

Кучерук О.А. Шляхи формування мовленнєвої компетентності: психолінгвістичний підхід до навчання рідної мови// Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник. – Переяслав-Хмельницький, 2007. - Випуск №12.– С. 37 – 41.

УДК 371. 01

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ РІДНОЇ МОВИ

Оксана Кучерук

(м. Житомир)

У статті актуалізується холистичний, цілісний, підхід до навчання української мови, окреслено шляхи формування мовленнєвої компетентності учнів на основі принципів і методів психолінгвістики.

Ключові слова: лінгводидактика, мовленнєва компетентність, психолінгвістичні методи, холистичний підхід до мовної освіти.

The article is based on the actualization of the integral approach to the methodology of the Ukrainian language studies, there are determined the ways of the language competence formation among the pupils, based on the principles and methods of psycholinguistics.

The key-words are: lingual didactics, language competence, psycholinguistics methods, integral approach to the language studies.

Стрімкий розвиток соціального життя зумовлює необхідність творчого оновлення освітніх процесів. Об'єктом нашого дослідження є мовна освіта, вона й потребує переосмислення традиційного навчання в школі з урахуванням життєвих змін та сучасних тенденцій до об'єднання різних наукових галузей, суміжних із лінгводидактикою. У зв'язку з цим актуалізується лінгвопсихологічний підхід до навчання рідної мови, оскільки в центрі уваги психолінгвістів багато міждисциплінарних проблем, пов'язаних з психологією мови і мовлення, мовленнєвим розвитком в онтогенезі і філогенезі, мислительними процесами, які лежать в основі опанування мови і її використання, мовної продуктивності тощо.

Для лінгводидактики особливо значущим є те, що психолінгвістика, крім іншого, описує, яким чином мовлення дитини дозволяє їй оволодіти мовною і немовною „картиною світу” [1, с. 7].

У наукових працях різних авторів (В. Белянін, О. Леонтьєв, Т. Ушакова та ін.) звертається увага на те, що предмет психолінгвістики, науки, яка вивчає процеси творення мовлення, а також сприйняття і породження мовлення в їх співвідношенні із системою мови, тісно пов'язаний з формуванням мовлення в процесі становлення особистості. Таке розуміння психолінгвістики свідчить, що її міждисциплінарні положення можуть стати методологічною основою мовної освіти школяра, та переконує в доцільності психолінгвістичної концепції навчання мови.

Прикладні аспекти психолінгвістики, пов'язані передусім з різними теоріями оволодіння мовою, мають значні перспективи в методиці навчання рідної мови. **Метою** нашої статті є визначення шляхів формування мовленнєвої компетентності учнів у шкільному курсі української мови на основі принципів і методів психолінгвістики.

Потрібно зазначити, що у вітчизняній лінгвометодиці є поодинокий досвід використання психолінгвістичних даних – ідеться передусім про педагогічну творчість В. Сухомлинського, який, по суті, використовував з навчальною метою терапевтичні прийоми, хоч і не називав уживаних сьогодні термінів музикотерапія, арт-терапія тощо.

Досягнення психолінгвістів можуть стати основою для модернізації традиційних підходів у інтерпретації принципів, змісту, форм, методів і технологій навчання мови в школі.

Сучасна лінгвометодика має спиратися на комплексне тлумачення мови – мова як знакова система, як засіб спілкування, формування та існування думки, соціалізації людини, як діяльність, як продукт діяльності, як „активний посередник між світом і людиною”, як „дух народу” (В. фон Гумбольдт), як „вираз національної психіки” (І. Огієнко), як „сукупність текстів”, „асоціативно-вербальна сітка” (Ю. Караулов), мова і мовлення як сукупна єдність та ін., – що являє *синтетичну теорію мови*. Саме таку об'єднану теорію слід покласти в основу продуктивної моделі мовної освіти, бо кожен окремо взятий аспект не може розкрити учням природу суті феномену мови, на чому, власне, і ґрунтується формування мовленнєвої компетентності. Наприклад, В. фон Гумбольдт застерігав, якщо домінуючим буде розуміння мови лише як знакової системи, то таке тлумачення може перетворитися в хибне уявлення про мову, яке „вбиває” в ній усе живе і духовне [2, с. 303-304].

Наведене положення має стати орієнтиром у вирішенні завдань, пов'язаних з розробкою ефективних методик навчання мови, для чого, крім знань про мету і зміст шкільного курсу мови, потрібні знання про психологію особистості, мовленнєву діяльність, педагогічну психологію, методи психотерапії та ін.

Основним критерієм дієвого функціонування методичної системи є активізація основних видів навчальної діяльності учнів (*пізнавальної*, пов'язаної із засвоєнням нового змістового матеріалу, *саморозвитку*, що передбачає самостійне опанування нових способів дій, та *соціально-комунікативної*, тобто засвоєння нових способів міжсуб'єктної взаємодії). Окремі види діяльності виявляються на уроці не ізольовано, а тому методи навчання мають бути в системі, упровадження якої потребує аналізу відповідності

її меті і завданням навчання в межах компетентнісної парадигми. У цьому плані слід звернути увагу на те, які компетентності учня мають бути сформовані засобами мови як навчального предмета. Йдеться про тісно взаємопов'язані *власне предметні* (мовна, мовленнєва, комунікативна) та *загальні* (соціокультурна і діяльнісна) *компетентності*. Зазначимо, що під компетентністю ми розуміємо якісні особистісні новоутворення – знання, уміння, навички, внутрішні потреби, досвід, ціннісні орієнтації. Нас цікавить передусім *мовленнєва компетентність* школяра, основними компонентами якої є: знання базових мовленнєвознавчих понять; здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане; здатність до мовленнєвої творчості; здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах, виступати з повідомленням; здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності; здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності; уміння аудіювання, читання, говоріння, письма; гнучке вміння використовувати мовні засоби залежно від типу, стилю мовлення; навички красномовства; уміння редагувати власне та чуже мовлення; здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Мова існує в мовленні, відповідно можна твердити, що мовна компетентність людини (знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства, передбачених шкільною програмою з української мови; базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння; внутрішня потреба вивчати українську мову як рідну, державну; розуміння зображувально-виражальних можливостей мови; уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту; уміння здійснювати різні види мовного розбору; знання правил мовленнєвого етикету українців, виразів народної мудрості; досвід самостійної предметної діяльності – навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної та ін.) є основою мовленнєвої. А тому формувати їх потрібно у взаємозв'язку.

З погляду нашого дослідження можна визначити залежність мовленнєвої компетентності як внутрішнього інтегрованого новоутворення мовної особистості від сукупності багатьох чинників. Йдеться передусім про *відношення між цією компетентністю*, з одного боку, і *активізацією мовленнєво-мислительної діяльності особистості, емоційністю підтексту уроку, ефективністю методів, технологій навчально-пізнавальної діяльності, творчістю, критичністю мислення школярів*, з другого боку. Така формула (визначене відношення) відбиває практичну спрямованість, діяльнісно орієнтований характер компетентнісного підходу до навчання. Розглядаючи особливості застосування його в рамках рідномовної освіти, Л. Скуратівський зазначає: «Компетентнісний підхід є прогресивнішим феноменом в освітній сфері порівняно із ЗУНівським підходом, бо лінгводидактична система, на яку він спирається, охоплює ширше коло чинників, що впливають на розвиток мовлення, і ця система є більш структурованою, цілісною і відкритою для подальшого вдосконалення і розвитку» [8, с.2].

Ефективність формування мовленнєвої компетентності зумовлюється відповідністю форм, методів і технологій навчання, з одного боку, цілям, змісту мовної освіти, а з іншого – віковим та індивідуально-психологічним особливостям учнів. Отже, у процесі розвитку їхнього мовлення важливо враховувати психологічну модель чинників, що впливають на мовленнєву активність, а відтак і на формування мовленнєвої компетентності (див. рис. 1).

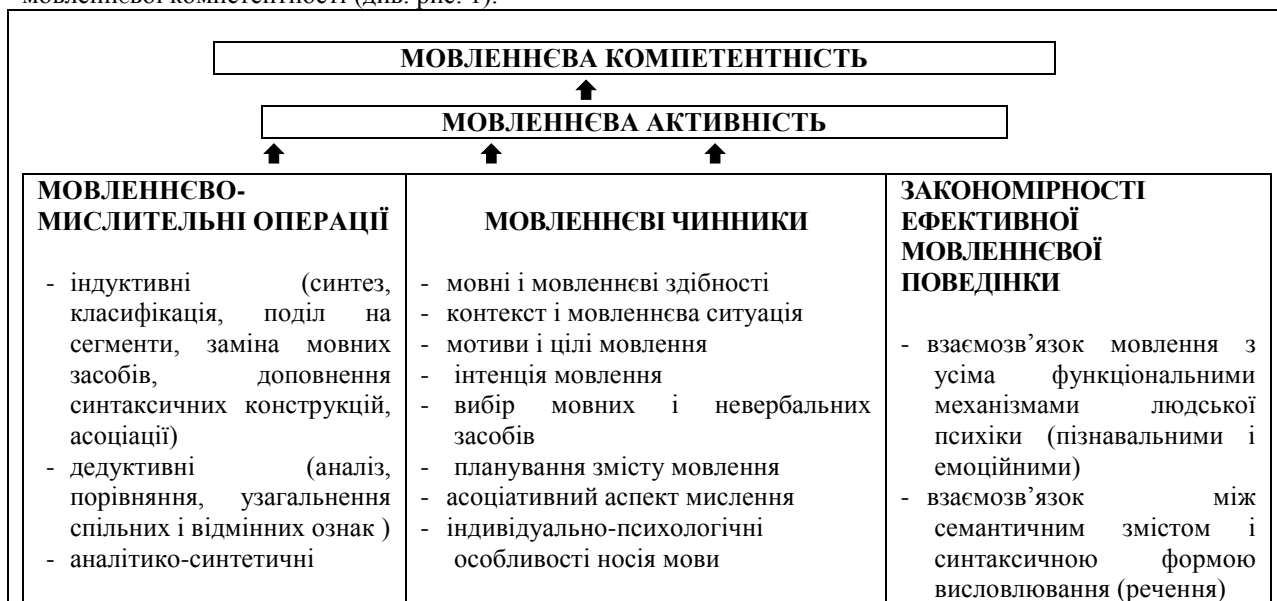


Рис. 1. Психологічна модель чинників, що впливають на формування мовленнєвої компетентності

Як бачимо, у психологічній моделі умовно виділено взаємопов'язані блоки чинників, за допомогою яких можна комбінувати різні схеми мовленнєвої активності в шкільному курсі рідномовної освіти. Способи практичного використання їх з дидактичною метою потрібно організовувати на основі сучасних технологій, у яких реалізуються як традиційні, так і інноваційні методи навчання. Система методів формування предметних компетентностей на уроці мови повинна бути не випадковою і одноманітною, а відображати

творчий стиль методичної роботи вчителя та свідчити про обізнаність із перспективними підходами до навчання – особистісно-орієнтованим, творчо-розвивальним, компетентнісним, комунікативно-діяльним, культурологічним, психолінгвістичним та ін.

Нас цікавить психолінгвістична модель особистісно-орієнтованого навчання української мови, спрямованого на розвиток не лише логічного мислення (лівої півкулі головного мозку), а й образного (правої півкулі головного мозку), власне, такий двопівкульний підхід до навчання української мови використовується в практиці роботи словесників нечасто, відтак учні відчувають труднощі у висловленні власної думки, у творчому вживанні мовних засобів залежно від типу, стилю мовлення.

З огляду на сказане холистичний, цілісний, підхід до формування мовних і мовленнєвих компетентностей передбачає комплексний вплив на взаємопов'язані психічні процеси учня (мислення, сприймання, пам'ять, увагу, уявлення) за допомогою слова, засобів мистецтва, позитивного мовленнєвого середовища з навчальною метою. Такий шлях потребує опори на зв'язок свідомого та інтуїтивного в пізнавальній діяльності, включає поєднання активного і нетрадиційного навчання, зорієнтованого на стан релаксації, тобто зняття психологічного напруження учнів шляхом сугестії, самонавіювання, а це, у свою чергу, активізує увагу, інтуїцію, пам'ять.

Психологи зазначають, що стан внутрішнього напруження за певних обставин може паралізувати дії людини, а тривале перебування її в емоційній напрузі призводить навіть до психосоматичних захворювань [6, с. 90]. Одним із ефективних способів зняття такого стану – це *поділитися своїми враженнями, думками і почуттями* з іншою людиною, що доцільно використовувати на заняттях під керівництвом учителя для розвитку мовлення школярів. Цей метод має психотерапевтичну природу і водночас може бути переосмислений з дидактичного погляду не як власне лікування, а як спосіб формування особистості шляхом цілеспрямованого впливу словом на психіку дитини з урахуванням принципу інтерсуб'єктивності. Творчі вчителі мають поодинокий досвід використання психотерапевтичних методів у навчанні, зокрема практикують *ігрову психотерапію, музикотерапію, елементи соціально-психологічних (комунікативних) тренінгів, твори-медитації*, а також *аутогенні тренування* учнів (автотренінги) переважно на початку заняття з метою самонавіювання, зосередження їхньої уваги на значущій навчальній діяльності.

Останнім часом у практиці школи набула поширення *методика доповнення* (завершення), що використовується в психолінгвістиці як відновлення деформованого мовленнєвого повідомлення. Для цього в тексті (реченні) пропускаються слова-компоненти, які потрібно вставити замість крапок чи інших позначок пропусків. Дидактичними варіантами цієї методики є завдання, що передбачають продовження чи закінчення тексту (наприклад, *різновид творчого переказу*), *творчий диктант*, у якому пропущені, як правило, окремі частини мови чи члени речення залежно від змісту і завдань уроку, *клоуз-тести* – тестові завдання на продовження і закінчення речень. У підготовці школярів до написання докладного переказу тексту цю методику можна використати після першого читання тексту – учні мають відновити деформований (із значними пропусками) уривок, призначений для переказу. Цей спосіб дасть змогу вчителю перевірити, якою мірою учні сприйняли текст.

Як зазначено вище, на уроках української мови мовленнєва компетентність має формуватися у тісному зв'язку з мовною. Одним із шляхів реалізації такого підходу до навчання може бути психолінгвістична *методика прямого тлумачення слів*. Застосування її до граматичних понять передбачає описання змісту назв окремих частин мови та їх форм (іменник, прикметник, дієслово, дієприкметник, дієприслівник, числівник, сполучник та ін.) на основі врахування мотивованої внутрішньої форми слова, тобто з використанням кореня назви, яка тлумачиться. За допомогою цього способу учитель має змогу, крім іншого, перевірити, чи свідомо учні опановують відповідний граматичний матеріал і чи можуть вони своїми словами в зрозумілій формі дати визначення певній частині мови.

У сучасних дослідженнях звертається увага на роль асоціацій в розвитку навчально-пізнавальної діяльності. Такий підхід є виправданий тим, що складні психічні утворення (думки, почуття, уявлення) виникають через посередництво асоціацій [7, с. 26]. Психологи доводять, що розвиток асоціативного мислення є важливою умовою адекватного сприймання і творення мовлення, формування мовної і мовленнєвої компетентності. Психологічні теорії навчання виходять з того, що в основі навчання лежать асоціативні зв'язки між стимулом і реакцією.

Метод асоціацій під назвами „асоціативні сітки”, „асоціативні дерева”, „асоціативні кущі”, „гронування” викликає все більший інтерес як у науці, так і шкільній практиці навчання мови, скажімо, показовим є досвід О. Потапенка [5, с.98, 112], Р. Іванової, Н. Могили [3].

Використовуючи в процесі мовної освіти асоціативний шлях, учитель має звернути увагу на суть і види асоціацій.

З точки зору психології асоціації розглядаються як зв'язок між окремими психічними актами (уявленнями, думками, почуттями), внаслідок якого один із них викликає появу іншого. Виділяють кілька різновидів асоціацій, серед них *синтагматичні* (асоціативні слова, які являють собою стимул і реакцію, належать до різних граматичних класів) – ці асоціації відображають мовленнєві відношення, *парадигматичні* (слово-стимул і асоціативна реакція на нього належать до одного граматичного класу) – вони розкривають мовні відношення. У складі цих асоціацій мають місце ті, що характеризують родо-видові відношення, смислові і фонетичні зв'язки.

Досвід показує, що асоціації відіграють суттєву роль у проблемному навчанні, креативному, інтегрованому. Це пов'язано з тим, що асоціативні думки виникають у процесі такого навчання, коли вчитель пропонує не готовий план дій, а незаповнену чи заповнену частково матрицю і учень заповнює відсутні елементи, шукає можливі варіанти відповіді на основі подібності зовнішніх чи внутрішніх ознак. Такий шлях особливо цінний для стимулювання творчості, вироблення гнучкості мислення, умінь застосовувати мовно-мовленнєвий досвід у нових навчальних ситуаціях. При цьому поєднання індуктивних операцій з дедуктивними розвиває потенційні здібності учнів, веде до досягнення поставлених навчальних цілей.

У навчанні мови значення смислових асоціацій (за подібністю, суміжністю, контрастом) зумовлюється закономірним впливом їх на мовленнєво-мислительний розвиток учнів. Наприклад, різновид пошукового методу „**асоціативний експеримент**”, що ґрунтується на інтуїції і мовному досвіді учнів (робота в групах): *доберіть асоціативні слова, фразеологізми до поданих назв.*

Леся, хліб, геній, язик, швед, хата, каша, земля, казка, верба, кобзар, історія.

Проведіть міні-дослідження, чи залежать асоціації від культурно-історичних традицій народу. Напишіть короткий звіт про виконане дослідження.

У такий спосіб навчальний експеримент як шлях одержання і перевірки нових для учня знань сприяє активізації когнітивної діяльності і передбачає інтерпретацію результатів. Розгляд учнями комплексу асоціацій, викликаних у їхній свідомості на подані слова, дає змогу глибше збагнути значення цих слів, що відображають культурно-історичний досвід народу. Внаслідок цього власне предметні компетентності формуються у зв'язку із соціокультурною та діяльнісною. Для вчителя цей експериментальний метод корисний ще й тим, що завдяки йому можна діагностувати рівень мовленнєвого і пізнавального розвитку школярів з подальшим розробленням навчально-коригувальної методики.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, психолінгвістичний підхід може мати широке застосування в рамках рідномовної освіти з метою формування предметних компетентностей. Особливості застосування цього підходу до мовленнєвого розвитку школярів поки що залишаються перспективною проблемою для подальших лінгводидактичних досліджень. Водночас реалізація психолінгвістичної концепції навчання рідної (української) мови в школі потребує відповідного переосмислення фахової підготовки майбутнього вчителя-словесника.

Література

1. Белянин В.П. Психолінгвістика: Учебник. – 2-е изд. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 232с.
2. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию/ Под ред. Г.В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 397с.
3. Іванова Р., Могила Н. Урок розвитку зв'язного мовлення “Квіти – краса життя” (5 клас)// Українська мова і література в школі. – 2003. - №6. – С.41–46.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 212с.
5. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс: Навч.-метод. посіб./ О.І. Потапенко, Г.І. Потапенко, Л.П. Кожуховська, Л.Е. Довбня, Т.В. Чубань, Н.Д. Юрійчук, Т.М. Шевченко, Т.І. Товкайло, М.І. Навальна. За заг. ред. О.І. Потапенка. – М.: Міленіум, 2006. – 332с.
6. Психологія/ За ред. Ю. Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. – Львів: Свічадо, 1998. – 320с.
7. Психология. Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
8. Скуратівський Л. До питання про значення поняття «мовленнєвий розвиток» та інші близькі за змістом поняття// Українська мова і література в школі. – 2005. - №3. – С.2–4.