

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

ФОМІНА ІНЕССА ЛЕОНІДІВНА

УДК: 378.03+4.79+417

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НОВЕЛІСТИКИ
ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Ольга Антонівна Копусь,
кандидат філологічних наук,
доцент

ОДЕСА – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ I. Науково-теоретичні засади розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара	11
1.1. Сутність феномена «образне мовлення»	11
1.2. Образне мовлення як якість професійного мовлення майбутніх філологів	31
1.3. Новелістика як засіб розвитку образного мовлення майбутніх філологів (на прикладі новелістики Олеся Гончара)	37
1.3.1. Поняття: «художня образність», «засоби образності»	37
1.3.2. Новелістика Олеся Гончара як засіб розвитку образного мовлення майбутніх філологів	52
1.4. Структурно-компонентний аналіз розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара	59
Висновки з першого розділу	85
Розділ II. Експериментальна методика розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара	89
2.1. Стан розвитку образного мовлення майбутніх філологів	89
2.2. Лінгводидактичні засади розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара	110
2.2.1. Принципи та педагогічні умови розвитку образного мовлення майбутніх філологів	111
2.2.2. Експериментальна модель і етапи розвитку образного мовлення майбутніх філологів засобами новелістики Олеся Гончара	136

2.3. Порівняльний аналіз рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту	159
Висновки з другого розділу	166
ВИСНОВКИ	169
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	173
ДОДАТКИ	194

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена концептуальними засадами мовної освіти, що визначаються Національною стратегією розвитку освіти України на 2012 – 2021 роки й концепціями навчання державної мови. У сучасних умовах значно зростають вимоги щодо підготовки майбутніх філологів як носіїв інтелектуального, культурного потенціалу, професіоналів, здатних глибоко усвідомлювати місце і роль комунікації в освітньому процесі. Загальний мовленнєвий розвиток студента-філолога відбувається як у навчальній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самовиявлення, осмислення значущості професійної мовленнєвої діяльності. Вирішення означеної проблеми потребує пошуку таких методів і засобів, які б дали змогу цілеспрямовано працювати над розвитком професійного мовлення майбутніх філологів загалом і культури образності мовлення, зокрема.

Образне мовлення було предметом дослідження вчених-лінгвістів, які розглядали: функціонування мовних засобів у текстах художнього стилю (М. Бахтін, Г. Винокур, Б. Головін, А. Коваль, Л. Новіков, Д. Розенталь, З. Франко та ін.), комунікативні якості мовлення (Л. Мацько, М. Жовтобрюх та ін.), мовну особистість (А. Богущ, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, П. Зернецький, Л. Калмикова, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк та ін.), мовну і мовленнєву компетенції та компетентність (Н. Бібік, А. Богущ, І. Зимня, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.) тощо.

Проблему розвитку образного мовлення в лінгводидактиці досліджували в таких аспектах: розвиток усного мовлення (Н. Бабич, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Пентилюк та ін.); вивчення стилістики мовлення (В. Виноградов, В. Мельничайко, О. Пономарів та ін.), культури мовлення (М. Васильєва, Н. Волкова, Б. Головін, А. Коваль, О. Кретова, В. Пасинок, О. Семенов та ін.); методика розвитку образного мовлення (А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Т. Мельник, Т. Окуневич, І. Попова та ін.). У працях науковців образність розглядається як специфічна властивість

слова і пов'язується із семантичною структурою слова, оскільки образні можливості слова є результатом тривалих у часі перетворень, стилістичних і семантичних змін, що відбуваються за рахунок посилення одних або послаблення інших сем (найменших семантично неподільних одиниць смислу). Учені відстоювали думку про те, що образність як властивість слова і як комунікативна якість мовлення має безпосереднє відношення до лінгвістики тексту, семантичних перетворень, стилістичних змін. Окреслена проблема докладно висвітлена в психології та психолінгвістиці дотично питань: обґрунтування понять «мова» і «мовлення», взаємозв'язку мовлення з мисленням (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Потебня, С. Рубінштейн та ін.), з'ясування сутності образності як психологічної категорії (М. Басов, П. Блонський, О. Леонтьєв, А. Петровський та ін.).

Незважаючи на широкий спектр досліджуваних питань, проблема розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара залишається відкритою: відсутня чітко вибудована та структурована методична система, яка б орієнтувалася на комунікативні якості мовлення, мовну особистість, мовну і мовленнєву компетенції та компетентність, стилістику мовлення, культуру мовлення і була призначена не лише для вивчення в процесі фахової підготовки майбутніх філологів, але й у системі післядипломної освіти, зокрема підвищенні кваліфікації вчителів-філологів.

Отже, результати педагогічних спостережень засвідчили наявність суперечностей між: системою сучасних методик навчання студентів у вищій школі та недостатністю їх відповідного інформаційно-методичного забезпечення; вимогами чинних програм зі стилістики української мови, культури української мови та відсутністю науково-обґрунтованого підходу щодо аналізу розвитку образного мовлення як складника професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх філологів, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження «Методика розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Наукове дослідження виконувалося відповідно до теми «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№0109U000212), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Автором досліджувався теоретико-методичний аспект розвитку образного мовлення в майбутніх філологів. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 4 від 27.06.2007 р.) і узгоджено Радою з координації наукових досліджень НАПН України в галузі педагогіки і психології (протокол № 9 від 27.11.2007 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й експериментально апробувати педагогічні умови розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара.

Завдання дослідження:

1. Виявити потенційну можливість засобів образності новелістики Олесея Гончара для розвитку образного мовлення майбутніх філологів; уточнити поняття «образне мовлення», «образ», «образність мовлення», «засоби образності».

2. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара.

3. Виявити й обґрунтувати педагогічні умови розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара.

4. Розробити й експериментально апробувати лінгводидактичну модель і методику розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара.

Об'єкт дослідження – навчально-мовленнєва діяльність майбутніх філологів.

Предмет дослідження – методика розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара.

Гіпотеза дослідження – розвиток образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара відбуватиметься ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: взаємозв'язок вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін у процесі розвитку образного мовлення; забезпечення методичного супроводу розвитку образного мовлення системою вправ репродуктивно-творчого характеру на основі новелістики Олеся Гончара; використання інтерактивних методів навчання; занурення студентів в активне мовленнєво-розвивальне середовище, пов'язане з новелістикою Олеся Гончара.

Методи дослідження. З метою перевірки гіпотези, досягнення мети, а також реалізації поставлених завдань у роботі було використано методи теоретичного пошуку: аналіз лінгводидактичної, психолого-педагогічної літератури з питань образності мовлення, семантичний і системний аналізи для систематизації категоріально-понятійного апарату дослідження.

Методи емпіричного дослідження: опитування студентів з метою з'ясування місця образного мовлення в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх філологів та виявлення труднощів у розвитку їхнього образного мовлення; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний етапи) з метою перевірки ефективності виокремлених педагогічних умов і розробленої лінгводидактичної моделі розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; методи математичної статистики (обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація) з метою перевірки достовірності результатів дослідження й підтвердження гіпотези, зокрема пакет прикладних програм SPSS та MS Excel та математико-статистичних методів обробки інформації: шкалювання,

групування в статистичні ряди, порівняння статистичних вибірок, кореляційний аналіз.

Базою дослідження виступили: факультет української філології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», філологічний факультет Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. В експерименті було задіяно 632 студенти.

Наукова новизна дослідження: уперше визначено й обґрунтовано педагогічні умови (взаємозв'язок вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін у процесі розвитку образного мовлення; забезпечення методичного супроводу розвитку образного мовлення системою вправ репродуктивно-творчого характеру на основі новелістики Олеся Гончара; використання інтерактивних технологій навчання; занурення студентів в активне мовленнєво-розвивальне середовище, пов'язане з новелістикою Олеся Гончара), розроблено лінгводидактичну модель (когнітивно-мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-творчий етапи) розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; виявлено критерії (особистісно-мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний, творчо-діяльнісний із показниками), схарактеризовано рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; виявлено потенційну можливість засобів образності новелістики Олеся Гончара для розвитку образного мовлення майбутніх філологів; уточнено сутність понять «образне мовлення», «образ», «образність мовлення», «засоби образності»; удосконалено зміст, форми та методи розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; набула подальшого розвитку методика розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара.

Практична значущість дослідження полягає в розробці методики розвитку образного мовлення, системи вправ з розвитку образного мовлення

майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара, навчально-методичного посібника «Основи розвитку образного мовлення майбутніх філологів», що можуть бути використані викладачами вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації в процесі фахової підготовки майбутніх філологів, а також у системі післядипломної освіти, зокрема підвищенні кваліфікації вчителів-філологів.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 2736 від 19.10.2012 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (акт про впровадження № 127 від 04.10.2012 р.), Міжнародного гуманітарного університету (акт про впровадження № 917 від 23.10.2012 р.), Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів (акт про впровадження № 851 від 13.11.2012 р.), Херсонського державного університету (акт про впровадження № 07-12/2600 від 05.12.2012 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (акт про впровадження № 113 від 10.10.2012 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичним і методологічним обґрунтуванням вихідних положень; використанням апробованого діагностувального інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; експериментально-дослідною перевіркою основної гіпотези, висновків, що уможливило, крім теоретичного обґрунтування проблеми, її втілення в практику загальноосвітніх шкіл; використанням методів, адекватних предметові, меті й завданням, логіці розробки проблеми.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження було висвітлено на міжнародних («Теорія і практика формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ» (Одеса, 2008), «Підготовка фахівців для іноземних країн у вищих навчальних закладах України: проблеми та перспективи розвитку» (Одеса, 2010), «Управління освітніми закладами, стан проблем, стратегії розвитку» (Одеса, 2010)) та

всеукраїнських («Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2007), «Пошуки і знахідки» (Слов`янськ, 2011), «Мовна підготовка іноземних громадян у вищих навчальних закладах України: стан проблеми та перспективи розвитку» (Одеса, 2012)) науково-практичних конференціях.

Основні результати дослідження відображено в 12 публікаціях, з них 5 статей у фахових виданнях України, 2 методичні посібники.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг тексту дисертації 172 сторінки. У роботі вміщено 22 таблиці, 4 рисунки, що займають 9 самостійних сторінок тексту. До списку використаних джерел увійшло 242 найменувань.

РОЗДІЛ I

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НОВЕЛІСТИКИ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

1.1. Сутність феномена «образне мовлення»

Образне мовлення як багатоаспектне лінгводидактичне явище виступає об'єктом активного вивчення у різних напрямках. Висвітлення сутності феномена «образне мовлення» доцільно розпочати з розкриття таких суміжних понять, як «мовлення», «образ», «образність», «образність мови», «образність мовлення», «виразники образності» і т. ін.

Найбільш типовими визначеннями поняття «мовлення» є такі: це історично усталена форма спілкування людей за допомогою мови [34, с. 23]; конкретно застосована мова, засоби спілкування в їх реалізації [118, с. 176]. Слід зазначити, що у філології сутність мовлення найчастіше розглядається науковцями паралельно з визначенням терміну «мова». Так, Н. Бабич вказувала на взаємозв'язок мови і мовлення, підкреслюючи, що мова – єдина, цілісна складна знакова система, яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, закріплення думок, а й засобом їх формування – адже мислення здійснюється на мовній основі, а мова завжди осмислена. Мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях із наперед визначеною метою; це діяльність за допомогою мови, особлива психічна діяльність [7, с. 11]. На думку ж М. Пентилюк, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має власну мету, що впливає із загальної мети спілкування. Вчена зазначає, що основу мови і мовлення становить мовленнєва діяльність. Тільки у ній народжується, формується і мова, і мовлення. Мовленнєва діяльність можлива лише в суспільстві, зумовлюється його потребами [163, с. 14].

Загалом більшість вчених (Л. Варзацька, М. Василенко, Л. Введенська, В. Виноградов, Л. Головата, М. Кочерган, Л. Павлова та ін.) мову і мовлення розрізняють за такими параметрами:

1. Мова – явище загальне, абстрактне; мовлення – конкретне. Загальне (мова) реалізується в конкретному (мовленні). Конкретність мовлення виявляється в тому, що його можна чути, записати на магнітну стрічку, бачити і прочитати (якщо йдеться про текст). Мову безпосередньо спостерігати неможливо. Саме тому лінгвіст має справу з мовленням (вивчає звучне мовлення або тексти). Завдання лінгвіста «добути» з мовлення мову.

2. Мова – явище відносно стабільне, довговічне, загальноприйняте; мовлення – динамічне (рухливе), випадкове й унікальне. Так, наприклад, сучасна українська літературна мова охоплює період від І. Котляревського до наших днів, її норми (орфоепічні, орфографічні, лексичні та граматичні) є відносно стабільними й загальноприйнятими. У мові немає помилок, у ній усе правильно. У мовленні люди можуть припускатися помилок. Унікальність мовлення полягає у своєрідному використанні мовних засобів, у вживанні оказіональних (випадкових) слів, словоформ, словосполучень тощо.

3. Мова – явище психічне, а мовлення – психофізичне. Мова існує в індивідуальних мізках, у душах, у психіці людей, які становлять певну мовну спільність. Мовлення, крім психічного, має ще фізичний (фізіологічний) аспект, пов'язаний із його породженням і сприйманням. Особливо помітний цей аспект при звуковій (акустичній і фізіологічній) характеристиці мовлення. Мовлення можна характеризувати за темпом, тембром, тривалістю, гучністю, артикуляційною чіткістю, акцентом тощо.

4. Мовлення – лінійне, мова – нелінійна. Мовлення розгортається в часі. Для того щоб вимовити якусь фразу, потрібен певний часовий проміжок, бо слова вимовляються послідовно одне за одним. А в мові всі звуки, слова, словоформи тощо існують одночасно. На відміну від мовлення, мова має ієрархічну будову. Дехто з мовознавців протиставляє мову мовленню, як соціальне індивідуальному. Насправді і мова, і мовлення — явища соціальні,

бо основна функція мови — бути засобом спілкування, і люди розмовляють (користуються мовленням) не для того, щоб демонструвати своє вміння говорити, а щоб передати комусь якусь інформацію. Щоправда, мовлення має й індивідуальний аспект. Воно є індивідуальним за виконанням, завжди належить конкретним людям. Індивідуальність мовлення проступає у відборі мовних елементів, в улюблених синтаксичних конструкціях, у частотності вживання мовних засобів, у мимовільних чи навмисних порушеннях мовних норм тощо [48; 36; 38; 101; 147].

Узагальнене визначення означених понять наводить Н. Бабич. Мова — це: 1) універсальний засіб виховання і навчання людини; 2) енциклопедія людського досвіду; 3) першооснова нагромадження культурних цінностей, засіб вираження змісту культури, спосіб введення окремої людини в процес суспільного культурного розвитку; 4) один з компонентів духовної культури суспільства; 5) засіб координації усіх виробничих процесів; 6) функціонуюча система, нерозривно пов'язана з усіма галузями суспільного життя. Мовлення — це: 1) спосіб існування і вияву мови, «мова в дії», мовний процес у багатьох його видах і формах (говір, писання, слухання, читання), мовчазна розмова з самим собою, обдумування майбутнього свого чи сприйняття від інших повідомлення; 2) вияв процесу формування (а не втілення) думки; 3) вияв одиниць мови усіх рівнів і правил їх поєднання; 4) засіб конкретизації спілкування (мовного спілкування) [8, с. 196-197].

На думку науковців (В. Виноградов, Д. Годлевська, Н. Голуб, Б. Головін, Л. Златів, Н. Костриця, Н. Лаврусевич, М. Пентилюк та ін.), мова регулює стосунки між людьми, впливає на них [36; 52; 56; 81; 99; 109; 167]. Це виявляється в мовленні, під час якого виникають певні обставини спілкування. Отже, наша культура мовлення залежить від змісту й послідовності, точності, доречності висловлювання, багатства словника, досконалого володіння умінням поєднувати слова в реченні, будувати різноманітні структури, активно застосовувати норми літературної мови.

За результатами аналізу можемо констатувати, що образність у культурі мовлення виступає як одна із її якостей. Образність розглядається науковцями (В. Виноградов, Г. Винокур, М. Пентилюк, Д. Розенталь та ін.) як здатність викликати наочно-чуттєві уявлення мовними засобами та оперувати наочно-образними уявленнями, які виникають і перетворюються у свідомості людини [35; 38; 164; 185]. Отже, ключовим у визначенні сутності образності й образного мовлення виступає поняття «образ».

Слід зауважити, що поняття «образ», «образність» належать до надзвичайно широких, багатоаспектних, багатопланових. Численні визначення терміна «образ» свідчать не про різне розуміння його суті, а про неоднакові засади виявлення природи образності. Поняття образу є центральним у філософії, психології, мистецтвознавстві, літературознавстві та низці мовознавчих дисциплін. Відповідно до тлумачного словника слово «образ» має декілька значень: 1) зовнішній вигляд кого-небудь, чого-небудь; відображення когось, чогось у пам'яті, свідомості чи створене уявою; копія, подоба когось, чогось; 2) характерна для літератури й мистецтва форма відображення дійсності; узагальнений тип, характер, створений письменником чи митцем; 3) те, що народжується, постає в уяві; 4) зображення когось, чогось; 5) відображення у свідомості явищ об'єктивної дійсності; який відтворює, зображує щось за допомогою образів або містить образ; який вирізняється силою, дохідливістю, впливовістю; яскравий, живий (про слово) [208, с. 387.]. Як бачимо, різні тлумачення означеного поняття уже вказують на галузь знань, у якій воно використовується: мові, літературі, психології, філософії.

У філософії образ розглядається як надзвичайно ємнісна форма репрезентації дійсності, в якій відображаються не тільки перцептивні властивості об'єктів, а й їх взаємозв'язки і взаємовідношення в межах однієї або кількох модальностей. Образ завжди полімодальний. Образи відчуттів виконують регулювальну, пізнавальну та емоційну функції. Вихідним чуттєвим образом є відчуття – це відображення окремих властивостей

предметів та явищ внаслідок безпосереднього впливу на органи чуття людини. Відчуття мають широкий спектр модальності: зорові, слухові, вібраційні, больові, м'язові та ін. Кожна форма відчуттів відображає через окреме загальні властивості певної форми і виду руху матерії. Проте відчуття дає не цілісну характеристику дійсності, а лише однобічну її картину [216].

Образи уявлень вторинні стосовно образів відчуттів та сприйняття. Збережені в пам'яті, вони стають для людини надбанням її духовного життя, підсумком почуттєвого пізнання світу. Образ уявлення – початкова форма розвитку і розгортання психічного життя особистості [233].

Цілісний образ, який відображає предмети, що безпосередньо впливають на органи почуттів, їх властивості й відношення визначається як сприймання. На відміну від відчуттів, у процесі сприймання формується образ цілісного предмета через відображення всієї сукупності його властивостей. Проте образ сприймання не зводиться до простої суми відчуттів, хоч і включає їх у свій склад. Це якісно нова форма відображення дійсності, яка виконує дві взаємопов'язані функції: пізнавальну та регулятивну. Пізнавальна функція розкриває властивості та структуру об'єктів, а регулятивна – спрямовує практичну діяльність суб'єкта згідно з цими властивостями об'єктів. Відчуття та сприймання хоч і виступають у процесі приймання, але не обмежуються ними. Важливу пізнавальну роль відіграє пам'ять, яка об'єднує минуле і сучасне в одне органічне ціле, елементи якого взаємопроникають. У результаті сприймання зовнішніх впливів і збереження їх у пам'яті виникають уявлення – чуттєвий образ предмета, який уже не діє на органи чуття людини, це узагальнений образ дійсності [203].

Образ – це загальнопсихологічне поняття, що використовується для позначення особливої форми результатів цілісного відображення у психіці людини дійсності. У словниках [180; 233] образ визначається як суб'єктивна картина світу або його фрагментів; містить у собі самого суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій [233, с. 292]; як

чуттєва форма психічного явища, що має в ідеальному плані просторову організацію і часову динаміку [200, с. 500]; як результат суб'єктивного відображення навколишньої дійсності, представлений в ідеальному плані [178, с. 228].

Слід зазначити, що в психології поняття образу використовується в кількох значеннях. Поряд із тлумаченням, синонімічним поняттям відображення у психіці, існують визначення, що пов'язують з образом переважно перцептивні форми знання. Образ – це суб'єктивний феномен, який виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мисленнєвої діяльності, що становить цілісне інтегративне відображення дійсності, в якому водночас представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо).

Категорія образу виступає центральною категорією у психології пізнавальних процесів. У праці С. Смирнова наведено докладний аналіз поняття образу. На його думку, образ виступає вихідним пунктом і водночас результатом будь-якого пізнавального акту. У широкому розумінні під образом розуміють будь-яку (в тому числі і абстрактно-логічну) суб'єктивну форму відображення реальності. У більш вузькому розумінні слово «образ» використовується для позначення чуттєвих форм відображення, тобто таких, що мають сенсорну (образи відчуття, сприймання і т. ін.) або квазісенсорну природу (образи пам'яті, уяви, сновидіння і т. ін.). Інтегральним конструктом пізнавальної сфери особистості виступає цілісний образ світу – багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе і свою діяльність [198].

Зазвичай виділяють декілька видів образних явищ: образ сприймання – відображення в ідеальному плані зовнішнього об'єкта, що впливає на органи почуттів; образ уяви – вигаданий, даний в уявленнях, але такий, що не має аналогів у реальній дійсності, а тому такий, що ніколи раніше не сприймався; післяобраз – модифіковане мимовільне сприймання об'єкту, що здається, і який недавно розглядався при нерухомому погляді; ейдетичний образ – чітке, повне і детальне уявлення протягом деякого часу після закінчення його

розглядання, відрізняється від післяобразу незалежністю від рухів очей і стабільністю у часі; а також фосфени – спонтанні світлові відчуття та галюцинації – ілюзорне сприймання об'єкта, що реально відсутній, виникають спонтанно при психічних захворюваннях [200, с. 500].

Отже, образ – це універсальна людська здатність до побудови нових цілісних образів дійсності шляхом переробки змісту практичного, чуттєвого, інтелектуального та емоційно-сміслового досвіду. За висновками вчених (Т. Мельник та ін.) образ уяви виконує чотири функції: 1) побудова образу засобів і кінцевого результату предметної діяльності суб'єкта; 2) створення програми поведінки, коли проблемна ситуація є невизначеною; 3) продукування образів, які не програмують, а замінюють діяльність; 4) створення образів, які відповідають опису об'єкта [137].

Результатом діяльності відчуттів, сприймання, уявлення є цілісний образ. Цілісність образу детермінована: онтологічно – предметністю об'єктивної реальності; психофізіологічно – взаємодією зовнішнього дистантного та рухового аналізаторів, які поєднуються у пізнавальний комплекс; фізіологічно – на рівні організму; і психологічно – на рівні особистості – активністю, спрямованістю на пізнання [180, с. 295].

У літературознавстві та мовознавстві поняття «образ» розглядається передусім як категорія естетична. Образ у найбільш узагальненому вигляді виступає як загальна категорія художньої творчості, притаманна мистецтву форма відтворення, тлумачення і засвоєння життя шляхом створення об'єктів, що естетично впливають [118, стб. 669]; особлива форма художнього структурування дійсності, якій притаманна яскрава предметна чуттєвість [121, с. 139].

Образ завжди відтворює внутрішній світ суб'єкта. Якщо мовний знак – явище об'єктивне й колективне, то образ обов'язково пов'язується з ідеальним і суб'єктивним. О. Потебня зазначав: «Думка наша за змістом є або образ, або поняття, третього, серединного між тим і тим, немає» [177, с. 166-167].

Структурно багатоманітність видів образів фактично зводиться до двох початків – принципу метонімії (частина або ознака замість цілого) та принципу метафори (асоціативна сполученість різних об'єктів); на ідейно-смысловому рівні цим двом структурним принципам відповідають два різновиду художнього узагальнення (метафори – символ, метонімії – тип). Відповідно до метонімії відносять образи в зображувальних мистецтвах, оскільки будь-яке сприймання зовнішнього буття – це реконструкція за допомогою основних природних матеріалів, ліній, форм, деталей, які представляють ціле і заміщають його. Метафоричне перенесення образу проявляється переважно у виразних мистецтвах – ліричній поезії, музиці, де естетичний об'єкт народжується із «пересікання» образних даних [118, с. 672].

Крім того, види образів залежать від особливостей літературного роду. Якщо в епосі переваги надають зображальному (онтологічному) чиннику, то в ліриці – виражальному (феноменологічному). За типологічною класифікацією виокремлюють об'єктний (довкілля), суб'єктний (внутрішній світ), виражальний (метафоричний, сюжетний, композиційний тощо), рівні образу, що може поставати як персонаж, ліричний герой, дійова особа, пейзаж, річ, емоція, символ, алегорія, будь-який троп, стилістична фігура [121, с. 140].

Існує також поняття «художній образ», що визначається як категорія естетики, яка характеризує особливий, притаманний лише мистецтву, спосіб засвоєння і перетворення дійсності. Образом також називають будь-яке явище, що творчо відтворене в художньому творі. Образи завжди двочленні, що дозволяє поєднувати різнорідні явища в одне ціле. У художньому образі один предмет виявляється через інший, відбувається їх взаємоперетворення. Мета образу – перетворити (пре-образ-ить) річ, перетворити її в дещо інше – складне в просте, просте в складне, але в будь-якому випадку досягти між двома полюсами найвищого смыслового напруження, розкрити взаємопроникнення різних планів буття [119, с. 252].

На відміну від звичайного образу, що виникає в процесі відображувальної діяльності вищої нервової системи на етапі чуттєвого пізнання, художній образ є результатом складної аналітико-синтетичної діяльності з участю вищого ступеню пізнання – абстрактного мислення. Він несе в собі водночас і глибокі думки, і живе бачення світу, має величезну пізнавальну можливість, – зазначає І. Зязюн [161, с. 74].

У дослідженні В. Халіна звертається увага на найважливішу особливість художнього образу – як відображення певної духовної сутності, що є важливою цінністю для людини. На думку автора, специфіка образу в літературі в тому, що він створюється не самим звучанням слова, коли воно вимовляється, не його виглядом, коли воно писане або надруковане, а його змістом і тим збагаченим смислом, якого воно набирає в художньому контексті. А це означає, що формою, будівельним матеріалом у літературі виступає не просто слово, а зміст слова і мовлення, тому досягнення літературного образу потребує не безпосереднього чуттєвого сприймання слова, а сприймання інтелектуального [227, с. 9].

Розкриваючи специфіку поетичного образу, Г. Винокур зазначав, що образ є зразу й те, що він є з погляду його буквального значення, і те, що він зображає собою у широкому його значенні [38, с. 28].

Отже, художній образ – специфічна форма переосмислення життя митцем, яка визначає і стилістику мовних рішень, якщо це образ словесний. Образ, який сприймається людиною через слово, є словесним образом. Через словесні образи сприймаються вторинні ознаки слова і в результаті такого експресивного смислу первинне значення слова змінюється і стає більш яскравим, багатоаспектним. Словесний образ тісно пов'язаний з асоціативним мисленням, значним розширенням семантичних зв'язків слова, поєднанням первинного поняттєвого змісту з вторинним експресивним. Тому словесні образи підсилюються, увиразнюються за рахунок емоційно-експресивних відтінків.

Зазначимо, що словесний образ, на відміну від образу в широкому розумінні, завжди має комунікативну спрямованість і пов'язаний із взаємодією комунікантів (адресант – адресат), є реальним мовно-літературним фактом. Словесному образу в лінгвістичному і літературознавчому аспектах притаманна двоплановість (співіснування прямого значення і нових семантичних елементів), що дає можливість меншою кількістю одиниць здійснювати передачу багатомірних проявів дійсності. Основним актом комунікації виступає текст, а в художньому тексті словесні образи взаємодіють із змістовою організацією, що сприяє розвитку і накопиченню образних уявлень.

Учені визначають різні особливості словесного образу. Так, Д. Розенталь зазначає, що образність слова обумовлена його художньою вмотивованістю, призначенням і місцем у складі художнього твору, відповідністю його образному змісту. Слово в художньому контексті двопланове: будучи одиницею номінативно-комунікативною, воно служить також засобом створення художньої виразності, створення образу [185, с. 61].

На думку В. Виноградова, словесний образ буває різної будови. Він може складатися із слова, поєднання слів, із абзацу, розділу літературного твору і навіть із цільного або цілого літературного твору. Але він завжди є естетично організованим структурним елементом стилю літературного твору. Цим визначаються і форми його словесної побудови і принципи його композиційного розвитку. Саме тому образи можуть виступати як ланцюг, що послідовно розгортається, можуть співвідноситися один з іншим в стилістичній системі літературного твору на відстані великих відрізків [35, с. 107].

Науковцями зазначається, що образ суттєво відрізняється від силогізму, який теж притаманний деяким текстам. Силогізм – це логічна модель, в якій два судження призводять до висновку як до третього судження. На відміну від силогізму образ наче показує, малює думку людини. Образи ґрунтуються на чуттєво-логічних переживаннях дійсності: зорових, слухових чи

тактильних враженнях. Так, мистецтво живопису (живописний образ) спирається на те, що людина бачить; музика використовує те, що людина здатна почути. Слово ж містить у собі можливості всіх видів мистецтва. Як відомо, в мові виділяються звуки, слова, словосполучення, речення. Словесний образ твориться переважно на рівні звуку (фоніка) та слова (художня лексика), хоча можливим є і використання синтаксичних фігур [1, с. 174].

Отже, словесний образ специфічний. Переломлення одного елементу в іншому, їх смислове взаємопроникнення, що виключає зображувальну чіткість і розчленованість, – саме це відрізняє словесний образ від живописного. З іншого боку, будучи умовним, словесний образ не може перетворюватися в знак, навпаки, він знімає знаковість самого слова. Між звучанням і лексичним значенням слова зв'язок довільний, немотивований; між лексичним значенням слова і його художнім смислом – зв'язок органічний, образний, заснований на сопричетності, внутрішній спорідненості [119, с. 253].

З урахуванням означеного, можна говорити про те, що словесні образи завжди виражають більше, ніж безпосередньо означають, підсилюючись додатковими емоційно-експресивними відтінками, вони характеризуються яскравістю, картинністю, емоційною забарвленістю. Тому до ознак образності науковці (М. Бахтін, В. Виноградов, Г. Винокур, Н. Лук'янова та ін.) відносять такі: яскравість, метафоричність, точність, оригінальність, цілеспрямованість тощо [12; 35; 38].

Визначення словесного образу, подані в дисертаційних дослідженнях, також підкреслюють означені властивості. Так, за І. Поповою, словесний образ – це образ предмета, явища, істоти, створеного засобами експресивних мовних одиниць, наділених здатністю викликати яскраві наочно-чуттєві уявлення [175, с. 19]. Т. Мельник підкреслює, що словесний образ має комунікативну спрямованість, оскільки має експресивне забарвлення (адресант – адресат); адресність комунікації залежить від рівня мовленнєвої

компетенції учасників спілкування. Словесний образ пов'язаний з двоплановістю (співіснування прямого значення і нових семантичних елементів), що уможливорює меншою кількістю одиниць передачу багатомірних вияві дійсності [137, с. 6].

Отже, завдяки цим ознакам словесний образ виявляється у такій властивості мовлення, як образність. Найчастіше образність визначається як властивість літературного мовлення подавати інформацію в яскравій, оригінальній, предметно-чуттєвій формі; застосування особливих словосполучень, які підсилюють семантичні поля додатковими експресивними та емоційними нюансами [121, с. 141].

Науковцями (В. Виноградов, Н. Гавриш, О. Галич, Т. Мельник, Л. Новіков, О. Потебня та ін.) образність розглядається як специфічна властивість слова і пов'язується з семантичною структурою слова, оскільки образні можливості слова є результатом тривалих у часі перетворень, стилістичних і семантичних змін, що відбуваються за рахунок посилення одних або послаблення інших сем (найменших семантично неподільних одиниць смислу) [35; 46; 47; 137; 150; 177]. З цього приводу Л. Новіков зазначав, що під впливом асоціацій актуалізуються не лише денотативні, але й конотативні семи. Результатом цього є породження метафоричного значення слова. А переносне метафоричне значення створює смислову та емоційну напругу, викликає певні естетичні почуття [150].

У залежності від ступеня й характеру вияву образності І. Гальперінім виділяються три типи образності: потенційна (здатність, що міститься в більшості слів, і виявляється не в самому слові, а лише в певному поєднанні слів); евідентна (слова, в яких образність виступає як первинна властивість); художня (виявляється у слові як елементі цілісної системи літературного твору) [48].

У лінгвістичних роботах образність визначається як відносно самостійна підсистема лексики; розглядається її зв'язок як властивості слова з іншими структурно-семантичними властивостями (експресивністю,

емоційністю). Так, Н. Бойко зазначає: у мовленні знак співвідноситься з класом відповідних предметів (денотатом) чи з конкретним предметом, реальним виявом денотата (референтом), тоді як образ виникає, формується, фіксується і закріплюється (як і значення) лише у свідомості мовців і становить сигніфікативну частину значення слова. Для образу характерна непряма співвіднесеність із конкретним референтом та зв'язки з концептуальною системою, яка синтезувала предметно-пізнавальну, чуттєво-мислительну та емотивно-аксіологічну діяльність людини [23, с. 186].

На думку О. Пономаріва, образність – це передавання загального поняття через конкретний словесний образ. Під словесним образом автор розуміє використання слів у таких сполученнях, які дають можливість посилити лексичне значення додатковими емоційно-експресивними та оцінними відтінками. Елементами створення образності, крім переносних значень слів, є також граматичні засоби (зокрема різноманітні префікси, суфікси згрубілості та пестливості), алітерація, мелодико-ритмічні особливості тощо [174, с. 39].

У культурі мови і мовлення науковці (Б. Головін, А. Коваль, М. Пентилюк, О. Семенов та ін.) розглядають образність як одну з комунікативних якостей [55; 95; 164; 192]. За О. Семенов, образність мови – це комунікативна якість мови, орієнтована на виникнення додаткових асоціативних зв'язків, тобто вживання слів і словосполучень у їх незвичному оточенні, зокрема їх переосмислення у тропах [192, с. 203].

Проведений контент-аналіз щодо визначення найбільш важливих характеристик культури мовлення учителів-філологів засвідчує, що ними є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення,

правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою – необхідні елементи мовної культури майбутнього філолога.

Здебільшого вчені (Н. Бабич, Л. Барановська, Л. Введенська, А. Коваль, М. Пентилюк та ін.) також зазначають, що теоретичною основою культури мовлення є пізнання й осмислення мовних норм, особливостей функціонування стилів літературної мови, усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення й екстралінгвістичних структур; практичною – систематична увага мовця до мови і рівня власного мовлення, прагнення досягти мовленнєвої майстерності [7; 9; 31; 95].

Звернемо увагу на те, що майбутнім філологам досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до мови, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Необхідно вдумливо читати твори майстрів різних стилів, добре оволодіти мовними нормами, стежити за їх змінами, не допускати змішування мовних явищ, проявів інтерференції (використання елементів різних мов); критично ставитися до написаного і мовленого слова, не йти за «модними» тенденціями у вживанні іншомовних слів, жаргонізмів-кліше (стійких сполучень, що використовуються в певних ситуаціях), термінологізмів, «телеграфного» стилю мовлення, нарочитої спрощеності тощо. На погляд Ж. Горіної, Л. Орехової, Н. Черненко та ін., високий рівень культури мовлення фахівця забезпечується його організаторськими вміннями (організувати процес спілкування, враховуючи ситуацію, мотив і мету спілкування, правильно розуміючи партнера; викликати і підтримувати інтерес до спілкування, поступово досягаючи своєї мети), інформативними (викласти інформацію в монологічній або діалогічній формі доступними для адресата лексичними засобами, синтаксичним, інтонаційним оформленням); перцептивними (словом і ділом впливати на партнерів, переконувати їх, схилити на свій бік); контрольо-стимулюючими (оцінювати діяльність співрозмовника на кожному етапі спілкування у такій формі, підсилювати

його прагнення до подальшого спілкування, аналізувати власну мовленнєву діяльність) та ін. [153; 226]. За висновками А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Семенов та ін., культура мовлення вчителя-філолога є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Учителі-філологи, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що негативно позначається на їхній поведінці, професійній діяльності, навіть приватному житті [95; 134; 164].

Отже, з погляду лінгвістики, образність розглядається передусім як властивість слова і як комунікативна якість мовлення, має безпосереднє відношення до лінгвістики тексту, семантичних перетворень, стилістичних змін. У літературознавчому аспекті це поняття розглядається ширше, оскільки пов'язане не лише з мовленнєвою організацією художнього тексту, а й з тими образами, що викликають певні естетичні почуття і відчуття єдності раціонального та емоційного.

Слід зазначити, що деякі автори не визначають образність як окрему якість мовлення. Так, Н. Бабич основними комунікативними ознаками культури мовлення визначає такі: правильність, точність, логічність, багатство (різноманітність), чистота, доречність, достатність, ясність, виразність. Усі ці ознаки, на її погляд, підпорядковуються одній глобальній – правильності, бо залежать від того, порушені чи не порушені в мовленні (не в загальнонародному, а в індивідуальному) правила: організації мовної системи, логіки чи психології, естетики чи етики [7, с. 66]. Як бачимо, автор уникає образності, але багато уваги надає проблемі формування виразності мовлення.

М. Пентилюк найголовнішими ознаками культури мовлення вважає змістовність, послідовність, правильність, точність, багатство, доречність, виразність, однак зазначає, що виразність включає в себе й образність мовлення. Ця його якість передбачає вживання слів і словосполучень у

незвичному, метафоричному значенні, що дає можливість образно, художньо відтворювати дійсність [164, с. 75].

Слід зазначити, що образність і виразність мовлення тісно пов'язані й подекуди розглядаються як синоніми. Розглянемо більш докладно зміст і співвідношення цих понять. Обидва поняття не мають єдиного тлумачення у мовознавстві. За Б. Головіним, виразність – це такі особливості структури мовлення, які підтримують увагу та інтерес у слухача або читача [55, с. 128].

У праці О. Бахмутової зазначається, що виразність мовлення – це найбільш точна її відповідність змісту, завданням і обставинці повідомлення. Створюється вона передусім її логічною точністю, правильним позначенням необхідного відтінку думки. Крім логічної точності, необхідна точність емоційна, правильне вираження почуття, ставлення людини до змісту думки або співбесідника. Виразність мовлення досягається вибором із близьких мовленнєвих варіантів найбільш точного, найбільш відповідного меті повідомлення. Цей варіант одночасно є і найбільш ємним, таким, що передає максимальний зміст мінімальними засобами. Надаючи розгорнуту характеристику виразності, автор зауважує, що не слід думати, що виразність мовлення завжди пов'язана з емоційністю й образністю. За певних обставин ці якості можуть бути непотрібними, заважати розумінню, створювати враження штучності. Досить часто найбільш доцільним, а відтак, і найбільш виразним буде нейтральне позначення логічного змісту [11, с. 9].

М. Пентилюк підкреслює, що виразність мовлення найбільше залежить від особи мовця, його ерудиції, знання мов, мовленнєвих умінь і навичок. На її думку, виразність мовлення досягається за таких умов: самостійність мислення мовця; інтерес мовця до того, що він говорить чи пише; добре знання мови й виразальних засобів; досконале володіння стилями мовлення; систематична мовна практика; свідоме бажання мовця говорити або писати виразно; розвинутий хист, «чуття мови» [164, с. 75].

На думку Н. Бабич, «говорити виразно – значить добирати з арсеналу понятійних, емоційно-експресивних і навіть екстралінгвістичних засобів такі,

що викликають діяльність уяви, тобто змушують бачити почуте і давати йому оцінку» [7, с. 141]. Виразним учена вважає мовлення, яке за допомогою відповідних засобів, прийомів викликає особливий інтерес, посилену увагу співрозмовника до змісту і форми мовлення, формує, відповідну інтелектуальну, психологічну чи емоційну реакцію на почуте (прочитане) [7, с. 191].

Чітке розмежування понять виразності й образності мовлення наведено в дослідженні О. Аматьєвої. Автор спирається на системний підхід Б. Головіна до розмежування означених понять: одні засоби виразності «виражають», тобто співвідносяться з розумом і емоціями тих, хто говорить і слухає; інші – «зображують», тобто співвідносяться зі світом речей, формують конкретно-чуттєві уявлення про дійсність на основі діяльності уяви. Відтак, ці категорії мають різну психологічну основу (виразність – емоції, образність – уяву). Перші можуть бути представлені співвідношенням «виробник мовлення – адресат мовлення», другі – співвідношенням «виробник мовлення – об'єкт мовлення» [55, с. 33]. З урахуванням означеного автор доходить висновків, що образність мовлення, як категорія, що відноситься до його змісту, забезпечується мовленнєвими засобами і може виступати як мовленнєва, внутрішня, художня виразність або художність мовлення. Поняття «виразність» мовлення – складне, неоднозначне, таке, що поєднує в собі дві взаємопов'язані сторони цього явища: естетичну (художність, образність) та емоційну (експресивність). Умовне розмежування типів виразності дозволяє виділити внутрішню, художню (виразність змістовного боку мовлення або виразність мовлення), складовою частиною якої є образність, і зовнішню виразність мовлення, що звучить. Перший із вказаних типів виразності відноситься до змісту мовлення і притаманний усній і писемній його формам. Другий тип характеризує форму мовлення й існує в усному мовленні, що звучить [4, с. 27-28].

У праці І. Попової образність також розглядається як складова виразності, що виникає за такою схемою: встановлення асоціативних зв'язків

між двома предметами чи явищами (встановлення спільних рис, ознак), перенесення ознак з одного предмета на другий, і як наслідок цього – виникнення нового метафоричного (переносного) значення слова [175, с. 24-25].

Отже, під виразністю мовлення учені (Н. Бабич, О. Бахмутова, Б. Головін, М. Пентилюк та ін.) розуміють такі особливості його культури, що виявляються у здатності мовлення збуджувати увагу, викликати інтерес людей до сказаного чи написаного [8; 11; 55; 164]. Образність мовлення належить до внутрішньої, художньої виразності або ж художності мовлення (О. Амацьєва, Н. Гавриш, Б. Головін, М. Пентилюк, І. Попова та ін.) [4; 46; 55; 164; 175 та ін.].

Дослідниця Л. Кулибчук визначає умови, за яких досягається образність:

- з огляду на комунікативний аспект, образність як якість мовлення виникає лише у мовленні, під час організації того чи іншого повідомлення;
- безпосереднє включення процесів творчої уяви: відбір матеріалів, самостійне створення нових образів, власний задум мовця;
- наявність образного (асоціативного) мислення, що сприяє глибокому усвідомленню семантичної структури слова;
- зацікавленість автора в тому, про що і як він говорить або пише, із урахуванням потреб особи, яка його слухає або читає його письмове повідомлення;
- усвідомлення необхідності та доречності використання словесних образів у процесі мовленнєвого спілкування під час емоційного сприйняття навколишньої дійсності;
- наявність чуття мови, що спрямовує мовця до правильного вибору мовних засобів різних рівнів мовної структури: лексико-семантичний, словотворчий, морфологічний, синтаксичний, фразеологічний, інтонаційний, фонемно-акцентологічний тощо;

- знання нормативного слововживання, добра обізнаність у сфері функціонування мовних стилів, їх специфіці, особливо художнього стилю. Усвідомлення того, що художній текст як образна система дає повне цілісне уявлення про ідейно-естетичний зміст за рахунок поєднання образних і звичайних слів, що в художньому контексті здатні ставати семантично важливими та естетично значущими;

- постійне (систематичне), усвідомлене (психологічно цілеспрямоване) тренування мовленнєвих навичок [108, с. 49-50].

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність терміна «образне мовлення», що використовується для характеристики мовлення, яке вирізняється усвідомленим, цілеспрямованим використанням спеціальних мовних засобів, здатним викликати образні уявлення, тобто мовлення, що характеризується образністю як його якістю. За визначенням науковців, образне мовлення – це таке, що формує конкретно-чуттєві уявлення про дійсність (Б. Головін) [55]; володіння засобами мовної образності, що зазнають певних процесів: вибір, повторення, розміщення, комбінування, трансформування (Н. Гавриш) [46]; якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення з допомогою спеціальних мовних засобів, в основі яких лежить асоціативність (передача ознак одного предмета через ознаки іншого) (І. Попова) [175]; специфічний процес суб'єктивного відображення фактів дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних одне з одним, реальних чи створених уявою в свідомості мовця, процес, що ґрунтується на творчій уяві, виконує функцію перетворення (Т. Мельник) [137].

На наш погляд, найбільш повне розкриття феномена «образне мовлення» представлено в дослідженні Л. Кулибчук, яка вважає його полікомпонентним утворенням, що включає в себе такі аспекти:

- психологічний – із цих позицій образне мовлення – це специфічний, складний процес, деякою мірою, опосередкованого, суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно-суттєвих

уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця;

- лінгвістичний (лексико-семантичний, комунікативний) – складний, специфічний процес використання в мовленнєвому спілкуванні з метою певного повідомлення мовних засобів, як стилістично (експресивно) нейтральних, що набувають образного потенціалу шляхом актуалізації їх значень, семантичного зрушення, внесення до них різноступеневих смислових емоційно-естетичних нашарувань, що досягається переважно на лексико-семантичному рівні;

- естетичний – у цьому аспекті образне мовлення становить такий свідомий творчий процес використання мовних одиниць, що стимулює передусім естетичне сприйняття дійсності, в якому раціональна та емоційна сторони знаходяться в єдності, зумовлюють одна одну – пізнання природно існує в переживанні, а емоційність безпосередньо залучається до пізнавального процесу; а також сприяє формуванню певних ідейних переконань, моральних якостей та естетичних смаків мовця;

- лінгводидактичний (практичний) – здатність доречно використовувати в усних (письмових) висловлюваннях виразники образності (реалізується в лінгвістичних та літературознавчих категоріях) [108, с. 55].

Відтак, образне мовлення виступає як якість виразного мовлення, що характеризується здатністю викликати в уяві наочно-чуттєві уявлення за допомогою спеціальних мовних засобів, які отримали назву «виразники образності» (термін З. Франко), тобто слів, словосполучень, мовних конструкцій, що сприяють створенню мовцем словесного образу. До показників образності мовлення науковці (Н. Гавриш, Л. Кулибчук, Т. Мельник, М. Пентилюк, З. Франко та ін.) відносять різні засоби: фонетичні (алітерація, звукові анафора і епіфора, асонанс, звуконаслідування); елементи інтонаційної виразності (логічний наголос, мелодика, паузація тощо); лексико-семантичні (багатозначні слова, метафори, синоніми, антоніми, омоніми, гіпербола, словесні анафора і епіфора тощо); синтаксичні (крилаті

вислови, паралелізм, інверсія, риторичне запитання тощо); словотворчі виразні засоби (створення індивідуально-авторських неологізмів); а також фразеологічні, граматичні виражальні засоби [46; 108; 137; 164; 225 та ін.]. Оскільки вивченням і відбором виражальних засобів мови для їх функціонування у мовленні займається стилістика, їх докладну характеристику розглянемо в параграфі 1.3.

Отже, образне мовлення – це складне, специфічне явище, яке використовується передусім у художньому стилі мовлення. У започаткованому дослідженні розглядаємо образне мовлення як складне багатоаспектне утворення, що характеризується суб'єктивним відображенням фактів, предметів, явищ довколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень; процесом усвідомлення і розуміння асоціативних зв'язків слів і словосполучень; здатністю людини активно і доречно використовувати у власних усних чи письмових висловлюваннях різноманітні засоби образності.

1.2. Образне мовлення як якість професійного мовлення майбутніх філологів

У сучасних умовах значно зростають вимоги щодо підготовки педагога як носія інтелектуального, культурного потенціалу, професіонала, здатного глибоко усвідомлювати місце і роль комунікації в освітньому процесі. Разом з тим, однією з проблем професійно-педагогічної підготовки студентів є недостатній рівень їх мовленнєвої компетентності. Спостереження засвідчують, що деякі випускники, які мають певний набір професійних знань, умінь, навичок, на практиці виявляються функціонально неефективними, не завжди вміють побудувати процес спілкування, передачі знань.

Загальновідомо, що основним засобом реалізації педагога в його професійній діяльності є мовленнєве спілкування. Саме завдяки усному

професійно-педагогічному мовленню суб'єкт педагогічної діяльності має змогу оптимально розв'язувати педагогічні завдання на прогнозованому професійному рівні. Важливою передумовою цього є наявність емоційної та інтелектуальної взаємодії з учнями, яка відбувається за допомогою мовленнєвих засобів відповідно до норм мови. Усне професійно-педагогічне мовлення потребує різноманітних мовленнєвих умінь, оптимального поєднання когнітивної (наявність професійних знань), емотивної (вияв почуттів, добір засобів їх вираження у різноманітних ситуаціях об'єктивної реальності) та діяльнісної (створення нових цінностей) складових.

Особливою мірою це стосується професійної діяльності майбутніх філологів, професійне мовлення яких передбачає високий рівень розвитку культури мовлення педагога, тобто досконале володіння нормами літературної мови та вміння користуватися її багатством і виражальними засобами.

Вирішення означеної проблеми потребує пошуку таких методів і засобів, які б дали змогу цілеспрямовано працювати над розвитком мовленнєвої компетенції майбутніх педагогів загалом і, зокрема, культури мовлення, яка є одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів, засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, вміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної й особистісної комунікації.

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що проблема професійної підготовки майбутніх філологів неодноразово були предметом дослідження учених. Так, вивчалися питання формування у студентів-філологів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор (Н. Дівінська); формування професійно-комунікативних умінь у студентів

філологічних факультетів (М. Василенко); розвиток художнього сприймання студентами епічного твору в процесі вивчення української літератури (В. Халін); формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту (Л. Златів); формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування (І. Комарова); формування комунікативних умінь як компонента педагогічної культури майбутнього вчителя (М. Васильєва) тощо [67; 28; 227; 81; 98; 29].

Відзначимо також низку докторських дисертацій з проблем професійної підготовки, в яких порушувалися питання мовленнєвої підготовки, зокрема досліджувалися теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей (В. Пасинок); теоретико-методичні засади навчання риторики (Н. Голуб); система підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (О. Семеног); теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації (Н. Волкова); формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів (Т. Симоненко) та ін. [157; 56; 193; 40; 194].

Дослідженнями доведено, що професійна мовленнєва підготовка – це складне морально-психологічне, соціально-педагогічне та інтелектуальне утворення, яке слугує першоджерелом для формування фахової майстерності. Успішна підготовка студентів до професійної діяльності можлива лише в умовах відкритої, багатокомпонентної системи підготовки, що включає низку підсистем і постійно змінюється й удосконалюється. Професійну мовленнєву підготовку В. Пасинок характеризує як процес (система педагогічно вмотивованих навчальних і виховних впливів), стан (певна стабільність, визначеність у виборі засобів, усвідомлення рівня оволодіння мовленням), і як результат (сформованість відповідного рівня мовленнєвої підготовки і визначення можливих шляхів її удосконалення) [157, с. 10].

У дослідженні Н. Волкової зосереджено увагу на формуванні у студентів навичок професійно-педагогічної комунікації, яку автор визначає як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків і взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою як вербальних, так і невербальних засобів, а також засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємо обміну інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляції професійно-педагогічних відносин [40, с. 16]. Суттєве значення для здійсненні актів комунікації мають різноманітні групи комунікативних умінь: комунікативно-мовленнєві, інформаційно-інструментальні, організаційно-технологічні, інформаційно-пошукові.

Зазначимо, що сучасна освіта будується на компетентнісному підході, що передбачає цільову орієнтацію процесу професійно-педагогічної підготовки на формування професійної компетентності як інтегрованої характеристики, що визначає здатність вирішувати професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, з використанням знань, досвіду, цінностей і нахилів особистості. Поняття професійної компетентності висвітлювалося у працях Н. Бібік, І. Зимньої, В. Краєвського, Н. Кузьміної, О. Пометун, О. Савченко та ін.

У контексті досліджуваної проблеми зазначимо, що в характеристиці професійно-педагогічної компетентності дослідниками обов'язково виділяється компонент, пов'язаний з мовленнєвою діяльністю педагога як засобом його професійної реалізації. Найчастіше цей компонент визначається як комунікативний. Підкреслюючи значущість комунікативної компетентності, Н. Кузьміна зауважує: ознакою професійно-педагогічної компетентності є те, що у педагога до початку самостійної діяльності комунікативна компетентність сформована і усвідомлена такою мірою, що він здатний формувати її у своїх учнів. Автор комунікативну компетентність пов'язує зі спілкуванням і включає її до соціально-психологічної компетентності, яку слід розглядати як сукупну характеристику суб'єкта спілкування, яка складається із соціально-перцептивної компетентності,

пов'язаної з когнітивною й емоційною сферами особистості, та комунікативної компетентності, яка відноситься до її когнітивної сфери [107, с. 98].

На думку Н. Волкової, компетентність у здійсненні професійно-педагогічної комунікації – це інтегральне особистісне утворення, що забезпечує кваліфіковане виконання професійної, комунікативної діяльності й передбачає усвідомлене розуміння цінності професійно-педагогічної комунікації для професійної діяльності вчителя. Даний феномен визначає цілеспрямовану діяльність студентів щодо засвоєння комунікативних знань, пізнання самого себе як комунікативної особистості (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил взаємодії, здійснення експертизи власних комунікативних дій і прийнятих рішень, сформовану сукупність узагальнених комунікативних умінь та розвинутий емоційний інтелект [40, с. 32].

Ключовим поняттям у дослідженні Т. Симоненко виступає дефініція «професійна мовнокомунікативна компетенція студента філологічного факультету», яку дослідниця визначає як наявність професійно-комунікативних умінь особистості спілкуватися в типових умовах професійної діяльності, володіти потенціалом дидактичного дискурсу, репрезентувати нормативні та доступні для сприйняття навчальні тексти; здатність розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування. Основними складовими структури цілісного утворення, яким є професійна мовнокомунікативна компетенція студентів-філологів, на думку автора, є чотири компетенції: лінгвістична (сукупність знань про структуру мовної системи, а також уміння оперувати цими знаннями у процесі професійної діяльності: аналізувати, зіставляти, групувати факти мови, використовувати методи відповідного лінгвістичного опису); предметна компетенція (наявність професійних знань у системі філологічних дисциплін, а також уміння застосовувати їх під час комунікації); прагматична компетенція (оволодіння потенціалом дидактичного дискурсу); технологічна

компетенція (вміння чітко й виразно висловлювати думку, знання законів техніки мовлення: правильна постановка дихання, розвиток голосу, нормативної дикції) [194, с. 3-4].

Зазначимо, що в базових документах з фахової підготовки майбутніх філологів акцентовано увагу на тому, що сучасний зміст мовного навчання полягає у формуванні всебічно розвиненої людини, яка може комунікативно виправдано використовувати мовні засоби у спілкуванні, тобто у забезпеченні мовної й мовленнєвої компетенції та загальної культури студентів-філологів, розвитку мовної особистості і, решті решт, готовності до професійно-мовленнєвої діяльності.

Однією з ознак культури мовлення, якою мають оволодіти майбутні філологи, є образність. Термін «образне мовлення» використовується для характеристики мовлення, яке вирізняється усвідомленим, цілеспрямованим використанням спеціальних мовних засобів, здатним викликати образні уявлення, тобто мовлення, що характеризується образністю як його якістю.

Зауважимо, що питання розвитку окремих якостей культури мовлення вивчалися дослідниками в контексті порушуваних проблем. Малодослідженою залишається і проблема визначення критеріїв і показників розвитку образного мовлення майбутніх філологів, що підкреслює актуальність обраного дослідження. Отже, для повноцінного виконання майбутнім філологом своїх професійних функцій уже у вищій школі необхідно розвивати в них усі якості професійне мовлення, зокрема й образність. Важливим при цьому є не лише вміння майбутніх філологів активно і доречно використовувати у власних усних чи письмових висловлюваннях різноманітні засоби образності, а й уміння навчати школярів сприймати глибинну сутність творів літератури, виділяти в художніх творах засоби образності та активно використовувати їх у своєму мовленні.

Слід зазначити, що проблема розвитку образного мовлення досліджувалася переважно у роботі з дітьми дошкільного віку (Н. Гавриш, І. Попова) [46; 175] та школярами (Л. Кулибчук, Т. Мельник) [104; 137].

Зауважимо, що саме в цих дослідженнях обґрунтовано психологічні, лінгвістичні, лінгводидактичні засади проблеми розвитку образного мовлення; визначено шляхи, засоби і методи, виявлено педагогічні умови розвитку образного мовлення дітей. Основні положення означених досліджень аналізуються в параграфах 1.1; 1.3.

Отже, теоретичні положення щодо ролі мовлення у здійсненні професійної діяльності, розвитку мовної особистості, формування мовленнєвої культури, характеристики професійного мовлення майбутніх філологів, мовленнєвої підготовки студентів-філологів у вищій школі, а також особливостей феномена «образне мовлення» виступають теоретичними засадами започаткованого дослідження.

1.3. Новелістика як засіб розвитку образного мовлення майбутніх філологів (на прикладі новелістики Олесея Гончара)

1.3.1. Поняття: «художній образ», «засоби образності». Особливості художнього стилю, мовлення літературних творів досліджуються у такій мовознавчій дисципліні, як стилістика. Культуру мовлення і стилістику поєднує спільне завдання – збагатити мовлення кожної людини, зробити його кращим, змістовнішим, правильним, образним і красивим. Про широту проблем, які досліджує стилістика, свідчать визначення цієї дисципліни. Так, Н. Бабич визначає стилістику як мовознавчу дисципліну, яка вивчає стиль і на основі аналізу текстів узагальнює закономірності мовних проявів [8, с. 5]; М. Пентилюк – як науку, яка займається відбором виражальних засобів мови для їх функціонування у мовленні залежно від мети висловлювання та мовленнєвої ситуації [164, с. 102].

Ключовими поняттями стилістики виступають такі: стиль, художній стиль, індивідуальний стиль, художній твір, художнє мовлення, жанр, текст, стилістичні засоби тощо. Коротко схарактеризуємо їх, оскільки це становить підґрунтя для аналізу новел Олесея Гончара та розробки методики їх використання для розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

За визначенням В. Виноградова, стиль – це суспільно усвідомлена і функціонально обумовлена, внутрішньо об'єднана сукупність прийомів використання, збору і поєднання засобів мовленнєвого спілкування у сфері тієї чи іншої загальнонародної, загальнонаціональної мови, що співвідноситься з іншими такими ж способами вираження, які слугують для інших цілей, виконують інші функції в мовленнєвій суспільній практиці цього народу [35, с. 19].

Складність завдань, що вивчаються стилістикою, дозволяють, на думку В. Виноградова, виділити три основні напрями, три різних кола досліджень, що тісно пов'язані, однак мають свою проблематику, завдання, критерії і категорії. В. Виноградов визначає їх так: стилістика мови як «системи систем» або структурна стилістика; стилістика мовлення, тобто різних видів і актів використання мови; стилістика художньої літератури [35, с. 20].

М. Пентилюк зазначає, що всі частини стилістики пов'язані спільністю таких понять як мова і мовлення, форми мовлення, норма літературної мови тощо, однак кожний розділ стилістики охоплює коло питань, що мають важливе значення для роботи над стилями мовлення:

1. Стилiстика мови (мовних одиниць) вивчає стилістичні ресурси всіх мовних рівнів: лексики, фразеології, морфології, синтаксису; такі поняття, як синоніми (лексичні, граматичні, морфологічні і синтаксичні), їх стилістичне забарвлення.

2. Стилiстика мовлення (функціональна): стилі мовлення – розмовний і книжні (науковий, публіцистичний, офіційно-діловий, художній); загальні ознаки стилю: а) функцію висловлювання (спілкування, повідомлення); б) завдання мовлення, мовленнєву ситуацію, тему і форму висловлювання; в) стильові риси (образність – відсутність образності, емоційність – нульова емоційність); г) мовні засоби (фонетичні, лексичні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні). Стилi мовлення (усного і писемного) характеризуються відбором мовних засобів (лексичних, граматичних тощо) з метою спілкування.

3. Стилїстика художньої лїтератури (художнього мовлення) розглядає використання мовних одиниць у тексті художнього твору, де вони набувають естетичної значимості. Вона вивчає проблеми добору мовних засобів та їх використання у контексті художнього твору, виявлення естетичної функції мовного матеріалу в конкретному художньому творі, вживання мовних засобів у мові автора, персонажів, діалозі тощо [164, с. 101].

Традиційно в українській лїтературній мові науковцями (Н. Бабич, М. Пентилюк, О. Пономарів, О. Семенов та ін.) виділяються шість основних стилів: розмовний, публіцистичний, офіційний, науковий, художній, конфесійний [7; 164; 174; 192]. Д. Розенталь підкреслює, що виділення стилів зумовлене тими функціями, які виконує мова: спілкування, повідомлення, вплив. Відповідно до них виділяються і стилі: розмовний (функція спілкування), науковий і офіційно-діловий (функція повідомлення), публіцистичний і лїтературно-художній (функція впливу) [185, с. 22].

В аспекті нашого дослідження інтерес становить художній стиль. М. Пентилюк визначає такі основні риси цього стилю: основна функція – діяння, вплив на читача чи слухача; обставини мовлення – бажання намалювати живу картину, зобразити предмет, передати почуття, збудити уяву в читача (слухача); сфера вживання – образне змалювання дійсності у творах художньої лїтератури, в усній народній творчості; загальні ознаки – конкретність змісту, образність, виразність, емоційність; мовні ознаки – писемна (рідше усна) форма мовлення; слова з конкретним значенням, слова з переносним значенням; синоніми, антоніми, омоніми; речення різної будови; монологічна (зрідка діалогічна) форма тексту [164, с. 149-150].

Зазначимо, що художній стиль хоч і вбирає у себе риси інших стилів, але має своєрідні особливості. Для нього характерні багатоплановість всіх засобів, особлива точність, що веде роль контексту. Дослідниця К. Яскевич найзагальнішими ознаками художнього стилю визначає образність, двоплановість, понятійну логічність та деталізує характеристику цього стилю за наявністю чи відсутністю таких ознак: 1) об'єктивний – суб'єктивний,

2) точний – розпливчастий, 3) звичайний – незвичайний, 4) низький – піднесений, 5) почуттєвий – понятійний, 6) зворушливий – стриманий, 7) розсудливий – емоційний, 8) контрастний – гармонійний і т. ін. [242, с. 72].

Науковці (Н. Бабич, В. Виноградов, М. Пентилюк, О. Пономарів, Д. Розенталь та ін.) зазначають, що особливості художнього мовлення тісно пов'язані з властивою йому естетичною функцією, яка об'єднує всі мовні засоби, що використовуються у творах художньої літератури. Основним завданням художнього стилю є творення художніх образів за допомогою мовних засобів з використанням усіх можливих експресивно-емоційних засобів мови. Відтак, мова художньої літератури має певні особливості, до яких Д. Розенталь відносить такі: єдність комунікативної і естетичної функцій; широке використання зображувально-виразних засобів; виявлення творчої індивідуальності автора. При цьому автор підкреслює, що особлива, естетична функція мови в художній літературі виявляється у використанні образних можливостей мови – звукової організації мовлення, виразно-зображувальних засобів, експресивно-стилістичного забарвлення слова [185, с. 60].

На цю особливість художнього мовлення звертає увагу і М. Пентилюк. На її погляд, художнє мовлення – це ще й зразкове мовлення. Під пером талановитого письменника мова стає явищем мистецтва, засобом створення художнього образу. Найістотнішою рисою художнього стилю є образність. Якщо для наукового стилю властивий послідовний логічний виклад думок без будь-якої експресії, то в художньому стилі слово набуває образності, коли воно перебуває у взаємодії з іншими словами і бере відповідну участь у створенні образу. Поетичність мови, її образність, досягаються особливим уживанням мовних засобів, які у своїй сукупності служать для створення художнього образу. Письменник, використовуючи живе, яскраве слово чи вираз, відтворює дійсність, викликає в уяві читача той чи інший предмет, факт, подію, явище [164, с. 150].

Ключовим поняттям у сфері лінгвістичного вивчення творів художньої літератури є категорія «індивідуальний стиль». За визначенням Д. Розенталя, індивідуальний стиль – це своєрідна, історично обумовлена, складна, але структурно єдина, система засобів, форм словесного вираження в її розвитку. У стилі письменника, відповідно до його художнього задуму, об'єднані, внутрішньо пов'язані й естетично виправдані всі використані художником мовні засоби, – зазначає автор [185, с. 238].

Проблема індивідуального стилю письменника пов'язана, на думку В. Виноградова, з виділенням того стилістичного ядра, тієї системи засобів вираження, якою користується автор. Визначити індивідуальний стиль письменника можливо лише за умови попереднього ретельного аналізу змісту його літературно-художніх творів з виділенням сукупності основних стильових елементів у їх композиційному розгортанні [35, с. 91].

Отже, у виділенні індивідуального стилю письменника найважливішим є саме характеристика його мовлення, оскільки, як зауважував М. Бахтін, будь-яке висловлювання – усне чи писемне, первинне чи вторинне і в будь-якій сфері мовленнєвого спілкування – індивідуальне, а тому може відтворити індивідуальність мовця (або того, хто пише), тобто може мати індивідуальний стиль. Особливо сприятливим для виявлення індивідуального стилю є жанри художньої літератури [12, с. 432].

Зазначимо, що основним засобом відтворення авторського мовлення є текст, через сприймання якого читач отримує не лише зміст висловлювання, а й образно сприймає його. Текст (від латин. *textum* – тканина, зв'язок, побудова) – це писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю; одиницею тексту є реально вичленований найменший словесний масив, що складається з лінійно розташованої сукупності речень, об'єднаних у тематичну і структурну цілість; це закінчене мовленнєве

утворення, змістова, структурно-граматична єдність, що об'єктивована в усній або писемній формі, характеризується замкнутістю, зв'язністю, різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку і має певну прагматичну настанову [192, с. 206].

На думку А. Богуш, текст – це об'єднана смисловим звуком послідовність знакових одиниць, основними властивостям якої є зв'язність і цілісність; будь-яке висловлювання, що складається з кількох речень і має певну змістову і структурну завершеність [21, с. 42]. М. Пентилюк визначає текст як висловлювання, яке складається з кількох речень, має певну змістову і структурну завершеність. У кожному наступному реченні використана попередня інформація, що й становить змістовий зв'язок між його частинами (реченнями, абзацами) [164, с. 18]. Н. Бабич найбільш вдалим вважає визначення Б. Головіна: текст – це «слівний, усний або писемний твір, що являє собою єдність певного більш-менш завершеного змісту (смислу) і мовлення, яке формує і виражає цей зміст», бо «смісл тексту – це конкретна інформація (логічна, емоційна, естетична й інша), виражена мовленням і за його участю, сформована у свідомості людини» [7, с. 7].

Отже, текст є центральною комунікативною одиницею, що має стилетвірний характер, забезпечує ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи їх функціонування. Саме в тексті найповніше розкривається своєрідність граматичної будови мови, семантика слова, його сполучуваність з іншими словами, найточніше виявляється різноманітність форм і засобів зв'язку, виявляються стилістичні особливості твору.

У мовознавчих дисциплінах використовується також поняття «дискурс», яке співвідносне з текстом, але є продуктом усного мовлення. Під дискурсом найчастіше розуміють зв'язний текст у поєднанні з екстралінгвістичними (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) чинниками, тобто текст, узятий у процесуальному контексті (О. Мельничук) [21, 393]. З лінгвістичного погляду дискурс є сукупністю взаємопов'язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних

соціально-культурних, часових і просторових умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресата й адресанта); процес вербального і невербального спілкування [73]

У науковому дискурсі процес породження образного мовлення трактується як складний від самих його витоків у розумовій діяльності людини до кінцевих стадій оформлення думки в мові [31;73; 126; 235 та ін.].

Відтак, дискурс – це «текст у дії», в якому відбивається ставлення автора до повідомлення, урахування адресата мовлення та мовного середовища, вираження мовцем власного ставлення до висловлюваного, що поєднується за допомогою цілісності, зв'язності, структурної та смислової завершеності. Текст – це те, що існує в мові, а дискурс – це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями.

Отже, вивчення наукових джерел засвідчує наявність різних визначень поняття «текст», однак вони не суперечать один одному, а взаємодоповнюють і розширюють його. Текст у найбільш широкому розумінні – це твір, у літературі – це художній твір, що відображає авторське ставлення до події, що описується, а відтак читач, щоб зрозуміти його суть, повинен мати добре розвинене художнє сприймання, образне мислення, уяву.

У дослідженні В. Халіна, присвяченому вивченню особливостей художнього сприймання епічного твору студентами, доведено, що сприймання художнього твору не може бути обмеженим усвідомленням його інформативного змісту, а потребує поглиблених роздумів, що розкривають його прихований образний смисл, підтекст. Будучи внутрішнім психологічним актом, функцією людської психіки, художнє сприймання водночас не зводиться до того первинного процесу, який виділяють психологи у ланцюжку: відчуття – сприймання – мислення. Його своєрідність зумовлюється особливостями самого мистецтва, специфікою художнього образу як найважливішої естетичної категорії, що поєднує у собі засіб відображення і пізнання, осмислення і оцінки проблем людського буття, вираження ставлення до нього. Тому процес художнього сприймання є одним

із найскладніших у духовному житті людини, а своєрідність сприймання творів літератури зумовлена специфікою самої літератури як мистецтва слова, що впливає на читача вербально вираженим змістом, підтекстом образів та ситуацій, стилю, літературного роду та жанру твору [227, с. 10].

Зауважимо, що художній образ твору викликає у читача сильну реакцію тому, що відтворюючи дійсність, дає її фізичну картину, яка безпосередньо впливає на органи чуття і діє надзвичайно інтенсивно на емоційно-почуттєву сферу. Результатом взаємодії двох сигнальних систем є художньо-образне мислення, яке внаслідок його асоціативності зумовлює підвищену здатність до уявлення; воно емоційно-почуттєве, тобто постійно породжує переживання, зумовлені художніми образами.

І. Зязюн зазначає, що митець втілює у художньому образі не просто предмет або явище, а своє розуміння, своє ставлення до нього, і тому художній образ є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, суцього й бажаного, реального й ідеального. Він є єдність відтвореного, поясненого й ідеального. Усі види мистецтв, крім художньої літератури, передають думки і почуття митця за допомогою особливих знаків, що відрізняються від слів. У літературі, на відміну від інших видів мистецтва, знаком є не лише художній образ, а й матеріал – слово, за допомогою якого образ створюють. Тому в художній літературі розшифровування – підставлення значень – потребують не лише образи, а й слова. Розшифровування слова-знака здійснюється як збудження образу предмета, названого ним [161, с. 75-76].

Слід зазначити, що специфіка сприймання твору обумовлена також характером його мовлення, яке визначається лінгвістами як художнє мовлення, яке є джерелом розвитку образності мовлення. Художнє мовлення – це категорія мовно-естетична, оскільки з нею пов'язане уявлення про красу і витонченість словесної форми художнього твору, досконалості його внутрішнього змісту. Однак образність властива не тільки художньому мовленню, а й нехудожньому; у цьому сенсі образність ширше художності, – зазначає А. Єфимов [71, с. 12].

Деякі автори ототожнюють образне і художнє мовлення. Зокрема О. Галич визначає образне мовлення як підкреслено індивідуалізовану форму мовлення, що емоційно увиразнює оцінне ставлення мовця до предмета його висловлювання з розрахунком на естетичне враження, а в художньому мовленні підкреслює його емоційно-сміслову виразність. Автор виділяє ознаки виразності художнього мовлення: логічно-сміслова точність, тобто відповідність висловлювання, його конкретної словесної форми тій думці про предмет, яка при цьому мається на увазі, реалізує себе у словесному виразі; емоційність, яку найчастіше позначають терміном експресивність, під яким розуміють підкресленість форми вияву почуттів, її здатність справляти емоційний вплив; індивідуалізованість мовлення, що виступає як вирішальна передумова й основна запорука його експресивності [47, с. 169-173].

Мовлення художньої літератури іноді визначають як поетичне. Так, автори літературознавчого словника-довідника (Р. Гром'як, Ю. Ковалів та ін.) поетичне мовлення розглядають як мовлення художньої літератури, що позначене підвищеною емоційністю та образністю, насичене тропами, стилістичними фігурами, перейняте шляхетною фонікою. Найбільш притаманне поетичне мовлення ліриці з її яскравими естетико-виражальними можливостями, витонченою мелодійністю. Поетичне мовлення живиться невичерпними джерелами національної мови, її активним і пасивним словником, щоразу набуваючи неповторного колориту в доробку автора, стає визначальною рисою його стилю [122, с. 558].

Досліджуючи особливості поетичної образності, Д. Розенталь зазначав, що більш глибоке розуміння її виявляється у тому, що вона полягає не тільки і не стільки в тропях і фігурах, скільки в самій внутрішній сутності поетичного мовлення як своєрідної системи втілення уявного або естетично відображеного світу та в функціональній специфіці її естетичної структури. Поетична функція мови спирається на комунікативну, виходить з неї, але створює над нею підпорядкований естетичним, а також соціально-історичним

закономірностям мистецтва новий світ мовленнєвих смислів і співвідношень [185, с. 147].

У різних мовленнєвих стилях, особливо в стилі художньої літератури, широко використовуються мовленнєві засоби, що посилюють дієвість висловлювання, завдяки тому, що до логічного його змісту додаються різні експресивно-емоційні відтінки. Зауважимо, що позначаються вони різними термінами. У дослідженні Н. Бойко [23] зазначається, що сукупність усіх лексичних одиниць, які не лише називають, а й оцінюють та характеризують, отже, використовують і називну, і експресивні функції позначають термінами: «зображально-виражальні лексичні засоби», «емоційно-експресивні лексичні засоби», «лексичні одиниці емотивного змісту», «образна лексика», «емоційна лексика», «емоційно забарвлена лексика», «характеризуюча лексика», «емоційно-експресивно забарвлена лексика», «експресивний шар «фонд» лексики», «емоційно-оцінна лексика», «стилістично забарвлена лексика», «експресивно-стилістична лексика», «експресивна лексика» та ін. Таку кількість перерахованих термінів автор пояснює наявністю у науковій літературі різних підходів, концепцій і тлумачень проблеми експресивності, формуванням у сучасній лінгвістиці нових аспектів і методик вивчення семантики слова в контексті зміни лінгвістичної парадигми, що передбачає перехід від статичної до динамічної, активізацію антропоцентричного напрямку, вивчення та аналіз мовних процесів, зважаючи на людський чинник: суб'єктивно-модальне ставлення до позначуваного, особливості взаємодії об'єктивного і суб'єктивного в мові та мовленні, нерозривного зв'язку раціонального й емоційного.

Слід зауважити, що наведений перелік стосується лише лексики, однак різні засоби вираження емоцій, оцінки подають й інші розділи мовознавства: фонетика, морфологія, синтаксис, словотвір, фразеологія тощо. У стилістиці вони іменуються стилістичними засобами (ресурсами) мови і визначаються як елементи мови, що мають стилістичне забарвлення (емоційно-експресивне, оцінне, функціонально-стильове).

Як зазначає М. Пентилюк, стилістичні засоби української мови діляться на дві групи: 1) функціонально забарвлені засоби, що використовуються в книжному або розмовному мовленні; 2) експресивно забарвлені засоби, що надають мовленню певного стильового забарвлення (ласкаве, іронічне, інтимне, фамільярне, грубувате, урочисте та ін.). Функціонально забарвлені засоби (слова, словосполучення, речення) є важливими мовними ознаками кожного стилю. Експресивно забарвлені засоби використовуються в художньому та розмовному стилях з метою передачі різних емоційних відтінків мовлення [164, с. 157].

У стилістиці для характеристики різних стилів мовлення використовуються різні групи засобів: фонетичні (звукова анафора, звукова епіфора, алітерація, асонанс, рима, віршові розміри), лексичні (багатозначні слова, омоніми, синоніми, антоніми, евфемізм, перифраз), фразеологічні (розмовно-побутові, народнопоетичні, книжні фразеологізми), словотворчі (утворення за допомогою префіксів, суфіксів), а також морфологічні і синтаксичні синоніми та тропи і стилістичні фігури.

Науковці (В. Виноградов, Б. Головін, Л. Новіков, М. Пентилюк, О. Пономарів, Д. Розенталь, З. Франко та ін.) одностайно стверджують, що образність мовлення є невід'ємною частиною художнього стилю і виявляється у передаванні загального поняття через словесний образ, що є емоційним сприйняттям дійсності. Образність художнього мовлення досягається передусім широким використанням метафоризацій. Це найбільш поширений спосіб створення образності. Метафоризацію мовлення створюють тропи.

Слово троп (гр. tropos) запозичене з грецької мови, де воно означає «спосіб, прийом, манера, засіб, характер, лад, склад». В українській мові його значення семантично звузилося до значення «зворот» і використовується для означення образності. Як зазначає Д. Розенталь, троп – це зворот мовлення, у якому слово або вираз використано в переносному значенні. В основі тропу

лежить співставлення двох понять, які уявляються нам близькими в якомусь відношенні [185, с. 61].

На думку О. Пономаріва, основне поле поширення тропів, використання їх як засобу виразності – тексти красного письменства. У художньо-белетристичному стилі тропи сприяють більшій дохідливості тексту (як у офіційно-діловому), увиразнюють і впорядковують виклад, посилюють його переконливість (як у науковому), забезпечують впливовість матеріалу, даючи йому оцінку (як у публіцистичному стилі). Та основна функція тропів у мові художніх творів – зображальна, естетична, – підкреслює науковець [174, с. 41]. До тропів зазвичай відносять: епітет, порівняння, метафору, метонімію, синекдоху, гіперболу, літоту, персоніфікацію, алегорію, евфемізм, перифраз, символ, уособлення та ін.

На образність художнього мовлення також впливають такі утворення як стилістичні фігури. М. Пентилюк зауважує, що стилістичні фігури як особливі синтаксичні конструкції служать для логічного виділення і впорядкування тексту, для увиразнення і підсилення його фонетичних і лексичних, словотвірних і граматичних засобів [164, с. 221]. Стилiстичнi фiгури включають: повтори, антитезу, інверсію, еліпсиси, замовчування, риторичні запитання, тавтології, плеоназми, градацію та ін.

Аналіз досліджень, присвячених вивченню проблеми розвитку образності мовлення, засвідчує, що у змісті феномена «образне мовлення» недостатньо висвітлено засоби, за допомогою яких передається образність. У працях науковців (О. Аматьєва, Н. Гавриш, Б. Головін, В. Виноградов, Л. Новіков, Д. Розенталь та ін.) використовуються терміни «образні засоби», «експресивні засоби», «образні та необразні засоби», «засоби художньої виразності», «зображувально-виразні засоби» тощо [4; 36; 46; 54; 150; 185].

Безумовно, образність не можна звести до використання лише тропів і фігур, тобто до виразально-зображувальних засобів. В. Виноградов з цього приводу стверджував, що немає слів та мовних форм, які б не прислужилися матеріалом для створення образності. Важливо тільки, щоб їх використання

мало стилістичне та естетичне виправдання [37, с. 119]. У дисертаційних дослідженнях з проблеми розвитку образності дітей різного віку авторами здійснювався пошук не лише найбільш вдалого терміна для найменування цих засобів, а й визначення їх складу. Розглянемо їх.

У праці Н. Гавриш підкреслюється, що важливу роль у визначенні сутності художньої образності належить засобам художньої виразності – лексичним, стилістичним, синтаксичним, морфологічним, фонетичним. На її думку, до лексичних засобів виразності відносяться тропи – епітети, порівняння, метафори, метонімії, гіпербола, синоніми, антоніми, багатозначні слова, емоційно-оцінна лексика. До виразних засобів відносяться і стилістичні фігури: семантичні (антитеза, градація) і синтаксичні (паралелізм, анафора, епіфора, інверсія, замовчування, риторичне запитання та ін.). Завдання формування образності мовлення включає також і розвиток інтонаційної виразності (мелодики, темпу, тембру) [46, с. 7].

Л. Кулибчук, слідом за З. Франко, вводить термін «виразники образності», під яким розуміє усталені в писемному мовленні різні щодо ступеня переосмисленості чи асоціативності вислови (окремі слова, словосполучення і речення), переважна більшість яких реалізуються в літературознавчих і незначна частина – суто лінгвістичних категоріях. Одні з них літературно-писемного походження, інші – фольклорного, розмовного і лише незначна частина є висловами літературного усного мовлення. [108, с. 51]. До показників розвитку образного мовлення автор відносить: фонетико-словотворчі засоби (алітерація, асонанс, звукові анафора і епіфора, префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрублості та пестливості); лексико-семантичні засоби (багатозначні слова, словесна анафора і епіфора, слова в переносному значенні, синоніми, антоніми, омоніми тощо); синтаксичні засоби (народні приповідки: прислів'я, приказки; крилаті вислови, фразеологічні (ідіоматичні) звороти; елементи інтонаційної виразності (інтонація, логічний наголос, темп, логічна мелодія, мовленнєвий такт, паузи тощо); тропи (метафора: уособлення, алегорія; символ, гіпербола,

епітет, порівняння тощо); стилістичні фігури (синтаксичні: анафора, епіфора, інверсія, риторичні фігури тощо) [108, с. 177].

Т. Мельник до засобів розвитку образності включає такі: фонетико-словотворчі засоби (алітерація, асонанс, звукові анафора і епіфора, префікси з емоційним забарвленням, суфікси на означення згрубілості та пестливості); лексико-семантичні засоби (багатозначні слова, словесна анафора і епіфора, слова в переносному значенні, синоніми, антоніми, омоніми тощо); синтаксичні засоби (народні приповідки: прислів'я, приказки; крилаті вислови, фразеологічні (ідіоматичні) звороти, речення з різними видами зв'язку (неповні, із звертанням, зрізною інтонацією); елементи інтонаційної виразності (логічний наголос, темп, логічна мелодія, мовленнєвий такт, паузи тощо); тропи (метафора: уособлення, алегорія; символ, гіпербола, епітет, порівняння тощо); стилістичні фігури (синтаксичні: анафора, епіфора, інверсія, риторичні запитання, риторичні звертання тощо) [137, с. 6].

Як бачимо, перелік засобів розвитку образності у вищезначених авторів практично збігається. Цієї класифікації дотримується й І. Попова, наводячи таке визначення виразників образності – це слова, словосполучення, мовні конструкції, що сприяють створенню мовцем словесного образу та викликають у читача наочно-чуттєві уявлення цих образів [175, с. 31].

Зазначимо, що засоби, за допомогою яких передається образність, у наукових джерелах визначаються різними термінами: «образні засоби», «експресивні засоби», «засоби художньої виразності», «зображувально-виразні засоби», «виразники образності» тощо. У започаткованому дослідженні використовується термін «засоби образності мовлення», що дозволяє більш чітко розмежувати образність і виразність як якості мовлення.

Під поняттям «засоби образності мовлення» розуміємо особливі утворення на рівні звуку, слова, словосполучення, тексту, що сприяють створенню словесного образу як результату складної аналітико-синтетичної діяльності на основі сприймання художнього тексту і контексту, пов'язаної із

значним розширенням семантичних зв'язків слова, поєднанням первинного поняттєвого змісту з вторинним – експресивно-образним.

За результатами вивчення науково-теоретичних джерел було визначено такі групи засобів образності мовлення: фонетичні, лексичні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, тропи, стилістичні фігури, елементи інтонаційної виразності. Їх поелементний склад представлено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Класифікація засобів образності мовлення

<i>Вид</i>	<i>Засоби образності</i>
Фонетичні	звукова анафора, звукова епіфора, звуконаслідування, алітерація, асонанс, рима, віршові розміри
Лексичні	багатозначні слова, омоніми, синоніми, антоніми, словесна анафора, словесна епіфора, слова в переносному значенні
Фразеологічні	розмовно-побутові, народнопоетичні, книжні, авторські фразеологізми
Словотворчі	префіксальний, суфіксальний способи словотворення, авторські неологізми
Морфологічні	морфологічні синоніми
Синтаксичні	синтаксичні синоніми, народні прислів'я, приказки, крилаті вислови
Тропи	епітет, порівняння, метафора, метонімія, синекдоха, гіпербола, літота, персоніфікація, алегорія, евфемізм, перифраз, символ, уособлення
	<i>Продовження табл. 1.1</i>
Стилістичні фігури	повтор, антитеза, інверсія, еліпсис, замовчування, тавтологія, градація, плеоназм, риторичне запитання
Елементи інтонаційної виразності	інтонація, темп мовлення, логічний наголос, логічна мелодія, мовленнєвий такт, пауза

Як бачимо, в таблиці узагальнено всі групи засобів образності мовлення відповідно до розділів мовознавства. З огляду на те, що основним засобом розвитку образного мовлення у дослідженні виступає новелістика Олеся Гончара, в наступному підрозділі розглянемо основні мовностилістичні особливості жанру новели та її можливості для розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

1.3.2. Новелістика Олеся Гончара як засіб розвитку образного мовлення майбутніх філологів. У контексті започаткованого дослідження розглянемо основні мовностилістичні особливості новели як жанру літературного твору в творчості Олеся Гончара.

Поняття жанру в лінгвостилістику введено М. Бахтіним. На його думку, кожний стиль нерозривно пов'язаний з висловлюванням і з типовими формами висловлювань, тобто з мовленнєвими жанрами [12]. Як зазначає В. Фащенко, жанр – художня форма розкриття життєвих суперечностей; це особлива міра об'єктно-суб'єктних відношень, міра кількості – відносно стійка ..., а також міра якісна – змінна, індивідуальна. Тому будь-який жанр є рухлива категорія, в якій, проте, зберігаються й усталені ознаки: своєрідність композиції, образності, ритму, що утворюють загальну структуру [212, с. 293-294].

Одним із жанрів, у яких яскраво виявляються особливості індивідуального авторського стилю, є новела. На основі аналізу словникових джерел [118; 119; 121; 122; 147] наведемо узагальнене визначення новели та коротко схарактеризуємо її як жанр.

Новела (італ. *novella*, від лат. *novellus* – новітній) найчастіше визначається як невеликий за обсягом епічний твір про незвичну життєву подію з несподіваним фіналом, сконденсованою напруженою та яскраво вимальованою дією. Деякі автори ототожнюють новелу з оповіданням чи вважають її різновидом оповідання, або, навіть, з романом, однак новела має властиві лише їй риси. Назва «новела» походить від «Декамерона»

Д. Боккаччо, витлумачена Й.-В. Гете як «нова, незвична подія». У праці «Путь новели» Ю. Мартич зазначає: «Подія! В цьому слові коріниться основна риса, що відрізняє її від брата по жанру – роману» [133, с. 5]. Безумовно, подія – це і є те ключове слово, що характеризує змістову частину новели, однак за обсягом, кількістю героїв роман і новела значно відрізняються. Водночас Ю. Мартич фактично ототожнював два жанри: оповідання і новела.

У сучасних працях ці жанри мають чітко виражені риси. Новела співставна з оповіданням за обсягом, але відрізняється від нього гострим центробіжним сюжетом, нерідко парадоксальним, відсутністю описовості й композиційною строгістю. Поетизуючи випадок, новела максимально оголює ядро сюжету – центральну перепитію, зводить життєвий матеріал у фокус однієї події [119, с. 248].

Новелі властиві лаконічність, яскравість і влучність художніх засобів. Серед різновидів епічного жанру новела відрізняється строгою й усталеною конструкцією. До композиційних канонів новели належать: наявність строгої та згорненої композиції з яскраво вираженим композиційним осередком (переломний момент у сюжеті, кульмінаційний пункт дії, контраст чи паралелізм сюжетних мотивів і т. д.), перевага сюжетної однолінійності, зведення до мінімуму кількості персонажів. Персонажами новели є особистості, як правило, цілком сформовані, що потрапили в незвичні життєві обставини. Автор концентрує увагу на змалюванні їх внутрішнього світу, переживань і настроїв. Сюжет новели простий, надзвичайно динамічний, містить у собі момент ситуаційної чи психологічної несподіванки [122, с. 510].

Фундаментальним дослідженням, присвяченим вивченню особливостей новели як жанру художнього твору, є праця В. Фащенко «Із студій про новелу». Саме в ній наведена найбільш вдала, на погляд багатьох науковців, дефініція: «Новела як ціле – сконденсована форма, яка передає один епіцентр думки і настрою, розкриває характер переважно в одному моменті його розвитку» [212, с. 213]. Це визначення можна доповнити і більш образним:

«новела – є відкриття цілого світу в зосередженій миті життя, великого – в малому, в краплі води – океану» [212, с. 319].

За результатами вивчення праць В. Фащенко доповнимо характеристику новели як жанру художнього твору. Передусім учений вважав, що природа будь-якого художнього жанру зримо виступає в композиції, в якій здійснюється розгортання теми і яка надає світу, відбитому в слові, естетичної завершеності.

Науковець зазначає: якщо одиницею виміру сюжету є окремий рух, то композиції – динамічне співвідношення між образними елементами різних рівнів – від найпростіших до багат шарових образів людини й світу. Композиція охоплює весь творчий процес з того моменту, коли в голові митця виникає план твору. Вона перевіряє і доцільність саме цього, а не іншого порівняння, і ритмомелодику речення, і загальну ситуацію, яка ставить характери у необхідні для ідейного задуму взаємини, через зіставлення і зіткнення різноманітних образів прояснює щось важливе в житті. За її принципами будується цілісний і майже невичерпний у своїх відношеннях і асоціаціях художній світ. На його думку, теорія композиції – це вчення про образні відношення. Прямі і зворотні. Кожне явище має багато зв'язків зі світом. Спочатку в межах своєї системи, а потім – вищої. Ступінь таланту митця – у вмінні виділити найнеобхідніші для даного задуму зв'язки, підпорядковувати всі частини цілому. Внутрішнім образом твору є фокус як ідейно-художній центр твору. Фокус криється в багатопверховій споруді твору, а не в однолінійній логічній схемі [212, с. 154-156].

Складання художніх частинок, які відбивають подробиці буття в авторському світосприйманні, у систему, що являє собою створений у внутрішній завершеності окремий світ, починається з встановлення променя зору: від кого, на що і з якою метою. Внаслідок цього митець змушує читача дивитися на світ своїми очима або очима того чи іншого персонажа. Отже, промінь зору – не засіб, а закон, принцип композиції. Частота його

переключень найменша в новелі, більша в оповіданні і найбільша у повісті і романі, – зауважує автор [212, с. 164].

Зазначимо, що величезне значення у створенні твору мають різні стилістичні засоби. На думку науковця, з променя зору лише починається складання художніх часточок (словосполучень і фраз, що відбивають подробиці мовлення, вчинків, портрета, пейзажу і т. д.) в єдину систему. Генеральним принципом організації тут виступає метод зіставлення – протиставлення – зіткнення (від фраз – до розділів, від малих образів – до великих). У цьому процесі антитеза існує для виділення протилежного в схожому, ототожнення – для суміщення того, що здавалося неоднаковим, в одній точці. Повторення (обрамлення, рефрен, перегук назви з останнім реченням чи словом) як конструктивний елемент у жанрі новели виступає наочно, у «чистому вигляді».

Новела, зазначає В. Фащенко, відображає дійсність у сконденсованій формі. Ось чому новелістові, який має невеликий розміром, але характерний у певному відношенні матеріал, необхідно вміння зв'язувати окреме із загальним, побудувати підтекст (натяк на опущені зв'язки), обрати промінь зору для підпорядкування всіх художніх частин центральній темі, вміння лаконічно дати експозицію, стисло і переконливо розкрити внутрішній світ героїв.

Отже, новела своєю композиційною побудовою, використанням різних естетично-виражальних засобів початково є твором з великими образними можливостями. Як зазначає В. Фащенко, «У новелі, як і в поезії, кожна образна одиниця викликає більше асоціацій і уявлень, ніж є тих слів, які створюють образ. Ця новелістична майстерність потрібна і романістові для опрацювання, шліфування багатьох граней роману. Але ж у новелі лише одна грань! І якщо в романі невдала сторінка, образ, пейзаж шкодять якійсь одній якості твору, то у новелі подібні недоліки часто руйнують всю художню тканину» [212, с. 197].

Олесь Гончар, визначаючи місце української новелістики у світовій, зазначав: «Українській новелі властиві надзвичайно яскрава поетичність, ліризм, висока сконцентрованість образів, густота письма, рельєфність характерів, кращі з українських новел відзначаються глибиною гуманістичної думки і тонким, справді артистичним чуттям художньої форми» [59, с. 44]. Ці слова повною мірою стосуються і новелістики самого автора.

Слід зазначити, що мова і стиль художніх творів О. Гончара були предметом дослідження багатьох авторів (М. Гуменного, А. Погрібного, Н. Сологуб, В. Фащенко та ін.) [64; 65; 171; 201; 214]. В аспекті нашого дослідження відзначимо також дисертаційні роботи, присвячені вивченню індивідуального стилю мовлення Олесь Гончара. Зокрема, Ю. Кохан [100] досліджує фраземіку Олесь Гончара в системі індивідуально-авторського стилю письменника, Л. Щербачук – загальномовну та індивідуально-авторську фразеологію в художніх текстах на матеріалі творів О. Гончара [237].

Олесь Гончар є визнаним майстром новели. Його авторський стиль відрізняється гармонійним об'єднанням реалізму з романтичним баченням образів, філософською глибиною і ліричністю. За словами В. Фащенко, «Олесь Гончар – реаліст і романтик. Не ораторсько-трибунний, як полум'яний Довженко, а задушевний, інтимно-довірливий. Та не притишено-камерний: його задумливо-величавий голос чути на землі далеко» [214, с. 327].

Слово в новелах Олесь Гончара виступає першоелементом творення художнього образу, змістовною формою руху думки і самостійною реальною субстанцією, що з книги переходить в океан народного мовлення. Поетичну характеристику авторського мовлення Олесь Гончара наводить П. Загребельний: «Проза повинна бути сконденсована до щільності отої зоряної речовини далеких галактик, де кубічний сантиметр має вагу не кілограмів, а цілих тонн! Нічого зайвого, нічого не додаси, нічого не віднімеш. На просунеш голки. Висловлюючись мовою останніх технічних

досягнень: навіть лазерний промінь не проникне в цю щільність. Такою мені видається проза Гончара. Мов ураганний вітер у степу або на морі. Ніде не народжується, ніде не вмирає, летить, мчить, заповнює собою весь світ, і ти летиш за ним, і забуваєш про все, окрім цього вітру, і починаєш вірити, що вітер цей і є світ, у якому ти живеш і житимеш завжди» [77].

Творчість Олесья Гончара, зазначає Н. Сологуб, ґрунтується на таких вихідних принципах його світобачення: гармонійне сприйняття світу в просторі і часі, пріоритет загальнолюдських цінностей, національна заглибленість, прогностичний характер осмислень. Оцінювальний погляд автора організовує сюжет, виявляється в композиції, в системі образів, у мові. Це той кут зору на світ, під яким художник здійснює художнє осягнення дійсності. При цьому мова виступає як засіб вираження дійсності і відображає світ мислення [201, с. 6].

Аналізуючи індивідуально-авторський стиль письменника, зокрема його фраземіку, Ю. Кохан зазначає, що значний вплив на добір фразеологізмів мають особливості світобачення письменника, яке може бути реалістичним, романтичним, піднесено-урочистим, насмішкувато-іронічним тощо. Тип авторового світобачення може зумовлювати добір фразеологічних одиниць з відповідним емоційно-експресивним забарвленням. Світобачення О. Гончара базується на глибокому романтизмі і всеохоплюючому ліризмі. Ці константи зумовили добір фразеологічних одиниць з виразним лірико-романтичним забарвленням. Автор залучає фраземи, які передають душевний стан героїв, їх емоції, переживання – те, що створює ліричне забарвлення оповіді [100].

Слід зазначити, що в сучасних дослідженнях (Л. Кавун, О. Казанова, О. Лихачова, О. Подлісецька, та ін.) продовжується вивчення родо-жанрових особливостей новели; процес становлення і розвитку української новели в різні періоди її розвитку; індивідуально-стильові особливості новелістики відомих українських митців: Г. Косинки, В. Стефаника, Г. Тютюнника, Є. Гуцала, В. Шевчука, А. Колісниченка та ін. [86; 88; 120; 173]. Зауважимо, що лише в окремих роботах досліджуються питання методики викладання

новелістики. Зокрема, дослідження Н. Лаврусевич було присвячено вивченню особливостей викладання української новелістики в старших класах загальноосвітньої школи. За результатами аналізу процесу становлення новели як жанру Н. Лаврусевич наводить авторську характеристику новели, розглядаючи її як самостійний синкретичний жанр епічного твору, що органічно поєднує в собі ознаки епосу, лірики та драми. Шліфуючи протягом століть свою форму, на поч. ХХ ст. цей різновид малого епічного жанру відображає екстраординарні, а деколи надприродні події, розриви в ланцюгу соціально-історичного і психологічного детермінізму. Відсутність описовості і своєрідність композиції ставлять в центр твору випадок, надзвичайну подію, що в розвитку своєму закінчується «вибухово» [109, с. 21]. Методичну цінність в означеному дослідженні мають обґрунтовані автором засади методичної роботи над новелістикою та система уроків за творчістю письменників-новелістів.

Отже, результати вивчення науково-теоретичних джерел свідчать про можливість використання новелістики Олеся Гончара для розвитку образного мовлення майбутніх філологів, що зумовлено такими чинниками:

- новела як літературний жанр своєю композиційною побудовою, використанням різних естетично-виражальних засобів початково є твором з великими образними можливостями;

- мова новели відрізняється такими рисами: лаконічність, яскравість, влучність, емоційна образність художніх засобів;

- індивідуальний стиль Олеся Гончара характеризується як лірично-романтичний, якому притаманні яскрава поетичність, ліризм, суб'єктивно емоційна думка, життєстверджувальне начало, художньо-образне світобачення.

1.4. Структурно-компонентний аналіз розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара

Структурно-компонентний аналіз розвитку образного мовлення майбутніх філологів здійснювався за такою логікою: по-перше, було проаналізовано нормативно-правові та інші документи, що регламентують діяльність вищого навчального закладу щодо фахової підготовки майбутніх філологів, зокрема освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ), освітньо-професійні програми (ОПП) та навчальні плани за напрямом підготовки 6.020303 Філологія (українська мова і література) та ін.; по-друге, визначено та обґрунтовано критерії і показники розвитку образного мовлення майбутніх філологів. Презентуємо результати цієї роботи більш детально.

Аналіз навчальних планів і програм засвідчує, що проблема образного мовлення вивчається студентами в таких навчальних дисциплінах, як «Культура української мови» (6 семестр) та «Стилістика української мови» (7 семестр). Зазначимо, що відповідно до змісту програми з культури української мови, питання образності мови вивчаються досить обмежено, лише в контексті проблеми формування комунікативних якостей мовлення особистості, однією з яких є образність. Більш докладно проблема образності мовлення вивчається студентами в курсі «Стилістика української мови». Відповідно до навчальних планів на вивчення цієї дисципліни відводиться 3 кредити (108 год., з них 54 год. – аудиторні і 54 год. – самостійна робота). Аудиторні години найчастіше розподіляються так: лекції – 24 год., практичні заняття – 30 год. У зміст навчальної програми зі стилістики української мови включаються такі теми: «Лексичні засоби стилістики», «Стилістичні фразеологічні одиниці», «Фоностилістика», «Стилістичні функції засобів словотвору», «Стилістичні засоби морфології», «Стилістика використання ритмомелодичної, зокрема фонетичної організації мови, орфоепії та наголосу» і т. ін. як бачимо зміст навчальної дисципліни дає можливість схарактеризувати основні групи засобів образності мовлення.

Зазначимо також, що програмою з навчальної дисципліни «Історія української літератури та критики» (4 курс) передбачається вивчення новелістики як жанру української літератури та творчості Олесь Гончара.

Однак у програму включено переважно вивчення романістики автора, а новелістика згадується лише частково.

Отже, результати аналізу навчальних планів і програм підготовки майбутніх філологів дали можливість проводити експериментальну роботу в межах навчальної дисципліни «Стилістика української мови», спираючись при цьому на міжпредметні зв'язки з курсів «Культура української мови» та «Історія української літератури та критики».

За результатами проведеного аналізу наукових джерел можна констатувати, що рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара доцільно визначати/оцінювати за такими критеріями: особистісно-мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний і творчо-діяльнісний (див. табл. 1.2). Схарактеризуємо їх.

Особистісно-мотиваційний критерій

Визначення рівня розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за особистісно-мотиваційним критерієм насамперед ґрунтується на концептуальних положеннях про: а) мовну особистість; б) процес опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою

Таблиця 1.2

Критерії та показники розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>
<i>Особистісно-мотиваційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; - усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів,

	<p>явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця;</p> <ul style="list-style-type: none"> - вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності;
Когнітивно-лінгвістичний	<ul style="list-style-type: none"> - знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара; - розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення; - обізнаність із засобами образності мовлення та підходами щодо їх класифікації у творах Олесея Гончара;
Творчо-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів новел Олесея Гончара; - здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності; - прояв літературно-творчих здібностей.

у свідомості мовця; в) вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності.

Одразу зазначимо, що феномен мовної особистості у сучасній науці, за висновками вчених (Г. Богін, Є. Борінштейн, Т. Булигіна, М. Вашуленко, П. Зернецький, А. Кавалеров, Л. Калмикова, Ю. Караулов, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, І. Сусов та ін.) є дискусійним [19; 25; 75; 87; 195]. У науково-методичній літературі паралельно існують два терміни – «мовна особистість» (Ю. Караулов) і «мовна модель людини» (Т. Булигіна). Безперечно, що ці поняття позначають одне явище, однак тут виявляється не надмірність термінології, а продумане розмежування об'єкта за функцією. Так, мовна особистість трактується як: комплекс ознак, що диференціюють

ознаки конкретного носія мови (як колективного, так і індивідуального); поняття, що співвідноситься з екстралінгвістичними факторами (наприклад, комунікативна мережа); співвідноситься, скоріше, з гуманітарними дисциплінами: образ автора, голос героя (у розумінні М. Бахтіна), ідіостиль у літературознавстві, особистість, самосвідомість у психології і філософії і т. п. А мовна модель людини – як набір диференціальних ознак, але й енциклопедичних відомостей; занурена в мову і дійсна тільки в межах мови; уявляється системою математичного моделювання [12; 91].

У контексті вивчення проблем розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара, на наш погляд, важливим є аналіз структурної організації мовної особистості. Зауважимо, що особливу роль у характеристиці мовної особистості науковці (Л. Капанадзе, Л. Кноріна, Т. Ларькіна, В. Морозова, Є. Тарасов та ін.) здебільшого відводять розмовному мовленню, зокрема відмічають, що в будь-якому усному мовленні мовець індивідуалізований вже тією мірою, якою слухач сприймає його фізичні і психологічні характеристики, вичитуючи з них додаткову екстралінгвістичну інформацію [143; 145]. У багатьох суспільних формах усного мовлення існують досить тверді регламентації, жанрові і мовні стереотипи. Індивід може внести тільки особистісне забарвлення у програвання ролей. Цей тип комунікації припускає повну взаємну орієнтацію співрозмовників на індивідуальний обсяг знань та індивідуальні мотиваційні рівні. Саме тут створюється можливість використання індивідуального лексикону, вільної творчої реалізації всіх мовних жанрів. Саме через це, на думку фахівців (Г. Богін, Ю. Караулов та ін.), словник підсистеми розмовної мови одержує в описі іншу структуру, ніж у книжковій мові [20; 91]. Центр (обмежений в обсязі загальний словник) припускає значну периферію (лексику, диференційовану за територіальними, соціальними, груповими, індивідуальними ознаками). Не можна не погодитися з твердженням, що увага до індивідуального в мовній особистості є необхідною умовою опису і

образного мовлення, зокрема розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеса Гончара.

Отже, можна припустити, що розвиток мовної особистості здійснюється в її багатогранній (ієрархічній) діяльності. Мовну особистість, на думку Є. Борінштейна і А. Кавалерова, необхідно розглядати як цілісне системне утворення, зумовлене сукупністю безупинно взаємодіючих між собою знаків і символів, властивостей, відносин і дій індивіда. На погляд науковців, характеристику мовної особистості як системи неможливо проводити без наявності якісних показників. Основними з них автори вважають: доступність (структура мовної особистості, її компоненти повинні бути гранично простими і доступними для розуміння); комунікативність (прагнення до спілкування і передачі інформації; основні функції комунікативного процесу в мовній особистості полягають у досягненні соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента); діяльнісне начало (взаємодія суб'єкта зі світом відбувається в процесі діяльності, тому діяльнісна активність – необхідна риса психіки людини); почуття реальності (допомагає об'єктивно оцінити ситуацію, що виникла); гносеологічні мотиви (прагнення до пізнання; досвід суспільства закодований і зафіксований у мові; пізнаючи мову – індивід пізнає світ); мислеутворювальна функція (мова формує думку людини, а особистість дає можливість зробити цю думку суто індивідуальною); демонстративний чинник (мається на увазі підкреслене вираження за допомогою мови поведження, звичок і своєї етнічної і національної приналежності); естетична спрямованість (мовна особистість як об'єднана система зберігає і творить культурні цінності суспільства, держави, народу, нації); ментальність (для особистості ментальність – це спосіб мислення, загальна духовна налаштованість; тільки ментальність, у свою чергу, ще і формує культуру народу, його самосвідомість, соціальну структуру, звички, мотиви, настанови) [26, с. 57-64].

Слід зазначити, що надзвичайний інтерес при вивченні феномена «мовна особистість» становлять роботи лінгводидактів (Г. Богін, А. Богуш, С. Єрмоленко, Л. Калмикова, Ю. Караулов, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентелюк, Л. Паламар та ін.), орієнтовані на її лінгводидактичний опис [20; 21; 72; 89; 135; 155; 163]. Так, Л. Паламар небезпідставно зауважує, що мовна особистість повинна розглядатися не лише через призму здібностей людини до певної мовної діяльності, а і через призму характеру, темпераменту, почуттів та ін. [155, с. 6]. За М. Пентилюк, мовна особистість – це людина, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, поважає, любить і береже рідну мову [164, с. 16].

За визначенням С. Єрмоленко і Л. Мацько, мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань (знає поняття й відповідні правила) чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробилися навички активної роботи зі словом. Мовна особистість починається з пробудження індивідуальної мовотворчості, що забезпечує вільне самовираження особистості в різних сферах людського спілкування [72, с. 35].

На думку А. Богуш, мовна особистість – це носій певної культури, який належить до конкретної лінгвокультурної спільноти, об'єднаної спадкоємністю культури, спільністю її форм і співвідношенням «культурної» і «мовної» свідомості [21, с. 75].

У працях дослідників (Л. Калмикова, В. Красних, Ю. Прохоров) «мовленнєва особистість» носія елітарної мовної культури, суб'єкта навчально-мовленнєвої комунікації і мовленнєвої діяльності розглядається як така, що здатна до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови і соціально орієнтованого мовленнєвого спілкування) з соціальними за походженням і змістом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів-цілей; суб'єкт з мовною свідомістю і мовною самосвідомістю.

Оскільки мовленнєва особистість носія елітарної педагогічної мовно-мовленнєвої культури – це саморегульована динамічна функціональна система мовленнєвих властивостей, мовленнєвих відношень і мовленнєвих дій, які безперервно взаємодіють між собою і утворюються в мовленнєвому онтогенезі, то комунікативні відношення між викладачами і студентами, у які вони вступають, утворюють мовленнєву особистість майбутнього педагога і психолога. Для особистості фахівця з вищою освітою – носія публічного дискурсу і мовленнєвої культури характерні: 1) мовленнєва активність – намагання суб'єкта мовлення вийти за власні межі, розширити сферу мовленнєвої діяльності; 2) спрямованість – стійка домінуюча система мовленнєвих мотивів, у яких виявляються потреби в смислоформуванні; 3) глибинні смислові структури, що обумовлюють мовну свідомість і мовленнєву діяльність; 4) ступінь усвідомлення свого ставлення до комунікативно-мовленнєвої діяльності [89].

Відтак, при розгляді мовної особистості з погляду системного підходу, можна розкрити різноманітні зв'язки і відношення всередині як самої мовної особистості майбутніх філологів, так і її зв'язок із зовнішнім середовищем, вплив цього середовища на характер, цілі і стратегію навчально-мовленнєвої діяльності. Розгляд мовної особистості майбутніх філологів як системи характеризується такими показниками, як відкрита, якщо йдеться про особистість філолога, яка здатна породжувати власні висловлювання і сприймати мову інших (конкретна мовна особистість, національна мовна особистість, професійна мовна особистість і т. ін.), чи закрита, коли ми зустрічаємося із завершеним дискурсом, таким як творчість певного автора (що стосується і образного мовлення). У першому випадку ми зосереджуємо увагу на синтагматичній стороні дослідження, у другому – на парадигматичній.

Щодо процесу опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця,

то варто акцентувати увагу на тому, що в процесі пізнання довколишнього світу образи-уявлення посідають проміжне місце між образами сприйняття та образами уяви. Вони становлять свого роду мінливі динамічні утворення, які кожного разу за певних умов знову відтворюються і відображають складне життя особистості. За словами С. Рубінштейна, значущість означених образів є важливою насамперед для внутрішнього життя людини, адже саме ці образи створюють той план, на якому воно розгортається. Образи уявлення безпосередньо пов'язані з попереднім досвідом людини, оскільки це процес відтворення раніше сприйнятих предметів, явищ тощо [187].

Майбутнім філологам необхідно усвідомлювати, що уявлення синтезуються у процесах уяви в різноманітних формах: аглютинація (поєднання несумісних реально якостей, ознак, частин предметів); гіперболізація (збільшення чи зменшення предмета, зміна якості його частин); загострення (підкреслення певних ознак); схематизація (згладжування відмінностей предметів та виявлення рис подібності між ними); типізація (виділення суттєвого, неповторного в однорідних явищах та втілення його в конкретному образі). Обидва види образів (уявлення та уяви) включені до мисленнєвого процесу [49].

У контексті аналізу проблем розвитку образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара варто враховувати і те, що важливою особливістю наочно-образного мислення є встановлення незвичайних, неможливих поєднань предметів та їх якостей. У цьому випадку, констатують психологи (Б. Ананьєв, Р. Немов, Л. Столяренко та ін.) наочно-образне мислення практично наближається до уяви. За своєю сутністю та функціонуванням означений вид мислення є специфічним, він становить один із етапів онтогенетичного розвитку мислення. У значній мірі мислити образно – означає мислити асоціативно, метафорично [5; 146; 204]. На погляд В. Ляудис, І. Неруге та ін., значення асоціацій з погляду розвитку образного мислення визначається тим, що через них ніби виявляються певні ціннісні орієнтації, смисли, настанови тієї чи іншої особистості. Автори зазначають,

що асоціації опосередковують зв'язок образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвідношення з різноманітними явищами. У процесі образного мислення асоціації виконують роль посередника між первинним образом (образом сприйняття) та наступними етапами його осмислення, становлять ніби перехідний момент від чуттєвого ступеня засвоєння образного змісту предмета чи явища до раціонального [129].

У контексті роботи над образністю акцентуємо увагу передусім на творчій уяві, яка теж виконує функцію перетворення. Сутність цього перетворення полягає в тому, що воно не віддаляється, а наближається до дійсності, що воно ніби знімає з неї випадкові нашарування і зовнішні покриття. У процесі творчої уяви людина перетворює дійсність буденного сприйняття, завантажену, наповнену випадковими, не виразними, не яскравими моментами. Основна логіка творчої уяви – відійти від дійсності, щоби проникнути в неї. Уява акцентує, типізує, узагальнює, виявляє при цьому значення в конкретному образі. Саме в уяві, відбувається злиття образу і значення, та й сам образ використовується в переносному значенні. Слово становить єдність значення і знака. На відміну від знака, слово має внутрішнє значення. При цьому важливою є опосередкованість зв'язку слова з предметом, яка виявляється через узагальнений семантичний зміст слова – через поняття чи образ. У психологічних розробках побутує термін «мовний образ», який відіграє значну роль в семантичному змісті слова і який не можна ототожнювати з наочністю, оскільки мовний образ – це завжди значущий образ, будова якого визначена суттєвими для його значення відношеннями.

Щодо вмотивованості до застосування засобів образності у навчально-мовленнєвій діяльності, то слід зазначити, що кожна свідомо дія людини зумовлена мотивацією. Розглядаючи мовленнєву діяльність у вимірі її структури ми спираємось на визначену академіком П. Анохіним структуру діяльності, яка має такий вигляд: Мотив – дія – результат – зворотна аферентація – завершення циклу – перехід до наступного циклу. Як бачимо

діяльність складається із ряду циклів і така структура притаманна усім видам діяльності. Структурна цілісність, тобто наявність усіх елементів структури, є необхідною умовою діяльності. Відсутність будь-якого елемента призводить до відсутності діяльності. У контексті нашого дослідження зупинимось детальніше на першому елементі діяльності – мотиві (мотивації).

Найбільш широким є поняття «мотиваційна сфера», оскільки включає і афективну, і вольову сфери особистості, переживання задоволення потреби. На думку Л. Столяренко, під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і виражають спрямованість особистості. Мотиваційна сфера в широкому розумінні розглядається як стрижень особистості, до якого притягуються такі її властивості, як спрямованість, ціннісні орієнтації, настанови, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші соціально-психологічні характеристики [204, с. 174].

Суттєвим є розгляд мотивації як явища складного, багаторівневого, багаточленованого, бо такою є і сама мовленнєва діяльність – одна з найвищих психічних функцій людини. Такий погляд на мотивацію протистоїть спрощеному, притаманному біхевіоризму, який зводиться до категорії: «стимул – реакція», де під стимулом розуміється те, що можна назвати мотивом. Біхевіористичний підхід враховує лише фізіологічні механізми, тому він не може бути прийнятним для розгляду мотивації в навчанні мовленнєвої діяльності. Ми дотримуємося погляду стосовно необхідності враховувати насамперед дію соціальних факторів, які впливають на певні механізми, зумовлюючи їх специфічний характер, притаманний виключно людині як соціальній істоті.

Р. Немов зазначає, що поняття «мотивація» використовується сучасними психологами в подвійному розумінні: як таке, що позначає систему факторів, що детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивацію учений визначає як

сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, її спрямованість і активність [146, с. 463].

За висновками Є. Ільїна, О. Леонтєва, Д. Узнадзе та ін., мотивація формується всередині людини і виявляється лише опосередковано в мовленнєвій діяльності, в «результаті», бо вона зіставляється з «результатом». Це зіставлення з «результатом» спонукає наступний цикл і т. п. [84; 114; 209]. Д. Узнадзе визначає, що мотивація спирається на «настанову», під якою він розуміє внутрішнє прагнення діяльності, тотальне, дифузне, неусвідомлене [209].

Отже, мотивація – це внутрішній активний стан суб'єкта, який виникає на основі потреб, настанов, бажань, рішень і діяльності, що веде до досягнення поставленої мети, спонукаючи саму діяльність. Постановка мети мовленнєвого акту є началом акту, що організовує його. Мотивація є також початком так званого мовленнєвого наміру (інтенції). Ця сходинка максимально наближає мовця до словесного, мовного вираження задуму. До факторів, що визначають мовленнєву інтенцію, О. Леонтєв відносить: мотивацію; приплив інформаційних імпульсів; досвід, прогнозування результатів висловлювання; завдання мовленнєвої дії. Одночасно ним виділяються фактори, що сприяють реалізації мовленнєвої інтенції: вибір мови; ступінь володіння мовою; функціонально-стилістичний фактор; соціолінгвістичний фактор; афективний фактор; паралінгвістичний фактор; індивідуальні відмінності у мовленнєвому досвіді; мовленнєва ситуація. Також формується зміст мовлення, визначаються розміри висловлювання, його план, композиція, підбираються факти, аргументи, персонажі і т. ін. [114].

Основними джерелами мотивації у процесі навчання студентів, на погляд Л. Пасинок, виступають: природна потреба людини діяти, говорити, спілкуватись, слухати, створювати щось і т. ін.; прагнення пізнавати, відкривати щось нове, самовдосконалюватись шляхом самоосвіти, самовиховання; переконаність у соціальній і особистісній значущості

мовленнєвої культури у процесі самореалізації, самовираження, самопрезентації [156].

Мотивація майбутніх філологів, під якою розуміємо спонукальні сили до застосування мовних засобів образності у професійно-мовленнєвій діяльності, зумовлена об'єктивним світом студента. Вона визначається його власним бажанням, особистісною зацікавленістю у навчанні, зокрема застосуванням мовних засобів образності у мовленнєвій комунікації. На заняттях в університеті мотивація забезпечується низкою факторів. По-перше, матеріал, що використовується на занятті, має бути цікавим. По-друге, прийоми роботи з навчальним матеріалом повинні приваблювати студентів. Цьому сприяють колективні форми роботи, де студент відчуває себе суб'єктом спілкування, рольові ігри, що ставлять його у життєву ситуацію, проблемні завдання до вправ, які сприяють інтелектуальному розвитку студента. По-третє, студент повинен усвідомлювати рівень своєї успішності у застосуванні мовних засобів образності, бо це викликає задоволення собою, відчуття прогресу студента. По-четверте, на мотивацію навчання позитивно впливає сприятливий психологічний клімат на занятті. Атмосфера спокійної врівноваженості, взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні викликає у студентів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь.

Отже, при визначенні рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за особистісно-мовленнєвим критерієм, на наш погляд, доцільними є такі показники: усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів, як носіїв культури мови і мовлення в сучасному суспільстві; усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності.

Когнітивно-лінгвістичний критерій

Наступним критерієм, за яким доцільно визначати рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів, є когнітивно-лінгвістичний, що, з одного боку, являє собою систему особистісно привласнених студентом університету знань з теорії і практики мовознавства, літературознавства, риторики, психолінгвістики і т. ін., а, з іншого, відображає наявний рівень професійно-фахових знань, що складають зміст професійного застосування засобів образності. За словами І. Беґа, майбутні фахівці не тільки мають володіти професійними знаннями і вміннями, а й уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно до об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства з урахуванням власної індивідуальності [17].

Отже, знання майбутніми філологами психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олеса Гончара дозволить їм свідомо, на досить високому рівні, застосовувати засоби образності не лише у навчально-мовленнєвій, але і в інших видах діяльності. Обов'язковими є знання: з теорії мовленнєвої діяльності (О. Леонт'єв, І. Зимня та ін.); соціопсихолінгвістичних закономірностей мовленнєвої поведінки (Ю. Караулов, Л. Крисін, Т. Рябова, Д. Шмельов та ін.); а також знання процесу породження образного мовлення (О. Леонт'єв, Т. Мельник та ін.).

Говорячи про структурну організацію мовленнєвої діяльності філологів, відзначимо, що будь-яка діяльність людини, відповідно до теорії О. Леонт'єва, і мовленнєва діяльність, якщо вона розглядається як така, визначається такою трифазністю: 1) спонукально-мотиваційна, 2) орієнтовно-дослідницька (аналітико-синтетична) і 3) виконавча фази [115, с. 143]. Спираючись у загальному контексті на теорію діяльності О. Леонт'єва, І. Зимня відзначає, що мовленнєву діяльність можна розглядати і як таке трирівневе утворення, де середній рівень – це мотиваційно-потребово-цільовий, нижній рівень – предметний план діяльності, а верхній –

операціональний [79, с. 59]. Особливу роль у цих структурах вчені відводять таким явищам як: мовленнєва дія, мовленнєвий акт.

Для професійно-мовленнєвої комунікації найбільший інтерес становить інтерпретація дії як діяльності, у якій дія має не тільки інструментальну функцію створення об'єктів, але й експресивно-комунікативну, що дозволяє встановити контакт і викликати емоційну реакцію слухача. Таким чином, дія може визначатися як цілеспрямована поведінка індивіда, за яку він несе відповідальність і яка реалізується у межах існуючих у даному колективі норм і правил. На думку Н. Безменової, специфіка мовленнєвої дії, порівняно з іншими видами дій, формулюється у такий спосіб: 1) мовленнєва дія завжди комунікативна і може завжди бути зрозуміла й інтерпретована; 2) мовленнєва дія здійснюється за допомогою елементів знакової системи; 3) мовленнєва дія здійснюється у взаємодії з іншими типами дій і має, отже, вивчатися разом з ними; 4) мовленнєва дія здійснює когнітивну функцію, у ході планування і реалізації дії протікають визначені розумові й процеси оцінювання [14, с. 59].

В узагальненому вигляді мовленнєві дії майбутніх філологів складаються з низки компонентів: самої події висловлювання, акту вираження самого наміру, умов реалізації акту висловлення думки (елемент умов комунікації), наслідків реалізації цього акту. У свою чергу, ці компоненти являють собою особливі випадки комунікативних дій більш загального вигляду, що становить особливий інтерес при дослідженні мовленнєвої поведінки як одного з параметрів особистісно-мовленнєвих проявів філологів.

Особлива проекція в описі мовленнєвої діяльності майбутніх філологів відбувається через осмислення комунікативного відношення «відправник – адресат» і поняття «індивіда» як носія мови, одиниці класу, члена колективу. Е. Красильникова, Л. Крисін, Д. Шмельов та ін. вважають, що виникає необхідність у понятті «колективна мовна особистість», що співвідноситься з поняттям «індивідуальна мовна особистість», і відрізняється від понять «клас», «мовна спільність», «колектив носіїв мови» [202].

З урахуванням поданого І. Зимньою визначення сутності поняття «мовленнєва поведінка» – це форма соціального буття людини (або її функціонування в соціумі) [79], – можна говорити про те, що вона є виявленням у мовленні соціально-психологічних особливостей мовця і адресата. Виходячи з того, що стрижнем таких зв'язків виступає мова, звернемо увагу на те, що між набором ролей, котрі «програє» філолог, і сукупністю наявних у його розпорядженні стилів мови немає взаємооднозначної відповідності, тобто варіанти мови, що корелюють з різними ролями мовців, – не зовсім те, що прийнято розуміти під функціональними стилями і мовними жанрами. Диференціація соціальних ролей філологів роздрібненіша, ніж їхня стилістична диференціація мови. Для стилістичної однорідності/неоднорідності різних ролей філологів важлива не роль сама по собі, а її співвідношення з роллю партнера по соціальній взаємодії.

На погляд В. Сергєєвої, П. Паршиної, В. Петрова, стилістично більш-менш однорідні такі соціальні ролі, у яких можна виділити одне з наступних значень ознаки відношення між мовцями: офіційні – нейтральні – дружні – інтимні. Чим більш визначеними й жорсткими є санкціоновані суспільством вимоги, пропоновані до даної ролі філолога, тим вужчі стилістичні рамки мови. Максимальною мірою це властиво різного роду ритуальним ролям, «програвання» яких супроводжується проголошенням того самого набору готових – не породжуваних у процесі спілкування – мовних формул. Однак характерно, що при виконанні «вільних» ролей, котрі не підлягають соціальному контролю, вибір стилістичних засобів теж не є вільним, він орієнтований на розмовну мову [239].

Як бачимо, ослаблення соціального контролю над рольовою поведінкою філологів означає одночасно і зняття контролю нормативно-мовленнєвого, що веде не до прямого збільшення діапазону стилістичних засобів, а до зміни стилістичної орієнтації. Це явище можна спостерігати в мовленнєвій поведінці майбутніх філологів, що перебувають у малих

соціально-професійних групах (наприклад, навчальна група в університеті). Л. Крисін виділяє ряд факторів, що сприяють мовленнєвій гомогенності групи: фактор згуртованості (чим згуртованіша група, тим імовірнішою є її мовна гомогенність); фактор лідера (чим більша сила мовного впливу лідера на групу, тим імовірніші «сліди» такого впливу в мовленнєвій манері всіх інших членів групи); фактор часу (чим триваліші контакти членів групи один з одним, тим імовірнішим є нівелювання їхніх мовних індивідуальностей, вироблення спільної манери спілкування); фактор регулярності (мовна гомогенність прямо пропорційна частоті і регулярності внутрішньогрупових контактів); фактор коду (вироблення спільної манери мовного поведіння можливе лише за умови, що всі члени групи володіють тим самим мовним кодом (жаргоном, діалектом і т. п.) [106, с. 79-82].

Більшість учених (В. Бельтюков, В. Біблер, В. Бондалетов, Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Пешков, Т. Рябова та ін.) доходять висновку, що поняття мовленнєвої поведінки поєднує в собі й конкретизує ознаки таких категорій, як мовленнєва діяльність, мовленнєве спілкування, комунікація. Залежно від того, яка з категорій виступає об'єктом аналізу, вчені оперують відповідними одиницями: «мовленнєвий вчинок», «мовленнєва дія», «комунікативний акт (інтерація)» і т. ін. [15; 25; 41; 43; 114].

Зазначимо, що на відміну від звичного мовотворчого процесу, породження образного мовлення має ряд специфічних рис, а саме: породження образного мовлення пов'язане з рухом від мотиву, інтенції, ілюктивної мети; таке породження відбувається з урахуванням фактора адресата, орієнтації на комуніканта, є по суті антропоцентрично закритим процесом.

Слушними є висновки Т. Мельник, яка довела зв'язок психологічних, психофізіологічних та психолінгвістичних чинників і вичленила п'ять етапів процесу породження образного мовлення: аперцепція, довербальний, превербальний, вербальний, системно-функціональний [137]. Учена в рамках першого етапу – аперцепція – розглядає декілька щаблів. І щабель – мотив-

поява нечіткого бажання, пов'язаного з наступним формуванням настанови. Л. Виготський вважав, що «породження мовлення здійснюється від мотиву, що породжує думку, до оформлення самої думки» [42, с. 375]. II щабель – сенсорно-моторне сприйняття на основі виділення мовної одиниці з ряду інших. З'являється настанова, яка передує свідомим психічним процесам, впливаючи на їх протікання. Мотив/настанова забезпечують протікання сенсорно-моторного рівня аперцепції, викликаючи різноманітні відчуття, почуття, переживання. III щабель – гештальтний, тобто етап створення індивідуальних чуттєвих образів об'єкта-слова. Він базується на деяких положеннях психолінгвістичної концепції О. Потебні, за якою чуттєвий образ – це вже «акт свідомості», вихідна форма думки [175]. На базі індивідуальних чуттєвих образів у процесі пізнавально-практичної діяльності формується уявлення як вища форма аперцепції у вигляді наочно-образного знання, записаного в пам'ять.

Довербальний етап (інтеріоризація) пов'язаний з узагальненням. Відповідно до концепцій Л. Виготського і Ж. Піаже узагальнення виникає задовго до виникнення звукового комплексу, має три ступені: синкрети, комплекси, поняття; пов'язане з символікою і залежить від ментального комплексу. На цьому етапі з'ясовуються родо-видові відношення, моделюється візуальний образ, проявляються варіативні можливості мислення. Для майбутніх філологів прийнятними можуть бути 2 варіанти: перший передбачає т.з. сканування та вибір найбільш доречнішої одиниці, другий – зміщення, зіставлення з прототипом. О. Потебня порівнював такий процес з одночасним сприйманням свідомістю ланцюга думок, подібно оку, яке відразу бачить багато кольорових точок [176, с. 98].

Превербальний етап (внутрішнє програмування) пов'язаний з підготовкою думки до об'єктивації, пошуком схеми майбутнього висловлювання. На цьому етапі необхідне синтаксування. Саме синтаксичне моделювання допомагає російськомовним учням вийти на семантику української образної одиниці мовлення, – зазначає Т. Мельник.

Вербальний етап (селекціонування). Відповідає за структуру образного висловлювання і має такий алгоритм:

вибір експліцитного мотиватора імплікація вибір і граматиалізація формальна операція об'єднання семантизація висловлювання, якому притаманий увесь спектр необхідних ознак.

Системно-функціональний етап. Цей етап передбачає синтагмізацію та парадигмізацію. Синтагмізація передбачає включення образних словесних одиниць у мовленнєвий потік, текст. Через парадигмізацію реалізуються лексичні зв'язки, відбувається відправлення номінативних образів-висловів у певну частину лексику (пасивний, активний, узус, норму), відбувається зміна значень тощо [137].

Таким чином, механізм образного мовлення, що ґрунтується на психофізіологічних, психолінгвістичних та лінгвістичних засадах, стане опорою для створення лінгводидактичної моделі розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

Отже, знання майбутніми філологами психолінгвістичних закономірностей та механізмів розвитку образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара дасть їм можливість свідомо застосовувати образне мовлення не лише у навчально-мовленнєвій, але й у професійно-мовленнєвій діяльності. Щодо інших двох показників «розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення» і «обізнаність із засобами образного мовлення та підходами щодо їх класифікації у творах Олеся Гончара», то їх змістова сутність детально описана в попередньому параграфі. Лише зазначимо, що визначення/оцінювання рівнів розвитку образного мовлення за цими показниками дозволить констатувати мовну і мовленнєву компетенцію майбутніх філологів.

Творчо-діяльнісний критерій

Визначення рівня розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара буде довершеним, якщо

враховувати третій критерій – творчо-діяльнісний – визначення рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за показниками: вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів новел Олеся Гончара; здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей.

Щодо першого показника – вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів – доцільним є акцентування уваги на проблемах вивчення тексту, яка розглядається науковцями в таких аспектах: принципи вивчення тексту (Г. Гуковський, Ю. Лотман, О. Білецький); осмислення тексту як суб'єктивного відображення вміщених у ньому проблемних ситуацій (Л. Доблаєв); поглиблене вивчення тексту (М. Рибникова, Н. Молдавська, В. Голубков); самостійна робота над текстом художніх творів (М. Качурін, В. Кучинський); художній текст як об'єкт лінгвістичних досліджень (Л. Гетман, Л. Новіков); методика читання художнього тексту (Є. Квятковський, Б. Корман, М. Кудряшов, Б. Буяльський) і т. ін. За результатами дослідження можемо констатувати, що в більшості традиційних і авторських методиках аналізу різних видів усних та письмових текстів окремим пунктом пропонується визначити засоби образності.

Для майбутніх філологів важливою є обізнаність із принципами, видами, шляхами і прийомами аналізу різних видів усних та письмових текстів. За висновками вчених (О. Галич, Є. Васильєв, В. Назарець та ін.) принципи аналізу – це найзагальніші правила, що впливають з розуміння природи й суті художньої літератури; правила, якими керуємося, проводячи аналітичні операції з твором [47]. На погляд А. Єсіна, найважливішим є принцип аналізу взаємодії змісту і форми. Він є універсальним засобом пізнання суті твору та окремих його частин. Науковець зазначає, що під час реалізації цього принципу слід керуватися обов'язковими правилами: 1) розпочинаючи аналіз зі складників змісту, переходимо до характеристики засобів його втілення, тобто складників форми; 2) коли ж аналіз

розпочинаємо з розгляду складників форми, обов'язково треба розкрити їхній зміст; 3) аналіз підпорядковувати розкриттю авторського задуму, тобто «іти» до адекватного прочитання твору [70].

За висновками Р. Гром'яка, Ю. Коваліва та ін., аналіз твору передбачає розгляд в органічній єдності всіх його частин. Види аналізу – це підходи до твору з погляду розуміння функцій художньої літератури. Деякі вчені виділяють, крім видів, методи аналізу. Шляхи аналізу – це вибір певних складників твору для детального розгляду. Коли принципи й види (методи) спрямовують роботу дослідника немовби «зсередини» їхнього літературознавчого досвіду, то шляхи спонукають до конкретних дослідницьких дій [122].

Отже, принципи, види (методи), шляхи та прийоми аналізу ілюструють, що таке складне явище, як художня література, не піддається спрощеним підходам, а потребує ґрунтовно і масштабно розроблених літературознавчих засобів, аби розкрити таїну і красу художнього слова. Розуміння цього дозволить майбутнім філологам постійно використовувати нові джерела образності власного мовлення.

Другим показником творчо-діяльнісного критерію є «здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності».

Зазначимо, що педагогічна ефективність мовлення вчителя-філолога залежить від рівня володіння мовою, правильного добору мовних засобів. Саме культура образного мовлення майбутнього філолога дозволяє говорити про кваліфікований рівень втілення мовленнєвих засобів у реальній практичній і навчально-пізнавальній діяльності.

Творче висловлювання має стати для філологів оригінальним, розрахованим на слухачів, виразним викладом своїх думок, поглядів, переконань за поданою темою, в якому створюється можливість найбільш доцільно використати образномовленнєвий резерв. Висловлювання можуть мати різні способи викладу думок: розповідного характеру, усні описи,

розповідь з елементами опису і навпаки, висловлювання за прислів'ями чи афоризмами, відгуки на твори різних галузей мистецтв тощо.

Отже, в розвитку навичок образного мовлення важливу роль виконують вправи та завдання, які активізують пізнавальну діяльність та сприяють виробленню умінь майбутніх філологів використовувати образні засоби виразності. Ураховується значення, емоційно-експресивне та стилістичне забарвлення, сфера спілкування, конкретна ситуація мовлення, а також осмислення функцій образного мовлення й прийомів його використання. Мета висловлювання полягає в увиразненні інформативності, емоційності й експресивності. Так, через систему вправ і завдань у майбутніх філологів формується поняття про взаємозв'язок у висловлюваннях нейтральних і стилістично забарвлених мовних засобів.

Третім показником творчо-діяльнісного критерію є «прояв літературно-творчих здібностей». Слід зазначити, що в сучасній науці існують різні погляди на сутність понять «творчість», «творча особистість», що зумовлено складністю і багатогранністю процесу формування творчої особистості. Більшість визначень поняття «творчість» пов'язана з тлумаченням її як особливої за характером, змістом, засобами дій діяльності. У філософських словниках творчість найчастіше визначається як діяльність, що породжує дещо якісно нове, те, чого раніше не було; як процес людської діяльності, який створює якісно нові матеріальні і духовні цінності; здатність людини створювати нову реальність [217]. Автори психологічного словника визначають творчість як продуктивну форму активності людини, а результатом її є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх творів тощо [69].

Творчість – це складний психічний процес, пов'язаний з інтересами, здібностями, характером особистості. Творчість – полікомпонентне явище, з одного боку, виявляється своєрідною людською діяльністю, спрямованою на створення нових, оригінальних продуктів, а з другого боку, становить специфічну властивість людини, яка забезпечує їй постійний рух уперед, а

також особистісний розвиток, самореалізацію. В основі творчості лежить насамперед уява як психічний процес, що полягає у створенні нових образів, ідей, думок, на основі знань, досвіду особистості.

На думку психологів, творча діяльність і її результати багато в чому залежать від здібностей людини, які регулюють її досягнення і слугують умовою її життєдіяльності. Загалом здібності в психології визначають як індивідуальні психологічні особливості, що забезпечують людині успішність та продуктивність у швидкості, глибині та міцності оволодіння способами та прийомами конкретної діяльності.

Теорія здібностей представлена в дослідженнях Л. Виготського, В. Дружиніна, М. Лейтеса, В. Моляко, Б. Теплова, В. Шадрикова та ін. У вивченні даної проблеми виділяють два підходи. Один, пов'язаний з розгляданням здібностей передусім як рядових якостей людини, об'єднує послідовників Л. Виготського. В основі другого – теорія розвитку здібностей Б. Теплова. Вчений визначає три характерні риси здібностей: те, що відрізняє одну людину від іншої; те, що має відношення до успішності виконання дій; легкість і швидкість оволодіння знаннями та навичками. Такої ж думки дотримується і М. Лейтес, який визначає здібності як психологічні властивості особистості, що є умовою успішної діяльності [112].

У сучасній науці для характеристики творчих здібностей використовується також термін «креативність». Креативність у загальному значенні слова розуміють як здатність до творчості в різних сферах людської культури. Досить часто поняття «творчі здібності» і «креативність» розглядаються як ідентичні. У психологічному словнику М. Дьяченко і Л. Кандилович визначають креативність як здатність до розумових перетворень і творчості [69].

В. Ямницький [240] зауважує, якщо розглядати креативність як здібність до перетворення знань, слід зазначити, що йдеться саме про творче, продуктивне перетворення, наслідком якого є створення об'єктивно чи суб'єктивно нового продукту, а отже креативність слід розглядати як

універсальну пізнавальну творчу здібність. Базові параметри креативності були визначені Дж.Гілфордом в межах моделі дивергентного мислення, яке припускає варіювання шляхів розв'язання проблеми та приводить до раптових, незвичайних висновків і результатів. До них відносяться: оригінальність - здібність відповідати на подразники нестандартно; гнучкість - здібність продукувати різноманітні ідеї; здатність до знаходження та постановки проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до вдосконалення об'єкта; здатність до аналізу та синтезу.

Таким чином, креативність є важливою загальною творчою здібністю, що характеризується мотивацією, самоактуалізацією та творчою активністю. Психологи підкреслюють, що формування креативності як особистісної характеристики в онтогенезі відбувається спочатку на мотиваційно-особистісному, а потім на продуктивному (когнітивному та поведінковому) рівнях. Процес формування креативності супроводжується оволодінням соціально значущою діяльністю шляхом наслідування. Умовою переходу наслідування до самостійної творчості є особистісна ідентифікація зі зразком творчої поведінки на базі формування в індивіда творчої мотивації [240; с. 76].

Отже, креативність – це така властивість індивіда, яка обумовлює здатність людини виявляти творчу активність, здатність до творчості. А креативна особистість – це та, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, задатки, специфіку когнітивної сфери), що забезпечують її творчу активність. Значення творчості для особистості виявляється не стільки в об'єктивно новому кінцевому продукті, скільки у самостійному створенні власних відносин зі світом, у перетворенні середовища і себе в ньому.

Поряд з іншими видами здібностей науковцями виділяються мовні, мовленнєвотворчі здібності. Відмінність між мовною та мовленнєвою здібностями, на наш погляд, полягає у спрямованості орієнтовних дій на мовний матеріал або на комунікативну ситуацію. Не існує чітких критеріїв, які були б покладені в основу класифікації мовних здібностей, а тим більше

мовленнєвих здібностей. Хоча більшістю науковців (Н. Бабич, А. Коваль, О. Пономарів, О. Семенов та ін.) поняття мови та мовлення і розмежовуються [7; 174; 192], однак формальні та змістові характеристики мовних і мовленнєвих здібностей, їх структура, компоненти, психологічні механізми розвитку залишаються до нашого часу, з точки зору науки, ґрунтовно не дослідженими і термінологічно не з'ясованими.

Отже, мовленнєві здібності майбутніх філологів можна розглядати в декількох аспектах: у широкому контексті як еквівалент вербальних здібностей взагалі, та у вузькому – як здібності мовознавчі, аналітико-лінгвістичні, або ж як здібності до засвоєння мов. Якщо у визначенні мовних здібностей майбутніх філологів виходити з того положення, що мова – це передусім система фонетичних, лексичних та граматичних засобів спілкування людей і зовнішнього прояву їх думок і почуттів, то в такому разі лише деякі різновиди мовних здібностей можна віднести до класу творчих. На відміну від мовних, мовленнєві здібності, які відбивають процес індивідуальної комбінації існуючих мовних структур, більшою мірою містять у собі елементи творчої діяльності індивіда. У трактуванні В. Крутецького, мовленнєві здібності – це здібності зрозуміло і чітко висловлювати свої думки, почуття за допомогою мовлення, міміки та пантоміміки [105]. Проте сучасні дані про будову мовленнєвої здібності, які одержані психологією, фізіологією вищої нервової діяльності та іншими науками, свідчать, що мовленнєвий механізм людини організований не як подібність моделі мови, а зовсім по-іншому, тобто досить специфічним чином, що вкрай необхідно враховувати в процесі розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

Важливість своєчасного розвитку мовленнєвої здібності полягає в тому, що ця здібність є найпершим проявом серед фундаментальних базових здібностей дорослої людини. Ось чому повноцінний розвиток саме мовленнєвої здібності пробуджує безліч різних видів спеціальних здібностей, також і у сфері професійної діяльності. Мовленнєва здібність виступає своєрідним каталізатором, механізмом запуску всіх талантів людини, якщо

природа подарувала їй передумови, а соціальне оточення зуміло їх побачити, підтримати та допомогти розвинути. Саме цей механізм взаємозбагачення психічного розвитку та проявів усіх форм активності особистості описує психологічна категорія ампліфікації (автор концепції – О. Запорожець).

Отже, в оволодінні майбутніми філологами вміннями використовувати мову у своїй діяльності як мовленнєву здібність, можна виокремити наступні рівні мовленнєвої здібності: рівень правильності – дотримання мовних норм (нормативність мовлення); рівень швидкості – обґрунтований розподіл мовленнєвої дії в часі; рівень насиченості – багатство словника і граматичних форм, виражальних мовних засобів, які виходять за межі мінімуму тих мовних засобів, які необхідні для досягнення звичайного рівня; рівень адекватного вибору – йдеться про вибір мовних форм на основі адекватності висловлювання програмі, задуму, ситуації спілкування, зорієнтованості на слухача, його можливості у сприйнятті словесної інформації, які впливатимуть на рівень компетентності майбутніх філологів. На нашу думку, до мовленнєвих здібностей майбутніх філологів необхідно також віднести такий компонент як «чуття мови», коли людина інтуїтивно відчуває доречність використання певного поняття у контексті, вдало використовує порівняння, не потопає в уточненнях та доповненнях, уміє декількома словами передати глибоку думку.

Було проаналізовано різні підходи до оцінки продуктів літературної та мовленнєвої творчості (Н. Гавриш, О. Грушко, Т. Зеленкова, Л. Кулибчук, В. Ляудіс, Н. Миропольська, Ю. Тинянов, Н. Чубук та ін.). [46; 63; 108; 129; 136; 142]. Так, на погляд Н. Миропольської, результативність процесу художньо-творчого розвитку особистості слід обґрунтовувати за допомогою критеріїв, які охоплюють чотири групи: змістову (наявність знань, умінь, навичок у галузі мистецтва слова); емоційно-ціннісну (розвиненість емоційно-чуттєвої сфери); творчу (здатність до пошукової діяльності засобами слова); гуманітарну (успадкування культурного досвіду людства) [142, с. 62-63]. Інші вчені (А. Мелик-Пашаєв, З. Новлянська та ін.)

зазначають, що оцінку креативності доцільно здійснювати через коефіцієнт оригінальності продуктів творчої діяльності. Оригінальність – один з основних показників креативності, що характеризується як здібність висувати нові, незвичайні ідеї, які відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних) [136].

На думку А. Адаскіної, Н. Чубук та ін., основними показниками розвитку мотивації майбутніх філологів до літературної творчості були: захопленість змістом творчого завдання, що проявлялося у якості літературного твору (наявність цікавого оригінального сюжету, його логічна завершеність): 1) обсяг літературного твору; 2) широта літературних інтересів – бажання випробовувати свої сили у різних формах літературної творчості, про що свідчило: а) складність обраної форми втілення задуму (віршована форма, проза); б) наявність різних форм літературної творчості (казка, оповідання, вірш тощо); 3) творча ініціатива, яку ми визначали за: а) кількістю виконаних завдань; б) наявністю декількох варіантів виконання одного завдання; в) додатковими проявами творчості (наявність малюнків до творів) [136].

Отже, здійснений аналіз показав, що визначення рівня розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за творчо-діяльнісним критерієм доцільно проводити за показниками: вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів; здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей.

Отже, за результатами аналізу наукових джерел доведено, що для визначення рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара найбільш доцільним є визначення їх за такими критеріями, як особистісно-мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний і творчо-діяльнісний.

Висновки з першого розділу

За результатами аналізу літератури з теми дослідження визначено ступінь досліджуваності проблеми, її джерельну базу, уточнено зміст базових понять дослідження.

Визначено, що образ – це суб'єктивний феномен, який виникає в результаті предметно-практичної, сенсорно-перцептивної, мисленнєвої діяльності, що становить цілісне інтегративне відображення дійсності, в якому водночас представлені основні перцептивні категорії (простір, рух, колір, форма, фактура тощо); це загальнопсихологічне поняття, що використовується для позначення особливої форми психічного явища, що має в ідеальному плані просторову організацію і часову динаміку. У літературознавстві та мовознавстві поняття «образ» розглядається передусім як категорія естетична. Образ у найбільш узагальненому вигляді виступає як загальна категорія художньої творчості, притаманна мистецтву форма відтворення, тлумачення і засвоєння життя шляхом створення об'єктів, що естетично впливають. Образ, який сприймається людиною через слово, є словесним образом. Через словесні образи сприймаються вторинні ознаки слова і в результаті такого експресивного смислу первинне значення слова змінюється і стає більш яскравим, багатоаспектним.

Образність мови – це здатність мовних одиниць викликати наочно-чуттєві уявлення про певний предмет чи явище, а образність мовлення – процес володіння засобами мовної образності, які у мовленні одержують своєрідне навантаження: відбір, повторення, розміщення, комбінування, трансформування тощо. Істотними ознаками образності є: яскравість, метафоричність, точність, оригінальність, цілеспрямованість, багатство використовуваних засобів тощо.

З погляду лінгвістики, образність розглядається передусім як властивість слова і як комунікативна якість мовлення, має безпосереднє відношення до лінгвістики тексту, семантичних перетворень, стилістичних

змін. У літературознавчому аспекті це поняття розглядається ширше, оскільки пов'язане не лише з мовленнєвою організацією художнього тексту, а й з тими образами, що викликають певні естетичні почуття і відчуття єдності раціонального та емоційного.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність терміна «образне мовлення», що використовується для характеристики мовлення, яке вирізняється усвідомленим, цілеспрямованим використанням спеціальних мовних засобів, здатним викликати образні уявлення, тобто мовлення, що характеризується образністю як його якістю.

У започаткованому дослідженні розглядаємо образне мовлення як складне багатоаспектне утворення, що характеризується суб'єктивним відображенням фактів, предметів, явищ навколишньої дійсності у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень; процесом усвідомлення і розуміння асоціативних зв'язків слів і словосполучень; здатністю людини активно і доречно використовувати у власних усних чи письмових висловлюваннях різноманітні засоби образності.

Обґрунтовано можливість застосування новелістики Олеся Гончара як ефективного засобу розвитку образного мовлення майбутніх філологів, що обумовлено такими чинниками: новела як літературний жанр своєю композиційною побудовою, використанням різних естетично-виражальних засобів початково є твором з великими образними можливостями; мова новели відрізняється такими рисами: лаконічність, яскравість, влучність, емоційна образність художніх засобів; індивідуальний стиль Олеся Гончара характеризується як лірично-романтичний, якому притаманні яскрава поетичність, ліризм, суб'єктивно емоційна думка, життєстверджувальне начало, художньо-образне світобачення.

Доведено доцільність, при визначенні рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів, використання трьох базових критеріїв (особистісно-мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний, творчо-діяльнісний) з відповідними показниками, а саме:

- особистісно-мотиваційний (показники: усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності);
- когнітивно-лінгвістичний (показники: знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара; розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення; обізнаність із засобами образності мовлення та підходами щодо їх класифікації);
- творчо-діяльнісний (показники: вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів; здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей).

Матеріали розділу I представлено у таких публікаціях автора: [218; 219; 220].

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НОВЕЛІСТИКИ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

2.1. Стан розвитку образного мовлення майбутніх філологів

Проведення констатувального експерименту детерміновано необхідністю виявлення та характеристики рівнів сформованості образного мовлення майбутніх філологів, а також необхідністю підтвердження (застосовуючи медіанний критерій як статистичний метод обробки даних) достовірності отриманих результатів.

Загальна кількість учасників експерименту – 632 осіб, з них: у контрольній групі – 318 осіб, в експериментальній – 314 осіб. Учасниками є студенти 4 курсу філологічних факультетів, які навчаються за програмою підготовки бакалаврів. Експериментальне дослідження проводилось на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса), Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (м. Одеса).

Розробка системи оцінювання рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів передбачала, по-перше, чітке визначення методів і процедур оцінювання; по-друге, безпосереднє опитування та тестування учасників експерименту; по-третє, обробку даних та обґрунтування кількісних і якісних показників отриманих результатів. Також зазначимо, що для проведення констатувального експерименту нами було розроблено спеціальну програму діагностики рівнів сформованості образного мовлення майбутніх філологів. Повний зміст програми подано у додатку А.

Вищезазначена програма передбачала роботу у трьох напрямках. Перший напрям був пов'язаний з визначенням рівня сформованості образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм, де застосовувався метод опитування, а діагностичним інструментарієм був спеціально розроблений опитувальник. Другий – за когнітивно-лінгвістичним, де застосовувався метод тестування, для чого були розроблені експериментальні тестові завдання. Третій – творчо-діяльнісний, застосовувався метод творчих завдань, діагностичним інструментарієм стали розроблені нами творчі завдання. Загальна шкала оцінювання розвитку образного мовлення майбутніх філологів відповідно до завдань, що виконувались у межах кожного критерію, представлена в аркуші-кодуванні (див. додаток Б).

Схарактеризуємо ключові моменти технології оцінювання рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів. Передусім зазначимо, що результати кількісної та якісної обробки даних будуть представлені окремо за такими критеріями сформованості образного мовлення майбутніх філологів як: особистісно-мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний та творчо-діяльнісний і за рівнями: високий, достатній, низький, незадовільний.

Особистісно-мотиваційний критерій

Оцінка рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм визначалася відповідно до показників: усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності. Оцінка всіх вищезазначених показників здійснювалася завдяки методу опитування, для чого було розроблено спеціальний опитувальник (Блок I додатку А).

У рамках першого завдання, майбутнім філологам пропонувалося, відповідно до шкали семантичної диференціації (від 1 – дуже низький до 10 балів – дуже високий), оцінити, по-перше, ступінь усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; по-друге, ступінь усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; по-третє, ступінь вмотивованості до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності; а також оцінити рівні власної готовності до застосування образного мовлення у повсякденному побутовому спілкуванні та навчально-мовленнєвій діяльності. За другим завданням необхідно було підкреслити 5 головних із перелічених чинників, що впливають: а) на ступінь саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; б) на рівень культури образного мовлення філологів.

Максимальна кількість балів, яку міг отримати респондент, відповідаючи на запитання, складала 70 балів. Логіка розподілу балів за рівневою шкалою визначення стану розвитку образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм показана у першій частині таблиці додатку Б.

Кількісні дані показників розвитку образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм подано в табл. 2.1.

Як свідчать дані табл. 2.1, високий рівень усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення в сучасному суспільстві було виявлено у 7,2% респондентів ЕГ і 6,4% КГ, усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця – у 5,3% ЕГ і 6,1% КГ,

Таблиця 2.1

Показники розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за особистісно-мотиваційним критерієм (%)

Показники	Високий		Достатній		Низький		Незадов.	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві	7,2	6,4	20,3	19,0	28,1	29,4	44,4	45,2
усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця	5,3	6,1	22,3	22,2	26,3	26,7	46,1	45,0
вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара	4,8	5,9	14,3	12,9	32,9	31,3	48,9	49,9

вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності – у 4,8% респондентів ЕГ і 5,9% КГ. Достатній рівень за першим показником було виявлено у 20,3% майбутніх філологів ЕГ і 19,0% КГ, за другим – у 22,3% ЕГ і 22,2% КГ, за третім – у 14,3% ЕГ і 12,9% КГ. Низький рівень за першим показником було виявлено – у 28,1% ЕГ і 29,4% КГ, за другим – у 26,3% ЕГ і 26,7% КГ, за третім – у 32,0% ЕГ і 31,3% КГ. Незадовільний за

першим показником – у 44,4% ЕГ і 45,2% КГ, за другим – у 46,1% ЕГ і 45,0% КГ, за третім – у 48,9% ЕГ і 49,9% КГ.

Зазначимо, що крім кількісної обробки даних було також проведено і якісну оцінку показників розвитку образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм. Кількісний та якісний аналіз результатів дає підстави дійти висновку, що більшість майбутніх філологів виявляють байдуже ставлення до професійно-мовленнєвої діяльності. Проявом цього є низький рівень усвідомлення ними необхідності постійного мовного та мовленнєвого саморозвитку філологів, про що свідчать низькі бали за шкалою семантичної диференціації. Найвищий показник виконання цього завдання складає 6 балів з 10 максимальних. Крім того, визначаючи рівень готовності до застосування образного мовлення, студентами-філологами більше уваги надавалося ролі образного мовлення у навчально-мовленнєвій діяльності, водночас зменшуючи роль образного мовлення у повсякденному спілкуванні.

Зазначимо також, що при виконанні другого завдання, серед п'яти головних чинників, що впливають на ступінь саморозвитку мовної особистості філологів, перевагу було надано таким: бажання бути кращим у своїй професії, творчий потенціал особистості, державна мовна політика, мовна ситуація в регіоні та вимоги суспільства. Водночас зрідка зустрічалися у відповідях такі чинники, як професійно-мовленнєва компетентність, стан розвитку мовної особистості, комунікативність. Слід зауважити, що при визначенні чинників, що впливають на рівень культури образного мовлення майбутніх філологів, студенти надавали перевагу таким: правильність, точність, нормативність, чистота, конкретність. Водночас лише частина опитаних включили такі чинники, як виразність, ясність, багатство, естетичність.

Оцінку рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів відповідно до особистісно-мотиваційного критерію було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного рівнів розвитку всіх трьох показників

за формулою:
$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$
 де B_c – середній показник високого рівня розвитку образного мовлення майбутніх філологів відповідно до особистісно-мотиваційного критерію; B_1 – високий результат за першим показником – усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; B_2 – високий результат за другим показником – усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; B_3 – високий результат за третім показником – вмотивованість до застосування мовних засобів образності у мовленнєвій діяльності. Аналогічно було визначено середнє арифметичне для достатнього, низького та незадовільного рівнів.

Результати рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм подано на рис. 2.1.

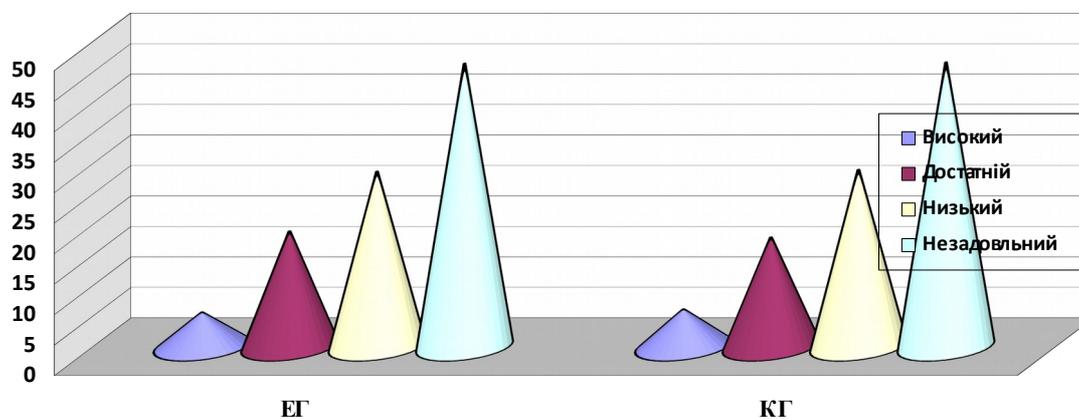


Рис. 2.1. Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів за особистісно-мотиваційним критерієм.

Як свідчать дані рис. 2.1, більшість майбутніх філологів мають незадовільний рівень розвитку образного мовлення за особистісно-мотиваційним критерієм – 46,5% EG і 46,7% KG, тоді як високий рівень зазначеної сформованості виявлено лише у 5,7% майбутніх філологів EG і

6,2% КГ; достатній – у 19,0% ЕГ і 18,0% КГ, низький – у 28,8% ЕГ і 29,1% КГ.

Отже, було виявлено, що переважна більшість майбутніх філологів недостатньо усвідомлюють необхідність саморозвитку мовної особистості як носія культури мови і мовлення у сучасному суспільстві; рівень вмотивованості їх до застосування образних засобів є недостатнім. Слід також констатувати, що майбутні філологи у своєму професійному мовленні більше зорієнтовані на його нормативність, меншою мірою – на образно-естетичний компонент. У сучасному процесі підготовки майбутніх філологів відсутня цілеспрямована система заходів щодо їхньої мотивації до дотримання норм мовної і мовленнєвої культури.

Когнітивно-лінгвістичний критерій

Розвиток образного мовлення майбутніх філологів за когнітивно-лінгвістичним критерієм оцінювався за допомогою розробленого тесту (див. Блок II додатку А). Тестові завдання дозволяють визначити рівень знань психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення; розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення; обізнаність із засобами образного мовлення та підходами щодо їх класифікації.

Результати тестування оцінювалися за бальною шкалою (правильна відповідь – 1 бал, неправильна – 0 балів). Максимальна кількість балів за тест, яку міг отримати майбутній філолог складає 90 балів. Розрахунки проводилися таким чином: якщо респондент набрав від 90 до 75 балів, то рівень розвитку образного мовлення майбутніх філологів за когнітивно-лінгвістичним критерієм визначався як високий, від 74 до 57 балів – достатній, від 57 до 25 балів – низький, від 24 до 0 балів – незадовільний (див. додаток Б).

Кількісні дані показників розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара за когнітивно-лінгвістичним критерієм подано в табл. 2.2.

За даними табл. 2.2, високий рівень за першим показником – знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення у

Таблиця 2.2

**Показники розвитку образного мовлення майбутніх філологів
у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара
за когнітивно-лінгвістичним критерієм (%)**

Показники	Високий		Достатній		Низький		Незадов.	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара	-	-	10,7	8,9	34,0	35,1	55,3	56,0
розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення	-	-	1,8	1,7	36,1	37,3	62,1	61,0
обізнаність із засобами образного мовлення та підходами щодо їх класифікації	3,4	3,7	8,4	10,4	35,6	34,6	52,6	51,3

процесі вивчення новелістики Олеся Гончара – не виявлено в жодного з респондентів; достатній – у 10,7% ЕГ і 8,9% КГ; низький – у 34,0% ЕГ і 35,1% КГ; незадовільний – у 55,3% ЕГ і 56,0% КГ. Високий рівень за другим показником – розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення – не виявлено в жодного з респондентів; достатній – у 1,8% ЕГ і 1,7% КГ; низький – у 36,1% ЕГ і 37,3% КГ; незадовільний – відповідно у 62,1% ЕГ і 61,0% КГ. Високий рівень

за третім показником – обізнаність із засобами образного мовлення та підходами щодо їх класифікації – виявлено у 3,4% ЕГ і 3,7% КГ філологів; достатній – у 8,4% ЕГ і 10,4% КГ; низький – у 35,6% ЕГ і 34,6% КГ; незадовільний рівень – у 52,6% ЕГ і 51,3% КГ.

Якісна оцінка прояву показників розвитку образного мовлення за когнітивно-лінгвістичним критерієм дозволяє констатувати, що у більшості майбутніх філологів незадовільний рівень знань базових понять феномена «образне мовлення», а також закономірностей та механізмів образного мовлення, а саме: вони не володіють знаннями про етапи породження образного мовлення, структуру образного висловлювання тощо. Під час розв'язування тесту респонденти припускалися помилок у визначеннях або мали труднощі з відповіддю. Майбутні філологи витратили багато часу на виконання завдання, пов'язаного з класифікацією засобів образності мовлення. Так, більш правильними були відповіді у визначенні фонетичних, лексичних, синтаксичних засобів образності мовлення. труднощі у респондентів викликала класифікація троп, стилістичних фігур, а також визначення структурних особливостей оформлення образного мовлення.

Отже, в рамках формувального експерименту існує необхідність не лише в деталізації знання майбутніми філологами основних понять, логічних послідовностей, класифікації засобів образності, а й формування у них уміння співвідносити знання засобів образності з конкретним авторським твором, уміння «бачити», виокремлювати їх у тексті.

Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів за когнітивно-лінгвістичним критерієм було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного кожного з показників відповідно до методики, що застосовувалася при визначенні особистісно-мотиваційного критерію. Результати рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів за когнітивно-лінгвістичним критерієм подано на рис. 2.2.

Як свідчать дані 2.2, більшість (56,7% ЕГ і 56,1% КГ) майбутніх філологів мають незадовільний рівень розвитку образного мовлення за

когнітивно-лінгвістичним критерієм, тоді як високий рівень було виявлено лише у 1,1% майбутніх філологів ЕГ і 1,2% КГ; достатній – у 7,0% ЕГ і КГ відповідно, низький – у 35,2% ЕГ і 35,7% КГ.

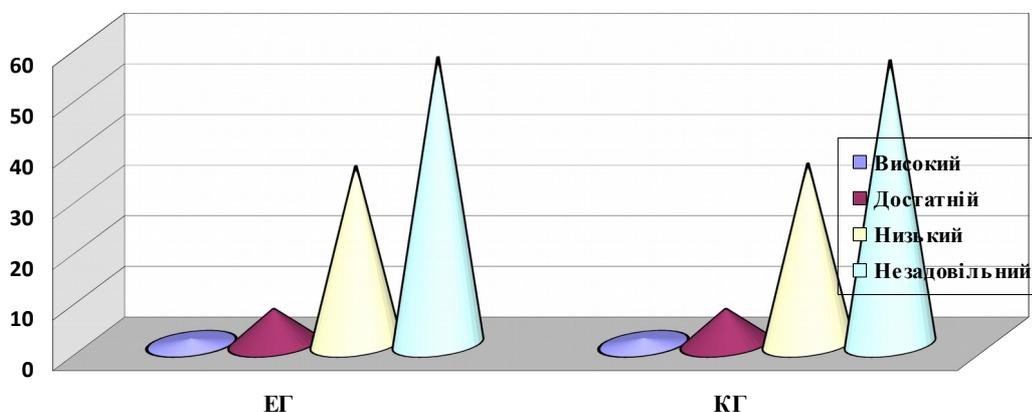


Рис. 2.2. Рівні розвитку образного мовлення за когнітивно-лінгвістичним критерієм.

Слід констатувати залежність показників когнітивно-лінгвістичного критерію від загального рівня знань та умінь (про образне мовлення) та досвіду практичної діяльності. Майбутні філологи не мають теоретичної, практичної підготовки щодо доцільного застосування образного мовлення в професійно-мовленнєвій діяльності.

Творчо-діяльнісний критерій

Оцінка рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів за творчо-діяльнісним критерієм визначалася відповідно до показників: вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів; здатність свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей.

Для діагностики першого показника «вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів» було підготовлено картки з фрагментами художньо-літературних текстів, зокрема новелами Олесь Гончара. Майбутнім філологам пропонувалося заповнити

спеціально підготовлені таблиці, де в першому стовпчику були перераховані різні засоби образності мовлення, в другому – необхідно було процитувати засоби образності, які автор використав у тексті.

Максимальна кількість балів, яку можна було отримати за виконання першого завдання складала 60 балів, мінімальна – 1 бал. Подальші розрахунки проводилися таким чином, якщо майбутній філолог набрав від 60 до 40 балів, то вміння визначити засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів визначався як високий, від 39 до 20 балів – достатній, від 19 до 10 балів – низький, від 9 до 0 балів – незадовільний (див. додаток Б).

Щодо оцінки здатності майбутніх філологів свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності, то було застосовано метод спостереження. На практиці, при проведенні уроків української мови або літератури фіксували доцільність використання засобів образності протягом усього заняття. Ураховуючи специфіку традиційного уроку (вступна частина, виклад нового матеріалу, підведення підсумків), на кожному з його етапів фіксували кількісні і якісні показники застосування засобів образного мовлення, зокрема доцільність, сприяння творчій та пізнавальній активності учнів, підтримка позитивного емоційного стану учнів, виклик в учнів бажання дискутувати, вести діалог і т. ін.

Оцінка роботи студента проводилася за 50-бальною шкалою. Якщо майбутній філолог набрав від 50 до 41 бал, то його здатність свідомо та доречно застосовувати образне мовлення у професійно-мовленнєвій діяльності, зокрема на уроках української мови та літератури, оцінювалася як висока; від 40 до 25 балів – як достатня; від 24 до 11 балів – низька; від 10 до 0 балів – незадовільна.

Оцінка рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів за творчо-діяльнісним критерієм відповідно до показника «прояв літературно-творчих здібностей» проводилася відповідно до порад провідних учених (А. Адаскіна, Н. Чубук та ін.), які рекомендують акцентувати дослідницьку

увагу не лише на продуктах творчості, але і на мотивації до літературної творчості [136].

Ураховуючи цю пораду, було проведено творчий конкурс «Літературний альманах». Зазначимо, що студенти-філологи брали участь у конкурсі за власним бажанням. На першому етапі їм необхідно було представити художні твори (будь-якого жанру) в письмовому вигляді на розгляд експертів конкурсної комісії. На другому – взяти безпосередню участь у презентації власних творів. Оцінювання літературно-художніх творів студентів і їх презентації проводилося членами конкурсної комісії за 100-бальною шкалою. Високий рівень прояву літературно-творчих здібностей констатували у майбутніх філологів, що набрали від 100 до 90 балів; достатній – від 89 до 60 балів; низький – від 59 до 20 балів і незадовільний – від 19 до 0 балів.

Було також акцентовано увагу на оцінюванні мотивації майбутніх філологів до літературної творчості, зокрема оцінювалося:

- *захопленість змістом творчого завдання, що проявлялося у:*
 - а) якості літературного твору (наявність цікавого оригінального сюжету, його логічна завершеність); б) обсягу літературного твору.
- *широта літературних інтересів* – бажання випробувати свої сили у різних формах літературної творчості, про що свідчило: а) складність обраної форми втілення задуму (віршована форма, проза); б) наявність різних форм літературної творчості (казка, оповідання, вірш тощо);
- *творча ініціатива*, яка визначалася за: а) кількістю виконаних завдань; б) наявністю декількох варіантів виконання одного завдання; в) додатковими проявами творчості (наявність малюнків до творів).

У процесі оцінювання застосовувалась картка спостережень, у якій фіксувалося ставлення майбутніх філологів до літературно-творчих завдань. У картці відмічалось: 1) загальна активність на занятті (захопленість змістом (+), байдужість (0), негативне ставлення (-)); 2) бажання займатися літературною творчістю після заняття (+), байдужість (0), відсутність такого

бажання (-); 3) характер висловлювань, які вказують на позитивне (+), байдуже (0), негативне (-) ставлення до літературної творчості.

Кількісні дані показників розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за творчо-діяльнісним критерієм подано в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Показники розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за творчо-діяльнісним критерієм (%)

Показники	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Низький</i>		<i>Незадов.</i>	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів (за творами Олеся Гончара);	4,4	3,9	15,5	16,3	26,8	25,4	53,3	54,4
здатність свідомо та доречно застосовувати образне мовлення у мовленнєвій діяльності	3,0	3,2	13,0	11,9	24,0	23,3	60,0	61,6
прояв літературно-творчих здібностей.	3,7	4,5	11,8	10,9	21,1	22,6	63,4	62,0

Як свідчать дані таблиці 2.3, високий рівень за першим показником – вміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів – було виявлено в 4,4% респондентів ЕГ і 3,9% КГ;

достатній – у 15,5% ЕГ і 16,3% КГ; низький – у 26,8% ЕГ і 25,4% КГ; незадовільний – у 53,3% ЕГ і 54,4% КГ.

За другим показником – здатність свідомо та доречно застосовувати образне мовлення у мовленнєвій діяльності – високий рівень розвитку виявлено лише у 3,0% ЕГ і 3,2% майбутніх філологів КГ; достатній – у 13,0% ЕГ і 11,9% КГ; низький – у 24,0% ЕГ і 23,3% КГ; незадовільний – у 60,0% ЕГ і 61,6% КГ.

Високий рівень за третім показником – прояв літературно-творчих здібностей – виявлено лише у 3,7% майбутніх філологів ЕГ і 4,5% КГ; достатній – у 11,8% ЕГ і 10,9% КГ; низький – у 21,1% ЕГ і 22,6% КГ; незадовільний – у 63,4% ЕГ і 62,0% КГ.

Якісна оцінка прояву показників розвитку образного мовлення майбутніх філологів за творчо-діяльнісним критерієм дозволяє констатувати, що одним із найбільш складних завдань для опитуваних виявилось виконання завдання, пов'язаного з виділенням засобів образності у тексті новели Олеся Гончара. У переважній більшості майбутніх філологів заповненими виявилися не більше 30% прикладів у 8 таблицях. Ще гірші показники виявилися при виконанні аналогічного завдання при прослуховуванні аудіозапису новели. Лише 20% респондентів змогли виділити елементи інтонаційної виразності за результатами прослуховування.

Щодо оцінки здатності майбутніх філологів свідомо та доречно застосовувати засоби образності у навчально-мовленнєвій діяльності слід зазначити, що спостереження на педагогічній практиці показали, що їх мовлення переважно оцінювалося в балах, що відповідають низькому рівню, тобто мовлення студентів переважно характеризується правильністю, чіткістю, змістовністю, однак у ньому недостатньо використовуються засоби образності, що знижувало емоційно-естетичний вплив на аудиторію.

Зазначимо, що при виконанні завдань, пов'язаних з дослідженням проявів літературно-творчих здібностей майбутніх філологів, наявним виявився той факт, що переважна більшість опитуваних опинилися на

низькому та незадовільному рівнях розвитку образного мовлення. у доповідях для дискусії з теми «Олесь Гончар – творчий портрет» та написанні есе «Новелістика і сучасність» було використано обмежену кількість засобів образності мовлення, перевагу було надано частовживаним лексичним, синтаксичним, словотворчим засобам та деяким видам троп (епітети, порівняння, метафора, гіпербола).

Позитивним є те, що студенти намагалися використовувати різні способи викладу думок: розповідь, опис, роздуми. Однак у творах майбутніх філологів не було виділено оригінальних знахідок, а саме оригінальністю вирізняються ті твори, в яких активно використовується образномовленнєвий резерв.

Виконання завдання, спрямованого на визначення проявів літературно-творчих здібностей, – участь у творчому конкурсі «Літературний альманах» – засвідчило, що студентами було виявлено певну широту літературних інтересів, а саме: бажання випробувати свої сили в різних формах літературної творчості (вірш, оповідання, казка, есе); творчу ініціативу, що виявилася в кількості виконаних завдань. Проте, слід зауважити, що якість виконання завдань виявилася низькою. Майбутні філологи переважно представили твори, невеликі за обсягом, які не мають цікавого, оригінального сюжету, іноді спостерігалися порушення в логіці викладу. Суттєвим зауваженням є також використання студентами малої кількості засобів образності мовлення та їх однотипність.

Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів за творчодіяльнісним критерієм було обчислено відповідно до попередніх критеріїв. Результати подано на рис. 2.3.

За результатами вимірювань (рис. 2.3), можна констатувати, що 58,9% ЕГ і 59,3% КГ респондентів мають незадовільний рівень сформованості образного мовлення майбутніх філологів за творчодіяльнісним критерієм, тоді як високий рівень зазначеної сформованості

виявлено лише у 3,7% ЕГ і 3,9% КГ; достатній – у 13,4% ЕГ і 13,0% КГ, низький – у 24,0% ЕГ і 23,8% КГ.

На основі вищезазначених даних було виявлено вихідні рівні (високий, достатній, низький, незадовільний) сформованості образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесь Гончара. Щодо

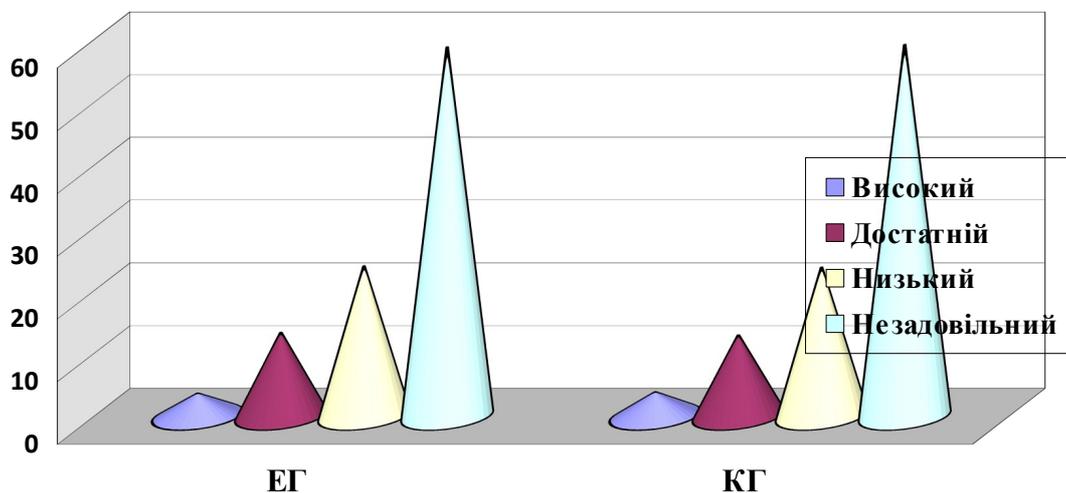


Рис. 2.3. Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів за творчо-діяльнісним критерієм.

відповідності рівнів сформованості образного мовлення майбутніх філологів і кількісних оцінок за вищезазначеними показниками, то, оскільки вимірювання проводилися за порядковою шкалою, інтервали, що відповідають високому, достатньому, низькому і незадовільному рівням, можуть бути обрані дослідником згідно з якісною характеристикою цих рівнів [154]. Тому, якщо респондент набрав від 10 до 9 балів, то його рівень за певним показником та компонентами у цілому визначавсь як високий, від 8 до 7 балів – достатній, від 6 до 4 балів – низький, від 3 до 0 балів – незадовільний.

Високий рівень. Студент обізнаний із сутністю і структурою феномену «образне мовлення», його закономірностями та механізмами образного висловлювання, із сутністю базових понять «мовлення», «образ», «образне мовлення», визначає етапи процесу породження образного мовлення та структуру образного висловлювання, розуміє принципи й підходи щодо

класифікації засобів образності мовлення, правильно використовує їх під час виконання завдань на класифікацію засобів образності, вміє визначати засоби образності в аналізі художнього твору, добирає приклади до всіх груп засобів образного мовлення, свідомо і доречно користується засобами образності мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності і повсякденному спілкуванні; активно виявляє літературно-творчі здібності, вміє скласти твір різної форми (казка, вірш, оповідання) обсягом 3-4 сторінки, представити різні варіанти виконання одного завдання; виявляє творчу ініціативу у використанні засобів образності мовлення.

Достатній рівень. Студент обізнаний із сутністю і структурою образного мовлення, його закономірностями та механізмами образного висловлювання, водночас припускається 3-4 помилок, загалом обізнаний із сутністю базових понять «образність мовлення», «образ», «образне мовлення», «засоби образності», але наявні помилки у визначенні етапів процесу породження образного мовлення та структури образного висловлювання; обізнаний із принципами та підходами щодо класифікації засобів образності мовлення, хоча подекуди наявні окремі помилки при виконанні завдань на класифікацію засобів образності; вміє визначати засоби образності при аналізі художнього твору, виділяє приклади засобів образного мовлення, але подекуди припускає помилки; усвідомлено користується засобами образності мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності; має літературно-творчі здібності, що виявляються у складанні творів різних літературних форм, невеликих за обсягом, використовує при цьому найчастіше вживані засоби образності.

Низький рівень. Студент обізнаний зі змістом поняття «образне мовлення», він майже не розуміє закономірностей та механізмів образного висловлювання, сутності базових понять («мовлення», «образ», «образне мовлення»), припускається 5-6 помилок у визначенні етапів процесу породження образного мовлення та структури образного висловлювання; не може визначити принципи та підходи щодо класифікації засобів образності

мовлення, при виконанні завдань на класифікацію засобів образності припускається значної кількості помилок, розрізняє різні групи засобів образності мовлення, здатний виділяти їх у тексті твору, але робить значну кількість помилок, усвідомлює необхідність застосування засобів образності мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності, але користується ними лише за нагальної потреби, виявляє низькі літературно-творчі здібності, здатний до складання творів із простим сюжетом або описом, не вміє доцільно використовувати засоби образності мовлення.

Незадовільний рівень. Студент не застосовує засобів образного мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності, припускається помилок у визначенні більшості із запропонованих завдань, не знає і не розуміє психологічних закономірностей та механізмів образного висловлювання, не знає сутності базових понять і не вміє визначати етапи процесу породження образного мовлення та структуру образного висловлювання; розуміє необхідність застосування засобів образності мовлення в навчально-мовленнєвій діяльності, але практично не використовує їх, не виявляє літературно-творчих здібностей, вміє скласти елементарний твір з незначною кількістю засобів образності мовлення.

Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів було обчислено шляхом визначення середнього арифметичного за усіма критеріями :

$$B_c = \frac{B_1 + B_2 + B_3}{3};$$

де B_c – середній показник високого рівня розвитку образного мовлення майбутніх філологів; B_1 – високий результат за особистісно-мотиваційним критерієм; B_2 – високий результат за когнітивно-лінгвістичним критерієм; B_3 – високий результат за творчо-діяльнісним критерієм.

Аналогічно було визначено середнє арифметичне для достатнього, низького та незадовільного рівнів. Результати рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів подано в табл. 2.4.

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість (54,1% ЕГ і 54,0% КГ) майбутніх філологів мали незадовільний рівень розвитку образного мовлення, тоді як високий рівень зазначеного розвитку було виявлено лише у 3,5% ЕГ майбутніх філологів і 3,8% КГ; достатній – у 13,1% ЕГ і 12,7% КГ; низький – у 29,3% ЕГ і 29,5% КГ.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара (%)

<i>Групи</i>	<i>Високий</i>	<i>Достатній</i>	<i>Низький</i>	<i>Незадовільний</i>
ЕГ	3,5	13,1	29,3	54,1
КГ	3,8	12,7	29,5	54,0

За результатами вимірювань можна констатувати, що більшість (54,1% ЕГ і 54,0% КГ) майбутніх філологів мали незадовільний рівень розвитку образного мовлення, тоді як високий рівень зазначеного розвитку було виявлено лише у 3,5% ЕГ майбутніх філологів і 3,8% КГ; достатній – у 13,1% ЕГ і 12,7% КГ; низький – у 29,3% ЕГ і 29,5% КГ.

Отже, за результатами проведеного констатувального експерименту виявлено недостатній розвиток образного мовлення у майбутніх філологів. Це вимагає розробки відповідної методики розвитку образного мовлення, комплексу інформаційно-методичних матеріалів щодо її впровадження у навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

За кількісними даними особистісно-мотиваційного, когнітивно-лінгвістичного, творчо-діяльнісного критеріїв розвитку образного мовлення майбутніх філологів на констатувальному етапі експериментальної роботи

експериментальна і контрольна групи засвідчили майже однакові результати. Це надає підставу для припущення, що вказані групи належать одній сукупності, тобто різниці в розвитку їхнього образного мовлення майже немає.

Для перевірки припущення було сформульовано статистичну гіпотезу про належність медіан сукупностей результатів діагностування в групах до однієї генеральної сукупності, тобто:

$$H_0: Md_1 = Md_2.$$

Вибір гіпотези про рівність саме медіан сукупностей даних був обумовлений тим, що закон їх розподілу не є нормальним, і в цьому випадку медіана є найбільш усталеною і коректною оцінкою центральної тенденції. Перевірка гіпотези H_0 здійснювалася за медіанним критерієм для двох вибірок різного розміру [110]. Розрахунки проводились із застосуванням програмного продукту MS Excel з посібника [141].

$$Md = X_{Md} + \frac{h \left(\frac{n}{2} - m_x^{\max} \right)}{m_m},$$

де $n = \sum_{i=1}^k n_i$ – загальна кількість осіб, що брали участь в експерименті;

n_i – кількість осіб в i -тої групі;

k – кількість груп;

X_{Md} – фактична нижня границя медіанного інтервалу;

h – ширина медіанного інтервалу;

m_x^{\max} – частота, що набула до початку медіанного інтервалу;

m_m – частота в медіанному інтервалі [106].

Медіанний критерій був розрахований за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(L_i - K_i)^2}{K_i},$$

де L_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що спостерігається;

K_i – кількість більших за медіану значень i -тої сукупності даних, що

очікується,
$$K_i = \frac{n_i \sum_{j=1}^k L_j}{n} \quad [106].$$

Розрахунки та значення медіанного критерію представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування експериментальної і контрольної груп до експерименту

Результати тестування			
Група	ЕГ	КГ	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану	153	158	311
Кількість спостережень, менших за медіану	159	160	319
Сума	312	318	630
Очікувані значення			
Група	ЕГ	КГ	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану	154,019	156,981	154,019
Кількість спостережень, менших за медіану	157,981	161,019	157,981
Сума	312	318	312
Критеріальне значення: 0,013358	Критичне значення: 10,82757		
Висновок: гіпотезу прийнято, статистично значущої різниці немає			

Розраховане значення медіанного критерію порівнювалося з критичним значенням розподілу $\chi^2_{табл}$, взятим з рівнем значимості 0,001 та ступенем волі $(k-1)$. Критичне значення було знайдено за допомогою вбудованої статистичної функції Excel *ХИ2ОБР* (α ; l), де α – обраний рівень значущості, l – ступені волі [110; 141].

Розрахунки показали: для результатів діагностування рівнів сформованості образного мовлення майбутніх філологів значення медіанного критерію – $\chi^2 = 0,013$. Враховуючи, що $\chi^2_{табл} = 10,83$, статистична гіпотеза H_0 приймається на рівні значимості $\alpha = 0,001$.

Отже, за результатами констатувального зрізу склад експериментальної і контрольної груп був однаковим. Підставою для цього були результати статистичної перевірки припущення, що вказані групи належать до однієї сукупності, тобто різниця у розвитку в майбутніх філологів образного мовлення не є статистично вагомою. Таким чином, на початку формувального експерименту майбутні філологи експериментальної і контрольної груп суттєво не відрізнялися за рівнем підготовленості.

У контексті дослідження специфіка констатувального експерименту полягає в тому, що отримана за результатами діагностики інформація буде покладена в основу планування стратегії формувального експерименту щодо розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

2.2 Лінгводидактичні засади розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх філологів – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь, навичок, що забезпечують її готовність до майбутньої педагогічної діяльності; це

складний і багатоаспектний процес, що реалізується завдяки навчанню. У побудові лінгводидактичної моделі враховували особливості організації навчання у вищій школі. У дидактиці навчання розглядається як складний, багатоаспектний процес взаємодії двох суб'єктів діяльності. При цьому діяльність педагога включає не лише формування у студентів певної суми знань, умінь, навичок, а й керівництво процесом пізнання, організацію евристичної, дослідницької діяльності студентів.

На думку П. Підкасистого, якщо подивитися на навчання з позицій педагогіки, тобто виділити головне в цілеспрямованій діяльності з передавання соціального досвіду, то головним і специфічним для цієї діяльності є – відношення між двома діяльностями – викладання і учіння. Пізнання може здійснюватися і поза навчанням, а взаємопов'язані діяльності викладання і учіння протікають тільки в навчанні. При цьому вчений зауважує, що основними завданнями викладання є: по-перше, мотивація пізнавальної діяльності тих, хто навчається; по-друге, реалізація принципу активності в пізнавальній діяльності, що передбачає інтенсифікацію активної, самостійної і результативної роботи кожного студента [159].

Науковці зазначають, що в сучасних умовах методологічні засади практичної педагогічної діяльності складають об'єктивні закономірності філософії пізнання. Сучасна дидактика ґрунтується на системному підході до розуміння процесу навчання, відповідно до якого чуттєве сприймання, розуміння і засвоєння знань, практична верифікація придбаних знань і умінь повинні бути органічно злиті у навчальній діяльності. У сучасній дидактичній системі навчання не зводиться ні до передавання готових знань, ні до самостійного подолання труднощів, ні до власних відкриттів тих, хто навчається. Її відмінність – розумне поєднання педагогічного керівництва з власною ініціативою і самостійністю, активністю студентів [172].

З урахуванням означених підходів на формувальному етапі експерименту було розроблено лінгводидактичну модель, в основу якої було покладено систему принципів, навчальних цілей, методів і форм навчання.

Крім того, у зміст моделі було закладено визначені педагогічні умови та система вправ з розвитку образного мовлення майбутніх філологів. Розглянемо їх більш докладно.

2.2.1 Принципи та педагогічні умови розвитку образного мовлення майбутніх філологів. Побудова моделі експериментальної роботи є ефективною за умови чіткого визначення вихідних принципів, на яких ґрунтується започатковане дослідження. У методології наукових досліджень поняття «принцип» (від лат. *principium* – початок, основа) розуміється як головне вихідне положення будь-якої наукової теорії, вчення, науки; внутрішні переконання людини, її усталений погляд на певне питання, тобто – основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися. Педагогічні принципи – це основні ідеї, дотримання яких дозволяє найкращим чином досягати поставлених педагогічних цілей.

Проведений контент-аналіз дидактичних принципів свідчить, що переважна більшість фахівців з педагогіки вищої школи (А. Алексюк, С. Вітвицька, В. Загвязинський, М. Кларин, З. Курлянд, В. Лозова, П. Підкасистий та ін.) [3; 39; 76; 93; 113; 128; 160; 170] звертають увагу на специфіку використання загальнодидактичних принципів у професійній освіті. У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес у цілому, як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням його закономірностей. За словами В. Загвязинського, суть будь-якого принципу в тому, що це рекомендація, орієнтир у способах досягнення міри, гармонії, продуктивної взаємодії в поєднанні якихось протилежних сторін, тенденцій педагогічного процесу. Кожний принцип регулює вирішення конкретних педагогічних протиріч, сприяє загальній гармонії, узгодженості, взаємодії [76, с. 37].

Важливою є необхідність враховувати положення про те, що педагогічні принципи завжди виступають у певній системі, оскільки вони

внутрішньо взаємопов'язані й взаємообумовлені. У системі принципів мають бути центральні, системоутворювальні принципи, а всі інші конкретизують їх, розкривають умови їх втілення.

Систему принципів реалізації дидактичної моделі розвитку образного мовлення майбутніх філологів утворює низка взаємопов'язаних принципів, а саме: професійної спрямованості; системності; єдності теорії і практики; комплексності; творчої активності й самостійності в навчанні. Системоутворювальними виступають принципи професійної спрямованості та системності. Зауважимо, що означена система передбачає також взаємозв'язок з іншими загальнодидактичними (наочності, доступності, послідовності, систематичності тощо) та лінгводидактичними (єдності розвитку мовлення і мислення, комунікативної спрямованості мовлення, міжпредметних зв'язків тощо) принципами.

Так, *принцип професійної спрямованості* потребує співвіднесення орієнтації на широку ерудицію і вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки, успішний розвиток спеціальних професійних здібностей особистості. У дослідженні ми дотримуємося розуміння поняття професійної спрямованості як утворення, що включає професійну спрямованість особистості (на трудову діяльність і конкретну професію) і професійну спрямованість професійного навчання. Означений принцип дає можливість врахувати особливості майбутньої професійної діяльності студентів-філологів, обґрунтувати важливість оволодіння професійною мовленнєвою культурою та забезпечує вибір змісту, методів, засобів і форм підготовки спеціалістів з урахуванням особливостей фаху з метою формування професійно важливих якостей, знань і професійно-мовленнєвих умінь.

Принцип системності дає можливість схарактеризувати сутність і структуру моделі розвитку образного мовлення майбутніх філологів, визначити взаємозв'язок основних підсистем і елементів цієї системи. Системний підхід ґрунтується на дослідженні об'єктів у вигляді систем і

спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів і явищ, виявлення у них різних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину. Він передбачає створення дидактичної моделі як системи, що має певну множину її елементів, упорядкування зв'язків між цими елементами, виділення серед них системоутворювальних, тобто тих, що забезпечують поєднання різних елементів у систему.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі системний підхід іноді ототожнюється з комплексним, який розуміється як синтез компонентів, цілісний підхід, пов'язаний з оптимізацією навчального процесу. Звісно поняття «комплекс», «система» і «комплексний», «системний» близькі у тому розумінні, що і те, й інше є певною сукупністю компонентів, що специфічно взаємодіють між собою. Однак між ними існує і відмінність, оскільки принцип комплексності може використовуватися незалежно від принципу системності, хоча і не виключає його. У дослідженні *принцип комплексності* дає можливість враховувати зовнішні впливи на дидактичний процес, усувати всі випадкові фактори, що впливають на нього.

Принцип єдності теорії і практики дозволяє поєднувати в дослідженні як теоретичний матеріал, так і практичний, що виявляється передусім в методиці навчання. Цей принцип ґрунтується на тому, що теорія, яка не спирається на практику, є безплідною. З іншого боку, практика, що не спрямована науковою теорією, є малоефективною. Тому заняття організовувалися таким чином, щоб виконання практичних завдань студентами ґрунтувалися на засвоєних теоретичних положеннях. Цей принцип передбачає стимулювання діяльності студентів до аналізу і перетворення докільця з урахуванням власних поглядів.

Принцип свідомості, творчої активності й самостійності в навчанні ґрунтується на взаємозв'язку і єдності репродуктивної й творчої діяльності, освіти і самоосвіти. Означений принцип виражає сутність діяльнісної концепції: оволодіння знаннями і професійний розвиток особистості відбуваються лише у власній активній діяльності, в цілеспрямованих

зусиллях по отриманню запланованого результату. Усвідомленість зазвичай супроводжує цілеспрямовану активність і означає розуміння цілей, вмотивоване прагнення до її досягнення. Свідомість суб'єкта в навчанні передбачає усвідомлення мети і значущості власної навчально-професійної діяльності, уміння нею керувати, розуміння практичного значення оволодіння системою знань, умінь і навичок для подальшої професійної діяльності. Активність майбутніх філологів знаходить вияв у їх ставленні до навчальної діяльності, а також в якості діяльності, яка здійснюється через вибір оптимальних шляхів досягнення мети пізнання. Самостійність пов'язана з визначенням засобів і методів діяльності, здійснення її без допомоги ззовні, що безумовно вимагає активності. Саме тому активність і самостійність у навчанні невіддільні.

У процесі дослідження було визначено педагогічні умови ефективного розвитку образного мовлення майбутніх філологів. Виходячи з того, що умова – це необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чогось або сприяє чомусь [208, с. 536], у дослідженні педагогічні умови розглядалися як обставини, від яких залежить цілісний педагогічний процес розвитку образного мовлення майбутніх філологів, що опосередковується активністю всіх учасників цього процесу та впливає на кінцеві результати. З урахуванням специфіки роботи з розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара визначено найбільш важливі педагогічні умови, а саме: взаємозв'язок вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін у процесі розвитку образного мовлення; забезпечення методичного супроводу розвитку образного мовлення системою вправ репродуктивно-творчого характеру на основі новелістики Олесея Гончара; використання інтерактивних методів навчання; занурення студентів в активне мовленнєво-розвивальне середовище, пов'язане з новелістикою Олесея Гончара. Реалізація цих умов забезпечить ефективність процесу розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара. Розглянемо їх більш детально.

Перша умова – взаємозв'язок вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін у процесі розвитку образного мовлення – ґрунтується на тому, що кожна окрема навчальна дисципліна вивчає в мовних явищах, які становлять спільний предмет дослідження різних наук, лише певну групу властивостей. Ефективна професійна підготовка майбутнього філолога потребує всебічного розгляду предмета чи явища комплексом дисциплін. Налагодження міждисциплінарних зв'язків має велике значення для свідомого засвоєння фахових знань, умінь, навичок та формування світогляду майбутніх філологів. Інтеграція знань із різних предметів на рівні міждисциплінарних зв'язків передбачає використання структурних елементів наукових знань з однієї дисципліни в іншу.

Проблема міжпредметних зв'язків та їх реалізація у навчальному процесі була предметом вивчення таких науковців, як Ю. Бабанський, Т. Ільїна, Н. Лошкарьова, В. Максимова, В. Федорова та ін.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі існують різні визначення категорії «міжпредметні зв'язки» і різні підходи до їх класифікації. Найчастіше міжпредметні зв'язки розглядаються як педагогічна категорія, що синтезує інтеграційні зв'язки між предметами, процесами, явищами реальної дійсності, що відображаються у змісті, методах і формах навчального процесу. На думку науковців, використання міжпредметних зв'язків під час викладання одного предмету сприяє засвоєнню іншого, допомагає подолати предметну інертність мислення та розширює світогляд студентів, підвищує ефективність навчання; допомагає привести в єдину систему знання з предметів.

Зауважимо, що міжпредметні зв'язки вчені визначають і дидактичною умовою успішної реалізації навчального процесу, і принципом навчання. Так, згідно з поглядами В. Федорової, міжпредметні зв'язки виконують роль дидактичної умови, що забезпечує послідовне відображення у змісті дисциплін тих об'єктивно діючих у природі взаємозв'язків, які пізнаються сучасними науками [215].

В. Максимова визначала міжпредметні зв'язки як дидактичний принцип, який забезпечує систему в організації предметного навчання, сприяє координації в роботі викладачів різних предметів, а також єдиному трактуванню загальнонаукових понять [130].

У працях науковців [125; 130; 215] визначаються три основні типи міжпредметних зв'язків: змістовно-інформаційні (ґрунтуються на змісті знань), операційно-діяльнісні (об'єднують зв'язки різних способів навчально-пізнавальної діяльності) та організаційно-методичні (реалізуються за допомогою певних методів і організаційних форм).

У вивченні мовознавчих дисциплін принцип міжпредметних зв'язків займає важливе місце, оскільки вони виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок [166]. Ефективність взаємопов'язаного (міжпредметного) навчання залежить від доречного використання різноманітних методів і прийомів, у результаті чого поповнюються і поглиблюються знання про мову як систему, засвоюються її літературні норми, формується мовну особистість.

Мову і літературу об'єднує передусім те, що обидва предмети ґрунтуються на слові. Психологічні основи взаємозв'язку мови й літератури зумовлені передусім особливостями співвідношення мови і мовлення. Саме в тексті виявляється смислове багатство і образність слова.

І. Гайдаєнко, М. Пентилюк розрізняють три види змістових міжпредметних зв'язків: фактичні, понятійні й теоретичні, мета яких полягає в засвоєнні основ лінгвістичної теорії й вироблення мовленнєвих умінь і навичок [166, с. 116].

У започаткованому дослідженні міжпредметні зв'язки виступають таким співвідношенням між мовою, зокрема стилістикою, і літературою, яке передбачає взаємовикористання і взаємозабезпечення не лише змісту, а й методів, форм і засобів навчання, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань і формування мовної особистості загалом.

У дослідженні базовими предметами виступили «Культура української мови», при вивченні якої студенти отримали знання стосовно образності як комунікативної якості мовлення, та «Історія української літератури та критики», яка передбачала вивчення творчості Олесья Гончара і новелістики як жанру літератури. Образне мовлення студентів розвивалося у процесі вивчення навчальної дисципліни «Стилістика української мови», яка всім своїм змістом сприяла формуванню обізнаності студентів про образня засоби мовлення. Такий взаємозв'язок предметів давав можливість поєднати слово і образ, адже слово – це категорія мовна, а образ – мовленнєва. Слово і образ утворюють діалектичну єдність, яку не можна роз'єднати, йдучи від слова можна пробудити думку студентів і навчити їх відчувати всі смислові відтінки слова.

Друга умова – *забезпечення методичного супроводу розвитку образного мовлення системою вправ репродуктивно-творчого характеру на основі новелістики Олесья Гончара*. Однією з умов оптимізації роботи з розвитку образного мовлення майбутніх філологів є правильно побудована система вправ, за допомогою яких відбувається реалізація провідної мети – розвиток гармонійної мовної особистості. У зв'язку з цим, особливої актуальності набувають спеціальні дослідження, присвячені питанням визначення принципів побудови системи вправ. Проблему добору вправ, спрямованих на формування комунікативно-мовленнєвих умінь, досліджували у своїх працях С. Золотницька, С. Караман, Т. Мельник, В. Мельничайко, Ю. Пасов, М. Пентиліук та ін. [82; 90; 137; 138; 139; 158; 165].

Найбільш узагальнено вправа визначається як багаторазове повторення людиною розумових або практичних дій. У започаткованому дослідженні поняття «вправа» розглядається у подвійному значенні цього слова, що зазвичай визначається у словниках: як розвиток певних якостей, навичок постійною роботою над ними; як завдання, що виконуються для цього [208, с.95].

Вивчення науково-методичних джерел дозволяє виділити декілька груп класифікацій вправ, які певним чином стосуються і проблеми розвитку образного мовлення. Так, А. Богуш виділяє три групи вправ з навчання дітей мови: імітаційні, конструктивні, творчі [21]. С. Золотницька ґрунтується на лінгвістичному принципі дихотомії і виділяє дві групи вправ: комунікативні та некомунікативні [82]. Відповідно до функціонального підходу до побудови системи вправ Ю. Пассов визначає такі види вправ: мовні, вправи-переклади, трансформаційні, підстановчі, мовленнєві, питально-відповідні, умовно-мовленнєві, імітаційні, власне репродуктивні [158]. У праці А. Ломізова [123], з урахуванням особливостей сприйняття та пам'яті, виділяються вправи на запам'ятовування, впізнавання, відтворення тощо. В. Мельничайко вправи з розвитку зв'язного мовлення поділяє на дві групи: вправи на спостереження та аналіз готових зразків літературного мовлення; вправи, що потребують творчого відходу до мовного матеріалу [139].

Більш розгалужену класифікацію вправ наводить М. Пентилюк: 1) за формою мовлення – усні і письмові; 2) за змістом програмового матеріалу – фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні та власне стилістичні; 3) за місцем їх застосування – супровідні, спеціальні, формувальні, або тренувальні; 4) за методикою проведення – вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання й редагування; 5) за місцем виконання – класні і домашні; 6) за ступенем самостійності – колективні та індивідуальні [165, с. 38-39].

Стосовно дослідження заслуговує на увагу система вправ і завдань з розвитку образного мовлення учнів, запропонована Т. Мельник. Автором виділяється три групи вправ з розвитку образного мовлення, зміст яких зумовлено методами навчання. Так, перша група вправ і завдань, пов'язаних з імітаційним методом, на думку дослідниці, є підготовчими до самостійної образномовленнєвої діяльності. Вони пов'язуються з репродуктивним характером діяльності. Матеріалом для них має бути художній текст, що використовується у зв'язку з аудіюванням та говорінням. Реалізацією

операційного методу навчання образного мовлення виступають вправи та завдання другої групи, в основі яких лежать процеси спостереження та функції аналізу й синтезу, а навчальна мета пов'язана з виявленням та конструюванням. Вправи цієї групи орієнтовані на аудіювання, читання і письмо. Метод продукування реалізується у вправах та завданнях третьої групи, спрямованих на здійснення мовленнєвих операцій та комунікацію. За навчальною метою – це творчі вправи, за формою – усні та письмові, пов'язані з усіма видами мовленнєвої діяльності, комунікацією [138].

Як бачимо, за основу виділення груп вправ, дослідники визначають різні критерії, зокрема характер діяльності учнів, навчальну мету, форму мовлення тощо, проте проблема класифікації вправ залишається остаточно не розв'язаною. Зауважимо також, що всі означені види вправ використовуються переважно у роботі зі школярами, однак певні вправи можуть бути використані й у вищій школі.

При визначенні змісту вправ ми спиралися на одну з найбільш відомих класифікацій цілей навчання – таксономію Б. Блума. Означена таксономія (від гр. *taxis* – розміщення по порядку + *nomos* – закон) визначає систематику конкретних цілей і завдань педагогічного процесу. Б. Блумом представлено дві таксономії, перша стосується когнітивної галузі, тобто знання, друга афективної – тобто емоцій і почуттів. Основою розробки завдань для студентів була перша.

Слід зазначити, що таксономія освітніх цілей Б. Блума в когнітивній галузі включає шість рівнів, розміщених відповідно до складності завдань:

1. Знання – конкретного матеріалу; термінології; фактів; способів і засобів роботи з конкретним матеріалом; конвенцій – визначень; тенденцій і результатів; системи понять і категорій; критеріїв; методології; універсальних понять і абстракцій у даній галузі знань; законів і узагальнень; теорій і структур.
2. Розуміння – пояснення, інтерпретація, екстраполяція.
3. Використання.
4. Аналіз – елементів, взаємозв'язків, принципів побудови.
5. Синтез – одиничне повідомлення; розробка плану і можливої системи дій;

отримання системи абстрактних відношень. 6. Оцінка – судження на основі наявних даних; судження на основі зовнішніх критеріїв. Означені рівні являють собою залежну ієрархію, тобто цілі й завдання, що потребують засвоєння навичок більш високого рівня складності, включають завдання, що потребують менш складної діяльності.

Зауважимо, що в педагогічній практиці найчастіше використовуються завдання перших трьох рівнів. Крім того, означена таксономія досить рідко використовується для вирішення завдань інтелектуально-мовленнєвої діяльності. З урахуванням цього ми намагалися знайти шляхи застосування всіх рівнів таксономії. Передусім до кожного з рівнів таксономії нами було дібрано ключові слова і фрази, що відображали специфіку мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів та виражали сутність вправи.

Перша категорія – знання – ґрунтується на запам'ятовуванні і відтворенні студентами вивченого матеріалу. За змістом це був не лише теоретичний матеріал, а й робота з текстом. Вид завдання визначався викладачем у таких словникових формах: назвіть, розкажіть, перерахуйте, сформулюйте, опишіть, з'ясуйте, охарактеризуйте, покажіть та ін.

Показником здатності розуміння майбутніми філологами матеріалу, що вивчається, є здатність їх викласти матеріал своїми словами, певна інтерпретація матеріалу (пояснення, короткий виклад), передбачення подальшого ходу подій або результатів. Ключовими словами у вправах цього рівня були такі: поясніть смисл, розкажіть своїми словами, підсумуйте, покажіть взаємозв'язок, опишіть, що ви відчуваєте відносно... та ін.

На рівні застосування навчальні цілі визначалися в термінах використання матеріалу в конкретних умовах і в нових ситуаціях, коли студент здатний продемонструвати правильне використання понять, правил, теорій. Основними словниковими формами завдань були такі: продемонструйте, поясніть мету використання, скористайтесь знаннями, щоб вирішити..., визначте зв'язок, установіть відповідність, проілюструйте прикладами та ін.

Завдання наступного рівня – аналізу – передбачають уміння майбутніх філологів структурувати текст, виявляти взаємозв'язки між частинами цілого, усвідомлювати принципи побудови літературного тексту, описувати внутрішню організацію, розпізнавати приховані значення, виділяти неявний смисл, розмежовувати факти і наслідки тощо. Ключовими словами в завданнях були такі: порівняйте, поясніть причини, класифікуйте, розбийте на складові, визначте порядок, поясніть як і чому, упорядкуйте, виокремте, відберіть, зробіть висновки та ін.

Категорія синтезу позначає наявність умінь у майбутніх фахівців комбінувати елементи так, щоб отримати ціле з елементами новизни. Завдання цього рівня передбачають діяльність творчого характеру, виявляють вміння ефективно комбінувати знання, створювати нові словесні конструкції, спираючись при цьому на засвоєні ідеї, правила. У словниковій формі завдання формулювалися у таких фразях: створіть свій варіант, поєднайте, сплануйте, змініть розташування, узагальніть, замініть своїми словами, чи є інша причина...; що відбудеться, якщо...; вигадайте нові позначення для предметів та ін.

Завдання для найвищого рівня – оцінка – передбачали формування у майбутніх філологів уміння оцінювати значення різного матеріалу: твердження, тексту, художнього твору з урахуванням як зовнішніх, так і внутрішніх критеріїв. Мисленнєво-мовленнєва діяльність ґрунтується на порівнянні і розпізнаванні матеріалу, оцінюванні його важливості, визначенні цінностей твору. Характер діяльності визначається такими словниковими формами: оцініть, установіть норми, відберіть засоби, дайте рекомендації, наведіть аргументи, переконайте в необхідності, висловіть критичні зауваження, що ви думаєте про..., підсумуйте сказане, виберіть те, що вам найбільше подобається та ін.

На основі таксономії Б. Блума в започаткованому дослідженні було створено систему вправ з використанням текстів новел Олеса Гончара, які

розподілялися на три групи відповідно до характеру інтелектуально-мовленнєвої діяльності студентів.

Систему вправ з розвитку образного мовлення майбутніх філологів засобами новелістики Олесь Гончара узагальнено представлено в табл. 2.6.

Як бачимо, перша група вправ – репродуктивні – охоплювала два перші рівні навчальних цілей за таксономією Б. Блума: знання і розуміння. Ці вправи було спрямовано на формування у студентів уміння з'ясувати образні засоби у художньому творі, тобто передбачали вміння розпізнавати різні групи образних засобів, запам'ятовувати, комбінувати їх, визначати їх роль у тексті тощо.

Таблиця 2.6.

**Система вправ з розвитку образного мовлення майбутніх філологів
засобами новелістики Олесь Гончара**

<i>Рівень навчальних цілей за таксономією Б.Блума</i>	<i>Словникові форми, що визначають характер мисленнєво-мовленнєвої діяльності</i>	<i>Види вправ</i>	<i>Мета вправ</i>	<i>Вправи з розвитку образного мовлення</i>
Знання	назвіть; розкажіть; перерахуйте; сформулюйте; опишіть; з'ясуйте; схарактеризуйте; покажіть	РЕПРОДУКТИВНІ	формування уміння з'ясувати образні засоби у художньому творі	визначення ролі образних засобів у художньому тексті; запам'ятовування образних засобів із тексту новел; розпізнавання різних груп засобів образності; заміна мовних конструкцій синонімічними

Розуміння	підсумуйте; розкажіть своїми словами; покажіть взаємозв'язок; опишіть, що ви відчуваєте відносно...			(стилістичний експеримент); комбінування основних груп образних засобів; знаходження в художньому творі рідко вживаних засобів образності (старослав'янізми, звуконаслідування, риторичні запитання); образний опис власних відчуттів після прочитання новели
<i>Продовження табл. 2.6</i>				
Застосування	продемонструйте; поясніть мету використання; визначити зв'язок; установіть відповідність; проілюструйте прикладами; скористайтесь знаннями, щоб виділити...	АНАЛІТИЧНІ	формування уміння аналізувати художній текст, добирати образні засоби відповідно до завдань	класифікація засобів образності у художньому творі; вибір із тексту новели образних засобів, що найбільше вразили; визначення взаємозв'язку різних образних засобів; здійснення елементів структурно-сміслового аналізу твору; визначення авторського стилю мовлення; розчленування твору та виділення образних засобів у мікротексті; добір перекладів образних засобів відповідно до їх класифікації; виділення ключових образних понять, що відображають зміст твору
Аналіз	порівняйте; поясніть причини; класифікуйте; розбийте на складові; визначте порядок; поясніть як і чому; упорядкуйте; виокремте; відберіть			

Синтез	поєднайте; сплануйте; створіть свій варіант; змінить розташування; узагальніть; замініть своїми словами; чи є інша причина...; що відбудеться, якщо...; вигадайте нові позначення для предметів	ПРОДУКТИВНІ	формування уміння доцільно використо- вувати образні засоби, розвиток творчих проявів у образно- мовленнєвій діяльності	доповнення твору образними засобами із збереженням авторського стилю; заміна образних засобів твору власними; імпровізація за текстом новели; виділення образних засобів, що найбільше вразили; оцінка події описаної в новелі; висловлення власного ставлення до героїв твору; зміна фабули твору; поширити авторський текст через уведення роздуму, розповіді чи опису; зміна особи оповідача
Оцінка	оцініть; установіть норми; відберіть засоби; наведіть аргументи; переконайте в необхідності; висловіть критичні зауваження; що ви думаєте про...; підсумуйте сказане; виберіть, що вам найбільше подобається			

Друга група вправ – аналітичні – ґрунтувалася на навчальних цілях: застосування та аналіз. Метою їх було формування уміння аналізувати авторський текст, добирати образні засоби відповідно до завдання. В означену групу ввійшли завдання, пов’язані з класифікацією засобів образності, здійснення елементів структурно-сміслового аналізу твору, членування твору з виділенням образних засобів тощо.

Третя група вправ – продуктивні, що охоплювала рівні синтезу і оцінки, передбачала формування у студентів уміння доцільно використовувати образні засоби, розвиток творчих проявів у образномовленнєвій діяльності. Ці вправи включали завдання, пов’язані з розширенням, заміною авторського тексту, імпровізацією, зміною фабули твору, образною оцінкою подій, образів новели тощо.

За ступенем складності усі вправи і завдання поділялися на прості, що передбачали виконання 1-2 операцій і сприяли формуванню і вдосконаленню елементарних мовленнєвих навичок; комбіновані, котрі включали кілька

операцій і допомагали формувати у студентів більш складніші уміння і навички; комплексні, що ґрунтувалися на використанні певної сукупності різноманітних умінь і навичок мисленнєво-мовленнєвої діяльності майбутніх філологів, уже сформованих на попередніх етапах роботи.

Особливості використання вправ на різних етапах експерименту буде визначено в наступному підрозділі під час розкриття змісту етапів експериментальної роботи.

Зауважимо, що в процесі вирішення завдань розвитку образного мовлення майбутніх філологів перед викладачем постає проблема знайти такі методи навчання, які б могли забезпечити навчальні цілі всіх рівнів мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів. Це і є наступною умовою ефективності означеної роботи – *використання методів інтерактивного навчання*.

Слід зазначити, що методи навчання у вищій школі – одне з головних питань, пов'язаних з якістю підготовки майбутніх фахівців. Поряд із змістом, методи, за допомогою яких здійснюється навчально-пізнавальна діяльність студентів, визначають рівень усвідомленості знань, їх системність, гнучкість, конкретність і узагальненість. Тому методика навчання постійно потребує удосконалення. Сьогодні ця робота здійснюється за декількома напрямками: використання системи взаємодоповнюючих методів, використання методів активного навчання та педагогічних технологій тощо.

Науковці (М. Левіна, В. Ляудіс, С. Смирнов, Д. Чернилевський, П. Щербань та ін.) підкреслюють, що в педагогічному ВНЗ методи виконують одночасно дві функції: вони є способами організації пізнавальної діяльності і предметом вивчення, оскільки є професійним засобом педагогічної діяльності, зразком для вивчення і наслідування, тобто вони визначають професійну підготовку фахівця. Протиріччя між теоретичною і практичною підготовкою ефективно допомагають вирішити методи, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [111; 128; 197; 230; 236].

За Д. Чернилевським, активізація пізнавальної діяльності – це така організація пізнавального процесу, за якої навчальний матеріал стає предметом активних мисленневих і практичних дій кожного, хто навчається [230, с. 413].

У науковій літературі для позначення методів, які реалізують настанову на більшу активність суб'єкта в навчанні, використовують термін «методи активного навчання». Слід зазначити, що науковцями наводяться різні визначення цього поняття, а також різні методи включаються до цієї групи. Найбільш загальним підходом є такий: активне навчання – те, в якому особистість виявляє власну активність, ініціативний вплив на довкілля, інших людей, на себе. Тобто активне навчання спонукає студентів до активної пізнавальної діяльності: активно сприймати усне мовлення, спостерігати, обговорювати, аналізувати, узагальнювати, бачити проблему тощо.

У довідковій літературі методи активного навчання визначаються як «методи навчання, при використанні яких навчальна діяльність має творчий характер, формуються пізнавальний інтерес і творче мислення» [200, с. 9]; «1) методи навчання, за яких діяльність того, хто навчається, носить продуктивний, творчий, пошуковий характер; 2) методи, які стимулюють пізнавальну діяльність того, хто навчається, і будуються на діалогах, що передбачають вільний обмін думками щодо шляхів вирішення тієї чи іншої проблеми» [182, с. 23].

За визначенням П. Щербаня, до методів активного навчання належать методи, при застосуванні яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об'єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності. [236, с. 8].

Слід зазначити, що в педагогіці вищої школи існують різні підходи до класифікації методів залежно від характеру навчально-пізнавальної діяльності студентів. Однією з найбільш відомих є класифікація А. Смолкіна,

який виділяє імітаційні методи активного навчання, тобто такі, в яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності та неімітаційні методи, до яких відносяться всі способи активізації пізнавальної діяльності на лекційних заняттях. У свою чергу, імітаційні методи розподіляються на ігрові та неігрові. До перших – відносять проведення різних видів навчальних ігор, ігрове проектування, до других – аналіз конкретних ситуацій, вирішення педагогічних задач тощо [199].

Для започаткованого дослідження більш актуальною є класифікація В. Ляудіс [128]. Автор до методів активного навчання включає методи програмованого, проблемного та інтерактивного (комунікативного) навчання. В умовах сьогодення остання група методів найбільш повно застосовується у практиці викладання у ВНЗ, оскільки вони мають великий потенціал для посилення взаємодії між викладачем і студентами, бо в основі їх процес комунікації, що ґрунтується на діалогових формах спілкування.

Інтеракція, на думку О. Пометун, Л. Пироженко, – це взаємодія, динаміка між учасниками й учасницями, винятково з моделями комунікацій, стосунками й рольовими припущеннями. Ф. Бацевич розрізняє інтеракцію міжкультурну та мовленнєву. Під останньою науковець розуміє «взаємодію комунікантів у процесах спілкування з використанням засобів мовного коду» [13, с. 326].

До цієї групи відносяться різноманітні методи і прийоми, які можна використовувати як на лекціях, так і на практичних заняттях: евристична бесіда, метод дискусії, круглого столу, педагогічні ігри, мозковий штурм карусель, коло ідей, мікрофон та ін. Практична цінність їх у тому, що вони сприяють створенню умов для розвитку індивідуальності студентів, збагачують розуміння ними сутності майбутньої професійної діяльності як діяльності по вирішенню завдань різного рівня і характеру.

Інтерактивне навчання, на наш погляд, має низку переваг, оскільки сутність його виявляється у такій організації навчання, за якої в процес навчально-пізнавальної діяльності включаються всі студенти; їх діяльність

набуває пошукового характеру; знання, досвід кожного стають частиною колективного знання. Інтерактивні методи навчання мають багатофункціональне значення у навчальному процесі, оскільки будь-який метод може бути використано для вирішення різних дидактичних завдань: закріплення знань, отриманих на лекції, активізації обміну знаннями і досвідом, удосконалення певних професійних умінь тощо. Вони сприяють більш глибокому засвоєнню теоретичних знань та формуванню системи професійних умінь за рахунок одночасного вирішення навчальних і певним чином змодельованих професійних проблем.

Аналіз наукових джерел [6; 10; 16; 76; 93; 111; 161; 230] дає можливість визначити певні характеристики методів інтерактивного навчання, які обґрунтовують їх актуальність та значущість для професійно-педагогічної підготовки майбутніх філологів:

По-перше, більша ефективність інтерактивних методів досягається за рахунок інтенсифікації міжособистісного спілкування, реалізації всіх боків спілкування: інформативного (передача і збереження інформації), інтерактивного (організація і взаємодія у спільній діяльності), перцептивного (сприймання і розуміння один одного).

По-друге, в процесі використання інтерактивних методів навчання створюються умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин за різними напрямками взаємодії: викладач – студент, студент – студенти, викладач – підгрупа, студент – підгрупа тощо.

По-третє, інтерактивні методи сприяють реалізації різних рівнів інтелектуальної активності студентів (репродуктивного, евристичного, креативного), інтенсифікації творчої мисленнєво-мовленнєвої діяльності в умовах групової взаємодії, а також позитивно впливають на розвиток у студентів мислення, пам'яті, образного зв'язного мовлення, творчої уяви, що інтенсифікує навчально-пізнавальну діяльність завдяки глибині і швидкості переробки, стимулює розвиток особистісного потенціалу студента, його самореалізацію.

По-четверте, використання інтерактивних методів навчання передбачає реалізацію дидактичних завдань у комфортних для студентів умовах, зняття психологічних бар'єрів спілкування, створення емоційно привабливих ситуацій спілкування, що пробуджує евристичність мисленнєво-мовленнєвої діяльності, отримання задоволення від процесу спілкування.

Аналіз науково-методичних джерел засвідчує наявність великої різноманітності інтерактивних методів навчання і водночас відсутність єдиної класифікації їх. У започаткованому дослідженні для розвитку образного мовлення студентів було обрано передусім діалогові методи, методи групової взаємодії, елементи ігрових методів та ін.

Основним способом включення партнерів у спільну діяльність і одночасно способом комунікації є двобічне (діалог) та різнобічне (полілог) спілкування, яке забезпечує можливість відпрацювання індивідуальних і спільних рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів навчання. Діалогові стосунки, які є вищим рівнем спілкування і взаємодії, найбільш органічні природі психіки людини, оптимальні для нормального психічного розвитку і особистісного зростання. У ході виконання завдань студенти навчаються слухати і чути один одного, ставити запитання і відповідати на них, приймати позицію іншого і спільними зусиллями доходити певного висновку.

Теоретичні основи феномена «діалог» було розроблено в працях лінгвістів (Г. Винокур, В. Виноградов, Л. Щерба та ін.). Діалог як форма мовленнєвої взаємодії вивчавсь у психології (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Рубінштейн та ін.) та лінгводидактиці (М. Бахтін, М. Пентилюк, Г. Чулкова та ін.), а також представниками школи діалогу культур (В. Біблер, С. Курганов, А. Хуторської та ін.).

У лінгвістиці діалог (з грецьк. *dialogos* – розмова, бесіда) – це форма мовлення, розмова між двома або декількома особами, що характеризується короткими висловлюваннями, використанням неповних і незавершених речень та відносною простотою синтаксичної будови його частин.

Слід зазначити, що діалог – поліфункціональний феномен, що вивчається у багатьох галузях знань, тому неможливим є наявність єдиної класифікації діалогів. У дослідженні поняття діалогу (полілогу) використовується як мовна форма спілкування, обмежена певною темою, яка включає обмін висловлюваннями (репліками), що визначаються ситуацією та висловлюваннями співрозмовників. Види діалогів, що використовувалися у роботі визначалися за дидактичною спрямованістю. Зазначимо також, що навчальний діалог завжди зорієнтовано на процес обміну інформацією між учасниками бесіди і спрямовано на колективне вирішення певної навчальної задачі. Діалогічні методи було використано як на лекціях (діалог-повідомлення, діалог-презентація, діалог-пояснення), так і на практичних заняттях (діалог-бесіда, діалог-розпитування, діалог-дискусія). У процесі роботи зверталася увага на формування культури діалогу, передусім засвоєння студентами комунікативних якостей мовлення (правильність, змістовність, логічність, точність, доречність, виразність, образність).

У процесі використання інтерактивних методів навчання створювалися умови для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин за різними напрямками взаємодії. У ході експериментальної роботи широко використовувалися різні способи колективної взаємодії при вирішенні навчальних задач. Спільна навчальна діяльність, що здійснюється у процесі взаємодії студентів один з одним у малих групах, у колективних формах роботи, відіграє провідну роль у досягненні таких цілей:

- розвиток мислення і мовлення студентів у процесі спільного пошуку і вирішення навчальних задач;
- створення додаткової мотивації учіння за рахунок емоційних переживань і виникнення почуття «ми»;
- формування міжособистісних стосунків, готовності до співпраці;
- оволодіння способами спільної діяльності;
- наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професійної;

- моделювання в процесі навчальної діяльності виробничих відносин і формування уміння вирішувати можливі конфлікти;

- створення психологічно комфортних умов у процесі навчання, що забезпечують більшу легкість генерування творчих ідей, зняття напруження між учасниками педагогічної взаємодії;

- розвиток усного мовлення студентів шляхом значної інтенсифікації комунікації [148, с. 195-196].

У залежності від виду вправ і характеру мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів було використано декілька варіантів взаємодії в малих групах:

1. Малі групи, тобто діади або тріади, отримують одне і те ж завдання, а потім представляють свій варіант вирішення.

2. Групи отримують різні завдання, а потім представляють результати на загальне обговорення.

3. Робота за принципом «проблема по колу» (або метод каруселі) – кожна підгрупа по чергово виконує завдання, доповнюючи його.

Така організація процесу виконання вправ сприяла формуванню умінь працювати колективно, домовлятися про те, як буде представлено результат. При цьому увага зверталася саме на образний характер повідомлення результатів.

Отже, використання інтерактивних методів навчання у професійно-педагогічній підготовці створювало можливості для більш глибокого розкриття інтелектуального і творчого потенціалу студентів, самопізнання і саморозвитку особистості, формування навичок професійного мовлення, оволодіння навичками використання засобів образного мовлення у різних ситуаціях спілкування.

Успішному вирішенню поставлених завдань сприяло створення такого освітнього середовища, яке забезпечувало умови для повноцінного формування професійних умінь з урахуванням індивідуальних проявів студентів. Тому наступною умовою успішного розвитку образного мовлення

майбутніх філологів було визначено *занурення студентів в активне мовленнєво-розвивальне середовище, пов'язане з новелістикою Олеся Гончара.*

У психолого-педагогічних джерелах можна виокремити низку понять, що характеризують оточення студента в процесі засвоєння ним системи професійних знань, умінь, навичок, розвитку особистісних і професійних якостей. Передусім це поняття «освітнє середовище», «освітній простір».

У сучасних умовах розвитку освіти значно активізувалися дослідження різноманітних аспектів освітнього середовища (В. Биков, О. Плахотнік, С. Подмазін, Р. Пріма, Н. Рогальська, В. Шевченко, В. Ясвін та ін.). Слід зазначити, що поняття середовища досліджується ученими з різних підходів: соціологічного, культурологічного, психолого-педагогічного. Відповідно до них виділяються різновиди середовища: соціальне, соціокультурне, виховне, навчальне, розвивальне, освітнє (едукаційне), художньо-естетичне, креативне тощо.

Поняття освітнього середовища є досить широким. Загалом середовище розглядається науковцями як об'єктивне чи суб'єктивне явище, пов'язане з особистістю. Середовище – це проміжна ланка між людиною і світом. Загальноприйнятим є розуміння освітнього середовища як сукупності об'єктивних умов, факторів, компонентів, що сприяють успішному функціонуванню освіти. На думку В. Бикова, навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчально-виховного процесу [19, с. 235].

Н. Рогальська визначає едукаційне середовище як сформовану систему потенційних можливостей для максимально можливого розвитку мотиваційної та технологічної сфер особистості, а також особистості у цілому, що знайде відображення у розвитку педагогічної самосвідомості майбутнього педагога [184, с. 323].

В. Шевченко послуговується поняттям «інформаційне навчальне середовище» і розглядає його як системно організовану сукупність

організаційно-педагогічних, дидактико-психологічних, комунікаційних і програмно-технічних засобів і заходів цілеспрямованого процесу навчання як основи цілісного професійного, загальноінтелектуального, культурного, духовного і соціального розвитку особистості; як природне або штучно створене соціокультурне оточення учня, що включає різні види засобів і змісту освіти, які здатні забезпечити його продуктивну пізнавальну діяльність [234, с. 316-317].

Як бачимо з визначень, освітнє середовище завжди виступає як система, сукупність певних умов, елементів, засобів, а, отже, має певну структуру. Структуру освітнього середовища, на думку науковців, становить певна сукупність компонентів, які визначаються вченими в залежності від того, які аспекти середовища досліджувалися. Так, Р. Пріма вважає, що середовище містить у собі такі компоненти: організаційно-методичний (концепції навчання, виховання; навчальні плани, програми, посібники, методичні рекомендації тощо); особистісно-орієнтований (наявність умов та можливостей для задоволення потреб особистості відповідно до індивідуальних освітніх траєкторій; пристосованість середовища до реалізації особистістю своєї активності у різних видах діяльності: пізнавальної, інформаційної, наукової тощо); змістовно-технологічний (цілі, завдання, умови, форми, методи навчально-виховного процесу; використання ефективних технологій навчання) [178, с. 315].

Ще одним терміном, що визначає характер середовища, в якому відбувається становлення особистості майбутнього фахівця, є «розвивальне середовище». Теорія розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін) ґрунтується на формуванні новоутворень у психіці особистості, не заданих навчанням, а виникненням їх у результаті внутрішніх, глибинних інтеграційних процесів. Основними дидактичними принципами розвивального навчання є такі: цілеспрямований розвиток на основі комплексної розвивальної системи; системність і цілісність змісту; провідна роль теоретичних знань; навчання на високому рівні складності; вивчення

матеріалу швидкими темпами; усвідомлене ставлення особистості до процесу навчання; включення у процес навчання не лише раціональної, а й емоційної сфери; проблематизація змісту; індивідуальний підхід у процесі навчання [66].

З урахуванням означеного розвивальне середовище – це таке середовище, що сприяє реалізації, вдосконаленню особистісних проявів та професійному становленню майбутніх філологів за рахунок організації предметного, соціального оточення та їх взаємодії. З урахуванням того, що основним видом професійної діяльності майбутніх філологів є мовленнєва, освітнє середовище, у якому вони набувають професійних знань, умінь і навичок, визначаємо як мовленнєво-розвивальне.

Середовище буде мовленнєво-розвивальним, якщо воно створює умови для розвитку і саморозвитку кожної особистості з урахуванням індивідуальних особливостей; сприяє особистісному і професійному становленню студентів; ставить їх у ситуації вибору, приймання самостійних рішень; виховує відповідальне ставлення за результати навчально-пізнавальної діяльності, використовуючи при цьому певні засоби, форми комунікації.

Зазначимо, що навчально-пізнавальна діяльність здійснювалась у процесі постійної взаємодії викладача і студентів, тобто особистісна взаємодія учасників навчального процесу виступала обов'язковою складовою мовленнєво-розвивального середовища. Досягненню активності у процесі засвоєння професійних умінь сприяло ставлення до навчання як особистісно опосередкованого процесу взаємодії і спілкування викладача і студентів, спрямованого на досягнення спільної мети – засвоїти знання і уміння, пов'язані з формуванням у них образного мовлення, а у більш широкому розумінні – формування творчої особистості майбутнього філолога.

Вирішенню цієї проблеми сприяла зміна характеру взаємодії викладача і студентів у процесі діяльності. Викладач може виступати в різних ролях у залежності від ситуації навчання: як лектор, консультант при передачі

інформації; тьютор, інструктор, тренер при засвоєнні матеріалу і формуванні умінь; аніматор (душа), фасилітатор (той, що полегшує) у процесі спілкування; модератор (посередник) у ситуаціях групової взаємодії учасників навчального процесу тощо. Відповідно і студент стає активним учасником навчального процесу, здатним до формулювання цілей, виявлення проблем, активного аналізу інформації, пошуку шляхів вирішення навчальних задач.

Зауважимо, що особливо велике значення для створення такого середовища мала самостійна робота студентів з новелами Олесь Гончара. Робота будувалася з поступовим ускладненням: спочатку студенти отримували завдання – прочитати ті новели Олесь Гончара, які найбільше зацікавляють; порівняти його новелістику з творами авторів, що вивчалися; виділити з тексту улюблені епізоди, а вже при вивченні окремих тем у курсі стилістики отримували завдання – прочитати ті новели, які визначені викладачем.

Мовленнєво-розвивальне середовище розглядаємо як сукупність складових, що сприяють професійному й особистісному розвитку майбутніх філологів шляхом навчально-пізнавальної діяльності за умови активної взаємодії педагога і студентів. Основними компонентами мовленнєво-розвивального середовища було визначено: психолого-комунікативний (установлення між учасниками навчального процесу довіри, емпатії, допомоги і підтримки); гностичний (володіння студентами способами інтелектуально-мовленнєвої діяльності, навичками самостійної роботи з текстом новел Олесь Гончара); соціально-поведінковий (взаємодія у процесі навчання, різні форми і способи співорганізації); предметний (наявність засобів, що сприяють раціональній організації мовленнєвої діяльності, зокрема таблиць образних засобів у новелах Олесь Гончара); методичний (різноманітні методи і форми спілкування, що використовуються в освітньому просторі, та самостійна робота з творами Олесь Гончара).

Отже, втілення запропонованої методики розвитку образного мовлення майбутніх філологів відбуватиметься завдяки реалізації вищезначених принципів та педагогічних умов, що сприятиме підвищенню професійно-педагогічної підготовки студентів та їх особистісному розвитку.

2.2.2 Експериментальна модель і етапи розвитку образного мовлення майбутніх філологів засобами новелістики Олеся Гончара. Формувальному етапу передував пропедевтичний. Для вирішення завдання розвитку образного мовлення майбутніх філологів було відібрано 6 новел Олеся Гончара: «Плацдарм», «Чорний яр», «Весна за Моравою», «За мить щастя», «Кресафт», «Модри Камень». Зміст їх наведено у додатку В. Попередню роботу над літературними творами було спрямовано на лінгвістичний аналіз новел та виділення в них засобів образності. За результатами аналізу складено таблиці, у яких виокремлено основні групи засобів образності мовлення. Наведемо приклад таких таблиць, які було складено при аналізі новели «Модри Камень». (див. табл. 2.7, 2.8, 2.9, 2.10, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14).

Таблиця 2.7

Фраземи, метафора, метонімія (новела «Модри Камень»)

Фраземи	Метафора	Метонімія
... за три доби ні разу не <i>розвели вогню</i> – 464	<i>Дзвенить</i> суха <i>весна</i> , <i>гуде</i> зелений <i>дуб</i> на згір'ях, і облизане <i>каміння сміється</i> до сонця – 463	Далеко вниз, як у підземеллі, <i>гримить, не вгаває фронт</i> – 465
... <i>поскручували</i> б собі <i>в'язи</i> – 465	Високе <i>небо</i> над тобою <i>гуде</i> од вітру... – 463	
Викликаючи <i>час від часу</i> «Симфонію», передавали їй, що треба – 465	<i>Боязко й недовірливо відчинилися двері</i> – 464	
Шістдесят годин ми <i>не змикали очей</i> – 466	<i>Тепла хвиля дихає</i> на мене від каміна, варить, як спирт – 464	
... я <i>стану на варті</i> , - кажеш ти – 466	<i>Воно</i> (радіо) забрало нашого Францішека – 465	
- Маю гадку, що це сама <i>доля звела</i> нас тутко – 467	Мамаша, - втішає Ілля, — <i>воно</i> (радіо) <i>німе</i> – 465	
... тільки <i>раз по раз</i> оглядається – 468	...остаточно	
- Чого ти туди <i>пнеш очі?</i> – 468		

<p>...і вже <i>ось-ось</i> наша сторона <i>щезне з очей</i> – 468 Хай <i>візьму</i> Модри Камень на пам'ятку з собою – 468 ...що звуть незабутнім <i>першим коханням</i> – 468 ...Рудні гори скрізь ідуть за мною, ближчають <i>з кожним днем</i> – 468 ...де колись <i>пролягала</i> наша <i>оборона</i> – 469 Вже через колишню <i>нейтральну зону</i> ідуть ... словаки – 469</p>	<p>переконавшись, що <i>рація не заговорить</i> – 465 ...<i>ти входиш</i> до мого <i>серця</i> – 465 ...<i>єдина ява у великій драмі війни</i> – 468 ... <i>виноград</i>, потоптаний, <i>розстріляний тоді</i> – 469 Бо далекі Рудні <i>гори</i> скрізь <i>їдуть</i> за мною – 469 А <i>небо</i> над нами, весняне й високе, <i>гуде</i> од вітру... – 469</p>	
---	---	--

Таблиця 2.8

Епітети, порівняння

Епітет	Сталі епітети	Контекстуальні (авторські) епітети	Порівняння
<p>... я постукав у твоє <i>лісове вікно</i> – 463 <i>Білий вітер</i> стугонів у порожнечі гір – 463 Мати, <i>бліда й згорьована</i>, щось шепоче... – 466 її <i>зібгані безкровні губи</i> засіпались – 467 А <i>небо</i> над нами, <i>весняне й високе</i> ... – 469</p>	<p><i>Високе небо</i> над тобою гуде од вітру – 463 ...вслухаючись у <i>співучу</i> словацьку <i>мову</i> – 464 ...сидів над своїм радіо до <i>глухої ночі</i> – 465 ...коли полонини, як <i>сині озера</i>, зацвітають ... <i>першим цвітом</i> весни... – 468 Тепер скрізь уже поросла <i>буйна трава</i> – 469</p>	<p>Ми виходимо в <i>сліпу вітряницю</i> – 466 <i>Туманні каламутні заграви</i> жовтіють за Модри Каменем – 466 «<i>Мудрий Камінь</i>» називають містечко бійці – 466 ...я глянув у цей момент на гори, на <i>обипнугований</i> вітром камінь – 466 <i>Лютий вітер</i>... заважав нам – 469 ...що по-вашому зветься – <i>небовий ключ</i> – 469</p>	<p>А ти здіймаєш руки, <i>мов хочеш злетіти</i> – 463 ...небо над тобою гуде од вітру, <i>мов блакитний дзвін</i> – 463 ...в хаті задзвеніло, <i>мовби сонячний промінь зламався об шибку</i> – 463 ... відділяється Ілля, <i>білий, мов привид</i> – 464 Тепла хвиля дихає на мене від каміна, варить, <i>як спирт</i> – 464 Мати щось шепоче, <i>як черниця</i> – 466 Далеко внизу, <i>як у підземеллі</i>, гримить, не вгаває фронт – 466 Праворуч і ліворуч нього стоять висоти, <i>як бастіони</i> – 466 Над шосе зупиняємось, <i>мов над білою прірвою</i> – 466 ...голий димар підіймався над ним, <i>як сурма великого горя</i> –</p>

			<p>467 ...раптом вжахнувся один, <i>наче вжалений</i> – 468 ...коли полонини, <i>як сині озера</i>, зацвітають тим першим цвітом весни...– 468 А небо над нами, весняне й високе, гуде од вітру, <i>мов блакитний дзвін!</i> – 469</p>
--	--	--	--

Таблиця 2.9

Інверсія, риторичні запитання

Інверсія	Риторичні запитання
<p><i>Дзвенить</i> суха весна, гуде зелений дуб на згір'ях, і облизане <i>каміння сміється</i> до сонця – 463 Вона стояла біля кахельного каміна і <i>дивилась на мене сумно</i> – 464 - По Чесько-Словенській республіці, — <i>кажеш ти</i> – 464 ... <i>вигукує він вражений</i> – 464 ... <i>виходить</i> з мене той <i>холод</i> – 464 ...<i>сумно констатував Ілля</i> – 464 Далеко внизу...<i>гримить, не вгаває фронт</i> – 465 ... що на вашому подвір'ї <i>нема нічого</i> – 467 ...<i>кажеш ти</i> – 466 ... <i>думаю я</i> – 466 ... <i>сказав я</i> – 467 ... <i>відповіла вона</i> – 467 ... <i>кричали поліціанти</i> – 467 ... і був <i>уночі тут</i> – 467 ... <i>кричали ті</i> – 468 Тепер скрізь уже <i>поросла</i> буйна <i>трава</i>...– 469</p>	<p>Куди ти задивилась? У що заслужалась? – 463 Чому ж ця випадкова зустріч, єдиний погляд, єдина ява у великій драмі війни, чому вона не меркне і, відчуваю, ніколи не померкне? – 468 Ви відчуваєте, як та тисяча літ перемістилась перед нас? Тепер вона попереду, правда ж?.. Чуєте, як луцять зелені спини гір, гріючись на сонці? – 469</p>

Таблиця 2.10

Синоніми

Загальнономовні	Контекстуальні (авторські)
	<p>А мої (руки) були <i>мокрі, червоні, незграбні, в брудних бинтах</i> – 464 Мати, <i>бліда й згорьована</i>, щось шепоче – 465</p>

	<p>...залишаючи за собою в кімнаті <i>і світло, і тепло, і людську ласку</i> – 465</p> <p>... <i>гримить, не вгаває</i> фронт – 465</p> <p><i>Померкло, стерлося</i> все – 468</p> <p>...<i>зелені, пишні, зігріті</i> весняним сонцем – 469</p> <p>...як <i>підводиться</i> з землі, <i>пнеться</i> до сонця, <i>росте</i> виноград, <i>потоптаний, розстріляний</i> тоді – 469</p>
--	--

Таблиця 2.11

Антоніми; експресивна лексика

Антоніми		Експресивна лексика	
Загальномовні	Контекстуальні (авторські)	З допомогою пестливих суфіксів	З допомогою згрубілих суфіксів
<p>Ти теж була в <i>білій</i> сукні, і на рукаві <i>чорніла</i> пов'язка – 464</p> <p><i>Праворуч і ліворуч</i> нього стоять висоти... – 466</p> <p>...виходиш на дерев'яний різьблений ганок у <i>білій</i> легкій сукні з <i>чорною</i> пов'язкою на рукаві – 468</p>	<p>... <i>одвівши погляд</i>, все одно <i>бачив</i> їх весь час... – 464</p> <p>...<i>не забиті снігами, а зелені, пишні, зігріті</i> весняним сонцем – 469</p> <p>...як <i>підводиться</i> з землі, <i>пнеться</i> до сонця, <i>росте</i> виноград... – 469</p>	<p>— <i>Мамцю</i> моя! – 463</p>	

Таблиця 2.12

Тавтологія, гіпербола (літота), оксюморон

Тавтологія	Гіпербола	Оксюморон
------------	-----------	-----------

<p>...легко перестрибуючи з брили на брилу – 466 - Ми ще зустрінемось, Терезо. Ми не можемо не зустрітись! – 467 Уже Модри Камень був наш, і шосе наше, і наші гори – 467 Стала моя Террі біла-біла – 468 ...а сама все глядить-глядить – 468 ...чому вона не меркне і, відчуваю, ніколи не померкне? – 468 Зараз я доскажу вам усе недосказане тоді – 469</p>	<p>Т е р е з а. ...чекала...мені здається, що не менше, як тисячу літ! – 469 Я. А мені здається, що я стільки ж ішов до тебе після тої ночі – 469 Т е р е з а. Ви відчуваєте, як та тисяча літ перемістилась перед нас? Тепер вона попереду, правда ж? Наша тисяча!.. – 469</p>	<p>... одвівши погляд, все одно бачив їх весь час...- 464</p>
---	---	---

Таблиця 2.13

Омоніми, пароніми, багатозначні слова

Омоніми	Пароніми	Багатозначні слова
<p>...виходиш з своєї гірської оселі й дивишся вниз – 463 ...зукає тебе мати – 463; 464 ...засипало мені очі – 463 ...могли почути там, далеко внизу – 463 ... замість води ми їли сніг – 463 Я зайшов до кімнати, тримаючи автомат наготові – 463 ... закриваючи груди розпущеними косами – 464 ... а сірник дрижав у її руці – 464 Від скирти сіна відділяється Ілля... – 464 Ми наче знову на батьківщині – 464 ... не треба його в господі! – 464 Тепла хвиля дихає на мене... – 465 ... всі батареї противника... – 465 ... часто змінювали</p>		<p>... в смузї електричного сяйва... – 464 ... ти біля високого ліжка застигла в подиві... – 464 ...все одно бачив їх весь час – 464 Брати й баян (радіопередавач)? – 464 Мати вказує на нашу скриню (радіопередавач) біля порога – 464 ...сидів над своїм радіо до глухої ночі 464 ...виходить з мене той холод, що ми його набралися в горах – 465 ... всі батареї противника... – 465 Це нас катувало – 465 ... пошкодили рацію – 465 ... рація не заговорить – 465 ... перебрatись до своїх – 465 ... до нашого ...столу... – 466 ... довго чекали... товаришу... – 466 ... проведи панів вояків... – 466</p>

<p><i>стоянки...</i> – 465 ... особливо вночі... – 465 ... поскручували б собі <i>в'язи</i>... – 465 Ти налила в <i>таз</i> теплої <i>води</i> – 465 Я розмотував свої <i>руки</i> – 465 ...повні ніжного <i>тепла</i> – 465 ... пильно дивилася в <i>вічі</i>... – 466 ... я стану на <i>варті</i>... – 466 ...як <i>черниця</i>... – 466 З «<i>катюшами</i>» та гарматами... – 466 ... і людську <i>ласку</i>... – 466 ... стоять <i>висоти</i>... – 466 ...сама <i>доля</i> звела нас... – 466 ...як <i>сурма</i> великого горя – 467 То зла <i>неправда</i>... – 467 ... сама проводжала його з</p>		<p>... не можемо його <i>взяти</i>... – 466 ... лишила там і свої <i>дрібні</i> сліди... – 467 ... тільки <i>раз по раз</i> оглядається – 468 Хай візьму Модри Камень на <i>пам'ятку</i> з собою – 468 ...мовчки втирає <i>кривавицю</i> – 468 ... єдина <i>ява</i> – 468 ... щодалі ширше <i>розгортаючись</i> – 468 ...зветься ...небовий <i>ключ</i> – 469 ... <i>пролягала</i> наша оборона... – 469 ... уже поросла <i>буйна</i> трава... – 469 ... через колишню <i>нейтральну зону</i>... – 469 <i>Продовження табл. 2.13</i></p>
--	--	---

<p>кимось до <i>гостинця</i>...– 467 ... перекидати і на горищі, і в <i>хижі</i>, і в кімнатах...– 467 Чия це <i>кров</i>? ...– 467 Я ледве встигала за ними <i>на гору</i>...– 468 А як зіходили на <i>кряж</i>...– 468 ...дивиться сюди, в наш <i>край</i>...– 468 Гей, <i>січи</i> її...– 468 ...у великій драмі <i>війни</i> – 468 ... <i>щодалі</i> ширше розгортаючись – 468 ...з чорною пов'язкою на <i>рукаві</i> – 469 ...<i>колись</i> пролягала наша оборона...– 469 ...їдуть ... словаки спокійними <i>волами</i>...– 469 <i>Ніколи?</i> ...– 469 ...як тисячу <i>літ!</i>– 469 ...після тої <i>ночі</i> – 469 ...як та тисяча літ перемістилась <i>перед</i> нас? Тепер вона <i>попереду</i>... – 469 ...і світить <i>сонце</i>... – 469 Я <i>задихаюсь</i> від такого багатства – 469 <i>Лютий</i> вітер... заважав нам – 469 <i>Зараз</i> ми маємо час – 469</p>	<p>...розстріляли його на <i>кар'єрах</i> – 464 ...ми не <i>змикали</i> очей... – 466 ...що я <i>стільки</i> ж ішов до тебе...– 469</p>	<p>В такі <i>години</i> ми часто зустрічаємося ...– 469 Зараз ми маємо <i>час</i> – 469</p>
---	---	--

Таблиця 2.14

Старослов'янізми, звуконаслідування

Старослов'янізми	Звуконаслідування
<p>...ми розгубили, <i>митарствуючи</i> в проклятих скелях – 464 - <i>Днесь</i> нікого, пане вояку, — озвалася мати – 464 ...який з її <i>мужа</i> партизан... – 464 ...прийшли шукати мого <i>мужа</i> – 467 - Панове, хай подивлюся ще <i>єдину</i> хвилю – 468 Чому ж ця ...зустріч, <i>єдиний</i> погляд, <i>єдина</i> ява у ...драмі війни, чому вона не <i>меркне</i> і, ... ніколи не <i>померкне?</i> – 468</p>	<p>Високе небо над тобою <i>гуде</i> од вітру, мов блакитний <i>дзвін</i> – 463 <i>Дзвенить</i> суха весна, <i>гуде</i> зелений дуб на згір'ях...– 463 ...наче й справді цей <i>стук</i> могли почути...– 463 Свої,— <i>хриплю</i> я щосили – 463 Білий вітер <i>стугонів</i> у порожнечі гір – 463 ...в хаті <i>задзвеніло</i>... – 463 ...минаю кошару, в якій глухо <i>гуркотять</i> вівці, і тихо <i>свищу</i> – 464 Далеко внизу... <i>гримить</i>... фронт – 466 Чуєте, як <i>луцать</i> зелені спини гір. – 469</p>

Перед початком експерименту було проведено семінар зі студентами філологічних факультетів, які були ознайомлені з засобами образності на прикладі новел Олеся Гончара (Див. додаток В).

На формувальному етапі експерименту було розроблено лінгводидактичну модель розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара. Розроблену лінгводидактичну модель розуміємо як гіпотетичне утворення, що дає можливість унаочнити процес розвитку образного мовлення студентів та через модельне уявлення представити взаємозв'язок основних елементів цієї системи та їх функціонування. Узагальнено лінгводидактичну модель представлено на рис. 2.4.

В основу лінгводидактичної моделі було покладено систему принципів, навчальних цілей, методів і форм навчання. Крім того, у зміст моделі було закладено визначені педагогічні умови та систему вправ з розвитку образного мовлення майбутніх філологів. У лінгводидактичній моделі чітко визначено мету та прогнозований результат, педагогічні умови, що забезпечують досягнення цього результату, а також етапи експериментальної методики роботи з розвитку образного мовлення майбутніх філологів та відповідні кожному з них вправи та методи навчання.

Схарактеризуємо основні етапи роботи з розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара.

Експериментальна робота проводилась у рамках вивчення навчальної дисципліни «Стилістика української мови», що вивчається студентами в 7 семестрі. Засобом розвитку образного мовлення студентів виступила новелістика Олеся Гончара. Новелістика як літературний жанр і творчість Олеся Гончара вивчаються майбутніми філологами в курсі історії української літератури і критики в 8 семестрі. Така організація навчального процесу дала можливість взяти за основу міждисциплінарний підхід, який ґрунтується на використанні міжпредметних зв'язків, що дозволяє не лише вирішувати завдання розвитку образного мовлення студентів, а й сприяє підвищенню

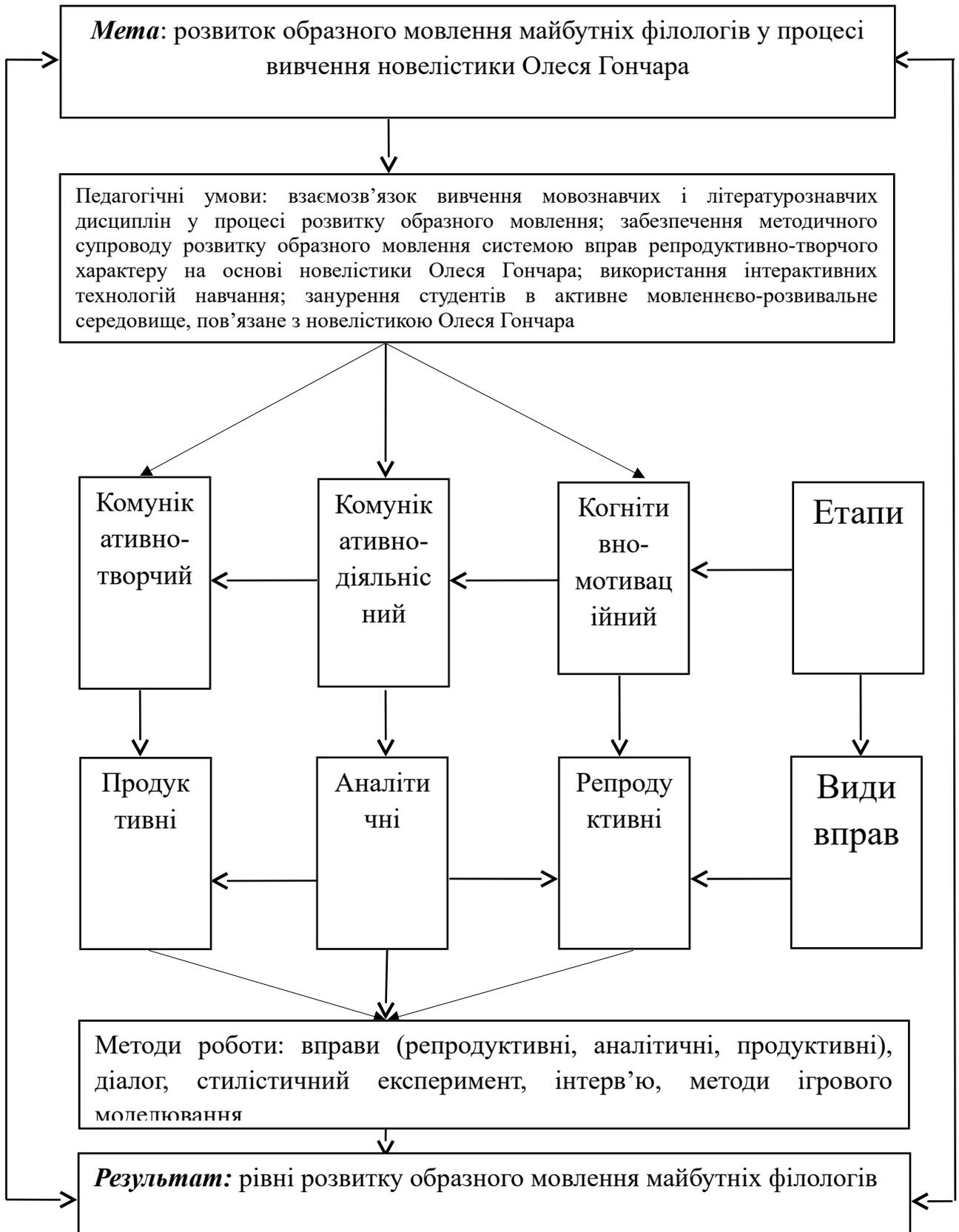


Рис. 2.4. Лінгводидактична модель розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара.

ефективності загальної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх філологів.

Експериментальне навчання відбувалося у двох варіантах: у контрольних групах – за чинною програмою, а в експериментальних – відповідно до лінгводидактичної моделі з додатковим використанням спеціально розробленого методичного оснащення.

Експериментальна робота здійснювалася у три взаємопов'язані етапи: когнітивно-мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-творчий. Метою першого, *когнітивно-мотиваційного*, етапу є доповнення, узагальнення і систематизація знань студентів щодо феномена «образне мовлення», зокрема базових понять «мовлення», «образ», «образність», «засоби образності»; формування уміння з'ясовувати засоби образності у художньому творі; мотивація образномовленнєвої діяльності майбутніх філологів.

На цьому етапі основну увагу було зосереджено на опануванні студентами необхідної термінологіки, формуванні понятійного апарату щодо проблеми образного мовлення. Для цього було використано основні форми організації навчання у вищій школі: лекції, практичні заняття, самостійну роботу студентів з урахуванням особливостей організації навчання за кредитно-модульною системою.

Лекція як основна форма повідомлення теоретичних знань у ВНЗ у сучасних умовах не може залишатися незмінною за змістом, формою, спрямованістю. За структурою лекції було побудовано традиційно: вступна частина – оголошення теми, плану лекції; формулювання мети та завдань лекції; стисла характеристика проблеми; список рекомендованої літератури; основна частина: викладення основного матеріалу лекції – докази, факти, аналіз понять, висвітлення подій, характеристика різних поглядів на проблему, зв'язок з практикою; висновки – формулювання загального висновку, установка та завдання для самостійної роботи, методичні поради, відповіді на запитання.

За змістом лекції розширювалися, поглиблювалися, конкретизувалися, набували інтегрованого характеру у зв'язку з використанням новелістики як специфічного матеріалу, на якому розкривався зміст ключових понять. У зв'язку з цим змінювалася і методика їх проведення. Реалізувалося це через використання різноманітних методів інтерактивного навчання, тобто тих, які за рахунок міжособистісного спілкування активізують студентів ефективніше за традиційні методи навчання.

У роботі зі студентами на першому етапі було використано такі види лекцій: лекція-візуалізація, лекція-бесіда, лекція з використанням випереджувальних завдань. Так, для лекції з теми «Вступ до стилістики» було використано форму лекції-візуалізації з використанням схем, що демонструвалися за допомогою аудіовізуального комплексу навчання. Це дало можливість доповнити, систематизувати знання теми студентами, сформулювати певний рівень обізнаності щодо основних стилістичних понять. Основним методом активізації навчальної діяльності студентів виступили запитання різного характеру: репродуктивні (назвіть, пригадайте, визначте), доповнюючі (додайте, уточніть), підсумкові.

Тему «Лексичні засоби стилістики» було проведено у формі лекції з випереджувальними завданнями. Для цього студентами заздалегідь було отримано завдання, пов'язані з використанням міжпредметних зв'язків: з курсу «Історія української літератури і критики» повторити визначення таких понять – жанр, стиль, авторський стиль, новела, новелістика, а також самостійно ознайомитися зі змістом новел Олеся Гончара. Лекція проходила у формі бесіди і опорою на знання студентів.

Зазначимо, що вже на лекціях частково використовувався метод вправ: розпізнавання у фрагменті новели певного виду образних засобів, запам'ятовування образних засобів із прикладів, наведених викладачем. Це давало змогу поєднувати засвоєння теоретичних знань з формуванням елементарних навичок образномовленнєвої діяльності.

Зауважимо, що при використанні різних форм проведення лекцій було використано певні прийоми, які сприяли розвитку активного, самостійного мислення і мовлення студентів. Враховуючи, що пізнавальна діяльність протікає передусім у формі сприймання і мислення, саме для активізації цих пізнавальних процесів добиралися певні прийоми, пов'язані з можливостями не лише вербальної, а й невербальної знакової системи передавання інформації людиною, яка розширює можливості для добору засобів впливу на аудиторію. Невербальна знакова система дозволяла дібрати порівняно нескладні прийоми активізації сприймання, які доповнювали основний метод лекції і давали можливість зробити студентів активними слухачами, співучасниками процесу при застосуванні монологічних методів викладання матеріалу. Це такі прийоми як: зміна інтонації, використання фіксованих пауз, різних жестів (імітаційних, умовних, акцентувальних), а також звернення до аудиторії («Як ви розумієте...»), відступи від змісту лекції (історичні факти, випадки з практики); використання цитат, афоризмів, наведення прикладів, аналогії, порівняння тощо. Значення використання цих прийомів у тому, що, по-перше, вони діють як прийоми збудження передусім сприймання, а також сприяють розвитку позитивних емоцій у процесі навчання; по-друге, інтонація, темп мовлення, пауза, логічний наголос – це елементи інтонаційної виразності, які у мовленні є засобами образності мовлення, тобто мовлення викладача виступало як зразок образного мовлення.

Основною метою практичних занять на когнітивно-мотиваційному етапі було закріплення теоретичних знань студентів та формування на їх основі вміння з'ясовувати образні засоби в художньому творі новел Олеся Гончара. Керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів на практичних заняттях передбачало вибір викладачем таких методів роботи, які максимально сприяли б закріпленню теоретичних знань та формуванню практичних умінь і навичок за умови активної діяльності кожного студента. Досягалося це за допомогою таких методів, як вправи, самостійна робота, тренінги, моделювання, ділова гра тощо, а також за рахунок оптимального

поєднання індивідуальних, групових і колективних форм навчальної діяльності.

Основним методом, що дозволяв досягти цієї мети, були вправи як система завдань, спрямованих на розвиток образного мовлення студентів. Оскільки на першому етапі роботи навчально-пізнавальна діяльність студентів носила переважно репродуктивний характер, відповідно було використано репродуктивні вправи. (Див. табл. 2.6 на с.123-124 дисертаційної роботи). Саме цей вид вправ забезпечував формування у студентів умінь розпізнавати, запам'ятовувати, комбінувати образні засоби. Матеріалом для вправ і завдань були тексти новел «Плацдарм», «Чорний яр», «Весна за Моравою», «За мить щастя», «Кресафт», «Модри Камень» Олесея Гончара. Провідним видом спілкування на практичних заняттях виступили діалог і полілог, оскільки діалогове спілкування має низку переваг: високий рівень засвоєння інформації; вироблення умінь слухати і чути іншого; активізація мислення і мовлення учасників спілкування; обмін досвідом через взаємодію учасників процесу спілкування; розвиток індивідуальних можливостей та психолінгвістичних здібностей студентів.

За ступенем складності було використано вправи двох перших видів: прості (з 1-2 нескладними мисленнєво-мовленнєвими операціями) та комбіновані (з декількома операціями, що дозволяли формувати складніші уміння). Наведемо приклади простих репродуктивних вправ:

- Прочитайте виділений фрагмент новели Олесея Гончара «За мить щастя», визначте які образні засоби використовує автор для опису південного міста.

У тропічному місті Рангуні, де молоді смаглочолі солдати стоять з автоматами на постах у своїй джунглярній зеленавій одежі, в місті золотих пагод – храмів, що підносяться в небо стогами жовтогарячого жнив'яного блиску, в місті, де рано ніч настає і в присмерках палацу, мовби вихопленого з казок Шехерезади, майне раптом обличчя з прекрасним профілем камеї, а на сцені, відданий східним розкошам пластики, співають руки танцівниць,

тчуть пісню кохання під звуки дивного інструмента (назва якого так і зосталась тобі невідома!), – в той жагучий, по-тропічному паркий рангунський вечір з фантастикою музики, краси і мрій піднебесних згадалася чомусь ця давня історія, історія інших широт...

- Прочитайте текст новели «Модри Камень», виділіть слова і словосполучення, за допомогою яких автор характеризує образ Терези.

- У тексті новели «За мить щастя» знайдіть рідковживані засоби образності (старослов'янізми, звуконаслідування).

Прикладами комбінованих репродуктивних вправ були такі:

- У тексті новели Олеся Гончара «Плацдарм» виділіть найбільш яскраві, на Ваш погляд, образні засоби, згрупуйте їх.

- У фрагменті новели «Модри Камень» виділіть образні засоби та проведіть стилістичний експеримент – замініть виділені мовні конструкції синонімічними.

Далеко внизу, як у підземеллі, гримить, не вгаває фронт. Туманні каламутні заграви жовтіють за Модри Каменем. Модри Камень – Це по карті. «Мудрий Камінь» називають містечко бійці, бо довго не можемо його взяти. Праворуч і ліворуч нього стоять висоти, як бастіони.

Ти йдеш попереду, закутана шаллю, легко перестрибуючи з брили на брилу. Над шосе зупиняємось, мов над білою прірвою. Внизу, по дорозі, чорніють німецькі машини, і шофери стрибають довкола вогню, розмахуючи руками. Білі завії снігу вихряться при світлі багаття.

Ти розповідаєш, як краще добратись до млинів, і, скинувши рукавичку, подаєш руку на прощання.

– Як ви ся іменуєте?

Тонка рука, вся зіткана з чутливих живчиків, дрібно тремтить і гріє всього мене. Коли я глянув у цей момент на гори, на обшпугований вітром камінь, він уже був мені не такий чужий, як досі

– Ми ще зустрінемося, Терезо. Ми не можемо не зустрітись!

Зазначимо, що для ефективного використання методу вправ та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів було використано різні форми організації навчання: індивідуальна, робота в діадах, тріадах, підгрупах. Наприклад, завдання з розпізнавання образних засобів виконувались індивідуально, а потім студенти доповнюють відповіді один одного. Комбіновані вправи з виділення основних груп образних засобів виконувались підгрупами студентів, кожна з яких виокремлювала одну групу засобів. Правильність виконання завдання перевірялася не лише в усному обговоренні, а й шляхом порівняння отриманих результатів з таблицею, створеною викладачем, та подальшою роботою над помилками.

Відповідно до мети першого етапу роботи було використано простий, але ефективний вид ділової гри – ігрові вправи. Так, ігрова вправа «Урок художнього читання» передбачала вибір студентами фрагменту новели «Кресафт» і його прочитання з інтонаційно-виразним виділенням засобів образності. Студент, який обирав фрагмент описової розповіді, демонстрував читання індивідуально, якщо це діалог чи полілог, відповідно зачитували його 2-3 студентів. Всі інші студенти отримували завдання визначити ті образні засоби, які найбільше сподобалися їм у читанні товаришів. Така ігрова вправа давала можливість поєднати різні види сприймання тексту: зорове і слухове, тим самим сприяючи не лише формуванню умінь розпізнавати образні засоби, а й розвитку загально-мовленнєвих умінь майбутніх філологів.

Зауважимо, що вирішення основних завдань когнітивно-мотиваційного етапу роботи було б неповним без ефективної організації самостійної роботи студентів. У дидактиці вищої школи поняття «самостійна робота» розглядається у двох значеннях. З одного боку, самостійна робота – це форма навчального процесу у ВНЗ, що є основним засобом оволодіння студентами навчальним матеріалом у час, вільний від аудиторних занять. З іншого боку, самостійна робота студентів – це метод навчання, який визначається як сукупність різноманітних прийомів і дій, за допомогою яких вони самостійно

закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні уміння і навички, а також оволодівають новими. У започаткованому дослідженні цей термін використовувався в обох значеннях.

За характером пізнавальної діяльності самостійна робота студентів була двох видів: репродуктивною і творчою. На цьому етапі роботи переважно використовувалася репродуктивна самостійна робота – це різні форми роботи з літературою: цілеспрямоване читання не лише тексту підручників для засвоєння теоретичних знань, а й новел Олесе Гончара, виписки, складання бібліографії тощо. У самостійну роботу також включалися різні види вправ, наприклад:

- прочитати новелу і образно описати власні відчуття від прочитаного;
- написати твір «Роль образних засобів у художньому творі» з опорою на текст новели, яка найбільше сподобалася;
- ведення індивідуального словника «Скарбничка образного мовлення».

Слід зазначити, що ефективне вирішення завдань когнітивно-мотиваційного етапу можливе лише за рахунок підсилення мотиваційного компонента діяльності. Саме мотивація є тим чинником, що дозволяє постійно спрямовувати мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів на поступовий цілеспрямований розвиток образного мовлення. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності і активність пізнання студентів – взаємопов'язані і взаємозалежні явища, адже спонукали студентів до продуктивної пізнавальної діяльності та активного засвоєння змісту професійно-педагогічної підготовки передусім мотиви навчання.

Мотивацію навчально-пізнавальної діяльності розуміємо як процес формування у студентів таких мотивів навчання, які б спонукали їх до продуктивної пізнавальної діяльності та засвоєння змісту професійно-педагогічної підготовки, а також як підтримання і реалізацію вже наявних позитивних мотивів учіння.

Особливе значення у процесі набуття студентами знань, умінь, навичок мав пізнавальний інтерес, який є досить ефективним засобом активізації

пізнавальної діяльності студентів саме за рахунок новизни не лише змісту, а методів навчання, нового поєднання уже відомих методів. Зауважимо, що саме внутрішня позитивна мотивація виступила важливою рушійною силою в розвитку активності студентів. Вона формувалася під впливом потреби в отриманні знань, усвідомлення практичної цінності навчального предмету. Позитивна мотивація учіння сприяла досягненню кращих результатів в учінні, формуванню пізнавальної активності як якості особистості. Мотивація характеризується нами як створення на заняттях такої морально-психологічної атмосфери, яка стимулювала бажання студентів включатися в активну діяльність, спрямовану на оволодіння спеціальними знаннями і вміннями, що складають основу їх майбутньої професійної діяльності. У ході реалізації завдань дослідження було використано такі джерела мотивації як природна потреба людини говорити, слухати, спілкуватись, діяти; прагнення до пізнання, самовдосконалення; переконаність у соціальній і особистісній значущості добре розвиненого образного мовлення у процесі самореалізації.

Безумовно процес мотивації здійснювався на всіх етапах експериментальної роботи, але на першому мотивація має надзвичайно важливе значення, адже завдяки їй було запущено механізм активної пізнавальної діяльності студентів, постійне бажання самовдосконалювати власні знання, вміння, навички.

Другий, *комунікативно-діяльнісний*, етап було спрямовано на активізацію в мовленні студентів образних засобів, визначення їх функціонального призначення, вміння аналізувати авторський текст, розуміти доцільність вживання образних засобів відповідно до авторського задуму.

На цьому етапі було продовжено роботу із засвоєння студентами образних засобів, однак характер їх мисленнево-мовленнєвої діяльності змінився, що вплинуло на методику роботи. Основним видом мисленнево-мовленнєвої діяльності студентів була аналітична, що відповідало двом рівням навчальних цілей за таксономією Б. Блума – застосування і аналіз. Тому основну увагу на цьому етапі експериментальної роботи було

зосереджено на формуванні умінь не лише розпізнавати, а й активно діяти з образними засобами: пояснювати, демонструвати, установлювати взаємозв'язки, визначати відповідність, пояснювати причини, упорядковувати, класифікувати, добирати приклади тощо.

Основними формами організації навчальної діяльності студентів на цьому етапі виступили практичні заняття та самостійна робота, а серед методів навчання домінували інтерактивні, а саме: навчання в малих групах, «проблема по колу», «круглий стіл», написання есе тощо.

Провідним методом, що сприяв вирішенню завдань цього етапу, було виконання вправ, що отримали назву аналітичних (Див табл. 2.6 на с. 123-124) дисертаційного дослідження). За ступенем складності до вправ простих, комбінованих додалися ще й комплексні, які передбачали використання сукупності різних умінь, уже сформованих у студентів. При цьому частка простих вправ (наприклад, вибір із тексту новели образних засобів, що найбільше вразили) зменшилася, а комбінованих і комплексних зросла. Наведемо приклади комбінованих аналітичних вправ:

- Із тексту новели Олесь Гончара «Чорний яр» виберіть образні засоби і згрупуйте їх відповідно до класифікації засобів образності мовлення.

- У запропонованому фрагменті новели «Плацдарм» виберіть ключові образні засоби, що утворюють смисловий ланцюжок.

Десь удома серпанкові простори струменяються під сонцем степів, земля дихає весняно, над полями — прозорість до найдальших обривів, а тут щодень тумани, щоніч багно, і з хмар, низько навислих над плацдармом, ллють холодні, якісь ніби чорні, дощі.

Цей наш тяжкий передвесняний плацдарм за річкою, за Гроном, як дорого він нам дістався... Ранніми ранками накочуються холодні тумани, суцільним хмаровинням затягують багністі, ще не зовсім відтанулі після зими поля довкола Барта та Камендіна — так називаються населені пункти, що їх належить утримувати нашим полкам. Весь плацдарм — невилазна багнюка; талі води, підступаючи до наших позицій, заливають

бліндажі, траншеї, вогневі, затоплюють викопані на повен зріст окопи. І нічим становища не змінити — солдатів доводиться вдень і вночі стояти в крижаній глиняній каламуті, не сходячи з місця, тримати свою частку плацдарму серед цих підступних, що повсякчас прибувають, весняних вод.

- Із тексту новели «Весна за Моравою» виберіть ті образні засоби, які найбільшою мірою притаманні авторському стилю Олеся Гончара.

Прикладами комплексних аналітичних вправ, що використовувалися на комунікативно-діяльнісному етапі експериментальної роботи, є такі:

- Після прочитання новели Олеся Гончара «Плацдарм» виберіть синоніми та класифікуйте їх за двома групами: загальномовні (повні і неповні) та контекстуальні (авторські).

- Розчленуйте текст новели Олеся Гончара «Кресафт» на логічно закінчені частини, у кожному мікротексті виділіть образні засоби, що несуть найбільше смислове навантаження.

Використання аналітичних вправ подібного роду сприяло закріпленню, зміцненню теоретичних знань студентів та формуванню умінь використовувати їх у мисленнєво-мовленнєвій діяльності аналітичного характеру. Лінгвістичний аналіз – один із основних методів формування поняття про засоби образності та їх різновиди. Повний лінгвістичний аналіз сприяє усвідомленню студентами того, що використання мовних засобів визначаються специфікою стилю. Кожний мовний засіб у художньому стилі діє за допомогою створених образів, які у процесі сприймання твору впливають на почуття і думки читачів.

Зазначимо, що на цьому етапі важливо було створити таке мовленнєво-розвивальне середовище, у якому б максимально виявлялася активність студентів. Реалізувати це було можливо за допомогою інтерактивних методів, які урізноманітнювали мовленнєву діяльність майбутніх філологів за рахунок зміни обстановки, в якій виконувалися вправи і завдання.

Наприклад, завдання на класифікацію образних засобів у тексті новели проводилися методом «проблема по колу» або «карусель», який передбачає

групову організацію навчання і сутнісною ознакою якого є активізація аналітичної, пошукової діяльності студентів. Використання цього методу передбачало організацію таких дій: студенти розподілялися на три підгрупи, кожна з яких отримувала три тексти новел, великий аркуш паперу та маркери різних кольорів. Завдання полягало в тому, що студенти кожної підгрупи протягом 20 хвилин аналізували текст, виділяючи різні засоби образності і вписуючи їх відповідно до груп, які вони визначили. По закінченні відведеного часу підгрупи по колу передавали аркуші з відповідями і тексти новел наступній підгрупі. Процес виконання завдання повторювався тричі. Отримавши завдання, кожна підгрупа доповнювала класифікацію, виправляла помилки попередніх груп. По закінченні роботи здійснювався аналіз результатів. Оскільки кожна підгрупа працювала маркером різного кольору, можна було проаналізувати і ефективність роботи кожної підгрупи (як повно зуміли класифікувати образні засоби у «своїй» новелі), і якість такої роботи (чи змогли доповнити або виправити помилки інших підгруп).

Варіантом цього методу було використання карток із заздалегідь заготовленими класифікаційними таблицями образних засобів, які студенти вписували у вже виділені групи. Наведемо приклад такої таблиці.

Перевірка завдання здійснювалася шляхом порівняння отриманого результату з «еталоном» – таблицею, створеною викладачем (див. додаток В). У цьому варіанті яскравіше виявлялася не лише правильність виконання, а й повнота, тобто наскільки повно студенти зуміли виокремити з тексту новели образні засоби.

З метою формування у студентів уміння досліджувати авторський текст та визначати особливості авторського стилю було проведено «круглий стіл» з теми «Який він, авторський стиль Олеся Гончара?», в основі якого метод дискусії як форми колективного обговорення, що сприяло пошуку істини шляхом зіставлення різних поглядів. При обговоренні виявлялися різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджував бажання активно мислити та доводити свою точку зору. У ході обговорення теми студенти

активно оперували такими поняттями як «жанр», «стиль», «індивідуальний стиль», «авторський стиль», «текст», «підтекст», «художній твір», «сприймання художнього твору» тощо.

Систематичності, цілеспрямованості роботи з розвитку образного мовлення майбутніх філологів сприяла самостійна робота, завдання якої також визначалися характером мисленнєво-мовленнєвої діяльності на цьому етапі експериментальної роботи. У самостійну роботу включалися завдання з добору різних груп образних засобів із новел, які потім використовувалися на практичних заняттях як приклади при вивченні різних груп образних засобів: фонетичних, лексичних, фразеологічних, словотворчих, морфологічних, синтаксичних, троп і стилістичних фігур. Для узагальнення знань студентів щодо розуміння поняття авторського стилю було написання есе «Чому авторський стиль Олеся Гончара називають романтичним?».

Отже, система запропонованих вправ і завдань на другому етапі експериментальної методики продовжувала послідовну, цілеспрямовану роботу з розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

Третій, *комунікативно-творчий*, етап роботи було зорієнтовано на формування у майбутніх філологів уміння доцільно використовувати образні засоби у професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток творчих проявів особистості в образномовленнєвій діяльності.

Основним методом, що забезпечував реалізацію завдань комунікативно-творчого етапу, залишалися вправи. За розробленою системою вправ (див. табл. 2.6 на с.123-124) ця група отримала назву продуктивних і відповідає рівням синтезу і оцінки у класифікації навчальних цілей за таксономією Б. Блума. За складністю переважають вправи комбіновані і комплексні, які акумулюють все, що набули студенти-філологи в попередніх вправах.

Вправи, які активізували пізнавальну діяльність та творче мислення майбутніх філологів, включали частково-пошукові і проблемні завдання, сприяли глибокому засвоєнню відомостей з лексики і граматики, виробленню

умінь добирати і використовувати мовні засоби з урахуванням ситуації спілкування, емоційно-експресивного і стилістичного забарвлення, мають велике значення для формування навичок образного висловлювання.

У експериментальній роботі було розроблено систему вправ творчого характеру, які умовно поділялися на дві групи: ті, що виконуються на основі текстів, і ті, що вимагають більшої самостійності – вміння самостійно визначати основну думку, тип мовлення, добирати мовні засоби і стилістично доречно використовувати їх для написання тексту.

До першої групи було віднесено такі вправи:

- Доповніть текст новели Олеся Гончара «Кресафт» образними засобами із збереженням авторського стилю.

- Уважно прочитайте текст новели «Чорний яр», замініть авторські засоби образності власними.

- Після прочитання новели Олеся Гончара «Весна за Моравою», зробіть поширення авторського тексту через уведення роздуму чи опису.

Більш активної мисленнєво-мовленнєвої діяльності від студентів-філологів потребували завдання такого типу:

- Виберіть новелу, яка Вам подобається, здійсніть імпровізацію за текстом новели.

- Змініть фабулу новели Олеся Гончара «За мить щастя», використовуючи при цьому різні засоби образності мовлення.

- Надайте оцінку подіям, що описані в новелі «Модри Камень».

- Введіть у новелу, яка Вам подобається, окрему частину тексту, створену самостійно.

Виконання вправ здійснювалося у різних формах взаємодії: індивідуально, в парах, підгрупами, колективно. Відповідно було дібрано методи і прийоми, спрямовані не лише на систематизацію, а й конкретизацію знань про засоби образності та вміння доречно використовувати їх у різних ситуаціях спілкування, при створенні власних творів.

Так, одним із інтерактивних методів, що використовувалися у процесі образномовленнєвої діяльності майбутніх філологів, були ділові ігри різного виду. Наприклад, протягом декількох занять використовувалася гра-тренінг «Літератори і критики», яка ґрунтувалася на виконанні продуктивних вправ з поступовим ускладненням. Ця гра передбачала роботу в парах. Виступаючи у ролі літератора, майбутні філологи виконували вправи з поширення авторського тексту через уведення у текст новели розповіді чи опису, створених ними; зміни структури новели шляхом перестановки частин тексту із збереженням логічності викладу; імпровізація за текстом новели; зміна фабули твору тощо. Потім студенти обмінювалися результатами своїх творчих знахідок і виступали у ролі критиків, аналізуючи якість виконаної роботи за такими ознаками: збереження логіки новели, багатство і різноманітність образних засобів, вміння доцільно використати образні засоби, відповідність авторському стилю.

В основі рольової гри «Інтерв'ю з Олесем Гончаром» – моделювання процесу спілкування з видатним майстром слова. При цьому використовувалася спільна творча діяльність, яка передбачала попередню підготовку студентів. Майбутні філологи заздалегідь отримали завдання: підібрати запитання стосовно використання засобів образності в авторському стилі письменника, які вони хотіли б поставити автору, уявити як би на нього міг відповісти Олесь Гончар та записати створений продукт. На занятті заслуховувалися результати творчих пошуків студентів, аналізувалася їх відповідність авторському стилю мовлення письменника, вибиралися кращі інтерв'ю і з них створювався колективний продукт образномовленнєвої діяльності – стаття у літературний часопис. Зазначимо, що виконання завдань у ігровій формі не лише активізувало мисленнєво-мовленнєву діяльність студентів, а й значно сприяло продукуванню висловлювань у авторському стилі письменника та готувало їх до створення власного мовленнєвого продукту.

Паралельно з роботою на практичних заняттях для закріплення практичних навичок роботи з текстом частину вправ було включено в самостійну роботу студентів. Наприклад, вправи з переказування включали завдання: змінити особу оповідача у творі; висловити своє ставлення до описаних подій; доповнити текст новели, зберігаючи авторський стиль. Вправи з продукування включали завдання: написання твору-роздуму «Вихідні принципи світобачення Олесь Гончара»; твору-есе за словами В. Фащенко «У новелі кожна образна одиниця викликає більше асоціацій і уявлень, ніж є тих слів, які створюють образ».

На підсумковому занятті було використано ділову гру у формі «Засідання літературної студії», на якому майбутні філологи представили власні письмові висловлювання малих форм у вигляді мініатюри, есе, етюду. Це завдання ґрунтувалося на результатах тієї системи роботи, про яку згадувалося вище: від роботи над зразком твору, через колективне створення образномовленнєвого продукту до продукування власних творів-мініатюр.

Отже, виконання вправ і завдань на комунікативно-творчому етапі роботи дозволили розширити власні творчі можливості майбутніх філологів, сприяти виробленню умінь використовувати образні засоби відповідно до типу висловлювань, зробити їх власне мовлення емоційно забарвленим, експресивним.

2.3. Порівняльний аналіз рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Після завершення навчання на формувальному етапі експерименту нами було проведено контрольний зріз як в експериментальній, так і в контрольній групах з метою перевірки ефективності лінгводидактичної моделі розвитку образного мовлення у майбутніх філологів. Контрольний зріз проводився аналогічно констатувальному етапу експерименту. Узагальнені результати (у %) представлено у табл. 2.15-2.18.

Результати контрольного зрізу щодо розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за особистісно-мотиваційним критерієм подано в табл. 2.15.

Таблиця 2.15

Результати контрольного зрізу щодо розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за особистісно-мотиваційним критерієм (%)

Групи	Рівні							
	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Низький</i>		<i>Незадов.</i>	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	5,7	6,2	19	18	28,8	29,1	46,5	46,7
КГ	26,2	8,4	58,3	21,1	12,7	28,1	2,8	42,4

Як бачимо, якщо до навчання високий рівень розвитку образного мовлення за особистісно-мотиваційним критерієм був тільки у 5,7% майбутніх філологів ЕГ і 6,2% КГ, то на прикінцевому етапі, після реалізації лінгводидактичної моделі розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара, до високого рівня піднялися 26,2% респондентів ЕГ і 8,4% КГ. На достатньому рівні стало 58,3% (було 19%) майбутніх філологів ЕГ і 21,1% (було 18%) КГ, на низькому рівні 12,7% ЕГ (було 28,8%) і 28,1% (було 29,1%) КГ. На незадовільному рівні після завершення формувального експерименту залишилось 2,8% ЕГ (було 46,5%), а у контрольній групі – 42,4% (було 46,7%) майбутніх філологів.

Як засвідчують дані табл. 2.16, після експериментального навчання високий рівень розвитку образного мовлення за когнітивно-лінгвістичним критерієм показали 16,5% (було 1,1%) майбутніх філологів ЕГ і 3,5% (було

Таблиця 2.16

**Результати контрольного зрізу щодо розвитку образного мовлення
майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара
за когнітивно-лінгвістичним критерієм (%)**

Групи	Рівні							
	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Низький</i>		<i>Незадов.</i>	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	1,1	1,2	7	7	35,2	35,7	56,7	56,1
КГ	16,5	3,5	59,4	10,8	21,6	31,6	2,5	54,1

1,2%) КГ; на достатньому рівні стало – 59,4% (було 7%) майбутніх філологів ЕГ і 10,8% (було 7%) КГ. Низький рівень виявлено – у 21,6% (було 35,2%) ЕГ і 31,6% (було 35,7%) КГ. На незадовільному рівні після завершення формувального експерименту майбутніх філологів залишилося 2,5% ЕГ (було 56,7%), а у контрольній групі – 54,1% (було 56,1%).

Таблиця 2.17

**Результати контрольного зрізу щодо розвитку образного мовлення
майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара
за творчо-діяльнісним критерієм (%)**

Групи	Рівні							
	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Низький</i>		<i>Незадов.</i>	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	3,7	3,9	13,4	13	24	23,8	58,9	59,3
КГ	28,3	5,9	56,3	16,6	12,8	20,6	2,6	56,9

Відповідно до даних табл. 2.17, після експериментального навчання високий рівень розвитку образного мовлення за творчо-діяльнісним критерієм показали 28,3% (було 3,7%) майбутніх філологів ЕГ і 5,9% (було

3,9%) КГ. На достатньому рівні стало 56,3% (було 13,4%) майбутніх філологів ЕГ і 16,6% (було 13%) КГ. Низький рівень – у 12,8% (було 24%) ЕГ і 20,6% (було 23,8%) КГ. На незадовільному рівні, після завершення формувального експерименту майбутніх філологів залишилося 2,6% ЕГ (було 58,9%), а у контрольній групі – 56,9% (було 59,3%).

На підставі одержаних даних проміжних рівнів (особистіно-мотиваційний, когнітивно-лінгвістичний, творчо-діяльнісний) було обчислено загальні рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара. Результати динаміки змін щодо рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів експериментальної і контрольної груп у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара подано у табл. 2.18.

Таблиця 2.18

Порівняльні дані рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів експериментальної і контрольної груп у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара (%)

Групи	<i>Високий</i>		<i>Достатній</i>		<i>Низький</i>		<i>Незадов.</i>	
	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання	до навчання	після навчання
ЕГ	3,5	23,7	13,1	58,0	29,3	15,7	54,1	2,6
КГ	3,8	5,9	12,7	16,2	29,5	26,8	54,0	51,1

Дані табл. 2.18 свідчать про зростання кількості майбутніх філологів в обох групах з високим та достатнім рівнями розвитку образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара і про зменшення кількості респондентів з низьким та незадовільними рівнями цього розвитку. Так, на

прикінцевому етапі експериментального дослідження високий рівень розвитку образного мовлення у процесі вивчення новелісти Олесея Гончара показали 23,7% майбутніх філологів ЕГ (було 3,5%) і 5,9% КГ (було 3,8%), достатній – 58,0% ЕГ (було 13,1%) і 16,2% КГ (було 12,7%). Зменшення кількості респондентів з низьким рівнем розвитку образного мовлення у процесі вивчення новелісти Олесея Гончара досягло 15,7% в ЕГ (було 29,3%) і 26,8% КГ (було 29,5%); з незадовільним – 2,6% в ЕГ (було 54,1%) і 51,1% КГ (було 54,0%).

Отже, як свідчать експериментальні дані, у розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелісти Олесея Гончара в експериментальній групі відбулися позитивні якісні зміни. Відтепер вони свідомо використовували теоретичні знання на практиці, здійснювали наукове обґрунтування психолінгвістичних явищ та механізмів розвитку образного мовлення, феноменів, засобів образності у навчальній та професійно-мовленнєвій діяльності, вміло використовували різні засоби образності у професійному та повсякденному мовленню.

З метою підтвердження зазначеного висновку було сформульовано і перевірено такі статистичні гіпотези:

$H_0^1: Md'_e = Md'_k$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальній і контрольній групах після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^2: Md_e = Md'_e$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в експериментальній групі майбутніх філологів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності;

$H_0^3: Md_k = Md'_k$ – медіани сукупностей значень результатів діагностування в контрольній групі майбутніх філологів до й після дослідно-експериментальної роботи належать одній генеральній сукупності.

Перевірка статистичних гіпотез здійснена за медіанним критерієм [107]. Результати розрахунків подані в табл. 2.19 – 2.21.

Таблиця 2.19

**Перевірка статистичної значущості різниці результатів діагностування
експериментальної і контрольної груп після експерименту**

Результати тестування				
Група		ЕГ	КГ	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану		255	60	315
Кількість спостережень, менших за медіану		57	258	315
Сума		312	318	630
Очікувані значення				
Група		ЕГ	КГ	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану		156	159	315
Кількість спостережень, менших за медіану		156	159	315
Сума		312	318	630
Критеріальне значення: 124,47		Критичне значення: 10,82757		
Висновок: гіпотезу відхилено, є статистично значуща різниця				

Гіпотезу H_0^1 було відхилено за результатами діагностування розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 дорівнювало 124,47. Різниця між результатами діагностування майбутніх філологів контрольної і експериментальної груп була статистично вагомою на рівні $\alpha = 0,001$.

Гіпотезу H_0^2 було відхилено, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 в експериментальних групах дорівнювало 161,98. Різниця між розвитком образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара в експериментальній групі до й після експериментальної роботи була статистично вагомою на рівні $\alpha = 0,001$.

Гіпотеза H_0^3 була прийнята на рівні значущості $\alpha = 0,001$, оскільки розраховане значення медіанного критерію χ^2 у контрольних групах дорівнювало 10,185.

Таблиця 2.20

**Перевірка статистичної значущості різниці результатів
діагностування в експериментальній групі до і після експерименту**

Результати тестування			
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану	42	265	307
Кількість спостережень, менших за медіану	270	47	317
Сума	312	312	624
Очікувані значення			
Група	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану	153,5	153,5	307
Кількість спостережень, менших за медіану	158,5	158,5	317
Сума	312	312	624
Критеріальне значення: 161,98		Критичне значення: 10,82757	

Висновок: гіпотезу відхилено, є статистично значуща різниця

Таблиця 2.21

**Перевірка статистичної значущості різниці результатів
діагностування в контрольній групі до і після експерименту**

Результати тестування			
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану	121	176	297
Кількість спостережень, менших за медіану	197	142	339
Сума	318	318	636
Очікувані значення			
Група	КГ до експерименту	КГ після експерименту	Всього
Кількість спостережень, більших за медіану	148,5	148,5	297
Кількість спостережень, менших за медіану	169,5	169,5	339

медіану			
Сума	318	318	636
Критеріальне значення: 10,185	Критичне значення: 10,82757		
Висновок: гіпотезу прийнято, є статистично значуща різниця			

Різниця оцінок майбутніх філологів в експериментальній групі до й після дослідно-експериментальної роботи не була статистично вагомою, що підтвердило неефективність традиційної системи розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістиці Олесея Гончара.

Отже, статистичний аналіз експериментальних даних підтвердив достовірність отриманих результатів.

Висновки з другого розділу

Для реалізації мети та завдань дисертаційного дослідження було проведено констатувальний і формувальний етапи експерименту. На констатувальному етапі експерименту було виявлено, що більшість (54,1% ЕГ і 54,0% КГ) майбутніх філологів мають незадовільний рівень розвитку образного мовлення, тоді як високий рівень виявлено лише у 3,5% майбутніх філологів ЕГ і 3,8% КГ; достатній рівень виявлено у 13,1% ЕГ і 12, % КГ, низький – у 29,3% ЕГ і 29,5% КГ майбутніх філологів. Результати діагностики на констатувальному етапі експерименту стали основою для планування стратегії формувального експерименту. Також на цьому етапі були схарактеризовані рівні розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

Експериментальна робота проводилась на основі розробленої лінгводидактичної моделі розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара, яка передбачала розвиток образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара в три етапи: когнітивно-мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-творчий.

Завданнями першого, когнітивно-мотиваційного, етапу були: доповнення, узагальнення і систематизація знань студентів щодо феномена «образне мовлення», зокрема базових понять «мовлення», «образ», «образність», «засоби образності»; формування уміння з'ясувати засоби образності у художньому творі; мотивація образномовленнєвої діяльності майбутніх філологів.

Другий, комунікативно-діяльнісний, етап було спрямовано на активізацію в мовленні студентів образних засобів, визначення їх функціонального призначення, уміння аналізувати авторський текст, розуміти доцільність вживання образних засобів відповідно до авторського задуму.

Третій, комунікативно-творчий, етап роботи було зорієнтовано на формування у майбутніх філологів уміння доцільно використовувати образні засоби у професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток творчих проявів особистості в образномовленнєвій діяльності.

Також модель передбачала реалізацію таких педагогічних умов: особистісно-діяльнісний підхід до організації педагогічного процесу; створення системи вправ репродуктивно-творчого характеру з використанням новелістики Олесь Гончара; використання інтерактивних технологій навчання; занурення студентів у мовленнєво-розвивальне середовище.

Реалізація визначених педагогічних умов сприяла ефективному розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесь Гончара, що було підтверджено результатами порівняння динаміки змін рівнів розвитку на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження. Так, високий рівень розвитку образного мовлення у процесі вивчення новелістики Олесь Гончара показали 23,7% майбутніх філологів ЕГ (було 3,5%) і 5,9% КГ (було 3,8%), достатній – 58,0% ЕГ (було 13,1%) і 16,2% КГ (було 12,7%). Зменшення кількості респондентів з низьким рівнем розвитку образного мовлення досягло 15,7% в ЕГ (було 29,3%) і 26,8% КГ (було 29,5%); з незадовільним – 2,6% в ЕГ (було 54,1%) і 51,1% КГ (було 54,0%). % майбутніх філологів.

Матеріали розділу II представлені у таких публікаціях автора: [221; 222; 223].

ВИСНОВКИ

У дисертації досліджено проблему розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; розроблено і науково обґрунтовано лінгводидактичну модель розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; визначено педагогічні умови, які забезпечують її ефективність та шляхи впровадження у навчально-виховний процес.

Образ – це суб'єктивний феномен, загальнопсихологічне поняття, що використовується для позначення особливої форми психічного явища і має в ідеальному плані просторову організацію і часову динаміку. Образність мови – це здатність мовних одиниць викликати наочно-чуттєві уявлення про щось, а образність мовлення – процес володіння засобами мовної образності, які в мовленні одержують своєрідне навантаження: відбір, повторення, розміщення, комбінування, трансформування тощо. Істотними ознаками образності виступають яскравість, метафоричність, багатство використовуваних засобів, точність, оригінальність, цілеспрямованість тощо.

У дослідженні образне мовлення визначаємо як складне багатоаспектне утворення, що характеризується суб'єктивним відображенням фактів, предметів, явищ докільця у вигляді конкретно-чуттєвих уявлень; процесом усвідомлення і розуміння асоціативних зв'язків слів і словосполучень; здатністю людини активно й доречно використовувати у власних усних чи письмових висловлюваннях різноманітні засоби образності.

Під поняттям «засоби образності мовлення» розуміємо особливі утворення на рівні звуку, слова, словосполучення, тексту, що сприяють створенню словесного образу як результату складної аналітико-синтетичної діяльності на основі сприймання художнього тексту і контексту, пов'язаної зі значним розширенням семантичних зв'язків слова, поєднанням первинного поняттєвого змісту з вторинним – експресивно-образним. За результатами вивчення науково-теоретичних джерел було визначено такі групи образних

засобів мовлення: фонетичні, лексичні, словотворчі, морфологічні, синтаксичні, тропи, стилістичні фігури, елементи інтонаційної виразності.

Обґрунтовано можливість застосування новелістики Олеся Гончара як ефективного засобу розвитку образного мовлення майбутніх філологів, що обумовлено такими чинниками: новела як літературний жанр своєю композиційною побудовою, використанням різних естетично-виражальних засобів передовсім є твором з великими образними можливостями; мова новели відрізняється такими рисами: лаконічністю, яскравістю, влучністю, емоційною образністю художніх засобів; індивідуальний стиль Олеся Гончара характеризується як лірично-романтичний, якому притаманні яскрава поетичність, ліризм, суб'єктивно емоційна думка, життєстверджувальне начало, художньо-образне світобачення.

На основі аналізу науково-теоретичних положень було визначено критерії і показники розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара, зокрема: особистісно-мотиваційний (показники: усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення в сучасному суспільстві; усвідомлення ролі образного мовлення в процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень, асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; вмотивованість до застосування засобів образності в мовленнєвій діяльності), когнітивно-лінгвістичний (показники: знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення в процесі вивчення новелістики Олеся Гончара; розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення; обізнаність із засобами образності мовлення та підходами щодо їх класифікації), творчо-діяльнісний (показники: уміння визначати засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів; здатність свідомо та доречно застосовувати

засоби образності в навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей).

У дослідженні було визначено педагогічні умови ефективного розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара: взаємозв'язок вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін у процесі розвитку образного мовлення; забезпечення методичного супроводу розвитку образного мовлення системою вправ репродуктивно-творчого характеру на основі новелістики Олеся Гончара; використання інтерактивних методів навчання; занурення студентів в активне мовленнєво-розвивальне середовище, пов'язане з новелістикою Олеся Гончара.

На формувальному етапі дослідження було розроблено й експериментально апробовано методику розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара, в основу якої покладено відповідну лінгводидактичну модель, що передбачала такі етапи: когнітивно-мотиваційний, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-творчий, для кожного з яких були визначені навчальні цілі, методи і форми їх реалізації. Проведена педагогічно-експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара підтвердила доцільність упровадження розробленої системи вправ, що включала три групи: репродуктивні, аналітичні та продуктивні.

Порівняння динаміки змін рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара на констатувальному і формувальному етапах дослідження засвідчило, що високий рівень розвитку образного мовлення за результатами формувального етапу експерименту виявили 23,7% студентів ЕГ (було 3,5%) і 5,9% КГ (було 3,8%), достатній – 58,0% ЕГ (було 13,1%) і 16,2% КГ (було 12,7%). Кількість респондентів з низьким рівнем розвитку образного мовлення зменшилася до 15,7% в ЕГ (було 29,3%) і 26,8% КГ (було 29,5%), з незадовільним – до 2,6% в ЕГ (було 54,1%) і 51,1% КГ (було 54,0%) майбутніх філологів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку образного мовлення майбутніх філологів. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні психолінгвістичного та етносоціокультурного контекстів розвитку образного мовлення майбутніх філологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Риторика : [навч. посібник] / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чикарькова. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.
2. Алексєєва-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / М. І. Алексєєва-Вовк. – К., 2008. – 23 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А. М. Алексюк. – К., 1993. – 220 с.
4. Аматыєва Е. П. Методика обучения выразительности речи детей старшего дошкольного возраста : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання (українська мова)» / Е. П. Аматыєва. – Одесса, 1997. – 247 с.
5. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
6. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
7. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
8. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови [навч. посібник] / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
9. Барановська Л. В. Формування культури мови студентів аграрного вузу (на матеріалі навчання з дисципліни «Ділова українська мова») : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Барановська. – К., 1995. – 25 с.
10. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-на-Дону, 2000. – 416 с.

11. Бахмутова Е. А. Выразительные средства русского языка. Лексика и фразеология: [учебное пособие] / Е. А. Бахмутова. – Казань : Изд-во Казанск. ун-та, 1967. – 164 с.
12. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров / М. М. Бахтин // Бахтин М. М. Литературно-критические статьи. – М., 1986. – С. 428-472.
13. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики : [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
14. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Н. А. Безменова. – М. : Наука, 1991. – 215 с.
15. Бельтюков В. И. Взаимодействие языковой и речевой структур в рамках единой системы / В. И. Бельтюков // Дефектология. – 1993. – № 1. – С. 5-12.
16. Берденникова Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : [учебно-методическое пособие] / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб. : Д.А.Р.К., 2006. – 208 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн.; Кн. 2. / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. – 342с
18. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 47-52.
19. Биков В. Ю. Навчальне середовище сучасних педагогічних систем : сборник научных статей I Международного образовательного форума [«Личность в едином образовательном пространстве»] (Запорожье, 5-7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 234-243.
20. Богин Г. И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1975. – 106 с.

21. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактики / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш [за ред. А. М. Богуш]. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
22. Богуш А. М. Педагогічні нотатки та роздуми / А. М. Богуш. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС. Лтд», 2001. – 224 с.
23. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика в словнику, мові та мовленні / Н. І. Бойко. – Ніжин : Вид-во Ніжинського ун-ту, 2002. – 217с.
24. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика : проблеми семантики і функціонування : дис. на здоб. наук. ступеня докт. філолог. наук : спец. 10.02.01 «українська мова» / Н. І. Бойко. – К., 2006. – 501 с.
25. Бондалетов В. Д. Социальная лингвистика / В. Д. Бондалетов. – Рязань : Изд-во РГПИ, 1984. – 85 с.
26. Борінштейн Є. Р., Кавалеров А. А. Особистість: її мовні ціннісні орієнтації : [монографія] / Є. Р. Борінштейн, А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 168 с.
27. Варзацька Л. О. Навчання та мовлення на основі тексту / Л. О. Варзацька. – К. : Рад. школа, 1986. – 176 с.
28. Василенко М. П. Формування професійно-комунікативних умінь у студентів філологічних факультетів : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання» (українська мова) / М. П. Василенко. – К., 2008. – 20 с.
29. Васильєва М. П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / М. П. Васильєва. – Х., 1996. – 181 с.
30. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до чотирьохрічного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С. 12-13.
31. Введенская Л. А. Культура и искусство речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 576 с.

32. Великий тлумачний словник сучасної української мови : [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
33. Вербицкий А. А. Человек в контексте речи: Формы и методы активного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
34. Взаимоотношение системы языка и речевой деятельности : [сб. научн. тр.] : Вестник Харьковского ун-та № 372 / Редкол. : А. И. Дородных (отв. ред.) и др. – Харьков : Основа, 1992. – 164 с.
35. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1981. – 320 с.
36. Виноградов В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М., 1971. – 240 с.
37. Виноградов В. В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 256 с.
38. Винокур Г. О. О языке художественной литературы / Г. О. Винокур. – М. : Высш. школа, 1991. – 448 с.
39. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
40. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Н. П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 44 с.
41. Вопросы порождения речи и обучения языку / под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – 150 с.
42. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : Наука, 1956. – 386с.
43. Выготский Л. С. Мышление и речь : Психологические исследования / Л. С. Выготский [коммент. В. С. Библера и И. В. Пешкова]. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
44. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. – М. : Изд-во Моск-го ун-та, 1988. – 255 с.

45. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному дитинстві : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання» (українська мова) / Н. В. Гавриш. – Київ, 2002. – 32 с.
46. Гавриш Н. В. Формирование образности речи старших дошкольников в процессе обучения родному языку : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. В. Гавриш. – М., 1991. – 20 с.
47. Галич О. Теорія літератури : [підручник] / О. Галич, В. Назарець, Є. Васильєв [за наук. ред. Олександра Галича]. – К. : Либідь, 2001. – 488с.
48. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
49. Гамезо М. В. Атлас по психологии : Информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
50. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К., 1985. – 360 с.
51. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : [курс лекций] / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
52. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Д. М. Годлевська. – К., 2007. – 20 с.
53. Головата Л. М. Формування професійного мовлення у студентів факультету фізичного виховання : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спеі. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Л. М. Головата. – Т., 1997. – 21 с.

54. Головин Б. Н. Введение в языкознание / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1983. – 231 с.
55. Головин Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1980. – 335 с.
56. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Н. Б. Голуб. – К., 2009. – 36 с.
57. Гончар О. Вибрані твори. – К. : Дніпро, 1968. – 813 с.
58. Гончар О. Письменницькі роздуми. Літературно-критичні статті / О. Гончар. – К. : Дніпро, 1980. – 314 с.
59. Гончар О. Українська радянська література напередодні п'ятдесятиріччя : (Доповідь) / О. Гончар // V з'їзд письменників Рад. Укр., 16-19 листопада 1966 року : Матеріали з'їзду. – К. : Рад. письменник, 1967. – С. 29-74.
60. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
61. Горелов И. Н., Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – М. : Наука, 1998. – 256 с.
62. Грищенко Н. А. Розвиток комунікативних умінь учителів у системі методичної роботи загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Н. А. Грищенко. – Кіровоград, 2006. – 20 с.
63. Грушко О. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «теорія навчання» / О. В. Грушко. – Київ, 2005. – 20 с.
64. Гуменний М. Х. Поетика антивоєнних романів Олеся Гончара [кн. для вчителя] / М. Х. Гуменний. – Херсон, 1994. – 191 с.

65. Гуменний М. Х. Функції символу в романах Олеся Гончара / М. Х. Гуменний // Укр. мова і літ. в школі. – 1990. – № 10. – С. 58-62.
66. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 288 с.
67. Дівінська Н. О. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Н. О. Дівінська. – К., 2006. – 22 с.
68. Девбера М. Розвиток мовлення чи мовної здатності? / М. Девбера // Українська мова і література. – 1999. – № 2 . – С. 49–51.
69. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь : Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : «Хэлтон», 1998 – 399 с.
70. Есин А. Принципы и приемы анализа литературного произведения / А. Есин. – М., 1998.
71. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1961. – 519 с.
72. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько // Почат. школа. – 1995. - № 1. – С. 35-36.
73. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370с.
74. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368с.
75. Жовтобрюх М. А. Українська літературна мова / М. А. Жовтобрюх. – К. : Наук. думка, 1984. – 250 с.
76. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 192 с.
77. Загребельний П. Роздуми на іменини / П. Загребельний // Про Олеся Гончара. – К. : Рад. пис., 1968. – С. 244-245.

78. Зернецкий П. В. Четырёхмерное пространство речевой деятельности / П. В. Зернецкий // Язык, дискурс, личность : [межвуз. сб. научн. тр.] / Редкол. И. П. Сусов и др. – Тверь : Тверской государственный ун-т, 1990. – С. 60–68.
79. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО МОДЕК, 2001. – 432 с.
80. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Изд. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
81. Златів Л. М. Формування у студентів філологічного факультету умінь сприймати і відтворювати зміст науково-навчального тексту : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Л. М. Златів. – К., 2000. – 19 с.
82. Золотницкая С. П. Упражнения для обучения учащихся 5-6 классов пониманию речи со слуха / С. П. Золотницкая // Иностраный язык в школе. – 1960. – № 6. – С. 11-19.
83. Зуброва О. Л. Формування професійних особистісних якостей майбутнього учителя-філолога у навчально-виховному процесі класичного університету : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «теорія і методика виховання» / О. Л. Зуброва. – Херсон, 2008. – 20 с.
84. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
85. Ильяш М. И. Основы культуры речи : [учеб. пособие] / М. И. Ильяш. – К. : Вища шк., 1984. – 187 с.
86. Кавун Л. І. Новелістика Г. Косинки і проблема поетики, української малої прози 20-30 років ХХ століття : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.01.01 «українська література» / Л. І. Кавун. – К., 1995. – 24 с.
87. Каган М. С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974 – 328 с.

88. Казанова О. В. Новелістика В. Стефаніка і родо-жанрові особливості української малої прози кінця XIX - початку XX століття : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.01.01 «українська література» / О. В. Казанова. – Одеса, 2008. – 20 с.
89. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма : [монографія] / Л. О. Калмикова. – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – 212 с.
90. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
91. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, – 1987. – 263 с.
92. Карпенко И. М. Формирование образного мышления у старших школьников (на материале художественной литературы) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / И. М. Карпенко. – К., 1983. – 24 с.
93. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
94. Ковалик І. І. Методика лінгвістичного аналізу тексту / І. І. Ковалик, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ. – К. : Вища шк., 1984. – 120 с.
95. Коваль А. П. Культура української мови / А. П. Коваль. – К. : Наук. думка, 1966. – 192 с.
96. Коваль А. П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. Структура наукового тексту / А. П. Коваль. – К., 1970. – 306 с.
97. Коваль А. П. Практична стилістика сучасної української мови / А. П. Коваль. – К. : Вища школа, 1978. – 378 с.
98. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / І. І. Комарова. – Т., 2000. – 19 с.

99. Костриця Н. М. Формування українського професійного мовлення у студентів ВНЗ економічної освіти України : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Н. М. Костриця. – К., 2002. – 18 с.
100. Кохан Ю. І. Фраземіка в системі індивідуально-авторського стилю письменника (на матеріалі художньої прози Олеся Гончара і Павла Загребельного) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.01 «українська мова» / Ю. І. Кохан.– Харків, 2003. – 20 с.
101. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства / М. П. Кочерган. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 368 с.
102. Красных В. В. Единицы языка как единицы дискурса и лингвокультуры (к вопросу о статусе прецедентных феноменов и стереотипов) / В. В. Красных // Вопросы психолінгвістики. – 2008. – №7. – С. 53-58.
103. Краткий психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского. Г. Ярошевского; сост. П. А. Карпенко]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
104. Кретьова О. І. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів на основі системного підходу : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / О. І. Кретьова. – Кіровоград, 1998. – 20 с.
105. Крутецкий В. А. Психология / В. А. Крутецкий. – М. : Пр., 1986. – 336 с.
106. Крысин Л. П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях / Л. П. Крысин // Язык и личность. – М. : Наука, 1989. – С. 78-85.
107. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

108. Кулибчук Л. М. Розвиток образного мовлення учнів 5-7 класів : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Л. М. Кулибчук. – Одеса, 1999. – 260 с.
109. Лаврусевич Н. О. Особливості викладання української новелістики 20-30 років ХХ століття в старших класах загальноосвітньої школи : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Н. О. Лаврусевич. – К., 2000. – 179 с.
110. Лапач С. Н. Статистика в науке и бизнесе / С. Н. Лапач, А. В. Чубенко, П. Н. Бабич. – К. : МОРИОН, 2002. – 640 с.
111. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
112. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н. С. Лейтес. – М., 1984. – 76с.
113. Лекції з педагогіки вищої школи : [навчальний посібник] / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
114. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
115. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев – М. : Наука, 1965. – 245 с.
116. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
117. Лингвистические и психолингвистические исследования языка и речи : [сб. научн. тр.] / Отв. ред В. Н. Овчинников, А. М. Шахнарович. – М. : Наука, 1986. – 218 с.
118. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. – М. : НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

119. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : «Советская энциклопедия», 1987. – 752 с.
120. Лихачова О. А. Поетика новелістичної творчості Григора Тютюнника : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.01.01 «українська література» / О. А. Лихачова. – Запоріжжя, 2002. – 16 с.
121. Літературознавча енциклопедія : У двох томах. Т. 2. [авт.-уклад. Ю. І. Ковалів]. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 624 с.
122. Літературознавчий словник-довідник / [уклад. Р. Т. Гром'як., Ю. І. Ковалів]. – К. : ВЦ «Академія», 1997. – 752 с.
123. Ломизов А. Ф. Обучение пунктуации в средней школе : Проблемы методики / А. Ф. Ломизов [под ред. А. В. Текучева]. – М., 1975. – С. 175-210.
124. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 350 с.
125. Лошкарёва Н. А. О понятии и видах межпредметных связей / Н. А. Лошкарёва // Сов. педагогика. – 1972. - № 6. – С. 48-56.
126. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М., 1973. – 480с.
127. Львов М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 248 с.
128. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии : [учебное пособие] / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
129. Ляудис В. Я., Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников / В. Я. Ляудис, И. П. Неруге. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 150 с.
130. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. – М. : Просвещение, 1988. – 191 с.
131. Мамчич О. Б. Формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах :

- автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / О. Б. Мамчич. – К., 2003. – 22 с.
132. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.
133. Мартич Ю. Путь новели / Ю. Мартич. – К. : Держлітвидав, 1941. – 198 с.
134. Мацько Л. І. Культура української фахової мови / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.
135. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
136. Мелик-Пашаев А. А. Художественная одаренность детей, ее выявление и развитие : [метод. пос.] / Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н., Адаскина А. А., Чубук Н. Ф. – Дубна. : Феникс+, 2006. – 112 с.
137. Мельник Т. В. Розвиток образного мовлення учнів 5-9 класів шкіл з російською мовою викладання : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Т. В. Мельник. – Херсон, 2004. – 234 с.
138. Мельник Т. В. Система вправ з розвитку образного мовлення учнів / Т. В. Мельник // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». Том 20 (59). – 2007. – № 2. – С. 118-126.
139. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови : Конструювання. Редагування. Переклад : [посібник для вчителів] / В. Я. Мельничайко. К. : Рад. шк., 1984. – 276 с.
140. Методика навчання української мови в початковій школі / [за ред. М. С. Вашуленка]. – К., 2011. – 364 с.
141. Минько А. А. Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.

142. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика / Н. Є. Миропольська. – К. : Парламентське видавництво. – 2002. – 204 с.
143. Морозов В. П. Тайны вокальной речи / В. П. Морозов. – Л. : Наука, 1967. – 204 с.
144. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.
145. Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР / [отв. ред. Е. Ф. Тарасов]. – М. : Наука, 1982. – 152 с.
146. Немов Р. С. Психология : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Общие основы психологии. – 2000. – 688 с.
147. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 768 с.
148. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
149. Новейший философский словарь / [сост. и гл. научн. ред.-р А. А. Грицанов]. – Мн. : Интерпрес-сервис: Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
150. Новиков Л. А. Искусство слова / Л. А. Новиков. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.
151. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб. : «Питер», 2004. – 268 с.
152. Окуневич Т. Г. Формування образності мовлення студентів-філологів у процесі професійної підготовки // Т. Г. Окуневич / Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – № 2 (18). – 2012). – Режим доступу : http://alma.mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN18/12otgppp.pdf

153. Орехова Л. І. Формування оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Л. І. Орехова. – Одеса, 2005. – 21 с.
154. Орлов А. И. Прикладная статистика : [учебник] / А. И. Орлов. – М. : «Экзамен», 2004. – 656 с.
155. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Л. М. Паламар. – К. : 1997. – 361 с.
156. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя / В. Г. Пасинок. – Харків : ІМІС, 2001. – 280 с.
157. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / В. Г. Пасинок. – К., 2002. – 40 с.
158. Пассов Ю. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ю. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 722с.
159. Педагогика / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
160. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
161. Педагогічна майстерність : [підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. : за ред. І. А. Зязюна]. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
162. Пентиліюк М. І. Вивчення української мови в школах з російською мовою навчання / М. І. Пентиліюк. – К. : Рута, 2000. – 128 с.

163. Пентилюк М. І. Концептуальні засади мовної освіти як засобу інтелектуального і духовного розвитку особистості / М. І. Пентилюк // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон, 1998. – С. 14–18.
164. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
165. Пентилюк М. І. Робота з стилістики в 8-9 класах: посібник для вчителя / М. І. Пентилюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 112 с.
166. Пентилюк М. І. Наукові основи застосування міжпредметних зв'язків на уроках української мови / М. І. Пентилюк, І. В. Гайдаєнко // Актуальні проблеми викладання філологічних дисциплін : Зб. наук. пр. – Херсон, 2003. – С.113-118.
167. Пентилюк М. І. Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / М. І. Пентилюк. – К., 1996. – 55 с.
168. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Изд. Центр «Академия», 2000. – 512 с.
169. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : [навч. посіб]. /О. М. Пехота, В. Д. Будак та ін.; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
170. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : [учебное пособие] / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
171. Погрібний А. Г. Олесь Гончар : Літературний портрет / А. Г. Погрібний. – К. : Дніпро, 1987. – 241 с.
172. Подласый И. П. Педагогика : Новый курс: В 2 кн. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2002. – 576 с.

173. Подлісецька О. О. Модифікація жанру новели в українській літературі 60-80 років ХХ століття (Є. Гуцало, В. Шевчук, А. Колісніченко) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.01.01 «українська мова» / О. О. Подлісецька. – Одеса, 2009. – 16 с.
174. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : [підручник] / О. Д. Пономарів. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.
175. Попова І. І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору : дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / І. І. Попова. – Одеса, 2006. – 302 с.
176. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – К. : СИНТО, 1993. – 192с.
177. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. – М. : Искусство, 1976. – 616 с.
178. Пріма Р. М. Едукаційне середовище формування мобільності майбутнього педагога на етапі допрофесійної підготовки: змістова характеристика / Р. М. Пріма // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 311-316.
179. Психологічна енциклопедія / [автор-упорядник О. М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
180. Психологический словарь / [авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2004. – 640 с.
181. Психологический словарь / [под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
182. Психолого-психологический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / [под ред. П. И. Пидкасистого]. – Ростов н/Д. : изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
183. Пушкин А. А. Способ организации дискурса и типология языковой личности / А. А. Пушкин // Язык, дискурс и личность : Межвуз. сб. научн. труд. / Редкол. И. П. Сусов и др. – Тверь : ТГУ, 1990. – 134 с.

184. Рогальська Н. В. Едукаційне середовище як фактор розвитку фахівців дошкільної освіти / Н. В. Рогальська // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 51. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. – С. 321-326.
185. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка / Д. Э. Розенталь. – М. : Высш. шк., 1987. – 399 с.
186. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
187. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
188. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
189. Савостьянов А. И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя / А. И. Савостьянов. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 144 с.
190. Сагач Г. М. Риторика / Г. М. Сагач. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
191. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебн. пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
192. Семенов О. М. Культура наукової української мови : [навч. посіб.] / О. М. Семенов – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
193. Семенов О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / О. М. Семенов. – К., 2006. – 40 с.
194. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / Т. В. Симоненко. – К., 2007. – 40 с.

195. Словник-довідник з української лінгводидактики : [навчальний посібник] / Кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – Ленвіт, 2003. – 149 с.
196. Словник іншомовних слів / [уклад. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
197. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 304 с.
198. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 321 с.
199. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высш. шк., 1991. – 176 с.
200. Современный словарь по педагогике / [сост. Е. С. Рапацевич]. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.
201. Сологуб Н. М. Мовний світ Олеся Гончара / Н. М. Сологуб. – К. : Наук. думка, 1991. – 140 с.
202. Социально-лингвистические исследования // под ред. Л. П. Крысина, Д. Н. Шмелева. – М. : Наука, 1976. – 232 с.
203. Спиркин А. Г. Философия / А. Г. Спиркин. – М. : Гардарики, 2000. – 816 с.
204. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – Р. н/Д. : Феникс, 2000. – 544 с.
205. Суворова Г. А. Психология деятельности / Г. А. Суворова. – М. : ПЭРСЭ, 2003. – 176 с.
206. Сусов И. П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система / И. П. Сусов // Языковое общение: процессы и единицы. – Калинин, 1988. – С. 7-13.
207. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. [за ред. О. І. Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

208. Глумачний словник української мови. Близько 20000 слів і словосполучень / [укл. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник : за заг. ред. докт. філол. наук, проф. В. В. Дубічинського]. – Харків : Книжковий Клуб «КСД», 2010. – 608 с.
209. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
210. Українська мова. Енциклопедія. – К. : «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. – 750 с.
211. Українські радянські письменники: Збірник літературно-критичних матеріалів / [упоряд. Ю. М. Безхутрий, Л. Г. Бикова, Н. І. Гноєва та ін.]. – К. : Рад. шк., 1984. – 349 с.
212. Фащенко В. В. Вибрані статті / В. В. Фащенко. – К. : Дніпро, 1988. – 373 с.
213. Фащенко В. В. Із студій про новелу / В. В. Фащенко. – К. : Рад. письменник, 1971. – 215 с.
214. Фащенко В. Поетичний світ О. Гончара / В. Фащенко // Вибрані статті. – К. : Дніпро, 1988. – С. 305-330.
215. Федорова В. Н. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин / В. Н. Федорова. – М. : Просвещение, 1980. – 238 с.
216. Філософія / [за ред. І. Ф. Надольного]. – К. : Вікар, 1999. – 624 с.
217. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М., 1987. – 590 с.
218. Фоміна І. Л. Актуальні проблеми розвитку образного мовлення майбутніх фахівців (теоретико-лінгвістичне обґрунтування) / І. Л. Фоміна // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Зб. наук. пр. №1-2. – Одеса ; Вид-во ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2009. – С. 319-326.
219. Фоміна І. Л. Аналіз виражальних засобів новели Олеса Гончара «Замить щастя» / І. Л. Фоміна // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Зб.

- наук. пр. №4-5. – Одеса ; Вид-во ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 121-127.
220. Фоміна І. Л. Проблема образного мовлення у стилістиці / І. Л. Фоміна // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Зб. наук. пр. №9-10. – Одеса ; Вид-во ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – С. 160-168.
221. Фоміна І. Л. Образне мовлення» у формуванні мовленнєвої культури майбутнього вчителя / І. Л. Фоміна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Випуск LIX : зб. наук. пр.– Слов'янськ : Вид-во СДПУ, 2012. – С. 90-100.
222. Фоміна І. Л. Розвиток образного мовлення майбутніх філологів засобами новелістики Олесь Гончара / І. Л. Фоміна // Проблеми трудової і професійної підготовки. Зб. наук. пр. Випуск 17. – Слов'янськ : СДПУ, 2012. – С. 195-204.
223. Фоміна І. Л. Результати педагогічного експерименту з розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесь Гончара / І. Л. Фоміна // Науковий вісник Донбасу : електронне наукове видання. – №4 (20). – 2012. – Режим доступу : http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN20/12filnog.pdf
224. Формирование учебной деятельности студентов [под ред. В. Я. Ляудис]. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.
225. Франко З. Т. Образність в українському усному мовленні / З. Т. Франко // Українське усне літературне мовлення [за ред. І. К. Білодіда, М. А. Жовтобрюха та ін.]. – К. : Наук. думка, 1967. – С. 45-67.
226. Хаджирадєва С. К. Діалогова комунікація: теорія та практика / С. К. Хаджирадєва, Н. М. Черненко. – Одеса, 2004. – 202 с.
227. Халін В. В. Розвиток художнього сприймання епічного твору студентами філологічного факультету в процесі вивчення української літератури : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец.

- 13.00.02 «теорія і методика навчання»(українська мова) / В. В. Халін. – К., 2006. – 19 с.
228. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учебник для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
229. Цехмістрова Г. С. Методологія наукових досліджень: [навчальний посібник] / Г. С. Цехмістрова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 280 с.
230. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
231. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Логос, 1996. – 320с.
232. Шанский Н. Лингвистический анализ художественного текста : [учеб. пособие для студ. пед. инс-тов] / Н. Шанский. – Л., 1990. – 411 с.
233. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
234. Шевченко В. Л. Вербальное и невербальное моделирование информационной обучающей среды и ее алгоритмическое построение : сборник научных статей I Международного образовательного форума [«Личность в едином образовательном пространстве»] (Запорожье, 5-7 мая 2010 года) / под науч. ред. проф. К. Л. Крутий. – Запорожье : ООО «ЛИПС» ЛТД, 2010. – С. 316-323.
235. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428с.
236. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
237. Щербачук Л. Ф. Загальномова та індивідуально-авторська фразеологія в художніх текстах : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.01 «українська мова» / Л. Ф. Щербачук. – Дніпропетровськ, 2000. – 20 с.

238. Язык, дискурс и личность : [межвуз. сб. научн. тр.] / Отв. ред. И. П. Сузов. – Калинин : Изд-во КГУ, 1986. – 150 с.
239. Язык и моделирование социального взаимодействия: [сб. ст.]: Пер. с англ., франц. и нем. / Сост. В. М. Сергеева и П. В. Паршина, общ. ред. В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – 464 с.
240. Ямницький В. Феномен креативності в аспекті проблеми здібностей / В. Ямницький // Наука і освіта. – 1999. – №5-6. – С.74-76.
241. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М., 1997. – 176 с.
242. Яскевич К. О. До питання про ознаки стилів. Основні поняття стилістики / К. О. Яскевич // Українське мовознавство [респ. зб-к]. – Вип. 5. – К., 1977. – С. 68-72.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма діагностики рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів

Мета: діагностика рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара.

Блок I

Ціль: визначення рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за особистісно-мотиваційним критерієм відповідно до показників: усвідомлення необхідності саморозвитку мовної особистості філологів як носіїв культури мови і мовлення в сучасному суспільстві; усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця; вмотивованість до застосування засобів образності у мовленнєвій діяльності.

Методи діагностування – опитування.

Діагностичний інструментарій: опитувальник.

ОПИТУВАЛЬНИК

Інструкція. Просимо Вас, відповідно до шкали семантичної диференціації (від 1 – дуже низький до 10 балів – дуже високий), оцінити:

- Ступінь необхідності постійного мовного та мовленнєвого саморозвитку філологів, як носіїв культури мови і мовлення в сучасному суспільстві.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Обґрунтуйте Вашу позицію:

- Усвідомлення ролі образного мовлення у процесі опосередкованого суб'єктивного відображення фактів, явищ, предметів довкілля у вигляді конкретно чуттєвих уявлень асоціативно пов'язаних один з одним, реальних чи створених уявою у свідомості мовця.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Обґрунтуйте Вашу позицію: _____

- Вашу особисту вмотивованість до застосування мовних засобів образності у професійно-мовленнєвій діяльності.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Обґрунтуйте Вашу позицію: _____

- Рівень Вашої готовності до застосування образного мовлення у повсякденному побутовому спілкуванні.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Обґрунтуйте Вашу позицію: _____

- Рівень Вашої готовності до застосування образного мовлення у навчально-мовленнєвій діяльності.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Обґрунтуйте Вашу позицію: _____

Завдання 2. Вам необхідно підкреслити 5 головних із нижче перелічених чинників, що впливають:

А) на ступінь саморозвитку мовної особистості філологів, як носіїв культури мови і мовлення в сучасному суспільстві.

- Бажання бути кращим у своїй професії.

- Літературні здібності.
- Творчий потенціал особистості.
- Стан розвитку мовної особистості.
- Професійно-мовна компетентність.
- Мовна ситуація в регіоні та вимоги суспільства.
- Державна мовна політика.
- Риторична компетентність.
- Комунікабельність.
- Володіння техніками само менеджменту.
- Конкуренція на ринку освітніх послуг.
- Інші _____.

Б) на рівень культури образного мовлення філологів.

- Правильність.
- Різноманітність.
- Виразність.
- Ясність.
- Точність.
- Нормативність.
- Чистота.
- Стислість.
- Доцільність.
- Логічність.
- Варіативність.
- Простота.
- Естетичність.
- Багатство.
- Актуальність.
- Конкретність.
- Належний теоретичний рівень.
- Практична спрямованість.
- Інші _____.

Блок II

Ціль: визначення рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олеся Гончара за когнітивно-лінгвістичним критерієм відповідно до показників: знання психолінгвістичних закономірностей та механізмів образного мовлення; розуміння сутності базових понять, що систематизують уявлення майбутніх філологів про образне мовлення; обізнаність із засобами образного мовлення та підходами щодо їх класифікації; вміння визначити засоби образності при аналізі різних видів усних та письмових текстів.

Методи діагностування: тестування

Діагностичний інструментарій: тест.

ТЕСТ

з визначення рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів

за когнітивно-лінгвістичним критерієм

Інструкція. Уважно прочитайте подані нижче завдання та оберіть одну правильну відповідь.

Що Ви розумієте під поняттям «мовлення»:

- А) форма спілкування двох чи більш людей;
- Б) засіб комунікації у професійній діяльності;
- В) це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях із наперед визначеною метою.

Що Ви розумієте під поняттям «образ»:

- А) одиниця мовлення,
- Б) те, що народжується, постає в уяві,
- В) відображення у свідомості явищ об'єктивної дійсності.

Інструкція. Уважно прочитайте запитання та оберіть дві правильні відповіді.

Через які види комунікативної діяльності здійснюється образне мовлення?

- А) говоріння,
- Б) читання,
- В) письмо,
- Г) слухання.

Інструкція. Визначте послідовність:

- *здійснення мовленнєвої діяльності особистістю наступною трифазністю (за теорією О. Леотьева):*
 - виконавча
 - спонукально-мотиваційна
 - орієнтовно-дослідницька (аналітико-синтетична)
- *п'яти етапів процесу породження образного мовлення:*
 - превербальний,
 - аперцепція,
 - вербальний,
 - довербальний,
 - системно-функціональний
- *структури (алгоритм) образного висловлювання:*
 - формальна операція об'єднання
 - вибір експліцитного мотиватора
 - вибір і граматикизація
 - імплікація
 - семантизація висловлювання,

Інструкція. Вам необхідно враховуючи базові принципи та підходи щодо класифікації засобів образного мовлення співвіднести у табл. 1-3 ознаки образного мовлення із засобами, за допомогою яких воно здійснюється.

До кожної ознаки доберіть відповідний засіб образності.

Таблиця 1

Ознака	Засоби, за допомогою яких здійснюється образне мовлення
А – Фразеологічні	<ol style="list-style-type: none"> 1. суфіксальний способи словотворення, 2. синтаксичні синоніми, 3. розмовно-побутові, 4. крилаті вислови, 5. народнопоетичні, 6. книжні, 7. приказки, 8. авторські фразеологізми, 9. народні прислів'я, 10. префіксальний, 11. авторські неологізми.
Б – Словотворчі	
В – Синтаксичні	

А _____ ; Б _____ ; В _____

Таблиця 2

А – Фонетичні	<ol style="list-style-type: none"> 1. словесна епіфора, 2. епітет, 3. порівняння, 4. звукова анафора, 5. багатозначні слова, 6. звукова епіфора, 7. звуконаслідування, 8. метафора, 9. метонімія, 10. синекдоха, 11. алітерація, 12. антоніми, 13. асонанс, 14. гіпербола, 15. літота, 16. персоніфікація, 17. алегорія, 18. слова в переносному значенні, 19. рима, 20. віршові розміри, 21. синоніми, 22. омоніми,
Б – Лексичні	

В – Тропи	23. словесна анафора, 24. евфемізм, 25. перифраз
------------------	--

А _____ ;

Б _____ ;

В _____ ;

Таблиця 3

А – Елементи інтонаційної виразності	1. морфологічні синоніми, 2. еліпсис, 3. замовчування, 4. тавтологія, 5. повтор, 6. інтонація, 7. темп мовлення, 8. антитеза, 9. інверсія, 10. логічний наголос,
Б – Стилiстичні фігури	11. логічна мелодія, 12. мовленнєвий такт, 13. пауза, 14. градація, 15. плеоназм, 16. риторичне запитання.

В – Морфологічні	
-------------------------	--

А _____ ;

Б _____ ;

В _____ ;

Інструкція. Уважно прочитайте подані нами коментарі щодо структурних особливостей оформлення образного мовлення.

Після цього Вам необхідно співвіднести певний коментар із ознакою структурних особливостей оформлення образного мовлення.

Ознаки	Коментар
<p>А) – тривалість мовлення;</p> <p>Б) – горизонтальне членування;</p> <p>В) – вертикальне членування;</p> <p>Г) – використання тропів;</p> <p>Д) – використання риторичних фігур;</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. вона залежить від його жанрової належності (урок, бесіда, доповідь, повідомлення, лекція, мітингова промова та ін.) і визначається тим, хто говорить, на основі комунікативної інтенції (спрямованості), теми і ситуації спілкування; 2. розміщення всіх частин виступу, змісту занять, організація матеріалу за певною системою, що створює відчуття логічної стрункості і динамічності мовлення, допомагає спрямовувати думку аудиторії в потрібне русло; 3. підпорядкованість частин тексту за значущістю. Йдеться про те, що окремі підтеми головної частини включають певну кількість смислових сегментів, які з різною ефективністю доносять інформацію до адресата; 4. вживання слів і висловів у переносному значенні, коли у свідомості промовця і слухачів їх пряме і переносне значення є найважливішим засобом створення виразності мовлення під час публічного виступу (використання оратором метафор, порівнянь, метонімії, іронії, парадоксу)

	<p>та ін.);</p> <p>5. це підсилює виразність, експресивність мовлення, силу його впливу на адресата, чому сприяє і вживання особливих синтаксичних конструкцій: антитези, градації, повтору, анафори, епіфори, паралелізму, риторичного звертання та ін.</p>
--	--

А ____; Б ____; В ____; Г ____; Д ____.

Завдання I. Виконання вправ. Студентам пропонується картка з художньо-літературним твором, що передбачено для вивчення за програмою підготовки майбутніх філологів, зокрема і з новелами О. Гончара (Модри камень, Чорний яр, Кресафт, За мить щастя, Плацдарм, Весна за Моравою, Весна за Моравою).

Інструкція. Вам необхідно уважно ознайомитися і підкреслити образні засоби мовлення, що застосовані автором. Нагадаємо, що під поняттям «образні засоби мовлення» прийнято розуміти особливі утвори на рівні звука, слова, словосполучення, тексту, що сприяють створенню словесного образу як результату складної аналітико-синтетичної діяльності на основі сприймання художнього тексту і контексту, пов'язаної із значним розширенням семантичних зв'язків слова, поєднанням первинного поняттєвого змісту з вторинним – експресивно-образним.
Заповніть таблиці 1- 8.

Таблиця 1

Фонетичні засоби образного мовлення	Приклади
звукова анафора	
звукова епіфора	
звукнаслідкування	
алітерація	
асонанс	
рима	
віршові розміри	

Таблиця 2

Лексичні засоби образного мовлення	Приклади

багатозначні слова	
омоніми	
синоніми	
антоніми	
словесна анафора	
словесна епіфора	
слова в переносному значенні	

Таблиця 3

Фразеологічні засоби образного мовлення	Приклади
розмовно-побутові	
народнопоетичні	
книжні	
авторські	
фразеологізми	

Таблиця 4

Словотворчі засоби образного мовлення	Приклади
префіксальний	
суфіксальний способи словотворення	
авторські неологізми	

Таблиця 5

Синтаксичні засоби образного мовлення	Приклади
синтаксичні	
синоніми	
народні прислів'я	
приказки	
крилаті вислови	

Таблиця 6

Тропи	Приклади
епітет	
порівняння	
метафора	
метонімія	
синеκдоxa	

гіпербола	
літота	
персоніфікація	
алегорія	
евфемізм	
перифраз	
символ	
уособлення	

Таблиця 7

Стилістичні фігури	Приклади
повтор	
антитеза	
інверсія	
еліпсис	
замовчування	
тавтологія	
градація	
плеоназм	
риторичне запитання	

Таблиця 8

Морфологічні засоби образного мовлення	Приклади
морфологічні синоніми	

Інструкція. Прослухайте аудіозапис, де актор читає новели О. Гончара.

Визначте елементи інтонаційної виразності, що застосовуються і на базі цього заповніть табл. 9.

Таблиця 9

Елементи інтонаційної виразності	Приклади
інтонація	
темп мовлення	
логічний наголос	
логічна мелодія	
мовленнєвий такт	
пауза	

Блок III

Ціль: визначення рівнів розвитку образного мовлення майбутніх філологів у процесі вивчення новелістики Олесея Гончара за творчо-діяльнісним критерієм відповідно до показників: здатність свідомо та доречно застосовувати засоби

образності у навчально-мовленнєвій діяльності; прояв літературно-творчих здібностей.

Методи діагностування: виконання творчих завдань.

Діагностичний інструментарій: творчі завдання.

Завдання 1. Необхідно підготувати доповідь для участі в дискусії з теми «Олесь Гончар – творчий портрет».

Завдання 2. Написати есе з теми «Новелістика і сучасність»

Завдання 3. Студентам-філологам пропонується взяти участь у творчому конкурсі «Літературний альманах КІТ – краса, інтелект, творчість».

Мета конкурсу: виявити літературно-художні здібності майбутніх філологів.