже починаючи саме з початкових класів, повинна бути спрямована на “кооперативний стиль” (Т. Вольфовська) спілкування та поведінки. Ми впевнені, що це дозволить виробити стиль комунікативної моделі стосунків у різних мовних ситуаціях, створить умови для формування комунікативної компетентності, невід'ємною частиною якої є компетентність лінгвістична. До структури поняття комунікативної компетентності входять “здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптивність, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, усвідомлення своїх перцептивних умінь” [74; 13]. Дійсно, неможливо не віднести ці складники і до структури особистості вчителя. Вважаємо за необхідне наголосити: що вище рівень поєднання таких рис в особистості педагога, то вище рівень його професійної майстерності, орієнтація у суспільстві, якісні характеристики досвіду, культури, інтелекту тощо.

Важливі проблеми формування особистості хвилюють багатьох вчених, представників різних галузей вітчизняної та зарубіжної науки (В.Андрущенко, Ф.Бассін, М.Бахтін, В.Біблер, В.Кремень, Ж.Лакан, Р.Лейнг, К.Леонгард, М.Михальченко, В.Роменець, В. Шинкарук, П.Щербань). Учені-психологи (Л.Виготський, І.Зимня, Г.Костюк, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн) у різні часи визначали зв'язок мислення та мовлення особистості, адже нормального мовлення без думки не існує, а думка поступово завершується в слові. Ще В. Гумбольд вважав мову проявом духу людини, яка виражає себе в ній, і зазначав, що форма мови тісно пов'язана з індивідуальним сприйняттям світу окремою людиною. І Л.Фейєрбах писав, що мислити – значить зв'язно читати євангеліє почуттів [250; 305]. Вочевидь,



що при формуванні особистості майбутнього вчителя у ВНЗ слід намагатися створювати такі комунікативні умови, які забезпечують розвиток вже існуючих складників лінгвістичної компетентності і дозволяють студентів абсолютно вільно спілкуватися, тобто реалізовувати себе інтелектуально, адже комунікативна компетентність безпосередньо відображає рівень культурного розвитку особистості. Ми переконані в тому, що майбутній вчитель повинен уміти: 1) висловлювати свої думки, враховуючи своєрідність кожної із граматичних одиниць (словосполучення, речення), їхні синтаксичні характеристики (склад, мету висловлення, інтонаційне, емоційне забарвлення, модальність тощо); 2) сприймати висловлені думки учнів, спостерігаючи та аналізуючи граматичний малюнок їхньої мови та мовлення; 3) робити відповідні висновки, що ґрунтуються на співвідносному рівні його мовної та мовленнєвої підготовки.

Зазначимо до того ж, що у більшості шкіл та ВНЗ, на жаль, превалує односторонній підхід в “інформаційному обміні” між учителем та учнем, бо найчастіше на уроках учні виконують роль пасивних споживачів знань [74; 14]. Додамо, що навіть сам процес “споживання” знань для сьогоденних учнів та студентів ВНЗ стає важкою та неприємною працею. Така ситуація зумовлена перевагою застарілих методів та форм навчання як у школі, так і у ВНЗ, які не викликають в учнів та студентів комунікативної потенції, потреби та вміння спілкуватися і тим самим виявляти неповторність своєї особистості. Ми впевнені, що лише впровадженням новаторських методик, які є цікавими для студента, викладач ВНЗ досягає оптимального результату у розвитку його вмінь та навичок, що сприяє формуванню лінгвістичної, а отже, і комунікативної компетентної поведінки майбутнього вчителя початкової школи. Саме синтаксис є розділом граматики, вивчення якого не дозволяє викладачеві працювати монологічно.

Підкреслюємо, що викладач ВНЗ повинен вбачати в студенті активного співрозмовника, учасника діалогу, рівноправного суб'єкта, а не тільки об'єкта навчання, і тільки такий підхід сприяє максимальному опануванню студентами мовних дисциплін, оскільки дозволяє: а) розвинути певні знання норм та правил мовної граматичної поведінки; б) сформуванню відповідних умінь та навичок

функціонування цих норм в особливих мовленнєвих ситуаціях; в) зорієнтувати майбутнього вчителя віднайти свій особистий стиль спілкування; г) продемонструвати рівень своєї лінгвістичної, комунікативної, а отже, – й інтелектуальної компетентності.(Додаток А.2.) У контексті особистісно орієнтованого навчання, яке враховує своєрідність індивідуальності кожного студента, формування лінгвістичної компетентності як передумови компетентності комунікативної набуває особливої ваги. Адже інтелектуальні можливості особистості є основою сприйняття і усвідомлення себе по відношенню до довкілля. Гадаємо, що лінгвістичні дисципліни спрямовані не тільки на засвоєння предметів цього циклу, вони повинні забезпечувати розвиток та поглиблення інтелектуальних можливостей окремого студента мовними засобами. Відповідно засоби навчальних дисциплін мають бути адаптованими до інтелектуальних та психологічних особливостей особистості майбутнього вчителя початкової школи.

Вважаємо за необхідне зазначити, що ефективність навчання, безперечно, залежить від рівня інтелекту окремого студента, а рівень інтелекту складається під впливом певних змін, які відбуваються у процесі навчання, тобто цілком зрозумілим є той факт, що показником інтелектуальних якостей особистості майбутнього вчителя є показник сформованості відповідної моделі його знань, умінь та навичок. На наш погляд, діяльність викладача ВНЗ у сучасних умовах навчання має спрямовуватися на індивідуальність студента, сприяти активізації його лінгвістичного мислення, компетентності професійної та комунікативної. Це є “завданням особистісно орієнтованого навчання, найбільше відповідає побудові предметного навчання за інтегрованим типом”, і саме таке навчання сприяє формуванню у студентів власного погляду на світ, дозволяє їм виробити певний “суб'єктний досвід” [84; 2] спілкування, мовної поведінки, культури взагалі. Дійсно, при такому підході до підготовки майбутнього педагога створюються винятково позитивні умови для набування ним свого “суб'єктного досвіду”, на основі якого потім формуватимуться його наукові знання. Вочевидь, якість знань орієнтує майбутнього вчителя на відповідні психолого-методичні моделі, що побудовані з урахуванням розумового розвитку учнів початкових класів. Однією з таких моделей є так звана

“особистісна модель” [250; 671], особливість її – постійна увага до індивідуальності кожної дитини. Система навчання при цьому базується на особистісному творчому підході, з урахуванням потреб та інтересів, оскільки у роботі педагога важливий “гуманістичний аспект”, а саме: “вміння бачити” у кожному своєму учневі **особистість** [83; 31].

Як вважає І. Зимня, комунікативні (інтерактивні) якості вчителя, що обумовлюються його індивідуально-особистісними особливостями, відображають своєрідність партнерів педагогічного спілкування, дошкільників та молодших школярів, а тому студент, майбутній педагог, повинен розвивати свої організаторські, комунікативні здібності з тим, аби вміти керувати процесом засвоєння знань учнем, включаючи його до активних форм навчальної взаємодії, що стимулює пізнавальну активність її учасників. Розвиток таких професійних умінь передбачає не тільки глибокі психолого-педагогічні знання, але й постійний систематичний професійний тренінг студентів [103; 5]. Постійно впроваджуючи такий підхід при викладанні синтаксичного циклу у педагогічних навчальних закладах, можна закласти основи для пошуку оптимальних форм і методів мовної роботи зі студентами, майбутніми педагогами, які потім вдало використовуватимуть вже набутий ними лінгвістичний та комунікативний досвід у спілкуванні зі своїми учнями.

## **2.2. Синтаксис авторського тексту – джерело формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи**

Як ми зазначали вище, мовний та мовленнєвий розвиток особистості майбутнього вчителя початкової школи неодмінно свідчить про те, чи відбулося його професійне становлення, чи відображають його педагогічні якості рівень тієї фахової підготовки, якої він набував за роки навчання у вищому навчальному закладі, чи дійсно складові спеціальних знань дозволяють випускнику відбутися професійно, підтверджуючи статус своєї компетентності. Безперечно, освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу відображає цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначає місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності. Показником дійсно сформованої лінгвістичної компетентності, вважаємо, є відповідна сукупність інтелектуально-творчих умінь майбутнього спеціаліста початкової школи, його особистісна спроможність довести до оточуючих культуру своєї думки, продемонструвати власний рівень мови та мовлення. Адже мова особистості характеризує особливості її життєвого досвіду, культури, складу розуму, психології. Зрозуміло, що все це позначається далеко не на кожному слові або реченні, однак обов'язково дається взнаки [10; 158].

Успішно вирішуючи навчально-пізнавальні завдання викладання мови у вищому педагогічному закладі, можна досягти неабиякого позитивного результату тільки тоді, коли сам викладач є лінгвістично компетентною особистістю настільки, наскільки він вимагає мовної компетентності від своїх вихованців. Перш за все, його особистісна самореалізація впливає на особистісну самореалізацію студентів, його власний систематичний професійний тренінг створює умови для мовних взаємовідносин, а небайдужість і вимогливість до себе примушує і його комунікативних партнерів, майбутніх учителів початкової школи, “підтягуватись” до рівня свого викладача. Саме тому індивідуалізація навчання є однією з умов підвищення якості підготовки спеціалістів. Ми цілком згодні з В. Вонсович, яка підкреслює виняткову важливість застосування викладачем “відповідної системи контролю, яка б стимулювала діяльність кожного студента, поглиблювала “зону його

суб'єктивної відповідальності” в умовах ринку праці” [75; 9].

Особистісні професійні вимоги викладача мають, на нашу думку, носити не абстрактний характер, а бути спрямованими на те, щоб “розкрити” студента, адже він вже не є учнем, а сам стає специфічною мовною особистістю, набуваючи професійних теоретичних знань, практичних умінь та навичок, які свідчать про професіоналізм того, хто навчає його мови. Традиційно так склалося, що викладач завжди є реципієнтом (носієм знань і одержувачем зворотного зв'язку), а студент – комунікатором (об'єктом впливу і джерелом зворотного зв'язку), і тому відмінне викладання навчального предмета стає фактором формування професійних планів школярів та студентів, вибору ними професії чи спеціалізації [113; 103]. Безсумнівно, викладач мови, володіючи своїм предметом бездоганно, тримає у своїх руках цілий “світ”, що за умови правильного використання вже одвічно налаштовано на результат під знаком “плюс”. Лишається тільки зробити цей процес керованим, а керування має бути по-справжньому професіональним. Власне кажучи, професіоналізм викладача є і тією особистісною планкою, яку він повинен постійно підтримувати досить високо, адже студенти, ми переконані в тому, завжди бачать, у кого вони можуть і хочуть навчатися, а у кого – ні.

Навчатися – завжди важко, якщо *навчатися*, а *навчитися* – ще важче, оскільки не кожний викладач може навчити. На наш погляд, викладач повинен бути постійним “генератором” ідей, його основна професійна функція – репродуктивна, тобто функція народження всього нового, того, що, перш за все, спрямоване на проблемність, створення нестандартності процесу навчання, особливо – навчання мови. Саме проблемність як засіб розвитку мисленнєвих здібностей студента є основою формування продуктивної та творчої активності, а продуктивну активність студента, за Лузан П., характеризують такі елементи мислення, як оригінальність висновків, нестандартність відповідей, чутливість до проблеми, здібність до генерації нових ідей тощо [156; 272]. Сутність самого проблемного викладу навчального матеріалу полягає в тому, що вчитель визначає проблему та сам її вирішує, долаючи шлях розв'язання в усіх протиріччях, розкриває рухи думки при вирішенні, демонструє зразки наукового пізнання, здолаття проблем, а учні

відстежують його логіку, засвоюючи етапи розв'язання [158; 154]. Будь-яка проблемна ситуація – це, перш за все, ситуація лінгвістична, вона створена комунікативними партнерами, а відтак обов'язково виявить їхню мовну та мовленнєву здатність до позитивного її вирішення. Окреслити проблему, визначити шляхи її мотивування, засоби досягнення основної мети для викладача означає: лінгвістично компетентно спрямувати студентів на її подолання, використовуючи саме “запрограмованість” на успіх, відповідним чином “закодувати” їх собою.

Саме тому, що ефективність функціонування комунікативних проблемних ситуацій зумовлена рівнем самовизначення тих, хто навчається, у навчальному пізнанні, виявленням власної позиції кожного, викладачеві ВНЗ слід враховувати самовизначеність кожного окремого студента, його особистісне моделювання проблемної ситуації, прагнення самовдосконалюватися, отже, виявити рівень розвитку його індивідуальності. Звісно ж, викладачеві варто неодмінно брати до уваги і рівень здібностей кожного студента, і його налаштованість на успіх, і його особистісну лінгвістичну активність, яка залежить від типу темпераменту особистості, оскільки це – важливі умови, з якими слід рахуватися при індивідуальному підході до виховання та навчання, до всебічного розвитку розумових та фізичних здібностей. Інакше кажучи, викладач повинен професійно коригувати створений ним же лінгвістичний клімат занять.

Безперечно, від психічного стану студента залежить успіх його розумової діяльності, тому викладачеві слід своєчасно розпізнати його, щоб відповідно будувати свою роботу, а без високого рівня психологічної культури цього зробити неможливо. Про рівень психологічної культури викладача сучасного вищого педагогічного закладу можна говорити багато, але головним, на нашу думку, є те, як сам викладач оцінює особистісне реноме й свою психологічну культуру, а також і те, як студенти оцінюють його, і наскільки збігаються означені оцінки. Найкраще це виявляється в умовах спілкування – у мові та мовленні. Тому для постійного контакту викладача та студента така оцінка є надто важливою, адже врахування особистісної психолінгвістичної культури відкриває шляхи для подальшого взаємовдосконалення, що сприяє професійній реалізації особистості. Як зауважував

Л. Щерба, тим, хто наполегливо шукає, вона (мова) дозволяє бути творцем висловлення нової думки, вона дозволяє доповнювати і розвивати себе [297; 113]. Отже, слід постійно прагнути нового, усвідомлюючи, що формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи – це творчість викладача, копітка та складна робота, успіхи в якій безпосередньо відтворюють рівень кваліфікаційної підготовленості того, хто навчає.

Неможливо не згадати слова К. Ушинського, що дар слова є силою, природженою душею людини, і, як усяка сила, тілесна або духовна, міцніє і розвивається не інакше, як від вправ. Наставник, який хоче розвинути в учневі дар слова, повинен невпинно вправляти цю силу [272; 217]. Власне кажучи, студента слід привчати до того, щоб він міг сам працювати, щоб його власні спостереження над мовними явищами стали основою для формування лінгвістичної компетентності, щоб його теоретичні мовні знання заклали фундамент особистісного усвідомлення та сприймання лінгвістичних ситуацій. Гадаємо, що роль викладача педагогічного ВНЗ надто важлива, адже він, учитель, сам навчає майбутнього вчителя, до того ж, – саме початкової школи. Тобто він є фундатором лінгвістичних знань студентів рівно настільки, наскільки свідомо вони засвоюють його методику, сприймають створену ним особистісну лінгвістичну модель подачі теоретичного матеріалу, що перевірена досвідом його практичної роботи.

Слід визнати, що нестандартні методики викладання мовних дисциплін, безумовно, сприяють досягненню найбільш оптимального результату, якщо вони спрямовані на розвиток індивідуальних якостей студента, базуються на особистісно-діяльнісному підході до нього та створюють умови для моделювання співпраці студента і викладача. На думку А. Алексюка, ефективність нових, як і традиційних методів навчання, залежить насамперед від умілого включення їх у цілісну методичну систему з урахуванням педагогічної майстерності вчителя, а також його професійної інтуїції [17; 47]. Звісно ж, викладачеві доводиться долати і небажання студентів робити щось незвичне, адже працювати за звичною усталеною системою – завжди зручніше, легше, нові підходи не потрібні, нові моделі створювати важко, немає часу, сенсу тощо. Цей так званий психологічний бар'єр щодо нововведень слід

усувати. Оскільки будь-яке нововведення потребує зусиль, використання нових форм і методів роботи, демонстрації професійних умінь та навичок, значних витрат власного вільного часу як викладача, так і студента, цілком природно, що студенти не завжди з розумінням ставляться до намагань викладача запроваджувати нові технології. І викладач повинен сприймати таку ситуацію як нормальну. Йому варто пояснити студентам усі переваги запровадження інноваційних авторських методик, чітко окреслити мету та шляхи оптимального розв'язання проблеми, намагатись толерантно, лінгвістично компетентно довести сенс того, на що спрямована його авторська модель навчання. Цілком зрозуміло, що, підсумовуючи роботу, і викладач, і студент бачать результати своєї діяльності, оптимальність саме такого підходу до означеної проблеми. Вже потім, проводячи опитування, бесіду, анкетування, викладач має можливість переконатися у власній правоті, компетентності, а також у фаховому зростанні своїх вихованців. Наразі зазначимо, що саме творча особистість викладача, інтерес студентів, викликаний неспецифічністю виконання ними навчальних мовних завдань, стають підвалинами формування ступенів лінгвістичної і методичної компетентності студентів і викладача. Досягнення свідомого ставлення майбутніх учителів до розуміння необхідності застосування індивідуального підходу до кожного з них і для викладача стає підтвердженням рівня його лінгвістичної й методичної компетентності. Викладачу-новатору завжди цікаво дізнатися про ефективність його методики, про її вплив на розвиток самоосвіти студентів, творчий педагог привчає студента думати і творити так, щоб його подальші діяння були спрямовані також на творчий пошук.

Вочевидь, сформована лінгвістична компетентність майбутнього вчителя початкових класів є домінантою усього складного процесу її набуття в умовах інноваційних інтегративних технологій, основними ознаками яких є творчий пошук нестандартних рішень у проблемних ситуаціях, створених викладачем, розрахованих на розвиток інтелектуальної діяльності, мислення та пізнання, мови та мовлення студентів.

На наш погляд, найефективнішим джерелом формування лінгвістичної



компетентності майбутнього вчителя початкової школи є аналіз особливостей синтаксису авторського тексту. Пояснити саме такий підхід можна декількома чинниками: 1) текст – продукт мови; 2) у більшості випадків текст має складну, часто багатоярусну структуру; 3) текст характеризується інформативною (змістовною) завершеністю, повнотою та самостійністю; 4) художній текст частіше за усе неоднозначний, тому допускає різні, у тому числі і суб'єктивні тлумачення того ж самого твору; 5) художній текст відрізняється від інших різновидів текстів обов'язковою експресивністю, тобто є засобом впливу на почуття та думки читачів...; 6) для художнього тексту характерна образність та виразність, які створюються мовними одиницями усіх рівнів (Гетман Л.) [152; 5]. Лінгвістичний аналіз тексту – вид мовного аналізу, його мета – виявлення системи мовних засобів, за допомогою яких передається ідейно-тематичний та естетичний зміст літературно-художнього твору [158; 95]. Завдання викладача: навчити майбутнього вчителя початкової школи прийомам мовного аналізу на прикладі вивчення синтаксичної манери прозаїків та поетів, що сприятиме ефективності формування лінгвістично компетентної особистості. При цьому слід враховувати, що мовний аналіз сприяє розвиткові мислення учнів, їхнього мовного чуття, вміння спостерігати явища мови, посилює інтерес до занять. Синтаксичний мовний аналіз творчого почерку автора дозволяє студенту побачити не тільки лінгвістичну вправність майстра слова, а й зазирнути у душу письменника, осмислити психологію його творчості, що поглиблює наші уявлення про закономірності художнього пізнання і мислення.

Художнє мислення має бути притаманне майбутньому вчителю початкової школи, воно свідчить про його інтелектуальну потенцію, розвиток мови та мовлення, воно завжди є демонстрацією мистецтва уяви і сприяє лінгвістичній компетентності особистості. Вивчення художніх можливостей синтаксису тексту має велике значення для лінгвостилістичного аналізу тексту, а саме лінгвостилістичне вивчення художнього тексту – одна з ефективних форм роботи вчителя на заняттях з мови у початковій школі. Звернення до художніх творів, їх повільне читання з конкретною дидактичною метою дає змогу поглибити знання студентів, створює цілісне, синтезоване сприйняття тексту, допомагає розвиткові

мовлення. Відомо, що будь-який твір художньої літератури не є чимось відокремленим від людини, котра його створила. Вивчати мову тексту прози або поезії неможливо без пізнання особистості автора, усвідомлення ним життя, особливостей світосприймання, неповторності його мистецтва володіння словом. Зразки художньої творчості завжди відображають відповідну картину світу, відбиту крізь авторське бачення. Саме аналіз синтаксичної манери автора дозволяє побачити і відчутти його індивідуальність, адже різні лексичні одиниці “грають” яскравими фарбами найбільш цікаво у зв’язному мовленні персонажів творів, і навіть пейзажні описи, які завжди пропущені крізь призму настроїв героїв, сприймаються зовсім інакше, якщо розглядати їх як синтаксичні одиниці. Намагаючись навчити студентів відчувати синтаксичну магію тексту, аналізувати його лінгвостилістичні ознаки, спостерігаємо, як зароджується у них інтерес до пізнання творчого почерку майстра, як хочеться їм знову і знову поринути у силу його слова, читаючи інші твори.

Такі наші спостереження свідчать про те, що найжвавіший інтерес викликає саме синтаксичний аналіз авторського почерку. Це винятково важливо, оскільки письменники своїми творами сприяють виробленню та розвитку літературної мови. Літературна мова, якої всі ми прагнемо, якої навчаємо та якою навчаємо майбутнього вчителя (а він згодом буде навчати неї та нею своїх учнів), стає одним із дієвіших знарядь при вирішенні завдань освіти, школи. Синтаксис літературної мови дає первісну логічну освіту, на синтаксисі розвивається та міцніє розумова здібність учня, синтаксис – канва, безбарвна основа, заткана відмінними кольорами різноманітних понять, що виражені словами, початковий синтаксис пояснює формули мислення, які спільні для всіх народів: це логіка – загальна – відома точка зору видатного лінгвіста Ф. Буслаєва. Саме вона, на наш погляд, є основою для вивчення синтаксису, для сприймання синтаксичної системи як органічної єдності, в усій її різнобарвності та життєдайності. Навчити студента професійно аналізувати синтаксичні явища означає створити відповідне синтаксичне мовне поле для його мовної та мовленнєвої діяльності. Вміння аналізувати синтаксичні явища на прикладі літературних творів свідчить про оригінальність, нестандартність підходів до дослідження сполучень слів та

об'єднання речень, адже авторський синтаксис справедливо сприймається як розвинена жива мова автора, його творче обличчя, характер, образ мислення тощо. За В. Бухбіндером, будь-який текст, що аналізується, несе на собі відбиток авторської індивідуальності. Текст має синтетичний характер, поєднуючи в собі мовні сутності та мовленнєві ознаки. Він – водночас одиниця мови та мовленнєве утворення.

Ми також дійшли висновку, що, формуючи лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, викладач має оцінити свої можливості як компетентного фахівця, а також і можливості своїх студентів. Вивчення і аналіз авторського синтаксису має відбуватися логічно та послідовно. Викладачеві обов'язково слід довести студентам, що текст можна розглядати як синонім терміну *висловлення*, а також терміну *зв'язне мовлення* в іншому значенні. Текст, звичайно, поєднаний темою та задумом, відносною завершеністю, внутрішньою структурою – синтаксичною (на рівні складного синтаксичного цілого та речень), композиційною та логічною. Не варто ототожнювати текст із літературним твором. Текст – це термін, що означає мовну тканину літературного твору... [158; 207]. Мовні можливості авторського тексту майже не обмежені. Існує безліч видів роботи з текстами літературних творів. Які з них використовувати, зважаючи на особливості сприймання студентською аудиторією, вирішує викладач, його досвід та індивідуальні вміння та навички. Бажано тільки обов'язково враховувати якість підготовленості студентів, їхнє вміння користуватися авторським текстом, літературну та мовну обізнаність.

Звісно, робота з текстом у початковій та середній школі дещо різниться від роботи над лінгвістичним аналізом авторського тексту у ВНЗ. У початковій школі та на середній ланці навчання текст та робота з ним переслідує основну мету – розвиток зв'язного мовлення учнів. Усі види роботи з текстом – і переказ, і твори, і самостійне складання тексту учнями – спрямовані на те, щоб навчити учнів використовувати текст як одиницю мовлення. Вища школа вимагає від студентів, окрім мовленнєвих завдань, мовного сприймання тексту, його функціонування як мовної одиниці у системі створених ним ж завдань та констатації осмислених

фактів, що підтверджуються відповідними практичними вправами. Результатом такої роботи є абсолютно вільне володіння матеріалом, який було зібрано, свідоме прочитання літературного твору, намагання студента навести якомога більше прикладів, а рейтингова система оцінювання знань є виміром глибини вивчення матеріалу. Наголошуємо, що уся система лінгвостилістичного аналізу тексту, нестандартність підходів до цього процесу відразу доводить, чи варто продовжувати таку роботу, чи, можливо, варто повернутися до старих, звичних форм і методів виконання мовних вправ за збірником. Лінгвістична компетентність майбутнього вчителя початкової школи набувається поступово: саме так приходить усвідомлення необхідності пізнання творчості митця, багатства скарбниці його слова.

Необхідно підкреслити, що у процесі пізнавальної діяльності людина стикається не тільки з необхідністю ототожнювати явище із самим собою, а й відрізнити від інших явищ. Обидва ці процеси нерозривні, перебувають у діалектичній єдності та пов'язані з мовою [33; 41].

Пізнання синтаксичних особливостей творчого почерку письменника для студента-нефілолога часто стає єдиною формою літературного спілкування. Справа в тому, що майбутні вчителі початкових класів, на жаль, не вивчають курсу української та російської літератури. Вони опановують тільки курс “Дитяча література” протягом одного навчального року. Оскільки викладачеві мовного курсу досить важко реалізовувати мету та завдання лінгвостилістичного аналізу тексту в умовах, створених навчальними планами і програмами, він намагається виробити свої форми та методи мовної роботи, які спрямовані на оптимальне розв'язання поставленої проблеми, а саме: привчити майбутнього фахівця лінгвістично компетентно досліджувати синтаксичні особливості авторського тексту. Проте, для того щоб пізнати будь-яке мовне явище, слід навчити студента, якнайперше, знайти предмет його дослідження. У нашому випадку таким предметом виступає функціонування синтаксичних одиниць (словосполучення, простого, потім – складного речення) у текстах прозаїків та поетів, написаних для дітей. По-друге, викладачу необхідно скоригувати роботу студента відповідним чином, щоб він намагався знаходити у текстах означені одиниці свідомо, обов'язково порівнюючи

з випадками вживання автором у різних його творах, оскільки на думку О. Савченко, розвиток уміння порівнювати визначається не тільки індивідуальними особливостями процесу порівняння, а й методикою роботи вчителя [238; 35]. Таким чином, відбувається творчий пошук, результатом якого є зразки як тотожних, так і відмінних синтаксичних одиниць. Так для студента відкривається “малюнок” творчої манери автора. По-третє, студент характеризує знайдені одиниці, використовуючи власні теоретичні знання, спостереження, набуті ним у процесі практичного досвіду, оскільки він привчається мислити лінгвістично компетентно.

Варто підкреслити, що всі описані моменти є абсолютно індивідуальними. Студент самостійно обирає творчість того чи іншого письменника або ж поета незалежно від того, входить обраний твір до програми курсу, чи ні, самотужки моделює мовну та мовленнєву ситуацію, адже прочитати виразно написане автором теж не завжди легко для студента. Самостійність усіх видів роботи (теоретичної – власні знання, практичної – власні спостереження) – вочевидь. Навіть контрольні роботи, залік, екзамен (співбесіда за індивідуальними картками-завданнями) підпорядковані одній меті – самостійному ознайомленню із синтаксичною майстерністю обраного письменника, розуміння його настроїв та думок, отже, пізнання його творчості.

### **§ 1. Паремії.**

Вважаємо за необхідне зазначити, що, окрім аналізу синтаксичної манери майстрів художньої літератури можливе використання, саме у порівняльному аспекті, зразків усної народної творчості. Зокрема – паремій, які також є лінгвістичними текстами. Паремії – мінімальні тексти, які людина сприймає та засвоює першими, можуть використовуватися як своєрідні тексти для початкового навчання. Вони легкі для засвоєння та зручні й надзвичайно корисні для вивчення мови, тому що належать до знаків номінативно-комунікаційного типу “Не все коту масниця – прийде середа і п'ятниця”; “Весна днем красна”; “Хто рано встає, тому Бог дає”; “Насміявся кулик болоту, та й сам у тую ж воду”; “Прийшов Спас – держи рукавиці про запас”; “Де верба, там і вода”; “Не красна хата углами, а красна пирогами”; “Орел летить найвище, а хрін росте найглибше”; “Два коти на одному салі не помиряться”; “До Святого

Миколи не сій гречки, на стрижи овечки” [136; 20-25]. Гадаємо, що звернення до паремій зможе надати нового імпульсу до вивчення студентами синтаксичного аналізу тексту. Адже синтаксичні можливості паремій так само невичерпні, як і можливості авторського синтаксису.

І паремії, і тексти творів окремих авторів є лінгвістичними зразками вираження колективної та індивідуальної думки та мислення, а відтак – зразками пізнання світу народом та окремою людиною. Як відомо, саме О. Потебня одним із перших довів “лінгвістично колосальну роль прислів’їв та приказок у “згущенні” людської думки та прискоренні мислення” [300; 37]. Дійсно, почувши їх один раз, хочеш знову та знову доторкнутися до цих перлин народної мудрості, відчутти їхню магічну силу, неосяжність своєрідного мовного та мовленнєвого матеріалу, що одночасно виховує і навчає. Звісно ж, студентам завжди цікаво спостерігати синтаксичний малюнок мови паремій, чути мовленнєвий ефект від вживання їх як комунікативної одиниці, бо у прислів’ях та приказках спостерігається особливий спосіб висловлювання, властивий тому чи іншому народу. Надзвичайно важливим є те, що відображаючи “граматику” людського мислення, паремії навчають основних логічних операцій: ствердженню, запереченню, порівнянню, ототожненню тощо, допомагаючи, тим самим, засвоювати складні категорії мислення у процесі комунікації. Саме тому синтаксичний матеріал пареміологічних одиниць є, на наш погляд, також чудовим прикладом аналізу типів простого речення, зокрема, за метою висловлення, модальністю, емоційною забарвленістю тощо.

Пропонуючи студентам самостійно працювати з пареміями, викладачеві слід використати усі найвагоміші аргументи на їхню користь. Майбутній учитель початкової школи має знати, що “на поверхневому синтаксичному рівні пареміологічні одиниці є набором правильних інваріантних конструкцій усіх видів речень, що розрізняються найбільшою простотою та чіткою формульністю завдяки стійкості семантичних та синтаксичних зв’язків словникових компонентів” [300; 36]. А відтак варто наголосити, що і для учнів початкової школи зразки паремій стають справжньою скарбницею для поповнення їхнього словникового запасу, який характеризує їхню мовленнєву спроможність та здатність до спілкування. Таким

чином, студент самостійно може зробити відповідні висновки щодо свого вміння користуватися пареміологічним матеріалом, адже культурні знання, закарбовані у плані змісту паремій, - частина мовної компетенції того, хто розмовляє даною мовою.

## § 2. Казки.

Крім того, вважаємо за потрібне зазначити, що на початковому етапі оволодіння мовою та мовленням учні молодших класів обов'язково торкаються ще одного виду народної творчості (або ж авторського жанру) – казок. Майбутньому вчителю початкової школи пропонується вивчення окремих казок за програмою курсу “Дитяча література”. Пересвідчилися, що і на заняттях з мови, при вивченні синтаксису, тексти казок є по-справжньому цікавим мовним та мовленнєвим матеріалом, спостереження за яким дозволяє студентам набувати власного самостійного лінгвістичного досвіду, що теж неодмінно позитивно впливає на їхню мовну та мовленнєву компетентність. На думку М. Дворжецької, за своїм генезисом казка може розглядатися як своєрідний засіб збереження та передачі традиційної культури мовлення. Осягнути мовний та мовленнєвий план казок можливо саме при вивченні синтаксичного малюнку текстів цього своєрідного жанру усної творчості.

Незважаючи на те, чи є казка народною або ж належить перу майстра, можна означити параметри вивчення її художнього тексту як лінгвістичної та комунікативної одиниці. Дійсно, сама своєрідність казкового жанру диктує мовне та мовленнєве насичення її тексту. Такий текст варто аналізувати, враховуючи специфіку синтаксичних конструкцій, що складають рівні її мовного навантаження. Переважно це – самі прості речення, різні за метою висловлення, модальністю, емоційною забарвленістю, складом, повнотою чи неповнотою структури. Отже, пропонуючи студенту, майбутньому фахівцю початкової школи, проаналізувати синтаксичні особливості різнопланових казок, викладачу слід окреслити шляхи найбільш оптимального їх розгляду у плані характеристики цікавих синтаксичних особливостей даних текстів. Наприклад, таку складну тему, як “Типи односкладних речень”, можна розглянути, запропонувавши студентам самостійно дібрати текст, знайти означені типи речень, схарактеризувати їхні особливості, зробити висновки.

Далі бажано у процесі аналізу використовувати тексти інших жанрів, запропонувати майбутнім педагогам порівняти синтаксичні конструкції речень, опрацьованих ними раніше, з оригінальними особливостями текстів казок, адже порівняння – важливий засіб логічного і художнього аналізу творів, виразником яскравості, влучності, вжитого слова [238; 78]. Висновки, зроблені згодом, засвідчать, що, “хоча казка є художнім текстом, у ньому не спостерігається протиріччя між задумом автора та втіленням, як у художньому тексті. Всі мовні засоби плану вираження мають адекватну та однозначну інтерпретацію у тексті казки з огляду на його комунікативне навантаження. Стосунки персонажів казки створюють емоційний рівень тексту, необхідний для успішного сприйняття та глибокого розуміння змісту” [90; 202].

Означені висновки можуть бути доповнені самостійними дослідженнями студентів. Так, зокрема, варто запропонувати їм порівняти тексти казок, написаних українською мовою, з текстами російськомовних казок, оскільки у вивченні обох мов порівнянню, залежно від мети його застосування, належать різноманітні функції. Враховуючи висновки такого аналізу, роботу над темою “Порядок слів у простому реченні” можна побудувати користуючись, наприклад, тільки результатами синтаксичних особливостей казкових текстів. Мети практичного заняття можливо досягти, заздалегідь розподіливши ролі казкових персонажів серед студентів групи, виокремивши відповідні мовленнєві ситуації, в якості ілюстрацій запропонувати матеріал на прикладах синтаксичних конструкцій з текстів казок. Специфічність текстів буде доведено через реалізацію творчих задумів викладача і студента. Це створить відповідні умови для творчого тренінгу майбутнього вчителя початкової школи, допоможе йому у подальшій практичній роботі – адже мовна організація казок і нестандартність творчого підходу до їхнього синтаксичного аналізу дозволяють, на нашу думку, суттєво вплинути на якість мовної підготовки та лінгвістичну компетентність майбутнього фахівця.

За свідченням С. Омеляненко, найкращі умови для розвитку активності та самостійності студентів виявляються у творчій діяльності, спрямованій на відкриття, конструювання нового, невідомого. Цим новим можуть бути знання, які



здобуваються у самостійному пошукові. Творча пізнавальна діяльність сприяє зміні стереотипного мислення на перетворювальне, що характеризується рухливістю, гнучкістю, оригінальністю, критичністю [190; 65]. З огляду на цю думку, не можемо не підкреслити, що лінгвостилістичний аналіз синтаксичних моделей індивідуальних авторських особливостей у текстах творів, безперечно, і є тим головним критерієм, який перевіряє лінгвістичну спроможність студента на шляху до власних відкриттів, до усвідомлення переваг пошуку нового перед застарілими методами навчання. Особистісно орієнтований аналіз демонструє рівень розвитку інтелекту і лінгвокомпетентність педагогічної особистості майбутнього вчителя. У разі досягнення позитивного результату плідної роботи викладача, до початкової школи прийде фахівець, чий рівень мовної компетентності відобразатиме рівень того навчального закладу, в якому він набував вищої освіти. Можна сподіватися й на те, що розвиненість лінгвістичних здібностей свідчатиме саме про постійне особистісне удосконалення та лінгвістичну впевненість, про концентрованість процесу пізнання та творчого мислення.

Зважаючи на те, що серед багатьох чинників, які визначають характер та якість навчальної діяльності, провідне місце посідає рівень пізнавальної діяльності, що виявляється в ініціативності та самостійності, ефективному засвоєнні знань, формуванні вмінь і навичок [28; 78], надзвичайно важливо усю систему мовної роботи зосереджувати саме на формуванні рівнів самостійного лінгвістичного пізнання. Про оптимальність такого підходу і свідчить рівень мовної компетентності майбутнього спеціаліста. Саме так, гадаємо, відбувається і *самоосвіта* студента як необхідна складова становлення та розвитку особистості, свідома діяльність, спрямована на вироблення у себе бажаних розумових, моральних, етичних, трудових, фізичних якостей, що полягає у створенні свого образу особистості [220; 33]. Неможливо не зазначити, що далеко не всі майбутні спеціалісти прагнуть самі дізнатися про щось нове, досягти самотужки того, чого вони не знали раніше, виробити свою, власну, систему спостережень і потім, послуговуючись нею, постійно удосконалювати себе як педагогічну особистість. Проте, йдучи методом випробувань та помилок, і вони, за задумом викладача, теж “втягуються” у цей

напружений процес роботи з текстом, оскільки розуміють, що їхні індивідуальні висновки є складовими однієї багатогранної справи, якою охоплені всі студенти групи.

Вочевидь, що навчання покликано розвивати студента, а не тільки передавати йому відповідну суму правильних знань. Постулюючи тезу, вважаємо, що процес формування лінгвістичної компетентності – процес, який не завершується ніколи. Його складові, певною мірою, свідчать про рівень набутих знань, але для майбутнього вчителя велике значення має і кмітливість, і винахідливість, власне вміння окреслити шляхи індивідуального вирішення ситуації, програмування “варіантів вибору” тощо. Саме тому свідомий пошук цікавих прикладів авторського синтаксису відкриває такі мовні таємниці, які, мабуть, і не впали б в око нефахівцю. Для майбутнього вчителя побачити це, віднайти варіанти конструкцій, описати їх, довести на занятті до відома інших студентів щось “своє” і є реалізацією власної програми набуття лінгвістичної компетентності. Викладачеві варто заохочувати студентів, які вміють професійно демонструвати свою компетентність. У цьому допомагає індивідуальна рейтингова система, яка оцінює не тільки знання, а й загальний рівень мовної та комунікативної винахідливості студента. Самостійність виконання завдань стає звичною роботою, привчає студента мислити настільки, наскільки розвинена його лінгвістична орієнтованість у потоці мовних явищ. Адже саме самостійна робота, здебільшого, виступає чи не єдиним способом виховання самостійності у набутті знань і, дійсно, стає “ рисою особистості” [18; 433].

Враховуючи те, що “важливою умовою для вироблення узагальнюючих умінь є такий добір мовного матеріалу, який потребував би застосування вивчених понять і правил на практиці” [78; 40], уся система виконання самостійних вправ повинна носити проблемний, пошуковий, тобто – розвиваючий характер. Майбутні фахівці самі відкривають для себе те, що раніше їм не було відомо. Виконання письмових вправ за визначеним збірником ніколи не привело б до розуміння студентами того, що художній текст є багатющим джерелом культурологічної інформації [32; 189], що саме художній текст відображає “типові умови спілкування” [127; 3], перевіряє мовне чуття, смак у плані вираження мовленнєвої експресії, міру вмінь та намагання

користуватися мовними фарбами [261; 97], отже, сприяє виробленню вмінь оцінювати якість тексту [287; 114]. Таких висновків можна дійти, якщо синтаксичні завдання аналізу авторського тексту обов'язково передбачатимуть, окрім порівняння, ще й узагальнення, диференційований підхід до особливостей вживання синтаксичних конструкцій окремим автором, тобто дозволить студентам відчутти специфіку лінгвістичного почерку майстра.

Пошук специфічних ознак обов'язково підштовхне студентів до обговорення ними результатів власних досліджень, викличе дискусію, надасть можливість передати набутий досвід одногрупникам. Методичні висновки їхніх спостережень варто зафіксувати у повідомленнях на наукових студентських конференціях, що, на наш погляд, позитивно впливатиме на набуття наукового досвіду майбутніми вчителями. Наукові нароби слід використовувати у подальших дослідженнях, які невдовзі стануть матеріалом студентських курсових та дипломних робіт. Наш досвід свідчить: що раніше майбутній учитель почне створювати свою, особистісну модель навчання, зокрема, мовних дисциплін, то позитивніше це позначиться на всьому досвіді його навчальної та наукової діяльності, сприятиме розвитку лінгвістичної компетентності. Справжній учитель навчається усе свідоме життя, але тільки тоді, коли відчуває, що може навчити інших, робить це із натхненням та постійною жагою до самовдосконалення. Самовдосконалення – це, вважаємо, завжди занепокоєність рівнем свого професіоналізму, бажання виробити свій стиль навчання, набути своїх методичних “таємниць”. Той майбутній учитель, якого спрямовує справжній лінгвістично компетентний знавець свого предмету, котрий уже своїм стилем викладання спонукає своїх вихованців на сприймання та опанування авторської методики, просто не зможе лишитися осторонь цього цікавого процесу пошуку нового та незвичного.

Слід визнати також, що “частково-пошуковий характер процесу навчання на заняттях з поглибленого аналізу тексту, застосування евристичного методу (та елементів досліджувального) забезпечують необхідні умови для активного формування та розвитку читацьких умінь та навичок аналізу літературного твору” [97; 37], адже будь-який художній текст орієнтований на читача, і тому він є засобом

спілкування письменника із читачем. І дійсно, спілкування письменника із читачем починається відразу, з першої сторінки твору. Однак свідоме мовне спілкування для читача, майбутнього вчителя, починається саме тоді, коли він розуміє системність мовних явищ, функціонування одиниць усіх рівнів, вивчає зміни, що відбуваються зі словом та іншими одиницями у процесі перетворення мови у мовлення. Таким чином, авторський текст перестає бути просто художнім прикладом майстерності письменника, він стає багатющим мовним та мовленнєвим джерелом ілюстративного матеріалу для вивчення різних комунікативних ситуацій, рівнів спілкування, навчає комунікативної взаємодії. Ураховуючи те, що кожний вид мовленнєвої діяльності засвоюється за рахунок вправ у цій же діяльності, варто зазначити, що пізнання студентами синтаксичних особливостей тексту відбувається саме через постійне їхнє проникнення у комунікацію художнього тексту. Цей процес є поступом постійного комунікативного тренінгу. Особливо важливим, гадаємо, є те, що саме так відбувається і постійний психологічний тренінг студентів. Як зазначав М. Гоголь, треба душею та серцем відчутти будь-яке слово майстра, треба розділити високе почуття, що наповнювало його душу [82; 8], тобто “піднятися” до рівня розуміння автора. Відчутти душу письменника, поета – вже означає, на наш погляд, торкнутися до осягнення ним оточуючого світу, поринути в біополе його особистості, зазирнути у святую святих таємниць його натхнення та любові.

Зважаючи на те, що сучасний стан філології характеризується інтеграцією лінгвістичних та літературознавчих дисциплін, а стилістика була і залишається тим містком, який поєднує лінгвістику та літературознавство [278; 26], система теоретичних знань та практичних навичок студентів, набутих ними від досліджень синтаксичних особливостей тексту як частини лінгвостилістичного аналізу, засвідчує вироблення та розвиток відповідних умінь виразного мовлення. Отже, йдеться знову ж таки про розвиток їхніх комунікативних здібностей. Саме так виробляються навички продуктивної комунікативної поведінки майбутнього вчителя початкових класів. Саме так розвивається культура його мовлення та загальний рівень культури спілкування, тобто – комунікативна компетентність.

Комунікативна компетентність, за О. Златевою, передбачає вміння використовувати мову результативно у відповідній комунікативній ситуації. Складові комунікативної компетентності: а) мовна компетентність – знання мовних одиниць різних рівнів мовної системи, правил їхнього сполучення та використання у мовленнєвих актах мовних і стилістичних норм літературної мови; б) соціолінгвістична компетентність – вміння доречно використовувати мовні значення; в) дискурсна компетентність – уміння створювати та сприймати усний та письмовий дискурс, який характеризується кохезією (зв'язністю на мовному рівні) та когерентністю (зв'язністю на смисловому рівні) та підпорядковується вимогам різних жанрових форм; г) паралінгвістична компетентність – уміння компенсувати недосконалість комунікації невербальними засобами [278; 60]. Переконує те, що наявність вищезгаданих складових комунікативної компетентності є показником індивідуально-психологічних властивостей особистості майбутнього педагога початкової школи, які визначають рівень розвитку його інтелектуальних здібностей, логічних умінь та особистісних корелятивів.

Аргументацією показників рівня сформованості лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя, вважаємо, є його професійна комунікативність, здатність до подолання комунікативних та психологічних бар'єрів спілкування, а відтак і навчання мов повинно проектуватися на формування мовних особистостей, здатних у будь-якій комунікативній ситуації гідно представляти мову [278; 83]. Саме тому рівень синтаксичного аналізу авторського тексту демонструє рівень володіння мовою майбутнім фахівцем, його індивідуальне вміння здійснювати правильний вибір мовних засобів, педагогічну ефективність його комунікативної поведінки, відображає стиль спілкування викладача та студента.

Л.Булаховський зазначав, що коментування літературних творів насамперед відносно їх мови ще античний світ вважав гідним завданням своєї науки. Методи тлумачення текстів були досить різні, але майже кожний з них вносив у цю справу щось корисне [50; 17]. Синтаксис тексту окремого автора завжди переконує нас у тому, що це його, особистісне, мовне відчуття, його “індивідуальний синтаксис”, не схожий на синтаксис тексту будь-якого іншого автора, тому і “порівняння текстів,

семантично тотожних, або тих, що збігаються частково, – перспективно” [100; 25]. І, дійсно, дослідити особливості синтаксичних конструкцій та характер словосполучень і речень, вживання їх у різних ситуаціях синтаксичного контексту є дослідженням методики творчості окремого письменника. Важливо зрозуміти, що знання закономірностей побудови тексту та різних його типів, визначення їхніх характерних ознак з огляду на внутрішню структуру та мовну організацію дозволить поліпшити роботу над розвитком мовленнєвих умінь [41; 48] майбутніх вчителів, а саме аналіз синтаксису авторського тексту позитивно впливатиме на процес набуття цих знань. Усвідомлення методики авторського почерку неодмінно приведе до створення окремим студентом своєї власної методики спостережень за мовною канвою твору. Досягти позитивного результату такої роботи без відповідного рівня лінгвістичної компетентності неможливо. Якщо у майбутнього вчителя відсутні елементарні шкільні знання синтаксису, він не зможе якісно виконати індивідуальне завдання дослідження та аналізу синтаксису авторського тексту, оскільки “... якість оволодіння навчальним матеріалом, успішність формування основних умінь у галузі мови багато в чому визначаються тим, наскільки свідомо та ґрунтовно засвоєні учнями теоретичні положення шкільного курсу” [159; 27].

Саме школа повинна виховувати в учнів повагу до рідного слова, викликати інтерес до аналізу мовних явищ, вміння спостерігати факти мовлення, а вчитель своєю методикою, формою занять, власним інтересом до викладання предмета має викликати активацію довіри учнів до своєї професійної особистості. Ми згодні з І. Вихованцем, що у сукупності лінгвістичних дисциплін синтаксису належить центральне місце. У синтаксичному ярусі – завершальній ланці мовної структури – знаходять функціональну оцінку всі засоби мови й мовлення [69; 3]. А відтак зосередити увагу на означенні особливостей побудови синтаксичних конструкцій словосполучення та речення в авторських текстах для студента означає проникнення в “... організацію самого мовлення письменника, його мови, будови, ритму, мелодики розповіді” [77; 312]. За твердженням Л. Виготського, “мистецтво є роботою думки але абсолютно особливого емоційного мислення” [77; 202], а “кожний художній твір символічний, і безмежна різноманітність його розуміння ...” [77; 5]. Отже, пізнаючи

мову письменника, поета, майбутній учитель вивчає не тільки особливості синтаксичної будови тексту, а й намагається пізнати особливості “емоційного мислення” його автора і виробити своє розуміння мовного світу творів митця.

У кожному реченні виявляються риси як індивідуальні, окремі, так і загальні. Індивідуальне – це лексичний склад речення, його зміст, загальне – граматична форма речення, що використовується у багатьох конкретних реченнях, незалежно від їхнього змісту [148; 4], викладачеві, для успішної реалізації мети самостійних завдань, надважливо зосередити увагу студентів на дослідженні особливостей функціонування окремих речень в умовах синтаксичного контексту. Окремо взяте речення не існує само по собі. Смисловими нитями пов'язується воно із попереднім та подальшим текстами. Міцніше за все поєднується воно із сусідніми реченнями, однак і більш віддалені речення вступають з ним у смисловий контакт [123; 238]. Побудова речення теж може впливати на загальний зміст і створювати стилістичні відтінки, а для розуміння стилістики словосполучення важливо враховувати здатність слова сполучатися з іншими словами, тобто його валентність [123; 110]. Таких висновків можна дійти, спираючись на дослідження *системи* авторського синтаксису, яка сама “відповідає” за творче “обличчя” свого творця. Вона, звичайно, легко окреслює творчий малюнок автора, залишаючи подекуди деякі “таємниці” авторського почерку нерозкритими.

Професіоналу-філологу завжди цікаво довідатися, а чому саме так автор “вимальовує” своїх героїв, чому такі словесні характеристики вкладає він в їхні уста, чому текст речень одного автора так різниться від тексту іншого автора тощо. Але, вважаємо, особливо важливо, щоб таке “бачення” мови літературних творів було притаманне не тільки вчителю-філологу, а – обов'язково – й майбутньому педагогу початкової школи. Навчаючи майбутнього вчителя початкових класів знаходити цікавий синтаксичний матеріал для розвитку його особистісного рівня мовних знань та вироблення мовленнєвих практичних умінь та навичок, ми, перш за все, повинні усвідомлювати його високе призначення: адже він закладатиме *основи* мовних та мовленнєвих знань, *формуватиме* мовну особистість свого учня; саме від його

професійної лінгвістичної компетентності залежатиме рівень навчання та виховання майбутнього покоління. За твердженням О. Леонтєва, “мистецтво і є тією єдиною діяльністю, яка відповідає завданню відкриття, вираження та комунікації особистісного змісту дійсності, реальності” [150; 237]. Отже, пізнання мовного оформлення тексту літературного твору як одного з видів мистецтва, повинно, на наш погляд, об'єднувати собою дві мети: 1) розвиток креативності мислення та 2) розширення міжособистісного простору. Означені складові, вважаємо, є найголовнішими для оцінки професіоналізму майбутнього педагога початкової школи, адже саме професійні спілкування та діяльність є показниками рівня його лінгвістичної компетентності.

Оскільки “текст є об'єктивно даним реальним продуктом мовленнєво-розумової діяльності, в якому актуалізуються мовленнєво-розумові процеси, що свідчать про реалізацію функціональних засобів мови” [181; 39], набуті вміння та навички його аналізу надають можливість майбутньому вчителю початкової школи проявити свої лінгвістичні здібності, терпіння під час пошуку відповідних синтаксичних конструкцій, поглибити рівень теоретичних мовних знань, якщо вони були взагалі. Недостатній рівень знань або ж відсутність теоретичного підґрунтя, звісно, не дозволить непідготовленим студентам просуватися далі шляхом аналізу синтаксичних конструкцій більш складного граматичного рівня. Процес засвоєння ними знань та практичних умінь буде загальмовано відсутністю бази попередніх їхніх досліджень. Так утвориться система академічних боргів студента, що засвідчуватиме досить низький рейтинг, негативний результат контрольних заходів, якими є атестація, залік, іспит. Проте підкреслюємо, що при запровадженні нашої методики самостійного індивідуально орієнтованого аналізу синтаксичної манери авторського тексту можна запобігти вищезгаданій ситуації. В академічних групах, де ми використовували власну технологію мовностилістичного аналізу синтаксису тексту, нами не було виявлено таких студентів, які не демонстрували б свого особистісного інтересу до виконання завдань, пасивно спостерігали б роботу групи в цілому. Навпаки, довелось ще раз переконатися в тому, що досвід, який одержує особистість у соціальноствореному середовищі, звичайно, переноситься на



зовнішній світ, адже “група – це мікрокосмос, або суспільство в мініатюрі, відображає в собі весь зовнішній світ і стосунки, які склалися в ньому” [54; 115].

Отже, процес набуття лінгвістичної компетентності окремим студентом коригується не тільки викладачем, але й самими студентами, оскільки спочатку апріорі, а згодом підтверджуючи теоретичні знання своїми спостереженнями, власним лінгвістичним дослідженням, окремий студент групи завжди демонструє розумову спроможність віднайти свій шлях особистісного розуміння проблеми. А відтак думка групи про його особистісний інтелектуальний рівень не є зайвою, адже у такому разі думка колективу, вважаємо, є стимулом для окремого студента і свідчить про ефективність досягнутої ним мети як співвідношення результату аналізу та міри зусиль, котрі було направлено на його отримання. Довести свої знання та спостереження, продемонструвати свою здатність оцінити власний досвід є, на наш погляд, рисою, притаманною тільки такому студентові, рівень пізнання та мислення якого є лінгвістично розвиненим. Так створюються передумови для виникнення “здорової” конкуренції, що на сучасному рівні суспільного розвитку є абсолютно нормальним явищем. Конкуренція завжди виявляє рівень особистісного професіоналізму та є підтвердженням компетентності. Вона не виникає між студентами із сильним рівнем знань та студентами, що мають відверто слабкий їхній рівень. Вона стимулює сильного студента на ще більше удосконалення своїх знань, а слабого – примушує підтягнутися до рівня знань сильного студента. Саме тому, вважаємо, батьки намагаються віддати свою дитину до такого класу початкової школи, який веде достатньо “сильний” учитель. “Чутки” про професійність одного вчителя та професійну неспроможність іншого завжди були і будуть, оскільки професійна придатність педагога – це особлива категорія, а мірилом рівня його професійних знань є рівень знань його учнів.

Звертаючись до авторського тексту як джерела формування лінгвістичної компетентності майбутнього фахівця початкової школи, варто згадати слова академіка В.Виноградова, який писав, що вивчення мови художнього твору та визначення способів його лінгвістичного аналізу – це проблеми, які ще дуже далекі не тільки від наукового розв'язання, але навіть від більш чи менш задовільного

пояснення. З огляду на це, слід визнати, що і сьогодні дослідження, особливо синтаксису, авторського твору створює все нові й нові проблеми. Так, наприклад, поєднання світогляду автора з вираженням цього світогляду своїми, притаманними манері тільки цього автора, засобами є настільки багатоплановим і водночас різнобічним, що, вважаємо, майже неможливо це зробити у межах одного дослідження, адже образ автора – це образ, що складається або створюється з основних рис творчості поета, і доля творця є відбитком неповторності його творчості.

“Таємниці” синтаксису багато чого розкажуть про таємниці душі свого автора, дозволять торкнутися глибин його психічної організації, його психологічного стану. Авторський синтаксис завжди відображає суспільне “обличчя” майстра, його моральні установки, особистісний “кодекс честі”, і “структура образу автора різна у різних видах художньої прози та вірша” [66; 189]. Синтаксис твору, на наш погляд, “означає” свого творця настільки, наскільки творець “означає” і народжує свій твір. Це начебто погляд крізь дзеркало: ти бачиш у дзеркалі те, чим ти є насправді. Усі твої недоліки та принади відразу очевидні. Так само, як відкривається – поступово, повільно – кожна сторінка авторського твору, так і – поступово, повільно – взявши читача за руку, майстер запрошує його помандрувати хвилями свого “творчого моря”. Почуття, емоції, переживання героїв творів є почуттями, емоціями, переживаннями самого автора, і мова його творів досить часто є мовою, внутрішнім мовленням, яке народжується ним самим. Можливо, це відбувається несвідомо, інтуїтивно або живе у підсвідомості. Однак неодмінно у мові творів виражається те, що складає скарбницю особистісної усвідомленості їхнього автора, і в його образі, за В.Виноградовим, втілено ставлення письменника до літературної мови своєї епохи, до способів її розуміння, перетворення та поетичного використання.

Проте все ж таки художню прозу не можна читати як автобіографію автора і повністю ототожнювати автора і героїв, оскільки завжди дослідження образу автора ширше завдань вивчення мови художньої літератури [66; 215]. Важливо і те, що вибір книги зумовлено наявністю у читача певної моделі семантичної структури художнього тексту, і процес сприйняття – це процес послідовного співвідношення

певної ідеальної читацької моделі з реальною семантичною структурою художнього тексту. Наявність таких співвідношень завжди інтуїтивно усвідомлювалася письменниками, художниками [182; 72], тобто це означає, що книга знаходить читача, бо читач іде “назустріч” своїй книзі. У теперішніх, таких незвичних, умовах, коли процес читання художніх творів молоддю зведено практично “до нуля”, привчити майбутнього вчителя початкової школи читати і “бачити” у літературному творі те, що спрямовано на його душу, його думку, на пізнання, розвиток його індивідуальної мови, мовлення, отже, культури взагалі, - завдання надзвичайно складне. Однак вища педагогічна школа називається вищою і тому, що вона має давати *усвідомлення* свого вищого *призначення* тими особистостями, які набувають тут педагогічного фаху.

Необхідно підкреслити, що розвинути мову та мовлення майбутнього вчителя початкових класів за допомогою тільки теоретичних викладок – недостатньо, оскільки вони є складниками рівня лише теоретичної компетентності, яка обов'язково має бути перевірена практичними вміннями та навичками, набутими у процесі особистісного досвіду. А це визначає відповідний рівень практичної компетентності. Як пише Ш.Амонашвілі, у I, II, III класах, поряд з удосконаленням техніки читання учням пропонуються емоційні, високохудожні та змістовні оповідання та вірші, їхній обсяг, а також методична розробка сприяють тому, щоб учні розуміли їх морально-естетичний зміст, відчули та оцінили виразність художнього слова. Методична розробка текстів спрямовує школярів на оволодіння засобами розкриття значення слова за допомогою контексту, застосування словників, осягнення сутності змісту через розкриття назви твору, через передачу його змісту у малюнках, а головне – через обмін думками на уроці з приводу прочитаного вірша або оповідання, і предметом оцінювальної діяльності педагога та учнів у процесі формування мотиву читання є, з одного боку, повнота й точність розуміння прочитаного, швидкість та виразність читання, вміння висловлювати самостійну думку з приводу прочитаного, начитаність та захоплення самостійним читанням, а з іншого – саме літературний твір, його зміст, морально-етичне значення, художність, емоційний вплив [21; 240]. Отже, рівень теоретичних знань,

перевірених практичним досвідом, набутим майбутніми вчителями у спостереженнях синтаксичних ознак словосполучення та речення в авторському тексті, неодмінно повинен свідчити про те позитивне, на що, власне, він і спрямований. По-перше, це правильне виразне читання художнього твору, по-друге, професійне розуміння його “внутрішнього” та “зовнішнього” змісту, по-третє, оцінка виразності мови твору, яка передає його зміст. Означені параметри обов'язково включають осягнення синтаксичного контексту твору, усвідомлення зміни семантики словосполучення та речення залежно від контексту, але найголовнішим є те, що реалізація цих параметрів неможлива без відповідного рівня зв'язного мовлення вчителя, його вміння лінгвістично компетентно висловлювати свої думки, привчаючи до цього і своїх учнів.

Початкова школа для учня є першим науковим, навчальним, мовним колективом, в якому вчитель повинен бути еталоном лінгвістичної компетентності, адже від його слова мовленого залежить усе подальше бажання вихованців навчатися взагалі, а особливо – любити й знати мову народу своєї країни. Тому, вважаємо, винятково важливо саме на цьому, початковому, етапі навчання не відбити охоту вивчати українську мову, невимушено вводити школярів у чарівний світ українського слова, знаходячи саме такі нові методичні рішення, що спрямовані на розвиток мовного мислення та зв'язного мовлення учнів. А відтак аналіз авторського твору є “знахідкою”, адже кожен твір – це згусток емоцій, переживань, думок, закликів, відчуттів – життя його творця. Працюючи в царині справжньої духовної культури, яку створює мовне поле тексту, наче відчуваєш ті імпульси, котрі посилає його автор, починаєш розуміти, що кожен з митців слова будує свій неповторний внутрішній Храм. Здається, автор начебто екстраполює свій особистісний життєвий досвід, спостереження за навколишнім світом у малюнок мови своїх творів і закликає досліджувача-читача побачити і відчути цей заклик. Саме тому звернення сучасної лінгвістики до тексту як об'єкту лінгвістичного дослідження відроджує на новій основі інтерес до мовленнєвого витвору, що, на думку Г. Почепцова, складало та складає одну з кардинальних проблем філологічної науки [216; 16].

Слід згадати, що донедавна речення розглядалося як одиниця лінгвістики, а текст (художній) вважався об'єктом літературознавчого аналізу. Послідовне розширення лінгвістичної методики на більші, ніж речення, мовленнєві єдності привело до зближення двох наук стосовно об'єкта вивчення, і сьогодні текст, на думку лінгвістів, є об'єктом як літературознавчого, так і лінгвістичного вивчення. На наш погляд, саме такий підхід до розгляду тексту є водночас і важливим, і цікавим для студента. Адже виховувати для початкової школи лінгвістично компетентну особистість, використовуючи майже не обмежені можливості синтаксичного розгляду тексту літературного твору, - справа марна. Важливо, що студенти – це вчорашні старшокласники, які, безперечно, вже мають певну суму шкільних мовних знань. Дійсно, вони мислять на більш високому рівні, намагаються систематизувати та узагальнити свої знання та уявлення. Важливим психічним новоутворенням ранньої юності є виникнення нової форми узагальненої самосвідомості (Райська Л.) [219; 10]. Сучасний студент вищої педагогічної школи, який має творче мислення, завжди здатен продемонструвати рівень своєї особистісної самосвідомості. І що більше він навчається у ВНЗ, якісніше засвоює знання, то продуктивніше реалізується генетична функція його свідомого мислення, отже, і самосвідомості. Так само, як рівень зрілості старших школярів є основою для введення до навчально-виховного процесу форм, засобів та методів, орієнтованих на більш високий ступінь вікового розвитку учнів, так і рівень мовної зрілості студентів підказує викладачеві відповідні нові форми, засоби та методи такої мовної роботи, яка спрямована, перш за все, – на *розуміння*, що є важливою частиною процесу пізнання.

Авторський текст, на наш погляд, є водночас і формою, і засобом, і методом навчання, адже його синтаксичний аналіз здатен вплинути на розвиток а) мислення, б) почуттів, в) уяви майбутнього фахівця початкової школи. Виконуючи синтаксичні завдання, студент завжди відкриває у собі ще не використані можливості власного інтелектуального досвіду, отже, і свого особистісного мовного потенціалу. Зосереджуючи свої творчі зусилля для якомога продуктивнішого виконання означених задач, студент демонструє також мобільність своєї психіки,

адже цей процес безпосередньо пов'язаний із спроможністю дослідника довести до оточуючих своє вміння лавірувати нею в залежності від мовної та мовленнєвої ситуації. Оскільки художній текст в значній мірі сприяє розвитку комунікативних здібностей [217; 18], уміле користування результатами його аналізу, вважаємо, сприяє вдосконаленню техніки педагогічного мовлення.

Дослідницький досвід майбутнього фахівця, на нашу думку, є, по-перше, актуальним, по-друге, стабільним, по-третє, оптимальним і обов'язково характеризується творчою новизною та науковою достовірністю. Вважаємо за необхідне наголосити, що використання авторських методик аналізу синтаксичних особливостей художнього тексту передбачає урахування специфіки поетичних та прозових творів, а тому варто означити ще один аспект досліджуваної нами проблеми. Поетичний текст є не тільки інформацією про об'єктивну дійсність, а і відображенням специфічного суб'єктно-об'єктного зв'язку, який робить його естетичною моделлю об'єктивної дійсності (Пфютце Ф.), адже у поетичних творах багато що розуміють тільки почуттям, і його не можна пояснити розумом [272; 225]. Перед нами постає дуже важливе завдання – навчити майбутнього вчителя початкових класів самостійно визначати, *за що і проти чого* спрямований твір митця, що є одним з найблагородніших завдань естетичного виховання особистості, а естетичне виховання є “атрибутом підготовки особистості до цілеформуючої діяльності” [240; 25]. Зайве казати, наскільки необхідним є естетичний аспект у сучасних умовах навчання та виховання майбутнього педагога взагалі та педагога початкової школи, зокрема. Саме зараз, коли життям править бездуховність, майже повна відсутність ідеалів добра, щирості, любові, коли християнські моральні заповіді є лише проголошеними, але ще не зовсім усвідомленими багатьма представниками молоді, естетичне виховання є необхідним і обов'язковим, особливо при викладанні дисциплін мовного циклу. Варто наголосити, що виховувати лінгвістично компетентну особистість майбутнього спеціаліста початкової школи без урахування естетичного фактора, безперечно, неможливо. Саме на використання величезних можливостей авторського синтаксису для виховання естетично розвиненої мовної особистості майбутнього вчителя і налаштовані наші методичні

інновації, які обов'язково враховують вже відповідний рівень естетичного розвитку особистості студента та надають нових можливостей для подальшого продовження цього складного процесу.

Як зазначав О.Леонтьєв, мова – це світ значень, мовний твір несе в собі ці значення. Але найскладніше у мистецтві слова полягає в тому, щоб у матеріалі значень пройти *за значення* [150; 238]. Використовуючи художній текст, привчаючи майбутнього вчителя до сприйняття естетичного підтексту твору, неодмінно начебто “підштовхуєш” його до усвідомлення мистецтва слова за допомогою витвору самого мистецтва. Хоча спочатку емоційний підтекст зникає від дослідника, все ж таки завжди він розповідає про свого автора більше, ніж сам художній текст. Відчуті сутність емоційного підтексту і завдяки цьому більш глибоко проникнути в основну думку художнього твору – основне завдання аналізу (С.Рубінштейн) [224; 482]. Особливо показовими у цьому плані є зразки речень, простих і складних, як одиниць структурно-семантичного синтаксису. Незважаючи на те, що “синтаксис української мови лишається тією ділянкою лінгвістичної науки, де ще багато суперечливих поглядів на загальні і окремі синтаксичні явища” [243; 3], аналіз синтаксичних особливостей тексту обов'язково повинен враховувати семантичне поле дії різних видів речень.

Безсумнівно, одним з основних завдань дослідження авторського синтаксису є завдання пошукового характеру. Знайти і описати найбільш лінгвістично цікаві приклади речень різних структурно-семантичних типів за визначеними викладачем або ж за своїми індивідуально побудованими моделями є основним підсумком власного мовного спостереження майбутнього вчителя. Підсумкова система висновків також має індивідуальний характер, висновків є стільки, скільки студентів в групі. Аналізуючи висновки, студенти навчаються синтезувати окремі їхні складові та робити загальний висновок щодо вивченого теоретичного матеріалу, тобто процес наукової структуризації знань є постійним. Безперечно, “творча “фантазія”, “сила уяви” так само притаманні “теоретичному”, науковому мисленню, як і художньому. Справа в тому, що у науковому мисленні “сила уяви”, або “творча фантазія”, оперує *не образами, а поняттями*” [209; 371]. Цей важливий висновок

літературознавця В.Полонського надзвичайно цікавий і водночас безпосередньо торкається всього контексту нашого дослідження. Адже враховуючи виняткову можливість рівня розвитку творчої фантазії, сили уяви для мовної особистості майбутнього педагога початкової школи, слід визнати, що можливості синтаксичного аналізу художнього авторського тексту у цьому плані – безмежні. Отже, окрім естетичного впливу, емоційного навантаження, текст є засобом, який розвиває не тільки художнє мислення, а – що особливо важливо – і наукове мислення мовної особистості. Таким чином, будь-яке наукове поняття (у нашому випадку – синтаксичне) при лінгвостилістичному аналізі виявляється неодмінно проілюстрованим відповідними художніми образами, що, у свою чергу, у межах конкретної теми, яка розглядається на занятті, завжди реалізується у залежності від індивідуальної творчості окремого студента, його мовної фантазії, взагалі – від глибини його лінгвістичного мислення і рівня лінгвістичної компетентності.

Передати свої думки для студента, який не здатний лінгвістично мислити, досить важко, оскільки “виразні засоби художнього мовлення складаються з різних елементів, серед яких особливо важливими є: 1) вибір слів (лексика); 2) сполучення слів та речень (фразеологія та контекст); 3) структура мовлення, і в першу чергу порядок слів” [224; 482]. Для розвитку мови та мовлення майбутнього спеціаліста початкової школи неволодіння хоча б одним з цих елементів означає повне професійне “фіаско” (звісно, якщо він усвідомлює свою некомпетентність) та неможливість подальшої педагогічної роботи. Вважаємо, що і у подоланні такої ситуації допомагає саме індивідуальний аналіз синтаксичних особливостей авторського тексту. Починати таку роботу краще відразу, з першого курсу, як тільки починається викладання дисциплін мовного циклу. Адже теоретичні знання лексики, фразеології – це практичні вміння знаходження і вибору слів у художньому тексті та підтвердження відповідних висновків результатами власного аналізу. Формувати лінгвістичну компетентність учня, студента “на потоці”, яким завжди була і є сьогодні школа і вищий навчальний заклад, - майже неможливо. Нині ця застаріла система таких же “поточних” знань уже не виправдовує себе. Проте вона поки ще існує практично у всіх ланках освіти, незважаючи на окремі інтерактивні



технології, модульне навчання, тьюторські заняття, рейтингову систему тощо. Окремі ентузіасти педагогічної справи, для яких новаторство – це не просто слово, а шлях до самовдосконалення, добре розуміють, що настав час для змін і пошуку нових форм, методів та засобів навчання. Ще О.Шахматов зазначав, що основою наукової граматики є мова певного кола зразкових письменників, причому набуті результати повинні бути зіставлені із спостереженнями за живою мовою [68; 6]. Такий надзвичайно важливий аспект надає студентам нових можливостей для проведення ними відповідних власних досліджень.

На жаль, зіставлення мовних особливостей авторського тексту із сучасною “живою” мовою – не на користь сучасній “живій” мові. Адже “живою” є мова, якою користується переважна більшість її носіїв. Сучасну ж мову, наприклад, студентського, учнівського колективу важко назвати “зразковою”. Це надзвичайно важлива проблема, вирішувати яку варто постійно всім освітянам. Але ще більш важливе усвідомлення власної некомпетентної мови та мовлення окремими її носіями. Якщо студент розуміє свої помилки у мові та мовленні, - є надія, що він намагатиметься у подальшому їх уникати або ж виправляти. Якщо ж він “купається” у власній безграмотності, тобто абсолютно байдуже ставиться до своєї мови, не звертає уваги на мовлення, своє та свого комунікативного оточення, довести до його розуміння відверто низький рівень власної мовної некомпетентності – складне завдання, і не вирішити його за допомогою тих двох годин на тиждень з мови, які є у школі та на окремих факультетах педагогічного ВНЗ. Проте при застосуванні “текстового поля” (В.Бухбіндер) для аналізу синтаксичних особливостей навіть таким студентам (якщо вони є в групі) надається можливість зайвий раз довести хоча б намагання трохи рухатися вперед у своєму мисленнєвому та мовленнєвому розвитку. Викладачеві варто ретельно розробити систему індивідуальних завдань для таких студентів, але все ж таки за самостійно підібраними авторськими текстами. Тобто ніякого поблажливого ставлення до них не повинно бути. Навпаки, успіх прийде тоді, коли самостійно на практиці набуватимуться знання про те, якою повинна бути логічна та мовна структура тексту [208; 114].

Слід згадати думки Ф.Буслаєва про те, що все граматичне вчення повинно

бути засноване на читанні письменника, що варто речення же пояснювати практично при читанні письменника, отже, разом з мовою створювати й розвивати всі духовні здібності, зрозуміло, на читанні письменника, тому що навіть коротке знайомство з письменником є вже неоціненним придбанням [56; 94]. Безперечно, таке поступове наближення до наукового пізнання “синтаксичності” художньої моделі тексту є, власне кажучи, самостійним творчим спостереженням студента за функціонуванням синтаксичних одиниць словосполучень, речень, за їхнім розміщенням, послідовністю, вираженням значень, здатністю до поєднання з іншими елементами тексту тощо. Оскільки синтаксис і лексика визначають стиль художніх творів, доречно при аналізі синтаксичних особливостей тексту зосередити увагу студентів на синтаксисі висловлювань, синтаксисі періодів, тобто сполучень кількох речень, що складають за змістом одне ціле” [44; 42]. Виходячи з цього, варто, враховуючи специфіку кожної з означених синтаксичних структур, систему аналітичних завдань розподілити таким чином, щоб жодна з них не лишилася недослідженою. Так, зокрема, розглядаючи синтаксис висловлювань, краще звернутися до поетичних текстів, адже думку у поетичному тексті завжди сконцентровано саме у короткому висловлюванні. Знаходячи приклади типів речень за метою висловлення, студенти, окрім повторення теоретичного матеріалу, обов'язково практично переконуються у тому, що граматичні засоби вираження у таких реченнях безпосередньо залежать від а) місця розташування означеного речення у тексті, б) від порядку слів у загальному його контексті, в) від структури тексту в цілому, г) від семантики тексту тощо, адже за свідченням І. Ковтунової, “віршоване мовлення відрізняється більшою вільністю розміщення слів у порівнянні з прозовим мовленням”, що “пов'язане із самою природою віршованого мовлення” [119; 195].

Саме поетичний текст у залежності від того, чи є він прикладом творчості для дітей або ж прикладом поезії для “дорослих”, обов'язково розповідає про граматичну специфіку творчості свого автора, адже “будь-яке висловлювання – усне та писемне, первинне та вторинне і у будь-якій галузі мовленнєвого спілкування – індивідуальне, і тому може відображати індивідуальність того, хто говорить (або пише), тобто мати

індивідуальний стиль” [35; 432]. Вважаємо, що поетичні тексти (адже в них думка висловлюється надто стисло) емоційно значно “сильніші”, ніж прозові твори, і тому можуть слугувати граматичними прикладами різних типів простого речення за метою висловлення, емоційною забарвленістю, модальністю. Проте для аналізу словосполучень, гадаємо, краще використовувати прозові тексти, оскільки поетичний контекст часто складають слова з переносним лексичним значенням, що, у свою чергу, не може не впливати, наприклад, на означення типів відношень між їхніми компонентами у словосполученні. У поетичних текстах переважають приклади, в яких спостерігаються явища синкретності другорядних членів речення, за будовою – найчастіше визначаються складні багаточленні словосполучення, які не завжди можна розчленувати на прості саме з причини непрямой їхньої семантики, абстрактності словесних образів.

Слід визнати, що найбільша кількість помилок студентів припадає саме на нерозуміння емоційного навантаження тексту, а відтак і на несприйняття переносу семантики слова. Так, наприклад, аналізуючи словосполучення на практичному занятті з сучасної російської мови, у такому реченні, як “... со снопом волос твоих овсяных отоснилась ты мне навсегда ...” (С. Єсенін), окремі студенти групи складають такі моделі: “отоснилась мне”, “отоснилась со снопом”, “со снопом волос” і т. ін. Коментувати такий аналіз (а такі помилки є типовими, і на заняттях з сучасної української мови їх ще більше з причини нерозуміння лексичного значення окремих слів) означає, на наш погляд, підтвердити майже повну відсутність мовного чуття та мовної інтуїції, нерозвиненість творчої уяви, нездатність мислити абстрактними категоріями, несприймання мови образів тощо. Чи варто взагалі у такому випадку вести мову про лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя? Адже вчитель початкової школи не має права на такі помилки, які практично свідчать про невміння відчувати мелодику тексту, мовні барви, усвідомлювати майстерність творця, отже, індивідуальність особистості автора просто лишається поза його увагою. На наш погляд, означена ситуація свідчить про досить серйозні прорахунки і початкової, і середньої, і вищої школи, фахівці яких не змогли свого часу поступово розкрити для такого учня, студента неосяжний потенціал можливостей

граматичної неповторності авторського тексту, не вплинули на становлення його професійної мовної готовності до засвоєння одиниць як простого, так і більш складного синтаксичного рівня. Адже ні в якому разі не слід забувати, що “критерій глибини розуміння є одним з вищих критеріїв у гуманітарному пізнанні. Слово, якщо воно тільки не є свідомою брехнею, бездонне” [35; 499]. Хоча “лінгвістика має справу з текстом, а не з твором” [35; 495] лінгвостилістичний аналіз авторського синтаксису все одно залишається для дослідників можливістю доторкнутися до потаємних струн душі його творця, оскільки “у мистецтві, щоби зрозуміти, треба відчути, та щоби відчути, треба зрозуміти” [13; 14].

Прикро констатувати, що студенти, які використовують для свого синтаксичного аналізу поетичні тексти, зустрічаються не так вже і часто. Як правило, більшість намагається вибирати прозові твори, мотивуючи свій вибір нерозумінням віршів, отже, несприйняттям авторського образного мислення, а тому і небажанням суттєво замислюватися над особливостями поезики контексту віршів. Проте студенти, які самі намагаються писати вірші (що у сучасних умовах є майже раритетом), охоче аналізують поетичні тексти, очевидно, знаходячи в них “паралелі” зі своєю власною творчістю, та багато чого навчаються у справжніх майстрів слова. Адже “віршована мова є неперервною боротьбою різних її факторів: звукового образу, ритму, синтаксису, семантики, і поетичних ознак набуває мова тільки у конкретній поетичній конструкції” [170; 262]. Принагідно вказати, що будь-який текст – чи поетичний, чи прозовий – вимагає від дослідника, перш за все, його прочитання. Причому спочатку прочитання тексту студентом, можливо, і не буде “граматичним”. Процес початкового ознайомлення з текстом художнього твору має суто “літературну” мету. Проте, для того щоб виявити та дослідити синтаксичні характеристики тексту, знадобиться більш вдумливе його прочитання, занурення у контекстну канву твору, розуміння специфічності вживання відповідних конструкцій автором. За спостереженням В.Біблера, спочатку текст постає як система речень, як послідовний рух думок. В основі такого прочитання лежить суб'єктно-предикативна структура речень [42; 104]. І тільки потому, поступово усвідомлюючи не тільки зовнішній, а й внутрішній, більш глибинний його підтекст,

студенти привчаються до лінгвістичного бачення тексту, бо “повноцінне розуміння тексту відбувається, коли читач пізнає код ідей” [57; 35]. Оскільки “код ідей” неодмінно закарбовано автором у мовній поверхні поля тексту, розуміння *системи* вживання тієї чи іншої синтаксичної одиниці є, врешті-решт, розумінням мовної майстерності його творця, отже, і розумінням своєрідності творчого почерку письменника. Мовний контур тексту є водночас і втіленням його у специфічному просторі мовлення героїв твору, що, звичайно, є показником ступеню володіння мовою самим автором рівно настільки, наскільки це дозволяє його майстерність.

Постійно працюючи з текстом, майбутні вчителі досить швидко привчаються розрізняти специфіку мовної манери одного автора від іншого. Але, наголошуємо, сама по собі така “звичка” не виробляється, а стає закономірним висновком з усієї системи наполегливої самостійної роботи студента під керуванням викладача, який відповідно спрямовує його лінгвістичний експеримент. Практичні спостереження студентів не повинні просто фіксувати використання яких-небудь синтаксичних авторських конструкцій. Вони обов'язково мають бути заснованими на системі особистих теоретичних знань, які відповідно є констатацією теоретичного рівня їхньої лінгвістичної підготовленості. Система практичних завдань, таким чином, має охоплювати всі теми, які вивчаються послідовно. Але вважаємо, що первинний синтаксичний аналіз варто починати не зі словосполучень, які “висмикуються” із контексту речень, а саме з простих неускладнених речень, які все ж таки залишаються одиницями більш складного, ніж словосполучення, структурно-семантичного рівня. Такий підхід, на нашу думку, тільки на користь подальшого самостійного аналізу. Суттєво, що тоді начебто “зрівноважуються” такі граматичні поняття, як “словосполучення” та “речення”, які водночас є матеріалом для синтаксичної “структуризації” та “розчленування” одне одного. Проте зіставлення словосполучення та речення може йти двома шляхами: за напрямком їхньої мовної суті та за напрямком їхньої внутрішньоструктурної організації. Крім того, “речення є комунікативною одиницею, словосполучення є докомунікативною одиницею” [26; 55]. Такі важливі висновки визначають самостійні шляхи подальшого дослідження студентом особливостей цих синтаксичних одиниць у тексті. Отже, аналізуючи

текст, майбутній учитель має змогу “відчути” речення не тільки як “ланцюжок словоформ, з лексичного та граматичного значень яких складається його зміст, а і його змістовий інваріант, адже кожна синтаксична трансформація має комунікативний зміст, інакше вона взагалі не мала б змісту [76; 54]. Оскільки “текст як комунікативно-мовленнєва одиниця програмує мовленнєву діяльність, і сам може розглядатися як навчальна програма розвитку мовлення” [90; 20], студенти, вивчаючи його синтаксичні особливості поступово набуватимуть “*граматичного інстинкту*” (Л.Щерба), який є обов'язковою умовою формування лінгвістичної компетентності.

Такі синтаксичні категорії більш складного граматичного рівня, як просте ускладнене речення, складне речення, період, складне синтаксичне ціле, вимагають від майбутнього фахівця поступового просування “мовним полем” тексту, пошуку різноманітних випадків синтаксичного підтвердження своїх теоретичних знань, порівняння конструкцій текстів різних авторів тощо. Слід визнати, що аналіз синтаксичних конструкцій складного граматичного рівня начебто вказує студентові-досліднику шляхи подальшого напрямку розміщення одиниць, що ним аналізуються, у межах його власних спостережень та обґрунтування висновків. Саме синтаксичний аналіз тексту доводить здатність майбутнього спеціаліста вільно орієнтуватися у тому потоці граматичних явищ, які безпосередньо створює текст, відчувати “глобальний текстовий контур” (Бухбіндер В.). Так, зокрема, аналізуючи типи складного речення, варто окреслити його граматичне коло як речення, котре складається з двох або більше предикативних одиниць (частин, простих речень), які побудовані за моделлю простого речення та утворюють інтонаційну, смислову та граматичну єдність [232; 4].

Отже, без ґрунтовного засвоєння теоретичних знань та підтвердження їх відповідними практичними даними особистих спостережень синтаксичних особливостей простого речення в авторському тексті майбутньому фахівцю початкової школи спочатку важко свідомо уявити весь структурно-семантичний шар такого явища, яким є граматична одиниця складного речення. Оскільки від простих речень частини складного речення відрізняються тим, що не мають інтонаційної

завершеності, бо “інтонаційно-смісловою завершеністю характеризується складне речення в цілому”, тому і “частини складного речення можна називати простими реченнями лише умовно” [232; 5]. Загальне граматичне усвідомлення обов'язкової цілісності структури та семантики складного речення як системи, що відповідає за особливості вживання даної одиниці у семантичному контексті, дозволяє студентові зовсім на новому рівні збагнути усю складність та водночас специфічність її існування у текстуальній авторській манері. І хоча у звичайних повсякденних ситуаціях спілкування розмовне мовлення характеризується здебільшого простими реченнями не завжди повної структури або ж взагалі – словами = реченнями, комунікативні моделі складного речення мають бути досить глибоко усвідомлені майбутніми педагогами.

Використання будь-якого стилю мови та мовлення, особисті здібності вмілого вживання конструкцій наукового, офіційно-ділового, публіцистичного стилів як в усній, так і у писемній їхніх формах передбачають абсолютно вільне володіння ними спеціалістами різних професій, а вчителя – особливо. Адже “необережне” поводження зі структурами складного речення у мові та мовленні часто призводить до того, що навіть написання звичайного листа стає для студента вкрай складною “задачею”, не кажучи вже про майстерність висловлення своїх думок на семінарському або ж практичному занятті, заліку, екзамені тощо. Досить часто досягнення гармонії свого внутрішнього та зовнішнього мовлення – завдання, яке не під силу сучасному студентові, оскільки його мовна та мовленнєва “неузгодженість” свідчить про невміння віднайти шляхи власного розуміння граматичних явищ і вмілого їхнього використання на свою ж користь. Отже, здатність майбутнього фахівця до знаходження шляхів вдосконалення своєї майстерності знову ж таки є показником певної суми вмінь та навичок, набутих ним при виконанні завдань, пов'язаних із синтаксичним аналізом авторського тексту.

Дослідження одиниць складного речення є більш вагомим і, безперечно, більш складним для студентів, проте і більш цікавим, по-перше, з причини більш об'ємного їхнього наповнення лексичними та граматичними засобами різних рівнів, по-друге, більшої узагальненості вираження семантики їхнього контексту, по-третє,

достатньо незвичною багатогранністю їхньої структури у порівнянні з одиницями простого речення. Традиційно важким для студентів – нефілологів є усвідомлення особливої специфічності конструкцій складного речення, типів його за семантикою, структурою, смисловими відношеннями між його частинами, граматичними засобами вираження об'єднання частин тощо. Збагнути усю своєрідність такої синтаксичної структури, якою є складне речення, при надто обмеженій кількості академічних годин на факультеті початкового навчання – завдання нелегке. Так, наприклад, у курсі сучасної російської мови на просте ускладнене та складне речення за планом – 10 лекційних та 16 практичних годин, у курсі сучасної української мови – годин теж не більше, незважаючи на державний іспит із сучасної української мови та методики її викладання. А на весь спецкурс порівняльної граматики української та російської мов – від фонетики до синтаксису – відведено лише 14 лекційних та 12 практичних годин. Проте, коли об'єктом дослідження стає синтаксичний аналіз індивідуального авторського тексту, рамки запланованих годин начебто розширюються, адже цілком зрозуміло, що “складне речення – це комунікативна синтаксична одиниця вищого, у порівнянні з простим реченням, роду”, що “за своїм змістом та будовою” воно “є одиницею напівпредикативною” [135; 5], і тому його мовленнєве навантаження у тексті виявляється найбільш повно.

Таким чином, можливо окреслити параметри для дослідження студентами особливостей складного речення за такими варіантами проблем, як структурно-семантичні особливості складносурядного речення у ранніх прозових творах М. Булгакова; особливості конструкцій періоду в ліриці Г. Ахматової; типи смислових відношень у складнопідрядному реченні (на прикладі текстів української дитячої поезії); структурно-семантичні особливості безсполучникового складного речення (на прикладі прозових творів для дітей) тощо. Більш детальне визначення тем самостійних досліджень студентів безпосередньо пов'язано із специфікою викладання майбутнім учителям початкової школи курсів сучасної української мови, сучасної російської мови, спецкурсу порівняльної граматики української та російської мов, охоплює усі найважливіші теоретичні питання та перелік авторських творів, на матеріалі текстів яких практично здійснюється лінгвостилістичний аналіз



особливостей їхніх синтаксичних моделей.

Безперечно, звернення майбутніх педагогів початкової школи до аналізу синтаксичних особливостей авторського тексту сприятиме підвищенню рівня знань з лінгвоукраїнознавства, осягненню ними безмежних можливостей рідної мови для формування своєї лінгвістичної компетентності. Вважаємо, що лінгвістична компетентність майбутнього вчителя (та і не тільки його) формується роками, протягом усього свідомого життя. І виражається це, перш за все, в умінні говорити, вести дискусію, спір, володіти будь-якою аудиторією, з усвідомленням того, що люди, до яких ти звертаєшся, слухають *тебе*, оцінюють твоє професійне вміння висловлювати свої думки, без граматичних та стилістичних огріхів, помилок у вимові тощо. Власне висловлення, його стильова модель відразу визначають мовця, “фактуру”, спосіб життя, освіченість, професійність, вміння орієнтуватися та шляхи досягнення особистого успіху. Ми всі – різні, а рідна мова – одна на всіх. Досягти такого рівня її пізнання та володіння, щоб не було соромно перед цією мовою та іншими її носіями – це завдання постійного вдосконалення себе як особистості, а для вчителя – і як знавця, по-справжньому освіченого інтелектуала.

Звісно ж, якщо подивитися з іншого боку, то використання художнього тексту літературного твору при вивченні синтаксису на заняттях з мови не є “відкриттям Америки”. Давно існує лінгвостилістичний аналіз тексту, розроблено різноманітні методики його використання, підсумком стала система відповідних висновків щодо результатів цього аналізу, можна назвати наукові статті, доповіді, навіть окремі ґрунтовні наукові праці з цього питання тощо. Але викладачі вищої (і середньої) школи неохоче застосовують власний лінгвістичний та літературний досвід саме від спостережень за авторським синтаксичним (і не тільки синтаксичним) малюнком тексту.

Пояснити означену ситуацію можна так. Для того щоб проводити практичні заняття у вищій педагогічній школі, подавати лекційний матеріал, зовсім не обов'язково залучати тексти. Є багато різних збірників вправ, система завдань яких – граматичний матеріал, приклади з речень художніх текстів тощо. Такі звичайні, відпрацьовані роками методики влаштовують і викладача, і студента. Не треба

шукати нічого нового, не треба працювати індивідуально, адже зручніше працювати одночасно “на всю аудиторію”. Всі можуть працювати колективно і досягати загального результату. Так свого часу навчали нас, так навчаємо і ми. Проте, переконані в тому, оптимального результату ніколи не досягти, працюючи колективно. Тільки індивідуалізація навчання дозволяє реалізовувати принципи виконання завдання кожним студентом для себе, а тому – і для всіх. Єдиний ланцюг “теорія – практика – індивідуальний текст – індивідуальні спостереження – індивідуальні висновки – індивідуальне моделювання комунікативної мовної ситуації” стає нерозривним тільки тоді, коли і викладач, і керований ним студент усвідомлюють необхідність індивідуальної налаштованості на досягнення такого особистого результату, від якого виграли б усі студенти групи. Адже дисципліни мовного циклу – дисципліни особливі, можливості їхні – невичерпні. Відсутність мовних знань означає неможливість висловлення думки, а неможливість висловлення думки – це інтелектуальна “порожнина” мислення, пізнання, мовлення. Означені складові свідчать про відсутність лінгвістичної компетентності, без якої неможливо уявити не тільки вчителя, а взагалі будь-яку людину, професійне існування якої пов'язано перш за все з людьми і сферою спілкування.

Отже, як би ми не називали наші методики, основним є те, що технологічна “інноваційність” полягає не у словах, а у конкретному результаті, який ми одержали від їхнього впровадження. Так, студенти академгруп витратили багато власного часу спочатку на пошук текстів, їхнє читання, потім на пошук визначених темою синтаксичних конструкцій, потім на аналіз їхніх особливостей, потім на синтез складових цього аналізу, на формування висновків, отже, – на складання своєї особистої теоретичної та практичної моделі знань, підтвердженою рейтинговою системою оцінювання. Так, викладач повинен був спочатку визначити найбільш “цікавих” авторів, розподілити їх між студентами групи, визначити напрямки науково-синтаксичного аналізу, навчити синтезувати отриманий матеріал, перевірити роботи всіх студентів, спрямувати їх на подальші дослідження, узагальнити висновки тощо. Під час використання нашої методики стало абсолютно очевидним те, що, незважаючи на значні постійні зусилля і студентів, і викладача, на великий обсяг

витрат власного (не тільки робочого) часу, результати переконали, що варто робити тільки так, і не тільки при вивченні синтаксису. Л.Виготський зазначав, що навчання не плентається у хвості розвитку, а веде його за собою. Дійсно, тільки справжнє навчання, нові, прогресивні методи, ефективні методики його застосування можуть *розвинути* особистість, отже, – розвинути суспільство. Рівень особистості вчителя завжди відображає рівень розвиненості того суспільства, яке вивчило та виховало його. Здатність до особистісного розвитку та спроможність осягнення власного самоусвідомлення – ознаки, що завжди свідчили про потенціал педагогічної особистості, а також про ті приховані можливості, які обов'язково необхідно розвивати та вдосконалювати.

### 2.3. Висновки до розділу II

Отже, оптимального результату навчання та виховання мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи можна досягти, використовуючи інноваційні технології, індивідуальні авторські методиками, нестандартні, нетрадиційні методи теоретичної та практичної роботи, що сприяє активізації та розвитку розумової діяльності студентів та впливає на процес міцного засвоєння знань як складової формування лінгвістичної компетентності. Такий розділ граматики, як синтаксис, є особливим засобом впливу на формування лінгвістичної компетентності студентів педагогічного ВНЗ, оскільки використання синтаксичного матеріалу: а) ґрунтується на його пізнавальній, комунікативній та естетичній функціях; б) передбачає здійснення міжпредметних зв'язків, інтегруючи предметне навчання; в) програмує студентів на виявлення відповідної інтелектуальної ініціативи та творчості; г) активізує процес мислення та мовлення; д) дозволяє побачити творче обличчя майстра слова.

Художній текст розвиває художнє мислення, художнє мовлення, емоційність, творчу фантазію, уяву, є животворним джерелом естетичного виховання. Використання вмінь та навичок його синтаксичного аналізу синтезує теоретичні знання, сприяє розвитку наукового мислення та пізнання майбутнього спеціаліста початкової школи, формує лінгвістичну компетентність. Наші дослідження вочевидь довели, що аналіз синтаксису мови та художнього літературного мовлення літературного твору є водночас аналізом усієї системи даної мови, оскільки “за кожним текстом – система мови” [35; 475], і вона ж є “*матеріалом художньої творчості*” [72; 518]. Саме аналіз синтаксичної майстерності автора розкриває безмежність власного усвідомлення своєї особистої причетності до пізнання сутності мови, адже “не зрозумівши її місця та її призначення у соціальному житті, ми ніколи не зуміємо правильно підійти до того, що ми називаємо стилістикою *художнього мовлення*, тобто до самої техніки побудови літературної мови” [72; 519]. Звісно ж, вища педагогічна школа не повинна готувати майбутніх письменників і поетів, але “техніка побудови” літературної мови та її вираження у педагогічному мовленні є основним у роботі вчителя, оскільки його свідома

лінгвістична компетентність повинна базуватися на знаннях та вмінні застосовувати їх на практиці.

За твердженням З.Фрейда, будь-яке знання відбувається із зовнішнього сприйняття, і усе наше знання постійно пов'язане із свідомістю [276; 429]. Враховуючи виняткову важливість думки видатного вченого, варто підкреслити, що, програмуючи майбутнього педагога на свідоме пізнання особливостей мовностилістичного аналізу авторського синтаксису, ми тим самим програмуємо його на розвиток його власної лінгвістичної свідомості, яка, безумовно, не може формуватися сама по собі. Слід постійно створювати сприятливі умови для її розвитку. Отже, текст “інформуючи, навчає, орієнтує, формує уяву та образи, виробляє цінності та установки, програмує стратегію діяльності, закріплює навички поведінки” [98; 200]. Тому вдумливе спостереження за своєрідністю його синтаксичного забарвлення, на нашу думку, завжди є проявом особистого інтелекту майбутнього вчителя, самостійності його педагогічного мислення, підтвердженням його професійного статусу.

## РОЗДІЛ III

### Експериментальна частина

#### 3.1.Лінгвопедагогічний експеримент і його результати

З метою найбільш повного представлення результатами нашого дослідження шляхів формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі нами було проведено лінгвопедагогічний експеримент. Відомо, що “експеримент як один з основних методів наукового пізнання, відрізняється від спостереження активним вторгненням у ситуацію з боку дослідника, який здійснює планомірне маніпулювання одним або декількома змінюваннями факторами, та реєстрацію відповідних змін [290; 72]. Враховуючи те, що експеримент є одним з найважливіших методів дослідження, саме за його допомогою здійснюється пошук нових форм навчання, перевіряються системи навчання, окремі прийоми [158; 238], проведення лінгвопедагогічного експерименту та його практичні результати переконали нас у тому, що індивідуально орієнтований аналіз синтаксичної манери авторського тексту є одним з ефективних шляхів формування лінгвістичної компетентності майбутнього фахівця початкової школи у педагогічному ВНЗ. Лінгвістичний експеримент, наприклад, є перевіркою умов функціонування того чи іншого елемента для з'ясування його характерних особливостей, меж можливого застосування, оптимальних варіантів використання. Позитивні результати підтверджують правильність постулату, проте особливо повчальними бувають негативні результати: вони вказують або на неправильність правила, що постулювалося, або на необхідність яких-небудь його обмежень (Щерба Л.) [221; 165]. Дійсно, засвідчити необхідність використання лінгвостилістичного аналізу тексту як однієї із синтаксичних форм та одиниць мови, виняткову важливість його для розвитку мислення та мовлення педагогічної мовної особистості, якою є вчитель початкової школи, означає засвідчити відповідний рівень його пізнання, інтелекту, рівня професійної майстерності.

Основними дидактичними та психолого-педагогічними **умовами** нашого лінгвопедагогічного експерименту вважаємо актуалізацію творчих методів

вирішення лінгвістичних завдань пошукового характеру, постійне створення проблемних ситуацій пізнавального типу, а основне – визначення стимулів для творчого самопочуття та особистісного вдосконалення студента для найбільш повної реалізації його індивідуальності. Таким чином, “індивідуальність” студента як мовної особистості є “основою навчального процесу” [200; 51]. А тому **завданнями** нашого експерименту є перевірка впливу індивідуальних форм і методів роботи над синтаксичним аналізом авторського тексту на формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ВНЗ. Отже, здійснення експерименту, спрямованого на “ особистісну індивідуалізацію”, а також постійна “індивідуалізація ситуацій”, приводять до розвитку мови студентів, “комунікативної мотивації” [200; 61] їхнього зв'язного мовлення, вдосконалення рівня вже наявних теоретичних знань, посилення особистого відчуття потреби нових знань, а основне – до особистісного усвідомлення ними рівня своєї лінгвістичної компетентності.

Ще І.Кант зазначав, що душа володіє трьома здібностями: здібністю пізнання почуття задоволення, незадоволення та здібністю бажання. Вважаємо за необхідне підкреслити мудрість цієї думки, враховуючи те, наскільки низькою є зараз потяг тих, хто навчається, до знань взагалі. Доводиться майже краплинами збирати і накопичувати те цінне, що мали у своєму досвіді дореволюційна та радянська системи освіти, доробки сучасних педагогів-новаторів, а також деякі досягнення освітянської галузі окремих країн Заходу. Викликати у студентів постійну потребу пізнання, а також почуття невдоволення собою та бажання перетнути бар'єр лінгвістичної необізнаності має бути основним завданням сучасного навчального процесу у ВНЗ, особливо педагогічному. Прикро, але школа сьогодні подекуди відбиває бажання навчатися, майже нівелює особистість, а досить часто і нівечить прагнення юної душі бути не такою, як усі. Цю ситуацію повинна подолати нова система навчання та виховання у вищих навчальних закладах. Вважаємо, що педагогічна вища школа, саме запроваджуючи окремі нароби експериментального авторського навчання, здатна подолати утворені роками стереотипи мислення і неадекватного ставлення до всього нового та незвичного, адже стандарти вищої

освіти не є догмами, вони – напрямки для розвитку, вдосконалення та активного впровадження їх у життя. Наші експериментальні дослідження довели правильність обраного нами шляху.

Для формування найбільш повної картини практичних результатів за темою дослідження нами було обрано такі види експерименту: формуючий (як основний), пошуковий (орієнтуючий), а також констатуючий та контрольний. Окрім того, практичні результати нашого дослідження знайшли відповідне відображення у деяких допоміжних методах, якими виявилися: педагогічне спостереження, анкетування, опитування, співбесіда, інтерв'ювання, моделювання, тренінг, рейтингова система оцінювання знань майбутніх фахівців початкової школи. Вибір саме таких типів експерименту можна пояснити, по-перше, специфікою студентської аудиторії (нефілологи), по-друге, специфікою видів програмних дисциплін, що вивчаються на факультеті початкового навчання (сучасна українська мова, сучасна російська мова, порівняльна граматики української та російської мов, дитяча література), по-третє, специфікою обсягу годин на викладання означених предметів на факультеті.

Таким чином, наш **пошуковий** експеримент відповідно спрямовує студентів на визначення, згідно з теоретичним, практичного матеріалу дослідження, орієнтує їх спочатку у межах обраних за власним бажанням авторів та їхніх творів, а згодом – у рамках синтаксичних тем, що аналізуються, та навчає синтезувати типові й нетипові риси творчого почерку авторів. **Формуючий або навчальний** – як основний вид експерименту – визначає напрямки найповнішої реалізації особистісних нахилів, здібностей та творчого потенціалу студентів для створення їхньої індивідуальної моделі знань за допомогою таких видів, засобів, методів теоретичної та практичної мовної роботи, які позитивно впливають на формування їхньої лінгвістичної компетентності. Проведення **констатуючого** експерименту доводить, що вже наявний рівень теоретичних знань студентів та рівень їхніх практичних умінь і навичок значно підвищився від запровадження наших інтерактивних індивідуально орієнтованих технологій, що передбачають абсолютно вільне просування студентів мовним полем авторського тексту за допомогою



залучення їхніх особистих інтелектуальних можливостей та свідомого поглиблення рівня пізнання й мислення майбутнього вчителя. **Контрольний** експеримент засвідчує результат поєднання означених типів експериментів та їхньої відповідності меті та умовам нашого дослідження, а також фіксує виняткову важливість та користь від упровадження наших інноваційних методик, на відміну від традиційних методик навчання, для розвитку мови та мовлення майбутнього педагога початкової школи. Відомо, що основні вимоги до організації експериментального дослідження передбачають: 1) мету дослідження; 2) визначення вибірки дослідження (склад учасників); 3) осмислення методик проведення експерименту; 4) визначення умов (місце та час його проведення). Отже, основні **вимоги** нашого лінгвопедагогічного експериментального дослідження продиктовані поетапністю його складників, детальністю аналізу кожної характеристики, функціональністю виявів окремих рис різноманітних синтаксичних одиниць в авторському тексті, а також аналізом та синтезом ілюстративного практичного матеріалу, який було обрано нами для підтвердження основних теоретичних принципів.

Таким чином, **основною метою** нашого експериментального дослідження стало практичне обґрунтування педагогічних умов формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному педагогічному закладі та вироблення таких спеціальних прийомів для організації процесу набуття теоретичних знань і практичних умінь та навичок, які сприяють підвищенню рівня їхньої мовної обізнаності, а також культури мови та мовлення.

**Учасниками експерименту** стали студенти третього та четвертого курсів факультету початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Для контрольного експерименту було залучено студентів наступного року навчання як таких, що знаходяться в однакових умовах навчання та виховання на обраному факультеті, згідно з навчальними планами та програмами. На факультеті студенти навчаються за такими спеціальностями: “Початкове навчання”; “Початкове навчання та психологія”; “Початкове навчання та музика”; “Початкове навчання та образотворче мистецтво”; “Початкове навчання та

англійська мова”. Термін навчання – 5 років, окрім спеціальності “Початкове навчання” – 4 роки. З 2000-2001 навчального року спеціальність “Початкове навчання” ліквідовано, замість неї відкрито спеціальність “Початкове навчання та психологія”.

**Основним надбанням** нашого експериментального дослідження став єдиний комплекс логічних і послідовно здійснених індивідуально орієнтованих інтерактивних технологій, що складають принципово нову раціональну систему структури теоретичних знань та практичних навичок для формування лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців початкової школи у вищому навчальному педагогічному закладі.

**Місцем проведення** експерименту стали лекційні та практичні заняття курсів сучасних української та російської мов, спецкурсу порівняльної граматики української та російської мов у вищезазначених групах факультету початкового навчання у кількості годин, визначених навчальними планами та програмами. Експериментальне дослідження здійснювалося протягом 2001 – 2003 н. р.

Оскільки будь-яка педагогічна технологія має відповідати основним критеріям технологічності, до яких належать: концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність [61; 71], враховуючи важливість цього твердження, ми намагалися максимально зосередити увагу на такому плануванні та практичному здійсненні нашого експериментального дослідження, щоб усі критерії, визначені вище, були враховані. Так, наприклад, *концептуальність* характеризує відповідний обсяг наших поглядів, ідей, думок щодо розуміння складного процесу формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищому навчальному педагогічному закладі та визначається основним задумом нашого наукового дослідження. *Системність* передбачає врахування нами визначеного плану послідовного опанування навчального синтаксичного матеріалу за відповідними дидактичними принципами (від простого до складного, від часткового до загального, від відомого до невідомого), логічність та поступовість його викладення згідно з концептуальністю дослідження. *Керованість* процесу практичного формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ВНЗ полягає у постійній коригованості нами

цього процесу та спрямуванні його згідно з основною метою, концепцією, системою відповідних завдань, що забезпечує оптимальність результатів дослідження. *Ефективність* від практичного впровадження наших інноваційних методик засвідчує результати досягнення мети нашого концептуально визначеного, системного, керованого дослідження і характеризується мірою позитивних наслідків, яких ми отримуємо від застосування нестандартних технологій, та системою відповідних висновків на користь саме таких методик на відміну від звичайних їхніх видів. *Відтворюваність* полягає у творчому усвідомленні та наслідуванні студентами наших концептуально визначених, системних, керованих, ефективних лінгвопедагогічних технологій з метою отримання найбільш продуктивного результату, основним показником якого є лінгвістична компетентність майбутнього вчителя початкової школи у педагогічному ВНЗ. Таким чином, означені складники критеріїв педагогічної технологічності ми водночас вважаємо і основами формування самої лінгвістичної компетентності. Адже компетентність у будь-якій галузі, у тому числі і лінгвістичній, складається під впливом обов'язкового усвідомлення її визначеної концептуальності, відповідної системності її набуття, передбачає постійну керованість цього процесу викладачем, який використовує найбільш ефективні інноваційні технології, та, нарешті, її відтворюваність, що виявляється у відповідному рівні мовної обізнаності, формуванні лінгвістичного чуття, комунікативній культурі майбутнього фахівця початкової школи.

Варто зазначити також, що існують різні рівні інновацій: організаційний, навчальний, виховний, професійний, контролюючий та оцінюючий. Ми, намагаючись творчо підходити до досліджуваної проблеми, спрямовували наш експеримент саме з урахуванням специфіки означених рівнів. Адже визначені параметри мали засвідчити не так уже наявний рівень лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя, як надати нового імпульсу для пошуку умов його оптимуму. Оскільки перш ніж розпочинати експериментальне дослідження, слід підготувати студентську аудиторію до відповідного його сприймання, нами було створено такі

адаптаційні умови, які дали змогу студентам досить швидко і водночас уважно поставитися до експерименту, відчутти свою особисту причетність до цього процесу, а тому і свідомо сприйняти його. Звісно ж, студент не повинен відчувати себе “кроликом”, над яким проводяться досліди. Студент – це свідомий учасник експериментального процесу, водночас його суб'єкт і об'єкт. Тому, вважаємо, основною умовою успіху будь-якого досліджу є *контакт* між тим, хто досліджує, і тим, хто бере участь в експерименті. Якщо є контакт, реалізується одна з основних функцій мови, контактновстановлююча, яка, поруч з іншими її функціями, також є важливим показником лінгвістичної компетентності особистості. Якщо є контакт, є взаємодія, є свідоме лінгвістичне спілкування, є прогнозованість дій викладача та студента, є довіра, впевненість у своїх силах, - тоді є і позитивний результат. Вважаємо, що саме такий підхід до сприйняття значного інформаційного навантаження, яким, безперечно, є експеримент, поліпшує загальну моральну атмосферу його проведення та дозволяє студентам звично сприймати спочатку такі незвичні для них рівні інновацій.

Отже, починаючи з перших семестрових лекційних та практичних занять, студенти вищезгаданих груп факультету початкового навчання були попереджені про те, що протягом навчального року, тобто протягом вивчення усіх тем синтаксису курсу сучасної російської мови та спецкурсу порівняльної граматики української та російської мов, вони працюватимуть в умовах лінгвопедагогічного експерименту. Чітко було визначено його мету, методика проведення, умови експерименту. Повинні засвідчити, що таке повідомлення не зустріло негативної реакції з боку студентів, оскільки і протягом попередніх семестрів, при вивченні інших тем, вони вже працювали за подібними нашими методиками і практично звикли до них. Цей факт також довів правильність обраного нами шляху і зайвий раз переконав: що раніше викладач починає “творити” і моделювати свою, неповторну, індивідуальну, авторську ситуацію формування мовних знань, тобто лінгвістичної компетентності, то швидше створюються сприятливіші умови її набуття майбутнім учителем початкової школи.

Таким чином, система завдань щодо аналізу особливостей стилю та

синтаксичної манери різних письменників або поетів передбачала пошук студентами тих текстів, які найбільш повно ілюстрували б визначену мету нашого експерименту та сприяли отриманню найбільш позитивного результату. Оскільки курс “Дитяча література” є єдиною та основною дисципліною літературознавчого характеру на факультеті початкового навчання, для аналізу синтаксичних особливостей авторського тексту ми обирали переважно прозові та поетичні твори, що пропонуються програмою саме цього курсу. Однак для аналізу студентам було ще запропоновано інші твори української та російської літератури, тих авторів, яких студенти обирали за власним бажанням. Означена ситуація пояснювалась тим, що серед різних авторів зустрічалися і такі, що писали тільки для дітей, і такі, чиї твори були розраховані на дорослу аудиторію. Такий підхід було визначено нами свідомо, оскільки аналіз синтаксичних особливостей авторського тексту обов'язково передбачає порівняння як один із методів дослідження, а головне – забезпечує більш глибоке проникнення у творчу лабораторію письменника. Інші твори зарубіжної літератури, що є перекладами, нами не аналізувалися, тому що не могли бути мовними прикладами лінгвостилістичного аналізу тексту.

Враховуючи той факт, що інтелектуальний рівень сучасного вчителя є основним показником його професійної придатності, нашим експериментальним пошуком ми намагалися дещо розширити межі програми і надати можливість майбутнім фахівцям виявити особистісні лінгвістичні характеристики рівня свого інтелекту якомога повно. До того ж, експериментом було передбачено виявлення рівня лінгвістичного мислення студентів, їхньої орієнтованості у потоці тих синтаксичних особливостей, які завжди пропонує будь-який текст взагалі та окремі його одиниці зокрема. Що ж до програмного матеріалу тих мовних курсів, у викладанні яких здійснювався експеримент, він формально обмежувався темами синтаксису, від вивчення словосполучення до складного синтаксичного цілого. Але варто підкреслити, що, аналізуючи синтаксичні особливості авторського тексту, практично неможливо обійтися без відповідних знань морфології, лексики, а враховуючи рівень грамотності студентів, - і без повторення орфографії та пунктуації. Коригування рівня зв'язного мовлення майбутнього вчителя неодмінно

виводило і на доцільність згадування тем орфоєпії, фонетики тощо. Умови експерименту створювали теоретичне та практичне підґрунтя і для подальшого вивчення тем пунктуації.

Отже, для синтаксичного аналізу особливостей авторського тексту, згідно з програмою курсу “Дитяча література”, для експериментального дослідження було обрано такі *твори українських письменників*:

1. **Тарас Шевченко.** *Пейзажна лірика*: “Садок вишневий...”, “Дивлюся, аж світає”, “...Тече вода з-під явора”, “Зацвіла в долині”. *Про дитинство*: “На панщині пшеницю жала”, “На Великдень, на соломі...”, “Мені тринадцятий минало...”.
2. **Марко Вовчок.** “Кармелюк”, “Дев'ять братів і десята сестриця Галя”, “Невільничка”.
3. **Леонід Глібов.** *Лірика*: “Веснянка”, “Зимова пісенька”, “Квіткове весілля”. *Байки*: “Вовк та ягня”, “Щука”, “Цуцик”. *Загадки*: “Котилася тарілочка”, “Раз уночі я в ліс ходив”. *Акростиhi*.
4. **Іван Франко.** *Казки*: “Коли ще звірі говорили”. *Оповідання*: “Малий Мирон”, “У кузні”, “Грицева шкільна наука”, “Отець-гуморист”.
5. **Михайло Коцюбинський.** “Харитя”, “Ялинка”, “Маленький грішник”. *П'ять казочок*: “Про двох цапків”, “Дві кізочки”, “Івасик та Тарасик”, “Чого вони раділи?”, “Десять робітників”.
6. **Борис Грінченко.** “Екзамен”, “Украла”, “Дзвоник”, “Кавуни”, “Олеся”.
7. **Володимир Винниченко.** “Федько-Халамидник”, “Бабусин подарунок”, “Віють вітри”, “Гей, хто в лісі, обізвися”.
8. **Леся Українка.** *Лірика*: “Місяць ясененький”, “Вишеньки”, “На зеленому горбочку”, “Мамо, іде вже зима”. *Казки*: “Біда навчить”, “Лілея”, “Казка про Оха-чудотвора”.
9. **Степан Васильченко.** “Роман”, “Дощ”, “Мужицький ангел”, “Свекор”, “Бусурман”, “Приблуда”, “У бур'янах”.
10. **Андрій Головка.** “Пилипко”, “Червона хустина”, “Товариші”, “Інженери”.

11. **Олександр Олесь.** *Вибрані поезії для дітей:* “Ялинка”, “Качата”.
12. **Олександр Копиленко.** “Порізана парта”, “Волікове щастя”, “Хата хлопчика-мізинчика”, “Як вони поживають”.
13. **Олександр Донченко.** “Золоте яечко”, “Голубий гвинтик”, “Школа над морем”, “Лісничиха”.
14. **Микола Трублаїні.** “Лахтак”, “Шхуна “Колумб”, “Крила рожевої чайки”, “Волохан”.
15. **Оксана Іваненко.** “Тарасові шляхи”, “Куди літав журавлик”, “Кисличка”.
16. **Наталія Забіла.** “Ясоччина книжка”, “Про дівчинку Маринку”.
17. **Платон Воронько.** “Помагай”, “Залізниця”, “Кіт не знав”, “Липка”.
18. **Михайло Стельмах.** “Гуси-лебеді летять”, “Щедрий вечір”. *Поезії:* “Коло млина”, “Бобер”.
19. **Юрій Збанацький.** “Таємниця Соколиного бору”, “Дике козеня”, “Щедрий їжачок”, “Мудрий шпак”, “Курячий бог”.
20. **Богдан Чалий.** “Сто пригод Барвінка і Ромашки”, “Як Барвінок та Ромашка у вирій літали”, “Барвінок у школі”.
21. **Григор Тютюнник.** “Климко”, “Степова казка”, “Ласунка”, “Обнова”.
22. **Віктор Близнець.** “Землянка”, “Старий дзвінок”, “Женя і Синько”, “Страх”.
23. **Всеволод Нестайко.** “Тореадори з Васюківки”, “Пригода в кукурудзі”, “Одиниця з обманом”.
24. **Борис Комар.** “Босонога ватага”, “Уперте теля”, “Проханий”, “Поворотний круг”.
25. **Євген Гуцало.** “Нічний співець”, “У лелечому селі”, “Дениско”.
26. **Віктор Кава.** “Троє і весна”, “Так пахла тиша...”

***Зарубіжна (російська) дитяча література:***

1. **Олександр Пушкін.** *Казки:* “Казка про царя Салтана”, “Казка про попа та наймита його Балду”, “Казка про золотого півника”, “Казка про рибака та рибку”.

2. **Петро Єршов**. “Горбоконики”.
3. **Олександр Погорельський**. “Чорна курка або Підземні мешканці”.
4. **Лєв Толстой**. “Пожежа”, “Корова”, “Філіпок”, “Кісточка”, “Кавказький бранець”.
5. **Антон Чехов**. “Утікач”, “Ванька”, “Спати хочеться”, “Каштанка”, “Білолобий”.
6. **Володимир Короленко**. “Діти підземелля”.
7. **Олександр Одоєвський**. “Містечко в табакерці”.
8. **Костянтин Ушинський**. *Оповідання*
9. **Борис Житков**. “Що я бачив”, “Телеграма”, “Про цю книжку”, “Світ без вогню”, “Пароплав”, “Повітряна куля”, “Оповідання про тварин”.
10. **Самуїл Маршак**. “Весела мандрівка від А до Я”.
11. **Максим Горький**. “Горобчик”.
12. **Віталій Біанкі**. “Мишеня Пік”, “Хто чим співає”, “Чий ніс краще?”, “Чий це ноги?”
13. **Дмитро Мамін-Сибіряк**. “Омелько-мисливець”, “Зимівка на Студеній”, “Сіра шийка”.
14. **Олександр Купрін**. “Білий пудель”, “Слон”.
15. **Михайло Пришвін**. “Комора сонця”. *Оповідання*.
16. **Аркадій Гайдар**. “Гарячий камінь”, “Казка про Військову Таємницю”, “Блакитна чашка”.
17. **Юрій Олеша**. “Три товстуни”.
18. **Корній Чуковський**. “Мийдодір”, “Федорине горе”, “Лікар Айболить”, “Муха-цокотуха”, “Тараканище”.
19. **Олександр Волков**. “Чарівник Смарагдового міста”.
20. **Олексій Толстой**. “Золотий ключик або Пригоди Буратіно”.
21. *Поезія для дітей* (**Корній Чуковський, Самуїл Маршак, Агнія Барто, Сергій Михалков**).

Окрім вищезгаданих авторів, майбутні вчителі початкової школи мали змогу (за власним бажанням) вибирати для порівняння інші твори та самостійно



працювати з тими текстами, які містять найбільш типові та цікаві у синтаксичному плані приклади. Нами також були визначені теми синтаксису, згідно з програмами курсів “Сучасна українська мова”, “Сучасна російська мова”, спецкурсу “Порівняльна граматики української та російської мов”, у межах яких здійснювалося експериментальне дослідження. Відповідно до кількості годин, визначених для опанування тем синтаксису, наприклад, з курсу “Сучасна російська мова” (лекційних – 24 години, практичних – 32 години протягом навчального року), ми намагалися розподілити їх таким чином, аби логічна послідовність вивчення кожної попередньої теми створювала теоретичне та практичне підґрунтя для пізнання подальшого матеріалу. Саме так, поступово, переходячи від однієї теми до іншої, студенти накопичували свій власний лінгвістичний досвід, результати якого були зафіксовані ними у робочих зошитах, під час виконання самостійних завдань біля дошки, на практичних заняттях тощо. Підсумком їхніх досліджень стали семестрові контрольні роботи, а також ректорська контрольна робота, складання заліку у V семестрі та екзамену – у VI семестрі.

Найбільш продуктивними та максимально охопленими виявилися практично всі теми синтаксису, вивчення яких спрямовано на вдосконалення зв'язного мовлення, розвиток логічного лінгвістичного мислення, отже, – інтелекту майбутнього вчителя. Так, тема **“Словосполучення як синтаксична одиниця”** враховувала особливу важливість вивчення таких питань, як: структура словосполучення (прості, складні; одночленні, двочленні словосполучення); словосполучення – граматично пов'язані та синтаксично обумовлені; порядок слів у словосполученні; види словосполучень за характером головного слова; типи смислових відношень між компонентами словосполучення; види синтаксичного зв'язку слів у словосполученні; сполучення слів із сурядним зв'язком; засоби зв'язку слів у словосполученні. Тема **“Речення як синтаксична одиниця”** вивчалася з урахуванням обов'язковості знань такого матеріалу, як: класифікаційні типи речень за метою висловлення, модальністю, емоційною забарвленістю, структурою; інтонаційні та структурні ознаки речень кожного типу, граматичні засоби вираження синтаксичних відношень у реченні; особливості вживання означених

типів речень у різних сферах мовлення. Тема **“Двоскладне речення”** розглядалася за такими параметрами: підмет і присудок як головні члени двоскладного речення, їхні типи та граматичні засоби вираження; синонімія різних типів присудків, їхні виразні можливості та стилістичні ознаки; особливості синтаксичного зв'язку головних членів двоскладного речення. Тема **“Порядок слів та актуальне членування речення”** торкалася питання виразних можливостей порядку слів та логічного наголосу як основних засобів вираження актуального членування речення. **“Односкладне речення як специфічний структурно-семантичний тип простого речення”** розглядалося нами з урахуванням синонімії односкладних та двоскладних речень, а також особливих виразних можливостей односкладного речення. Теми **“Повні та неповні речення”**, **“Слова-речення”** вимагали спостереження їхнього функціонування у потоці мовлення, тому і типи означених одиниць розглядалися в залежності від контексту, діалогу, ситуації тощо.

Багатопланова тема **“Просте ускладнене речення”** поєднувала такі питання, як: засоби вираження однорідності членів речення у тексті; особливості вживання сполучників та прийменників при однорідних членах речення; стилістичні можливості однорідних членів речення у тексті; фактори відокремлення другорядних членів речення у тексті; засоби вираження відокремлення другорядних членів речення; стилістичні функції відокремлених членів речення у тексті; функції звертання, інтонація та засоби його вираження; стилістичні можливості звертання, його форми та мовленнєвий етикет у тексті; функціональні можливості вставних та вставлених конструкцій, їхнє місце у структурі речення; стилістична характеристика вставних і вставлених слів і речень у тексті.

Тема **“Складне речення як особлива синтаксична одиниця”** охоплювала такі проблеми, як: засоби вираження синтаксичних відношень між частинами різних типів складного речення; сурядний та підрядний зв'язок предикативних частин у складному реченні; змістова структура та інтонаційна єдність частин складного речення; вживання типів складного речення у мовленні; структурно-інтонаційні та лексичні особливості складного синтаксичного цілого та вживання його у мовленні; період; структура та стилістичні функції речень з прямою та непрямою мовою.

Тема “*Пунктуація*” розглядала питання зв'язку пунктуації та змісту речення; пунктуації та інтонації; функцій розділових знаків та їхнього вживання.

Таким чином, залежно від етапів вивчення теоретичного матеріалу та практичного його застосування майбутніми фахівцями початкової школи, найбільш оптимальними слід визнати такі творчі завдання, які, на нашу думку, дозволили студентам найбільш повно виявляти їхню здатність до лінгвістичного мислення та демонструвати свідомий рівень власної мовної компетентності. Оскільки існує прямий зв'язок між рівнем творчого мислення та адекватністю його відтворюваності у результатах реальної діяльності особистості, той, хто вміє виразити себе засобами мови, продуктивніше буде працювати, адаптуватися до довкілля. Саме тому творчі завдання синтаксичного аналізу авторського тексту склалися нами з урахуванням інтересів аудиторії і окремих студентів, специфіки підготовки педагогів за спеціальністю “Початкове навчання”, певного педагогічного досвіду, набутого студентами під час постійного проходження ними, згідно з навчальним планом, практики (у пасивній та активній її формах) у початковій школі. Отже, викристалізувалися певні **моделі** блоків проблемних завдань, які включали: а) кількість теоретичних питань за темою; б) відповідну кількість речень, які виконували б роль ілюстративного матеріалу; в) допоміжні завдання творчого характеру, котрі залежали від послідовності вивчення матеріалу. Моделі блоків завдань стали також основою *тестування* як одного з незвичних та водночас цікавого для студентів сучасного допоміжного навчально-контролюючого методу, адже тести мають велику практичну значимість у психології освіти.

Означені блоки завдань коригувалися *рейтинговою системою оцінювання знань*. Загальна сума балів дорівнювала 60 балам: теоретичні завдання за проблемами однієї теми: 0-20 балів, домашнє практичне завдання з урахуванням теоретичних питань за однією темою – 0-20 балів, творча самостійна робота біля дошки або з видами наочності – 0-20 балів. Так само оцінювалися й результати контрольних робіт (60 балів), які теж потребували підтвердження знань теоретичного матеріалу та демонстрації умінь і навичок його практичного висвітлення. Результати заліку та екзамену відбивали поточну успішність студентів

і мали швидше констатуючу форму, яка підтверджувала поступове ускладнення семестрових занять.

Окремі моделі індивідуально орієнтованих творчих завдань, визначені метою, методиками та умовами нашого експерименту, мали такий вигляд (Додаток Б.1.):

I. За темою “Словосполучення як синтаксична одиниця”:

- 1) визначити естетичні засоби структурно-семантичної одиниці словосполучення у прозових та поетичних текстах;
- 2) віднайти у тексті словосполучення, схарактеризувати їх залежно від лексико-граматичних ознак; пояснити, чому автор використовує саме такі моделі словосполучень;
- 3) визначити граматично пов'язані, синтаксично обумовлені та фразеологічні словосполучення; пояснити, чим вони відрізняються; які словосполучення найчастіше використовує автор;
- 4) виділити у тексті прості та складні словосполучення, визначити структуру моделей таких словосполучень; підібрати з інших текстів словосполучення за визначеними моделями;
- 5) визначити у тексті сполучення слів, які не є словосполученнями, а також ті, які найчастіше використовує автор; з якою метою вони використовуються; пояснити ознаки граматичної одиниці слова та словосполучення, слова та речення;
- 6) віднайти у текстах словосполучення, між компонентами яких склалися відношення зі значенням об'єкту, атрибуту обставини; навести приклади синкретних відношень між компонентами словосполучення; визначити, словосполучення з якими відношеннями найчастіше використовує автор;
- 7) окремі словосполучення трансформувати у прості речення; довести, чому інколи зробити це неможливо; ввести їх у текст зв'язного мовлення, використовуючи приклади;
- 8) навести приклади різних типів підрядного зв'язку у словосполученні; визначити його види та граматичні засоби вираження; виділити типи зв'язку у словосполученнях, які вживаються найчастіше; назвати можливі

приклади сполучень слів із сурядним зв'язком;

- 9) віднайти у текстах випадки синтаксичного зв'язку керування згідно з нормами сучасної української мови та нормами сучасної російської мови; пояснити граматичні ознаки цих форм;
- 10) скласти словосполучення за моделями сполучень з текстів; пояснити, які словосполучення в авторському тексті зустрічаються найчастіше; які естетичні засоби характеризують творчий почерк майстра слова.

### II. За темою “Речення як синтаксична одиниця”:

- 1) навести приклади простих речень за визначеними моделями їхніх типів за структурою, метою висловлення, модальністю, експресивною забарвленістю; пояснити своєрідність авторської естетичної моделі; аргументувати, чи вдалося авторові реалізувати свої творчі задуми мовними засобами;
- 2) віднайти у текстах письмові висловлювання, що містять стверджувальну або заперечувальну оцінку мовлення з урахуванням реальної та ірреальної модальності; визначити, якими граматичними засобами користується автор найчастіше;
- 3) віднайти у текстах речення – риторичні питання; чи вживає автор такі конструкції взагалі; аргументувати, чи стильова модель тексту передбачає використання означених типів речень;
- 4) навести приклади використання окличних речень; виділити граматичні засоби, які використовує автор; схарактеризувати, який емоційний зміст мають означені речення; яким чином характеризують вони особливості мовлення персонажів твору;
- 5) віднайти у текстах приклади, що ілюструють особливості синтаксичного зв'язку між підметом і присудком; визначити випадки порушення граматичної узгодженості між головними членами; скласти речення за моделями тексту та ввести їх у мовлення;
- 6) встановити, як змінюється зміст речення від вживання різних типів

граматичних зв'язок у складеному іменному присудку; які типи присудків найчастіше використовує автор;

- 7) віднайти у тексті найбільш синтаксично типові зразки підметів; схарактеризувати, які граматичні форми підмета використовує автор у своїх творах; які речення (двоскладні чи односкладні) превалюють у тексті;
- 8) визначити типи односкладних речень, граматичні засоби вираження головних членів у цих реченнях; підібрати синонімічні приклади двоскладних речень;
- 9) віднайти у текстах різні типи неповних речень у залежності від мовленнєвого контексту, діалогу, ситуації; визначити, чи використовує автор такі речення взагалі та з якою метою;
- 10) встановити, які граматичні засоби характеризують авторську манеру використання другорядних членів речення у тексті; визначити семантичну природу другорядних членів речення, їхні типи;
- 11) віднайти приклади використання інфінітиву у функціях різних головних і другорядних членів речення; визначити, як автор моделює ситуації функціонування інфінітиву у мовному полі свого тексту;
- 12) визначити приклади мовленнєвої парцеляції; встановити, чи використовує автор парцельовані конструкції; чи можливо об'єднати парцельовані конструкції в одне речення; з'ясувати, як парцельовані конструкції впливають на загальний стилістичний контекст речення.

### III. За темою “Порядок слів та актуальне членування речення”:

- 1) віднайти у текстах речень діалоги, проаналізувати в них тему та рему; пояснити, чому іноді це зробити неможливо;
- 2) визначити у текстах речення з прямим та непрямым порядком слів; пояснити, як впливає порядок слів та логічний наголос на загальний семантичний контекст речення; які зміни відбулися в актуальному членуванні речення;

- 3) пояснити стилістичні особливості порядку слів у прикладах речень поетичних і прозових текстів; які специфічні варіанти порядку слів використовуються авторами-поетами;
- 4) пояснити, як стилістика порядку слів у реченнях тексту характеризує образи твору, мовлення персонажів, описові конструкції, передає особливості майстерності творчого почерку автора; пояснити пунктуацію;
- 5) визначити конструктивну, комунікативну, стилістичну функції порядку слів у тексті; скласти речення за визначеними моделями.

#### IV. За темою “Просте ускладнене речення”:

- 1) віднайти у текстах однорідні підмети та пояснити форми присудка при них; порівняти з прикладами речень інших текстів, виявити найбільш типові випадки використання таких конструкцій авторами;
- 2) за визначеними моделями віднайти у текстах конструкції речень з однорідними членами, які пов'язані за допомогою сполучників; пояснити семантичні відношення у таких реченнях, а також функції прийменників при однорідних членах;
- 3) вказати, які означення превалюють у тексті, - однорідні чи неоднорідні; пояснити, яким чином впливає семантика однорідних означень на пунктуацію речення;
- 4) пояснити у визначених реченнях функції узагальнюючих слів; змоделювати, мовленнєві ситуації використання узагальнюючих слів при однорідних членах речення, їхнє семантичне навантаження та мету використання їх автором;
- 5) підібрати тексти, які ілюстрували б різні фактори відокремлення другорядних членів речення; пояснити, чому автор використовує саме такі моделі; які з них є найбільш типовими; як це впливає на загальну мовну канву твору;
- 6) знайти у текстах приклади речень з відокремленими прикладками; пояснити розділові знаки у реченнях з прикладками;

- 7) віднайти речення з відокремленими обставинами, що виражені дієприслівниковими зворотами; пояснити їхню семантику; чи завжди можна замінити підрядне обставинне речення у складному простим реченням з дієприслівниковим зворотом;
- 8) визначити речення з вставними словами; аргументувати, які з них можуть виконувати тільки функції вставних слів, а які – функції членів речення; пояснити пунктуацію;
- 9) з'ясувати, яким чином використання автором вставних та вставлених конструкцій впливає на загальну семантику речення; чи змінюється вона в залежності від місця розташування конструкції в реченні; як вставні та вставлені конструкції впливають на характеристики образів твору;
- 10) віднайти у текстах речення із звертаннями, встановити функції звертання; пояснити різницю між звертанням та підметом, звертанням та прикладкою; пояснити також пунктуацію у реченні;
- 11) визначити, як впливає місце звертання у тексті на загальну семантику речення; скласти речення із звертанням за визначеними моделями.

*V. За темою “Складне речення як синтаксична одиниця”:*

- 1) віднайти у тексті складне речення (СР); визначити кількість предикативних одиниць, тип за засобами зв'язку: складносурядне (ССР), складнопідрядне (СПР), безсполучникове (БСР), складні синтаксичні конструкції (ССК) з різними видами зв'язку; визначити, які речення найчастіше використовує автор;
- 2) виділити у тексті структурні типи ССР (відкриті, закриті структури); з'ясувати, які семантичні відтінки виражають сполучники між частинами ССР; визначити, які граматичні засоби використовує автор; пояснити пунктуацію у реченнях;
- 3) схарактеризувати інтонацію ССР, визначити її типи; простежити синоніміку відтінків значень між частинами ССР; скласти схеми ССР;
- 4) зробити повний синтаксичний розбір ССР; проаналізувати, які



конструкції СР використовує автор для опису пейзажу, настроїв героїв, характеристики їхнього мовлення;

- 5) визначити, в яких випадках сполучники сурядності та підрядності використовуються авторами у простих реченнях, а в яких – між частинами ССР та СПР; проаналізувати функції сполучних слів у СПР;
- 6) визначити структурні типи СПР (розчленовані, нерозчленовані структури), а також контактну рамку та граматичні засоби зв'язку між частинами СПР; схарактеризувати структури, які переважають у тексті;
- 7) визначити структуру та семантику багаточленних СПР; скласти схеми СПР; описати означені одиниці за схемою; пояснити пунктуацію;
- 8) визначити характер сполучника у СПР; тип підрядних частин і вид підрядного зв'язку між частинами;
- 9) розподілити СР за типами основного зв'язку між їхніми частинами (ССР, СПР, БСР), компоненти яких мають підрядні речення; з'ясувати, чи використовує автор такі конструкції та з якою метою;
- 10) віднайти БСР у тексті; визначити, які з них синонімічні ССР, які – СПР, які є власне БСР; проаналізувати семантику частин таких речень та авторську специфіку граматичних засобів її вираження;
- 11) схарактеризувати інтонацію БСР у тексті; визначити, як інтонація у БСР впливає на мовний малюнок тексту взагалі; у яких випадках автор найчастіше використовує конструкції БСР (у мовленні персонажів, описові речення тощо);
- 12) пояснити граматичну залежність пунктуації тексту від особливостей інтонаційних типів БСР; скласти графічні схеми речень;
- 13) визначити, чи використовує автор конструкції періоду; схарактеризувати типи СР у періоді, семантику та структуру частин СР, граматичні засоби вираження; встановити, як конструкції періоду впливають на мовний малюнок тексту;
- 14) визначити у текстах складне синтаксичне ціле; з'ясувати, чи використовує автор такі конструкції, з якою метою; аргументувати, яке семантичне та

- структурне навантаження мають такі конструкції;
- 15) встановити мікротему тексту, основну ідею; якими граматичними засобами користується автор для вираження свого ставлення до подій у тексті; з'ясувати, які типи текстів (описи, роздуми, розповіді) використовує автор найчастіше;
  - 16) визначити у текстах конструкції з прямою та непрямою мовою; замінити, де це можна зробити, речення з прямою мовою реченнями із непрямою мовою та навпаки; схарактеризувати їх; з'ясувати, як впливають конструкції з прямою мовою на загальну мовну канву тексту; з якою метою автор використовує такі конструкції;
  - 17) визначити, які конструкції прямої мови використовує автор для характеристики мовлення персонажів твору; які структурно-семантичні типи речень переважають у діалогах тексту;
  - 18) проаналізувати, як конструкції речень з прямою та непрямою мовою взаємодіють та узгоджуються у загальному контексті твору; як характеризують вони мовлення персонажів; як передаються думки автора твору.

#### VI. За темою “Пунктуація”:

- 1) схарактеризувати у реченнях тексту особливості їхньої синтаксичної будови та залежності розділових знаків від структур речень; визначити, які розділові знаки є авторськими; як автор використовує можливості пунктуації для вираження свого ставлення до подій та образів твору;
- 2) визначити у тексті варіанти використання розділових знаків; довести, яким чином пунктуація тексту впливає на його семантику, структуру; з'ясувати, який зв'язок між інтонацією та пунктуацією речень тексту;
- 3) пояснити функції розділових знаків у реченнях тексту; скласти речення за визначеними моделями; зробити повний пунктуаційний аналіз речень авторського тексту.

Така система проблемних завдань дає змогу майбутнім педагогам синтезувати

свої теоретичні знання синтаксичного матеріалу, практично інтерпретувати окремі особливості авторського письма для розуміння тієї специфіки граматичного навантаження, якою завжди відрізняється текст (Додатки Б.2.1.-7.).

Підсумком результатів вивчення теоретичного матеріалу, виконання студентами відповідного обсягу практичних вправ, за визначеною методиками нашого експериментального дослідження системою завдань, стали контрольні заходи. У п'ятому семестрі – це самостійні роботи за блоками індивідуальних проблемних завдань, залікова контрольна робота, залік, у шостому – самостійні роботи за блоками індивідуальних завдань, ректорська семестрова контрольна робота, екзаменаційна контрольна робота, екзамен. Результати самостійних і контрольних робіт теж визначалися відповідною рейтинговою шкалою оцінювання знань. Отже, самостійні та контрольні роботи V семестру передбачали відповідний обсяг теоретичних знань та практичних навичок студентів за темами: “Словосполучення”, “Просте неускладнене речення”, “Порядок слів та актуальне членування речення”. Відповідні теми виносилися й на залік. Самостійні та контрольні роботи VI семестру торкалися тем “Синтаксис простого ускладненого речення”, “Синтаксис складного речення”, “Пунктуація”. Екзамен VI семестру передбачав знання студентами усіх вищезазначених тем синтаксису, що вивчалися протягом року. Додамо, що форми контрольних заходів теж визначалися нестандартністю нашого підходу до цієї важливої ланки навчання, що було передбачено метою, умовами та методиками нашого експериментального навчання. Так, зокрема, тексти самостійної та контрольної робіт (їхня практична частина) обиралися студентами самостійно, але обов'язково з урахуванням обсягу вже вивченого ними попереднього синтаксичного матеріалу.

Залік мав виявити відповідний рівень теоретичних знань студентів, тому і форма його – *опитування* та *співбесіда*, що носили науково-методичний характер – передбачала використання викладачем нових технологій, але усі теоретичні питання було обумовлено саме практичною частиною, виконаних ними самостійної та контрольної робіт. Сума балів за рейтинговою шкалою оцінювання знань дозволяла визначити різні рівні підготовленості студентів, але загалом результати заліку

засвідчили, по-перше, *свідоме сприймання* студентами завдань нашого експерименту, по-друге, *підвищення рівня* їхніх теоретичних знань, по-третє, *творчий підхід* до виконання ними практичної роботи. Таким чином, усі студенти експериментальних груп успішно склали залік.

Показники контрольних зрізів знань за результатами виконання самостійних та контрольних робіт коливалися у межах 40, 50, 60 балів, що, згідно з нашою рейтинговою системою, засвідчило цілковиту відсутність негативних результатів. Експеримент виявив, що не всі теми студенти сприйняли однаково. Так, тема “Порядок слів та актуальне членування речення” викликала певні ускладнення через брак годин, відведених на її висвітлення (всього дві). Ця тема є надто незвичною для студентів-нефілологів, але надзвичайно важливою для граматичного її усвідомлення, а також розвитку зв'язного мовлення майбутнього вчителя початкової школи. Тому ми намагалися повсякчас повертатися до неї, вивчаючи синтаксичні категорії різних рівнів. Виконання ректорської контрольної роботи, яка проводиться наприкінці кожного навчального року, мало своєю метою продемонструвати рівні теоретичних знань, практичних умінь та навичок студентів як результату вивчення ними усіх тем синтаксису простого та складного речень. Таку контрольну роботу ми проводили теж за індивідуально визначеними студентами моделями синтаксичних прикладів відповідних авторських текстів, з якими вони працювали протягом навчального року. Моделі складного речення визначалися студентами самостійно, за умов урахування ними специфіки синтаксичного почерку майстрів слова. Таким чином, студенти мали змогу продемонструвати рівень своєї свідомої лінгвістичної компетентності, а викладач – визначити цей рівень, змодельовати такі лінгвістичні ситуації, які сприяють подальшому його підвищенню.

Незадовільних результатів іспиту зафіксовано не було, адже у групах фактично не виявлено таких студентів, які не мали б відповідного, синтаксичного “конгломерату” теоретичних знань та перевірених їхнім практичним досвідом творчих наробок за індивідуально виконаними завданнями. Вважаємо за необхідне наголосити, що нам також не вдалося виявити таких студентів, які не орієнтувалися б у межах того граматичного матеріалу, який вони опанували протягом усього

навчального року. Отже, саме лінгвостилістичний аналіз синтаксичних особливостей авторського тексту дозволив нам змоделювати такий лінгвістичний клімат лекційних та практичних занять, який створив відповідні умови для формування лінгвістичної компетентності студентів, майбутніх учителів початкової школи. І навпаки, аналіз відповідного рівня лінгвістичної компетентності студентів дозволив виявити серед них таких, які, користуючись своїм власним теоретичним та практичним досвідом, самі змогли змоделювати такі мовні та мовленнєві орієнтири, в яких цей рівень виявився найбільш повно.

Для контрольного експерименту нами залучалися студенти факультету наступного року навчання, груп різної спеціалізації. Навчаючись 5 років, згідно з планами та програмами, усі ці студенти вивчають цикл лінгвістичних дисциплін за звичайними, традиційними методиками викладання сучасної російської мови, сучасної української мови, спецкурсу порівняльної граматики української, російської мов. Метою, методиками, умовами нашого контрольного експерименту було передбачено постійне спостереження за результатами опанування лінгвістичного матеріалу студентами на лекційних, практичних заняттях, різних видах контрольних заходів. Оцінювання знань студентів здійснювалось викладачами за звичайною п'ятибальною шкалою. Звичайна, стандартна методика викладання означених мовних дисциплін передбачала вивчення тих самих тем за відповідними планами та програмами курсів. Для виконання практичних тренувальних завдань викладачами використовувались різні збірники вправ. Студенти працювали, як правило, колективно, адже домашнє завдання складалося з повторення відповідного обсягу теоретичного матеріалу та певної кількості тренувальних вправ, які слугували ілюстративною його частиною.

Варто зауважити, що студенти, працюючи під керівництвом викладачів, які постійно витрачали чималих зусиль для досягнення позитивних результатів, уважно ставилися до теоретичного матеріалу та практичних завдань, ретельно готувалися до занять. І викладачі намагалися творчо, з усією відповідальністю проводити лекційні та практичні заняття, використовували цікаві методичні нароби. Проте процес набуття теоретичних знань та практичних навичок певною мірою гальмувався тим,

що мовним синтаксичним полем був не індивідуально обраний тим же студентом текст, а спільна робота усіх членів групи над єдиними текстами вправ, які визначалися планами практичних занять. Отже, і форми занять, і методи навчання, що їх використовували викладачі, і типи контрольних завдань, і оцінювання знань студентів, і, нарешті, підсумкові контрольні заходи, безперечно, сприяли реалізації основної мети – підвищення рівня знань майбутніх учителів, їхньої мовної обізнаності, - однак показники контрольних зрізів знань студентів за результатами контрольних заходів виявилися значно нижчими. На жаль, викладачам не вдалося досягти рівня таких результатів, які отримали ми від запровадження наших індивідуально орієнтованих інноваційних інтегративних методик лінгвостилістичного аналізу синтаксичних особливостей авторського тексту. Порівняльний аналіз результатів нашого експерименту свідчить про значні якісні зміни у рівнях сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи (Додаток В.1.).

За результатами лінгвопедагогічного експерименту нами також було проведено *інтерв'ювання* та *анкетування* студентів, які ми вважаємо одними з найважливіших, найскладніших, але й найцікавішими видами виявлення та аналізу показників рівня оптимальності педагогічного співробітництва студента і викладача, їхньої психологічної адаптивності, взаємодії та готовності допомогти одне одному, вдосконалюючи процес навчання та виховання у ВНЗ. І інтерв'ювання, і анкетування мали за мету виявити не стільки особисте ставлення окремого студента до навчання мови за нетрадиційними методами взагалі, скільки самостійно визначити та оцінити особистий рівень його лінгвістичної компетентності, на підвищення якого, власне, і була спрямована авторська методика індивідуального аналізу особливостей синтаксичного поля тексту. Отже, питання інтерв'ю та анкети було сформульовано нами так, щоб вони відображали картину досягнення відповідного рівня теоретичних і практичних результатів нашого експериментального дослідження якомога повно. Інтерв'ю та анкетування передбачали відповіді студентів за такими блоками питань, які засвідчували не лише лінгвістичну підготовку, а й загальну готовність до професійної педагогічної

діяльності: 1. Робота за нетрадиційними методиками синтаксичного аналізу авторського тексту, на Ваш погляд, спрощувала чи ускладнювала процес Вашої підготовки до лекційних, практичних занять, виконання контрольних заходів? 2. Чи приваблювала Вас індивідуально орієнтована модель аналізу тексту? У чому, на Ваш погляд, переваги та недоліки такої методики навчання мови? 3. Чи можете Ви визначити розділи мови, знання з яких Вам вдалося поліпшити в процесі опанування синтаксичного матеріалу у постійному контакті з літературним текстом авторського твору? 4. Яким чином запровадження рейтингової системи оцінювання знань вплинуло на Ваше ставлення до практичних занять? Чи згодні Ви з тим, що оцінювання рівня знань за звичайною шкалою не надає можливості студентові виявити свої здібності якомога повно? 5. Чи впливала на Ваше ставлення до предмета, процесу засвоєння знань, сприйняття лінгвістичного матеріалу взагалі та Вашу індивідуальну роботу з текстом авторського твору, зокрема, особистість викладача? Як саме? 6. Чим подобався Вам стиль викладання лекційного матеріалу, проведення практичних занять, контрольних заходів? 7. Яким чином Ви змогли б оцінити рівень Вашої лінгвістичної компетентності (високий; середній; низький; достатній)? 8. Що Ви побажали б для поліпшення викладання мовного матеріалу у процесі навчання ВНЗ?

Результати аналізу відповідей студентів на питання інтерв'ю та анкети виявились такими:

1. Робота над авторським текстом: “спрощувала процес підготовки, тому що сам підбирав текст і працював з ним”; “ми мали можливість кожного разу використовувати різні тексти різних авторів”; “спрощувала і допомагала працювати творчо”; “ускладнювала підготовку, тому що ми не списували одне в одного вправи, а працювали самостійно”; “спрощувала, тому що теоретичний матеріал ми розуміли краще, мали змогу перевірити свої знання практично”; “спрощувала підготовку, адже, читаючи твори, ми занурювалися і до курсу “Дитяча література”; “кожний чітко виконував свій обсяг роботи”; “списувати неможливо”; “не готували шпаргалок”; “розуміли більше, ніж при механічному заучуванні”; “ускладнювала, адже треба спочатку прочитати текст, зрозуміти його, вибрати те, що треба, а не виконувати

усім одні й ті самі вправи”; “спрощувала – для сильних студентів: ми знали, чого від нас вимагають, а ускладнювала – для слабких: списати практичний матеріал нізвідки, а на екзаменах білетів немає” та ін.

2. Виконання такої роботи: “приваблювало читанням художніх текстів, адже творчість деяких письменників раніше для нас була невідомою”; “приваблювало проникненням до творчої майстерні письменника”; “змушувало вдивлятися у мовну канву твору”; “приваблювало можливістю спостереження за майстерністю автора знаходити такі синтаксичні конструкції, які допомагали б бачити яскравість образів твору, описи настроїв героїв”; “приваблювало тим, що я виконую завдання самостійно, не списуючи”; “приваблювало вивчення мовної манери поета”; “приваблювало знайомство з особистістю письменника”; “допомагало побачити душу поета та відкрити свою душу, усвідомлюючи зміст твору”; “приваблювало постійним пошуком цікавих синтаксичних конструкцій”; “примушувало вдивлятися у текст, бачити його автора”; “приваблювало тим, що ніхто не примушував виконувати нудні вправи, а шукати приклади речень з текстів самостійно – подобалось”; “приваблювало тим, що я бачила речення, його структуру, семантику, і було цікаво знаходити інші моделі речень” та ін.

Проте слід зазначити, що майже всі студенти відмітили у своїх відповідях недостатню кількість академічних годин на вивчення мовних дисциплін і вважали цей факт основним недоліком.

3. Робота за такою технологією: “розвинула мою мову та мовлення”; “позитивно вплинула на рівень моєї грамотності, адже уважно читаючи текст, обов'язково звертаєш увагу на орфографію та пунктуацію”; “допомагала зрозуміти деякі теоретичні питання морфології та синтаксису, оскільки доводилось бачити усі моделі речень у контексті твору”; “допомагала перш за все прочитати твори, які будемо вивчати у курсі “Дитяча література”; “методика була цікавою, тому що орієнтувала на читання творів для дітей, навчала спостерігати за їхньою поведінкою, мовленням, а це допоможе мені у подальшому професійному житті”; “підвищувала рівень моєї мовної та літературної грамотності”; “читання літературних творів примушувало замислюватися над змістом життя”; “розвивала мій інтелект,



словниковий запас”; “надзвичайно допомагала читати твір з метою – зрозуміти, чому автор використовує саме такі синтаксичні конструкції”; “примушувала думати, ставити себе на місце героїв твору”; “підвищила мою грамотність: у підручнику я шукала ті правила орфографії, пунктуації, знань яких було недостатньо для мене” та ін.

4. Рейтингова система оцінювання: “примушувала працювати постійно”; “надавала можливості виявити себе, заробити певну кількість балів, ми могли кожного заняття”; “ми знали: що більше отримаєш балів, то більше можливостей для позитивного результату контрольних робіт, заліків, екзамену”; “ми намагалися кожного заняття змагатися, і це було незвичним і цікавим”; “подобалась тим, що результат суми балів завжди свідчив про рівень власної підготовки”; “було б добре, якщо знання всіх предметів оцінювалися би рейтингом, адже кількість балів за окрему ділянку роботи дозволяє побачити недоліки всієї підготовки”; “п'ятибальна шкала оцінювання вже давно застаріла і не дає повного уявлення про рівні знань” та ін.

5. Особистість викладача: “викладач розуміє студентів, підтримує їх добрим словом, усмішкою”; “створює гарний настрій, тому і клімат занять приємний”; “приваблює ставлення викладача до студентів, до свого предмета, відчуваєш, як викладач уболіває за наші знання, намагається дати якомога більше”; “може знайти ключик до кожного з нас”; “поважає особистість кожного із студентів”; “інтелігентна, порядна людина, ніколи не підвищує голос”; “співпрацює з нами як із колегами”; “вимагає багато, але й дає нам знання”; “у Вас хочеться навчатися, ми завжди чекаємо Ваших занять”; “ніколи не принижує студентів, завжди розумієш де помилився, допомагає порадою”; “чудове поєднання почуття гумору із вимогливістю” та ін.

6. Стиль викладання: “незвичний, але цікавий, він примушує більш серйозно ставитися до вивчення мов”; “не любить усього стандартного, враховує інтереси студентів”; “для того щоб навчатися мови, треба дуже багато знати, адже сильні студенти змагаються за свої знання, а слабких студентів – майже немає, усі працюють самостійно”; “стиль викладання подобається саме нетрадиційністю, лекційний

матеріал подається так, що все стає зрозумілим відразу, а практичні завдання виконуєш тільки самостійно”; “послідовність та постійна концентрація уваги студентів”; “ми ніколи не списуємо, немає шпаргалок, тому, що на екзаменах немає білетів”; “спрямований на те, щоб розкрити наші здібності” та ін.

7. Рівень особистої лінгвістичної компетентності жоден студент не визначив як високий; 2% студентів констатували низький рівень своєї мовної обізнаності; 2% – як такий, що є достатнім для них; проте переважна більшість студентів (96%) засвідчили середній рівень своєї лінгвістичної компетентності, та нагальну потребу його вдосконалення. Практично всі респонденти підтвердили виняткову важливість використання нових форм і методів навчання для розвитку їхньої мовної обізнаності та підкреслили тісний зв'язок упровадження інноваційних методик навчання мови (і не тільки мови) з індивідуалізацією навчання у ВНЗ.

8. Серед пропозицій, що їх висловлювали майбутні вчителі, варто визначити основну – починати індивідуально працювати з текстом художнього твору вже з першого курсу, послідовно вивчаючи усі розділи мовних дисциплін.

Отже, результати інтерв'ювання та анкетування студентів підтвердили основну мету нашого лінгвопедагогічного експерименту і визначили шляхи та можливості подальшого впровадження індивідуально орієнтованих експериментальних методик, які доцільно використовувати у процесі теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічному ВНЗ.

Таким чином, експериментальне навчання підтвердило гіпотезу про те, що рівень сформованості лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи значно зросте за умов:

- змодельованого добору текстового мовного матеріалу з урахуванням орієнтації майбутніх педагогів на досягнення комунікативної мети вивчення синтаксису української та російської мов;

- засвоєння студентами методики вивчення композиційних структур професійно зорієнтованого аналізу авторського тексту, що передбачає використання системи спеціальних індивідуальних інтегративних синтаксичних завдань проблемного характеру.

У сукупності це підвищило мотивацію опанування студентами майбутнього фаху, стимулювало їхню навчальну діяльність, сприяло набуттю лінгвістичного досвіду. Експеримент довів ефективність запропонованої системи індивідуально орієнтованих моделей методики аналізу синтаксису авторського тексту, яка спрямована на формування лінгвістичної компетентності майбутніх фахівців початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

### 3.2. Висновки до експериментальної частини

Таким чином, результати нашого лінгвопедагогічного експерименту як одного з методів наукового дослідження переконливо засвідчили, що основною умовою розвитку лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя є наявність відповідного обсягу теоретичних знань та практичних умінь і навичок, абсолютно вільна мовна та мовленнєва орієнтованість в житті та суспільстві, комунікативна свобода у різних ситуаціях професійної діяльності. Реалізація цих складників обов'язково передбачає постійне послідовне підвищення рівня мовної та мовленнєвої обізнаності студентів, систематичний тренінг мови та мовлення, розвиненість пам'яті, системне удосконалення особистісної інтелектуальної та лінгвістичної культури. Саме у процесі опанування мови здійснюється формування мовної педагогічної особистості, тому викладачеві варто віднаходити такі нові форми та методи навчання, які сприяють оптимальному засвоєнню лінгвістичних знань студентами. Враховуючи особистісні характеристики окремого студента сензитивні періоди його розвитку, творчі нахили, специфічність здібностей, розвиток мовної інтуїції, основним стратегічним напрямком мовної роботи викладача слід визнати особистісно-діяльнісний підхід до кожного студента, індивідуалізацію навчання та виховання. Дотримуючись основного стратегічного напрямку навчання мови, викладачеві педагогічного ВНЗ варто зосередити увагу на виробленні відповідних тактичних прийомів, що сприяють максимальному розкриттю мовної особистості майбутнього педагога початкової школи.

Ступінь засвоєння навчального лінгвістичного матеріалу відображає увесь спектр вироблених індивідуальних умінь та навичок студента, поєднуючи теоретичні та практичні фактори, і свідчить про адекватність розуміння та сприйняття ним логічних, системних, ефективних методик, що використовуються викладачем. Реалізуючи у постійному зв'язку функції навчання, викладачеві слід зосередити усі свої зусилля на досягненні таких показників якості лінгвістичних знань, які виявляють особистісні потреби студента, сприяють подоланню негативних результатів його успішності, запобігають помилкам його мовної поведінки, створюють сприятливі умови для досягнення комунікативного комфорту

у мовленнєвих ситуаціях спілкування майбутнього вчителя початкової школи з його учнями. Тільки за умови використання інноваційних авторських методик, нетрадиційних форм навчання та виховання студентів, постійного створення лінгвістичних проблемних ситуацій при викладанні мови можна досягти позитивних результатів, які впливатимуть на вдосконалення педагогічної мовної особистості, розкриватимуть майже безмежні можливості для розвитку її спілкування та діяльності.

Розвинена лінгвістична особистість – це, перш за все, така особистість, пріоритетними напрямками розвитку якої є постійне прагнення пізнання, вироблення своєї системи мовної поведінки, намагання користуватися новими педагогічними технологіями, спрямованими на досягнення якісного результату її професійної діяльності. Особистісна активність окремого студента, який зацікавлений процесом нестандартної мовної роботи, завжди підтримується тим фактом, що він працює “на результат”, свідомо оцінює свої сили, намагається постійно підвищувати рівні своїх мовних знань, отже, і лінгвістичну компетентність.

Завдяки власному мовному статусу, демонструючи рівні особистої обдарованості, майбутній учитель початкової школи перебуває у стані постійного пошуку власної моделі сприйняття мовного матеріалу. І саме це створює можливості оптимізації навчання у педагогічному ВНЗ. Лінгвопедагогічний експеримент, який ми здійснювали в умовах функціонування складного механізму одного з сучасних педагогічних вищих навчальних закладів України, переконав нас у необхідності запровадження новаторського педагогічного досвіду, результати якого дають змогу викладачеві дисциплін мовного циклу створювати свою, власну модель навчання. Такий творчий підхід неодмінно сприяє якісній підготовці компетентних спеціалістів, отже, слугує удосконаленню системи вищої освіти держави.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Теоретичний та практичний аспекти досліджуваної проблеми, окреслили деякі висновки, які дають змогу виявити об'єктивну картину нашого науково-педагогічного досвіду формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі. Рівень професійної компетентності активних членів суспільства завжди є показником інтелектуального рівня такого суспільства, певною мірою ознакою національного менталітету країни та держави. І навпаки, майже усі негаразди, недоліки у будь-якій сфері суспільного життя досить часто пояснюються саме некомпетентністю тих спеціалістів, які не змогли своєчасно вирішити відповідні проблеми, не знайшли виходу з обставин, що склалися, тощо. Зрозуміло, що саме компетентність є тим мірилом справжнього професіоналізму, що безпосередньо впливає на становлення будь-якої особистості взагалі та педагогічної – зокрема.

Система вищої педагогічної освіти, яка, безперечно, є фактичним показником спроможності держави готувати для суспільства кадри спеціалістів того рівня, на який вона заслуговує, повинна перш за все підтверджувати головні державні пріоритети такої освіти, а також її основні стратегічні напрямки. Таким пріоритетом в освіті визначено мовну стратегію як один із найважливіших факторів впливу на становлення інтелектуальної, дійсно компетентної педагогічної мовної особистості. Варто визнати, що педагогічна мовна особистість формується протягом усього свідомого життя, умови її розвитку та удосконалення є передумовами її особистої зацікавленості у неперервності такого процесу, у постійному пошукові тих критеріїв, які, власне кажучи, вона сама визначає для себе. Це – критерії власної оцінки своєї здатності сприймати себе такою, якою особистість є насправді, критерії оцінки іншими спеціалістами рівня її особистої професійної принадності, і, нарешті, критерії оцінки громадської думки про неї як носія педагогічної професії, що навчає та виховує *особистість*. Вважаємо, що всі визначені критерії характеризуються однією спільною рисою – *компетентністю*: власної оцінки особистості, підтвердження іншими спеціалістами рівня її професійної майстерності, і, головне, - досвідченістю тих носіїв громадської думки, які повинні об'єктивно оцінити рівні

компетентності такої педагогічної особистості. Саме тому проблема формування лінгвістичної обізнаності майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі є проблемою, від загального вирішення якої залежить життя суспільства в цілому і життя кожного члена цього суспільства, зокрема. Вища педагогічна освіта XXI століття неодмінно повинна враховувати саме *сучасний* рівень потреб суспільства у вихованні таких спеціалістів, які могли б обслуговувати середні та вищі навчальні заклади, створювати *сучасні* умови навчання та виховання студентів. Нинішні умови навчання та виховання є водночас доказом бажання або небажання спеціалістів різних рівнів сприймати нестандартність методичних прийомів, форм і методів теоретичної та практичної роботи окремих педагогів-новаторів не як щось екстраординарне, а як норму. Нестандартність професійної діяльності такого педагога практично завжди є свідченням саме його компетентності, адже лінгвістична орієнтованість – ознака рівня освіченості, інтелекту, особливо, якщо йдеться про професію вчителя початкової школи. Вчитель початкової школи є такою специфічною мовною особистістю, від рівня лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь та навичок якої залежить не тільки її творча майстерність, а й взагалі особистісний статус досвідченого фахівця.

Отже, параметри професійної лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відображають усі ступені засвоєння ним мовних знань, вироблення умінь, навичок, згідно з вимогами навчальних програм вищого педагогічного навчального закладу. Програми курсів мовних дисциплін педагогічного ВНЗ мають будуватися обов'язково з урахуванням усіх сучасних вимог і слугувати основою для набуття студентами відповідного обсягу лінгвістичних знань. Саме програми курсів мовних дисциплін є тими чинниками, завдяки яким реалізуються як функції сучасного процесу навчання – освітня, розвивальна, виховна, так і функції мови у тісному їхньому зв'язку. Слід визнати, що програми не є абсолютною догмою для “сліпого” копіювання. Вони, дійсно, є основою для реалізації професійної компетентності викладача ВНЗ. Індивідуальні вміння викладача коригувати навчальний матеріал залежно від специфіки

студентської аудиторії, програмування авторських інтегративних методик навчання, вважаємо, свідчить про оригінальність його лінгвістичного мислення, творчого підходу до процесу навчання. І що цікавішими виявляться такі методики, то оптимальнішими – результати процесу навчання, то кориснішими стануть вони для студента, який вже не чекає від процесу навчання нічого нового та незвичного, адже за останні десятиріччя, на жаль, у практиці викладання мовних дисциплін у ВНЗ майже нічого не змінилося.

Процес навчання у педагогічному вищому навчальному закладі – складний багатогранний процес самоусвідомлення студентом його спроможності пов'язати усе своє подальше життя з найвідповідальнішою професією вчителя. Учитель як носій суспільної професії просто не має права бути некомпетентним фахівцем, оскільки у його руках – майбутні покоління. Якість навчання, якісна підготовка спеціаліста педагогічної галузі нерозривно пов'язана з мовою. Мова – мовлення – мислення – пізнання – свідомість – складові інтелекту педагогічної особистості настільки, наскільки процес навчання у школі, вищому навчальному закладі коригувався справжніми педагогічними мовними особистостями. Лінгвістично компетентна педагогічна особистість, незалежно від її спеціалізації, завжди має виховане мовне чуття, мовну інтуїцію, творчо підходить до виконання будь-якого професійного завдання, демонструючи особисті рівні мовної та мовленнєвої культури. Культура мови та мовлення лінгвістично компетентної педагогічно особистості вчителя початкової школи завжди свідчить про її особистий інтерес до вивчення мови, а також про загальний рівень навчання мови у тому вищому навчальному закладі, де вона набувала теоретичних знань та практичних навичок, про ефективність використання нових методик викладачами такого ВНЗ.

І мовний, і мовленнєвий компоненти є основними у практичній діяльності педагога початкової школи, а тому вони повинні бути у взаємозв'язку з викладанням усіх предметів, а не тільки предметів мовного циклу. Формувати ж лінгвістичну компетентність майбутнього вчителя початкової школи на заняттях з мови – означає формувати таку мовну особистість, яка зможе у подальшій професійній діяльності абсолютно вільно користуватися своїми знаннями та практичним досвідом, навчати



та виховувати учнів. Постійне прагнення пізнання, удосконалення рівня знань, здатність студентів творчо сприймати мовний матеріал, вважаємо, є свідченням спроможності викладача вільно почуватися у пошукові таких методичних інновацій, які створюють позитивні умови навчання та виховання студентів у ВНЗ. Оскільки основною метою вивчення мови є комунікативність, концентрація уваги викладача на виробленні усієї суми мовних знань та мовленнєвих навичок студентів повинна бути постійною. Йдеться про таку комплексну систему, яка налаштувала б студентів на когнітивність навчальної діяльності, сприяла розвитку креативності їхнього мислення та свідомого сприйняття незвичних форм та методів мовної роботи.

Виявити свої особисті здібності, творчі нахили, рівні розвитку мови та мовлення можна якомога краще при вивченні такого складного розділу граматики, яким є синтаксис. Враховуючи те, що граматичні значення мовних одиниць виявляються найбільш повно саме у синтаксичному контексті, варто визнати необхідність опанування синтаксису у тісному зв'язку з іншими навчальними дисциплінами. Міжпредметна координація, розробка завдань проблемного характеру, використання викладачем різних інноваційних методів набуття теоретичних знань та вироблення практичних умінь і навичок студентами є важливими показниками по-справжньому професійно змодельованих ситуацій навчання, що, у свою чергу, створює позитивні умови для формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Моделювання ситуацій навчання у вивченні синтаксису неодмінно має враховувати узагальнення вже наявних граматичних знань студентів, послідовно підводити їх до засвоєння усього обсягу нового матеріалу, ілюстрацією якого є лінгвостилістичний аналіз синтаксичних особливостей авторського тексту. Таким чином, авторський синтаксис є пріоритетним засобом використання невичерпних можливостей творчого підходу окремого студента до аналізу тих особливостей індивідуального почерку майстра слова, що найбільш повно виявляють специфіку манери одного автора у зіставленні з іншими. Відповідно і система індивідуально орієнтованих синтаксичних завдань передбачає закріплення теоретичних знань синтаксису, сприяє розвитку логічного мислення, привчає кожного студента реалізовувати свій особистий мовний та

мовленнєвий потенціали, отже, таким чином позитивно впливає на формування свідомої лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Формування лінгвістичної компетентності студентів здійснюється послідовно, на різних рівнях засвоєння знань, спочатку на етапі ознайомлення, потім – осмислення, розуміння, запам'ятовування і, нарешті, створення своєї особистої моделі сприйняття їх.

Про відповідні рівні теоретичних знань та практичних умінь і навичок завжди свідчить самоконтроль та рівень самооцінки студента як елементи спостереження за критеріями власного лінгвістичного досвіду, який набувається у процесі самостійної індивідуальної роботи з текстом художнього твору, неодмінно відображає умови системності навчання, відповідні періоди процесу засвоєння матеріалу. Таким вбачається нам особистісно-діяльнісний підхід викладача у підготовці майбутнього фахівця. Отже, саме індивідуальний підхід до педагогічної мовної особистості окремого студента дає підстави викладачеві знаходити нові рішення старих проблем: зацікавленості студента у результатах навчання, вироблення такого стилю викладання, який враховував би інтереси, здібності кожного з тих, хто навчається; постійного пошуку стимулів заохочення та підтримки особистих прагнень студента працювати самостійно тощо – далеко не повний перелік тих нагальних проблем, від розв'язання яких, безумовно, залежить якість вищої педагогічної освіти країни.

Якісні показники набутої вищої освіти завжди вимірюються і рівнем комунікативної підготовленості спеціаліста до професійної вчительської діяльності, яка неможлива без відповідного обсягу тих лінгвістичних знань, що завжди є відображенням не тільки вже набутої середньої освіти, а й загальним показником рівня освіти вищого навчального закладу. Донедавна з усього циклу лінгвістичних дисциплін, що викладаються на неспеціальних факультетах, вища педагогічна школа забезпечувала виконання завдань тільки спецкурсу “Ділова українська мова” в обсязі запланованих годин. Безперечно, такої кількості годин – недостатньо, адже у загальному обсязі – це “краплина у морі”. З п'яти років навчання тільки 80 годин – один навчальний рік (два семестри першого курсу) – відведено на вивчення такого спецкурсу. Вважаємо за нагальну потребу виправити ситуацію, що склалася у

вищому педагогічному навчальному закладі, враховуючи майже критичний рівень грамотності сучасного студента, відсутність у нього основ лінгвістичних знань, а також низький рівень загальної мовленнєвої культури. Попри те, що майбутні вчителі початкової школи вивчають дисципліни лінгвістичного циклу протягом усіх п'яти років навчання у ВНЗ, загальної кількості годин на вивчення мови знову ж таки – замало. Використання викладачем інноваційних мовних методик дозволяють начебто розширити рамки академічних годин, адже вивчення синтаксису авторського тексту художнього твору розкриває безмежні можливості для усвідомлення окремим студентом глибини власного оволодіння мовою та вміння висловити свої думки граматично правильно. Переконані у тому, що таке усвідомлення відчуття своєї особистої причетності, доторканості до глибинного вивчення мови не може не лишити позитивних наслідків та не бути показником якості тієї суми теоретичних знань та практичних умінь, які складаються у результаті такої роботи.

Індивідуальна оцінка рівня своєї лінгвістичної компетентності допомагає окремому студентові побачити недоліки власних знань, а також докласти певних зусиль для особистої вдосконаленості. Розвиток неординарності лінгвістичного мислення студентів завжди є свідченням неординарності викладання мовного матеріалу, тобто нестандартного підходу викладача до свого предмета, а головне – його особистою зацікавленістю у необхідності змін у загальній методичній системі викладання тих курсів, які спрямовані на розвиток комунікативних здібностей майбутнього вчителя початкової школи. Зміст, завдання початкової освіти полягають перш за все у розвитку комунікативних умінь і навичок учня. Навчити дитину говорити – означає навчити мислити, навчити мислити – означає навчити спілкуватися, навчити спілкуватися – означає навчити пізнавати, а навчити пізнавати – це навчити усвідомлювати. Отже, і загальний розвиток педагогічної мовної особистості неможливо уявити без розвитку мислення, мови, мовлення, без розвинених інтелектуальних почуттів, що, безперечно, складаються у результаті тієї суми знань, які вона одержує протягом свідомого життя. Зрозуміло, що викладачеві ВНЗ варто звертати увагу на різні рівні лінгвістичної підготовленості студента,

привчати його користуватися різними навчальними можливостями, враховувати різні мотиваційно-стимулюючі сфери діяльності окремої особистості.

Безперечно, процес набуття якісних лінгвістичних знань студентом має бути керованим процесом розуміння ним ефективності свого навчання, використання внутрішніх резервів особистої системи формування та перевірки рівня мовної грамотності. Компетентність майбутнього вчителя початкової школи є показником його кваліфікації як спеціаліста, що у подальшому професійному житті, дійсно, допомагає йому визначити своє місце у суспільстві.

Суспільство зацікавлене у вихованні високоосвіченого фахівця, чия лінгвістична підготовка є одним з основних складників рівня його загальної культури та професійної компетентності, ознакою фахового розвитку, творчого потенціалу, здатності сучасно мислити і поважати *слово*. Ще з ранку життя дитини починається виховання у неї відчуття слова, формується повага до нього. Для вчителя початкової школи це майже необмежене “поле” професійної діяльності, особистої майстерності, лінгвістичної обізнаності. Модель мовної поведінки педагога складає його особистісний мовний імідж, який запам'ятовують та досить швидко наслідують його учні. Отже, від рівня лінгвістичної, комунікативної компетентності педагога, безсумнівно, залежить сприйняття ним слова як знаряддя навчання, виховання, спілкування. Постійний навчальний, виховний, комунікативний діалог учителя та учня є водночас діалогом рівнів культури, показником якості теоретичних знань педагога, здатності учня свідомо сприймати вчителеве слово, навчатися поважати його, поважаючи й того, хто вміє професійно користуватися його виразними можливостями. Звісно ж, сприймаючи слово вчителя, учень початкової школи намагається бути таким, яким є його вчитель, а тому необережне поводження зі словом, низький рівень мовної, мовленнєвої культури педагога завжди призводить до небажаних наслідків. Нездатність педагога моделювати максимально комфортні мовленнєві ситуації, мовна та мовленнєва напруженість у стосунках учителя та учня завжди свідчать про низький рівень особистісно орієнтованого спілкування, відсутність у вчителя відповідних умінь і навичок користування лінгвістичним матеріалом. Відсутність сформованої

лінгвістичної компетентності вчителя початкової школи завжди порушує психологічну атмосферу сумісності, активного співробітництва у такому складному для молодшого школяра процесі навчання грамотного читання та письма. Корекція вчителем помилок читання й письма учнів повинна бути постійною, торкатися усіх навчальних предметів так само, як і постійною повинна бути корекція вчителем мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Вочевидь, що тільки по-справжньому лінгвістично компетентний педагог, який сам був вихований сприймати мову як багатогранну динамічну систему функціонування слова в усьому розмаїтті його можливостей, зможе передати це відчуття і своїм учням. Таким чином, рецептивний рівень роботи викладача ВНЗ засобами мови продукує рівні свідомої лінгвістичної компетентності студента, який повинен бути активним реформантом своїх теоретичних знань та практичних навичок. Отже, методичні знахідки викладача, який завжди працює заради студента, створює у процесі навчання найсприятливіші умови для його самовираження, є не тільки його особистим надбанням, а й доказом реальної допомоги майбутнім колегам у набутті ними власного лінгвістичного досвіду, що є еквівалентом його лінгвістичних знань, лінгвістичної культури, лінгвістичного мислення, лінгвістичної свідомості. Остання завжди відображає рівні лінгвістичного пізнання, і тому є чинником дійової сили тих теоретичних знань та практичних умінь і навичок, що склалися під впливом використання викладачами мовних дисциплін особистого нестандартного, творчого підходу до складного процесу формування мовної компетентності як результату використання викладачем у процесі навчання принципів проблемності, оптимальності, стимулювання, постійної орієнтованості особистості на подальшу професійну діяльність. Професійна діяльність педагога початкової школи є повсякденною мовною роботою над собою, адже саме він є фундатором формування мовної особистості свого учня. Навчаючи та виховуючи, вчитель постійно активізує діяльність молодшого школяра, він програмує такі завдання продуктивного типу, котрі сприяють отриманню мовних знань та виробленню навичок його мовленнєвої поведінки, яка завжди відображає професійну спроможність педагога стимулювати пізнавальну і творчу діяльність

учня, оскільки саме вчитель початкової школи готує школяра до середньої ланки навчання. Витримати подальше навчальне навантаження, засвоїти складний комплекс дисциплін, у тому числі і лінгвістичних, здатний тільки той учень, розумова діяльність якого ще з початкової школи була налаштована на систематичну працю та постійне прагнення підвищувати рівень своєї компетентності. Таким чином, прагнення діяльності, здатність свідомо використовувати свої знання, комунікативна самосвідомість учня початкової школи є ознакою професіоналізму його педагога.

Професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи створюється під впливом тієї суми теоретичних знань та практичних навичок, яких він набував у вищій педагогічній школі. Фактично це означає, що саме у вищому навчальному закладі задля студента було створено сприятливі умови пізнання, формування його свідомої компетентності, виявлення ініціативи, відстоювання своєї точки зору тощо. Отже, якщо той, хто навчає студента у вищій школі, сам є прихильником використання методичних інновацій, активним демонстратором особистого рівня професіоналізму, він, безперечно, формує і компетентність свого вихованця. Бажання викладача вищого навчального закладу розвинути мовне чуття студента, привчити його бачити за текстом художнього твору мовну особистість творця допомагає відчувати, яким чином мова відображає світ, пропущений крізь свідомість людини, як мова впливає на формування особистості. Таким чином, складний процес формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у вищому педагогічному навчальному закладі є процесом формування індивідуального та колективного менталітету особистостей – свідомих членів суспільства – засобами мови.

Виходячи з результатів дослідження, можна рекомендувати:

- у школі – ознайомлювати учнів з елементами лінгвостилістичного аналізу особливостей авторського синтаксису, розвивати уміння та навички з метою підвищення їхньої мовної та мовленнєвої культури;

- у ВНЗ – впроваджувати в практику вивчення мовних дисциплін лінгвостилістичний аналіз синтаксичних особливостей авторського тексту,

враховуючи специфіку курсів і психолого-педагогічні умови процесу навчання; підготувати навчально-методичний посібник, у якому розкрити методику формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

## СПИСОК

### використаних джерел

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Право, 2001. – 47 с.
2. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. - 2001.- № 1 – С. 28 – 43.
4. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта. - 2002. - № 12 – 13. – С. 5 - 12.
5. Закон України “Про мови”. – К.: Україна, 1994. – 15 с.
6. Закон України “Про освіту”. – Х.: КСИЛОН, 2002. – 35 с.
7. Національна Доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Освіта України. – 2001. - № 29. – 18 липня. С.4 – 6.
8. Абакумов С.И. Методика пунктуации: 2-е издание исправленное. – (Педагогическая библиотека учителя). – М.: АПН РСФСР, 1950. – 116 с.
9. Абрамов Я.В. И.Г. Песталоцци. – Песталоцци. Новиков. Карамзин. Ушинский. Корф: Биограф. повествование /Сост., общ. ред. Н.Ф. Болдырева; Послесл. В.И. Окунева. – Челябинск: Урал, 1997. – С. 5-102.
10. Абрамович Г.Л. Введение в литературоведение: Учебник для пед. институтов: Изд. 5-е, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 390 с.
11. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» - 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 384 с.
12. Адольф В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. - 1998. - № 1. – С. 72 - 75.
13. Айзерман Л.С. Сочинение о сочинениях. – М.: Педагогика, 1986. -160 с.
14. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи. – М.: Рус. яз., 1991. – 144 с.
15. Алгазина Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 160 с.
16. Алдер Х. НЛП: современные психотехнологии. – СПб: Питер, 2000. – 160 с.
17. Алексюк А.М. Методи навчання і методи учіння. – К.: Знання, 1980.- 48 с.
18. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.



19. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання /Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
20. Альохіна С.В., Онкович Г.В., Шутенко Я.-С.М. Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія). Навчальний посібник. – К.: АртЕк, 1998. – 152 с.
21. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманитарная основа педагогического процесса. – М.: Университетское, 1990. – 560 с.
22. Ананьев Б.Г. Строение характера // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б.Гипперейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 172-178.
23. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. Курс лекцій. Видання друге, виправлене і доповнене.– К.: Генеза, 1996. - 368 с.
24. Антоненко-Давидович Б.Д. Як ми говоримо. – К.: Вид. дім КМ Academia, 1994. – 254 с.
25. Антонова Л.Г. Педагогический дневник и личность учителя: Пособие для учителя. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 88 с.
26. Арват Н.Н. Синтаксис словосполучення в сучасній російській мові. Курс лекцій з практичними завданнями: Навчально-методичний посібник для студентів філологів. – Ніжин: НДПУ, 2001. – 67 с.
27. Арват Н.Н., Арват Ф.С. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 192 с.
28. Арделян О. Загальнопізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів // Рідна школа. – 2001. - № 4. – С. 78-80.
29. Бабайцева В.В. Русский язык. Синтаксис и пунктуация. - М.: Просвещение, 1979. – 263 с.
30. Бабанский Ю.К. Избранные исторические труды /Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
31. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учебно-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
32. Баландіна Н.Ф. Прецедентність художнього тексту і переклад його одиниць (на матеріалі чеського прагматичного кліше *poslušne hlásim*) // Збірник наукових праць: Вісник Полтавського державного педагогічного інституту ім. В.Г. Короленка, - Випуск 2(6). Серія “Філологічні науки”. – Полтава: 1999.– С. 189 – 190.

33. Баранникова Л.И. Основные сведения о языке: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1982. – 112 с.
34. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (О неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). – М.: Медицина, 1968. – 459 с.
35. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / Сост. С.Бочаров и В. Кожинов. М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
36. Бацій І.С. Краса і сила слова: Бесіда про мову художнього твору. – К.: Рад. школа, 1983. – 96 с.
37. Белехова Л.И. К вопросу о синтаксических процессах, действующих в сложном предложении и в тексте // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 127-133.
38. Белинский В.Г. Избранные статьи. Вступительная статья и комментарий С.И. Машинского. М.: Дет.лит., 1974. – 223 с.
39. Белкин Е.Л. Теоретические предпосылки создания эффективных методик обучения // Нач. школа. – 2001. - № 4. – С. 11 - 21.
40. Бердяев Н.А. О человеке, его свободе и духовности: Избранные труды /Ред. – сост. Л.И. Новикова и И.Н. Сизленская. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 312 с.
41. Бессмертная Н.В. К вопросу о типологии текста. //Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.:Вища школа, 1978. – С. 48-54.
42. Библиер В.С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
43. Билецкий А.А. Предвзвудки вокруг языка и языков // Collegium. – 1993. - № 12. – С. 29-30.
44. Білецький А.О. Про мову і мовознавство: Навч. посібник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: АртЕК, 1997. – 224 с.
45. Блай Д. К вопросу о коммуникативном аспекте педагогически ориентированной функциональной лингвистики текста (на основе композиционно-речевой формы «рассуждение») // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 194-201.
46. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики. – М.: ОГИЗ – СОЦЭКГИЗ, 1935. – 354 с.

47. Бойченко І. Українознавство як проблема методології / Українознавство в розбудові держави: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К.: 1994. – С. 326-328.
48. Брицин М., Жовтобрюх М., Майборода А. Порівняльна граматики української і російської мов. – К.: Вища шк., 1978. – 270 с.
49. Бровко А.С. Трудности синтаксического анализа: Пособие для учителя. – К.: Освіта, 1991. – 80 с.
50. Булаховський Л.А. Значення мовознавства. – К.: Рад. школа, 1962.– 39 с.
51. Булаховський Л.А. Питання синтаксису простого речення в українській мові // Дослідження з синтаксису української мови. – К.: АН УРСР, 1958. – С. 5-28.
52. Булгаков М.А. Записки на манжетах. Ранняя автобиографическая проза / Сост., вступ. статья и примеч. В.Сахарова. – М.: Худ. лит., 1989. – 206 с.
53. Булгаков С.Н. Философия Имени. – СПб.: Наука, 1998. – 445 с.
54. Бурбан Н. Дискусія як форма групового спілкування // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Ред. кол. Т.Біленко (голов. ред.) та ін. Випуск 8. – Дрогобич: Вимір, 2001. –С. 115 - 125.
55. Бурбан Н. Спілкування як вид діяльності // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Ред. кол. Т.Біленко (голов. ред.) та ін. – Дрогобич: Вимір, 2001. – Випуск 6. – С. 56-65.
56. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Рус. яз. и лит.” – М.: Просвещение, 1992. – 512 с.
57. Бухбиндер В.А. О некоторых теоретических и прикладных аспектах лингвистики текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 30-38.
58. Валгина Н.С. Русская пунктуация: принципы и назначение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – 125 с.
59. Валентій Л.В. Лінгвопедагогічні основи мовного аналізу в школі (5-7 класи). Автореферат дис. канд. пед. наук. – К.: 1997. – 23 с.
60. Василюк А. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителів // Шлях освіти. - 1998. - № 4. – С. 20-23.
61. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.

62. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
63. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Катаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: Учебное пособие для вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001. – 544 с.
64. Виды разбора на уроках русского языка: Пособие для учителя / В.В. Бабайцева, В.М. Шаталова, Г.К. Лидман-Орлова и др. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
65. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Доманська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
66. Виноградов В.В. О теории художественной речи: Учеб. пособие для студентов фил. спец. ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Высшая школа, 1971. – 239 с.
67. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Учпедгиз, 1947. – 784 с.
68. Виноградов В.В. Учение акад. А.А. Шахматова о грамматических формах слов и о частях речи в современном русском языке. – Из трудов А.А. Шахматова по современному русскому языку. – М.: МП РСФСР, 1952. – С. 3-26.
69. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
70. Вихованець І.Р. Таїна слова. – К.: Рад. шк., 1990. – 284 с.
71. Вихованець І.Р. У світі граматики. – К.: Рад. шк., 1987. – 191 с.
72. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке о языке. – Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка: Статьи / Составление, текстологическая подготовка И.В. Пешкова. Комментарии В.Л. Махлина, И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2000. – С. 349-486.
73. Волошинов В.Н. Стилистика художественной речи. – Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка: Статьи / Составление, текстологическая подготовка И.В. Пешкова. Комментарии В.Л. Махлина, И.В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2000. – С. 517-572.
74. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти. – 2001. - № 3. - С. 13-16.

75. Вонсович В.П. Підвищення ефективності внутрісеместрового контролю знань майбутніх вчителів початкової школи (на матеріалі теорії освіти і навчання). Автореферат дис. канд. пед. наук. – К.: 1998. – 19 с.
76. Всеволодова М.В. Уровни организации предложения в рамках функционально-коммуникативной прикладной модели языка // Вестник Моск. университета. Серия 9. – Филология. – 1997. - № 1. - С. 53 – 65.
77. Выготский Л.С. Анализ эстетической реакции: Собрание трудов / Научная редакция Вяч. Вс. Иванова и И.В. Пешкова. Комментарии Вяч. Вс. Иванова. М.: Лабиринт, 2001. – 480 с.
78. Гайдучок М.І. Роль практикуму з української мови у професійній підготовці студентів-філологів // Вища і середня педагогічна освіта: Республ. науково-методичний збірник. - Випуск 9. – К.: Вища школа, 1976. – С. 37-41.
79. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Книжный дом Университет, 2000. – 336 с.
80. Гладіна Г.І., Сеніна В.К. Питання мовленнєвої культури та стилістики: Навч. посібник. Ч. II - Чернігів: Чернігівський ЦНТЕІ, 2002. – 220 с.
81. Гладіна Г.І., Сеніна В.К. Формування мовленнєвого етикету учнів початкових класів під час вивчення української усної народної творчості: Методичні рекомендації для вчителів початкової школи та студентів факультетів початкового навчання вищих педагогічних закладів III-IV рівня акредитації. – Чернігів: Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2002. – 51 с.
82. Гоголь Н.В. Чтение русских поэтов перед публикою // Живое слово. Литературно-художественный сборник. - М.: Дет. лит., 1973. – 559 с.
83. Головина О.Л. Психолого-педагогічна концепція самореалізації особистості. – Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2002. – С. 25-33.
84. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти // Шлях освіти. – 2001. - № 3. – С. 2.
85. Гужва Ф.К. Трудные вопросы синтаксиса и пунктуации: Справочник для учителя. – К.: Рад. шк., 1981. – 252 с.
86. Гупаловська В. Самореалізація як проблема розвитку особистості у сучасних психологічних дослідженнях // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т.Біленко (голов. ред.) та ін. – Випуск 8. – Дрогобич: Вимір, 2001. –С. 84-93.

87. Гуревич К.М. Проблема социального и биологического в дифференциальной психофизиологии // Психология индивидуальных различий: Тексты. /Под ред. Ю.Б. Гипперейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 53-58.
88. Давидюк Л.В. Реализация принципа коммуникативной направленности в обучении русскому языку // Мова і культура: Наукове видання. - Вип. 3. Том V: Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2001. – С. 59-61.
89. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4. М.: Рус.яз., 1989-1991.
90. Дворжецкая М.П. К проблеме лингвистической эффективности речевого текста (на материале английской сказки) // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 201-205.
91. Дерлоу Дес. Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень / Пер. з англ. – К.: Всеувито, Наукова думка, 2001. – 242 с.
92. Дзюба І.М. Бо то не просто мова, звуки ... – К.: Рад. письменник, 1990. – 134 с.
93. Дистервег А. Из книги “Руководство к образованию немецких учителей”: Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е. Лакин, М.В. Макаревич и А.Х. Рычагов. – Минск: Вышейш. школа, 1971. – С. 215-256.
94. Добрович А.Б. Фонарь Диогена. – М.: Знание, 1981. – 120 с.
95. Добролюбов Н.А. Учитель должен служить идеалом для учеников. – Хрестоматия по истории педагогики /Сост И.Е. Лакин, М.В. Макаревич и А.Х. Рычагов. – Минск: Вышейш. школа, 1971. – С. 295-296.
96. Докучаєва В.В. Формування конструктивного мислення майбутнього вчителя початкових класів // Автореферат дис. канд. пед. наук. – К.: 1994. – 24 с.
97. Доманский В.А. Факультативные занятия по русской литературе в 11 классе: Пособие для учителя. – К.: Рад. шк., 1990. – 159 с.
98. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. Учеб. пособие для фак. журналистики и филолог. фак. ун-тов. /Под ред. проф. А.А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
99. Єрмоленко С.Я. Синтаксис і стилістична семантика. – К.: Наукова думка, 1982. – 210 с.

100. Жлуктенко Ю.А. Контрастивный анализ текстов // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 24-30.
101. Жовтобрюх М.А. Слово мовлене (Українська літературна вимова). – К.: Знання, 1969. – 46 с.
102. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с.
103. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
104. Золотова Г.А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса. – М.: Наука, 1988. – 440 с.
105. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
106. Ильенко С.Г. Функционирование предложения в тексте (текстообразующие потенции и контекстуальные реализации) // Функционирование синтаксических категорий в тексте. Межвузовский сборник научных трудов. – Л.; 1981. – С. 5-15.
107. Кадомцева Л.О. Українська мова: Синтаксис простого речення. – К.: Вища школа, 1985. – 182 с.
108. Кант И. Критика чистого разума. – Симферополь: Реноме, 1998. - 528 с.
109. Капелюшная Б.П. Выразить себя средствами языка (Система творческих заданий) // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2000. - № 6. – С. 57 – 60.
110. Капинос В.И. О критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Сб. статей из опыта работы: Пособие для учителя / Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд., перераб. – М.; 1986. – С. 78 – 87.
111. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови: Навч. посібник. – К.: Либідь, 1995. – 312 с.
112. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей / Пер. с англ. Ф.П. Красавина. – К.: Наук. думка, 1989. – 224 с.
113. Квас О. До питання психології навчання студентів // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Т.Біленко (голов. ред.) та ін. – Дрогобич: Вимір, 2001. – С. 94 – 104.
114. Кірпиота Н. Емпіричні й теоретичні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення // Рідна школа. – 2001. - № 4. – С. 71 – 72.

115. Кічук Н.В. Творча особистість вчителя: Педагогічні засади формування: Навч. посібник/ Ізмаїл. держ. пед. ін-т.– Одеса; 1999. - 87 с.
116. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гипперейтер, В.Я. Романова. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 74 – 77.
117. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996. – 240 с., ил.
118. Коваль А.П. Пригоди слова: Науково-популярне видання. – К.: Рад. школа, 1985. – 213 с.
119. Ковтунова С.И. Современный русский язык. Порядок слов и актуальное членение предложения. Учеб. пособие для студентов пед. институтов по специальности «Русский язык и литература». – М.: Просвещение, 1976. – 239 с.
120. Колесніченко Л. Особливості становлення суб'єкта професійної діяльності в умовах вищого навчального закладу // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка/ Ред. кол. Т. Біленко (голов. ред.) та ін. – Випуск 6. – Дрогобич: Вимір, 2000. – С. 88 – 98.
121. Кольцова Т.О., Огієнко К.А. Роль іноземної мови в духовному становленні особистості // Вища і середня педагогічна освіта: Республіканський науково-методичний збірник. Вип. 10. – К.: Вища школа, 1978. – С. 79 – 83.
122. Коменский Я.А. Из книги «Великая дидактика»: Хрестоматия по истории педагогики / Сост И.Е. Лакин, М.В. Макаревич и А.Х. Рычагов. – Минск, Высшейш. школа, 1971. – С. 71 – 132.
123. Кононенко В.И. Грамматическая стилистика русского языка: Пособие для учащихся. – К.: Рад. школа, 1981. – 240 с.
124. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посібник для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
125. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: Методическое пособие. /Под ред. Л.Ф. Бурлачука. – К.: МАУП, 1994. – 109 с.
126. Корніяка О.М. Мистецтво гречності: Чи вміємо ми себе поводити? – К.: Либідь, 1995. – 96 с.



127. Корновенко Л.В. Звертання у прагмалінгвістичному аспекті (на матеріалі сучасної російської мови). Автореферат дис. канд. філол. наук. К.: 2001. – 21 с.
128. Корсак К. Вимірювання ефективності освіти – нерозв'язана проблема // Шлях освіти. – 1998. - № 4. – С. 16 – 19.
129. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
130. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. – К.: Видавничий центр Академія, 2000. – 368 с.
131. Кремень В.Г. “Вища школа, як і вся система освіти ...” // Вища школа. – 2001. - № 1. – С. 3 – 4.
132. Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернативи поступу (Критика історичного досвіду). – К.: ARC-Ukraine, 1996. – 793 с.
133. Кремльова О.І. До питання про особливості функціонування мовних одиниць з національно-культурним компонентом у художньому тексті // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць. – Вип. 2. – Х.: ХДПУ, 1992. – С. 83 – 86.
134. Кроксфорд Л. Глобальне університетське навчання: проблема поєднання рідної культури студента і культури країни навчання // Вища школа. – 2001. - № 1. – С. 94-103.
135. Крючков С.Е., Максимов Л.Ю. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения. Учебное пособие для студентов пед. институтов по специальности № 2101 «Рус. язык и литература». Изд. 2-е, перераб. – М.: Просвещение, 1977. – 191 с. с ил.
136. Кудрявцева З.Ф. Пареміологічна спадщина О. Шишацького-Ілліча. – Чернівці: ДПК редвідділ, 1999. – 120 с.
137. Кузнецова Л.К. Функционирование сложноподчиненного предложения ирреального условия в тексте // Функционирование синтаксических категорий в тексте. Межвузовский сборник научных трудов. – Л.; 1981. – С. 99 – 105.
138. Купалова А.Ю. О проверке и оценке знаний учащихся по русскому языку // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Сб. статей из опыта работы: Пособие для учителя /Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева – 2-е изд-е, перераб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 9 – 27.
139. Купер К. Индивидуальные различия /Пер. с англ. Т.М. Марютиной под ред. И.В. Равич-Щербо. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 527 с.

140. Курбатов В.И. Женская логика (Игры общения и поведения). – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 544 с.
141. Кушнір В. Особливості критичного мислення педагога // Рідна школа. – 2001. - № 4. – С. 58 – 60.
142. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пединституты по спец. № 2101 «Рус. язык и лит.». – М.: Просвещение, 1968. – 127 с.
143. Лазарєв М.О. Творча і духовна самореалізація особистості в навчальному закладі нового типу (теоретичні основи комплексного науково-педагогічного експерименту) // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. С. 53 – 68.
144. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
145. Лакан Ж. “Я” в теории Фрейда и в технике психоанализа (1954/55). / Пер. с фр. /Перевод А. Черноглазова. М.: Генезис, Логос, 1999. – 520 с.
146. Лейнг (У.) Рональд. Разделенное Я. – К.: Государственная библиотека Украины для юношества, 1995. – 320 с.
147. Лейтес Н.С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гипперейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – С. 140-147.
148. Лекант П.А. Синтаксис простого предложения в современном русском языке: Учеб. пособие для студентов филол. специальностей ун-тов и пед. ин-тов. – М.: Высшая школа, 1974. – 160 с.
149. Леонгард К. Акцентуированные личности / Пер. с нем. – К.: Вища школа, 1981. – 392 с.
150. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
151. Леонтьев А.Н. Индивид и личность // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гипперейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 15-20.
152. Лингвостилистический анализ художественного текста в школе: Методич. указания к спецсеминару /Сост. Л.И. Гетман. – Нежин: НГПИ, 1991. – 44 с.
153. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – Избранные работы в трех томах. Том 1. – Л.: Худ. лит., Ленинградское отделение. – С. 261-654.

154. Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. – М.: Прогресс, 1982. – 253 с.
155. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании /Сост. Т.С. Буторина. – М.: Педагогика, 1991. – 344 с.
156. Лузан П.Г. Системність активізації навчання студентів // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – С. 271-278.
157. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя нач. классов шк. № 587 Москвы. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 174 с.
158. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
159. Львова С.И. Текущий контроль как средство преодоления формализма в обучении (на материале «Словообразования») // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: Сб. статей из опыта работы: Пособие для учителя / Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 27-37.
160. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений / Пер. с англ.; Предисл. А.Я. Варга. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.
161. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 366 с.
162. Максименко В. Педагогічний словник. – К.: Шкільний світ, 2001.– 39 с.
163. Мальований Ю. Педагогічні проблеми гуманізації змісту шкільної освіти // Шлях освіти. – 1998. - № 4. – С. 5-8.
164. Мамчич О.Б. Вплив мовної компетентності на комунікативну культуру майбутнього педагога // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск 10. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ. – 2001. – С. 74-79.
165. Мамчич О.Б. Лінгвістична компетентність як передумова розвитку особистості майбутнього вчителя // Проблемы преподавания и изучения русского языка в школе и вузе на современном этапе: Материалы международной научно-практической конференции. 9-10 октября 2001. – Нежин, 2001. – С. 45-49.
166. Мамчич О.Б. Порівняльна граматики української та російської мов: Методична розробка для студентів факультету початкового навчання. – Чернігів, ЧДПУ, 2002. – 21 с.

167. Мамчич О.Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкових класів (на матеріалі вивчення синтаксису) // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Випуск 18. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ. – 2003. – С. 98-101.
168. Мамчич О.Б., Калініна І.П. Стилiстичний аналіз тексту на заняттях з мови // Початкова школа. – 1996. - № 9. – С. 17-18.
169. Мацько Л.І., Сидоренко О.М. Українська мова. Усний та письмовий екзамен: Навч. посiбник. – К.: Либiдь, 1992. – 208 с.
170. Медведев П.Н. Формальный метод в литературоведении. Критическое введение в социологическую поэтику. – Бахтин М.М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка: Статьи / Составление, текстологическая подготовка И.В. Пешкова. Комментарий В.Л. Махлина, И.В. Пешкова. М.: Лабиринт, 2000. – С. 186 – 348.
171. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту вшкільному курсі української мови. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.
172. Мільто Л.О. Педагогічна діагностика як умова формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. – С. 278-286.
173. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г. Хрипковой; Отв. ред. В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1981. – 400 с.
174. Михайловская Г.А. Речевое развитие учащихся на уроках русского языка // Мова і культура: Наукове видання. Вип. 3 Том V: Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2001. – С. 140 – 147.
175. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: Учеб. пособие для студентов пед. университетов и институтов. – М.: Академия, 1998. – 432 с.
176. Мова і процеси суспільного розвитку / АН Укр. РСР. Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні; Відп. ред. В.М. Русанівський. – К.: Наук. думка, 1980. – 210 с.
177. Моисеев Н.Н. Экология и образование. – М.: ЮНИСАМ, 1996. – 192 с.
178. Мокін Б. Час сподівань. – Вінниця: Універсум, 2001. – 384 с.
179. Мокина О.Т. О развитии мышления в процессе формирования профессионального интереса // Вопросы формирования и развития

- профессионального интереса у студентов педвуза. – Саратов, 1978. – С. 24-27.
180. Монтень М. Опыты. Избранные главы / Пер. с фр. /Сост., вступ. ст. Г.Косикова; Примеч. Н.Мавлевич. – М.: Правда, 1991 – 656 с.
181. Мороховская Э.Я. Некоторые особенности проявления референции текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 39-48.
182. Мороховский А.Н. К понятию прецикла стилистического анализа художественного текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 68-75.
183. Моторіна В.Г. Індивідуально-творча підготовка майбутнього вчителя як умова професійного становлення // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СДПУ ім. А.С. Макаренка, 2000. – С. 286 – 292.
184. Небылицын В.Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гипперейтер, В.Л. Романова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 153-159.
185. Никеров А.И. Предупреждение пунктуационных ошибок учащихся: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
186. Новиков Л.А. Лингвистическое толкование художественного текста. – М.: Русский язык, 1979. – 256 с.
187. Овсяннико-Куликовский Д.Н.. Литературно-критические работы. В 2-х т. Т. 1. Статьи по теории литературы; Гоголь; Пушкин; Тургенев; Чехов / Сост. подг. текста, примеч. И. Михайловой; Вступ. статья Ю.Манна. – М.: Худож. лит., 1989. – 542 с.
188. Огієнко І.І. Історія української літературної мови / Упоряд., авт. іст.-біогр. нарисів та приміт. М.С. Тимошик. – К.: Либідь, 1995. – 296 с.
189. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1991. - 917 с.
190. Омеляненко С. Розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів у процесі загальнопедагогічної підготовки // Рідна школа. – 2001. - № 4. – 65-67.
191. Онкович Г.В. А плекання особистості? // Освіта. 2003. - № 16. – С. 9.
192. Онкович Г.В. Лінгвоукраїнознавство на заняттях з розвитку мовлення // Українська мова та література в школі. – 1993. - № 2. – С. 7-16.

193. Онкович Г.В. Роль преси в соціалізації людей із особливими потребами // Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами: Зб. наук. праць / За заг. ред. П.М. Таланчука, Г.В. Онкович. – К.: Університет “Україна”, 2000. – С. 237 – 244.
194. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика: Навч. посібник. – К.: Логос, 1997. – 108 с.
195. Остапенко О. Виховання у школярів інтересу до навчання (Спроба теоретичного аналізу) // Рідна школа. – 2001. - № 4. – С. 10-11.
196. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект: Монографія. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.
197. Павленко Ю.Г. Учні – творці уроку. – Грані творчості: Книга для вчителя / Відп. ред. М.Д. Ярмаченко; - Упоряд. В.Ф. Паламарчук. – К.: Рад. школа, 1989. – С. 59-65.
198. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала?: Посібник для вчителів. – К.: Знання, 1999. – 111 с.
199. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
200. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
201. Пасынок В.Г. Социокультурный компонент в процессе языковой подготовки специалистов. – Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: ОДПУ ім. А.С.Макаренка, 2000. – С. 83 – 92.
202. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна.– К.: Вища школа, 1997.– 349 с.
203. Песковский М.Л. Константин Ушинский. – Песталоцци. Новиков. Карамзин. Ушинский. Корф.: Биограф. повествования / Сост., общ. ред. Н.Ф. Болдырева; Послесл. В.И. Окунева. – Челябинск: «Урал», 1997. – С. 301 – 394.
204. Петрова Е.А. Знаки общения. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 256 с.
205. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во Московского университета, 1982. – 168 с.
206. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. статья В.А. Лекторского, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.

207. Плиско К.М. Синтаксис української мови із системою орієнтирів для самостійного вивчення: Навч. посібник для студентів філол. факультетів університетів і педагогічних інститутів. – Х.: Основа, 1992. – 149 с.
208. Повторение и обобщение при подготовке к экзаменам по русскому языку: Пособие для учителя / Г.К. Лидман-Орлова, Ю.С. Пичугов, А.П. Еремеева, Е.Ф. Глебова. – 2-е изд., попр. – М.: Просвещение, 1984. – 127 с.
209. Полонский В.П. На литературные темы. Избранные статьи. М.: Советский писатель, 1968. – 423 с.
210. Пономарів О.Д. Культура слова: Мовностилістичні поради: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 240 с.
211. Пономарів О.Д. Стилїстика сучасної укр. мови: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 248 с.
212. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 136 с.
213. Потапенко О.І., Потапенко Г.І. Методика викладання української мови. Практикум: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1992. – 126 с.
214. Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 622 с.
215. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: Учеб. пособие. – СПб: Речь, 2000. – 298 с.
216. Почепцов Г.Г. Дискурсивный и композитный уровни лингвистического анализа текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 6-16.
217. Пфютце Ф. К вопросу о диалектическом единстве интра- и экстралингвистических факторов при коммуникативно-функциональной интерпретации поэтических текстов // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сборник научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 17 – 24.
218. Радзівєвська Т.В. Текст як засіб комунікації // АПН України: Інститут української мови / Відп. ред. М.М. Пещак. – К.: 1993. – С. 72-87.
219. Райская Л.Г. Повышение орфографической грамотности учащихся в процессе изучения украинского языка в 10-11 классах. Автореферат дис. канд. пед. наук. К.: 1991. – 18 с.
220. Ржецкий Н.Н. Лекции по педагогике: фундаментальные основы. – К.: ЧП «ДАН», 2001. – 40 с.

221. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителей. Изд. 2-е испр. и доп. М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
222. Романов А.А. Грамматика деловых бесед. Тверь, 1995. – 240 с.
223. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-ге вид., доп. К.: Либідь, 2001. – 288 с.
224. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
225. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: АН СССР, 1959. – 352 с.
226. Руднев А.Г. Синтаксис современного русского языка: Учебное пособие для студ. ун-тов и пед. ин-тов.– М.: Высшая шк., 1963. - 360 с.
227. Русанівський В.М. Мова в нашому житті. – К.: Наукова думка, 1989. – 110 с.
228. Русанівський В.М., Єрмоленко С.Я. Життя слова. – К.: Вища шк., 1978. – 190 с.
229. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
230. Русская грамматика. В 2 т. Т. 2. Синтаксис. – М.: Наука, 1982. – 709 с.
231. Русский язык. Сложноподчиненное предложение (Синтаксис и пунктуация): Методические указания для студентов-заочников / Сост. Н.П. Агафонова, Е.Б. Мамчич. – Чернигов: ЧГПИ, 1990. – 61 с.
232. Русский язык. Сложносочиненное предложение (Синтаксис и пунктуация): Методические указания для студентов-заочников / Сост. Н.П. Агафонова, Е.Б. Мамчич. – Чернигов: ЧГПИ, 1987. – 59 с.
233. Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
234. Руссо Ж.-Ж. Из книги Эмиль или о воспитании: Хрестоматия по истории педагогики / Сост. И.Е. Лакин, М.В. Макаревич, А.Х. Рычагов. – Минск: Вышейш. школа, 1971. – С. 136 – 176.
235. Рюриков Ю.Б. Мед и яд любви. 2-е изд. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 446 с.
236. Савинець В.К. Психологічна культура викладача як фактор піднесення ефективності навчально-виховного процесу у вищій школі // Вища і середня педагогічна освіта. Вип. 10. – К.: Вища школа, 1978. - С. 16-21.
237. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.



238. Савченко О.Я. Порівняння в навчанні учнів початкових класів. – К.: Радянська школа, 1977. – 151 с.
239. Савченко О.Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Радянська школа, 1982. – 176 с.
240. Сердюк О.П. Основи управління комунікативним процесом: Підручник. – К.: ІЗМН, 1998. – 240 с.
241. Сидоров О.В. До проблем лінгвієтології // Лінгвістичні дослідження: Збірник наукових праць. Вип. 2. – Харків: ХДПІ, 1992. – С. 82 – 83.
242. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
243. Синтаксична будова української мови // АН Української РСР, Інститут мовознавства ім. О.О. Потебні. – К.: Наукова думка, 1968. – 200 с.
244. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь, 1996. – 176 с.
245. Скобликова Е.С. Современный русский язык // Синтаксис простого предложения: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.», - М.: Просвещение, 1979. – 236 с.
246. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1989. – 624 с.
247. Словарь литературоведческих терминов. Ред. – сост. Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – 509 с.
248. Словарь русского языка. Под ред. А.П. Евгеньевой. Т. 1-4. М.: 1981-1984. (Академия наук СССР, Институт русского языка).
249. Словник-довідник з культури української мови // Д.Гринчишин, А.Капелюшний, О.Сербенська, З.Терлак. – Львів: Фенікс, 1996. – 368 с.
250. Современная психология: Справочное руководство. – М.: ИНФРА, 1999. – 688 с.
251. Соловейчик М.С. Анализ и оценка сочинения («мой город», VII класс) // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителя /Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. С. 118-133.
252. Станиславский К.С. Собрание сочинений в 9-ти томах. Т. 3. Работа актера над собой. Часть 2. Работа над собой в творческом процессе воплощения /Вступит статья Б.А. Петровского; Общая редакция А.М. Смелянского. – М.: Искусство, 1990. – 508 с.

253. Станкин М.И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1998. – 368 с.
254. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.
255. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения / Сост. Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
256. Сулименко Н.Е. О критериях однотипности речевых недочетов // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку (Сб. статей из опыта работы): Пособие для учителя /Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. – С.
257. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Изд-е четвертое. – К.: Радянська школа, 1973. – 287 с.
258. Сухомлинський В.О. Сто порад учителяві. – К.: Рад. шк., 1988. – 310 с.
259. Сухомлинський В.О. Слово про слово // Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – С. 160 – 167.
260. Сычевская И.О. Художественно-творческое развитие личности в вузе // Мова і культура. Наукове видання. – Вип. 3. Том 5. Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літ-ри. К.: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2001. – С. 179 – 183.
261. Талалаева Л.Ф. Первая отметка за сочинение (опыт анализа некоторых сторон проверки и оценки учителями письменных работ детей) // Оценка знаний умений и навыков учащихся по русскому языку: (Сб. статей из опыта работы). Пособие для учителя /Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд. переработ. – М.: Просвещение, 1986. – С. 94-106.
262. Тепеницына Т.И. К вопросу о роли личностного компонента в структуре мыслительной деятельности // Психологические исследования: Проблемы патопсихологии. Вып. 3 / Под ред. Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во Московского университета, 1971. – С. 87-101.
263. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиперрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во Московского университета, 1982.- С. 129 – 139.
264. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
265. Тимофеев Л.И. Слово в стихе. – М.: Советский писатель, 1982. – 342 с.

266. Толстой Л.Н. Кому и у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас и нам у крестьянских ребят? // Собрание сочинений. В 22-х томах Т. 15. Статьи об искусстве и литературе / Комментар. К. Ломунова. – М.: Худ. лит., 1983. – С. 10-33.
267. Толстой Л.Н. О народном образовании // Собрание сочинений. В 22-х томах Т. 16. Публицистические произведения. 1855 – 1886 / Комментар. Л.Д. Опульской. – М.: Худ. лит., 1983. – С. 7-28.
268. Українська мова: навчально-методичні та виховні аспекти: Збірник матеріалів Всеукраїнської наукової конференції /Ред.-упоряд. Василь Грещук. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 236 с.
269. Український правопис // АН України, Ін-т мовознавства ім. О.О. Потебні; Інститут української мови – 4-те вид., випр. й доп. – К.: Наукова думка, 1993. – 240 с.
270. Усатий В. Удосконалення мовлення майбутніх учителів під час вивчення синтаксису // Початкова школа. – 2000. - № 5. – С. 46-49.
271. Ушинський К.Д. Передмова до першого видання “Дитячого світу” // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т. 2 / Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 203-216.
272. Ушинський К.Д. Про початкове викладання російської мови // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т. 2 / Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 217-231.
273. Ушинський К.Д. Рідне слово // Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т. 1. /Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – С. 121-133.
274. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? // Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; В 4-х т. Т. 2. 2-е изд., стер. – М.: Генезис, 2001. – 160 с.
275. Формановская Н.И. Вы сказали «Здравствуй!» (Речевой этикет в нашем общении). Изд. 2-е. – М.: Знание, 1987. – 160 с.
276. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред, авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
277. Функциональная лингвистика // Материалы конференции. Ч. 1. Ялта. 24-28 апреля 1994. – Симферополь: Сонат, 1994. – 93 с.
278. Функциональная лингвистика: Проблемы и перспективы // Материалы конференции, Ялта, 24- 28 апреля 1995 г. – Симферополь: CLC, 1995. – 183 с.
279. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.

280. Херсонський Б.Д. Глибинна психологія: Довідкове видання. – Одеса: Астропринт, 1998. – 192 с.
281. Ходасевич В.Ф. Некрополь: Воспоминания. – М.: Сов. писатель. Олимп, 1991. – 192 с.
282. Ціннісно-орієнтаційні типи викладачів вищої школи України. Проект // Бюлетень Програми підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. - № 2. – С. 5-8.
283. Чекурда О.Д. Вплив особистості викладача на виховання майбутнього вчителя // Вища і середня педагогічна освіта. Вип. 11. – К.: Вища школа, 1980. – С. 12-15.
284. Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.
285. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. Педагогическая этика. – К.: Рад. школа, 1973. – 173 с.
286. Черных П.Я. Историческая грамматика русского языка. Карпатский очерк: Пособие для пед. и учит. институтов. – М.: Учпедгиз, 1952. – 312 с.
287. Чижова Т.И. Об организации работы по исправлению содержательной и речевой стороны высказывания (урок анализа изложения в IV классе) // Оценка знаний умений и навыков учащихся по русскому языку: Сб. статей из опыта работы. Пособие для учителя (Сост. В.И. Капинос, Т.А. Костяева. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1986. – С. 106-112.
288. Чоботарь А.В. Роль семантико-синтаксической категории эффицированности в организации строевых элементов текста // Лингвистика текста и обучение иностранным языкам: Сб. научных статей. – К.: Вища школа, 1978. – С. 139-142.
289. Чорновіл-Ткаченко Р.І. Збагачення словника учнів у процесі прилучення до народної культури // Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць. Вип. 2. – Х.: ХДПУ, 1992. – С. 109-112.
290. Шаграева Детская психология: Теоретический и практический курс: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.
291. Шапиро А.Б. Современный русский язык. Пунктуация: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Рус. яз и лит.». Изд. 2-е испр. – М.: Просвещение, 1974. – 287 с.
292. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы экспериментальных исследований. – М.: Университетское, 1990. – 224 с.

293. Шевченко Л.Л. Практическая педагогическая этика: Экспериментально-дидактический комплекс. – М.: Соборъ, 1997. – 506 с.
294. Шевченко М. Сприйняття образу в поетичному тексті. Текст як одиниця словесно-художньої комунікації // Укр. мова та література – 2001. – 4 січня. – С. 11 – 12.
295. Шопенгауэр А. Афоризмы житейской мудрости / Пер. с нем. Н.Губского. – СПб: 1914. – М.: Сов. писатель, 1990. – 230 с.
296. Шульжук К.Ф. Складне речення в українській мові: Навч. метод. посібник. – К.: Рад. школа, 1989. – 136 с.
297. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1937. – 187 с.
298. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1993. – 120 с.
299. Щербань П.М. Педагогіка почуттів. – К.: Знання, 1992. – 48 с.
300. Язык образования и образование языка // Материалы международной научной конференции (Великий Новгород, 11-13 июня 2000 года). – Великий Новгород: НовГУ, 2000. – 382 с.
301. Якушкина Л.Б. О связности текста при обучении анализу целостного художественного произведения // Вопросы формирования и развития профессионального интереса у студентов педвуза. – Саратов; 1978. – С. 59-63.



**“Додаток А.2.”**





“Додаток Б.2.1”

Нами було розроблено індивідуально орієнтовані моделі авторської методики використання лінгвостилістичного аналізу синтаксичних особливостей художнього тексту. Студенти мали змогу обирати (як за Програмою, так і поза нею) тексти творів української та російської дитячої літератури, а також інші тексти різних авторів, що виявилися цікавими для них у структурно-семантичному плані. Таку ситуацію мотивовано, по-перше, пізнавальним інтересом студентів до процесу читання художнього твору; по-друге, пошуком прикладів текстів, що використовувались на заняттях з мови, дитячої літератури, спецкурсу “Виразне читання”; по-третє, особистою потребою студентів віднайти якомога більше прикладів текстів для зіставлення синтаксичної манери різних авторів.

**ЗА ТЕМОЮ “ІНФІНІТИВНІ РЕЧЕННЯ ЯК СПЕЦИФІЧНИЙ  
ВИД ОДНОСКЛАДНИХ РЕЧЕНЬ”  
“Слово о полку Ігоревім”**

За нашою методикою студентами проаналізовано 12 конструкцій інфінітивних речень. Встановлено, що інфінітивні речення мають різні види модальності: 1) речення, які виражають значення неминучості дії: *“Бути грому великому! Итти дождю стрѣлами съ Дону великаго! Ту ся копѣмь приламати, Ту ся саблямь потручяты о шеломя половецкыя на рѣць на Каяль, у Дону великаго;”* 2) речення зі значенням неможливості дії (мають як розповідну, так і окличну інтонацію). У таких реченнях особа, яка повинна виконати дію, або не зазначена, або – виражена формою давального відмінка: *“А Ігорова храбраго плѣку не крѣсити! Уже нам своихъ милыхъ ладѣ ни мыслію смыслити, ни думою сдумати, ни очима сѣглядати, а злата и серебра ни мало того потрепати. О! стонати Руской земли, памянувшие прѣвую годину и прѣвыхъ князей!”* Речення такого типу можуть бути синонімічними як безособовим, так і особовим реченням модального характеру; 3) речення – накази, заклики: *“Пѣвшие пѣснь старымъ княземъ, а*

*потомъ молодымъ пѣти*”. Для таких речень характерною є специфічна спонукальна інтонація, вони є синонімами особових речень, присудок яких виражений формою наказового способу дієслова; 4) речення-дозвіл; вони характеризуються дещо іншим інтонуванням: *“Не мыслию ти прилетьти издалеча огня злата стола поблюсти!”* А також інфінітивні речення, які виражають вагання, сумнів, нерішучість; речення з умовним, допустовим значенням.

**Висновки:** інфінітивні речення тексту “Слова” є або самостійними структурами (7 вип.), або входять до складу безсполучникових складних (1 вип.), багаточленних складних речень зі сполучниковим та безсполучниковим зв'язком (1 вип.), до складу конструкцій з прямою мовою (3 вип.). Маючи головним членом речення незалежний інфінітив, інфінітивні речення виражають дію як можливу, неможливу, необхідну, неминучу тощо. Виконавець дії у реченнях такого типу або відсутній, або може бути виражений формою родового відмінка іменника. Модальність у таких реченнях виражено формою інфінітиву та інтонацією, а посилюється частками.

Слід зазначити, що стилістичні особливості синтаксису тексту “Слова” збігаються з синтаксичними особливостями усної народної поезії (думи, билини, пісні). Поетична палітра “Слова” зберігає зразки інфінітивних речень як ознаку мови та мовлення його персонажів, що свідчить про близькість людини до рідної землі, про гармонію внутрішнього життя героїв твору та зовнішніми явищами природи. Інфінітивні речення, що їх використовує автор, є засобами емоційності мови, її індивідуалізації Авторське мовлення та мовлення героїв підпорядковані головній меті – ідеї патріотизму “Слова”.

“Додаток Б.2.2.”

**ЗА ТЕМОЮ “ПРОСТЕ РЕЧЕННЯ (ПР)  
ЯК СИНТАКСИЧНА ОДИНИЦЯ”**

**Б.Грінченко “Олеся”**

За нашою методикою студентами проаналізовано 112 конструкцій простого речення. Серед них за будовою двоскладних – 93 речення, односкладних – 19: “Тоді на Волині було невеличке село”; “Круг його були ліси”; “Оті втікачі вернулись сюди потім, та й знов тут побудувались”; “І він показав рукою на шаблюку”; “Татари ж лісу не знали”; “День просиділи люди в лісі”; “Але ж Олесі там не було”; “Другого дня ховали Олеся”; “Тут знайшли татарські сліди”; “Татар не було”; “Село запалють, людей повбивають”; “Уже видно їхні обличчя” та ін.

Прості речення є або самостійними граматичними одиницями, або входять до будови складних речень: “Він загомонів по-нашому, але так погано, що Олеся ледве розібрала, що він каже”; “То ти нас проведи цим лісом, а то ми тут дороги не знаємо”; “Дід і боявся, щоб з дітьми чого не було”; “Ліс не можна було перейти, бо ж болото там було”; “Ну, то як визволяли мене козаки – не здатний я вже був козакувати”; “Дивлюсь: місяць світить, видно” та ін. Серед структур складного речення спостерігаються ССР, СПР, БСР та речення з різними видами зв'язку.

За метою висловлення абсолютна більшість – розповідні речення, спонукальних – 9 випадків, питальних – 11 випадків: “Чого ти плутаєш?”; “Чого ти стала? веди!”; “Ходім, голубонько!”; “Біжи, а то дідуся вб'ють”; “Розкажіть, дідуся, про неволю турецьку!”; “Ходім аж на той бік лісу” та ін.

Серед будов ПР було виділено 13 випадків використання автором околичних речень: “Кожен повинен боронити свій рідний край, не жаліючи життя!”; “Дай, боже, всякому такої смерті!”; “Хороша дівчина!”; “Та не одури і не тікай, а то бачиш оце!”; “Так гарно слухати!”; “Я б їх усіх повбивав, тих татар та турків проклятих!” та ін.

За модальністю 17 простих речень виявилися заперчувальними, решта – стверджувального характеру: “Він уже більше не плакав”; “За деревами болота не було видно”; “Татари ж лісу не знали”; “Я далі не піду”; “Я не поведу вас далі...”; “Але ж Олесі там не було”; “Але вона не боялась”; “Ліс не можна було перейти...” та ін.

За наявністю відсутністю другорядних членів було виявлено 15 непоширених речень: “Це було давно”; “І кров текла?”; “А дехто повтікав”; “Я й упав”; “Прийшов ранок”; “І вони пішли” тощо.

23 речення виявилися ускладненими, серед них: однорідними членами – 10 вип.; відокремленими другорядними – 4 вип., звертаннями – 9 вип. Речень із вставними та вставленими конструкціями – не виявлено.

Серед простих речень аналізувалися повні та неповні речення різних типів (ситуативно-неповні, контекстуально-неповні, діалогічні, еліптичні). Загалом виявилось 8 випадків використання таких речень: “Ще, ще, дідусю!”; “А дід далі...”; “А ти ж?”; “За лісом”; “А татарин їй” та ін.

**Висновки:** текст твору є зразком авторського використання саме конструкцій простого речення, що є мінімальною одиницею зв'язного мовлення, отже, спілкування. Умови контексту твору впливають на порядок слів у визначених реченнях.

У тексті оповідання за допомогою ПР створюються мовні та мовленнєві ситуації, що розкривають риси характерів героїв. Безпосередньо включено у текст конструкції прямої мови, що майстерно окреслюють мовну канву твору. Безперечно, письменник доклав чималих зусиль, щоб у межах такого короткого жанру висвітлити найтрагічніші події історії рідної країни.

Моделі ПР тексту твору, що їх використовує автор, свідчать про його майстерність – за допомогою конструкцій більш простого рівня підвести читача та дослідника до усвідомлення складного речення. Письменник допомагає відчути біль і страждання людини, чиє життя є втіленням самої епохи. Використання саме таких конструкцій речення робить прозу Б.Грінченка неповторною.

“Додаток Б.2.3.”

### ЗА ТЕМОЮ “ОДНОРІДНІ ЧЛЕНИ РЕЧЕННЯ”

#### Михайло Коцюбинський “Харитя”

За нашою методикою студентами проаналізовано 39 конструкцій простого речення. Серед них виявлено речення з однорідними головними та другорядними членами. Найбільш повно (35 випадків) представлено речення з однорідними присудками: “В печі палав вогонь і червоним язиком лизав челюсті”. “На постелі лежала слабка жінка й стогнала”. “Лежить бідна мати Харитина та б'ється з думами”. “В другій – метнулася Харитя до мисника, легесенько, мов кізка, стрибнула на лаву, зняла з полиці горщик і поставила його коло відра”. “Кісники ті були її радість, її гордощі”. “Половіли жита й вилискувались на сонці”. “В печі щось бұхнуло, зашипіло, засичало”. “Мерщій кинулася Харитя до печі, одставила горщик, доглянула страву й насипала в полив'яну миску гарячого кулешу” та ін.

Речень з однорідними підметами не виявлено. Речень з однорідними додатками виявлено 1, з означеннями – 1; з обставинами – 1:

“... тяжка слабість спутала руки й ноги”.

“Великі сиві очі з-під довгих чорних вій дивилися пильно й розумно”.

“Віють з поля чудові пахощі од нестиглого зерна і польових квіток”.

“Вона мусить потішити свою добру, нещасну маму”.

Таким чином, однорідні члени речення 1) мають позицію одного члена речення (у нашому випадку – переважно присудка); 2) граматично пов'язані з підметом; 3) між собою пов'язані сурядним зв'язком (граматичні засоби вираження – інтонація, сполучники сурядності (і, й, та); 4) морфологічне вираження – переважно дієслова у формі минулого часу, або іменна частина

присудка – іменники у формі Називного відмінка однини або множини; 5) мають значення дії як активного процесу.

Інші однорідні члени речення є морфологізованими (додаток, означення, обставина), між собою пов'язані сполучниками сурядності (і, й) та інтонацією.

**Висновки:** синтаксис тексту оповідання перенасичений конструкціями речень з однорідними членами – присудками. Автор використовує такі конструкції: а) для опису ситуацій побуту; б) для опису пейзажу; в) для опису настрою героїв; г) у мовленні персонажів. Такі форми присудка є начебто “нанизаними”, що “підсилює” значення мовних та мовленнєвих ситуацій тексту. За своїм змістом такі форми використовуються автором задля розкриття основної теми твору. Діяльність суб'єктів та об'єктів, на яких спрямована дія головного члена речення – присудка, виявляється активно або пасивно залежно від ситуації. Однорідні члени речення (присудки), що їх використовує автор, є основним системостворюючим фактором композиції оповідання.

“Додаток Б.2.4.”

**ЗА ТЕМОЮ “СКЛАДНЕ РЕЧЕННЯ (СР)  
ЯК СИНТАКСИЧНА ОДИНИЦЯ”**

**Самуїл Маршак “Весела мандрівка від А до Я”**

За нашою методикою студентами проаналізовано 28 конструкцій речень: з них складними є 14 речень, простими – 14 речень, таким чином, автор використовує в тексті одного твору рівну кількість структурно-семантичних типів речень. Складні речення: складносурядні – (ССР) – 1; складнопідрядні (СПР) – 1; безсполучникові (БСР) – 11; складні синтаксичні конструкції (ССК) з різними видами зв'язку – 1; Наприклад: ССР – “Аист жил у нас на крыше, А в подполье жили мыши”; СПР – “Жук упал и встать не может. Ждет он, кто ему поможет”; БСР – “Бегемот разинул рот: Булки просит бегемот”; “Гриб растет среди дорожки – голова на тонкой ножке”; “Ель на ежика похожа: еж в иголках, елка – тоже”; “Иней лег на ветви ели, иглы за ночь побелели”; “Мед в лесу медведь нашел, - мало меду, много пчел”; “Лодки по морю плывут, Люди веслами гребут”; та ін.; ССК – “Ослик был сегодня зол – он узнал, что он осел”.

Отже, переважно автор використовує конструкції БСР; серед них варто виділити ті, що є синонімічними ССР, і ті, що є синонімічними СПР: “Ученик учил уроки – У него в чернилах щеки”; “Спит спокійно старий слон – Стоя спать умеет он”; ті, що є власне БСР: “Гриб растет среди дорожки – голова на тонкой ножке” та ін. Граматичними засобами зв'язку у таких реченнях є специфічна інтонація (пояснювальна, зіставлення, причинно-наслідкова, перелічувальна); форми дієслів-присудків найчастіше збігаються; предикативні частини є простими реченнями, переважно повної структури, але є й неповні: “Ель на ежика похожа: еж в иголках, елка – тоже”; прості речення переважно двоскладні, але є й односкладні: “Таракан живет за печкой, – то-то теплое местечко!” Пунктуація тексту граматично залежить від особливостей інтонаційних типів БСР: у текстах автор використовує кому, тире, двокрапку, але жодного разу – крапки з комою, що свідчить про

те, що всі конструкції БСР не є значно поширеними і не мають своїх розділових знаків.

**Висновки**: усі конструкції БСР є описовими, у тексті твору автором не використовуються речення, що характеризують мовлення героїв, тому не зустрічаються речення із прямою мовою. Така будова тексту характеризує автора – майстра, який у межах короткої віршованої форми вміє передати пізнавальну інформацію дитині. Навіть коли читаєш вірші вголос, живо уявляєш собі ці картинки, що сприяє розвитку художнього мислення та мовлення учнів.



“Додаток Б.2.5.”

## ЗА ТЕМОЮ “СКЛАДНОПІДРЯДНЕ РЕЧЕННЯ (СПР)”

### В.Винниченко “Гей, хто в лісі, обізвися ...”

За нашою методикою студентами проаналізовано 59 конструкцій СПР як нерозчленованої, так і розчленованої структури.

Для нерозчленованих структур (40 вип.) характерними є незавершеність головної частини, підрядна частина має уточнювальну або компенсаційну функцію. В оповіданні – це СПР із підрядними субстантивно-означальними, з'ясувальними, займенниково-співвідносними: “*Бо ці паскудні двері раз у раз так тонесенько та жалібно риплять, що мама неодмінно зараз же почує з кухні*”. “*А тим часом добивається всього, чого хоче*”. “*Горобців, голубів, метеликів, мух бачив, а отого бородатого, сивого дідуся, що на іконі, ні разу*”. “*Зінь стояв собі за хвірткою на вулиці й дивився, як хлопці гралися в цурки*”. “*Зінь тільки тоді й помітив його, як Корчунові коліна стали перед самими очима Зіня*”. “*Як Корчун не погнався за ним, як не схопив його в торбу, просто-таки незрозуміло*”. “*А там, де накрили Корчуна рядом, якась страшна галаслива купа тіл, зовсім така сама, як буває на вулиці купа собак, що загризуться між собою” та ін.*

Розчленовані структури СПР представлені значно менше (19 вип.): “*Зінь тихесенько-тихесенько відчиняє двері до горниці й з усієї сили зціплює щелети, щоб двері не рипнули*”. “*І, розуміється, давно б уже забрав, коли б Зінь своєчасно не каявся та взагалі не був такий лагідненький та слухняний*”. “*Як сонечко пригрівало, вони вилізали на горби й лежали на них сірими, подертими купами*”. “*Зінь увесь завмирає від чекання і аж руками вгрибається в травичку, щоб краще бачити*”. “*То Корчун має право сердитись, бо йому не запалено ні лампадки, ні свічечки*”. “*Але Зінь задоволений, що його вигнали з кухні*” та ін. Серед речень такого типу виявлено СПР з підрядними мети, причини, умови, часу.

Як нерозчленовані, так і розчленовані структури СПР характеризуються специфікою семантичних відношень між частинами та граматичними засобами передачі цього зв'язку (форми дієслів-присудків, повнота частин, лексичні елементи тощо).

Враховуючи характер та засоби зв'язку підрядної частини з головною, в оповіданні можна виділити 4 типи СПР: а) зі сполучниковим зв'язком; б) з відносним зв'язком (сполучні слова); в) із займенниково-сполучниковим зв'язком; г) із займенниково-відносним зв'язком.

У будові СПР сполучники за функцією є семантичними або асемантичними.

**Висновки:** особливість використання СПР в оповіданні свідчить про певну авторську систему структурно-семантичного навантаження тексту, адже письменник найчастіше використовує саме такі речення. У мовленні персонажів СПР майже не представлені, проте вони переважають у конструкціях-описах побуту, розповіді тощо. Об'єднання головної та підрядної частини в СПР створює таку авторську модель речення, яка емоційно є значно сильнішою за речення інших типів. І автор “накопичує” такі конструкції, проводячи їх через увесь текст. Пунктуація СПР такого типу є звичайною, випадків авторської пунктуації нами не виявлено. Інтонаційний малюнок речень відображає умови контексту твору.

## “Додаток Б.2.6.”

## ЗА ТЕМОЮ “СКЛАДНОСУРЯДНЕ РЕЧЕННЯ (ССР)”

## І.Сєверянін та З.Гіппіус (поезії)

За нашою методикою студентами проаналізовано 55 конструкцій ССР (25-у поезії І. Сєверянина, 30 – З.Гіппіус).

За характером семантики предикативних частин та сполучникам, що виражають цю семантику, всі ССР можна поділити на: єднальні, протиставно-зіставні, розділові, приєднувальні.

Єднальні відношення у ССР найчастіше передано сполучниками **и, да**, рідко – **тоже, также**. Між частинами таких речень спостерігаються відношення: а) одночасності подій: “Плыло небо, пело солнце, кувыркался ветерок, И под шинами мотора пыль дымилась” (“Июльский полдень”); “Мы с тобою странно близки, И каждый из нас одинок” (“Посвящение”); б) послідовності подій: “Зверели люди, и теперь В их душах светочи погасли” (“Поэза моих наблюдений”); “К нему придем в земном освобожденьи, И будут чудеса” (“Любовь”); в) причинно-наслідкові: “Гас скучный день – и это было скучно...” (“Маленькая элегия”); “И так легко, и тяжесть жизни спала...” (“Отрада”); г) єднально-результативні (результат – у другій частині): “Королева играла – в башне замка – Шопена, И, внимая Шопену, полюбил ее паж” (“Это было у моря”); “Но стало больно, странно сердцу моему, И мысль внезапная мне душу осветила” (“Лестница”); д) єднально-поширювальні: “Мне улыбалась Красота, как фавориту – аполлону, И я решил подняться к Солнцу...” (“Героиза”); “Тебе Мария умыла ноги, И ты ее с миром отпустил” (“Дар”) тощо.

У протиставно-зіставних структурах із сполучниками **а, но, до** також спостерігається різна семантика: а) протиставно-обмежувальна: “Сверкали агаты брошек, но ярче был взоров агат” (“Сонаты в шторм”); “И вот бреду я одинокий, А полдень тяжелый и жаркий” (“Прогулка вдвоем”); б) протиставно-уступова: “Пусть душит жизнь, Но мне уже не душно”

(“Сонет”); в) протиставно-компенсаційна: “Я раб моих таинственных, необычайных снов, **Но** для речей единственных Не знаю здешних слов” (“Надпись на книге”); г) протиставно-поширювальна: “В грехе – забвенье! **а** там – хоть пуля, **А** там – хоть рельсы” (“В грехе – забвенье”).

У ССР з такою семантикою явища, події граматичних частин протиставлені: дія першої частини обмежується дією другої; дія другої – здійснюється, незважаючи на факт, про який йдеться у першій частині; одна дія компенсується іншою, семантика другої предикативної частини частково вміщує значення першої. Речень зі сполучниками *зато, же, однако* виявлено не було.

Розділові ССР зі сполучниками *или, либо, ли* представлені менше: “Смех **ли** ребенка, луч **ли** денницы. Струн **ли** дрожанье – сердце молчит” (“Нагие мысли”); “Что же вы медлите в румянце золота? **Иль** страсть исполота, слова не бред **ли** те?” (“Серенада”). Такі речення означають сумнів, невизначеність, чергування явищ, подій тощо.

У ССР з приєднувальними відношеннями використовуються сполучники *и, да и, а, то*, рідко – *и поэтому, и потому*. Друга частина доповнює першу: “Мне мир казался миром слез, **И** к смерти был я равнодушен” (“Предсмертная исповедь христианина”); “Все тише в пульсе я считаю маятник, В груди – конвульсии, **и** счастью – памятник!” (“Серенада”).

За будовою можна виділити відкриті (незамкнені) та закриті (замкнені), а також багаточленні структури ССР змішаного типу: “Ты ко мне не вернешься, даже... даже проститься, **но** над гробом обидно ты намочишь платок” (“Ты ко мне не вернешься”); “Внизу чуть слышно шумит поток, **А** я качаюсь в воздушной сетке. Земли и небу равно далек” (“Между”); “**И чем** мольба моя безгласнее – **Тем** неотступней, непрерывнее, И ожидание – прекраснее, Союз грядущий – неразрывнее” (“Белая одежда”) та ін.

Також було виявлено багаточленні ССР, один з компонентів яких є СПР або БСР: “Взгляни, не бойся: взор мой ясен, А сердце трепетно и живо” (“Поцелуй”); “Я сам себе боюсь признаться, Что я живу в такой стране, Где четверть века цетрит Надсон, А я и Мирра – в стороне” (“Поэза вне абонемент”).

Структурну та семантичну єдність ССР передано різноманітними лінгвістичними засобами: інтонацією, сполучниками, порядком граматичних частин, лексичними елементами, співвідношенням форм виду та часу дієслів, неповнотою речень тощо.

**Висновки:** творча манера І.Сєверяніна та З.Гіппіус характеризується як тотожними, так і специфічними рисами. Саме синтаксична будова поетичного тексту свідчить про це. Цим двом майстрам притаманна чудова художня образність, виразність емоційного мислення, неповторність світосприймання. Синтаксичний аналіз тексту доводить, що саме конструкції складного речення створюють цю неповторність та індивідуальний стиль поетичного малюнка. Серед структур ССР переважають тексти психологічного типу, тому пізнання творчого почерку поета дає змогу відчутти своєрідність особистості кожного з них. Слід додати, що поезія З.Гіппіус відрізняється більшою песимістичністю, аніж поезія І.Сєверяніна.

“Додаток Б.2.7.”

### ЗА ТЕМОЮ “ПЕРІОД”

#### Анна Ахматова “Лирика”

За нашою методикою проаналізовано 10 конструкцій періоду, які за семантикою та структурою є складними реченнями (складносурядними, складнопідрядними з декількома підрядними, безсполучниковими, складними синтаксичними конструкціями): *“Когда лежит луна ломтем чарджуйской дыни На краешке окна, и духота кругом, Когда закрыта дверь, и заколдован дом Воздушной веткой голубых глициний, И в чашке глиняной холодная вода, И полотенца снег, и свечка восковая Горит, как в детстве, мотыльков сзывая, Грохочет тишина, моих не слыша слов, - Тогда из черноты рембрандтовских углов Склубится что-то вдруг и спрячется туда же, Но я не встрепенусь, не испугаюсь даже”*.

Також виявлено випадки використання простих речень, що є ускладненими зворотами, які начебто “розкладаються” на дві частини: перша – з однотипними структурними та інтонаційно оформленими однорідними одиницями; вона вимовляється із підвищенням тону голосу, а друга частина – зі зниженням.

Варто виділити періоди двох-, трьох-, чотирьох- та багаточленні. Їх побудовано так: початок – підрядна частина, закінчення – головна; за принципом багаточленного СПР з однорідною або послідовною супідрядністю. Граматичними засобами зв'язку головної та підрядної частини є: сполучники, сполучні слова, форми виду та часу дієслів-присудків, контактна рамка тощо. Початок і закінчення періоду “замикаються” тією ж самою лексемою, або період починається з головної частини; інтонація знижується, проте у підрядних частинах вона підвищується: *“Не оттого, что зеркало разбилось, Не оттого, что ветер выл в трубе, Не оттого, что в мысли о тебе Уже чужое что-то просочилось, - Не оттого, совсем не оттого Я на дороге встретила его”* (“Измена”); *“А тот, кого учителем считаю, как тень прошел и тени не оставил, Весь яд впитал, всю эту одурь*

*выпил, И славы ждал, и славы не дождался, Кто был предвестьем, предзаньем, всех пожалел, во всех вдохнул томлень – И задохнулся...”* (“Учитель”); *“Уже не свод над головой, а где-то В глухом предместье дом уединенный, Где холодно зимой, а летом жарко, Где есть паук и пыль на всем лежит, Где истлевают пламенные письма, Исподтишка меняются портреты, Куда, как на могилу, ходят люди, А возвратившись, моют руки мылом, И стряхивают беглую слезинку С усталых век – и тяжело вздыхают...”* (“Северные элегии”).

Виявлено також інші конструкції періодів: прості речення, що є інтонаційно пов'язаними, з елементами, які ускладнюють їхню будову; складносурядні речення. Спільним для всіх типів таких речень є однотипність побудови членів. Використовується прийом лексичного повторення слів, що є важливими для його змісту: *“И мальчик, что играет на волынке, И девочка, что свой плетет венок, И две в лесу скрестившихся тропинки, И в дальнем поле дальний огонек, - Я вижу все”*.

Окрім таких типів, було виявлено повні на неповні періоди, помірні, періоди з нерівними частинами тощо. Кожна модель такого речення характеризується єдністю структури та семантики, загальною рівновагою частин.

**Висновки:** період як мовленнєва одиниця, що є одним із засобів емоційності, піднесеності, досить часто використовується автором. Сам період народжує гармонію та музику слова, виражає найпотаємніші почуття поетеси. Період є характерною ознакою творчості Г.Ахматової, чия драматична доля стала прикладом трагічної історії самої країни.

## “Додаток В.1.”

Результати контрольних заходів представлено таблицею:

Групи	Кількість студентів	Вид контрольного заходу	Форма проведення	Форма оцінювання	60-51 балів	50-41 балів	40-31 балів	30-0 балів
Експериментальні (ЕГ)	187	Контрольна (або самостійна) робота	Індивідуально орієнтовані моделі практичних завдань аналізу авторського тексту	Рейтингова шкала оцінювання (60, 50, 40, 30 балів)	58,1 %	38,0 %	3,9%	–
		Залік	Опитування за індивідуально орієнтованими блоками синтаксичних завдань	– * –	59,1 %	37,0 %	3,9%	–
		Екзамен	Співбесіда за індивідуально орієнтованими блоками теоретичних проблемних завдань та моделями практичного аналізу авторського тексту	– * –	64,1 %	32,2 %	3,7%	–
Контрольні (КГ)	185	Контрольна (або самостійна) робота	За варіантами	П'ятибальна шкала оцінювання	“відмінно” 39,2 %	“добре” 21,4 %	“задовільно” 32,1 %	“незадовільно” 7,3%
		Залік	Опитування за питаннями програми курсу	– * –	38,2 %	25,4 %	31,2 %	5,2%
		Екзамен	Опитування за білетами (питання теоретичного і практичного характеру)	– * –	39,4 %	23,3 %	31,1 %	6,2%

Прим: 60-51 балів – “відмінно”; 50-41 балів – “добре”;  
40-31 балів – “задовільно”, 30-0 – “незадовільно”



## АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів наукових досліджень у практику



25 червня 2002 р.



Ми, що підписалися нижче, представники Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: ректор, доктор біологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Явоненко О.Ф., проректор з наукової роботи, доктор історичних наук, професор Дятлов В.О, завідувач кафедри слов'янської філології, кандидат педагогічних наук, доцент Сеніна В.К., з одного боку, та представники деканату факультету початкового навчання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: декан, кандидат філологічних наук, доцент Бобир О.В., заступник декана з навчальної роботи, старший викладач Федотова Н.М., з іншого боку, склали дійсний акт про те, що старший викладач Мамчич О.Б., виконавець дисертаційної роботи за темою: «Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах», внесла у навчальний процес кафедри слов'янської філології такі рекомендації:

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва пропозиції, рекомендації і коротка характеристика	Ефект від впровадження
Мамчич Олена Борисівна	1. Особливості рівня засвоєння теоретичних знань, вироблення практичних умінь та навичок студентами факультету початкового навчання на заняттях дисциплін мовного циклу. 2. Вплив особистісно-діяльнісного підходу до кожного студента на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. 3. Індивідуальна методика аналізу синтаксичних особливостей авторського тексту.	Використання інноваційного педагогічного досвіду дозволить підвищити якість теоретичних знань, практичних умінь студентів, сприятиме створенню особистісної моделі навчання, позитивно впливатиме на формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Представники Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка:  
ректор  
проректор з наукової роботи  
завідувач кафедри слов'янської філології

Представники деканату факультету початкового навчання:  
декан  
заступник декана з навчальної роботи

  
О.Ф. Явоненко  
  
О.В. Дятлов  
В.К. Сеніна

  
О.В. Бобир  
  
Н.М. Федотова

**АКТ**  
**результатів впровадження наукових досліджень у практику**

15 січня 2003р.

Ми, що підписалися нижче, представники Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти: ректор, кандидат філософських наук, доцент Скрипка В.І., проректор з науково-методичної роботи, кандидат педагогічних наук, доцент Гальонка О.А., завідувач кафедри української мови, кандидат педагогічних наук, доцент Матюшкіна Т.П., з одного боку, та представник деканату факультету перепідготовки працівників освіти Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, декан, кандидат психологічних наук, доцент Скребець В.О., з іншого боку, склали дійсний акт про те, що старший викладач кафедри слов'янської філології Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка Мамчич О.Б., виконавець дисертаційної роботи за темою: «Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах», внесла у навчальний процес факультету такі рекомендації:

Прізвище, ім'я, по батькові	Назва пропозиції, рекомендації і коротка характеристика	Ефект впровадження
Мамчич Олена Борисівна	1. Змодельований добір текстового мовного матеріалу з урахуванням орієнтації учителів початкової школи на досягнення комунікативної мети вивчення синтаксису української та російської мов. 2. Використання складників інтегративної системи індивідуально орієнтованих методик вивчення, аналізу та закріплення навчального синтаксичного матеріалу. 3. Формування структурної моделі знань як основної складової частини для розвитку мовної компетентності педагогів початкової школи.	Запропонована педагогічна технологія ефективно впливає на процес набуття теоретичних знань, практичних умінь і навичок, сприяє поглибленню інтелекту, розвитку мови та мовлення, реалізації комунікативної мети вивчення синтаксису, що позитивно позначається на процесі формування лінгвістичної компетентності вчителів початкової школи.

Представники Чернігівського обласного інституту післядипломної освіти:

ректор  
проректор з науково-методичної роботи  
завідувач кафедри української мови



В.І.Скрипка  
О.А.Гальонка  
Т.П.Матюшкіна

Представник деканату факультету перепідготовки працівників освіти:

декан

В.О.Скребець