

2. Clark B. Growing up gifted: Developing the potential of gifted at home and at school / B. Clark. – 5th ed. – Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1997.
3. Colangelo N. Handbook of gifted education / N. Colangelo, G. Davis. – 2nd ed. – N. Y. : Allyn and Bacon, 1997.
4. Greer B. Unschooling or homeschooling? [Електронний ресурс] / B. Greer. – Режим доступу: http://www.unschooling.org/fun12_unschooling.htm.
5. Patricia A. Handbook of educational psychology / A. Alexander Patricia, H. Winne Philip. – Routledge, 2006. – 1055 с.

КУРІННА А.

РОБОТА ЗІ СЛОВОМ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ВИМІР

Останніми роками спостерігається тенденція до володіння мовою як активним засобом для набуття статусу соціально-економічного й політичного порозуміння між різними представниками світової спільноти в різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій не тільки іноземних мов, а й оновлення завдань володіння рідною мовою в сучасному суспільстві.

Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб заради продуктивного спілкування, розв'язання проблем мовної культури громадських організацій і суспільства в цілому.

Спілкування, у свою чергу, виступає необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування не лише окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, а й особистості в цілому. Реальність і необхідність спілкування визначена спільною комунікативною діяльністю: щоб жити, люди вимушені взаємодіяти.

У зв'язку із цим перед методикою викладання російської мови в середній школі стоїть проблема формування соціокультурної спрямованості навчання рідної мови на підставі словоцентризму, що спирається на теоретичну розробку ключових положень: “мова – культура”, “мовна особистість”, “мовна картина світу”, “міжкультурна комунікація”, “стереотипи спілкування”, “соціокультурна ситуація”, “прецедентні імена й тексти” (Р. Будаов, О. Вежбицька, Г. Гачев, Д. Гудков, Ю. Караулов, В. Костома-ров, В. Маслова, Ю. Степанов, Ю. Прохоров, В. Шаклеїн та ін.).

Про посилення комунікативної спрямованості шкільної лінгвістичної освіти, продуктивне формування комунікативного потенціалу учнів свідчить велика кількість сучасних лінгводидактичних досліджень (Л. Антонова, В. Аннушкін, В. Беломорець, М. Баранов, Є. Голобородько, Л. Дави-

дюк, Н. Демидова, В. Капінос, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Мацько, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Г. Сагач, М. Соловейчик, В. Статівка та ін.).

Але ж проблема формування комунікативного потенціалу цілісної особистості з розвинутою соціокультурною компетентністю ставить питання про пошук засобів її адекватного вирішення та підкреслює актуальність обраної теми.

Мета статті – пошук нових напрямів словоцентричної роботи на уроках російської мови, які розвивають інтерес до слова як соціокультурного феномену.

Одним з таких напрямів є застосування в навчальному процесі особистісно орієнтованих педагогічних технологій, які розглядають систему “вчитель – учень” як духовну спільність, що постійно розвивається, де вчитель не тільки створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій кожного учня, а й сам реалізує та затверджує свої мовленнєві та комунікативні потенційні сили й здібності, сам розвивається, проектуючи власну особистість. Саме вчитель повинен бути взірцем для учнів у всьому, а передусім, зразком для наслідування має бути його мовлення – точне, правильне, доречне, комунікативно виправдане, позбавлене помилок і неточностей тощо. Якщо говорити про слово як основну дидактичну одиницю педагогічного спілкування, то слід наголосити на його значущості, перш за все, для викладачів-словесників, які повинні досконало володіти словом.

Незважаючи на багатоаспектність педагогічних і методичних напрацювань із зазначеної проблеми, 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 й комунікативного розвитку особистості.

Слово – центральна функціонально-структурна одиниця мови. Усі інші елементи мови існують або для слова й у слові (фонемі та морфемі), або завдяки йому (речення).

Задовільного, логічно бездоганного визначення слова мовознавча наука ще не має, хоча мовці завжди чітко відчують і виділяють у мовленні окремі слова. Це зумовлено тим, що, по-перше, слова в мові дуже різні за своїм значенням і функціями; по-друге, визначення, яке підходить для однієї мови, часто не придатне для іншої.

Найбільш точно й стисло окреслив поняття “слово” французький мовознавець А. Мейє (1866–1936), який визначає його як вираження асоціації

певного значення з певним комплексом звуків, що піддається певному граматичному використанню.

Ім'я А. Мейє зазвичай зв'язують з французькою соціологічною школою в мовознавстві. Соціологічне мовознавство в цілому є сукупністю теорій, шкіл і окремих концепцій, що трактують мову, передусім, як засіб спілкування людей, пов'язаний з їх громадським статусом, сферою занять, освітою тощо, і лише потім як знаряддя мислення та спосіб виявлення емоцій. Воно висуває на перший план комунікативну функцію мови разом з визнанням його системності й знакової природи його одиниць. У ньому істотно враховуються результати досліджень із соціальної психології, соціології та філософії, структурної антропології.

Проте навіть визначення слова А. Мейє далеко не досконале: у ньому чітко не відмежовано слово від морфеми, з одного боку, і від словосполучення – з іншого; не враховано існування в мові багатозначних слів.

Отже, слово – це самостійна, наділена одним або кількома граматичними значеннями одиниця мови, яка передає одне чи більше лексичних значень, легко відтворюється і є будівельним матеріалом для речення. Це підкреслює визначення слова в “Лінгводидактичному енциклопедичному словнику”:

“Основна структурно-семантична одиниця мови, що слугує для найменування предметів, процесів, властивостей і відносин між ними. У структурному відношенні слово складається з морфем. Об'єднуючи в собі лексичне та граматичне значення, слово належить до визначеної частини мови, виражає у своєму складі всі зумовлені системою цієї мови граматичні значення <...>. У слові закріплюються результати пізнавальної діяльності людей, без слова неможливі не лише вираження й передача понять і уявлень, але їх формування...” [2, с. 308–309].

Якщо виходити з того, що слово – результат пізнавальної діяльності індивіда, то сприйняття слова має багаторівневу організацію, як і мовна особистість, закономірності формування якої залежать від контексту рідної культури та міжособистісного соціального діалогу.

Саме тому словоцентрична робота передбачає різнорівневий підхід до навчання мови. Так, наприклад, представники Школи діалогу культур (А. Ахутін, І. Берлянд, В. Касаткіна, Н. Кузнєцова, О. Ушакова, А. Юшков та ін.) предметом навчальної діяльності дитини на першому етапі навчального діалогу визнавали власне бачення слова, контекстуальне значення якого найчастіше залежить від емоційної – позитивної чи негативної – характеристики особи, предмета, явища під час спілкування.

Психологічні дослідження показали, що учні, які закінчують початкову школу діалогу культур, мають такі навчальні здібності (“компетенції”): виражати своє ставлення до навчального предмета в слові, малюнку або схемі; формувати власний погляд на предмет засвоєння в навчальних творах; розуміти навчальні твори інших учнів і вчителів, утримувати в усному та писемному мовленні, в навчальному малюнку відмінність своєї

точки зору від точки зору іншої людини; працювати з творами іншої культури, толерантно ставитися до іншої культури; відтворювати у власних навчальних творах іншокультурний погляд на речі з гострим розумінням відмінності цього погляду від власного; працювати з науково-популярною літературою: вміння компетентно відтворювати ідеї та образи, які отримані з позаурочної навчальної літератури “своєю мовою”, уникаючи сухості та наукоподібності; ставити навчальні питання, інтерес до “вічних проблем буття”, які не мають тільки одного вирішення [3].

Отже, завдання формування словоцентричного підходу до навчання мови, мовної особистості школяра не обмежується мовною, лінгвістичною компетенцією (практичне володіння мовою й основами науки про мову – лінгвістики). Сьогодні не викликає ніяких сумнівів необхідність формування соціокультурної компетенції (усвідомлення мови як феномену культури та соціуму, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурного й соціологічного компонента значення мовних одиниць) разом з компетенцією комунікативною.

Системне навчання мови розпочинається з 5-го класу (з 10 років). У міру усвідомлення та прийняття школярами культурних цінностей важливий вік для формування соціокультурної компетенції засобами словоцентризму – від 10 до 13 років (складний перехідний вік від дитинства до дорослості). У цей час відбувається “схоплювання” культури, культурних норм і цінностей, їх оцінка й вироблення позитивного/негативного ставлення до феномену культури. Цей період вікового розвитку школярів є найбільш сприятливим, коли потрібне й найбільш результативне активне залучення учнів до вітчизняної культури через вивчення рідної мови. Розвиток мовної особистості школяра як носія та творця національної культури через залучення до культури свого народу, свого краю, міста або села засобами словоцентризму, текстоцентризму та комунікативної спрямованості не завжди має системний характер.

Роботу зі словом в основній школі на засадах словоцентризму повинна вести 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 – ключовий принцип роботи над словом і на слово.

Мовленнєво-мисленнєва ситуація – провідна дидактична одиниця інтерактиву на уроках мови, літератури, риторики, красномовства, основ журналістики тощо. Складовими мовленнєво-мисленнєвих ситуацій є: мотив спілкування; комунікативний намір (мета); учасники спілкування (соціальні ролі, відносини між співбесідниками, тональність спілкування); місце й час спілкування; засоби спілкування (стиль мовлення, паралінгвістичні засоби – міміка, жести тощо).

Мовленнєво-мисленнєві ситуації можуть бути природними й навчальними. Природні ситуації виникають у процесі навчання й іноді використовуються вчителем, але вони не можуть становити стабільну навчально-методичну основу для планомірного розвитку мовлення учнів засобами словоцентричної роботи. Навчальна мовленнєво-мисленнєва ситуація може бути визнана одиницею навчання, оскільки вона вигадана, уявна, планована вчителем з певною метою. Ця ситуація повинна викликати інтерес в учнів, враховувати їх життєвий досвід і мовні можливості; умови ситуації повинні бути наперед обумовлені, щоб учні могли їх собі уявити.

Мовленнєво-мисленнєві ситуації можуть мати вихід на прості та складні форми інтерактивного навчання (від ігор-розминок до рольових ігор).

Так, учитель пропонує учням асоціативно уявити себе живим або неживим предметом.

Уявіть собі, що Ви художник, тільки замість фарб у Вас слова. Намалюйте зимовий ранок, дощовий день, ніч, світанок, захід сонця.

Уявіть собі, що Ви не просто художник, а художник-портретист. Намалюйте портрет свого однокласника так, щоб він був упізнаний.

Уявіть собі, що Ви екскурсовод. Pozнайомте нас з визначними місцями Вашого міста.

Уявіть собі, що Ви казкар, про кого або про що б Ви написали казку.

Уявіть собі, що Ви знаменитий артист, музикант, кролик, дерево, небо.

Цей ряд можна продовжити. Ситуацію, в яку потрапляє наведений живий або неживий предмет, вигадати нескладно. На підготовку учням дається одна-дві хвилини (звідси назва рольової гри-розминки – “Експромт”). Починаючи урок або ділову гру з розминки, учитель приводить у рух усі механізми мовленнєво-мисленнєвої машини: лінгвістичні, паралінгвістичні, кінетичні. Розминки можуть готуватися учнями вдома.

Так, наприклад, цікава й продуктивна гра-розминка “Добери означення до слова”.

Учням пропонується вдома або в класі підібрати якомога більше означень до заданого слова з метою відпрацювання швидкості користування словниковим запасом, не втрачаючи при цьому відчуття правильності й доцільності підбраного слова. Адже не дарма ще Феофан Прокопович у своїй праці “Про поетичне мистецтво” підкреслював: “Необхідно проводити відбір предметів і слів, розглядаючи важливість кожного окремо, щоб

не всяке слово, що попалося, зайняло місце. Слова повинні бути звичайними, буденними і не дуже гучними, якщо йдеться про щось просте. Якщо ж описується щось величне, вражаюче, величезне, то слід підшукувати і слова звучніші. Але якщо йтиметься про середній між найпростішим і найвищим, то рівним чином і слова потрібно підбирати в такому ж роді – не дуже звучні і піднесені, але і не принизливі або пусті” [1, с. 13].

Твердження автора підкреслює специфіку вказаної гри-розминки. Учитель має підбирати лексику з урахуванням місця говоріння, часу говоріння, теми й ідеї говоріння, вікового та соціального різновиду аудиторії.

Продуктивна гра-розминка “Асоціація”

Школярі асоціативно уявляють собі колір (блакитний, зелений, чорний, яскраво-червоний), словосполучення (гірські вершини, чистий струмок, кислий лимон), квітку (троянда, бузок, жовтці, лілія, мак), запах (талої води, багаття, парного молока, морської хвилі).

Приклади гри-розминки “Асоціація”.

Симонова М., учениця 8-го класу, ліцей № 99

Запах морозного ранку: “Ранній зимовий ранок. У повітрі відчувається м’який прохолодний вітерець. Він віє чистим, свіжим, незвичайним запахом. Навколо панує тиша і спокій. Ще мить – і моє обличчя і руки починають відчувати легке пощипування. Поступово це відчуття переходить у відчуття холоду. Вітер стає сильнішим. І примарне утихомирення починає зникати, залишається незмінним відчуття чистоти і свіжості в повітрі”.

Головко В., учень 8-го класу, ліцей № 99

Запах бруньки, що розпускається: “Знов прийшла весна. Знов народжується і прокидається природа. Це так чудово! Ось брунька. Я бачу і відчуваю її. Маленька, липка, зеленувата, пахне весною. Запах неповторний. А все ж таки чим пахне?! Щастям, радістю, пробудженням, свіжістю і, звичайно ж, любов’ю”.

Ньорба Т., учениця 8-го класу, № 99

Запах моря: “Освіжаючий, вологий запах, що дає цілющу енергію, поновлюючи сили організму. Запах трохи солоний, з ледь чутним запахом йоду. Відчувається потужність, непохитна сила, виникає відчуття упевненості в собі, вічності і мудрості життя”.

Скорина Н., учениця 8-го класу, ліцей № 99

Запах моря: “Знову вітер. Знову я біля моря. Знову цей незвичайний звук прибою. Все навколо в сутінках. Вітер приємно перебирає моє волосся. Солоні бризки моря. Цей незвичайний запах свіжості. Цей ваблячий звук прибою. Сплеск хвилі. Біла грайлива піна. Знову підходить, ударяючись об камінь і розсипаючись сріблястими крапельками, хвиля, яка ще зовсім недавно складала те велике єдине ціле, що називається морем”.

Запропонована гра-розминка розвиває емоційно-мовну уяву, учить використовувати відпрацьовану лексику для передачі відчуттів: слухових і зорових. Для підготовки та проведення розминки буде потрібно не більше семи хвилин.

Складною формою навчання на засадах текстоцентризму та слововоцентризму є “Комплексний комунікативний аналіз тексту”, який вбирає в себе лінгвістичний та літературознавчий аналізи тексту, схему якого подано нижче.

Комплексний комунікативний аналіз тексту

I. Контекст і ситуація спілкування:

- місце й час спілкування; їх вплив на перебіг інтеракції;
- характеристика каналів комунікації (вокальний: звуковий, слуховий; візуальний: зоровий; тактильний: дотиком; нюховий; смаковий);
- комунікативний шум і його вплив на спілкування (фізичний: шум мотора автомобіля, вентилятора, тиха вимова адресанта; психічний шум: ставлення до адресанта або адресата; неухважність слухача, заглибленість у свої думки; інтелектуальна обмеженість; семантичний: спілкування різними мовами; використання спеціальної термінології);
- зворотний зв'язок і засоби його підтримування.

II. Комунікативна поведінка учасників спілкування (комунікативний паспорт персонажів):

1. Виявлення комунікативної мети кожного з учасників спілкування. Чи змінюється впродовж інтеракції мета спілкування? Якщо так, то в чому причина?

2. Аналіз комунікативної ініціативи учасників спілкування персонажів.

3. Аналіз комунікативних стратегій (комунікативною стратегією вважається умисно здійснюваний комплекс мовленнєвих дій щодо планування своєї мовленнєвої взаємодії зі співрозмовником для реалізації конкретної комунікативної мети. Практичним інструментом такої реалізації слугує комунікативна тактика):

- власне комунікативні: послідовність комунікативних дій / змістовні: змістовне планування мети з урахуванням мовного матеріалу;
- кооперативні: діалоги та полілоги / некооперативні: суперечки, претензії, погрози, конфлікти.

4. Оцінка учасниками стратегії один одного (якщо така оцінка наявна).

5. Виявлення тактик комунікативної поведінки учасників спілкування. Типи тактик. Зміна тактик (якщо це спостерігається):

- тактики продукування оцінного (позитивного чи негативного);
- значення, використовувані адресантом як суб'єктом оцінювання;
- тактики реагування на оцінку (позитивне чи негативне) значення, використовувані адресатом як об'єктом оцінювання.

6. Характеристика соціальних та комунікативних ролей, які реалізуються персонажами у фрагменті, який аналізується. Чи змінюються комунікативні ролі учасників спілкування?

- соціальні ролі (визначаються професією, видом діяльності, статтю, віком);

– комунікативні ролі (формується із сукупності дій, мовленнєвих вчинків, міміки, фраз, зовнішності, одягу тощо: порадник, красень, супермен, бунтівник, діловий, знаменитість, жертва, “сіра людина” тощо).

7. Виявлення прихованих ролей (комунікативних позицій) учасників спілкування (із застосуванням трансактного аналізу Е. Берна):

– позиція дитини – передбачає ведення спілкування за принципом “хочу/не хочу”;

– позиція батька – передбачає ведення спілкування за принципом “роби так-то і так-то”;

– позиція дорослого – зорієнтоване на норми логіки, здоровий глузд, врахування реальної ситуації, бажання бути в усьому рівним з іншими.

8. Характеристика типів спілкування персонажів:

– відкрите/закрите;

– ініціативне/примусове;

– офіційне/неофіційне;

– етикетне/розкуте;

– конфліктне/кооперативне.

9. Аналіз складових комунікативного кодексу кожного учасника спілкування. Засоби мовного етикету.

III. Аспекти мовного коду в комунікації (мовленнєвий паспорт персонажів):

1. Найчастотніші типи мовленнєвих актів.

2. Мовленнєві жанри, яким віддається перевага учасниками спілкування.

3. Дотримання норм культури мовлення учасниками спілкування.

4. Типи мовленнєвих помилок в ідіостилі учасників спілкування.

5. Аналіз риторичних аспектів спілкування: вживання слів у прямому й переносному значеннях, образність, тропи та фігури мовлення тощо.

6. Засоби мовного етикету.

IV. Роль паралінгвістичних засобів спілкування:

1. Регістрові характеристики.

2. Тональність спілкування.

3. Атмосфера спілкування.

V. Висновки

Характеристика спілкування загалом: сильніші та слабші комунікативні позиції, хто досяг предметних та комунікативних цілей, хто ефективніше використовував засоби комунікативного кодексу, хто завоював комунікативну ініціативу, а хто її втратив тощо.

Висновки. Системне словоцентричне навчання мови передбачає звернення до інтерактивних технологій і технік, які практично заохочують школярів до продуктивного формування комунікативного потенціалу особистості, успішної індивідуальної та соціальної мовленнєвої діяльності, до розвитку й саморозвитку соціокультурних знань, умінь і навичок.

Література

1. Вомперський В.П. Стилiстична теорiя Флорана Прокоповича (до 300-рiччя з дня народження) / В.П. Вомперський // Росiйська мова в школi. – 1981. – № 5. – С. 11–14.
2. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А.Н. Щукин. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Юшков А.Н. Психологические особенности становления детской вопросительности на уроках – диалогах в начальной школе : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Н. Юшков. – Иркутск, 1997.

ОДАЙСЬКИЙ С.І.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧИМ ПРОЦЕСОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ПРИ ВПРОВАДЖЕННІ ДЕРЖАВНИХ СТАНДАРТІВ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ

Докорінні зміни соціально-економічного укладу спричиняють побудову такої системи професійної освіти, яка могла б дати відповідь викликам часу, забезпечивши економічні перетворення в країні. З іншого боку, спираючись на набутий досвід, професійно-освітній простір України має витримати конкуренцію з відповідними зарубіжними системами. Серед важливих чинників, що формують високу конкурентну здатність української економіки, виступає система підготовки робітничих кадрів. Її основу становить організаційно-управлінське та науково-методичне забезпечення функціонування системи професійно-технічної освіти (далі – ПТО).

Посилення ролі ПТО як динамічної системи, що справляє активний вплив на подальший розвиток економіки держави, підтверджується як вітчизняним, так і зарубіжним досвідом. Високий рівень національної робочої сили сприяє залученню іноземних інвестицій, розвиває можливості вітчизняного виробництва з великою питомою вагою кваліфікованої праці. Тобто людський чинник у системі ПТО має винятково важливе значення в становленні нашої держави в умовах ринкової економіки. Слід також урахувати, що базова професійна підготовка молоді виконує соціальну функцію у формуванні творчої, ініціативної, гармонійно розвиненої особистості, адаптованої до продуктивної професійної діяльності в сучасному суспільстві.

У зв'язку із цим важливими напрямками вдосконалення управління професійно-технічними навчальними закладами (далі – ПТНЗ) є оновлення змісту професійного навчання, що забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці, упровадження державних стандартів, нових методик навчання, інноваційних технологій, нових форм і методів професійної підготовки учнів, зміцнення матеріально-технічної бази, відповідного законодавчого та нормативно-правового забезпечення, вдосконалення