

4. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, А.Н. Шукин. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.
5. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / Колесникова И.Л. – М. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», Cambridge University Press, 2001. – 224 с.
6. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : [пособие для учителя] / Коряковцева Н.Ф. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
7. Мартинова Р.Ю. Дидактико-методические основы письма в системно-коммуникативной методике / Р.Ю. Мартинова // Обучение иностранным языкам в учебных заведениях Украины : сб. статей. – Одесса : ИМОИЯ АПН Украины, 1998. – Вып. 1. – С. 12–17.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / [Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.] ; под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е.И. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Сафонова В.В. – Воронеж : ИСТОКИ, 1996. – 237 с.
11. Шуневич Б.І. Теоретичні основи дистанційного навчання / Шуневич Б.І. – Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2006. – 244 с.

*Стаття рекомендована до друку доктором пед. наук, професором, завідувачем кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету*  
*Заболотською О.О.*

*Стаття надійшла до редакції 17 червня 2014 року*

УДК [373.5.16:811.161.2]:808.5(043)

**Володимир Ницета**  
**(м. Бердянськ, Україна)**

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглядається проблема дослідження психологічних засад формування риторичної компетентності учнів основної школи, психологічних механізмів психічних процесів школярів у зв'язку з мовленням і мовленнєвою діяльністю. Подано визначення риторичної особистості й риторичної компетентності як результатів шкільної мовної освіти. Обґрунтовано необхідність розгляду розвитку пізнавальних психічних процесів (відчуттів, сприймання, пам'яті, уваги, мислення) через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням соціального досвіду.*

**Ключові слова:** *риторична особистість, риторична компетентність, мовлення, мовленнєва діяльність, психічний процес, відчуття, сприймання, пам'ять, увага, мислення.*

*В статье рассматривается проблема исследования психологических основ формирования риторической компетентности учащихся основной школы, психологических механизмов психических процессов школьников в связи с речью и речевой деятельностью. Дано определение риторической личности и риторической компетентности как результатов школьного языкового образования. Обоснована необходимость рассмотрения развития познавательных психических процессов (ощущений, восприятия, памяти, воображения, внимания, мышления) через призму учебной деятельности, поскольку они детерминированы социально и связаны с усвоением социального опыта.*

**Ключевые слова:** *риторическая личность, риторическая компетентность, речь, речевая деятельность, психический процесс, ощущение, восприятие, память, воображение, внимание, мышление.*

*The article deals with the problem of research of the psychological basis of rhetorical competence of forming of general school pupils, psychological mechanisms of pupils' inner process in connection with speech and speech activity. The definition of rhetorical personality and rhetorical competence as a result of school language education*

*has been viewed. The necessity of consideration of the development of cognitive mind process (feeling, perception, memory, imagination, attention, thinking) through the prism of educational activity has been grounded as they are determined socially and connected with the mastering of the social experience.*

**Key words:** *rhetorical personality, rhetorical competence, speech, speech activity, inner process, feeling, perception, memory, imagination, attention, thinking.*

У сучасному інформаційному суспільстві спостерігається позитивна тенденція: до риторики як науки й мистецтва слова та до проблематики риторичної освіти зростає інтерес. Сьогодні в дослідженнях науковців і фахівців-практиків утверджується думка, що риторика належить кожній людині – кожному, хто говорить. І це попри те, що під риторикою, на жаль, часто розуміють демагогію, краснбайство, «болтологію»; риторику вважають наукою, мистецтвом, ораторською майстерністю переважно в академічних й окремих професійних колах, а у свідомості пересічної людини риторика, набуваючи одіозного відтінку пихатого пустослів'я, здебільшого асоціюється з пустим, малозмістовним і зовсім беззмістовним мовленням.

Можливо, саме тому сьогодні, на думку Н. Голуб, М. Пентилюк, О. Чувакіна, позначається кризою мовленнєвої комунікації й риторичної культури особистості, а будь-яка криза – це криза людини (А. Сахаров). Подолати означену кризу, на наше переконання, спроможна шкільна риторика – риторика у формативні роки (І. Єрмаков). Учнівській молоді потрібна риторика для того, хто говорить, пов'язана з повсякденною мовленнєвою практикою, яка навчить не скільки «мистецтву говорити красиво», стільки «мистецтву говорити» – риторика нащодень, яка допоможе кожному сягнути не вершин красивого мовлення, а глибин мовлення осмисленого й ефективного. Отже, вважаємо звернення до проблематики шкільної риторичної освіти питанням актуальним і своєчасним.

У процесі навчання української мови в основній школі завдяки запровадженню риторизованих технологій (технологій риторизації) передбачається формування в школярів риторичної особистості та риторичної компетентності. На підставі напрацювань Н. Безгодової, Я. Білоусової, А. Габідулліної, Н. Голуб, Н. Іпполітової, Л. Клобукової, С. Коваленка, Л. Колесникової, А. Курінної, С. Мінеєвої, О. Марченко, О. Мітусової, А. Нікітіної, І. Ніколаєнко, М. Пентилюк, Г. Сагач, К. Седова, Л. Синельникової, О. Сиротініна, М. Хлебнікової під риторичною особистістю, що оцінюється за етичними, інтелектуальними й естетичними критеріями, розуміємо володіння комунікативною компетентністю, риторичними прийомами спілкування, відповідальністю за мовленнєву поведінку, готовністю переконувати та впливати словом, відстоювати власні позиції, поважно ставитися до інших людей з їх цінностями й інтересами. У результаті аналізу доробків науковців (С. Антонова, Л. Ассуїрова, О. Бабкіна, Л. Баландіна, Н. Болотнова, О. Ворожбітова, І. Вяткіна, Н. Гаріфулліна, Н. Голуб, Л. Горобець, Н. Душкова, І. Іванчук, О. Кісенко, Г. Кураченкова, Т. Ладженська, Н. Лимар, Г. Онуфрієнко, Н. Отводенко, О. Симакова, Л. Синельникова, О. Чувакін) риторичну компетентність учнів основної школи позиціонуємо як вищий рівень комунікативної компетентності; володіння риторичними знаннями, уміннями та навичками, якостями особистості, що визначають здатність і готовність до ефективного та оптимального спілкування, реалізовані й закріплені в досвіді комунікативної та риторичної діяльності. Смысловими центрами риторичних результатів шкільної мовної освіти – риторичної особистості та риторичної компетентності – визначаємо вплив словом, ефективність та оптимальність мовлення, толерантність, відповідальність, досвід діяльності. Проте смыслоутворювальну роль відіграють мовлення й мовленнєва діяльність.

Теоретико-методологічна розвідка освітніх процесів закономірно передбачає висвітлення психологічних механізмів, отже, мета статті – дослідження психологічних засад процесу формування риторичної компетентності учнів основної школи, зокрема, психологічних механізмів психічних процесів школярів у зв'язку з мовленням і мовленнєвою діяльністю.

Педагогіка й психологія як наукові дисципліни тісно пов'язані між собою типологією вищої нервової діяльності, яка, за висловом Б. Ананьєва, «відкрила епоху в пізнанні природних особливостей особистості [2, с. 25]». Б. Бадмаєв зазначає: «Якщо предмет психології – це закономірність розвитку психіки дитини, то педагогічний процес є умовою цього розвитку. Якщо предмет педагогіки складають специфічні закономірності навчання й виховання, то психічні процеси ... виступають як умови, які повинні враховувати педагоги [3, с. 9]». Отже, розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду. Безумовним слід вважати факт, що в процесі здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки [10, с. 45].

До попередніх зауваг варто віднести думку про те, що зазначені вище результати шкільної риторичної освіти безпосередньо пов'язані з феноменом особистості. Не маючи на меті в межах цієї статті детально досліджувати окреслений аспект, звернемося до класичних потрактувань особистості О. Леонтьєва. На думку науковця, особистість пов'язується із суб'єктністю, свідомістю й самосвідомістю [9, с. 211, с. 254]; становлення особистості відбувається з появою в людини-індивіда смислоутворювальних мотивів діяльності [9, с. 290, с. 301] і власного «я» [9, с. 327]; особистість є психологічним новоутворенням – особистістю стають [9, с. 245–246]. І стає людина особистістю, що особливо важливо для нашого дослідження, у процесі включення в систему суспільних відносин у результаті інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості [9, с. 134]. Отже, О. Леонтьєв установив залежність особистісного становлення людини від мови, мовлення та його розвитку. На думку О. Рибалко, формування людини як особистості є соціальним розвитком, соціалізацією й найбільш активно відбувається в шкільний період [12, с. 37].

Відчуття як психічний процес – це «побудова образів окремих властивостей предметів зовнішнього світу в процесі безпосередньої взаємодії з ними; ... перетворення енергії зовнішніх подразників у факти свідомості, в інформацію [7, с. 303]». Для розвитку мовлення в контексті шкільної риторики особливо важливі екстероцептивні (зорові й слухові) та пропріоцептивні (кінестетичні та статичні) відчуття [11, с. 113–114, с. 118], особливо їх синестезія (Д. Узнадзе), у результаті чого відбувається інтеграція вербальної й невербальної сторін мовленнєвої діяльності в єдиний образ.

У системі відношень людини з дійсністю комплексна дія відчуттів перетворюється на сприймання: «Дійсність не відчувається, а сприймається», – зазначав Д. Узнадзе [13, с. 197]. Відчуття та сприймання діють комплексно й у структурі особистості: на думку С. Головіна, усвідомлення власного Я відбувається завдяки відчуттю й сприйманню людини себе [7, с. 68].

Сприймання є пізнавальним психічним процесом, який виявляється «у цілісному відображенні предметів, ситуацій і явищ, що виникають при безпосередньому впливові подразників на рецепторні поверхні органів відчуттів [11, с. 139]». Для позначення сприймання науковці вживають термін «перцептивна діяльність суб'єкта». У психологічній літературі виділяють різновиди сприймання: довільне й мимовільне; інтелектуальне, емоційне й естетичне. У теорії мовленнєвої діяльності важлива складова сприймання людини людиною – соціальна перцепція, оскільки через зовнішні ознаки проявляються внутрішні характеристики особистості, зокрема її думки, почуття, бажання, емоційні переживання [11, с. 141]. Оскільки функціональні механізми сприймання через свою полімодальність і системність «поступово й послідовно складаються в процесі накопичення й узагальнення індивідуального досвіду [2, с. 197]», можна передбачити, що соціальна перцепція в процесі мовленнєвої діяльності буде запорукою набуття людиною досвіду мовленнєвої діяльності.

Для сприймання характерна така властивість, як структурність: сприймання «не є проєкцією миттєвих відчуттів і їх простою сумою [11, с. 142]». Отже, людина сприймає мовлення як реальність, а не окремі мовні одиниці, з іншого боку, – не окремі мовленнєві акти, а людину в процесі мовленнєвої діяльності в цілому в системі її мовленнєвої поведінки. Варто зауважити, що навмисне, методичне, певним чином сплановане сприймання є спостереженням, і спостерігати може лише людина [13, с. 221]. Це положення Д. Узнадзе в контексті нашого дослідження є важливим, адже спостереження за чужим і особливо за власним мовленням – необхідна умова досягнення результатів у мовленнєвій діяльності.

Л. Виготський наголошує на стійкості, ортоскопічності та осмисленості сприймання, що поєднує його (безпосереднє сприймання) з наочним мисленням (категоріальним сприйманням). На думку психолога, сприймання предмета невіддільне від смислу предмета: предмет поєднується з мовленням, отже, варто розглядати «сприймання через призму мовлення [6, с. 380]». Осмислене сприймання також має зв'язок із попереднім досвідом (аперцепція), існує на рівні свідомості – це свідчить про «особистісний рівень сприймання [11, с. 142]».

На стику сприймання, мислення й досвіду логічно «розташувати» уяву – психічний процес, здатність людини до побудови нових образів предметів чи ситуацій шляхом переробки й перебудови уявлень та образів з минулого досвіду [7, с. 65]. Уява в пізнанні й діяльності може виступати засобом антиципації, що «виражається в передбаченні результату обговорюваного положення, наступного способу дії, учинку, а в мовному плані – в уявній побудові фрази, зверненої до співрозмовника й у слуханні [11, с. 165]». Проте найважливішими ознаками уяви є активність (довільність) і творчий характер, що зумовлює її пізнавальну функцію і є неодмінним психологічним фактором пошукової

творчої діяльності. Уява, на переконання Д. Узнадзе, дає людині можливість не обмежуватися реальною дійсністю, а створювати нову дійсність [13, с. 368], а основна умова розвитку уяви особистості – залучення її до різносторонньої діяльності; чим «більше вона бачить, чує, переживає, тим продуктивнішою буде активність її уяви [11, с. 177]». Психологи засвідчують, що гра й творчий процес упливають на розвиток уяви, а розвинена уява є запорукою успішності особистості в грі та творчості.

За свідченням Л. Виготського, «потужний крок у розвитку дитячої уяви здійснюється саме в безпосередньому зв'язку із засвоєнням мови, ... затримані в мовному розвитку діти виявляються надзвичайно відсталими і в розвитку уяви [6, с. 446]». Науковець стверджує, що розвиткові уяви дитини слугує також її життєдіяльність, наприклад, школа, «де дитина може ретельно обдумувати щось в уявній формі, перш ніж зробити; протягом шкільного віку закладаються ... можливості й здатності більш-менш свідомо віддаватися відомим розумовим побудовам [6, с. 446]». І все-таки, на думку психолога, як у розвитку дитячого мислення, так і в розвитку уяви «основний зламний пункт збігається з появою мовлення [6, с. 452]».

Творча уява, яка певною мірою має відтворювальний характер, має розглядатися як особлива діяльність, що являє собою своєрідний вид діяльності пам'яті [6, с. 440]. Пам'ять – це психічний процес, який полягає в закріпленні, зберіганні та подальшому відтворенні людиною її попереднього досвіду [11, с. 204]; процеси запам'ятовування, організації, збереження, відновлення та забування досвіду, що дозволяють повторно використовувати його в діяльності або повернути у сферу свідомості [7, с. 305]. Виділяють такі види пам'яті: емоційна, словесно-логічна, ейдетична (образна високого рівня розвитку), довільна, довготривала, короткочасна, оперативна [11, с. 204–207], когнітивна [7, с. 308], іконічна, ехоїчна, семантична [4, с. 115–185], безпосередня [13, с. 229]. Пам'ять психологічно пов'язана практично з усіма іншими психічними процесами, зокрема, із мовленням.

Так, емоційна пам'ять, як зазначає С. Головін, – зберігання у свідомості переживань і почуттів – є передумовою комунікативних рис характеру людини [7, с. 309]. Відповідно до висновків Б. Величковського, інформація в короткочасній пам'яті зберігається у формі акустичного і/чи артикуляційного коду, а в довготривалій – у формі семантичного коду [4, с. 85–86]. Без мислення й пам'яті неможливе було б спілкування, і цей факт Д. Узнадзе пояснює так: «Коли наш співрозмовник вимовляє останнє слово якогось речення, попередні слова ним уже сказані. Отже, вони належать минулому. Попри це, для нас ці слова зовсім не втрачені, вони продовжують існувати в нашій свідомості так, ніби все ще лунають. Але тільки-но речення завершиться й сказане буде осмислене, ми ці слова негайно ж забуваємо, бо вони для нас втрачають практичне значення. Дія подразника припиняється, однак психічно він продовжує існувати, допоки має для нас практичне значення [13, с. 229]».

Л. Гримак окреслив феномен спілкування в пам'яті. Цей вид спілкування, на думку науковця, має два варіанти: 1) людина «спілкується» зі своїми думками; 2) спілкування з актуалізованими образами інших людей. «Поняття й судження, різного роду умовиводи, теорії, весь зміст духовного світу людини, світоглядні конструкції, особисті переконання, сама здатність «мислити про свої думки» – результат спілкування в пам'яті, – засвідчує психолог. – Саме пам'ять допомагає людині накопичувати знання й досвід, виробляти певні цінності, установки, а тому мати прояви почуттів і думок [8, с. 165]».

Пам'ять дитини, а не мислення є визначальним моментом на початку розвитку, проте протягом шкільних років відбуваються зрушення в протилежному напрямку. «... якщо для дитини раннього віку мислити – значить згадувати, то для підлітка згадувати – значить мислити, – писав Л. Виготський. – Його пам'ять настільки логізована, що запам'ятовування зводиться до встановлення та знаходження логічних відносин, а пригадування полягає в пошуку того пункту, який має бути знайдений [6, с. 394]».

Мислення – пізнавальний психічний процес, що характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності й дозволяє встановлювати зв'язки і відношення між предметами та явищами [11, с. 268]; один з вищих проявів психічного, процес пізнавальної діяльності індивіда, процес моделювання невідповідних відносин зовнішнього світу, для якого характерне узагальнене й опосередковане відображення дійсності [7, с. 246]. З усіх різноманітних видів мислення маємо виділити словесно-логічне, представлене у формі понять, суджень та умовиводів, яке розвивається й функціонує на основі мовлення й у відповідності до правил логіки

[11, с. 274]. А. Б. Айсмонтас вирізняє когнітивний тип навчання, пов'язаний із засвоєнням учнями понять, що відображають суттєві відношення реальності й закріплені в словах і словосполученнях [1, с. 37].

Проблематика єдності мови й мовлення має стати предметом окремого дослідження. Проте висловимо з цього приводу певні зауваги: 1) у навчальній діяльності інтенсивно розвиваються процеси мислення й мовлення, і не кожен окремо, а у взаємному зв'язку, адже школяр учиться усно викладати свої думки – учиться мислити в мовній формі [3, с. 39]; 2) міжособистісні відносини є по суті міжособистісним пізнанням і включають у себе «формування уявлень про образ думок інших людей, стилі їх мислення; про те, що інша людина думає про суб'єкт мислення, і про те, що він думає з приводу того, що суб'єкт думає про нього самого [7, с. 246]»; 3) образне мислення знаходить своє об'єктивне вираження в слові, у мовленні, і завдяки слову воно доступне для інших, дозволяючи самому суб'єкту і стежити за власною думкою, і вносити до неї за потреби відповідні зміни [13, с. 308]; 4) мовленнєве мислення – це осмислене мовлення, оскільки окрім фізичного (вербального) мовлення має семіотичний (семантичний) – смисловий контекст, який полягає в наповненні змістом того, що людина говорить, чує, читає [6, с. 409]. «Школа в процесі навчання, – стверджував Л. Виготський, – повинна висувати перед учнями такі ускладнення, які пробуджували б в учнів думку, учили б їх мислити, і саме в необхідному для перебігу педагогічного процесу напрямі [5, с. 210]».

Окреслені вище психічні процесі в психології вважаються пізнавальними, і всі ці процеси об'єднує увага – «динамічна сторона свідомості, яка характеризує ступінь її спрямованості на об'єкт і зосередження на ньому з метою забезпечення його адекватного відображення протягом часу, потрібного для виконання певного акту діяльності або спілкування [7, с. 56]». Посідаючи особливе місце серед психічних процесів, увага спрямовує практичну діяльність і процеси пізнання. Подібні думки висловлює Л. Гримак, стверджуючи, що увага є специфічною формою активності й основою будь-якої пізнавальної діяльності [8, с. 232]. Аналогічно, Д. Узнадзе вважає, що увага має вибірковий характер, і зазначає: «Енергія людини може бути задіяна лише в певному напрямі, і стан уваги – це той стан, коли наша енергія мобілізується в цьому певному напрямі [13, с. 343]»; «першочерговою умовою будь-якого навчання цілком справедливо вважається увага [13, с. 361]».

У психологічній літературі виділяють види й властивості уваги, з-поміж яких виокремлюємо довірливу увагу – саме вона, на думку С. Головіна, вирізняється усвідомленістю, цілеспрямованістю, активним характером, нерозривно пов'язана з мовленням, адже «опосередкована соціально виробленими способами організації поведінки та комунікації [7, с. 58]».

Наголошуючи на величезному впливі уваги на психічну активність людини, Д. Узнадзе вважає її найважливішою умовою плідної діяльності. Психолог, зокрема, виділяє інтелектуальну увагу, яка, на його думку, являє собою культурне досягнення людини, виділившись у «самостійну форму поведінки у вигляді розумової праці [13, с. 346]». Деякі форми роботи пам'яті, наприклад, мимовільна пам'ять, за твердженням науковця, «настільки тісно пов'язані з увагою, що важко розрізнити, з чим маєш справу – із процесом уваги або пам'яті [13, с. 360]».

Для організаторів педагогічного процесу будуть корисними змістовні судження Л. Виготського про те, що варто однаково турботливо ставитися як до уваги, так і до неухважності школярів: «Глибоко помиляється той учитель, який у неухважності бачить свого найголовнішого ворога й не розуміє тієї простої істини, що найбільш уважним може бути саме той, хто найбільш неухважний у нього в класі [5, с. 149]». Психолог пропонує переносити інтерес з одного предмета на інший, пов'язувати предмети, «переводити стрілки уваги» – подібна робота з розвитку уваги необхідна задля перетворення зовнішньої уваги в довірливу.

Отже, людина стає особистістю в процесі включення в систему суспільних відносин в результаті інтеріоризації та вербалізації всіх процесів, що відбуваються у свідомості. Розвиток психічних процесів необхідно розглядати через призму навчальної діяльності, оскільки вони детерміновані соціально й пов'язані із засвоєнням дитиною соціального досвіду. У процесі здобуття освіти людина змінює саму себе, адже відбуваються зміни її психічних властивостей і поведінки. Формування риторичної компетентності учнів основної школи в процесі навчання української мови логічно розглядати під кутом зору розвитку пізнавальних психічних процесів школярів.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні дидактичного потенціалу емоційно-вольової сфери та мисленнєво-мовленнєвої діяльності в контексті психолінгвістики.

Література

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология : схемы и тесты / Айсмонтас Б.Б. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 208 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Ананьев Б.Г. – М. : Ин-т практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
3. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя : у 2 кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. – 240 с.
4. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология : [монография] / Величковский Б.М. – М. : Из-во Московского университета, 1982. – 336 с.
5. Выготский Л. Педагогическая психология / Лев Выготский. – М. : АСТ ; Астрель ; Хранитель, 2008. – 671 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2 : Проблемы общей психологии. – 368 с.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. – Минск : Харвест, 1998. – 622 с.
8. Гримак Л.П. Общение с собой : начала психологии активности / Гримак Л.П. – [3-е. изд.]. – М. : ЛИБРОКОМ, 2009. – 336 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
10. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : [учебное пособие для вузов] / Нестерова О.В. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 112 с.
11. Основи загальної психології : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації : у 2 т. / [О.В. Полозенко, Л.М. Омельченко, С.В. Яшник та ін.]. – К. : НУБіП, 2009. – Т. 1. – 322 с.
12. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология : [учебное пособие] / Рыбалко Е.Ф. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
13. Узнадзе Д.Н. Общая психология : учебник / Узнадзе Д.Н. ; [пер. с грузин. Е.Ш. Чомахидзе ; под ред. И.В. Имедадзе]. – М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2004. – 413 с.

*Стаття рекомендована до друку доктором пед. наук, професором кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету*  
*Загородною В.Ф.*

*Стаття надійшла до редакції 23 липня 2014 року*

УДК 81'42

*Людмила Овсієнко*

*(м. Переяслав-Хмельницький, Україна)*

**ТЕКСТ В АСПЕКТІ ДОСЛІДЖЕНЬ ФІЛОСОФСЬКОЇ ГЕРМЕНЕВТИКИ**

*У пропонованій статті робиться спроба визначити змістове навантаження поняття «текст» з погляду філософської герменевтики. Особлива увага звертається на проблему його розуміння як багатоаспектного явища. Автор робить висновок про те, що з погляду філософської герменевтики текстом є фактично все існуюче у світі. Його розуміють як «об'єктивну, реальну самостійність» стосовно будь-якого суб'єкта, включаючи автора та інтерпретатора. Глибина і повнота розуміння тексту безпосередньо пов'язана із входженням його в герменевтичне коло, яке є основним принципом розуміння тексту, заснованого на взаємозв'язку частин і цілого. Розуміння цілого складається із розуміння окремих частин, а для розуміння частин необхідним є розуміння цілого. Текст є частиною всієї творчості автора, яка, своєю чергою, є частиною певного жанру чи літератури загалом, а також – частиною духовного життя й біографії автора.*

**Ключові слова:** *філософія, герменевтика, філософська герменевтика, феноменологія, феномен, текст, розуміння, герменевтичне коло, герменевтичний трикутник.*

*В предлагаемой статье делается попытка определить значение понятия «текст» с точки зрения философской герменевтики. Особое внимание обращается на проблему его понимания как многоаспектного явления. Автор делает вывод о том, что с точки зрения философской герменевтики текстом является*