

Golub N. Problemy and Prospects of Realization of Kompetentnostnogo Approach in Teaching Ukrainian of Student 5 – 7 Classes

In article the contents and the main marks in work of the teacher on formation of communicative competence of pupils of 5-7 classes is defined. The author defines an essence of concepts and structure of communicative competence as subject and key, offers age gradation and levels of development of communicative competence for each stage of education.

Key words: communicative competence, communicative competence, key and subject competence, values, motives, personal characteristics, levels of development.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Пентилюк М. І.

УДК 373.5.016 : 811.161.2

А. Курінна

**СЛОВОЦЕНТРИЧНА РОБОТА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ:
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Семантичним аналізом лексичних одиниць лінгвісти займаються вже дуже давно, проте, питання про те, що входить у нього і що залишається за його межами, досі ще й не вирішено. На сьогодні ми маємо два основних, супротивних один одному підходу у вивченні так званого мовленнєвого значення слова – лексеоцентричний й текстоцентричний. У першому випадку признається автономність слова як одиниці мови, а в другому – передбачається, що слово може набувати значення тільки в поєднанні з іншими словами, у висловлюванні – одиниці мовлення. Лексеоцентричні або словоцентричні ж дослідження початковим визначають слово як номінативну одиницю і як елемент лексико-семантичної системи мови. Двадцяте століття високо підняло рівень вивчення феномена „слова”, „мови”, „мовлення” в різнопланових аспектах: мовознавство (В. фон Гумбольдт, Ф. І. Буслаєв, Ф. де Соссюр, О. О. Потебня, Л. В. Щерба), логіка, поетика, теорія словесності, теорія сценічного мовлення, риторика.

У ХХ ст. виникли нові науки, напрямки: психолінгвістика, соціолінгвістика, теорія комунікації, дослідження мовлення дитини й ширше – мовленнєвого розвитку, теорія білінгвізму, лінгвістика тексту тощо. Новий імпульс розвитку дістали такі галузі лінгвістики, як функціональна стилістика, виникли комунікативний і функціональний підходи у граматиці, з’явилися дослідження розмовного мовлення,

статистика мови й мовлення, семіотика, комп'ютерні мови. Широкий розмах одержала культура мовлення. Відроджується герменевтика – наука про тлумачення давніх текстів. Суттєвих змін у психології мовлення набули провідні ідеї: О. О. Потебні („Мысль и язык”), Л. С. Виготського (аспекти мовлення) – „Мышление и речь”, Н. І. Жинкіна (становлення мовлення дитини і т. п.) – „Механизмы речи”, О. Р. Лурії „Язык и сознание” тощо. У психолінгвістиці відомими стали такі імена як Дж. Міллер, Н. Хомський, Ян Пруха, Р. М. Фрумкіна, А. Є. Супрун, О. О. Леонтьєв та ін. Соціолінгвістика дослідила широке коло питань, пов'язаних з функціями мови. Теорія комунікації тісно переплелася з психолінгвістикою. Семіотика започаткувала вивчення спільного у будові і функціонуванні різних знакових систем, що зберігають і передають інформацію (Ч. С. Пірс, Ф. де Соссюр, Дж. Локк, В. фон Гумбольдт та ін.).

З появою взаємовиключних точок зору щодо проблеми визначення мови і мовлення, набуло значущості питання щодо визначення й слова як лексичної одиниці. У сучасному мовознавстві мова і мовлення розглядаються як діалектична єдність, елементи якої протиставлені між собою і зумовлюють один одного. І мова, і мовлення – реальні явища. Цілком очевидно, що існує, наприклад, одна російська мова. Вона як реальне явище існує в головах людей, у суспільній свідомості російськомовного соціуму, його пам'яті. Інша думка, що буцімто мова існує в мовленні, є некоректною, бо тоді мова існувала б лише в момент її застосування й перестала б існувати, коли її не застосовують. Якщо було б так, зауважив Г. П. Мельников, то малий народ, прокинувшись уранці, став би безмовним. Неправильною є також думка, що мова існує в текстах. Закономірно виникає запитання щодо безписемних народів. Крім того, тексти фіксують лише певну кількість одиниць мови, а не весь інвентар. Неможливо мати текст, не маючи мови, яка лежить у його основі, але можна мати мову, не маючи тексту, побудованого на цій мові. Отже, мова не зберігається (локалізується, існує) в мовленні, а реалізується, виявляється, об'єктивується в ньому. Мова „існує тільки в індивідуальних мозках, тільки в душах, тільки в психіці індивіда або осіб, що становлять певну мовну спільність” [2, с. 71]. Реалізуючись у мовленні, мова виконує своє комунікативне призначення. Мовлення вводить мову в контекст уживання.

Саме тому однією із характерних рис сучасної лінгводидактики та філософсько-лінгвістичної думки є переорієнтація дослідницьких пріоритетів з системно-структурного розгляду мови на інтегративне вивчення когнітивних потенцій мовних одиниць різних рівнів, і перш за все, лексичного. Особлива увага до слова та його значення обумовлена еволюцією лінгвістики в другій половині ХХ ст., що позначилася, за визначенням Ю. Д. Апресяна, „двома важливими проривами – проривом у макросвіт мови і проривом у її мікросвіт. Прорив у мікросвіт набув форми словоцентризму або, точніше, лексемоцентризму” [1, с. 236].

Не дивлячись на багатовіковий досвід лінгвістики, поняття „слово” принципово невизначене. В. І. Теркулов в дисертації „Композити російської мови в ономасіологічному аспекті” зазначає, що сучасні лінгвісти змушені констатувати існування в мові явищ, до яких, до речі, відноситься й досить велика кількість композитів певних типів, які не підпадають під універсальну дефініцію слова та перебувають на межі між словом і не-словом. Серйозним недоліком зазначеної концепції є ще й те, що слово в ній не можна визначити і як загальномовну універсалію, оскільки уявлення про нього в різних мовах різняться [6].

Автор підкреслює, що причиною недосконалості словоцентричних теорій є прагнення знайти субстантну основну номінативну сутність, дати їй субстантне визначення й розглянути через її призму систему мови в цілому. Однак навіть аналіз уживання слова показав, що в мовленні воно може виходити за межі субстантної тотожності самому собі й бути реалізованим в одиницях, які формально з ним не збігаються – словосполученнях, сполученнях зі службовими словами тощо.

На погляд ученого, пошук такої одиниці повинен здійснюватися на двох рівнях мовної діяльності. „По-перше, на рівні мовної номінації, де основна номінативна одиниця виступає, як...структура, механізм, модель номінації. По-друге, на рівні мовленнєвої номінації, де вона матеріалізується, набуває субстантних характеристик і може виступати й у вигляді слова, й у вигляді словосполучення, й у вигляді будь-якої іншої одиниці, налаштованої на виконання номінативної функції. Таке трактування структури номінативної одиниці не дозволяє використовувати на її позначення термін „слово”, оскільки на рівні мови вона не може бути ототожнена зі словом, як і з будь-якою іншою субстантною одиницею, а являє собою структурну схему номінації, на рівні ж мовлення слово є тільки однією, нехай емпірично найбільш „угадваною”, можливою реалізацією цієї основної одиниці. Тому для позначення останньої в пропонованій роботі використовується термін „номінатема” [6, с. 3].

У рамках словоцентричного підходу опис лексичної семантики найчастіше здійснюється за допомогою дефініційного аналізу, що передбачає використання словникових тлумачень семасіологічного, ономасіологічного, реляційного рівнів. Іншими словами, дослідження лексичного значення за словниковими дефініціями дозволяє з'ясувати характер і типи структури слів, здійснити розгляд лексичного значення слова в плані його епідигматики.

Таким чином, термінологічна невизначеність „слова”, а вслід за нею, недосконалість визначення понять „словоцентричний підхід”, „слово центризм”, „лексема центризм” у теорії, приводять до утруднень словоцентричної роботи в шкільній практиці та свідчать про актуальність обраної теми.

Мета статті – розглянути деякі аспекти словоцентричної роботи в шкільній практиці за умови психолінгвістики.

Головною метою вивчення слова в цьому випадку є всебічний аналіз його мовленнєвого значення, що проводиться в трьох структурних вимірах повнозначного слова: в парадигматиці, епідигматиці й синтагматиці [7]. Значення набувають того або іншого вигляду і характеру під впливом екстралінгвістичних (зокрема, соціальних) особливостей громадського життя цього колективу.

Таким чином, під „значенням” прибічники лексеоцентричного підходу розуміють таке відображення у свідомості предмета дійсності (явища, відношення, якості, процесу), яке стає фактом мови внаслідок того, що між ним і певним звучанням, що реалізує його, встановлюється постійний і нерозривний зв'язок. У зв'язку з тим, що основним значенням слова в даному випадку вважається „контекстуально необумовлене значення, що вицленяє в смисловій структурі ізольованого слова”, при лексеоцентричному аналізі значення досліджується, передусім, словникова стаття слова розчленовується семантично на окремі значення, враховуються різного роду граматичні, семантичні, стильові і стилістичні особливості.

При текстоцентричному вивченні мовного змісту його аналіз має зворотний порядок: в напрямі від мовних одиниць, від тексту до розгляду категоріальної й індивідуальної семантики слова в тій мірі, у якій остання детермінує сенс окремого висловлювання або тексту в цілому. Лексичне значення в цьому випадку вивчається попутно, як субстрат, зумовлюючий сенс мовної одиниці і що „наповнює” конкретним лексичним змістом узагальнені моделі синтагматичних зв'язків членів і частин пропозиції [7, с. 9]. На думку Є. М. Меднікової, об'єктом дослідження текстоцентричної семасіології є не природне висловлювання, отримане емпіричним шляхом, а висловлювання, спеціально створене або спеціально препароване для ілюстрації певного положення.

Є. І. Діброва вказує, що при текстоцентричному аналізі на перший план висувається зіставлення загальноприйнятого й обумовленого текстом значень, останнє не фіксується в тлумачних словниках; виявляється специфіка значення слова в тексті – прирощення сенсів, зміна стильової приналежності слова, місце і функція в лексеоцентричній епідигматиці й парадигматиці, текстова значущість слова як засоби художньої характеристики кого / чого-небудь. При цьому підході аналіз робиться на прикладі різних художніх науково-публіцистичних текстів або на матеріалі ілюстрацій із словникової статті.

Отже, об'єктом лексеоцентричного дослідження є слово, яке, реалізуючи свої значення в контекстах вживання, проте, розглядається як інваріантна одиниця мови. Текстоцентричний же підхід не визнає автономності слова.

А. А. Уфимцева, проте вважає, що „не слід убачати принципового протиріччя або непереборної антиномії мови в тому, що одні учені досліджують мову перспективно, від системи до її реалізації, інші – ретроспективно, від тексту до системних засобів” [7, с. 67].

Незалежно від підходу до вивчення між одиницями мови існують певні зв'язки, в основі яких лежать ознаки, що відрізняють одне слово від іншого, що обумовлює необхідність системного вивчення лексичних значень.

Ідеї й принципи семантичного аналізу мови, які згодом були об'єднані під загальною назвою методу семантичного поля, склалися поступово і сходять до кінця XIX – початку XX віків. У числі тих, хто впритул підійшов до формулювання цих ідей і принципів відмічають, наприклад, О. О. Потєбню, М. М. Покровського, Р. М. Мейєра, І. Тріра, Л. Вайсгербера, Г. Штерберга, Г. Іпсена, В. Порцига, А. Йоллеса та ін.

Намагаючись знайти систематизуючий початок у змістовній організації мови, академік М. М. Покровський писав у 1895 р. у своїй роботі „Семасиологические исследования в области древних языков”: „Слова і їх значення живуть не відокремленим один від одного життям, але з'єднуються в нашій душі, незалежно від нашої свідомості, у різні групи, причому підставою для угруповання служить схожість або пряма протилежність за основним значенням. Зрозуміло вже аріогі, що такі слова мають схожі або паралельні семасіологічні зміни” [6].

Семантична ж система (клас) і є деяка сукупність лексичних одиниць, впорядкована з тієї або іншої точки зору (Васильєв, Шмелев, Ульман). „Точки зору”, за допомогою яких упорядковуються відповідні слова, називаються диференціюючим чинником. З урахуванням цього завдання семантичного аналізу зводиться до того, щоб, по-перше, встановити приналежність слова до тієї або іншої семантичної системи і, по-друге, виявити системотворний диференціюючий чинник цієї системи.

Сучасні вчені та педагоги-практики звертають увагу на досить поширене явище – байдужість школярів до слів, відсутність прагнення зрозуміти їх значення. Це байдужість не лише до слова, але й до всієї семантичної системи, до думки й її нюансів. Учні залишаються глухими до інтонацій, мелодійності, забарвленості рідного слова, бо їх не вчать радіти слову, милуватися й дивуватися з нього, захоплюватися ним (В. І. Аннушкін, В. П. Беломорець, В. М. Вандишев, І. П. Гудзик, О. Н. Зарецька, С. Ф. Іванова, А. Й. Капська, М. М. Кохтєв, Т. О. Ладиженська, М. Р. Львов, Ю. В. Рождественський, Г. М. Сагач, Н. Г. Чибісова та ін.).

В. О. Сухомлинський, засновник полікомпонентної школи, у своїх працях („Слово рідної мови”, „Джерело невмирущої криниці”, „Рідне слово”, „Слово про слово”, „На трьох китах”) відповідав на актуальні питання: як навчити дитину серцем відчувати слово; передавати найтонші відтінки людської думки і переживання; сприймати, розуміти слово і вдало використовувати його в усному й писемному мовленні. Вчений вважав, що успіх роботи над словом залежить від соціально-культурного предметно-розвиваючого середовища, у якому розрізняється культурно-пізнавальне, художньо-

естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексійне середовище [5].

Культурологічний підхід педагога до організації навчально-виховної роботи з учнями загальноосвітньої школи підіймав випускників Павлишівської школи на сходинку високої людської культури. Із живої думки і слова „почалося становлення людини: мисль, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; в ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості і болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями” [5, с. 301].

Оволодіння культурою слова, за словами В. О. Сухомлинського, є неодмінною передумовою успішного навчання і розумового розвитку дитини. Слово й думка нерозривно пов'язані. Коли учень учиться висловлювати думку, він обов'язково вдосконалює і мислення. Вираження думки словом дає змогу заглиблюватись у суть пізнаваного [5].

Незважаючи на багатоаспектність педагогічних і методичних напрацювань із зазначеної проблеми „вільного володіння словом”, слід зауважити, що залишаються недостатньо науково розробленими проблеми навчання мови в основній школі, коли учні активно набувають мовної та мовленнєвої обізнаності в теорії та на практиці з урахуванням вікових особливостей дитини. Зокрема, не до кінця досліджено питання добору й використання по класах мовного матеріалу, на якому базується словоцентрична робота, формується комунікативна компетенція учнів.

Саме робота над словом, словосполученням, реченням, зв'язним текстом (текстова діяльність), публічним виступом стає засобом лінгвістичного, мовленнєвого і комунікативного розвитку особистості. Робота ж зі словом в основній школі на засадах словоцентризму повинна вестись системно, інтегративно та інтерактивно з урахуванням кількох змістовних ліній:

мовної – реалізація мовних правил завдяки розв'язанню мовленнєво-мисленнєвих ситуацій та роботі в діадах: „слово-слово”, „слово-словосполучення”, „слово-речення”, „слово-текст”;

діяльнісної – активне користування мовою, свідоме ставлення до культури мовленнєвої поведінки та виконання соціальних ролей під час спілкування;

соціокультурної – засвоєння культурних і духовних цінностей народу мовними, мовленнєвими та комунікативними засобами.

Від простого до більш складного та складного – ключовий принцип роботи над словом і на слово.

На сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти школярів комунікативна особистість (людина здатна до мовленнєвої дії) стає об'єктом розгляду різних галузей антропоцентричного мовознавства: прагмалінгвістики, соціолінгвістики, онтолінгвістики, етнолінгвістики тощо. Різногалузевий підхід до навчання мови визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом

спілкування й пізнання, так і замовленням самого суспільства – сформувати різнобічно розвинену й соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування за найрізніших умов мовленнєвої діяльності, яка сповнена поваги також і до рідної мови, вміє вести діалог, дискутувати, толерантно відстоювати свої політичні погляди, доводити, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому мовних норм і правил мовленнєвої поведінки, тобто володіти також і культурою публіцистичного мовлення.

Комунікативна ж компетенція, яка виконує головну роль у формуванні комунікативної особистості, особистості духовно – моральної, екологічно мислячої, соціально й фізично здорової, що має стабільний комунікативний потенціал, набуває провідний, інтегруючий характер.

І йдеться не тільки про комунікативну особистість учня чи вихованця, а й комунікативну особистість педагога як компетентного носія мови. Освіта виступає в процесі формування комунікативної особистості учня й учителі як одна з найважливіших галузей комунікативної практики. Розуміння педагогічного процесу як взаємодії між дорослим і дитиною, вихователем і вихованцем, учителем і учнем закономірно приводить до усвідомлення того, що ця взаємодія завжди має комунікативну основу.

Комунікативна діяльність для педагога – це виховання словом, в основі якого лежить рішення професійних життєвих завдань, пов'язаних з формуванням у молодого покоління розуміння про світ. Останнім часом форми комунікативної діяльності педагогів суттєво змінюються, тому що освітні установи стають далеко не єдиним джерелом отримання підростаючим поколінням інформації. Рівень поінформованості дітей значно підвищується завдяки засобам масової інформації й комунікації. Сучасна молодь, на відміну від дорослих, більш органічно вписується в новий комунікативний простір.

Тому своєчасне звернення до словоцентричного навчання мови спонукає комунікативно виправдано використовувати мову в найбільш типових життєвих ситуаціях, допомагає вирішувати найтипівіші комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, громадської сфер спілкування, не тільки учнів, а й викладачів.

Вивчення освітніх потреб слухачів системи підвищення кваліфікації свідчить про те, що не тільки учні, але й педагоги відчувають дефіцит психологічних знань, важко переходять від монологічної, фронтальної форми організації навчальних занять до діалогових й полілогових форм, зазнають труднощів в оволодінні інтерактивними методами організації навчальної діяльності. Значна частина труднощів, з якими зустрічаються сучасні учителі, пов'язані з труднощами в спілкуванні: невміння налагодити контакт з вихованцями, нерозуміння їх психологічної позиції, недостатня гнучкість в спонтанних мовленнєвих ситуаціях, труднощі в управлінні своїм власним психічним станом.

Як вказує І. Колеснікова в посібнику „Комунікативна діяльність педагога”, сфера комунікації педагога в сучасній освіті знаходить абсолютно новий вимір, нові напрями комунікативної діяльності педагога-фасілітатора. Формуванню нової змістовної лінії комунікативної діяльності педагога-фасілітатора сприяють: збільшення інтенсивності і щільності інформаційних потоків, у які занурені учасники освітніх процесів; збільшення кількості учасників комунікації в освітньому просторі й розвиток соціального партнерства; поява в людей нових комунікативних потреб та інтересів; розвиток нових форм і каналів трансляції освітньої інформації; необхідність у нових умовах підвищення ступеню інформативності й адресності педагогічної взаємодії [4, с. 6].

К. Ф. Сєдов і І. В. Горєлов у навчальному посібнику „Основи психолінгвістики”, визначаючи об’єкт і предмет цієї досить-таки молоді науки, пишуть: „Предмет психолінгвістики – комунікативна компетентність людини, яка розглядається в індивідуально-психологічному аспекті” [3, с. 7]. Говорячи про породження промови в різних комунікативних ситуаціях, учені помічають, що різні ситуації спілкування, різних стилів та жанрів мовлення припускають використання різноманітних способів розгортання думки в слово; мета та завдання комунікації вимагають зміни стратегії мовленнєвої поведінки, мовленнєвої діяльності, мовленнєвої культури [3].

Бачити, чути, відчувати й найголовніше переконувати інших словом – найголовніше завдання сучасної мовної освіти. Тому ефективним напрямом оновлення шкільного курсу лінгвістики та методисти називають шлях вивчення функціонування мовних одиниць у мовленнєвому висловлюванні, спроможних забезпечити єдність мовної освіти та мовленнєвого розвитку учнів (О. С. Антонова, О. В. Архіпова, В. В. Бабайцева, М. Т. Баранов, Е. А. Бистрова, А. Д. Дейкіна, Н. А. Іпполітова, А. Ю. Купалова, Т. О. Ладиженська, Л. Ю. Максимов, Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева та ін.). Якщо слова у свідомості комунікативної особистості представлено по-різному, то й методи роботи з різними групами слів повинні розрізнятися. Під час добору методів словоцентричного шкільного навчання необхідно віддавати перевагу таким, як: *традиційні* – за рівнем активності учнів (Є. Я. Галант): пасивні – розповідь, лекція, пояснення, екскурсія, демонстрація, спостереження; активні – лабораторний метод, практичний метод, робота з книгою; за джерелом одержання знань (М. М. Верзилін, Є. І. Петровський, Д. О. Лордкипанідзе): словесні – пояснення, бесіда, диспут, дискусія, полеміка; наочні – наочні посібники, схеми, таблиці, малюнки, моделі, ТЗН, кіно- та відеофільми; практичні – вправи, досліди, написання творів, складення таблиць; за характером пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін): пояснювально-ілюстратив (інформативно-рецептивні); репродуктивні; проблемного характеру; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі *нетрадиційні* – інтерактивного спрямування (А. О. Гін): інформаційні, пізнавальні, регулятивні, ділові та рольові тощо.

Розвиток лексичних навичок, синтезованих дій з вибору лексичних одиниць адекватно задуму, що забезпечують ситуативне використання цієї лексичної одиниці і є однією з умов виконання мовної діяльності здійснюється *з урахуванням психолінгвістичних можливостей учнів* сприймати й засвоювати лексичні одиниці, а саме з обліком: вікових особливостей дітей підліткового віку (здатності аналізувати, розуміти матеріал через логічне міркування, доказ, висновок; уміння самостійно мислити, міркувати, порівнювати, робити висновки й узагальнення; готовності учнів до сприйняття й усвідомлення не лише логічно побудованого матеріалу, але й естетичних компонентів значень слів); ступенів пізнання учнем значення слова в тексті (розуміння; осмисленого запам'ятовування слова і його значення в мовному відрізку з урахуванням можливостей довільної й резервів мимовільної пам'яті; зберігання інформації в довготривалій пам'яті); особливостей фаз пам'яті (сприйняття, концентрації, запам'ятовування, повторення).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні лінгводидактичних аспектів словоцентричної роботи в основній школі.

Список використаної літератури

- 1. Апресян Ю. Д.** Идеи и методы современной структурной лингвистики / Юрий Дереникович Апресян. – М. : Просвещение, 1966. – 305 с.
- 2. Бодуэн де Куртенэ И. А.** Избранные труды по общему языкознанию / Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с.
- 3. Горелов И. Н., Седов К. Ф.** Основы психолингвистики : учебное пособие / Илья Наумович Горелов, Константин Фёдорович Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.: ил.
- 4. Колесникова И. А.** Коммуникативная деятельность педагога : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ирина Аполлоновна Колесникова ; под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2008. – 336 с.
- 5. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа. 1976–1978.
- 6. Теркулов В. І.** Композити російської мови в ономасіологічному аспекті : автореферат дис. здобуття наук. ступеня д. фил. наук : спец. 10.02.02 „Російська мова” / В. І. Теркулов. – К. : НАН Укр. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, 2008. – 40 с.
- 7. Уфимцева А. А.** Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики / Анна Анфилофьевна Уфимцева / под редакцией Ю. С. Степанова. – Изд. 4-е. – М. : Книжный дом „ЛИБРОКОМ”, 2010. – 240 с.

Курінна А. Словоцентрична робота в основній школі: психолінгвістичний аспект

Стаття присвячена проблемам словоцентричної роботи за умови психолінгвістики. У статті простежуються шляхи формування комунікативної компетенції школярів на основі мовленнєвотворчого осмислення слова та текстової організації.

Ключові слова: словоцентрична робота, мовленнєвотворчість, словотворчість, комунікативна компетенція школяра.

Куриная А. Словоцентричная работа в основной школе: психолингвистический аспект

Статья посвящена проблемам словоцентричной работы средствами психолингвистики. В статье прослеживаются пути формирования коммуникативной компетенции школьников на основе речетворческого осмысления слова и текстовой организации.

Ключевые слова: словоцентричная работа, речетворчество, словотворчество, коммуникативная компетенция школьника.

Kurinna A. Teaching the Work of Going at Basic School: Psycholinguistic Aspect

The article is sanctified to the problems of teaching the work on condition of psycholinguistic. In the article the ways of forming of communicative competense of schoolchildren are traced on the basis of creation of speech comprehension of word and text organization.

Key words: teaching the work, creation of speech, communicative competense of schoolboy.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Нікітіна А. В.

УДК 373. 016:811.161.2'36

Т. Маркотенко

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сучасні підходи до дошкільної освіти, визначені у програмі „Я у Світі”, ставлять високі вимоги до компетентності дошкільників у мовленнєвій діяльності. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. У лінгводидактиці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини. Важливим вихідним положенням процесу формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, спостереження над мовою („чуття мови”). Дитина використовує мову як засіб спілкування в міру того, як більш-менш сформоване слово стає для неї сигналом дійсності, починає щось означати, а мовлення набуває відповідної граматичної організації [1, с. 422].