

УДК 372.461– 057.874:37=161.2

Н. М. СІРАНЧУК

м. Рівне

vasylyshynata@bk.ru

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ МОДЕЛЕЙ ПОРОДЖЕННЯ МОВЛЕННЄВОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

У статті обґрунтовано теоретичні принципи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на основі аналізу наявних в психології, лінгвістиці та психолінгвістиці моделей породження мовленнєвого висловлювання та власних експериментальних даних, одержаних автором протягом 2010–2014 рр. в процесі експериментального навчання в школах м. Рівне.

Ключові слова: лексична синонімія, форма висловлювання, смисл висловлювання, систематичний лексичний запас, сховище семантичної інформації.

Мета державної освітньої політики полягає у створенні умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя. Світові тенденції модернізації загальної середньої освіти характеризуються тим, що знання перестають бути головною метою навчання, натомість пріоритетного значення надають формуванню в учнів здатності користуватися знаннями, застосовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях. Посилення діяльнісного компонента змісту освіти актуалізує необхідність формувати в молодших школярів ключові та предметні компетентності, необхідні для їхньої життєдіяльності.

Дослідження формування лексичної компетентності в учнів початкових класів розглядається в контексті проблем шкільної мовної освіти в Україні, головними аспектами якої є забезпечення пріоритету української мови як державної, створення умов для розвитку особистості школяра з перших років навчання, оскільки саме в цей час закладається основа життєтворчості.

Багатоаспектність і складність проблеми формування лексичної компетентності в молодших школярів зумовили її розгалуженість: вивчення проблем мовної прагматики, аналіз цілей, мотивів, настанов учасників комунікації, які суттєво визначають особливості мовленнєвого продукту (Г. Богданович, В. Бондарко, А. Вежбицька, Є. Верещагін, Т. Винокур, М. Всеволодова, І. Голубовська, Ю. Караулов, В. Кононенко, В. Костомаров,

В. Красних, О. Кубрякова, Л. Мацько, О. Митрофанова, Н. Озерова, Р. Ратмайр, О. Шмельов та ін.); збагачення словникового запасу учнів на різних етапах мовленнєвого розвитку (Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, В. Тихоша та ін.); культура мовлення (Н. Бабич, Б. Головін, О. Горошкіна, В. Костомаров, Л. Мацько та ін.); психологічні засади розвитку мовлення (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, О. Лурія, І. Синиця); функціонування текстів художнього стилю (Л. Варзацька, О. Караман, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.); розробка мовного компонента загальноосвітньої підготовки учнів (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковська та ін.); комунікативний аспект вивчення мови (А. Богуш, Л. Варзацька, Н. Гавриш, В. Капінос, С. Караман, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Пономарьова, Л. Попова, М. Стельмахович та ін.). Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності збагачення особистості дитини цінними духовно-художніми враженнями, емоційністю сприйняття навколишнього світу, розвитком її мовлення, творчою самореалізацією.

Під *лексичною компетентністю молодшого школяра* розуміємо здатність учня до мотиваційної, когнітивної, практичної, рефлексивної та поведінкової лексичної діяльності з опорою на наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, адекватне використання лексем, доречне вживання образних висловів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Поняття «лексичної компетентності молодшого школяра» значно ширше за поняття «знання, уміння та навички з лексики», оскільки концентрує в собі спрямованість особистості (мотивацію, ціннісні орієнтири тощо), її здатність долати стереотипи, передбачати мовленнєві ситуації, гнучкість мислення; характер – самостійність, цілеспрямованість, вольові якості. Лексична компетентність молодшого школяра є однією з інтегрованих якостей особистості учня, яка дає змогу свідомо й творчо впливати на власне мовлення, розвивати свою індивідуальність, досягати успішної, оптимальної життєдіяльності.

Мета статті – науково обґрунтувати процес формування лексичної компетентності молодшого школяра на основі лінгвістичних та психолінгвістичних моделей породження мовленнєвого висловлювання.

Процес виникнення та продукування мовлення, за Л. Виготським, це процес об'ємний і багатогранний. Послідовники Л. Виготського, сучасні вітчизняні вчені розділяють смисловий і граматичний компоненти породження мовленнєвого висловлювання та виділяють ряд рівнів, або планів породження. Відтак, Н. Новіков розрізняє у Л. Виготського три основні рівні породження мовлення: 1) думка, або синтаксис словесних знаків; 2) словесний синтаксис і граматику слів; 3) мовлення, що звучить за фазами [8, 48]. За Т. Ахутіною, в концепції Л. Виготського можна виділити п'ять послідовних планів: 1) мотив (породження); 2) думка (оформлення думки); 3) внутрішнє мовлення (зосередження думки у внутрішньому слові); 4) семантичний план (зосередження в значеннях зовнішніх слів); 5) зовнішній, пофазовий план (видозміна структури при її втіленні в словах, перехід від синтаксису значень до словесного синтаксису, зовнішнє мовлення) [1, 102].

Спрощено схему породження мовленнєвого висловлювання зображають як лінійний процес, крім того, на розрізнення лінійного й нелінійного етапів у породженні мовлення вказують багато авторів, що дослідили цей складний процес (О. Леонтьєв, С. Шаумян і П. Соболева, Д. Уорт, Г. Каррі, Б. Норман, Ю. Красіков). Прихильники діяльнісного підходу до навчання мови й розвитку мовлення серед методистів зазвичай спираються на

модель породження мовленнєвого висловлювання, що належить О. Леонтьєву, який виділяє наступні фази: 1) мотивація; 2) формування мовної інтенції (наміри); 3) внутрішнє програмування; 4) реалізація програми; 5) контроль [6, 158].

Проблема моделювання процесу породження мовлення у вітчизняній лінгвістиці, психолінгвістиці, психології є предметом наукових пошуків багатьох учених – О. Леонтьєв, М. Жинкін, Т. Рябова, С. Кацнельсон, Т. Ахутіна, О. Лурія, І. Зимня. Всі ці роботи розвивають ідеї, висловлені Л. Виготським, і характеризуються багатоаспектністю, «об'ємністю» підходів. Найбільш продуктивними й близькими за своїм підходом для нас є трансформаційна модель Аврама Ноама Хомського в межах генеративної граматики [5; 6] й моделі, розроблені в генеративній семантиці (Дж. Катц, Дж. Фодор, Ч. Філлмор).

Цікавою думкою представників трансформаційної граматики щодо ролі плану висловлювання в структурі мовленнєвого акту є «звичайне висловлювання речення є мовленнєвою навичкою, яка виробляється багаторічною практикою. Як будь-яка навичка, вона повинна керуватись планом, тобто повинен бути окремий точний план для кожного окремого речення, яке ми висловлюємо» [3, 26]. Система «відмінків» Ч. Філлмора [10, 20], (вона займає чільне місце в моделі Т. Ахутіної), ефективна своєю ідеєю предиката й аргументів, оскільки робить дієслово центральним елементом висловлювання. Проте, як вказував О. Леонтьєв, трансформаційна модель не враховує комунікативних умов і мотиваційний етап породження [6]. Однак, поняття, що вироблені означеними напрямками, орієнтуються на логічні схеми та мало приділяють увагу етапу контролю.

Для сучасної вітчизняної психолінгвістичної школи, що базується на ідеях Л. Виготського, які продовжили свій розвиток в працях О. Леонтьєва, Н. Жинкіна, Т. Ахутіної, А. Шахнаровича, Ю. Красікова та ін., характерна орієнтація на психофізіологічні особливості людини, а не на логіко-математичні схеми. При цьому не варто «ні повністю відокремлювати граматику від семантики, ні приймати одні й ті самі правила для опису все ж таки різних процесів» [3, 20].

Методично важливими є питання внутрішнього програмування конкретного висловлювання. Опис основних рис цього етапу мовленнєвого акту, що відображений в працях О. Леонт'єва, Т. Ахутіної, Ю. Красікова. «Програмування... може бути двох видів: а) програмування конкретного висловлювання; б) програмування мовленнєвого цілого. Перше здійснюється... на одне висловлювання вперед, друге – на більш тривалий термін. Чи є друге продовженням, розвитком, узагальненням першого? – це вимагає спеціального дослідження» [5, 7]. «Одиниці програми за своєю семантичною природою є «смыслами», а не «значеннями». При цьому смысл, за О. Леонт'євим, розуміється як віддзеркалення фрагмента дійсності в свідомості через призму того місця, яке цей «фрагмент дійсності» займає в діяльності даного суб'єкта» [3, 9]. Програма (мала програма) складається зі своєрідних смислових «віх»... таких, як суб'єкт, предикат або об'єкт» [3, 9].

Отже, проблеми породження семантики й граматики тексту стали об'єктом пильної уваги перш за все вчених-психолінгвістів. Ми спираємося на психолінгвістичну модель механізму породження мовленнєвого висловлювання Н. Жинкіна, а також на модель, обґрунтовану в останні десятиліття в роботах Ю. Красікова [4, 9]. Зокрема, експериментальне дослідження Ю. Красікова, присвячене вивченню алгоритмів породження мовлення, виявило існування жорсткої структуризації невловимого раніше смислу. Автором доведено, що є послідовність, тобто наявність алгоритму породження смислових одиниць. На експериментальному матеріалі були виділені нові смислові одиниці розчленування тексту, які не співпадають з одиницями, описаними в традиційній лінгвістиці, а також одиниці граматикизації тексту (рівні граматичного його оформлення). Автор, описавши весь набір смислових одиниць, виявлених в експерименті, показав спільність процесів семантизації та граматикизації висловлювання, що виникає. На відміну від традиційної, лінгвістичної, нормативної, як її називає автор, граматики, граматики породження – це абсолютно особлива, ієрархізована система функціональних рівнів породження висловлювання. Їх сім: фонетичний, морфологічний, функціона-

льно-граматичний, ядерно-граматичний, логіко-семантичний, рівень смислових (семантичних) акцентів – рівень семантичної телеології, емоційний рівень породження [3, 200].

На кожному рівні породження способи оперування матеріалом мають загальні закономірності, хоча сам характер оперування індивідуалізувався (якість одиниць кожного рівня різна). Продукція перших трьох рівнів до певної міри зберігається нормативною (автор використовує ще термін «зовнішньою») граматику [3, 173]. Це, виявилось і в самих назвах перших трьох рівнів. Така ієрархічна структура граматикизації породження не співвідноситься з формальною (нормативною) граматику, прийнятою в лінгвістиці.

У процесі формування висловлювання відбувається рух від нижчого рівня реалізації висловлювання до вищого. Автор визнає можливість одночасного оформлення на різних функціональних рівнях породження різних функціональних одиниць. Два процеси в структурі породження висловлювання зливаються в один – процес семантизації та процес граматикизації (формалізації) породжуваного тексту. У більш традиційній термінології це означає, що процеси семантичної та граматичної структуризації тексту протікають одночасно, причому в названому дослідженні доведена спільність генезису обох процесів [3, 204].

Для нас значущим фактом є висновок про те, що *«при породженні висловлювання зміна форми висловлювання при тих самих лексичних одиницях незмінно призведе до зміни смислу»* [3, 76]. Смысл висловлювання диктує таку або іншу форму висловлювання. Проте смислові, семантичні варіанти оформлюються вже всередині обкреслених формальних обмежень. Інакше кажучи, спочатку реалізується загальна теза, потім відбувається її конкретизація. Коли в першу чергу реалізуються загальні положення варіанта висловлювання, то тут виявляється семантична сторона процесу формалізації; це семантизація загального, логічного порядку. Потім, коли реалізуються часткові положення варіанта висловлювання, вони діють вже в рамках жорсткої, не змінної формальної структури [3, 204].

Суть висновків ученого можна звести до наступного. У ході членування тексту виділя-

ються відрізки з закінченою смисловою структурою. Ці відрізки групуються за характером семантичної інформації, що пропонується в них (описані відрізки в роботі називаються ще семантичними блоками). Доведений факт членування породжуваного мовлення відрізками іманентного (внутрішнього, властивого самій природі) членування, які розгортаються в певному порядку, виявляючи структурні одиниці смислу висловлювання. «Безперечно також матеріалізація загального генезису смислоутворювальної й формоутворювальної систем породження в ідентичних, але таких, що матеріалізуються в кожній системі якісно інших закономірностях, одна з яких – реалізація спочатку загального положення, а потім – конкретизація цього положення» [3, 205].

При зміні граматичної схеми змінюється й *лексичне* наповнення морфологічних (граматичних) одиниць: наприклад, замість «знаходжуся серед» вжито «мене оточують». Але ці вибір і заміна відбуваються в заданих функціонально-семантичних обмеженнях [3, 181]. У ході породження варіантів висловлювання діє закон конкретизації висловлювання, згідно з якими і відбувається вибір варіанта. Причому тенденція уточнення конкретного висловлювання діє на всіх рівнях.

Факти свідчать про блоковий характер породження мовлення [3, 178]. Сильніші в семантичному відношенні (інформаційно більш значущі) частини висловлювання пригнічують при породженні попередні їм слабкіші, тобто менш інформаційно значущі частини. Ця інформаційна значущість в цілому визначається логіко-семантичною схемою висловлювання [3, 184]. У дослідженнях наводяться докази «нелінійного, гніздового порядку оформлення функціонально-граматичних частин висловлювання в механізмі породження» [3, 184].

Цікаві дані, які свідчать про реальну наявність в свідомості людини *сховища семантичної інформації*, що зіставляється з фразою; поза сумнівом і оперування на одному з рівнів породження стійкими семантичними одиницями, що зіставляється з фразою [3, 80]. Про подібні «стереотипні об'єднання» в «структурі мовної особистості» говорив і Ю. Караулов. На цей методично значущий

факт указує і Т. Ладиженська, посилаючись на В. Звєгінцева: «У процесі комунікації можливі дві типові ситуації: говоріння «про звичайні речі, що не вимагають глибоких роздумів», і говоріння про речі, що «вимагають... мінімальних творчих роздумів»... У першому випадку, відзначає В. Звєгінцев, мовець використовує мовленнєві шаблони, «які кожна людина має в своєму розпорядженні у певних життєвих ситуаціях», в другому – «людина на рівні програми оперує не словами, а семантичними полями, з складу яких вона й обирає потрібне слово, щоб з можливою точністю виразити в мовленні свою думку» [7, 142]. Ю. Красіков встановив на основі експериментальних даних (як своїх, так й інших учених) положення про те, що в механізмі породження висловлювання є набір типових семантичних одиниць, що зіставляються з окремим висловлюванням, фразою. Це свого роду *систематичний лексичний запас*, який утворюється внаслідок повторюваності ситуацій матеріального світу, що відображаються в мисленні. Цей набір семантичних одиниць тісно пов'язаний із граматичними структурами, набором типових граматичних схем [3, 179–180]. Наводяться факти активізації, в першу чергу, стійких, звичних мовленнєвих зворотів, що, на думку автора, підтверджує наявність сховища цих зворотів. Означена наукова позиція дає підстави вважати методично важливим напрямом у формуванні лексичної компетентності школяра не тільки збагачення словника дитини, але й збагачення лексико-граматичної будови мовлення в цілому.

Це спонукало нас прослідкувати в експериментальному навчанні й зробити висновки про ефективність розвитку лексико-граматичної будови мовлення учнів за рахунок збагачення їх словами, словосполученнями, реченнями різної граматичної віднесеності, але що належать до одного семантичного поля. Інакше кажучи, дослідне навчання підтвердило ефективність збагачення мовлення дітей різними словами й мовленнєвими зворотами (словосполученнями й реченнями) для вираження одного й того самого смислу. Лексична синонімія, на наш погляд, є важливою складовою частиною формування лексичної компетентності молодшого школяра.

За словами О. Леонтєва, процес мовлення є процесом переходу від «мовленнєвого задуму» до його втілення в значеннях тієї або іншої мови й далі до реалізації в зовнішньому мовленні – усному чи писемному. І тому істотним для формування лексичної компетентності школяра є питання про планування мовлення, про задум. Ми співвідносимо План (задум) з його Еталоном (досвідом, образами в пам'яті), реалізуємо й знову співвідносимо на етапі контролю те, що вийшло. З цього постулату психолінгвістики випливає методичний висновок: в якості засобу збагачення Еталону треба давати тексти-зразки й приклади вживання слів, словосполучень, речень для вираження однієї й тієї самої думки; пропонувати учням різноманітні однотемні або однотипні тексти, щоб накопичувати в пам'яті дитини Еталони.

Механізми контролю також потребують відпрацювання, а тому треба пропонувати дитині створювати за даним планом свій текст, а потім порівнювати з текстом іншого автора (у методиці це прийом стилізації).

Робота над еталонами лексичного рівня – це робота над значенням слова, над його вживанням відповідно до норм мови. Це робота над реченнями, як можливість реалізації одного й того самого смислу різними граматичними формами. Навчання вибору слів у залежності: а) від смислу, б) від наявних в мові для реалізації цього смислу граматичних конструкцій.

Особливо активно в експериментальному навчанні використовується модель М. Жинкіна, згідно з якою в основі механізму породження мовлення лежить задум, пов'язаний з «предметно-схемним кодом», який не пов'язаний зі словами, але може бути розкритий в мовленнєвому повідомленні. «Смисл і значення (у цьому М. Жинкін наслідує Р. Фреге) на цьому рівні не розрізняються й розуміються: смисл – як спосіб назвати денотат, значення – сам денотат, предмет дійсності... Розведення смислу та значення... відбувається в завершеному тексті, де вже знайдені і відібрані їх звукові послідовності. Щодо процесу розкриття задуму в тексті, то відбір конкретних слів здійснюється на рівні їх значень, тобто денотатів» [3, 12]. «Підтема визначається як деяке інформаційне утворення, що обмежує зміст певними рамками, в межах яких може бути

продовжений смисловий ряд» [2]. М. Жинкін вважає, що лексика первинна за відношенням до граматики [2], тоді як І. Зимня виділяє одночасність процесів смислоутворення та формоутворення. Як би там не було, очевидним є те, що *необхідно сконцентрувати роботу на смислоутворення, з одного боку, і на формоутворення (реалізації смислу за допомогою лексико-граматичних одиниць – слів, словосполучень, речень, тексту) – з іншого.*

«У процесі відбору здійснюється контроль за надходженням в інтелект тільки осмислених поєднань слів» [8], або смислових рядів. Вони «розташовані, ймовірно, в багатовимірному просторі та йдуть не тільки лінійно в одному напрямі, але й від кожного члена пари може бути початий новий бічний ряд, так що від його пар відійдуть нові парні ряди» [2].

«Одні й ті ж слова, що входять у різні ряди, можуть мати різні значення. Переходи між рядами дискретні, й тому в процесі відбору всього повинна бути якась закономірність переходу від одного ряду до іншого або продовження цих рядів. Після того, як необхідні елементи відібрані й між ними встановлений смисловий зв'язок, здійснюється граматичне синтаксування» [8, 49].

Основою процесу, що породжує висловлювання, за М. Жинкіним, є слово, воно зберігається в пам'яті в зредукованому вигляді, неповній формі у вигляді фонемної решітки, над якою надбудовується морфемна решітка. Повне слово формується тільки в процесі складання повідомлення в результаті застосування того чи іншого синтаксичного правила, яке з'являється відразу, як деяка закінчена схема поєднання слів [8, 48].

Механізм випереджуючого синтезу (за М. Жинкіним) грає велику роль у процесі породження мовлення, він покладений в основу побудови, наприклад, методичної теорії формування синтаксичної будови мовлення учнів. Цей процес грає роль і під час формування лексичної компетентності молодшого школяра. «У результаті утримування в оперативній пам'яті одних елементів і попередження інших з'являється можливість одночасного синтезу послідовності повних слів. При цьому такий сполучний синтетичний зв'язок не залежить ні від звукової характеристики слів, ні від їх значення, тобто він фо-

рмальний, а тому дозволяє використовувати будь-які слова» [8, 48].

Цей рівень формальних граматичних схем, коли відомо, для якого конкретного слова (слів) потрібна дана схема, настає після відбору конкретного слова (фонемні, морфемні решітки), до відбору конкретного слова відбувається смисловий етап породження... [3, 13].

М. Жинкін розрізняє довільне й мимовільне управління процесом породження. Мимовільне управління – це автоматизовані операції типу вимовляння звуку, з'єднання звуків, зв'язок слів у реченні. Довільне управління – це складання програми висловлювання (задум), що передує смислового етапу породження [2].

У всіх описаних нами моделях наявна одна й та сама сходинка: після смислового етапу йде відбір лексичних одиниць. В узагальненій моделі І. Зимньої виділено три основні рівні: спонукальний, формувальний та реалізуючий. Перший рівень – мотиваційний, другий – формування думки за допомогою мови, де розрізняють дві фази, що одночасно відбуваються: смислоутворювальна й що формує (інакше – формоутворювальна, або граматиалізація) – фаза внутрішнього програмування (за О. Леонтьєвим). Третій рівень, що реалізовує, – це власне лексичне наповнення граматичної схеми.

У психофізіологічній моделі Т. Ушакової [9] виділяються три рівні мовленнєвих механізмів. Один із них, другий, – рівень «вербальних тенет», в якому об'єднуються базові елементи за допомогою нервових зв'язків, що відображає реальну картину використання мовлення. Найтісніше пов'язані функціональні структури, відповідними близькими за значенням та звучанням словами. Сюди також включаються (зв'язок слова з сенсорним

образом) минулі враження, досвід людини [9]. Ідея про обов'язкове існування в лексиконі людини, як мінімум, пар слів (синонім-паронім) уже виникала в науці [3, 15]. Для нас ця думка є важливою, оскільки робить методично закономірною й виправдану спеціальну роботу над синонімами й паронімами в аспекті розвитку мовленнєвих механізмів – в цілому, і формування лексичної компетентності дитини – зокрема.

Список використаних джерел

1. Ахутина Т. В. Единиці речевого об'єднання, внутрення речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – С. 99–116.
2. Жинкин Н. И. Грамматика и смысл: (Разбор случая семантической афазии у ребенка) / Н. И. Жинкин // Язык и человек. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – С. 63–85.
3. Красиков Ю. В. Алгоритмы порождения речи / Ю. В. Красиков. – Орджоникидзе : Ир, 1990. – 240 с.
4. Красиков Ю. В. Теория речевых ошибок: (На материале ошибок наборщика) / Ю. В. Красиков. – М. : Наука, 1980. – 124 с.
5. Леонтьев А. А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : Изд-во МГУ, 1967. – С. 56–66.
6. Леонтьев А. А. Исследование грамматики / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 161–187.
7. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
8. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
9. Ушакова Т. Н. Функциональные структуры второй сигнальной системы / Т. Н. Ушакова // Психофизиологические механизмы внутренней речи. – М. : Наука, 1979. – С. 248.
10. Филлмор Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1981. – Вып. 10. – С. 369–495.
11. Хомский Н. О понятии «правило грамматики» / Н. О. Хомский // Новое в лингвистике. – М. : Изд-во иностр. лит., 1965. – Вып. 4. – С. 34–65.
12. Хомский Н. Язык и мышление / Н. О. Хомский ; пер. с англ. Б. Ю. Городецкого ; под ред. В. В. Раскина. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 122 с.

N. SIRANCHUK
Rivne

THE PROCESS OF FORMING JUNIOR PUPILS' LEXICAL COMPETENCY IN THE MODELS OF ORIGINATION SPEAKING SAYING

In this article was explained theoretical principles of forming lexical competence in elementary school children on the base of analyze available in psychology, linguistic and psycholinguistics models of origination speaking saying and its own experimental information, which was gained by author during 2010–2014 years in the process of experimental education in Rivne schools.

Key words: lexical sinonimia, from of utterance, sense of utterance, systematic lexical stock, hold of semantic information.

Н. Н. СИРАНЧУК

г. Ровно

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МОДЕЛЕЙ ПОРОЖДЕНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В статье обоснованно теоретические принципы формирования лексической компетентности младших школьников на основе анализа имеющихся в психологии, лингвистике, и психолингвистике моделей порождения речевого высказывания и собственных экспериментальных данных, полученных автором в течение 2010–2014 гг. в процессе экспериментальной работы в школах г. Ровно.

Ключевые слова: лексическая синонимия, форма высказывания, смысл высказывания, систематический лексический запас, хранилище семантической информации.

Стаття надійшла до редколегії 15.10.2015

УДК 371.15

С. В. ТКАЧЕНКО

м. Одеса

svt1503@yahoo.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін та розкрито їх зміст.

Ключові слова: педагогічні умови, етична компетентність, майбутні вчителі, суспільно-гуманітарні дисципліни.

Реалії сьогодення, яким притаманні нестабільність та суперечливість моральної атмосфери в суспільстві, призводять до виникнення деструктивних відносин між людьми в цілому та між учителем та учнями зокрема. Зникають емпатійність, толерантність, альтруїзм, натомість посилюються нечутливість, агресивність, що провокують сварки, конфлікти і невміння адекватно з них виходити. Вирішення зазначеної проблеми в межах освітньої галузі, зорієнтованої на загальнолюдські цінності, вбачаємо у формуванні етичної компетентності педагогічного персоналу. Етична компетентність педагога, що забезпечує етичну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, передбачає сформованість етичної поведінки й моральних якостей на основі свідомого засвоєння етичних знань та оволодіння етичними вміннями, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки учнів. Тому проблема формування етичної компетентності майбутніх учителів, зокрема суспільно гуманітарних дисциплін, є актуальною й такою, що потребує вирішення.

Проблеми професійно-етичного розвитку вчителя присвячені праці Е. Гришина, Н. Сопневої, О. Силяєвої, Л. Хоружі, С. Шульпіна та ін.

Мета статті – розкрити сутність педагогічних умов формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ.

Визначення педагогічних умов формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін потребувало уточнення поняття «педагогічні умови», яке тлумачать як: обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей [12]; «...сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети» [5, 79]; «...сукупність об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей їх здійснення» [2, 7].

В аспекті започаткованого дослідження педагогічні умови розглядаємо як заходи, що