

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ГОЛУБ Ніна Борисівна

УДК 372.8:808:811.161.2

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ
У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.02. – теорія і методика навчання (українська мова)

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
академік АПН України,
доктор філологічних наук, професор
МАЦЬКО Любов Іванівна

Київ – 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	5
ВСТУП.....	6
<i>Розділ 1</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ	
РИТОРИКИ.....	19
1.1. Філософський аспект сучасної освіти.....	19
1.2. Генеза риторики.....	34
1.2.1. Еволюція змісту риторики.....	35
1.2.2. Становлення риторики як науки і навчальної дисципліни.....	42
1.2.3. Педагогічна спадщина Квінтіліана і Ф. Прокоповича.....	57
1.3. Соціолінгвістичні передумови навчання риторики.....	69
Висновки до розділу 1.....	87
<i>Розділ 2</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ	
РИТОРИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	90
2.1. Психологічні засади навчання риторики.....	90
2.1.1. Інтелект як основа успішної навчальної діяльності.....	90
2.1.2. Професійно-педагогічні особливості уваги.....	95
2.1.3. Пам'ять як головний ресурс пізнавального процесу.....	101
2.1.4. Мислення як показник продуктивності навчання	106
2.1.5. Емоції як засіб організації поведінки і вчинків людини.....	110
2.1.6. Функції волі у формуванні мовно-риторичної особистості вчителя.....	114
2.2. Педагогічні засади навчання риторики.....	117
2.2.1. Сутнісні ознаки педагогічного спілкування.....	117
2.2.2. Функції педагогічного спілкування.....	123
2.2.3. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування....	130
2.3. Мовно-риторична особистість учителя.....	136
2.3.1. Поняття мовно-риторичної особистості.....	137

2.3.2. Ретроспектива і перспектива ідеалу вчителя.....	145
2.3.3. Етапи формування риторичного ідеалу.....	159
2.3.4. Роль здібностей у становленні мовно-риторичної особистості вчителя.....	170
2.3.5. Компетентнісний підхід до мовно-риторичної підготовки сучасного вчителя.....	177
2.3.6. Модель ідеалу сучасного вчителя.....	187
Висновки до розділу 2.....	189

Розділ 3

ЛІНГВІСТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ

УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....

3.1. Особливості ораторської мови.....	191
3.2. Текст як лінгвістична і дидактична проблема.....	209
3.2.1. Поняття тексту в сучасній лінгвістичній науці.....	209
3.2.2. Типологія текстів: комунікативний, лінгвістичний і лінгводидактичний аспекти.....	216
3.2.3. Текстотворення як головний елемент риторики.....	224
3.2.4. Сприйняття тексту як результат ефективної роботи оратора.....	231
3.3. Теоретичне і методичне осмислення поняття «мовленнєвий жанр»..	239
3.3.1. Загальна характеристика мовленнєвого жанру.....	239
3.3.2. Педагогічний дискурс: зміст і структурні одиниці.....	247
3.3.3. Типологія жанрів педагогічного мовлення.....	254
3.4. Мовні засоби риторичної майстерності.....	268
Висновки до розділу 3.....	283

Розділ 4

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ

УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

4.1. Дидактичні засади риторики як навчальної дисципліни.....	285
4.1.1. Принципи навчання риторики української мови.....	285
4.1.2. Форми, методи і прийоми навчання.....	289

4.1.3. Ефективні засоби навчання риторики.....	320
4.2. Навчання риторики за кредитно-модульною технологією.....	325
4.3. Самостійна робота студентів з вивчення риторики української мови.....	349
4.3.1. Зміст і структура.....	352
4.3.2. Особливості організації.....	358
4.3.3. Дистанційне навчання риторики української мови.....	373
Висновки до розділу 4.....	379

Розділ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ.....	381
5.1. Система дослідного навчання риторики української мови.....	381
5.1.1. Структура методики навчання риторики української мови.....	382
5.1.2. Змістова база і завдання експериментальної методики.....	390
5.2. Хід і результати експерименту.....	391
5.2.1. Мета, гіпотеза і завдання експерименту.....	391
5.2.2. Рівні виміру навчальних досягнень і критерії їх оцінювання.....	394
5.2.3. Етапи експерименту.....	399
5.2.3.1. Аналітико-констатувальний експеримент.....	400
5.2.3.2. Формувальний експеримент.....	409
5.2.3.3. Результати експерименту.....	421
Висновки до розділу 5.....	427
ВИСНОВКИ.....	428
ДОДАТКИ.....	436
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	454

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- 1) ІММ – інформаційно-методичні матеріали;
- 2) КЗ – коефіцієнт значущості
- 3) М – модуль;
- 4) МА – мовленнєвий акт;
- 5) МЖ – мовленнєвий жанр;
- 6) МО – мовна особистість;
- 7) НЕ – навчальний елемент;
- 8) ОМ – ораторська мова;
- 9) РК – риторична компетенція;
- 10) СРС – самостійна робота студента;
- 10) ССЛ – соціальний статус людини;
- 11) ФМЖ – фатичні мовленнєві жанри;

ВСТУП

Актуальність теми. Національна доктрина розвитку освіти визначає пріоритетними напрямками державної політики в цій галузі розширення українськомовного освітнього простору, утвердження національної ідеї, сприяння національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу. Для досягнення зазначених цілей держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних цінностей, однією з яких є українська мова.

Ключові позиції в цьому процесі займає вчитель, відтак динаміка розвитку сучасної української школи і її спроможність реалізовувати визначені державою освітні завдання залежить від якості професійної підготовки, загального рівня культури, інтелектуальних, творчих, моральних і патріотичних його характеристик. У зв'язку з цим зростає роль риторики як розділу курсу української мови у вищих педагогічних навчальних закладах і створення сучасної методики її навчання. Освітній потенціал української лінгвістичної риторики визначається її спроможністю реалізовувати провідні принципи сучасної освіти (гуманізації, гуманітаризації, демократизації і національного спрямування), засобами інтелектуально-естетичного впливу української мови формувати гармонійно розвинену, національно свідому особистість. Знання риторики розвивають загальну і фахову ерудицію, професійно важливі мислительно-мовленнєві якості мовців (логіка мислення, культура мовлення, адекватна мовленнєва поведінка та ін.).

З огляду на зазначене мовно-риторичну освіту майбутніх учителів розглядаємо як суспільну необхідність, пов'язану з підвищенням ефективності й результативності навчання української мови у загальноосвітній і вищій школі,

поліпшенням якості професійної освіти й рівня культури в Україні, утвердженням повноцінного функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя.

Методика навчання риторики розвивалася й укладалася в систему протягом віків паралельно з теорією ораторського мистецтва. Різні аспекти цієї важливої лінгводидактичної проблеми знайшли своє відображення у кандидатських дисертаціях українських учених. Зокрема, обґрунтовано й розроблено систему формування ораторських умінь на уроках зарубіжної літератури у 5-8 класах, комунікативних умінь і навичок учнів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики (Ю.М. Дишлюк, А.Ф. Курінна) [132; 231]; уточнено зміст понять «риторична культура», «риторична діяльність», «риторичні якості особистості», «структура риторичної культури», розкрито риторичний потенціал гуманітарних дисциплін (Я.В. Білоусова) [52]; експериментально досліджено педагогічні умови формування риторичних умінь у професійній підготовці соціальних педагогів (А.В. Первушина) [345] тощо.

У дослідженні Г.М. Сагач «Риторика як наука у системі професійної підготовки вчителя» систематизовано основний зміст науки риторики як науки, визначено місце і статус її в сучасному навчально-виховному процесі, розроблено модель науково-практичної системи формування риторичної особистості вчителя-вихователя. Заслугою дослідниці стало обґрунтування потреби й умов формування національної риторичної школи, розробка програми з риторики для студентів гуманітарних факультетів університету. Дотримуючись принципу наступності й перспективності, автор звертає увагу на специфіку і взаємозв'язок у навчанні риторики учнів та студентів гуманітарного фаху [400].

В Україні створюються авторські програми, видаються підручники, посібники, хрестоматії і словники, упорядковується українська риторична термінологія (автори – Л.І. Мацько, Н.Д. Бабич, Г.М. Сагач, О.М. Горошкіна, О.М. Мацько, С.Д. Абрамович, В.В. Молдован, М.Ю. Чикарькова, А.В. Нікітіна, Н.А. Колотілова, А.В. Первушина, Я.В. Білоусова, Л.С. Спанатій, З.О. Сергійчук, Г.С. Онуфрієнко, І.В. Хоменко, Г.Д. Клочек, З.Й. Куньч та ін.).

Однак досі недостатньо досліджені питання особливостей національної української риторики й ораторської мови, змісту, мети і функцій риторики української мови та методики її навчання майбутніх учителів з урахуванням суспільних і педагогічних вимог; сучасних підходів до формування образу українськомовного вчителя-ритора, здатного засобами мовної комунікації розв'язувати складні професійні й суспільні завдання; залучення інноваційних технологій у навчальний процес; визначення місця риторичної компетенції у системі професійних педагогічних компетенцій.

Отже, актуальність теми дослідження пояснюється такими чинниками:

1) неузгодженістю між соціальним замовленням і практикою його реалізації у ВНЗ: держава декларує потребу в носіях елітарного типу української мовленнєвої культури, однак риторика української мови досі не посіла належного їй місця у вищій школі;

2) суспільним і освітнім значенням мовно-риторичної освіти;

3) недостатньою підготовкою сучасного вчителя до спілкування у його професійній діяльності, почасти безпорадністю у прийнятті важливих рішень, пасивністю у громадсько-політичному житті країни;

4) нагальною потребою сучасних досліджень з проблем риторики української мови і методики її навчання, що відповідали б освітнім, педагогічним та суспільним запитам і відображали специфіку української культури.

Освітню цінність риторики вбачаємо у її світоглядних засадах, пропагуванні й утвердженні високої духовної й етичної моралі українського народу, патріотичному спрямуванні (етос), організації системної мисленнєво-мовленнєвої діяльності (логос), здатності формувати адекватну ситуації мовну поведінку (пафос) і задовольняти потребу громадянина й суспільства в ефективних засобах українськомовного спілкування. Риторичні знання і вміння сприяють становленню людини як цінної для суспільства особистості, успішному її входженню в соціум, професійному зростанню, гармонізації особистісного, професійного й суспільного діалогу.

Від античних часів і донині накопичено багатий досвід виховання оратора як людини корисної суспільству, цікавої, інтелектуально розвиненої, здатної творчо мислити і діяти, морально чистої, духовно невичерпної й фізично досконалої, яка засобом слова спроможна вирішувати будь-які питання – від проблем державної ваги до дрібних буденних утішань і порад. Суспільне й професійне значення української мовно-риторичної освіти, брак спеціальних науково-методичних досліджень з проблем викладання риторики української мови майбутнім учителям, необхідність вивчення й узагальнення багатовікового досвіду, інтегрування його у сучасну систему навчання риторики і зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації пов'язана зі стратегічними завданнями, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), державними освітніми документами (Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа), концепція мовної освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти), що передбачають у межах змістових ліній шкільної програми «Українська мова» вивчення питань теорії й практики риторики. Робота виконана в руслі наукових досліджень кафедри стилістики української мови – «Теоретико-методологічні засади мовної категоризації і концептуалізації констант української мови» (номер держреєстрації – 0104U003011) і «Стилістична диференціація української мови». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол №1 від 30.08.2005 р.) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (реєстраційний № 1221, протокол №10 від 20.12.2005 р.).

Мета роботи – визначення теоретико-методологічних засад та психолого-педагогічних умов сучасної методики навчання риторики української мови у вищій школі, сприятливих для формування риторичної компетенції студентів, виховання майбутнього вчителя як української мовно-риторичної особистості елітарного типу.

Для досягнення мети поставлено такі **завдання**:

1. Уточнити зміст термінів, що стосуються навчання риторики, з огляду на їх відповідність сучасним психолого-педагогічним вимогам щодо професійної і риторичної освіти.

2. Визначити роль і місце риторичної компетенції у системі професійних компетенцій учителя.

3. З'ясувати значення моделі сучасного ідеального вчителя та місце в ній образу ідеального оратора.

4. Розробити методiku навчання риторики української мови майбутніх учителів; з цією метою –

- дослідити етапи становлення риторики як науки і навчальної дисципліни;
- з'ясувати філософські й соціолінгвістичні засади риторичної освіти;
- визначити роль психологічних факторів у засвоєнні риторики;
- виявити особливості педагогічного спілкування;
- визначити педагогічні умови успішного спілкування вчителя й учнів;
- встановити лінгвістичну базу риторичної освіти;
- доповнити типологію жанрів педагогічного мовлення;
- розробити систему вправ, завдань і тестів з риторики української мови;
- обґрунтувати доцільність вибору форм і методів навчання;
- створити алгоритм навчання риторики за кредитно-модульною технологією;
- визначити зміст, структуру і типологію видів самостійної роботи студентів з вивчення риторики української мови;
- розробити рівні риторичної компетенції та критерії їх оцінювання.

5. Встановити методом експерименту ефективність розробленої методики навчання риторики української мови студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Об'єкт дослідження – процес навчання риторики української мови у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження – методика навчання риторики української мови студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Гіпотеза: ефективність навчання риторики майбутніх учителів залежить від змісту предмета й організації навчально-виховного процесу, однак можливості риторичної науки і сучасної освіти не використовуються повною мірою. Навчання риторики української мови студентів вищих педагогічних навчальних закладів буде ефективним за умови:

1) уточнення змісту риторики як розділу навчального курсу української мови з урахуванням сучасних освітніх, суспільних і професійних запитів;

2) впровадження спеціально розробленої методики, що передбачає реалізацію окреслених у дослідженні засадничих основ (забезпечення пріоритету індивідуальності, самоцінності, самобутності студента; актуалізації поняття «освіта як цінність» шляхом акцентування ціннісного компонента змісту риторики; урахування інтелектуальних запитів і здібностей студентів; застосування кредитно-модульної технології, інтерактивних форм і методів навчання у поєднанні з традиційними; створення умов для самостійної роботи студента з риторики і формування стійкої внутрішньої потреби постійного вдосконалення мовно-риторичних знань і вмінь);

3) спрямування стратегій і тактик навчання риторики української мови на формування мовної, риторичної і комунікативної компетенцій як базових складників у системі професійних педагогічних компетенцій;

4) забезпечення принципу наступності і перспективності риторичної освіти: школа – ВНЗ – самоосвіта протягом життя.

Методологічною базою дослідження є основні засади філософії і лінгвофілософії, діалектичного методу пізнання: єдність свідомості і діяльності, теорії й практики; принципи гуманізації й гуманітаризації; сучасні фундаментальні наукові дослідження проблем оптимізації вищої педагогічної освіти; процеси розвитку мислення і мовлення; становлення українськомовної особистості; лінгвістичної теорії тексту та комунікативної діяльності; зміст

державних документів: Державний стандарт вищої освіти, Закон про освіту, Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти.

Теоретичну основу дослідження становлять, по-перше, положення філософії про органічну єдність і взаємовплив людського буття, мислення і мови, про особистість як філософську категорію, про культурну сутність людини як системоутворювальний компонент її цілісності, про діалог як особливість соціально-гуманітарного пізнання, про філософію інновацій, надбання герменевтики як методологічної основи гуманітарного знання; праці вчених-філософів з проблем якісного, оновлення змісту освіти (Г.С. Сковорода, П.Д. Юркевич, В.П. Андрущенко, Ю.М. Білодід, Л.А. Біляєва, Б.М. Бім-Бад, Б.С. Гершунський, А.О. Деркач, В.С. Лутай, В.І. Луговий, В.О. Огнев'юк, Д. Тетерина, А.О. Ярошенко, Д.І. Чижевський та ін.).

По-друге, праці класиків риторичної науки, а також сучасних вітчизняних і зарубіжних учених, де висвітлюються різні аспекти історії, теорії, практики і техніки риторики (Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана, Й. Кононовича-Горбацького, Ф. Прокоповича, М.В. Ломоносова, М.Ф. Кошанського, Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, Т.І. Олійника, С.В. Глазунова, О.О. Волкова, Ю.В. Рождественського, В.І. Аннушкіна, Т.В. Анисимової, Н.О. Безменової, А.К. Михальської, М.Р. Львова, Є.В. Ключєва, О.А. Юніної, А.Ю. Міхневича, О.Н. Зарецької, Н.О. Іпполітової, В.М. Мещерякова, Т.В. Матвєєвої, О.Б. Сиротиніної, Ж. Дюбуа та ін.).

По-третє, лінгвістичному обґрунтуванню предмета дослідження сприяли праці вчених у галузі лінгвістики тексту, комунікативної і соціолінгвістики (С.Я. Єрмоленко, Ф.С. Бацевич, Т.А. Космеда, Л.Т. Масенко, Т.В. Радзієвська, О.О. Селіванова, А.Р. Габідулліна, Д.Х. Баранник, Н.Д. Арутюнова, М.М. Бахтін, Н.С. Болотнова, В.В. Виноградов, Г.-Г. Гадамер, І.Р. Гальперін, Т.М. Дридзе, В.В. Дементьєв, О.О. Залєвська, О.А. Земська, Ю.М. Караулов, В.І. Карасик, Л.П. Крисін, Ю.М. Лотман, В.В. Різун, С.Г. Тер-Мінасова, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмельова та ін.).

По-четверте, педагогічні, психологічні і психолінгвістичні засади системи навчання риторики студентів визначено крізь призму теорії мовленнєвої діяльності (С.Д. Максименко, П.А. М'ясоїд, В.О. Моляко, І.П. Маноха, В.А. Семиченко, О.І. Власова, Н.П. Волкова, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, О.Є. Войскунський, П.Я. Гальперін, І.О. Зимня, Б.Г. Додонов, М.І. Жинкін, Є.П. Ільїн, В.А. Кан-Калик, М.М. Кашапов, В.О. Лабунська, О.М. Леонтєв, О.О. Леонтєв, В.Я. Ляудіс, Л.М. Мітіна, С.Л. Рубінштейн, Є.І. Рогов, Б.М. Теплов, Г. Олпорт, Ж. Піаже, Ю.О. Сорокін, В.О. Штофф, В.Д. Шадриков, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Є. Мелібруда, Л. Х'єлл, В. Штерн та ін.).

По-п'яте, при розробленні методики навчання риторики української мови студентів ВНЗ враховано численні дослідження дидактів і лінгводидактів з проблем удосконалення змісту мовної освіти й оптимізації навчального процесу (Я.А. Коменський, Г.Г. Ващенко, В.О. Сухомлинський, В.І. Бондар, І.А. Зязюн, С.У. Гончаренко, Н.В. Гузій, М.Б. Євтух, І.М. Дичківська, О.І. Пометун, І.П. Підласий, В.В. Химинець, Г.К. Селевко, С.О. Сисоєва, А.А. Аюрзанайн, О.В. Бережнова, В.В. Краєвський, П.І. Підкасистий, Є.С. Полат, Р.С. Піонова, Ю. Вооглайд, А.В. Хуторський, П.А. Юцявичене, М.І. Пентилюк, Л.І. Мацько, О.М. Семенов, В.Я. Мельничайко, О.М. Горошкіна, Т.В. Симоненко, Т.О. Ладиженська та ін.).

Для розв'язання поставлених завдань використовувалися такі *методи дослідження*:

– *теоретичні*: аналіз і синтез філософської, психологічної, педагогічної, лінгвістичної, психо- і соціолінгвістичної, дидактичної і лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження; аналіз державних документів, спрямованих на регулювання процесу освіти в Україні; аналіз усного й писемного мовлення студентів у різних ситуаціях і жанрах педагогічного спілкування; аналіз і синтез результатів дослідного навчання;

– *емпіричні*: абстрагування з метою виділення й дослідження загальних ознак моделі ідеального вчителя; усне й письмове опитування учнів, студентів і вчителів на різних етапах дослідного навчання; вхідне й контрольне тестування знань і вмінь з риторики, спостереження за навчальним процесом, мовленням і

мовленнєвою поведінкою вчителя, студента-практиканта й учнів; різні види моделювання: атрибутивне (жанри педагогічного мовлення, ораторська мова, образ ідеального вчителя), структурне (представлено структури дидактичної гри, модульного складу курсу риторики, самостійної роботи з риторики), організаційне (організація самостійної роботи студентів, навчальні мовно-комунікативні ситуації, методика навчання риторики, експеримент); педагогічний експеримент (аналітико-констатувальний, формувальний і контрольний етапи), метод класифікацій (види самостійної роботи, вправи з риторики, жанри мовлення вчителя), прогнозування результатів дослідного навчання. З метою отримання якісних і кількісних характеристик дослідного навчання риторики майбутніх учителів реалізовано метод статистичної обробки й аналізу результатів експерименту.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше в Україні розроблено й апробовано систему навчання риторики української мови студентів вищих педагогічних навчальних закладів, реалізація якої сприяє удосконаленню професійної підготовки вчителя. Цілісність і дієвість пропонованої методики визначається і забезпечується урахуванням засад особистісно-орієнтованого навчання, принципів гуманізації й гуманітаризації, ціннісного ставлення до освіти, розвивального характеру освітніх технологій; наявністю структурно-логічних і функціональних зв'язків між її елементами. Встановлено доцільність інтегрованого змісту навчального курсу риторики української мови, уточнено зміст понять «педагогічне спілкування», «самостійна робота студентів», «мовно-риторична особистість елітарного типу», «ораторська мова». Подальшого розвитку набули типологія жанрів педагогічного мовлення, дидактичне обґрунтування системи форм, методів, прийомів і засобів навчання риторики. Вперше створено структуру самостійної роботи студентів з риторики української мови, визначено її етапи та зміст, розроблено рівні й показники сформованості риторичної компетенції та критерії їх оцінювання. Доведено позитивний ефект впливу риторичних знань і вмінь на результати професійної діяльності вчителя та студента-практиканта.

Теоретичне значення дисертаційного дослідження:

- 1) визначено філософські, соціолінгвістичні, психолого-педагогічні, лінгвістичні, дидактичні та методичні засади навчання риторики;
- 2) обґрунтовано концептуальні засади навчання риторики української мови;
- 3) визначено зміст понять «педагогічне спілкування», «самостійна робота студентів», «мовно-риторична особистість елітарного типу», «ораторська мова»;
- 4) розроблено критерії добору текстів для занять з риторики;
- 5) визначено рівні і показники риторичної компетенції та критерії їх оцінювання.

Розроблена методика розвиває уявлення про способи підвищення якості професійної підготовки вчителя. Запропоновані теоретичні положення розширюють та урізноманітнюють наявні підходи до посилення мотиваційного й ціннісного компонентів освіти, формування мовно-риторичної особистості елітарного типу.

Практичне значення дослідження. Прогностичний потенціал розробленої методики дає змогу уточнити державний освітній стандарт вищої педагогічної освіти. Розроблена й експериментально перевірена система навчання риторики української мови майбутніх учителів, алгоритм самостійної навчальної діяльності студентів з риторики можуть бути використані у педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації, в інститутах підвищення кваліфікації вчителів, а також у дисертаційних дослідженнях. Авторську програму, посібник і монографію, методичні рекомендації, систему вправ і завдань, тести з риторики можна використовувати для масового вивчення риторики, під час удосконалення підручників і посібників, чинних програм і планів, розроблення спецкурсів, написання студентських наукових розвідок тощо.

Експериментальна база. Дослідження проводилося протягом 2000-2008 рр. на базі вищих навчальних педагогічних закладів України. У констатувальному і формуальному експерименті взяли участь студенти педагогічних спеціальностей Черкаського національного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (акт №500/03 від 01.12.2008 р.),

Севастопольського міського гуманітарного університету (акт №127/1 від 26.05.2008 р.), Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка (акт №2342 від 03.10.2008 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (акт №1/2059 від 22.09.2008 р.), Херсонського державного університету (акт №04-12/1003 від 10.06.2008 р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (акт №876 від 28.05.2008 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка №1-7/549 від 27.05.2008 р.), Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт № 1064-33/03 від 19.12.2008 р.).

Організація та етапи дослідження. Дослідження здійснювалося поетапно впродовж 2000-2008 років.

Перший етап (2000-2003 рр.) передбачав аналіз проблеми риторичної освіти, визначення змісту ключових понять дослідження (мета, завдання, об'єкт, предмет, гіпотеза), формування теоретико-методологічних засад навчання риторики і створення програми констатувального експерименту.

На **другому етапі дослідження (2004-2005 рр.)** проведено констатувальний експеримент, проаналізовано його результати, розроблено методику навчання риторики майбутніх учителів, створено навчально-методичний комплекс (укладено програму «Риторика», розроблено систему вправ і завдань, тести) і програму формувального експерименту.

Завданням **третього етапу (2006-2008 рр.)** було проведення експериментальної перевірки розробленої методики навчання риторики української мови студентів педагогічних спеціальностей. На цьому етапі уточнено гіпотезу дослідження, видано програму «Риторика» і посібник «Самостійна робота студентів з риторики», проаналізовано й осмислено результати дослідного навчання, сформульовано висновки. Узагальнені результати дослідження висвітлено в монографії «Риторика у вищій школі». Усі етапи дослідження знайшли відображення у публікаціях, виступах на науково-

практичних конференціях, семінарах учителів і вчених, у матеріалах лекцій для студентів, учителів і державних службовців.

Апробація результатів дисертації. Основні положення дослідження було представлено у доповідях і виступах під час проведення таких заходів:

– **4 Міжнародних науково-практичних конференцій:** «Державність української мови і мовний досвід світу» (м. Київ, 2000 р.), «Тарас Шевченко і народна культура» (м. Черкаси, 2004 р.), «Повышение статуса государственного языка – долг каждого гражданина» (г. Уральск, Республика Казахстан, 2005), «Проблемы современной лингвистики» (м. Баку, Азербайджан, 2005);

– **1 Міжнародного конгресу:** «Українська освіта у світовому просторі» (м. Київ, 2006);

– **12 Всеукраїнських науково-практичних конференцій:** «Шляхи реалізації міжпредметних зв'язків у середній і вищій школі» (м. Херсон, 2003 р.), «Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики вищої школи» (м. Черкаси, 2003 р.), «Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення» (м. Черкаси, 2005 р.), «Гуманітарні проблеми становлення сучасного фахівця» (м. Київ, 2006 р.), «Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів» (м. Рівне, 2006 р.), «Вища школа України: поступ у майбутнє» (м. Черкаси, 2007 р.), «Компетентнісно зорієнтована освіта майбутнього вчителя-словесника в контексті Болонського процесу» (м. Миколаїв, 2007 р.), «Діалогічні аспекти науково-педагогічної спадщини видатних українських дидактів-філологів Євгена Пасічника, Бориса Степанишина, Олександра Біляєва, Леоніда Скуратівського» (м. Переяслав-Хмельницький, 2008 р.), «Українська культуромовна особистість учителя: реалії та перспективи» (м. Глухів, 2008 р.), «Розвиток критичного мислення на уроках гуманітарних предметів» (м. Бердянськ, 2008 р.), «Проблеми формування педагогічного професіоналізму студентів університетів в умовах кредитно-модульного навчання» (м. Кривий Ріг, 2008 р.), «Українська мова в просторі і часі» (м. Київ, 2009 р.);

– **2 Всеукраїнських науково-практичних семінарів:** «Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки» (м. Львів, 2007 р.); «Риторичний аспект вивчення української мови та літератури в школі» (м. Харків, 2007 р.);

– **4 регіональних науково-практичних конференцій:** «Особливості навчання державної мови в південно-східному регіоні» (м. Луганськ, 2002 р.), «Г. Г. Ващенко – видатний педагог національного відродження України» (м. Черкаси, 2003 р.), «Мовне обличчя міста: Черкаси – 2007» (м. Черкаси, 2007 р.), «Мовне обличчя міста: Черкаси-2008» (м. Черкаси, 2008 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено в 43 наукових працях, з них 1 монографія (одноосібно), 1 навчальна програма, 2 навчально-методичні посібники, 39 статей у наукових журналах та збірниках наукових праць, з них 22 у фахових виданнях.

Робота складається із вступу, п'яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 547 найменувань, з них 16 іноземними мовами, і додатків.

Зміст дисертації викладено на 505 сторінках (з них 435 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 22 таблиці, 14 схем, 1 діаграму.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ

1.1. Філософський аспект сучасної освіти

Загальновідомо, що ефективність будь-якого дослідження забезпечує методологічна база. Ця теза не втрачає своєї актуальності з часів Платона, який зазначав, що риторику необхідно будувати на фундаментальних принципах діалектики і психології, оскільки їх розуміння, з одного боку, сприятиме усвідомленню оратором ідей, на які він повинен спиратися у процесі переконання, а з іншого – властивостей душі й індивідуальних особливостей людей, до яких звертається з промовою.

Марк Туллій Цицерон у праці «Три трактати про ораторське мистецтво» слушно наголошував, що мистецтвом слова неможливо оволодіти, не вивчивши попередньо висновків філософії [490].

Посилена увага з боку філософії до педагогіки пояснюється гострою потребою оновлення світогляду, а, отже, – визначення й реалізації завдань виховання людей нового покоління. Узагальненими орієнтирами здійснення всіх функцій дидактики, на думку вчених, є два рівні цілевизначення соціального замовлення: загальносоціологічний («готувати гарних громадян», «формувати особистості») і педагогічний (система цінностей, створення умов для самореалізації, самовираження й самоутвердження особистості) [477, с. 17-22].

Пріоритетними напрямками і водночас філософсько-методологічними принципами розвитку освіти XXI століття є її гуманізація, гуманітаризація і демократизація. Для усвідомлення ролі, місця і значення, а також труднощів, що виникають у процесі реалізації, важливо з'ясувати зміст цих понять.

Гуманізація, на думку вчених, передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, задоволення її освітніх потреб, забезпечення пріоритету загальнолюдських і національних цінностей, формування гармонії у

стосунках людини й довкілля, суспільства і природи тощо. У філософсько-культурологічній інтерпретації поняття «гуманізація» розглядають як процес, що у сфері освітньої діяльності стосується насамперед системи стосунків (учитель-учень, адміністратор-учитель, учитель-учитель і т. ін.). У результаті такого підходу створюються умови пріоритетності суб'єкт-суб'єктного типу відносин, характерними ознаками якого вважають унікальність, активність, внутрішню свободу і духовність. Суть гуманізації полягає у зміні ставлення людини до самої себе, а суть і зміст педагогічних перетворень означає насамперед «розвиток свідомості вчителя в напрямі гуманізації його світогляду [515, с. 100]». Цілком очевидний зв'язок між усвідомленням внутрішнього смислового плану гуманізації й реалізацією зовнішнього плану – зміною психологічної атмосфери системи освіти (панування в педагогічних колективах духу взаєморозуміння, взаємоповаги, співробітництва і творчості).

Н.П. Гузій реалізацію гуманістичного підходу у сфері педагогічної освіти безпосередньо пов'язує з підготовкою вчителя-гуманіста, що передбачає становлення й розвиток студентів як особистостей і професіоналів [123, с. 64].

Таким чином, гуманізація освіти є «необхідною передумовою цивілізованого входження людства у XXI століття», «способом творчої орієнтації особистості на утвердження людини як найвищої соціальної цінності, засобом найповнішого розкриття її здібностей та задоволення освітніх потреб [520, с. 27-28]».

Результатом теоретичних пошуків і гуманістичного практичного підходу, на переконання В.І. Шахова, мають бути розроблені й конкретизовані такі ідеї та принципи, як визнання права особистості на свободу, розвиток здібностей, створення сприятливих для цього умов життя та діяльності; цілісність, унікальність і здоров'я особистості; залучення до цінностей, норм різних видів культури; суб'єктивність особистості, здатність прогнозувати й контролювати свою діяльність і вчинки; пріоритет самодетермінації над «прямими» впливами й організація в освітніх системах розвивального середовища; виховання гуманістичного ставлення до культури, природи, людей, самої себе [500, с. 71].

Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, високу духовність і культуру особистості, її планетарне мислення. У філософії поняття «гуманітаризація» означає зміну сутнісного центру світу зі світу природи на світ людини. Відповідно філософсько-дидактичний аспект проблеми передбачає наявність у навчальному матеріалі людських цінностей і смислів («людського вектора»). О.А. Юніна, вбачаючи суть гуманітаризації у зміщенні акцентів змісту освіти, зміні способу викладання (актуалізується проблемно-діалоговий метод), особливостей пізнавальної діяльності, виділяє такі найхарактерніші ознаки:

1) *фундаментальність* (викладання кожного предмета з урахуванням методологічного, технологічного і методичного рівнів);

2) *розвиток особистісних якостей* (навчальний предмет розглядають не як самоціль, а як засіб розвитку життєво важливих якостей людини (мислення, волі, моральності); при цьому знання, вміння і навички збагачуються ціннісними смислами);

3) *діалогічність* (навчання розглядають як спільний пошук істини; відповідно провідним способом освітньої діяльності є діалог);

4) *інтеграційність* (об'єднання окремих дисциплін в інтегровані курси);

5) *екзистенційність* (цілісний підхід, що передбачає активне включення лівої і правої півкуль головного мозку; посилення ролі інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів тощо) [515].

Відповідно, одним із ефективних шляхів практичного здійснення гуманізації й гуманітаризації, на думку дослідниці, є формування і розвиток риторичної культури «як культури мисленнєво-мовленнєвої діяльності, що націлює думки, слова і вчинки людини у світ вищих духовних цінностей – до істини, добра і краси [515, с. 102]».

Головною метою демократизації освіти вважаємо виховання і підготовку до життя й діяльності в демократичному суспільстві вільної особистості, громадянина-патріота з активною життєвою позицією, зрілими поглядами на життя й демократичною культурою. Формуванню демократичної культури в

навчальному процесі сприяє застосування інтерактивних методів, інноваційних технологій; стимулювання активної участі кожного в навчальному процесі; створення демократичної атмосфери на всіх етапах заняття (при опитуванні, виборі завдання або теми, оцінюванні тощо), забезпечення рівних можливостей усім учасникам навчально-виховного процесу; пріоритет самооцінки, гнучка система занять тощо.

Першим зі слов'янських педагогів XVIII ст., хто ставив питання про освіту й виховання на демократичній основі вільної, гармонійно розвиненої людини, обізнаної з основами наук, культури мистецтва, з історією й релігією, дослідники називають Г.С. Сковороду [458; 484; 492]. Ключовим поняттям його філософської ідеї є серце людини як уособлення вищої сили, що характеризує духовний світ людини, як єдність духу й матерії, як раціональний принцип пізнавального мислення і людського міркування. На думку Д.І. Чижевського, уявлення про «серце» варто розглядати як «передумову антропології Сковороди, як основу життя людини, вищу силу, що стоїть поза межами душі й духу [493, с. 137]».

Актуальними для сучасної освіти вважаємо такі висновки Г.С. Сковороди:

1. Наука, поезія, естетика, етика повинні зробити людину щасливою, визначити її місце в суспільстві, незалежно від соціального стану.
2. Людина повинна бути гармонійно вихованою: здоровою тілом і духом, вільною, щасливою, добродійною, з добрим серцем.
3. Основою виховання всіх людей має бути освіта, одне з найважливіших завдань якої – розвиток здатності мислити, вміння робити висновки.
4. Особливістю й «призначенням» роду людського є пізнання, а обов'язковою умовою правильного шляху пізнання є самопізнання [428].

Пріоритетом педагогічної стратегії П.Д. Юркевича є збереження унікальності особистості й створення умов для її вільного духовного розвитку [516]. Основні положення філософсько-педагогічної спадщини Г.С. Сковороди, П.Д. Юркевича успадковані й розвинуті у працях Г.Г. Ващенка. Характерними ознаками вчення Г.Г. Ващенка, на думку В.М. Довбні, є орієнтація на багатовікову вітчизняну етнопедагогічну традицію, на філософсько-освітні ідеї

українських мислителів епохи модерну, на теоретико-практичні тенденції української діаспори й на модерністську західноєвропейську філософську освітню думку [137, с. 105].

До фундаментальних світоглядних засад Г.Г. Ващенко відносить архетипи національної культури, без яких не може бути поступу в жодній царині життя. Аналізуючи онтологічний, космологічний та моральний докази буття Божого, вчений обґрунтовує християнський ідеал людини, в основу якого покладає три добродієвості: віру, надію і любов [79].

Варті уваги погляди С. Френе щодо максимального розвитку особистості дитини у розумно організованому суспільстві, згідно з якими вчений виділяє такі три головних елементи: виховання вільної особистості з високим рівнем самосвідомості, почуттям гідності, самоповаги, вмінням орієнтуватися у загальнолюдських і національних цінностях життя, знаннями національної культури, здатністю приймати рішення й нести за них відповідальність; виховання духовно багатого особистості та виховання практичної особистості, яка володіє основами економіки, комп'ютерної грамотності, іноземними мовами, культурою поведінки і спілкування, естетичним смаком, з турботою ставиться до свого здоров'я; власною працею й діяльністю забезпечує матеріальний добробут своєї сім'ї [481].

Велике значення має окреслення стратегічних аспектів освіти, якими, на думку вчених, сьогодні є онтологія освіти (суть, специфіка, структура, функції, відносини і форми їх реалізації); гносеологія освіти (проблеми свідомості, й людини і її світу); аксіологія освіти (теоретико-методологічні засади і ціннісно-світоглядні орієнтації у галузі освіти); праксеологія освіти (справи духовно-практичні й організаційні, аспекти розвитку системи освіти); герменевтичне навчання (навчання розумінню як єдиному способу усвідомлення істини); інтеграція (єдиний освітній та інформаційний простір) [456; 76; 356] тощо.

Аксіологічний аспект освіти розкрито у працях вітчизняних і зарубіжних учених (А.О. Ярошенко, С.Ф. Клепко, В.І. Кононенко, М.С. Розов, І.В. Лебідь, О.М. Корнієнко, О.В. Бажановська, М.Н. Корнєв, О.Б. Левченкова, І.А. Суріна,

С.Ф. Анисимов, Б.І. Додонов, М.М. Мойсєєв, В.А. Малахов, М.С. Каган, Е. Дамман, М. Скїлбек, Д. Макклелланд, А. Кїнг, Л. Комфорт та ін.). У педагогічній науці він «передбачає створення такої ситуації, за якої повинно відбуватися не протиставлення національних цінностей гуманістичним універсальним, а взаємодія з ними для подальшого збагачення науки [250, 70]».

Цінністю вважають будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства, те, заради чого вона діє і живе. Цінності виховання розуміємо як «людські смисли, зразки педагогічної культури, зафіксовані в культурному образі людини, культурних зразках життя, взаємодії між поколіннями і виховних відносинах, в педагогічних теоріях і системах, технологіях і способах педагогічної діяльності і поведінки, що схвалюються суспільством і передаються від покоління до покоління [64, с. 29]».

Для того, щоб визначити місце цінності у структурі духовності, Ю.М. Білодід радить пригадати основні її елементи та функції. Зокрема, знанням у духовності відводиться роль інформаційної бази; віра виконує роль механізму формування й вияву духовності; мораль визначає сутність людських стосунків, є нормативною базою духовності; релігійність вважають пріоритетом загальнолюдського над індивідуальним, особистим; а цінності є змістовною стороною духовності, наповнюють конкретним змістом людське буття [51, с. 192].

До основних груп цінностей освіти відносять *внутрішні цінності* функціонування освіти (головна серед них – індивідуальність учнів або запити суспільства; професорсько-викладацькі цінності, цінності, покладені в основу навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання); *зовнішні цінності* (нав'язуються освіті суспільством, державою, зокрема ті, що визначаються економічними цінностями освіти, тобто її здатністю забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства); *інструментальні цінності* (визначаються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти)); *соціальна*

цінність (освіта як чинник соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу)); *фабриковані цінності* (вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних настанов, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі, для прийняття нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо) [191, с. 267].

Ціннісна характеристика освіти передбачає розгляд трьох взаємопов'язаних блоків: освіта як цінність державна; освіта як цінність суспільна; освіта як цінність особистісна. За якісною характеристикою освіта – це «не тільки цінність, система чи процес», це «ще й результат, що фіксує факт привласнення і державою, і суспільством, і особистістю всіх тих цінностей, народжених у процесі освітньої діяльності, що так важливі для економічного, морального, інтелектуального стану «споживачів продукції» освітньої сфери – держави, суспільства, кожної людини, всієї цивілізації в цілому [103, с. 65]».

Абсолютною цінністю, метою, результатом і головним критерієм оцінювання якості виховання вважають дитину, людину як «міру всіх речей». Звідси логічно випливає питання «ідеалу освіченості». Його важливість пояснюють зміною антропологічних основ педагогіки: освічена людина сьогодні – це «не просто людина знаюча, навіть не людина із сформованими переконаннями, світоглядом, активною життєвою позицією і т. ін.», це людина, «основні параметри якої визначаються вписанням у соціокультурне середовище, підготовлена в цілому до життя в ньому, здатна самостійно орієнтуватися в складних соціокультурних ситуаціях та проблемах, осмислити своє місце у світі [389, с. 77-78]».

Таким чином, у полі зору філософської антропології перебуває не лише людина, яка зараз реалізує себе, але і її образ у майбутньому (ідеал людини).

У будь-якій концепції, на думку В.В. Краєвського, ключовим є визначення суті поняття «*зміст освіти*». Відповідно до розуміння змісту

освіти як «педагогічно адаптованого соціального досвіду людства, ізоморфного, тобто тотожного за структурою людській культурі, взятій у певному аспекті, в усій її структурній повноті», вчений називає обов'язковими змістовими складниками (крім набутих знань і досвіду здійснення діяльності за звичним стандартом, за зразком) досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісних відносин. Таке трактування дає підстави для виділення чотирьох основних структурних елементів: досвіду пізнавальної діяльності (знання); досвіду репродуктивної діяльності (уміння і навички); досвіду творчої діяльності (проблемні ситуації, пізнавальні завдання) і досвіду здійснення емоційно-ціннісних відносин [217].

На актуальності концепцій «антропоцентризму», «внутрішньої природи дитини», «самоактуалізації власного потенціалу людини», «унікальності й самодостатності особистості», започаткованих ще у вченні «філософія серця» Г.С. Сковороди і П.Д. Юркевича, розвинутих у наукових підходах К.Д. Ушинського, М.І. Пирогова й успішно реалізованих у країнах Заходу, наголошує А.М. Бойко [60, с. 54].

З огляду на важливість зазначених освітніх проблем учені привертають увагу до таких першорядних завдань вищої педагогічної школи: створення передумов для становлення вчителя як носія загальнолюдських цінностей, здатного й готового до саморозвитку і самовдосконалення; створення культурного й освітнього середовища як бази для формування у студентів інтелігентності; виховання педагогічної культури майбутнього вчителя; формування ціннісно-мотиваційного ставлення до професійно-педагогічної діяльності; розвиток готовності до емоційної й інтелектуальної рефлексії; формування педагогіки духовності [12, с. 3-4; 412, с. 56; 467, с. 25] тощо.

Покликанням сучасної системи освіти є оптимальна реалізація чотирьох цільових настанов при формуванні особистості: учитися, щоб знати; учитися творити; учитися жити й учитися жити разом.

До найважливіших філософських проблем формування сучасної людини відносять розкриття ролі специфіки кожної національної культури в цьому

формуванні (насамперед це стосується найважливішого складника цієї культури – національної мови); людський вимір освітньої системи й освітньої діяльності; підпорядкування освітньої діяльності саморозвитку й самоактуалізації людини як цінності; створення привабливого образу людини, ідеального проекту, повноцінного і життєлюбного [261; 388; 12].

Для виявлення суті особистісно орієнтованого виховання важливо зрозуміти, на який образ людини воно спрямоване. Спираючись на досягнення сучасної антропології, можна стверджувати, що людина уособлює єдність трьох сутностей: природної, соціальної і культурної. Особистість – глибоко філософська категорія вже тому, що передбачає звернення людини до самої себе, усвідомлення себе як індивідуальності [49, с. 3]. З погляду філософії вона сприймається як «системна «надчуттєва» якість, що виникла внаслідок залучення індивіда в контекст суспільних зв'язків», «як суспільний індивід, що спілкується [479, с. 226]». Під соціальною орієнтацією особистості розуміють набір переважних інтенцій, типів поведінки, спілкування, взаємодії людей, що виражають їх місцеположення, дотичність до певних корпоративних зв'язків.

Єдиним механізмом контролю, що відповідає за реальну здатність визначати власні потрібно-мотиваційні стани, рівні домагань з метою порівняння, коректування, продуманих дій, досягнення планованих результатів, вважають самооцінку [479, с. 227].

Вчені Інституту українознавства МОН України під керівництвом П.П. Кононенка запропонували концепцію філософії освіти, ключовими положеннями якої є утвердження нерозривної єдності виховання й навчання, а також зосередження акцентів на народній та академічній (вітчизняній і зарубіжній) педагогіці. Найголовніша й найвідповідальніша мета освіти, на думку дослідників, є всебічний розвиток дитини, а основа української школи – це, передусім, фаховий педагог [204].

Поділяємо позицію В.В. Розанова, який істинну суть освіти людини вбачає у пробудженні здатності любити, цінувати щось у культурі й житті і виступає

проти освіти, спрямованої на обтяження пам'яті учнів непотрібними відомостями, та виховання людини поза духом своєї культури [388].

У концепції, розвинутій М.О. Бердяєвим, М.О. Лосським, П.О. Флоренським, людина постає як епіцентр культури, її вища духовна цінність. Є.В. Бондаревська із цих положень робить висновок про культурну сутність людини як системоутворювальний компонент її цілісності й розглядає людину культури як глобальну мету сучасного виховання, «такий тип особистості, ядром якого є суб'єктні властивості, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [64, с. 30]».

В.С. Семенов виділяє шість напрямів розвитку, саморозвитку й піднесення людини в історичному процесі ХХІ століття: 1) рух людини до її самореалізації як особистості; 2) розвиток і самозаглиблення людини з пріоритетом на духовність, високі цінності, мораль і моральність; 3) розвиток і піднесення людини з опорою і пріоритетом на соціальність, соціально справедливі стосунки між людьми; 4) розвиток і піднесення людини у всебічності, різноманітності, багатогранності, багатстві всіх її здібностей, можливостей, талантів, ресурсів і потенцій; 5) розвиток і піднесення саме вільної людини; 6) розвиток і піднесення людини в цілності та цілісності (як вища точка й кінцева мета прогресу людства) [406, с. 26-34].

Реалізація всіх згаданих вище завдань буде можлива за умови врахування рекомендацій учених при викладанні всіх навчальних дисциплін. Слушними у зв'язку з цим є поради В.С. Лутая щодо поліпшення рівня викладання основних навчальних предметів:

1. Не обмежуватися лише тим змістом багатьох предметів, що вже повністю устоявся і не є дискусійним.

2. Крім принципу індивідуального навчання кожного учня, передбачати набір методологічних рекомендацій (систему мотиваційних правил; методи самонавчання і самоконтролю; систему тестування й деякі інші).

3. Для кращого вирішення суперечностей між традиційною й інноваційною, інформативною і творчою функціями педагогічної діяльності здійснювати

філософсько-методологічний аналіз співвідношення між «живими» лекціями та їх текстами.

4. Постійно утримувати зворотний зв'язок лектора з аудиторією.

5. Формувати високу культуру вчителя, від якого залежить загальна культура суспільства [261, с. 163-168].

З огляду на суттєві перетворення у системі освіти, має сенс пропозиція Л.А. Беляєвої запровадити особистісно орієнтований підхід до визначення компетентності. Суть професійної компетентності дослідниця визначає як міру відповідності професійних та особистісних якостей рівню і складності вирішуваних завдань [46, с. 250].

Посилення аксіологічного аспекту змісту освіти впливає на вибір засобів і методів навчання, роль яких – сприяти формуванню особистості, що розвивається і саморозвивається, адекватної самореалізації. Відправним пунктом при визначенні теоретичних основ і конструюванні освітніх технологій стають ціннісні орієнтири. Найбільш відповідними аксіологічно насиченому змісту, на думку В.О. Ситарова, є дидактичні засоби, що дають змогу включити в навчальний процес особистісний досвід учнів, розвиваючи їх суб'єктну позицію, самостійність і активність [425, с. 29]. До переваг інноваційних технологій навчання філософи відносять насамперед акцентування уваги на становленні індивідуально-сміслової сфери студентів. Іншими словами, критерії інноваційної освіти зумовлені орієнтацією особистості на рефлексію, постійні зміни, самоосвіту й самовдосконалення [347, с. 287].

У виборі форм, методів і прийомів навчання й виховання поділяємо думку А.М. Бойка про необхідність поєднання ефективних традиційних елементів з інноваційними, оскільки «у традиційному зберігається те, що сприяє кристалізації й творчому розвитку сучасного, новаторського, слугує його підґрунтям», а «у поєднанні новаторства і традиційності криються великі потенційні можливості методологічного знання, виявлення і формування всього багатства інтелектуальних і духовно-моральних якостей підростаючого покоління [60, с. 59]».

Ця позиція переконливо обґрунтована також у працях В.В. Краєвського. Виділяючи кумулятивність, тобто опору на раніше здобуті наукові результати як одну з характеристик наукового знання, вчений доходить висновку, що орієнтиром у розвитку педагогічної науки і практики повинні бути водночас інновації і традиції [217].

Ретельного вивчення потребують підходи Д. Дьюї до змісту навчання, згідно з якими: 1) «основний навчальний метод – власний «запит» дитини у процесі навчання» (тобто, розширення застосування діалогічного методу Сократа); 2) освіта «повинна базуватися на проектному методі»; 3) обов'язковою є практика дискусій і рефлексії, що забезпечують розвиток уваги та мислення; 4) зміст занять повинен визначатися основними людськими потребами: у взаємодії, самостійному набутті досвіду і саморозвитку [336, с. 8].

У центрі уваги вчених перебуває і проблема якості освіти. Зокрема, Б.С. Гершунський пропонує оцінювати результат освіти на індивідуально-особистісному (з урахуванням реальних освітніх здобутків особистості), на суспільно-державному і загальноцивілізованому рівнях, коли фіксується факт залежності всебічного прогресу кожної країни, кожного соціуму від освіти й уваги, яку держава і суспільство приділяють освітній сфері. Учений обґрунтовує доцільність мінімального рівня знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних, поведінкових якостей особистості, необхідних для включення у різноманітні види діяльності, відносин і базових для подальшого безперервного розвитку особистості. У контексті критеріїв освіти варто з'ясувати поняття «грамотність» і «освіченість». Б.С. Гершунський розглядає грамотність як явище поліструктурне: це «не просто вміння читати, писати і рахувати», грамотність забезпечує людині «стартові можливості», а соціальна справедливість вимагає, «щоб ці можливості були рівними для всіх людей, незалежно від індивідуальних особливостей [103, с. 71]».

Освіченість розуміють як «результати досягнення цілей освіти [53, с. 8]», як «грамотність, доведена до суспільно і особистісно необхідного максимуму», що «передбачає наявність досить широкого кругозору з найрізноманітніших

питань життя людини і суспільства [103, с. 72]». Серед її критеріїв виділяють ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; уміння виявляти невирішені проблеми, ставити запитання і висувати гіпотези; усвідомлювати зв'язки між предметами і явищами, реальні тенденції у розвитку процесів; здатність передбачити розвиток подій на основі ретельного аналізу наявних тенденцій; кількість і якість процесу й продуктів праці [53, с. 8].

Таким чином, грамотною вважатимемо людину, насамперед підготовлену до подальшого збагачення й розвитку свого освітнього потенціалу, а освіченою – ту, що має певні освітні здобутки. Обидві категорії важливі як складники структурного ланцюжка результативності освіти: «грамотність» – «освіченість» – «професійна компетентність» – «культура» – «менталітет».

Критерієм культури особистості, на думку А.О. Деркача, є оптимальність і конструктивність її самовираження, самореалізації і того способу професійної діяльності, за допомогою якого вона здійснює цю діяльність. Розвиток професіонала вчений розглядає з акмеологічних позицій «як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається [129, с. 277-278]».

Поняття «готовність майбутнього педагога», згідно із сучасними підходами і вимогами, передбачає активну практику й новий рівень професійної компетентності, ключовими компетенціями якої є ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, а також особистісне самовдосконалення, самозростання, самовдосконалення і створення умов для розвитку [467, с. 54].

Отже, якщо освіта – «це передусім розвиток і саморозвиток», то педагогічна діяльність – це «діяльність, яка створює умови саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечує їх простором вибору, дає можливість вільної і творчої дії [22, с. 25]».

У дослідженні професійного виховання вчителя як цілісного процесу формування його особистості, мотиваційно-моральної сфери, фундаментальних знань, духовної культури вчені (В.П. Андрущенко, Г.О. Балл, С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, В.С. Лутай, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко, С.О. Сисо-

єва та ін.) орієнтуються на культурно-антропологічну модель самозростання педагога, на виховання рефлексії як співвіднесення можливостей свого «Я» з тим, що передбачено обраною професією.

Професіоналізм педагога визначають насамперед якістю педагогічного мислення, сучасні тенденції розвитку якого пов'язані з необхідністю формування інноваційного стилю педагогічного мислення, підвищення теоретичної, методологічної і світоглядної культури суб'єкта педагогічної роботи, перегляду уявлень про професіоналізм учителя на основі сучасних вимог, підвищення якості педагогічної освіти. Методологічну культуру педагога на конкретно–предметному рівні, як вважає Л.В. Загрекова, формують провідні категорійні поняття, вміння оперувати ними; сутність методології пізнання й перетворення дидактичних процесів; методи і засоби науково-дидактичного дослідження, вміння використовувати їх у науково-дослідній та практично-освітній діяльності [154, с. 59].

Не применшуючи значення названих раніше аспектів, В.Г. Кремень наголошує, що «навіть при застосуванні найсучасніших комп'ютерних систем, високих телекомунікаційних технологій, що стимулюють динаміку й ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, ніщо і ніхто не спроможний повністю витіснити і замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу «вчитель – учень [221, с. 18]». Цим учений пояснює актуальність підготовки високопрофесійних педагогічних і науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію «педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + нові технології».

Стратегічно важливими загальнодержавними питаннями визнано поглиблення риторичного виміру в освіті, плекання культури читання як інструменту підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистості та соціальної активності українського суспільства.

Крізь призму філософії мова – не тільки засіб вираження філософських концепцій, але й засіб пізнання світу й людини, «єдиний засіб, здатний допомогти нам проникнути в приховану від нас сферу ментальності, оскільки

вона визначає спосіб поділу світу в тій чи іншій культурі, розповідає нам про людину такі речі, про які сама людина не здогадується [273, с. 114]». З огляду на те, що професія педагога належить до числа живомовних і безпосередньо пов'язаних із пізнанням людини та світу, проблема мовної і риторичної освіти визнана вченими як одна з ключових. Дефіцит спілкування у якісному вираженні визначають у двох аспектах: вкрай обмеженому спілкуванні та в надмірному, але нераціональному спілкуванні. Педагогічний процес базується на спілкуванні вчителя та учнів, і від того, наскільки воно раціонально побудоване, прогнозоване й успішне, залежить реалізація всіх завдань, що стоять перед освітою. Отже, «найважливіше професійне завдання – зробити освітнє спілкування по-справжньому особистісним, домогтися взаєморозуміння між усіма його учасниками [125, с. 70-71]».

Орієнтація на особистість учня означає, насамперед, зміну стилю педагогічного спілкування – від авторитарного до демократичного і гуманного, заохочення самостійності, формування здатності до індивідуального інтелектуального зусилля, готовності до свободи вибору. У соціокультурному плані постає проблема формування навичок «розуміння іншого»: інших людей, інших систем цінностей, інших культур – у контексті інтеграції в глобальний загальнопланетарний освітній та соціокультурний простір, що базується на загальнолюдських цінностях. Одним із найважливіших і недостатньо усвідомлених складників сучасних процесів модернізації вважають філософію діалогового спілкування, діалогової форми навчання і виховання, що має тисячолітню історію. Учені-філософи розуміють діалог як характерну особливість соціально-гуманітарного пізнання, а його важливість для процесу навчання пояснюють тим, що «знання в діалозі не одержуються в готовому вигляді, а здобуваються, створюються його учасниками [211, с. 152]».

Діалоговими параметрами, що оцінюють кількісно та якісно освітню продукцію учня, вчені називають такі запитання учнів: *когнітивні* (інтенсивні), спрямовані на глибше вивчення нового матеріалу; *екстенсивні*, що пов'язують тему з іншими темами і навіть предметами; *креативні*, що орієнтують на

пошуки творчих ідей, шляхів розв'язання проблеми. До діалогових показників евристичної діяльності учня відносять логіку суджень і здатність здійснювати рефлексію власної діяльності.

Культуру діалогу, характерними ознаками якої є орієнтація не на користь, а на самоцінність людини як унікальності, як особистості, покладено в основу сучасної загальнолюдської культури. Ідею діалогічності культури, що несе в собі енергію й силу діалогу, завдяки чому актуалізується сутність культури і формується особистість, розробив В.С. Біблер [50].

Таким чином, орієнтирами у створенні методики навчання риторики української мови вважаємо головні принципи національної системи освіти (гуманізація, гуманітаризація, демократизація, національне спрямування), її стратегічні аспекти (гносеологія, аксіологія, праксеологія, герменевтика та ін.) та інноваційні підходи, що орієнтують на виховання інтелектуальної, мислячої, вільної, духовно багатой і творчої особистості.

1.2. Генеза риторики

Введення риторики української мови в навчальні плани ВНЗ України пов'язане з проблемами визначення методологічних засад курсу, формування термінологічної бази, дидактичного забезпечення навчальної роботи та іншими аспектами, важливими для становлення в Україні мовно-риторичної освіти. Особливу роль у цьому процесі відводять риторичній спадщині минулого. Перспективним напрямом є вивчення й переосмислення доробку античних мислителів, запровадження окремих його аспектів в сучасну систему навчання, що сприятиме інтенсифікації навчального процесу, посиленню мотивації, активізації когнітивної сфери студентів, розвитку здатності до рефлексійного сприйняття й осмислення матеріалу.

1.2.1. Еволюція змісту риторики

Мовно-риторичну освіту обґрунтовано вважають одним із найбільш перспективних і важливих лінгводидактичних напрямів, що мають на меті виховання носіїв змістовного, переконливого, гарного і грамотного мовлення. Труднощі в навчанні риторики більшою мірою пов'язані з невизначеністю змісту як її теоретичної частини, так і особливостей практичної реалізації. Незважаючи на те, що риторика як класична дисципліна нагромадила багатий досвід формування особистості на основі перевірених часом прийомів викладання ефективного і виразного мовлення, сучасна система навчання передбачає уточнення її змістового компонента, принципів, методів і прийомів навчання.

Наявність великої кількості визначень риторики (ораторська майстерність, мистецтво переконання, мистецтво аргументації, алгоритм мовленнєвої поведінки, елоквенція, філософсько-дидактичне вчення про ціннісну природу мисленнєво-мовленнєвої діяльності, наука про закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, лінгвістична наука тощо) спричинила неоднозначне уявлення про її предмет і об'єкт.

Процес удосконалення змісту риторики триває від античних часів і донині. Суперечки й пошуки вчених ведуться навколо різних проблем: а) риторика – наука чи мистецтво; б) суть риторики як науки; в) характер риторики як науки (тяжіє до філософії чи лінгвістики; є окремою наукою чи галуззю однієї з наук; теоретична чи прикладна наука тощо); г) зміст риторики як навчальної дисципліни тощо. Отже, для створення системи навчання риторики української мови важливе значення має усвідомлення її суті.

Софісти, які майстерно володіли ораторським мистецтвом і навчали інших, вважали риторику «царицею всіх мистецтв», об'єктом риторики – слово як «найвеличніший володар», а головним завданням ритора – переконати слухачів. Нового змісту риториці надає Платон, вважаючи її великим благом, що ґрунтується на справжньому знанні, дає людям як свободу, так і владу над іншими людьми. Суть поняття вчений пов'язує насамперед з переконанням, впливом на душу і думку. Риторика, за Платоном, як і будь-яке справжнє мистецтво, є творчою діяльністю, що впорядковує,

систематизує емоції, втілюючи таким чином вищу справедливість [352]. Цю ідею підтримує і розвиває Арістотель, визначаючи риторику як мистецтво, що засноване на істині та справедливості й навчає знаходити можливі способи переконання стосовно кожного предмета [30].

Згідно з римською традицією, риторика утверджується й систематизується як «словесна наука про людину через її ставлення до суспільства», стає «свого роду державною ідеологією й охоплює основний зміст науково-філософської, юридичної і художньої культури [89]». На думку Цицерона, риторику варто розглядати не як споглядальну науку, подібну до філософії, а як практичну систематизацію корисного досвіду. Вважаючи основою ораторського мистецтва глибокі знання і зміст, учений доходить висновку, що красномовство – це мистецтво, «найважче з мистецтв», яке народжується воно з багатьох знань і вмінь [489, с. 343-344]. Квінтіліан вважав риторику наукою і мистецтвом, однак мистецтвом діяльнішим, оскільки вона поєднує в собі елементи всіх мистецтв: роздум, дію, продукт у вигляді словесного твору. У визначенні її суті вчений опирається на Ісократу і вважає, що завдання риторики – переконувати, але переконувати за допомогою гарного мовлення [189].

Ф. Прокопович називав риторику царицею мистецтв. Найбільш точним щодо формулювання суті риторики вчений вважав тлумачення, запропоноване Квінтіліаном: риторика – це вміння добре говорити [369]. Тлумачення М.В. Ломоносовим красномовства як мистецтва «про всяку матерію гарно говорити і тим схилити інших до своєї про неї думки [253, с. 8]» розвиває згодом М.Ф. Кошанський, зазначаючи, що «ораторство, пишномовство є мистецтво даром живого слова впливати на розум, почуття і волю інших [215, с. 76]».

У подальші періоди зміст риторики уточнювався і поглиблювався, однак і дотепер не існує загальноприйнятого тлумачення цього поняття. Сучасні вчені, посилаючись на багатий досвід минулого, намагаються надати поняттю нового змісту, який би відображав основне призначення, суспільні запити та цілі, що ставляться перед риторикою як наукою і навчальною дисципліною. Так, Н.О. Безменова вважає риторику одним із розділів гуманітарної науки, у межах якої

сформульований «алгоритм мовленнєвої поведінки» людини [43, с. 4]. Для усвідомлення її предмета дослідниця виділяє й об'єднує три групи дефініцій, утворених в різні історичні періоди.

Перша група (грецька) трактує риторику як «мистецтво переконання». Другу групу визначень автор пов'язує з особливостями римської цивілізації. Найбільш чітко вона виражена у Квінтіліана: риторика – *ars bene dicendi* – «мистецтво говорити гарно». Третя дефініція, характерна для середньовіччя і початкового періоду Відродження, трактує риторику як *ars ornandi* – «мистецтво прикрашання (мовлення)». Виникнення третього «типу» риторики автор вважає «результатом тенденції, що призвела до остаточного розпаду синкретичності логосу: пізнання (думка) і вираження (мова) починають своє роздільне існування [43, с. 14-15]». У найбільш загальному вигляді риторика, на думку Н.О. Безменової, – це мистецтво впливу, в основі якого лежать дві категорії: розуміння і воля. Риторика як діяльність у класичній інтерпретації передбачає «певну природу (єство чи вроджену якість), метод, або системний виклад правил і рекомендацій та практику [43, с. 17]».

Об'єднання наведених вище дефініцій (мистецтво переконання, гарного мовлення і прикрашання) цілком логічне, однак неповне.

В.І. Аннушкін, узагальнивши багатовіковий досвід розвитку риторики, обґрунтовує доцільність таких її дефініцій:

1. Риторика – фундаментальна теорія і мистецтво мовлення (це положення зафіксоване у класичному визначенні риторики К.П. Зеленецьким).
2. Риторика – мистецтво мислити.
3. Філософія й етика як основа риторики запобігають перетворенню навчання риторики в «пишномовство».
4. Риторика – теорія і практика досконалого мовлення, переконливого, прикрашеного, доречного, ефективного, доцільного і т. ін., що формує через стиль мовлення стиль життя.
5. Риторика – вчення про мовленнєве виховання. Оскільки у мовленні виражена вся людина, риторика сприяє формуванню особистості людини,

насамперед її ідеології, знань, життєвої позиції, здатності виражати і захищати свою позицію словом.

6. Риторика – вчення про всі роди, види і жанри мовлення (словесності) в розвинутому інформаційному суспільстві [20].

Л.С. Павлюк, розглядаючи шлях розвитку риторики від античної традиції до сучасних гуманітарних теорій, вирізняє як найбільш важливі такі сутнісні визначення риторики: 1) спосіб вживання і сукупність мовних засобів, підпорядкованих досягненню певних цілей; 2) авторські стратегії впливу, особливості аргументативних текстів, характерні для певної сфери (президентська риторика, судова риторика); 3) сукупність жанрів усного мовлення, публічної промови; 4) наука про переконливе мовлення; 5) сучасна лінгвістична теорія, яка досліджує текст у зв'язку із його інтенціями і функціями [330, с. 9].

На думку Н.Б. Шешко, сучасна риторика – «це теорія і майстерність ефективного, тобто доцільного, впливового, результативного мовлення, це наука, яка вивчає прозове мовлення і способи побудови естетичної промови, де слово базується на моральності і корисності [504, с. 4]».

Ю.В. Рождественський принципово розширює розуміння риторики. Не заперечуючи класичних визначень, дослідник зауважує, що недостатньо розуміти риторику лише як «вчення про елегантне мовлення». З огляду на те, що риторика – це «мистецтво керування суспільними процесами», вчений вважає за доцільне пов'язувати її з усіма видами словесності, а не тільки з ораторською промовою, як у період античності. Переконливими й актуальними є висновки про те, що риторика передбачає не тільки вдосконалення мовлення окремої особи, а й розвиток мовлення в суспільстві, яке є «запорукою успіху і благодаті суспільства». Реалізацію цієї запоруки дослідник пов'язує зі «здоровими й перспективними законами про мовлення», правильним етичним спрямуванням змісту промови, розвитком діалогічних стосунків у суспільстві і взаєморозумінням [386, с. 10]. Водночас учений виділяє три головні універсальні тенденції у трактуванні риторики та її завдань: 1) *риторика*

навчальна, що слугувала розвитку мистецтва слова (красномовства) в учнів; 2) *протестантська риторика*, що поєднувала проповідницьку і ділову практичну мету; 3) *раціональна риторика*, що поєднувала завдання виховання красномовства і розвитку наукового мовлення [387, с. 66].

У сучасних підручниках і посібниках з риторики суть її часто подається у вузькому (ораторське мистецтво) і широкому (наука про умови і форми ефективної комунікації) значенні [80; 142; 179; 439]. Українські вчені вважають риторику не тільки академічною дисципліною, предметом вивчення якої є ораторство, а також прикладною дисципліною, що має на меті виховання вмілого промовця [1, с. 10].

Для визначення суті риторики, на думку Т.В. Анисимової, велике значення має розмежування лінгвістики і риторики. Так, лінгвістика з'ясовує, що є у мові, розглядає ознаки готового тексту (констатувальний підхід), а риторика ставить за мету здійснити суворий відбір та ієрархізацію всіх компонентів спілкування відповідно до їхньої ролі у досягненні запланованого результату, сформулювати, як потрібно підготувати промову, щоб досягти успіху (телеологічний підхід) [17, с. 24].

М.П. Препотенська, обґрунтовуючи екзистенційну багатовимірність риторики, що детермінована такими екзистенціалами як «воля до істини», «воля до влади», «воля до порозуміння», визначає її як екзистенційну вербалізацію буття [361, с. 12].

За межі традиційного сприйняття риторики виходить у своєму баченні О.Н. Зарецька, вважаючи її не тільки описом способу говорити, а й освітнім предметом, у широкому розумінні слова – певним типом світогляду, що становить частину духовного життя людської цивілізації, «однією з культурних основ знання і соціальної діяльності», що дає змогу бути громадянином правового суспільства, визначати форму думок і напрям дій у майбутньому й одночасно залучати людство до історії культури [158, с. 14].

Як предмет систематичного викладання, риторика з'явилася раніше інших філологічних дисциплін (граматики, поетики, лексикографії, текстології, історії

літератури, стилістики, що виникли пізніше і впродовж тривалого часу розвивалися як допоміжні чи підготовчі для вивчення риторики). Для створення системи навчання риторики важливо враховувати такі її суспільні завдання:

- 1) виховання ратора – гідного громадянина, компетентного в публічному мовленні;
- 2) визначення норм публічної аргументації, що забезпечують продуктивне обговорення важливих для суспільства проблем;
- 3) організація мовленнєвих відносин, що становлять базис суспільства: управління, освіта, господарська діяльність, безпека, правопорядок;
- 4) визначення критеріїв оцінювання публічної діяльності, на основі якої відбирають осіб, здатних обіймати відповідальні посади [90, с. 3].

Новизна й актуальність риторики української мови для сучасної вищої педагогічної освіти впливає з визначень її завдань:

1. Риторика покликана усунути прогалини у знаннях теорії мови і мовленнєвого спілкування, формувати професійно важливі комунікативні вміння, відпрацювати алгоритм мовленнєвої поведінки.

2. Як наука і мистецтво аргументації, мислення й переконання, риторика сприяє становленню майбутнього вчителя насамперед як особистості з чіткою життєвою позицією, фахівця зі сформованим світоглядом і цінностями.

3. Риторика розглядає питання мовного увиразнення мовлення, адже мовлення сучасного вчителя повинне бути не лише граматично досконалим, лексично багатим, зрозумілим, але й образним, вишуканим, здатним викликати в учнів певні емоції й почуття.

4. Риторика виховує активного громадянина-патріота своєї держави, здатного керувати освітнім процесом і впливати на долю держави та процеси, що в ній відбуваються.

З огляду на зазначене цілком логічним сприймається виділення М.Н. Ночевником трьох основних, на його думку, значень терміна «риторика»:

1) прикладне (як ораторське мистецтво, порадник щодо організації ефективної комунікації; як розвиток індивідуальних мовленнєвих здібностей для максимально переконливого впливу на адресата);

2) теоретичне (як теорія мовлення, що описує процедуру створення текстів, покликаних впливати на аудиторію; як інструментарій для аналізу тексту);

3) філософське (як метод пізнання дійсності, виявлення критеріїв розумності дій і вчинків) [318, с. 35].

Аналіз праць з історії риторики дає змогу простежити еволюцію її змісту від мистецтва переконання і гарного мовлення в античні часи, ідеї сакральності риторики в епоху середньовіччя, спроби її прагматичної раціоналізації (в епоху Відродження, Нового часу та Просвіти), сприйняття риторики як штучно прикрашеного мовлення, не пристосованого до розумових операцій, філософського осмислення її через затвердження кордоцентричності, єдності душевного і духовного, емоційного й раціонального в слові (Г. Сковорода, Ф. Прокопович, П. Юркевич); трактування риторики як стилістики до сучасних комунікативних теорій.

Історичні джерела підтверджують лінгвістичну природу риторики, що виявляється в інтеграції мисленнєвої, мовної й комунікативної діяльності, спрямованої на повне і системне пізнання світу засобами конкретно-чуттєвого сприймання, образного уявлення, понятійного мислення та мовотворення. Процес удосконалення мовомислення і мововідтворення в різноманітних ситуаціях мовно-комунікативної діяльності регулюється риторичними законами. Мовна основа риторики дає змогу забезпечити логіку, ясність, яскравість та емоційність думки, формувати типові комунікативні моделі (побутову, наукову, професійну, виробничу, релігійну, художню та ін.), що сукупно стають основою для створення комплексної (національної) моделі.

Показово, що у високорозвинених країнах добробут суспільства й особистості пов'язують з мовною освітою населення і вмінням людини користуватися всіма видами слова. Історія риторики підтверджує суспільне й професійне значення навчання надійних, гнучких та ефективних методів

спілкування, формування вмінь і навичок засобами мови захищати власну позицію (етос), осмислювати й аргументувати її (логос) і водночас бути щирими й емоційно привабливими (пафос).

Таким чином, риторику розглядаємо як розділ курсу сучасної української літературної мови, що навчає ефективної гармонійної українськомовної комунікації у педагогічній сфері, сприяє успішній організації навчально-виховного процесу і формуванню риторичної компетенції. Головним завданням курсу вважаємо виховання мовно-риторичної особистості вчителя як носія елітарного типу української культури.

1.2.2. Становлення риторики як науки і навчальної дисципліни

Вивчення історії риторики необхідне для узагальнення і запозичення корисного досвіду минулого, усвідомлення суспільної ролі й освітнього значення в наш час. Дослідженням проблем виникнення й розвитку риторики присвячені праці С.С. Аверинцева, В.І. Аннушкіна, Н.О. Безменової, Т.І. Кузнецової, Ю.В. Рождественського, А.К. Михальської, Г.М. Сагач, Т.І. Олійника, Я.М. Стратій та ін. [2; 19; 43; 225; 305; 398; 323; 324; 447].

На думку В.І. Аннушкіна, розгляд методологічних підходів до сучасної риторичної освіти потребує аналізу таких концепцій: античної методології, що акумулює досвід викладання риторики в грецьких і римських «риторичних школах»; методології російської класичної риторичної школи; методології сучасних зарубіжних шкіл (найбільш впливові – американська школа риторики і японська теорія мовного існування); методологічних підходів російських учених (сучасні риторичні школи) [21].

Незважаючи на те, що ораторське мистецтво існувало в Єгипті, Ассирії, Вавилоні, Індії, батьківщиною красномовства традиційно вважають Давню Грецію. Дослідники пов'язують такий підхід насамперед із суспільними передумовами і появою праць з теорії ораторського мистецтва, автори яких намагалися систематизувати й узагальнити багаторічний досвід. Першими, хто заклав підвалини риторики як науки, були софісти, платні вчителі філософії й

ораторського мистецтва. Аналіз численних історичних праць дає підстави вченим говорити як про недоліки у досвіді софістів, так і про їхні заслуги. Зокрема, вагомим внеском софістів у розвиток науки взагалі й риторичної та мовознавчої зокрема вважають такі результати їхньої діяльності: заснування риторичних шкіл, де навчали правил побудови й ефектного виголошення промови; створення небаченого культу слова і риторики; піднесення статусу риторики на найвищій щабель загальної античної освіти; формування високої культури мовлення та її ролі в суспільному житті; розвиток теорії ораторського мистецтва (винайдення «загальних місць» промови, риторичних фігур; відпрацювання ораторського ритму, техніки мовлення; структурування промови); приведення мови у систему (питання ораторської лексики, семантики, синонімії, граматики); утвердження демократичного духу, прагнення допомогти всім, хто бажає навчитися мистецтва красномовства й переконливої аргументованої суперечки; виховання в учнів прагнення свободи у висловлюванні думок і вміння їх захищати; розвиток теорії і практики діалогу, полеміки, аргументації, доказів, орієнтація риторики на життєві ситуації; винайдення конкретних риторичних прийомів, реалізація зв'язків риторики з логікою; усвідомлення важливості гумору й кмітливості для процесу спілкування [263; 283; 1; 224].

Негативні прояви у діяльності софістів (нехтування істиною, словесні маніпуляції заради перемоги в суперечці, абсолютне обмеження риторики емоційною і стилістичною сторонами, ігнорування логічних основ переконання тощо) згодом вплинули на ставлення до них у суспільстві.

Першим піддає різкій критиці софістів Сократ, насамперед за нехтування істиною. Платон називає риторику софістів не мистецтвом, а навичкою чи вправністю, що за своїм характером схожа на справу кухаря, і намагається за допомогою філософії закласти міцні підвалини для нової риторики, у якій би переважали істина і достовірність, а мовленнєвими вчинками керувала б духовна мораль.

Аналіз, узагальнення і впровадження у навчальний процес кращого досвіду софістів сприяли подальшому розвитку риторичної науки. Найбільш глибоким і системним дослідженням проблем ораторського мистецтва античного періоду вважають «Риторику» Арістотеля, що створила базу для риторичної системи Давньої Греції і тривалий час сприймалася як зразок для навчання мистецтву публічного мовлення. Метою риторики Арістотель формулює крізь призму категорій добра і щастя. Заслугою філософа є розвиток питань теорії (прийоми і методи аргументації, що базувалися на правдивих умовиводах; поняття ентимеми; образ оратора; види промов і їхніх ознак; вчення про етос, логос і пафос як основні категорії наукової риторики; принципи публічного мовлення; типи пафосів; перелік топів тощо). Суттєвим доробком ритора є розвиток теорії мовленнєвого менталітету, мовленнєвої етики і наявних у них ціннісних орієнтацій; висновки про те, що державу слід розглядати як систему мовленнєвої взаємодії [30]. У цілому риторику грецького вченого дослідники вважають більше соціальною наукою, ніж філологічною, оскільки в ній органічно поєднано «всі галузі наук про людину [224, с. 9]».

Очевидно, що класичні філософи прагнули розвитку мисленнєвого процесу як інструменту знаходження істини. Пошуки шляхів вирішення цього завдання сприяли створенню двох систем: діалектичного методу Платона і риторичного підходу Арістотеля. Сила класичної риторики, на думку О.Н. Зарецької, полягала в поєднанні публічного (офіційного) й особистого (неофіційного) спілкування. Взаємодію між офіційним і неофіційним підходами дослідниця вважає витонченою системою, в основу якої покладено відповідальність перед суспільством і конкретні інтереси. Використання її потребувало великої практики, знання людських емоцій і суспільних цінностей [158].

Часом Платона й Арістотеля в історії грецької культури закінчується період класики. З другої половини V ст. до н. е. виразно простежуються ознаки античної культури (еллінізму), зокрема, увага до стилістичних явищ, вивчення особливостей поєднання слів, розвиток учення про якості мовлення, дослідження тропів, фігур і стилів, але, насамперед, захоплення прикрашанням

промов, ретельним доббором виразів, складних фраз, так званих «квітів красномовства». Пізніше ця манера промови одержала назву «азійський стиль», оскільки виникла й поширилася у Малій Азії.

На противагу азійському, аттичний стиль проповідував витончену образність та інтелектуальність промови, дотримання чистоти мовлення, що означало правильний вибір слова і морфологічної форми. Характерними рисами аттицизму називають монотонність, обмежений набір жестів і рухів оратора, декларативність і примітивізм аргументації.

Римські риторичні школи успадкували від греків гумор, логіку і прийоми полеміки, а від ораторського мистецтва – ретельне komponування тексту мови, відточування і припасування фраз, шліфування інтонації, оригінальність мовних зворотів, важливість пози, жестів тощо. Цьому періоду притаманне посилення прагматичних тенденцій: підвищення соціального статусу оратора, перегляд правил риторичної підготовки і зростання ролі естетичного фактора в майстерності оратора, що, очевидно, і спричинило появу трактатів про оратора. Так, Цицерон у своїх працях («Про оратора», «Оратор», «Брут») називає властивості оратора (активність, сміливість, товарицькість, різнобічність інтересів), характеризує його як мислителя, а в тривожних ситуаціях – воїна. У роздумах про ідеального оратора філософ називає передумови його формування: природний дар, жвавість розуму і почуття, розвиток пам'яті, а також вивчення ораторського мистецтва (теорія) і систематичні вправи (практика) [490].

Інтерес дослідників у спадщині Цицерона викликає розроблена ним система виховання ораторів, що складається із попереднього навчання (гімнастики, акторської майстерності, граматики, філософії, права і риторики), наслідування зразкового оратора й особистої практики виступів. З огляду на те, що ораторське мистецтво в Римі було шляхом до кар'єри, невід'ємними його складниками вважають державні установи (як арену діяльності ораторів), виховання оратора і техніку підготовки промов. Промови Цицерона, що збереглися, дають змогу простежити еволюцію способу словесного викладу й особливої манери їх виголошення оратором.

У творчому доробку Цицерона досі актуальні висновки щодо добору характеристик гарної промови (сповнена сили, вагомості й різноманітності викладу, поважна, приємна, вчена, ввічлива, елегантна, сповнена почуттів і страждань); доведення взаємозв'язку впливовості оратора та його обізнаності; вимога до оратора добре володіти літературною мовою і трьома стилями – низьким, поміркованим і високим; утвердження необхідності у підготовці оратора орієнтуватися на ерудицію; розроблення технології складання промов (винайдення – розташування – словесне вираження – запам'ятання – виголошення), що розподіляла дії оратора у часі й давала змогу кожний етап доводити до досконалості. Таким чином, розуміючи ораторство як науку і мистецтво, споріднене з іншими і важливе для будь-якої професійної діяльності, філософ вважав, що ораторові потрібна спеціальна підготовка і здоровий глузд як особлива галузь семантики мовлення.

Крім позитивного, критики називають і недоліки античної риторики: не визначено межі між діалектикою й ораторикою; не розмежовано риторику як учення про будь-яке мовлення і вчення про власне публічну ораторську промову; вивчення ораторики і виховання ораторського мистецтва базувалося на прецедентах, а не на певних вихідних положеннях – началах; не розрізнялися технічні й нетехнічні докази; недостатньо розроблені етичні засади публічного ораторського мовлення й законодавча основа промови; нез'ясованість суті поняття «брехня» як протилежного істині; не уточнено завдання еристики й ораторики [387, с. 40].

На відміну від античної риторики, яка значною мірою впливала на спосіб думок, поведінку вільного громадянина античного світу, середньовічна риторика орієнтована «тільки на релігійну вразливість своїх слухачів, що після висихання сліз забували про всі переживання [468, с. 13]». Виділяють такі етапи розвитку середньовічної риторики: а) зародження університетського красномовства; б) удосконалення системи доказів і різноманітних аргументів; в) утвердження латинської мови як знаряддя наукових суперечок і як предмета наукових досліджень, що породжує нову сферу гуманітарного знання – класичну філологію;

г) утвердження ораторської достатності національних мов, що сприймається як ідея національного самовизначення; г) розвиток світського красномовства [468, с. 14; 263, с. 17].

Формування нового образу риторики «як знаряддя стилю» пов'язують із появою книгодруку і масової книги. На змісті риторики позначається службово-стилістичний напрям, з одного боку, і орієнтація на національні школи – з іншого. Визначальними рисами риторики нового часу називають розвиток національних риторичних шкіл [387, с. 65]. Характерною ознакою риторики XV–XVI ст. називають спрямування зусиль на пошуки у своїй мові риторичних можливостей, що спричинило появу маніфестацій на захист національної мови. Красномовство набувало світського змісту і соціального спрямування. Таким чином, суть риторики Нового часу визначає виховально-просвітницька ідея, основу якої становило успадковане від класичної освіти поєднання глибини думки і краси мовлення.

Отже, до початку нової ери в теоретичній риторичній були розроблені такі проблеми: джерела красномовства (природні дані, обдарування оратора, його особистісні та професійні якості, оволодіння риторичною системою, життєві потреби); предмет риторичної (красномовство і ширше – мовлення); функції риторичної (переконання засобами майстерного мовлення, мовної культури); філософське обґрунтування права оратора на виступ; типи мовлення і сфери застосування красномовства; роди і види красномовства; основні поняття класичної риторичної (етос, логос і пафос); розділи риторичної (інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція); особистісні якості мовця; ступені ораторської дії; доведення названого до рівня майстерності й навіть мистецтва, (особливо стосовно засобів мовного оформлення); основи оцінки і самооцінки мовлення та його результативності.

До XV ст. в Європі переважала схоластична риторика, з XVI ст. – гуманістична, у XVII ст. – реформістська. Ознаками схоластичного періоду є пристрасть до абстрактних логічних моделей, культивування діалектичної гри поняттями тощо. Центром гуманістичної риторичної була Придворна академія. У

цей час складається Французька риторика для короля Генріха III, вводиться королівське красномовство (французькою), під впливом риторики укладається граматики, унормовується літературна мова, появляються ознаки культури мовлення, вводиться поняття «інсценування мовлення», привертається увага до дикції, вимови, інтонації, розвивається майстерність перекладу. Найбільш впливовою сферою гуманітарного знання називають реформістську риторику, що сприяла виданню книг широкого вжитку, створенню салонів і приватних академій, розвитку галузевих видів красномовства (риторика бесіди, епістолярна риторика, риторика метаморфози). Виділяють такі її характерні ознаки: боротьба з плебейським стилем, відкидання діалектів і жаргону, іншомовних запозичень і навіть наукового мовлення. Енциклопедична й натуристська риторика сприймається як «час емансипації розуму, союзу між думкою і мовою, швидкого розвитку інтелектуального потенціалу нації [263, с. 19]».

Домінантою європейських національних елементів риторики, на думку Н.О. Безменової, стає її «літературизація». Тенденцію відриву риторики від філософії, логіки і права дослідниця вважає сприятливою для зближення її з граматикою і поетикою [43, с. 10].

В.І. Аннушкін, аналізуючи етапи становлення риторики, виділяє закономірність: риторики пишуться тоді, коли в суспільстві народжується новий стиль життя, формується нова ідеологія, оскільки «риторика як наука про думки і мовлення повинна оформити нові ідеї [18]».

Ознаки риторики свого часу (1613–1620 рр.) передає невідомий автор у творі про науки – «Сказання про сім вільних мудроців», де устами Риторики характеризує її як чесну й велику вільну мудрість, «мудрість солодкомого говоріння», «солодоці чудового й стрункого сказання», доброту не зменшуваного багатства, «скарб неокраденої корисливості», «велемовність, яка не обтяжує слух», світлу славу й розумну силу. Таке пояснення суті риторики свідчить про її статус у тогочасному суспільстві [426].

Красномовство періоду Давньої Русі характеризують заклик до добра, повага до книжного слова, мудрості, висока емоційність, образність;

покірливість і смирення у промові. У давньоруських текстах до XVII століття зафіксовано термін «риторикія» чи «риторія», слово «риторика» з'являється в першій російській «Риториці» 1620 року. Найхарактернішими видами красномовства в цей час були політичне (виступи князів, воєвод зі своїми промовами на народних зборах, віче), військове (звернення князів до народу із закликом стійко боротися), дипломатичне (переговори руських князів між собою, з іноземними державами), урочисте (промови на банкетах, тризнах) і духовне красномовство (як засіб впливу на маси) [504, с. 19]. Перші заняття риторикую у XVII – на початку XVIII ст. проводилися в монастирях – центрах давньоруської книжності. Зафіксовано формування чотирьох локальних ареалів найбільш ранніх риторики: 1) північно-східна і центральна Росія; 2) північно-західний; 3) північний; 4) південний захід (Києво-Могилянська академія і Чернігів) [120, с. 12].

У цей час добре відомі підручники, написані викладачами Києво-Могилянської академії. Характерною їх особливістю був поділ на два самостійних розділи: на риторику загальну і галузеву (або прикладну). Загальна риторики складалася зі вступу (основні поняття, відомості про предмет риторики, її користь, достоїнства тощо) і власне риторики (інформація про винайдення доказів для ораторських творів, розташування, вираження, пам'ять і виголошення). Галузева риторики мала відносно вільну структуру побудови і форму викладу. Кожний підручник містив перелік правил і рекомендацій щодо складання епідейктичних промов, листів тощо. Характерною особливістю навчання риторики в цей період було ґрунтовне ознайомлення з кращими зразками латинської і грецької поезії й ораторського мистецтва. Для заучування пропонували твори Вергілія, Овідія, Ювенала, Горація, Сенеки, Арістотеля, Платона, Плутарха, Петрарки і Торквато Тассо та ін. [120, с. 23].

Першою науковою російською риторикую прийнято вважати «Краткое руководство к красноречию» (1747) М.В. Ломоносова, особливістю якої є орієнтація на формування національної мови в усьому її стилістичному багатстві. Заслугу вченого вбачають насамперед у тому, що базою для створення риторики

системи обрано російську мову (її лексику, фразеологію, синтаксис), а всю працю спрямовано на розвиток світської освіти, що здобуло підтримку серед молодих людей, які прагнули культури.

Розвитку й популяризації риторики упродовж XVII-XVIII ст. сприяли авторські риторичні курси (М. Усачова, братів Ліхудів, Ф. Прокоповича, С. Яворського, С. Полоцького, М. Ломоносова, В. Тредіаковського, М. Сперанського, О. Мерзлякова та ін.). До кінця XVIII ст. зростає попит на мовленнєву майстерність не лише в ораторстві, а й у світському спілкуванні, в університетах, у середовищі військових, суперечці та полеміці. Риторичні викладачі в усіх гімназіях, ліцеях, давали приватні уроки.

Наближення кризи суспільної феодально-кріпосницької системи, перші спроби впровадження соціальних реформ спричинили зростання інтересу до конфронтаційного красномовства у сферах академічного, педагогічного і ділового мовлення наприкінці XVII – початку XIX ст. Прикметною ознакою цього періоду була поява великої кількості підручників з риторического (близько 150 найменувань). Дослідники називають посібники і підручники І.С. Рижського («Опыт риторического»), О.Ф. Мерзлякова («Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических»), М.Ф. Кошанського («Общая риторика», «Частная риторика»), К.П. Зеленецького (Исследование о риторической в ее наукообразном содержании и в отношении, какое имеет она к общей теории слова и логики») та ін. Насамперед виділяють прагматичне спрямування цих праць: вимоги до стилю, фігур, аналіз мови науки, ділових, державних паперів.

Багатим матеріалом для вивчення досвіду викладання риторического є спадщина М.Ф. Кошанського. Підсумком педагогічної і наукової кар'єри дослідники вважають підручники вченого «Загальна риторика» і «Галузева риторика», що характеризувалися живим викладом матеріалу, великою кількістю додаткової інформації з логіки й естетики, прикладів з давньої і нової літератури, риторических настанов [215; 216]. За структурою вони подібні до посібників викладачів Києво-Могилянської академії, зокрема Феофана Прокоповича.

Цікавою для сучасної середньої і вищої школи є створена М.Ф. Кошанським методика написання віршів і творчих робіт. Особливе місце у ній автор відводить тематиці, орієнтованій на підготовку філософськи серйозних і по-державному мислячих людей, які вміли розважатися на бенкетах і бути державними мужами у діловому зібранні, й аналізу сюжетів учнівських творів. До заслуг ученого варто віднести розроблені ним положення про джерела винайдення думок. Відповідно до власної ідеї автор унормовує термінологію: замість поняття «джерела винайдення» вводить термін «джерело думок», пропонує своєрідну методику «думання», у якій навчає спрямовувати загальні місця на користь риторичної педагогіки, формує здатність думати.

Визначним педагогічним постулатом Кошанського-вчителя називають стиль шанобливого і вимогливого спілкування з учнями ліцеїв. Закликаючи їх до занять словесністю, Кошанський називав три засоби досягнення цілей: *читання зразків* (оскільки у гарних ораторів потрібно помічати «кращі слова, ідеї, вирази, думки, план розташування всіх частин описів і роздумів», достоїнства стилю тощо); *роздум* (роздуми над прочитаним формують вміння знаходити і додавати оригінальне своє); *власні справи* («хто не тренувався постійно, той завжди буде невпевнений у стилі») [18].

У другій половині 40-х років XIX ст. помітно виділяються праці К.П. Зеленецького, що водночас були серйозними навчальними посібниками для гімназій та університетів («Дослідження про реторику», «Загальна риторика», «Галузева риторика», «Піїтика» й «Історія російської літератури для учнів»). Особливістю їх змісту, крім фундаментального аналізу історії риторики, є нова класифікація філологічних дисциплін, на основі якої згодом сформувалася класифікація академічної науки в Росії. Серед новацій ученого В.І. Аннушкін називає розуміння мовленнєвого процесу як логічної дії мислення й мовлення та спробу визначити суть і структуру риторичного вчення. Так, з'ясовуючи суть природи і життя людини, її мислення та слова, К.П. Зеленецький виділяє дві «особливі науки» – логіку і реторику, оскільки предмет логіки «становлять закони і форми мислення», що «є законами

розуму», а риторика, звернувшись до світу слова, «обере предметом своїм мовлення як найбільш повну форму слова і через спорідненість останнього з мисленням покаже, як думка у всій повноті свого розвитку виражається у мовленні [161, с. 29-33]». Риторичне вчення дослідник структурує таким чином: *загальна риторика* (логічна основа промови (внутрішня сторона), закони мислення; власне риторична сторона (зовнішня сторона промови); лінгвістичні умови промови (словник мови і дух її граматики)), *галузева риторика* (для описів, розповідей, догматики – систематика; для вишуканої прози – теорія поезії; для ораторського красномовства – етика, наука про добре) і *піїтика* (естетична теорія поезії). Недоліком тогочасної теорії словесності й риторики вчений вважав орієнтування тільки на «вишукану промову» (головний недолік риторики); позиції «винайдення» і «розташування»; надання топічним вченням давнини схоластичного духу; теорія прикрашання думок тропами і фігурами; умовність і відносність правил та положень, що викладалися новітніми риториками.

Впливовість «Риторики» О.Ф. Мерзлякова пояснюють його майстерною стилістикою, образністю й виразністю мови. В основу своєї теорії ритор поклав учення про стиль, відмовившись від винайдення і сподіваючись знайти у стилістичних характеристиках промови загальні правила для всіх родів творів. Учений першим подав роди і види словесності у такій різноманітності: 1) листи; 2) діалоги; 3) навчальні твори; 4) історія (характери, біографія, романи, справжня історія); 5) промови (духовні, політичні, судові, похвальні, академічні).

У середині XIX століття під впливом суспільних змін риторика, що на цей час досягла розквіту й розвитку, піддається нищівній критиці з боку демократично налаштованих учених і журналістів. Така політика призвела до обмеження видання книг з риторики, визнання сумнівним риторичного складника класичної освіти, звуження риторичної практики до рівня спеціалізованої мовленнєвої діяльності професіоналів, а згодом і до втрати риторикою універсального статусу. Однак відмова від риторики мала переважно зовнішній характер, оскільки значну частину змістових матеріалів, прийомів і правил продовжували використовувати під іншими назвами:

розвиток мовлення учнів, стилістичні вправи, теорія словесності, культура мовлення тощо. З 60-х років XIX ст. у назвах навчальних посібників риторику витісняє словесність. Поняття гарної словесної освіти пов'язували з постійною практикою читання, вивченням напам'ять великої кількості текстів, передбачених програмою, написанням різних за жанрами творів, постійним аналізом творів кращих письменників. Як слушно зауважує М.Р. Львов, криза риторики почалася не з мовних, а з морально-педагогічних проблем [263].

Таким чином, відмова від риторики мала лише зовнішній характер і відбувалася «на фоні розвитку художньої літератури, що стала масовим видом словесності, основою шкільної хрестоматії і основою вивчення мови», відповідно художня література сприймалася як основне джерело нової стилістики, як «володарка дум [387, с. 81]».

Незважаючи на відсторонення, вилучення риторики зі сфери освіти, вона залишається впливовою у політичному житті. Так, прихід до влади комуністів у 1917 році дослідники пояснюють риторичною перемогою партії більшовиків. Ленін, як засновник комуністичної партії, неодноразово писав про силу і впливовість агітації та пропаганди.

Поява досліджень з риторики пов'язана із відкриттям в 1918 році першого у світі Інституту живого слова, де згодом розробляються програми курсів лекцій з теорії красномовства і теорії еристики, а до початку 30-х років з'являються відповідні дослідження.

Риторика в Європі розвивалася за двома напрямками: 1) побудова змістового синтаксису (вираження думки в слові: інвенція – елокуція – елоквенція; деталізація прийомів красномовства, тропів і фігур), 2) створення окремих видів словесності, їх композиції і стилю. Характерними рисами європейської, а потім і північноамериканської риторики першої половини XIX ст., за визначенням Ю.В. Рождественського, є увага до виховання нового стилю й особистості оратора незалежно від виду словесності [387, с. 79].

Очевидною була роль впливового слова в основі об'єднувальної ідеї порятунку Вітчизни під час Великої Вітчизняної війни. У післявоєнні роки теорія

риторики у республіках колишнього Радянського Союзу фактично не розвивалася. Дослідження вчених були спрямовані на розвиток літературної мови, практичної стилістики, культури мови і підготовку лекторів та пропагандистів із числа політичної й адміністративної верхівки всіх рівнів.

У період з 20-х по 80-і роки ХХ ст. риторика як самостійна дисципліна збереглася лише в окремих університетах (МДУ, Тбіліському) на факультетах класичної філології та в духовних академіях. Тривалий час її ігнорували в системі професійної підготовки вчителя. Посібники, що згодом з'являються (автори – Г.З. Апресян, Н.Г. Белостоцька, Т.Б. Маркичева, Є.О. Ножин, М.М. Кохтєв, Д.С. Беніков, А.Ю. Міхневич, В.П. Чихачов, С.П. Іванова та ін.), за змістом зорієнтовані на підготовку фахових політінформаторів, лекторів, агітаторів [29; 45; 268; 326; 170; 171; 172].

Відродженню риторики у другій половині ХХ ст. передують дослідження в галузі функціональної граматики, стилістики, теорії мовленнєвих актів, теорії механізмів мовлення тощо (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Д.Х. Баранник, Л.І. Мацько, С.Я. Єрмоленко, О.Д. Пономарів, Ф.С. Бацевич, О.О. Селіванова, Р.О. Будагов, В.С. Ващенко, В.В. Виноградов, Т.Г. Винокур, П.С. Дудик, А.П. Коваль, Л.П. Крисін, Т.О. Ладиженська, О.О. Леонтьєв, М.І. Пентилюк, М.М. Пилинський, М.П. Сенкевич, Ю.О. Сорокін, Й.А. Стернін, С.Г. Тер-Мінасова, В.А. Чабаненко та ін.).

Необхідність формування риторики як наукового напрямку і навчальної дисципліни у 90-і роки ХХ століття, на думку вчених, була зумовлена культурно-історичним (розвитком свободи і демократії, свободи особистості), психологічним (зміною концепції людини в суспільстві, тобто сприймання її як особистості), комунікативним (розширення сфер навчання, підвищення ролі мовлення в суспільстві); соціально-політичним (постала необхідність переконувати людей) і економічним (конкуренція, криза невиробництва породили необхідність науки про рекламу, завоювання покупців) чинниками, динамічним розвитком засобів масової інформації й інформатики [387; 511].

Вчені одностайні в тому, що ігнорування систематичного цілісного курсу риторики у школі й ВНЗ призвело до помітного занепаду мовленнєвих умінь кількох поколінь і відповідно зниження мовленнєвої та загальної культури в суспільстві. Витіснення риторики із системи гуманітарної освіти, на думку Н.О. Безменової, згубно позначилося на вихованні сильних мовних особистостей, без яких демократія неможлива [43, с. 12].

Демократичні зміни 1985 року суттєво вплинули на розвиток комунікації в суспільстві: з'явилися елементи нового стилю думки і мовлення, популярними стали виступи без опори на текст, демократичний стиль спілкування, практика вільно висловлювати власну думку тощо. Негативними сторонами цього процесу дослідники вважають відсутність чіткої й виваженої програми перебудови незалежних держав, колишніх республік СРСР, системного підходу до навчання публічного мовлення; безвідповідальність і непродуманість мовленнєвих вчинків, формування демократично зниженого стилю спілкування, що виявилось у вульгарній і грубій «свободі» мовлення [18].

Актуальність проблем риторики у світі підтверджується появою різних напрямів наукових досліджень, нових навчальних дисциплін, зокрема, контент-аналізу, що займається питанням сприйняття мовлення і мовленнєвого керування аудиторією, удосконалення ораторського мовлення в умовах масової комунікації, теорії комунікацій. В американській системі освіти викладається курс під назвою «Мовлення», завдання якого – дати «не лише навички елоквиції, але й навички інвенції й елокуції і становити разом з композицією і декламацією істотну частину навчання активної мовленнєвої практики». Розвивається теоретична дисципліна «Риторична етика», що являє собою вчення про етичні норми мовлення, «Теорія комунікації», суть якої – вивчення проблем впливовості й ефективності мовлення [387, с. 88-89].

Досягненням наукової риторики США вважають дослідження таких форм організації окремого висловлювання, як відносини між учасниками комунікації, підготовка сучасного мовленнєвого діяча з метою активізації його дій і просування своїх проєктів (риторична етика), оцінка загального змісту мовлення

(контент-аналіз), факторний аналіз сприйняття мовлення у психологічному і соціальному аспектах.

Варта вивчення і впровадження розроблена в Японії теорія й практика мовного існування, важливими складниками якої є різнопланові лінгвістичні дослідження (розвиток етикетних форм спілкування, від яких залежить створення сприятливого емоційного клімату; удосконалення мови спілкування, удосконалення форм документів тощо), спрямовані на гармонізацію мовленнєвого спілкування в суспільстві, соціальний та економічний розвиток країни.

У кінці минулого століття в Росії створено ряд риторичних шкіл, що вивчають проблеми сучасної риторики і впроваджують власні дослідження в навчальний процес. Зокрема, у полі зору вчених перебувають питання історії російської, американської, французької, німецької риторики, стан сучасної риторики і досвід її викладання (Ю.В. Рождественський, О.О. Волков, В.І. Аннушкін, І.В. Пешков, А.К. Соболева, Л.К. Салієва та ін.), шкільна риторика (Т.О. Ладиженська, Н.О. Іпполітова, Н.В. Ладиженська та ін.), риторика діалогу і досвід її викладання (С.О. Мінеєва), риторика як нормативна стилемовленнєва дисципліна (О.П. Сковородников), особливості мовленнєвого впливу (Й.А. Стернін), дослідження стилістики російського мовлення, жанрознавства, елітарного типу мовленнєвої культури (О.Б. Сиротиніна,

Т.В. Кочеткова), викладання ділової риторики (Т.В. Анисимова, О.Г. Гімпельсон) та ін.

Наприкінці ХХ ст. риторика з'являється у ВНЗ України (гуманітарного профілю), передбачено кілька годин практичної риторики у межах шкільної програми з української мови для учнів 10-11 класів. Створюються авторські програми, видаються підручники, посібники і словники вітчизняних авторів (Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, Н.Д. Бабич, О.М. Горошкіна, О.М. Мацько, С.Д. Абрамович, А.В. Нікітіна, В.В. Молдован, П.С. Таранов, Н.А. Колотілова, І.В. Хоменко, Л.С. Спанатій, З.О. Сергійчук, Г.С. Онуфрієнко, З.Й. Куньч та ін.).

Таким чином, вивчення історичних аспектів риторики дає підстави стверджувати, що її творчий, освітній і виховний потенціал розкривався

впродовж усього існування європейської цивілізації. Історичний аналіз «дає змогу послідовно уявити собі не тільки миттєву користь риторики, але й іманентний зміст цієї дисципліни, народженої у цілісному світі античної людини [43, с. 5]». Історія риторики підтверджує необхідність навчання надійних, гнучких і ефективних методів спілкування, формування умінь і навичок «захищати власну позицію (етос), а також використовувати емоції (пафос) і аргументи (логос) як способи мислення і дії» [158, с. 16]. З огляду на зазначене є всі підстави для повернення риторики в систему гуманітарного знання.

1.2.3. Педагогічна спадщина Квінтіліана і Ф. Прокоповича

У становленні гуманізму як визначального принципу європейської педагогіки важливе місце посідає педагогічна спадщина Квінтіліана.

Актуальними і співзвучними сучасним напрямом реформування освіти варто вважати висновки вченого про те, що освіта має базуватися на принципах демократизму й гуманності і бути морально орієнтованою. Виховання оратора Квінтіліан ділить на тілесне й духовне, що передбачає фізичний розвиток, мовну освіту, знання в галузі філософії і права, тренування у винайденні промови, вивчення прецедентів ораторської практики, виховання етики оратора, вивчення моралі й інтересів аудиторії, організацію промови за її частинами, фігурами мовлення і думки, пристосування до суспільної сфери, у якій діє оратор, і форми організації мовлення [387, с. 56]. Такий підхід дає змогу авторові реалізувати основну мету виховання й освіти – гідно підготувати учня до громадської діяльності.

У «Риторичних настановах...» системно викладено теорію риторики й авторську методику її навчання. Привертає увагу оригінальна структура посібника, у якому матеріал подано у вигляді алгоритму, де кожна із дванадцяти книг є кроком на шляху становлення оратора. Пріоритетними елементами авторської методики є навчання мови, заохочення дітей до читання і щоденні вправи. Ставлячи за мету запропонувати не просто

систему навчання риторики, а систему підготовки досконалого оратора, Квінтіліан розробляє методику, спрямовану на реалізацію конкретного авторського ідеалу. Серед складників образу такого оратора Квінтіліан виділяє насамперед манеру представлення себе аудиторії. На відміну від актора, що пропонує публіці уявний персонаж, орієнтований на тип людини (пристрасний, нещасний, злий, добрий тощо) у певних, також уявних, ситуаціях, оратор повинен «подати» себе «по правді», тобто з огляду на реальні обставини. Першою умовою зрозумілості оратора як людини вчений вважає правдивість, згідно з другою умовою оратор у будь-якій своїй промові повинен бути самим собою, принципово триматися одних і тих самих поглядів і оцінок. Порівнюючи актора й оратора (актор – уявні обставини – уявна особистість; оратор – реальні обставини – реальна особистість), Квінтіліан зазначає, що оратор завжди відповідає за результати своєї промови, оскільки він говорить про реальні речі і сам є реальною дійовою особою серед інших в аудиторії. Суттєвою рисою оратора філософ називає надійність, тобто однорідність у своїх моральних виборах, зовнішньому образі й типах реакцій. Цю однорідність оратор обирає й формує сам, щоб у майбутньому заслужити довіру аудиторії. Від рівня сформованості образу оратора залежить стійкість суджень і реакцій на промову. Критикуючи ораторів, що покладаються лише на свій природний дар, автор наголошує на важливості повсякденної кропіткої праці [189].

Аналіз методичної системи Квінтіліана дає змогу виділити такі її складники: завдання виховання управлінця-оратора; базова загальна освіта; підготовка до риторичної освіти (граматика, стилістика, дикція); вивчення загальних місць; розв'язання риторичних завдань (знання категорій риторики, аналіз риторичної практики, наслідування сучасних зразків, власна практика); розподіл фігур мовлення і фігур думки; заохочення до діалогу; правила підготовки певної промови (обрання теми, збір і аналіз матеріалу, винайдення і розташування, виголошення); аргументація за вісьмома частинами промови; стилістичне редагування промови; виголошення.

Особливе місце у системі підготовки оратора автор відводить вивченню теорії риторики (крім фігур мовлення і думки, необхідні знання теорії й дотримання положень кращої ораторської практики), класичних зразків ораторського мистецтва (риторичному осмисленню передусе аналіз твору), наслідуванню (вибір гарного оратора для навчання початківця, адже «будь-який оратор народжується від оратора») і власній ораторській практиці (шкільні навчальні промови – самостійні власні виступи – оцінювання кожного виступу).

Актуальними для нашого часу можна вважати такі положення книги:

1. Майбутнього оратора потрібно виховувати з дитинства.
2. Для виховання оратора потрібні три речі: безперервне вправління, прекрасні вчителі й різноманітні пізнання.
3. Оскільки на формування дитини вагомий вплив здійснює оточення (годувальниця, батьки, члени родини, вчителі), їхнє мовлення має бути зразком.
4. Вже у початковій школі необхідно слідкувати за тим, як дитина засвоює граматику і лексику мови, як розвивається її словниковий запас.
5. У навчанні риторики обов'язково має бути система заохочень (мотивація), доцільно вдаватися до ігрових форм.
6. Багато уваги варто приділяти всебічному розвитку дитини (крім риторики, вона повинна мати гарні базові знання (з граматики, філософії, музики, геометрії, вимови тощо), добру пам'ять і багатий словник.
7. Майбутній оратор повинен мати від природи розумові здібності, сильний голос, міцне тіло, здоров'я, приємну зовнішність тощо.
8. Потрібно турбуватися про розвиток творчих здібностей, а також розмежовувати природжене обдарування і набуту здібність.
9. Важливе значення має моральна сторона оратора, оскільки справжнім оратором може бути лише добра і чесна людина.
10. Значну увагу потрібно приділяти наслідуванню, практиці складання власних творів, перекладам і вивченню стилів [189].

Таким чином, розуміючи суть риторики як союз думки і слова, вчений радить багато читати, зосереджуватися на вивченні мови і виконанні мовних вправ, але виступає проти крайнощів провідних стилістичних напрямів у римській риторичі, пишноти аріанства й сухої строгості аттицизму.

Цінність праці Квінтіліана дослідники вбачають насамперед у тому, що його «Настанови...» являють собою педагогічну систему, прогнозованим кінцевим результатом якої є виховання власне ораторських навичок, наявність яких дає змогу людині вільно й невимушено діяти в будь-якій галузі [387, с. 166]. Практично доцільним у методиці Квінтіліана вважаємо добір до кожного з розділів риторики відповідних опорних понять методико-дидактичного характеру, увагу до виражальних засобів

Вагомим внеском римського вченого у теорію риторики дослідники називають вчення про розташування й остаточне вираження частин промови. Визначені автором вісім складників увійшли у вжиток усієї пізнішої риторики: звертання – назва теми – розповідь – опис – доказ – спростування – заклик-звернення до почуттів слухачів – висновки. Вивчення кожного з названих елементів, усвідомлення їх суті і структурної ролі є обов'язковим і в підготовці сучасного оратора. Так, мета звертання – привернути увагу аудиторії до оратора і прихилити аудиторію до оратора. Називаючи тему, оратор не лише повідомляє, про що буде говорити, а й налаштовує слухачів на предмет, змушує їх пригадати певні відомості стосовного предмета розмови, підготуватися до слухання промови і свідомо заглиблюватися в предмет. У структурі розповіді автор виділяє опис історії предмета по суті та його сучасний стан. Опис сприяє системному уявленню про стан будь-якої справи. Особлива роль відводиться доказу, що складається з дібраних аргументів логічного характеру для обґрунтування певного рішення, і спростуванню, в основі якого – аргументи від противного (логос). Функції заклику полягають у формуванні емоційного ставлення до справи (пафос). Заключна частина містить короткий виклад усього попереднього і висновки з обговорюваного питання.

Важливість механізму породження промови дослідники вбачають у підготовці одержувача промови (слухача), адже однією з головних проблем сьогодні залишається захист людини від різного роду мовленнєвих впливів. Це означає, що практика вдосконалення мовленнєвої комунікації ставить на перше місце сприйманість і зрозумілість текстів. Говорячи про досконалість промови, Квінтіліан виділяє три визначальні, на його думку, якості: правильність, ясність і красу. До її недоліків автор відносить вживання «низьких виразів», що зменшують велич і гідність предмета розмови, неповноту й одноманітність, що навіюють нудьгу. Відповідно до свого бачення вчений класифікує види слововираження (слабке, низьке, сухе, нудне, недбале й підле). На думку дослідника, красивою промову робить живе зображення речей, відтворення живих картин, що збуджують уяву і викликають позитивні емоції у слухачів. Особливу роль він відводить тропам і фігурам [189].

Квінтіліан розробляє систему доказів і їх спростувань, згідно з якою доказ має бути максимально достовірним, а спростування – сильним. Не викликає сумніву висновок ученого про те, що навіть найсильніший доказ буде здаватися слабким, якщо він не підкріплений мистецтвом оратора. Поради Квінтіліана щодо підготовки промови сформовані власною практикою і є, по суті, методичним алгоритмом дій оратора: 1) вибрати і назвати тему; 2) зібрати й проаналізувати матеріал для промови; 3) створити саму промову відповідно до задуму, характеру й інтересів аудиторії; 4) прикрасити промову згідно з правилами стилістики; використовуючи повноцінну літературну мову і прийнятні фігури мовлення; у результаті з'єднати фігури мовлення і фігури думки; 5) вивчити промову; 6) виголосити промову [189].

На останньому етапі вчений привертає увагу до дикції, яка в системі ораторського виховання починається попередньо з мови годувальниці та сім'ї, продовжується на уроках дикції в акторській школі, закріплюється у практиці вислуховування й аналізу виступів ораторів і у власному досвіді проголошення промови. Гарну дикцію Квінтіліан розглядає як важливе вміння оратора і як засіб, що сприяє уникненню ораторського хвилювання.

З огляду на визначення обсягу знань і вмій, розмежування видів діяльності вчителя й учнів відпрацювання алгоритму самостійної діяльності учнів, представлений Квінтіліаном курс риторики характеризують як послідовний і ступінчастий.

М.Р. Львов, наголошуючи на різнобічності праці Квінтіліана, привертає увагу до таких важливих деталей: представлення найбільш повного переліку тропів з їхніми характеристиками, розкриття зв'язків риторики з літературою, логікою; посилення уваги до пам'яті, видів побудови тексту; розроблення методів тренування учнів, переліки ситуацій життя, що спонукають людину до промови, рекомендації щодо побудови фрази, діалогу, добору аргументів і прикладів, висвітлення важливих проблем виховання [263, с. 14].

Ю.В. Рождественський говорить про методичну цілісність у межах поставленого освітнього завдання, завдяки якій схема Квінтіліана утримує своє місце й досі у навчанні риторики, особливо на технічних, початкових стадіях риторичної освіти. Як зазначає вчений, усі подальші риторики під впливом зміни стилю мовленнєвих відносин використовували певні блоки-схеми римського філософа [387].

Кращий досвід теорії і практики античної риторики успадкували вітчизняні вчені. Осередком риторичної освіти в Україні XVI–XVII ст. була Києво-Могилянська академія, де кожен ритор читав свій курс, що складався з двох блоків – теоретичного і практичного. Українську риторичну школу цього періоду гідно репрезентують Й. Кононович-Горбацький, Л. Баранович, І. Галятовський, І. Гізель, А. Радивиловський, С. Яворський, Ф. Прокопович.

Високу оцінку курсу риторики Ф. Прокоповича дали критики, наголошуючи на тому, що київський професор «відкидав латино-католицькі зразки, наполягав, щоб наслідували античних авторів і разом з тим вів боротьбу за розвиток риторики на основі вітчизняного досвіду». В.В. Данилевський доводить, що Прокопович, крім теорії, створив кращі з існуючих до Ломоносова зразки ораторських, поетичних та інших літературних творів, пройнятих ідеєю патріотизму [126, с. 78-79]. Курс лекцій з риторики, який розробив і читав у

Києво-Могилянській академії Феофан Прокопович, вирізнявся структурою і змістом, відповідав запитам нового часу до логічних знань і змісту риторики як інтелектуального мистецтва (за його визначенням).

Книга «Про риторичне мистецтво» є оригінальною методикою навчання риторики, де узагальнений досвід античних ораторів (Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана та ін.) збагачено власним баченням змісту риторичної освіти. Методологічну базу становлять логічні, теоретико-пізнавальні, етичні, естетичні та філософські переконання, психологічні знання автора, аналіз принципів доказовості й імплікації. Ключовим елементом логічного вчення Прокопович називає судження як продукт діяльності інтелекту. Надаючи великого значення мисленню, суть логіки автор вбачає у досягненні істини, а тому всі логічні засоби пов'язує із судженням.

В основу власного підходу до навчання риторики вчений поклав ідею духовного, раціонального й гуманного значення риторичних знань і вмінь, соціально-організаційну та культурно-освітню функції красномовства; визначальними напрямками теоретико-пізнавальної концепції вважав чуттєве пізнання і мисленнєву форму, що передбачало використання сил інтелекту (розуму, думки, свідомості тощо).

Практичну цінність риторики Ф. Прокоповича становить розбір елементів красномовства: інсинуації (вступу до промови), емпізи (емоційної виразності, акценту мовлення), гомілії (проповіді за текстом Біблії), пневматики (періоду промови, виголошеної на одному диханні), оптативу (бажаного способу), аносинесису (неповного висловлювання думки, натяку), апогепіфонемі (риторичної фігури замовчування чого-небудь), тегми (сентенції).

Праця «Про риторичне мистецтво» складається із 10 книг. На перший погляд, структура роботи подібна до настанов Квінтіліана, однак за змістом і концепцією відчутно відрізняється. Оригінальність циклу лекцій полягає і в граматичній її будові: це не традиційний науковий виклад, а розмова професора зі студентом, де всі поради і настанови мають конкретного адресата.

Насамперед варто виділити сильну мотиваційну основу авторського курсу риторики. У першій книзі загальних вступних настанов учений роздумує про достоїнства красномовства, вбачаючи їх у тому, що воно (красномовство) приносить людині «дивну приємність, бо говорить про найважливіші справи». Підносячи роль і значення риторики, Прокопович пов'язує з нею багато благ (громадських, приватних, божественних) і вигід людського життя, зокрема (за Арістотелем), захист справедливості, допомога друзям, відбивання зазіхань ворогів, захист невинних, засудження нечесних, викриття засідок, перешкоджання розрухам безпутників, відвертання шкоди й небезпеки, зав'язування і збереження дружби, потішання пригноблених у нещасті, розрада у важких становищах, викорчовування ненависті, здобування прихильності, втихомирювання сварки і незгоди. «Це суспільні блага, а приватні такі: за допомогою красномовства ти можеш набути найбільшу прихильність, найміцнішу дружбу, найбільшу відданість [369]».

Наслідуючи й розвиваючи античні традиції, Прокопович пропонує власне бачення «найкращого оратора»:

- 1) першою ознакою є наявність усіх, а не окремих чеснот;
- 2) той є найбільшим оратором, хто найбільшим здається народові;
- 3) найкращим є той оратор, кого «бояться, щоб не перестав говорити»;
- 4) ознака таланту тоді певніша, коли своєю промовою оратор задовольняє людей різного класу і стану;
- 5) передусім треба оцінювати оратора на підставі ефективності промови.

Дошукуючись різниці між істинним і фальшивим красномовством, вчений виділяє такі ознаки псевдокрасномовства: «пишномовний і надутий вид красномовства»; невдале наслідування, або лженаслідувальний стиль; холодний стиль (мертва думка під виглядом багатослівності); хлоп'ячий стиль (надмірне бажання малих і легких приємностей); шкільний стиль (дбайливе й нудне дотримання букви правила, забуваючи про винятки); поетичний стиль (вживання слів, речень і ритму, властивих поезії); алегоричний стиль (перенасичений тропами і фігурами); сухий і безкровний стиль (немає

ораторського опрацювання і прикрас); хиткий і розв'язний стиль (частини промови не відповідають одна одній, немає зв'язку і вдалих переходів); курйозний стиль (багато проявів ученості, за якою проглядає неуцтво).

Причинами «зіпсованого красномовства» (згідно із Квінтіліаном) дослідник вважає недбалість батьків, неуцтво вчителів, лінощі учнів, зневага чи недотримання старовинного звичаю.

Дві наступні книги (другу і третю) присвячено добору доказів, ампліфікації і розташуванню матеріалу. Четверта книга лекцій розглядає проблеми мовностилістичного оформлення, вправного використання мовно-виражальних засобів, їх характеристики. Найважливішою ознакою ораторського стилю автор вважає прекрасну мову, «що полягає у вживанні мовних фігур»; мовною фігурою називає «те, що виражається граційніше, красивіше, ніж звичайно прийнято».

Практичний рівень авторської методики представлений також актуальними порадами щодо кількості та змісту допоміжних засобів, завдяки яким можна легко опанувати мистецтво красномовства. Автор виділяє їх чотири (природа, мистецтво, вправа і наслідування) і вважає обов'язковою умовою наявність усіх одночасно: «якщо не вистачає якогось із них, то не можна стати добрим оратором [368]». Найкращий таланти оратора Прокопович убачає в швидкості винахідливої думки, а важливою його передумовою – сприйнятливості і тривку пам'яті, фізичне обдарування (дзвінкий, приємний, чистий, змінний голос, жвавий і верткий язик, обличчя, здатне виражати всі почуття), страх, сором'язливість і жадібність слави.

Центральними категоріями естетичної концепції Ф. Прокоповича є вимисел, наслідування і стиль. Хоча вимисел і наслідування перебувають у центрі уваги поетики, вони мають істотне значення для і риторики, оскільки є засобом пізнання певних особливостей красномовства.

Найбільш відповідними вправами для оратора-початківця вчений вважає такі: 1) розповісти якусь історичну подію; 2) гарно описати; 3) схвалити або спростувати інше оповідання; 4) підготувати промову. Як і античні оратори,

Прокопович наголошує на важливості наслідування й пропонує власний алгоритм цього виду вправ: визнач для себе одного найбільшого і найвизначнішого оратора → знайди тему, подібну до тієї, яку хтось поважний розглядав → наполегливо читай вдень і вночі твори оратора, якого вибрав для наслідування → старанно вивчай і аналізуй найкращі якості відібраних творів.

Книга містить корисні поради, як самостійно готувати промову (особливості розташування матеріалу, будови, змісту і призначення композиційних елементів – вступу, викладу справи і закінчення), приклади і коментарі до вступів і закінчень у текстах різних видів і жанрів, поради щодо вад, яких варто уникати при написанні вступу.

Цінність красномовства вчений бачить у майстерному вираженні думки й почуття про важливі справи, основну функцію – у досягненні певного знання, збудженні почуття і взагалі суспільної думки задля впливу на неї. З огляду на те, що оратор повинен мати незрівнянно більший арсенал засобів впливу на почуття, чимало місця відводиться їхній характеристиці. У п'ятій книзі риторики «Про трактування почуттів» автор виділяє два класи почуттів: перший (любов, прагнення, занепокоєння, або тривога, надія чи впевненість, задоволення, або втіха чи радість), другий (ненависть, страх, розпач, гнів, обурення, смуток, сором, співчуття), з'ясовує природу, зміст, властивості і причини, що їх породжують. Говорячи про почуття другого класу, вчений називає засоби їх збудження і шляхи погашення, стримання чи послаблення.

Згідно із канонами класичної риторики, Прокопович виокремлює проблему запам'ятовування (меморія) і виголошення (акція) промови. Адже «навіть продумана промова, складена талановито й за правилами найвищої майстерності, не впливатиме і нічого не вдіє проти того, що може зробити забудькуватий оратор, коли він часто зупиняється, без потреби повторює..., стоїть мовчки і роздумує, то майже убиває соромом слухача...». Правила тренування пам'яті, розроблені вченим, не втратили й нині своєї актуальності; їх важливо знати досвідченому ораторові й вивчати початківцю.

У книзі «Логіка» увагу привертає матеріал, присвячений законам і правилам еристики. Зокрема, недоліком ведення диспуту автор вважає висування хибних аргументів; безладне використання численних аргументів, не пов'язаних між собою і відповідей на них, а також аргументів, що не стосуються справи.

За матеріалами книги можна згрупувати такі правила організації диспуту:

1) дотримання скромності в дружньої прихильності як непорушного закону між учасниками диспуту;

2) ретельна підготовка учасників, погодження заздалегідь, чого варто дотримуватися й уникати в процесі диспуту;

3) глибоке вивчення питань, що мають обговорити;

4) виявлення у доказах суперника суперечливих моментів і на їх підставі готувати спростування;

5) ретельний добір «слів різних формул» (щоб «не похитнулася твоя честь під час виступу і щоб твоя власна зброя тобі не зрадила»);

6) прогнозування реакції суперника на використані аргументи.

Ретельно виписані рекомендації стосовно добору й використання під час диспуту аргументів:

1) суворе й старанне дослідження власного судження на істинність;

2) хибному протистоїть не тільки багато хибного, а й майже все істинне;

3) хто захищає хибу, легко, неначе сліпий, впадає у суперечність сам із собою (за Квінтіліаном, «брехливому слід мати добру пам'ять»);

4) питання про те, що ганебніше: не знати того, що захищаєш, чи того, на що нападаєш, стосується як аргументатора, так і відповідача;

5) відповідачеві варто передбачити всі можливі заперечення, щоб підготувати гідну на них відповідь;

6) усяке заперечення потрібно вміти обґрунтувати;

7) аргументатор і відповідач повинні подбати про ясність мови, бо нерозумно хотіти бути вислуханим і не хотіти бути зрозумілим;

8) слід уникати всього, що робить мову темною і незрозумілою;

9) не варто зловживати словесними прикрасами і показним блиском, бо це якщо не затемнює думку, то затемнює силу і логіку аргументів;

10) слід утримуватися не від будь-якої, а від надмірної барвистості;

11) галас і лайка – ознаки неспроможності щось доводити своїм розумом [369].

Не можна обминути у спадщині Ф. Прокоповича і окремих підрозділ, присвячених жартам і дотепам, важливість яких автор пояснює такими характеристиками: 1) викривають певні чесноти; 2) змінюють великі справи, стримують від важких переживань, ламають ненависть і гнів, злагіднюють жорстокість; 3) підкріплюють і дають розраду в досаді й силу в утомі; 4) особливу роль відіграють у запереченні звинувачення; 5) сприяють доброзичливості.

Цікавим є підхід до класифікації жартів: перший вид – благородний, або витончений і вільний; другий – невільний, непристойний, блазенський. Найелегантнішим видом жартів визнається вмале використання можливостей полісемії; до засобів гумору віднесено також параномасію, етимологію («кузню жартів»), емфазу, гіперболу, ампліфікацію тощо. Заслугою українського ритора є критика стилістичних надмірностей бароко з позицій раціоналізму і створення на цій основі вчення про стилі. Дбаючи про красномовство, Прокопович закликає «гнати тих, що полюбляють несмачні безглуздя, приховані думки, вишукані алегорії» і з цих позицій судять про оратора [369].

Отже, аналіз авторських методик, засвідчив оригінальні для різних часів підходи, методи і прийоми, частина з яких і нині не втрачає актуальності. Поява рецензованих праць сприяла значному поступові педагогіки і методики навчання риторики, формуванню основ педагогічної психології й усіх подальших методик, розвитку мовної творчості.

Риторичну спадщину Феофана Прокоповича можна розглядати як значний крок у становленні науки про ораторське мистецтво в Україні. Основні елементи її згодом успадковуються, повторюються і розвиваються у книгах відомих російських авторів. Практичні поради вченого щодо наслідування, написання листів, текстів різних промов, добору й використання аргументів, жартів, дотепів,

розвитку пам'яті тощо не втратили методичної цінності й у наш час. В цілому розроблений українським професором новітній цикл лекцій заклав міцні підвалини для сучасної риторичної освіти.

1.3. Соціолінгвістичні передумови навчання риторики

Риторика як лінгвістична наука розвивається у тісному взаємозв'язку з соціологією. Навчання ораторського мистецтва, крім окреслених раніше завдань, спрямоване на розв'язання багатьох питань суспільного характеру, одне з яких – удосконалення процесу соціальної детермінації особистості. З огляду на це виникає потреба аналізу ключових понять соціолінгвістики.

У визначенні завдань соціолінгвістики немає єдиного погляду. Зокрема, У. Лабов головними називає такі аспекти: 1) стандартизація мови і мовне планування, 2) двомовна і багатомовна поведінка; 3) піджинізація і креолізація; 4) етнографія спілкування; 5) кінесика і проксемика; 6) аналіз мовлення; 7) соціальне розшарування мови; 8) ставлення до мови; 9) стилістика; 10) мовна варіативність; 11) розвиток мовних змін; 12) комунікативні системи [237, с. 6].

Різні підходи репрезентують О.Д. Швейцер і Л.Б. Нікольський, згідно з якими у полі зору соціолінгвістики мають бути проблеми соціальної діалектології, сума теорій суспільства, мови, комунікації, малих груп, мовлення індивіда, варіативність мовленнєвої поведінки, зв'язок між мовленнєвим кодом чи мовленнєвою поведінкою і соціолінгвістичними параметрами, що характеризують статус, професію мовців і, зрештою, соціальну ситуацію [451, с. 54].

Н.П. Шумарова говорить про дослідження соціально, ситуативно і тематично зумовлених варіантів мови, мовної ситуації, мовної політики, вивчення мовної особистості як представника певної групи тощо, тобто соціолінгвістика вивчає всі сфери, де функціонує мова, але крізь призму людини [511].

Оскільки напрям соціолінгвістичних досліджень у кожній країні визначає здебільшого специфіка її мовної ситуації, Л.Т. Масенко вбачає головне завдання української соціолінгвістики у «науковому аналізі деформацій, яких

знало мовне середовище країни в попередній колоніальний період [272, с. 3]». На думку автора, соціолінгвістичні дослідження мовної ситуації України спрямовані на вирішення практичних завдань розширення соціальної бази української мови і повернення їй функціональної повноти.

Виділяють два аспекти соціолінгвістичного аналізу мовної і мовленнєвої варіативності – об'єктивний і суб'єктивний. Об'єктивна сторона представлена даними спостережень щодо соціолінгвістичних змінних, соціальної диференціації мови і мовлення. До суб'єктивних складників відносять дані, що характеризують ціннісну орієнтацію, якої дотримуються члени певного мовного і мовленнєвого колективу при виборі тих чи інших соціолінгвістичних змінних – окремих мовних форм, що конкурують, або ж мовних систем і підсистем (мови, діалекти, жаргони і т. ін.) [502, с. 85].

Нові соціальні умови наприкінці ХХ ст. в Україні сприяли формуванню нової державної мовної політики. Усвідомлення значення мовного питання, його здатності впливати на інші суттєві суспільні процеси зробили мову предметом політичних і громадських інтересів. Закон про мови, відповідна стаття Конституції України визначають статус української мови, але не вирішують багатьох проблем, пов'язаних із повноцінним функціонуванням і розвитком мови.

Процеси демократизації суспільства значно вплинули на мову, її лексику, граматику, стилістику, спричинили появу різних типів дискурсу. Проте у навчальних програмах шкіл і ВНЗ немає окремих дисциплін, що формували б у майбутніх фахівців навички академічного, політичного, рекламного, побутового дискурсу. Ораторське мистецтво не стало невід'ємним складником загальної культури країни.

Як слушно зауважує Т.А. Чеботникова, «змістова сторона риторичної тріади (етос – логос – пафос) зазнала глобальних змін: етос зі спрямуванням комунікантів на обмін інформацією для досягнення гармонії змінився риторичними трюками з метою виставити себе напоказ, справити враження; логос із жорсткою нормативністю – тотальним відхиленням від будь-яких

канонів, а традиційно творчий пафос – пафосом споживання і загальних веселощів [491, с. 436]».

Характерними ознаками розвитку української мови сьогодні називають розширення функціональних можливостей мови і сфер її застосування; оновлення і поповнення лексичного складу мови; інтенсивний розвиток української термінології; активізацію процесів демократизації й інтелектуалізації української мови; вирівнювання та поповнення, розвиток і збагачення, жанрове диференціювання різних функціональних стилів; здійснення прориву у середовище комп'ютерних комунікацій; завоювання позицій у міжмовних інтерфейсах, у фондах державних стандартів України; активізацію в масовому мовленні термінів зі спеціальних, вузьких сфер; оновлення системи українського словотвору тощо [36; 279; 281].

Однак ці процеси супроводжують і небажані явища: лібералізація норми (особливо в галузі слововживання, вимови і правопису), криза мовної культури, демократизація мовленнєвої культури у гіршому її прояві, активне формування розмовно-фамільярного типу мовленнєвої культури, зниження загальноприйнятих норм або відмова від них. Дослідники, які займаються вивченням і аналізом сучасної мовної ситуації, виділяють також інші негативні тенденції, у тому числі жаргонізацію, примітивізацію, десемантизацію, мовну агресію і лінгвоцинізм, стилістичне зниження і загальну деформацію комунікативної сфери [491].

Однією з ознак нашого часу вчені-лінгвісти називають динамічний стиль спілкування (міні-репліки у телефонній розмові і живому спілкуванні; використання штампів і шаблонів майже в усіх стилях; серед послуг мобільного зв'язку – розроблення спеціальних мовних фраз для миттєвої реакції на повідомлення; Інтернет-спілкування і т. ін.). Це призводить до збіднення змістової сторони мовлення, зубожіння внутрішнього світу особистості, сповільнення процесу її входження у соціум, тобто процесу засвоєння людиною норм і цінностей, настанов і зразків поведінки.

Негативні тенденції супроводжують і розвиток лексики української мови: мова постійно збагачується новими, не завжди виправданими запозиченнями. Загроза ситуації полягає, по-перше, в тому, що такі запозичення стають модними, і носії мови, активізуючи їх у своєму мовленні, віддаючи данину моді, не завжди відслідковують доцільність їх уживання; по-друге, захоплення іншомовною лексикою відсторонює, дистанціює носіїв мови від мови свого народу.

Таким чином поняття «мовна мода» (як «крайній вияв мовного смаку, мовні переваги й оцінки, що являють собою новий і престижний зразок мовленнєвого використання, здатний порівняно недовго привертати увагу в суспільстві [276, с. 413]») сприяє виявленню мовних смаків, престижних мовних зразків конкретного суспільства і, відповідно, рівня культури.

Мовний смак розглядають як ціннісну категорію культури мовлення, а саме переваг і оцінок у користуванні мовою, що відповідають характеру епохи й передбачають індивідуальну систему настанов людини (ідейних, психологічних, естетичних) у поєднанні з освітою, творчими здібностями. Ознакою гарного мовного смаку вважають збіг індивідуального з об'єктивною та етичною цінністю обраних мовних фактів.

Б.М. Ажнюк привертає увагу до таких «модних» ознак часу, як полікодовість дискурсу, перемикування кодів, інтертекстуальність і змішування кодів [3].

На формування мовних смаків у суспільстві негативно впливає ефект «лінгвального зразка», який через засоби масової інформації створюють представники державної, культурницької еліти, формуючи стереотипи мовної поведінки, що базується на бідному активному словнику, примітивних синтаксичних конструкціях, ненормативних формах і словах. Натомість «унормована мова сприймається як зразок нереальний, штучний, далекий від дійсності [65, с. 57]».

Сучасні засоби масової інформації перебрали на себе функцію формування сучасного стилю поведінки (і мовленнєвої у тому числі), демонструючи і тиражуючи на прикладі нині популярних і успішних людей гірші її зразки (зокрема, поширюється непоступливість, зверхність, змагання у своїй

поведінковій розкутості, атрибутом якої подекуди є невтримне використання підвищено експресивної ненормативної лексики). Привабливі кадри із життя заможних, впевнених у собі й задоволених статусом політиків, акторів, бізнесменів та ін. стимулюють бажання у молоді бути такими або схожими на них, що сприяє повному забуттю кращих українських риторичних традицій, основними рисами яких були стриманість, толерантність, скромність, шляхетність, виваженість, елегантність, витончений смак у всьому (манерах, слововжитку, мовленні, зовнішності). Таким чином, ЗМІ, «перетворившись із традиційних органів пропаганди, трансляції і втілення літературних мовних норм, в органи, які сприяють їх розхитуванню і утвердженню в суспільній свідомості думки про те, що ми далеко відійшли від того часу, коли через погану вимову людина могла до кінця днів своїх залишатися на дні суспільства [491, с. 437]».

Постійне порушення літературних норм призвело до формування «загального жаргону» – мовного утворення на основі жаргону і літературної мови, що активно використовується нині в усіх сферах.

І. Дзюба називає занепад культури мовлення симптомом «ширшої і глибшої хвороби людського духу», омертвінням «тонких структур душі, сформованих багатьма тисячоліттями розвитку роду людського», констатує, що «у системі мовлення зіпсувався гальмівний механізм, що – як і в будь-якій системі – відповідає за безпеку руху», розмилися «моральні кордони», внаслідок чого маємо «апофеоз – звеличення, піднесення, облагородження так званої ненормативної лексики [136, с. 16-17]».

У здійсненні мовної політики традиційно велика роль відводиться спеціалістам-мовознавцям і викладачам української мови, професійні зусилля яких спрямовані на зміцнення літературної мови, вивчення і пояснення її взаємодії з іншими мовами, а також нелітературними різновидами національної мови. З допомогою спеціалістів реалізуються завдання-мінімум і кінцева мета мовного будівництва: розвиток індивідуального мовленнєвого досвіду, формування мовної і мовленнєвої компетенції кожного громадянина своєї країни, ціннісних орієнтацій і настанов, що впливають на виховання належного

ставлення до мови в суспільстві. Однак не менш відповідальною у цьому плані має бути роль інших учителів-предметників.

Має бути врахований той факт, що мова як суспільне явище відображає не тільки реальний світ довкола людини, реальні умови її життя, а й суспільну самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, систему цінностей, світосприйняття. На думку С.Г. Тер-Мінасової, мова як інструмент культури «формує особистість людини, носія мови через нав'язані їй мовою і закладені в мові бачення світу, менталітет, ставлення до людей і т. ін., тобто через культуру народу, що користується цією мовою як засобом спілкування [457, с. 14]».

Вивчення впливової функції мови ведеться в кількох напрямках: 1) питання про можливість впливу мови на свідомість та інтелектуальну діяльність людини; 2) дослідження окремих аспектів цієї проблеми (регулювальна функція мови в суспільстві, її роль у соціалізації особистості, особливості використання засобів експресії у мові, закономірності сприймання мовленнєвої інформації тощо); 3) аналіз фактів мовленнєвого впливу на ідеологію [313, с. 7-8].

Головною умовою повноцінного розвитку мови є її функціонування у суспільно-політичній, виробничо-технічній, науковій діяльності, в публіцистиці та сфері освіти. Неврахування державотворчої функції мови гальмує процес створення громадянина-патріота. Як слушно зауважує М.П. Кочерган, мова буде прищеплювати її носіям почуття патріотизму, якщо етнічна група усвідомлюватиме свою мовну єдність і своєрідність та пов'язуватиме з цим усвідомленням позитивні емоції [213, с. 9].

До провідних тез, які обстоює у своїх соціолінгвістичних дослідженнях О.Б. Ткаченко, належить думка про необхідність вироблення мовної стійкості як обов'язкової передумови успішного мовного самоствердження народу. У процесі набуття народом мовної стійкості дослідник вважає вагомими такі чотири чинники: національну традицію, національну свідомість, національну солідарність, національний мир і співробітництво з іншими народами [465].

Досвід підтверджує необхідність урахування національно-культурної специфіки мовленнєвого спілкування, що складається з системи факторів, які визначають різницю в організації, функціях і способі опосередкування процесів спілкування, характерних для цієї культурно-національної спільноти. Національна своєрідність мовленнєвої поведінки регулює добір засобів граматики і лексики, позначається на правилах стилістики.

Прикметним, зокрема, є ставлення українських козаків до мови і мовлення. Як свідчать дослідження, вони володіли добірною народною мовою, її багатим арсеналом, демонстрували знання наукових основ мовного спілкування, що підвищувало вплив сили слова на співрозмовників, слухачів. Здобуваючи освіту в колегіумах і академіях, козаки вивчали граматику, поезику, риторику, рідну і багато інших мов, у тому числі й латину, тому їхнє мовлення дослідники характеризують як барвисте, експресивне, емоційно-образне, збагачене гумором. Козаки вміли варіювати мовлення залежно від співрозмовника: так у ставленні до побратимів, друзів воно було з великою долею гумору, до жінок і дітей – м'яким, лагідним, пестливим, шанобливим, а до ворогів – різким, гнівним, сатирично ущипливим, саркастичним тощо.

Особливості козацько-лицарського етикету зафіксовані в усталених шанобливих звертаннях січовиків один до одного, до старшини, товариства тощо: «пане-товаришу», «братчику», «панове», «панове-товариство», «братове», «пане отамане», «пани молодці» та ін. Усні виступи на козацьких радах теж оформлялися відповідними шанобливими звертаннями до громади й іншими засвідчуваннями своєї шани. Характерними ознаками у мовних стосунках старшини та козаків були демократизм і шанобливість.

Прикладом, вартим наслідування і впровадження в сучасні освітні проекти, був багатий духовний світ козацтва, що породжував такий же різноманітний світ почуттів, емоційних станів і настроїв. У розумовій та емоційній сферах запорожців переважали почуття любові до свого краю, народу, кошового товариства і відраза, ненависть до ворогів України [395, с. 137-139].

Важливими аспектами світоглядної роботи вважають лінгводидактичний (передбачає пильну увагу до семантизації лексики не лише в словниках, а й у процесі навчання) і контрпропагандистський (передбачає обов'язкове розкриття істинної суті категорій і концепцій оманливої пропаганди, фальшивості поширюваних нею повідомлень та прийомів).

Навчання у ВНЗ вважають періодом соціалізації людини, тобто формування її як особистості в конкретних соціальних умовах, засвоєння соціального досвіду, що згодом перетворюється на власні цінності й орієнтації та вибіркоче введення у систему поведінки норм і шаблонів, прийнятих у певній групі й суспільстві [446, с. 532]. Найпотужнішим засобом соціалізації, на думку Л.І. Мацько, є державна мова як об'єднувальний чинник українського суспільства [281, с. 2].

Важливість мовленнєвого спілкування в суспільстві пояснюють насамперед здатністю «налагодити складну, багату й різноманітну соціальну діяльність людей», «обслуговувати всі сфери суспільного буття, бути змістовним і мобільним [289, с. 9]». Серед функцій спілкування в суспільстві називають інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну, перцептивно-ефективну, афективно-експресивну, прагматичну, формувальну, підтвердження, організації й підтримки міжособистісних стосунків, внутріособистісну.

Учені-мовознавці фіксують вплив науково-технічного прогресу на характер спілкування в суспільстві. Однією з головних причин таких змін називають персоніфікацію особистості, що позначається на її мобільності, культурі, почуттях власної гідності, духовних і матеріальних потребах. До характерних особливостей спілкування в сучасному суспільстві Ф.С. Бацевич відносить розширення сфери спілкування, збільшення питомої ваги коротких, поверхових мовленнєвих контактів; скорочення часу спілкування з людьми за рахунок «спілкування» із засобами масової інформації; ухиляння від спілкування через перевантаження і щоденну втому; розширення примусового спілкування за місцем роботи; інтенсивність спілкування у сфері обслуговування; зростання рівня знеособленого спілкування; відведення більшої кількості часу на

накопичення інформації, ніж на її обговорення; зростання частки емоційного спілкування в загальному обсязі комунікації тощо [42, с. 45-46].

Визначаючи спілкування як «сукупність зв'язків і взаємовпливів, що виникають і закріплюються між людьми в процесі спільної діяльності», регулятором цих зв'язків дослідники називають соціальні норми, тобто зразки відносин, поведінки, взаємодії, що виробляються в соціальних групах або суспільстві в цілому і розповсюджуються завдяки механізмам соціального контролю [409, с. 32]. Актуальність проблеми спілкування посилюється потребами сучасного суспільства, його духовною й матеріальною сферами. Поряд зі сферою охорони здоров'я, науки, мистецтва, політики, засобів масової інформації тощо галузь освіти вважають найбільш відповідальною сферою мовленнєвого спілкування. З огляду на це постає завдання «систематизації і накопичення знань з питань спілкування, прогнозування потреб людей у нових його видах за умови збереження і закріплення традиційних позитивних форм соціальної комунікації [318, с. 7]».

Поняття кількості, якості та міри, що використовуються у філософії й інших науках, на думку М.Н. Ночевника, можуть характеризувати і стан спілкування, оцінити його оптимальність з точки зору соціального значення. Учений звертає увагу на залежність якості спілкування від етнічних культурних факторів і суспільних умов життя [318, с. 37-38].

Головною категорією соціолінгвістики вважають соціальний статус людини (далі – ССЛ), що означає (за В.І. Карасиком) зіставну позицію людини в соціальній системі з правами, обов'язками і відповідними взаємними очікуваннями поведінки. ССЛ «належить до понятійного ряду, пов'язаного зі стратифікаційною варіативністю мови, і разом з тим визначає ситуативний вимір мови через рольові відносини [182, с. 5]».

Розглядаючи концептуальний зв'язок ССЛ з іншими поняттями соціолінгвістики, В.І. Карасик називає найближчим концепт ролі, близькими вважає концепти комплексу цінностей, стратифікованого мовленнєвого колективу, поведінки, мовленнєвої події/акту, сфери і ситуації спілкування,

комунікативної мережі і мови у її різновидах. Зовнішні аспекти ССЛ дослідник пов'язує із системою норм відповідного суспільства, істотними для внутрішніх характеристик вважає три сфери вияву статусу: індекси стилю життя, людських контактів і мовлення [182, с. 30-32].

За визначенням учених, соціальна роль – це «нормативно схвалений суспільством спосіб поведінки, якого чекають від кожного, хто займає певну соціальну позицію [223, с. 134]». Важливим компонентом соціальної ролі вважають очікування, а індивід зобов'язаний своєю поведінкою відповідати цим очікуванням. Традиційно від шкільного вчителя, згідно з його соціальною роллю, суспільство очікує не лише професійної передачі знань, а й формування у своїх вихованців високого рівня загальнолюдської культури. Саме вчитель має бути носієм такої культури в суспільстві.

Соціальний успіх людини пов'язують із рівнем володіння особливостями усталених у суспільстві рольових стереотипів і сформованості навички мовленнєвого переключення відповідно до типу рольової поведінки. Суспільство визначило певні критерії поведінки (і мовленнєвої зокрема) учителя в суспільстві. Так, мовленню вчителя притаманні нормативність, образність, логічність, висока мовна і мовленнєва культура, багатий словниковий запас, ясність тощо. Інформацію про соціальний статус людини розглядають як пріоритетну в суспільстві. Всі плани ССЛ знаходять відображення у її мовленнєвій поведінці.

На думку О.О. Леонтєва, для реалізації мовленнєвої інтенції важливі такі фактори, як мова, ступінь володіння мовою, функціонально-стилістичний, соціолінгвістичний, афективний фактори, індивідуальні відмінності у мовленнєвому досвіді, мовленнєвий контекст і мовленнєва ситуація [244, с. 34-35].

З огляду на те, що найважливішою характеристикою ССЛ є мовлення, увагу соціолінгвістів привертає проблема його соціальної індикації, зокрема такі її аспекти, як горизонтальне і вертикальне членування мови на географічні та соціальні діалекти, характеристика сленгу, жаргону, професійних мов, типи

комунікативної стратегії людей в умовах ситуативної і соціальної нерівності, апарат вивчення показників ССЛ тощо.

Особливий інтерес становить проблема вираження соціального статусу, що розглядається автором як індикація належності людини до певної суспільної групи і, відповідно, права й обов'язки людини. Так, вербальне вираження реалізується на інтонаційному, граматичному, словотвірному, лексичному рівнях. Сукупність висловлювань людини розглядають як мовленнєвий паспорт мовця. Відповідно вибір слів, вимова, граматична правильність та інші характеристики мовлення значною мірою свідчать про освітній рівень і рід занять мовця, тобто про його належність до певного соціального прошарку. Соціальну індикацію мовлення вчені відслідковують у фонетиці, лексиці та граматиці. У цьому аспекті становлять інтерес дослідження В. Штайніга щодо різних сигналів соціального статусу людини у мовленні та спілкуванні: словникове багатство, використання жаргону, вміння граматично правильно побудувати речення, точність визначення, швидкість мовлення, виразність інтонації, уміння підтримувати дистанцію у спілкуванні тощо [532, с. 88-94]

Соціолінгвісти надають важливого значення характеристиці різних варіантів мов як одному з показників відповідного статусу його носіїв. Проте нині думка вчених мало впливає на вибір носіями варіанта мови. Так, визначення вченими суржику чи жаргону представників злочинного світу як показника низького соціального статусу носіїв не є перешкодою для вибору їх політиками або журналістами для ділового спілкування. Безсумнівним індексом соціального статусу є молодіжний жаргон, однак по-іншому він характеризує, наприклад, людей зрілого віку.

Істотним каналом вираження статусних відносин, на думку вчених, є невербальна комунікація (фонація, кінесика, проксемика, мовчання, невербальні дії). Так, комунікативно виправданим, на думку В.В. Богданова, є мовчання, зокрема дві основні функції: мовчання для говоріння і мовчання замість говоріння [54, с. 8]. Мовчання як одну з комунікативних особливостей І.Я. Франка, що значною мірою вплинула на формування внутрішніх якостей,

особливостей характеру, манери спілкування письменника, виділяють дослідники його творчості [209, с. 116].

Педагогічну професію розглядають як соціальний механізм, створений суспільством для забезпечення потреби у прямому і цілеспрямованому передаванні соціального досвіду [47, с. 13]. Будучи сферою підвищеної мовленнєвої відповідальності, педагогічне спілкування «закладає основи обміну нормами і цінностями як найважливішими орієнтирами людської діяльності», що пронизують усі сторони життя людини й суспільства, виражають переваги, орієнтацію, інтереси окремих осіб, груп і прошарків суспільства й пов'язані з пізнавальною, творчою і практичною діяльністю [482].

Слабкою ланкою системи освіти залишається жанрова специфіка навчального спілкування, недосконалість, шаблонність публічного мовлення учнівської та студентської молоді, відсутність навичок добирати і використовувати приклади, аргументувати й логічно вибудовувати власну позицію. Варта уваги професійна комунікативна культура, складниками якої є такі культууроутворювальні компоненти, як емоційна культура (адекватне реагування на вплив довкілля), культура мислення (пов'язана із законами побудови мовлення, з добором виражальних засобів і форм, інформативного матеріалу) та культура мовлення. За багатьма параметрами педагога часто незалежно від волі й бажання, з огляду на виконання ним важливої просвітницької соціальної ролі, сприймають як елемент культури.

Посилення соціальної ролі взірцевого мовлення вчителя зумовлене звуженням кола джерел формування високої мовленнєвої культури; відсутністю державного замовлення на носія гарного українського мовлення; браком мовного і мовленнєвого критерію у визначенні рівня фаховості; дією ментального чинника (комплекс національної меншовартості, престижу мови в суспільстві); втратою інтересу до читання художньої, публіцистичної та науково-популярної літератури; недосконалим мовленням усних і писемних ЗМІ; зниженням якості друкованої продукції; низьким рівнем побутового спілкування в суспільстві; некомпетентністю і байдужим ставленням до свого мовлення публічних людей

(політиків, посадовців, журналістів та ін.); бідністю, посередністю й недосконалістю мови реклами.

Мовленнєва діяльність учителя поліфункціональна, оскільки вона охоплює офіційно-діловий, науковий, публіцистичний, художній та розмовний стилі. Тому в підготовці вчителя до професійного спілкування недостатньо орієнтуватися тільки на офіційно-ділову сферу. Обмеження мовно-професійної підготовки вчителя введенням однієї мовної дисципліни («Ділова українська мова») з невеликою кількістю годин – це «ще один спосіб примітивізації мови в очах молодого покоління, засіб канцеляризації лінгвальної свідомості майбутніх учителів, шлях продукування педагогів, непрофесійних у мовленнєвому плані [65, с. 58]».

Для успішного розв'язання покладених завдань сучасному вчителю недостатньо знати лише особливості мовної ситуації, що склалася в суспільстві, а й важливо бачити шляхи виходу з неї. Накресленню таких шляхів і їх реалізації сприятиме, на нашу думку, усвідомлення основних понять соціолінгвістики («володіння мовою», «мовна особистість», «мовна мода», «мовний смак», «мовний бар'єр», «мовний колектив», «мовна стійкість», «мовленнєва гармонія», «мовленнєва ситуація», «мовленнєвий вчинок» тощо) і риторики (поняття стратегії і тактики, бар'єрів спілкування, правил ведення полеміки, дискусії, прийоми налагодження контакту, добору аргументів тощо).

Ідеальна комунікація, або ідеальний дискурс, розглядається нами як певна система, складниками якої є рівноправність усіх учасників комунікації, право кожного на вільне висловлювання власної думки, досконале володіння мовою, знання стратегій і тактик успішного спілкування.

Ю.Д. Апресян одним із перших у радянській лінгвістиці назвав складниками поняття «володіння мовою» уміння висловлювати певний смисл різними способами (тобто здатність до перефразування); уміння виділяти у сказаному суть, розрізняти і знаходити спільне в різних висловлюваннях; уміння відрізнити правильне у мовному плані від неправильного [29, с. 120].

Для соціолінгвістичного опису мовної здібності людини та її прояву в мовленнєвій діяльності, за Хаймсом, суттєвими є три компоненти: репертуар слів, мовні звичаї чи шаблони (уявлення про типи організації різних за жанром текстів, про правила спілкування двох і більше мовців тощо) і сфери мовної поведінки (ширше – сфери комунікативної поведінки).

Варто враховувати роль понять «мовний колектив» («сукупність індивідів, які соціально взаємодіють і виявляють певну єдність мовних ознак») і «мовленнєвий колектив» («колектив, що відрізняється від інших не інвентарем мовних одиниць, а їх вживанням у мовленні») [501, с. 71]. Учитель, як представник одного мовного й мовленнєвого колективу, тісно взаємодіє і впливає на інший – колектив учнів, хоч, як свідчить практика, впливовість мовлення вчителя з роками послаблюється багатьма суспільними чинниками, про які згадувалося раніше. Мова сучасних учнів відрізняється від мови їхніх ровесників недавнього часу, і педагог повинен це враховувати як у процесі навчання, так і в процесі спілкування. Правильне мовлення педагога не завжди сприймається і наслідується учнями. Це породжує мовні бар'єри, усуненню яких допомагає риторика, розробляючи різноманітні топи, моделюючи ймовірні ситуації і добираючи достойні способи виходу з них (наприклад, усвідомлення суті та природи вживаної учнями лексики (іншомовної, жаргонної, ненормативної тощо) і вироблення тактики стосовно цих слів і виразів, що допомогло б учням зрозуміти комічність, примітивність і непривабливість власного мовлення).

З огляду на те, що будь-який мовний або мовленнєвий колектив характеризується наявністю єдиної соціально-комунікативної системи, набір компонентів якої залежить від діапазону виконуваних нею функцій і охоплених нею соціальних ситуацій, система мовно-риторичної підготовки майбутнього учителя повинна їх враховувати. Для того щоб зробити власне мовлення привабливим для учнів, учителю варто дібрати відповідну мотивацію, переконливу з позицій учня, вага якої великою мірою залежить від запитів суспільства.

Дослідники (Ч.У. Морріс, Дж. Остін, П. Грайс, З. Вендлер, М.І. Жинкін, О.Р. Лурія, О.М. Леонтьєв, О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня, Л.В. Щерба, Ю.М. Караулов, І.Р. Гальперін та ін.) характеризують мовленнєву діяльність, мовленнєву поведінку як свідому, цілеспрямовану, психологічно організовану діяльність, як вибір мовного варіанта, що найбільше відповідає цілям, завданням, умовам комунікації. До елементів мовленнєвої поведінки належать мовленнєві етикетні формули і ситуації їх вживання; типи спілкування, прийнятні для певних ситуацій; тривалість спілкування; дотримання часових меж комунікації; інтервали спілкування різних груп людей; частота спілкування певних груп; пріоритети спілкування різних комунікативних груп.

Зіставлення мовленнєвої дії і мовленнєвого вчинку на лексико-семантичному, прагматичному рівні дає підстави З.І. Курцевій виділити такі визначальні фактори всіх видів мовленнєвого вчинку: етична основа, впливова функція і вибір комунікантом мовленнєвих (і невербальних) дій у кризовій ситуації спілкування [232]. Мовленнєвий вчинок, за Ю.В. Рождественським, розглядаємо як риторичну категорію, співвідносну із усезагальними, «етично організованими» риторичними топами, на відміну від топів «етично байдужих» (рід – вид, ціле – частина, причина – наслідок тощо) [387]. За походженням етично організовані топи є ціннісними судженнями і, відповідно, смисловими носіями моралі, орієнтирами, на особливості яких викладач повинен зважати у професійної діяльності. Характер мовленнєвої поведінки визначають багато різнобічних факторів, зокрема, світогляд, ставлення до різноманітних явищ дійсності, способи утвердження в житті, комунікативно-мовленнєві здібності, наявність власного стилю, сфера мовленнєвого спілкування, конкретна ситуацією, тема, мета, форма, жанр, особливості виконуваних соціальних «ролей», соціальний статус.

Як свідчать багаторічні спостереження за студентами 4-5 курсів під час проходження ними педагогічної практики, на заняттях з методики навчання рідної мови, «Технологій сучасного уроку рідної мови», 40-45% студентів, що виконують роль учителя, не вміють чітко й лаконічно формулювати запитання,

чітко та зрозуміло пояснити суть завдання; 30-40% плутаються у визначенні й поясненні домашнього завдання; лише 25-30% вдається зробити вдалий підсумок чи узагальнення в кінці заняття; близько 80% студентів відчують труднощі в аргументуванні оцінок. Типовою помилкою є втрата логічного зв'язку між метою, завданнями уроку і підсумком.

Дослідженнями багатьох наук (лінгвістики, етно-, соціо-, психолінгвістики, психології, дидактики, філософії, лінгводидактики тощо) підтверджено нагальну потребу формування мовної особистості творчого типу, алгоритм якого має бути закладений у стратегії освіти (середньої і вищої). Модель сучасної мовної особистості має ґрунтуватися насамперед на культурних (культурогенних) досягненнях. У її основі, на думку вчених, повинні бути ідеальні фрейми, прецедентні імена, прототипові і сакральні (священне писання, вітчизняна культура Думки і Слова, філософія української самосвідомості тощо) тексти-сценарії [28, с. 9].

Створювані особистістю тексти дають змогу скласти враження не тільки про індивідуальність їх автора (характер, психологічні риси, інтереси, соціальні переваги), але й про автора «як типового представника певної соціальної і мовної групи [276, с. 412]».

Згідно з Ю.М. Карауловим, у структурі мовної особистості варто виділяти вербально-семантичний (лексеми, граматичні конструкції); лінгвокогнітивний (поняття, ідеї, концепти) і мотиваційний рівні (діяльнісно-комунікативні потреби) [183]. Подібні елементи виділяє Т.В. Матвєєва: вербально-граматичний (слова, словоформи, словосполучення і синтаксичні конструкції, які добирає особистість для активного використання); когнітивний (поняття, ідеї, концепти, що укладаються у відносно впорядковану картину світу у свідомості певної особистості); прагматичний (цілі, мотиви, інтереси, позицію особистості; передбачає володіння законами спілкування в різних комунікативних ситуаціях, виконання необхідних соціальних ролей, вибір певних стратегій і тактик спілкування) [276, с. 413].

У процесі формування мовної особистості та її соціалізації велика роль відводиться проблемі володіння мовою. Називають такі рівні володіння мовою: власне лінгвістичний (передбачає вільне володіння усіма засобами мови в різних сферах людської діяльності); національно-культурний (володіння національно зумовленою специфікою використання мовних засобів); енциклопедичний (володіння не тільки самим словом, але й «світом слова»); ситуативний (уміння використовувати мовні знання і здібності відповідно до ситуації) [223, с. 126]; рівень правильності (відповідності мовленнєвій нормі); рівень інтеріоризації (наявність або відсутність внутрішнього плану мовленнєвого вчинку); рівень насичення (показник бідності чи багатства мовлення); рівень адекватного вибору; рівень адекватного синтезу (дотримання тональності спілкування) [56, с. 4-5]. Л.І. Мацько, крім згаданих вище, виділяє рівень володіння фаховою метамовою (засвоєння терміносистеми, фразеології, композиційно-жанрових форм текстотворення) і рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державця, керівника, ученого та ін.) [281, с. 3].

Риторика передбачає наявність таких складників поняття мовної особистості: 1) володіння фундаментальними знаннями; 2) багатий інформаційний запас і прагнення його поповнювати; 3) володіння основами побудови промови відповідно до певного комунікативного задуму; 4) мовленнєва культура (уявлення про форми мовлення, що відповідають комунікативному задуму) [43, с. 12].

Отже, процес формування мовної особистості неможливий без урахування теорії культури мовлення. Зокрема, О.Б. Сиротиніна звертає увагу на типи мовленнєвих культур залежно від сфер використання літературної мови (елітарну, середньолітературну, літературно-розмовну, фамільярно-розмовну, просторічну і професійно-обмежену) [424].

Знання мови, її виражальних можливостей ще не готує людину до багатьох життєвих ситуацій, у яких важливо знати не лише ЩО сказати, але і ЯК це зробити. Можливість такого вибору, на думку дослідників, об'єктивно забезпечується мовною системою, а суб'єктивно – інтелектуальним розвитком,

морально-етичними й ціннісними орієнтаціями комунікантів. З огляду на це доцільною є актуалізація поняття «комунікативна особистість», ключовими параметрами якого називають мотиваційний, когнітивний і функціональний. Провідне місце, відповідно до комунікативних потреб, посідає мотиваційний фактор. Когнітивний параметр передбачає наявність характеристик, що формують внутрішній світ індивіда з інтелектуального й емоційного боку (знання комунікативних кодів, здатність адекватно оцінювати когнітивні здібності партнера тощо), визначає рівень комунікативної потреби і дає можливість вибору найбільш ефективного способу передавання інформації.

Показниками функціонального параметру називають практичне володіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів, уміння варіювати комунікативні засоби у процесі спілкування відповідно до ситуативних умов і вміння будувати висловлювання згідно з нормами обраного комунікативного коду та правилами мовленнєвого етикету [203, с. 174].

Особливе місце у структурі мовної особистості належить цінностям як опорним характеристикам культури й орієнтирам у мовленнєвій поведінці особистості. Істотним компонентом рольової поведінки людини є мовлення, суть якого залежить від культурних традицій суспільства, знання яких сприяє налагодженню контактів, формуванню почуття впевненості, визначенню дозволених і заборонених тем розмови, темпу, гучності та гостроти, форми і змісту жестів, міміки, постави.

Сучасні лінгвістичні дослідження приділяють велику увагу умовам успішної реалізації мовного, комунікативного потенціалу особистості. Сукупність ролей, якими наділена кожна мовна особистість, сприяє формуванню варіантів мовленнєвої поведінки, що втілюються у різноманітності висловлювань і дискурсів. Це дає підстави говорити про залежність рівня сформованості мовної особистості від «гнучкості комунікативної поведінки, тобто умінь виконувати різні комунікативні ролі, характерні для певної професійної діяльності [480, с. 18]». Система комунікативної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів повинна включати в себе не

тільки відомості про жанрові різновиди педагогічного мовлення, а й про специфіку моделі комунікативної поведінки вчителя у різних навчально-мовленнєвих ситуаціях (ситуація опитування, пояснення нового матеріалу, аналізу контрольної роботи, різних видів диктанту тощо).

З огляду на зазначене вище увагу дослідників сьогодні привертає вже не просто проблема мовної особистості, а формування елітарного типу мовно-риторичної особистості (Л.І. Мацько, О.Б. Сиротиніна). У соціології термін «еліта» помітно активізується. Закономірним є проникнення його в теорію культури мовлення, що формує проблему визначення мовних характеристик особистості як носія певних культурних і духовних цінностей. Організуючим началом цього напрямку вважаємо риторику.

Таким чином, соціолінгвістика відіграє вирішальну роль у гармонійному вихованні людини, входженні її у соціум, практичному розв'язанні завдань мовної освіти і загального культурного розвитку.

Висновки до розділу 1

Удосконаленню освітнього процесу в цілому і створенню сучасної методики навчання конкретної дисципліни зокрема сприяє теоретико-методологічне, концептуальне й аксіологічне обґрунтування процесів модернізації, орієнтація на основні компоненти якості освіти.

Система навчання риторики української мови повинна будуватися з урахуванням пріоритетів сучасної освіти (виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних відносин, формування потреби й уміння жити в громадянському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової, екологічної культури тощо), концептуальних засад, що ґрунтуються на принципах демократизації, гуманізації, гуманітаризації, національного спрямування, безперервності й варіативності навчального процесу.

Аналіз головних етапів розвитку риторики засвідчує, що теорія мовлення як інструмент розвитку суспільства, сформована в античності, розвивалася й удосконалювалася на всіх етапах становлення європейського й азійського суспільства: педагогічна система Квінтіліана – гомілетика – раціональна риторика – поетика і поезія – наукова риторика ХХ століття. Мета сучасної риторики – навчити людей майстерно користуватися словом, вибудовувати комунікативну стратегію і тактику, сприяти успішній організації всіх сфер життя, взаємному спілкуванню один з одним.

Узагальнення й переосмислення творчого доробку класиків риторики Марка Фабія Квінтіліана і Феофана Прокоповича з урахуванням часових, політичних, національних особливостей сприяє усвідомленню важливості тих положень у системі навчання, на які жодна із зазначених умовностей не поширюється. Окреслені підходи в сучасній системі навчання риторики майбутніх учителів сприятимуть ефективності розв'язання завдань модернізації освіти, формуванню цілісної особистості майбутнього вчителя, морально-естетичному, інтелектуальному й духовному вдосконаленню, досягненню глибин загальної та національної культури.

Розробляючи сучасну методику навчання риторики української мови, варто розглядати не тільки її можливості впливати на формування вмінь логічно мислити, переконливо і красиво говорити, ефективно спілкуватися, а й здатність сприяти соціалізації молоді в суспільстві; виховувати високоморальне покоління з життєвими цінностями і патріотичними переконаннями. Вивчення ключових аспектів соціолінгвістики сприяє глибшому проникненню в природу мови, вивченню умов розширення сфер функціонування її в суспільстві, успішному входженню в соціум молодих людей, усвідомленню ролі мови і мовлення у формуванні культурного середовища в країні та професійному становленні вчителя.

З огляду на вікові традиції і сучасний стан мовленнєвої культури, доцільно вважати риторичу важливим складником сучасного освітнього процесу, без якого вирішити завдання модернізації освіти практично

неможливо. Досвід підтверджує, що нині мовно-риторична освіта – це не тільки теорія і практика, але й філософія мовленнєвого спілкування та поведінки людей, що включає в себе гносеологічний, мисленнєвий, лінгвокультурологічний, естетичний, психологічний, педагогічний та інші компоненти, що сприяють відродженню, збереженню й примноженню української риторичної традиції, формуванню життєво і професійно важливих здібностей, загальнокультурному розвитку суспільства.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

2.1. Психологічні засади навчання риторики

З огляду на специфіку фахової діяльності вчителя, особливе значення має психолого-педагогічна компетентність як «сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовки до педагогічної діяльності і ефективної взаємодії з учнями в освітньому процесі [259, с. 77]». Ефективність навчання майбутніх учителів професійного мовлення на заняттях з риторики і формування навичок ефективного спілкування певною мірою залежить від розуміння і врахування психологічних характеристик об'єкта педагогічного процесу.

2.1.1. Інтелект як основа успішної навчальної діяльності

Одним із завдань сучасної національної освіти є цілеспрямоване формування інтелектуального потенціалу нації. Підвищення соціального значення інтелекту засвідчено в державних документах (Указ Президента про затвердження «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», Закон «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» тощо), згідно з якими інтелект в Україні повинен стати дієвим чинником державо-, культуро- і людинотворення.

Про важливість інтелектуальних потенційних можливостей особистості писав В.О. Сухомлинський: «У процесі навчання здійснюється головна мета розумового виховання – розвиток інтелекту. Ідеалом школи... є те, щоб у життя не вступала жодна невихована у розумовому відношенні людина. Невігласи небезпечні для суспільства незалежно від того, освічені вони чи неосвічені.

Невіглас не може бути щасливим сам і завдає нещастя іншим. Той, хто вийшов зі стін школи, може чогось і не знати, але він обов'язково має бути розумною людиною [449, с. 92]».

З розвитком суспільства ця проблема набуває більшої гостроти. Першочерговими нині вважаються питання інтелектуальних, морально-вольових і творчих якостей людини. Наголошуючи на стратегічній ролі інтелектуального ресурсу держави, В.П. Андрущенко зазначає: «Інтелект – могутнє джерело суспільного зростання. Однак він потребує захисту і нарощування. В організованому суспільстві підтримка інтелекту має стати найголовнішим пріоритетом державної політики [11, с. 454]».

У формуванні природного інтелекту як здібності засвоєння й оперування знаннями важлива роль відводиться спілкуванню з іншими людьми, певному мовно-культурному середовищу. Суттєвими ознаками інтелекту вважають багатий активний словник, оперування поліфонією значень слів, логічними конструктами національної мови, лінгвістичними символами та їх змістом у процесі спілкування. Психологи серед складників інтелекту називають увагу, пам'ять (як здатність мозку до розпізнавання образів), відповідний емоційний стан, спостережливість, мотивацію тощо. Одним з основних у навчальному процесі вважають інтелектуально-пізнавальний мотив поведінки, оскільки він, на думку вчених, виводить людину на рівень саморозвитку, активізує внутрішній фактор.

Поняття інтелекту тлумачать по-різному: як «мислительні здібності людини [229, с. 113]», «індивідуальні особливості, які належать до пізнавальної сфери, насамперед до мислення, пам'яті, сприйняття, уваги [498, с. 178-179]», як здатність до розв'язання проблем і узагальнення характеристик поведінки, що пов'язано з успішною адаптацією до нових життєвих завдань і цілей [533], як інтегральну високодиференційовану здібність до мислення, як універсальну тренуваність мозку [220, с. 105], як загальну «здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей»; як систему «всіх пізнавальних здібностей індивіда: відчуття,

сприйняття, пам'яті, уявлення, мислення, уяви»; здатність до вирішення проблем без проб і помилок [371, с. 138]» тощо.

У науці немає єдиного підходу і щодо структури інтелекту. Так, за Р. Стернбергом, її основу становлять три форми інтелектуальної поведінки: а) вербальний інтелект, що характеризується запасом слів, ерудицією, вмінням розуміти прочитане; б) здатність вирішувати проблеми; в) практичний інтелект як уміння досягати поставлених цілей [442]. Н.С. Лейтес ядром інтелекту вважає спеціальні здібності, а Б.Г. Ананьєв визначальними називає загальні здібності (обдарування) [8]. О. Сичивиця погоджується, що біопсихологічні задатки людини, її природне обдарування відіграють важливу роль у розвитку інтелекту, однак зауважує, що вони є лише основою для формування повноцінної здатності мислення у процесі всебічної соціалізації особи. Це означає, що «в генезисі інтелекту важливу роль відіграє не лише природно-біологічне, а й соціально-гносеологічне спадкування [420, с. 45]».

У результаті пошуків адекватного розуміння інтелекту вчені доходять висновку, що «лише сплав природних задатків розуму та їх актуалізації, реалізації у процесах пізнання (результатом яких і стають набуті знання) зумовлює здатність особи до інтелектуальної діяльності [408, с. 40]».

На думку дослідників, силу інтелекту збільшує не просто саме набуття знань, а їх активізація, напружена розумова діяльність, яка, з одного боку, супроводжується формуванням знань і тим самим збільшує ерудицію, а з іншого боку, завдяки такій самодіяльності розуму постійно зростає досвід духовної праці, удосконалюється і шліфується її методологія, що в сукупності сприяє підвищенню інтелектуального потенціалу особистості [420].

Учителю варто знати висновки вчених про те, що на розвиток інтелектуальних здібностей дитини впливають природжені здібності та спілкування у суспільному колективі. Про вплив спілкування на рівень інтелектуального розвитку дитини пишуть Л.С. Виготський, Ж. Піаже, Г.С. Костюк, О.В. Запорожець, М.М. Кашапов та ін.

Експериментально підтверджено актуальність соціально-культурної теорії Л.С. Виготського для сучасної освіти, згідно з якою навчальна діяльність стимулює розвиток інтелекту. Основний механізм інтелектуального розвитку дитини вчений пов'язує з формуванням у свідомості системи словесних значень, перебудова яких характеризує напрями розвитку її інтелектуальних можливостей [84].

Інтегральною інтелектуальною здібністю, що визначає успішність спілкування й адаптації в соціумі, вчені вважають соціальний інтелект, від якого залежать пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів, розуміння вчинків і дій, усвідомлення мовленнєвої продукції людини, а також її невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Розвинутий соціальний інтелект відіграє головну роль у розв'язанні комунікативних завдань. Дослідники характеризують його як особливий вид людського інтелекту, що неможливо виміряти за допомогою стандартних текстів; як результат цілісної особистісної структури людини, що забезпечує не лише адекватну взаємодію із соціальною дійсністю, а й творчу її перебудову. Однак варто пам'ятати, що інтелект реалізує себе в акті мислення, «самоздійснюється у діалогічно-смыслотворчій інтелектуальній діяльності як динамічному прояві його сутності» і поза інтелектуальною діяльністю існує лише як можливість (потенція) [460, с. 51]. Високий рівень соціального інтелекту важливий для фахівців педагогічного профілю.

На сучасному етапі психологічних досліджень цілком логічною і своєчасною є поява нового поняття – «емоційний інтелект». Обґрунтування його змісту базується на аналізі здатності людини розуміти витoki власних емоцій та емоцій інших людей, адекватно співвідносити їх із внутрішніми або зовнішніми чинниками, контролювати й регулювати емоційні вияви у поведінці, мотивувати діяльність, спрямовану на досягнення цілей [525].

Базовими для емоційного інтелекту вітчизняні вчені вважають не лише здібності адекватно розпізнавати емоції, а й ознаки особистості. Зокрема,

Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига серед сутнісних ознак особистості називають емоційну стійкість, сумлінність, доброзичливість, відкритість новому досвіду, а серед феноменологічних – індивідуальні уявлення про порядок у світі, цінності, настанови, ідеали й досвід суб'єкта життєдіяльності, що виявляється у навичках самоконтролю, пластичності у спілкуванні, рівні тривожності; головною структурною одиницею емоційного інтелекту вважають перебіг емоційного процесу. Наукою доведено залежність вибору поведінки, адекватної ситуації, без надмірних зусиль волі, достатнього рівня самоконтролю, високої самооцінки в усіх аспектах її вияву, а також психологічної рівноваги від рівня емоційного інтелекту. Істотною деталлю вважаємо те, що формою відображеної оцінки емоційного інтелекту можуть бути стилі виявлення гумору. Емпіричні дослідження вітчизняних учених засвідчили, що особи з високим рівнем емоційного інтелекту утримуються від агресивного та принизливого гумору як стосовно інших, так і щодо себе. Їм притаманний афіліативний і самопідтримувальний стилі гумору, що дає змогу опосередковано оцінити рівень сформованості емоційного інтелекту [317].

У світовій освітній практиці відома так звана «порогова теорія», суть якої полягає у визначенні впливу рівня розвитку інтелекту на можливість досягнення соціально значущих результатів у творчій діяльності. За цією теорією оптимальний рівень розвитку інтелекту фіксується в межах коефіцієнта 120. Цікавим є той факт, що вищий показник не сприяє творчим досягненням, а нижчий – перешкоджає високим досягненням. Використання сучасних технологій визначення рівня інтелекту робить процес підготовки фахівців будь-якої галузі більш прогнозованим, мінімізує кількість випадкових людей у ВНЗ.

Складність структури інтелекту пояснюють наявністю обов'язкових елементів (стійкість уваги, обсяг оперативної пам'яті, спостережливість, здатність до виконання різноманітних операцій логічного мислення тощо), роль і значення яких розглянемо нижче.

2.1.2. Професійно-педагогічні особливості уваги

Одним із важливих складників інтелекту є вміння людини концентрувати свою увагу. Під увагою розуміють форму «організації психічної діяльності людини, яка полягає у спрямуванні й зосередженні свідомості на об'єктах, що забезпечує їх виразне відображення [372, с. 247]», «зосередження свідомості на певному об'єкті, що забезпечує його вибіркоче і особливо ясне відображення [425, с. 149]». Знання особливостей уваги дають змогу вчителю прогнозувати навчальний процес, а ораторові – налагоджувати й підтримувати контакт з аудиторією.

Дослідники визначають досить широкий спектр функцій і особливостей уваги: «Увага скеровує, супроводжує, посилює чи послаблює сприйняття, запам'ятовування, мислення. Але вона нестійка, піддається коливанням. Частота коливань, стійкість уваги залежать від різноманітності, об'єму інформації, відповідності її інтересам аудиторії, умінню оратора уникнути монотонності мовлення, знімати втому у слухачів [297, с. 38]». З огляду на це великий інтерес становить інформація про типи й особливості людської уваги, прийоми її привертання і підтримання. Практикою доведено, що не можна обмежуватися тільки власними спостереженнями, особистим досвідом, а обов'язково слід поєднувати його зі знанням теорії, з розробленням і закріпленням певних навичок керування увагою.

Вибірковість і зосередженість виражають суть уваги, але не вичерпують її. Характеристика індивідуальних особливостей уваги буде неповною без уявлення про такі її властивості, як стійкість, переключення, розподіл і об'єм.

На думку вчених, показниками стійкості уваги є здатність підтримувати достатній рівень зосередження стільки часу, скільки необхідно для певного виду діяльності; здатність чинити опір обставинам, що відволікають, і випадковим перешкодам у роботі. Домогтися абсолютної стійкості уваги, як підтверджують численні дослідження, практично неможливо, оскільки вона підлягає періодичним спадам, однак прагнути до цього вчителю необхідно.

На вагомій ролі уваги в навчальному процесі наголошував К.Д. Ушинський, називаючи її тими дверима, через які проходить у нашу свідомість усе. Зосередження уваги передбачає таку її організацію, що забезпечує глибину, точність і ясність відображення у свідомості об'єктів пізнання. Зовнішні ознаки стану зосередження виявляються у відповідній позі, міміці, виразному, живому погляді й швидкій реакції на слова, однак вони не завжди точно відтворюють дійсний стан уваги.

У психології описано ряд різновидів уваги, зокрема, зовнішня, звернена на довкілля, і внутрішня, спрямована на власні думки й переживання. Залежно від вираження цільового спрямування і рівня необхідних вольових зусиль розрізняють мимовільну (ненавмисну), довільну (навмисну) і післядовільну увагу; за формами навчальної діяльності виділяють колективну, групову й індивідуальну. Чітке планування уроку, використання різних методів і прийомів навчання дає змогу вчителю цілеспрямовано організувати перехід від однієї форми вияву уваги до іншої, щоб активізувати діяльність учнів.

До чинників, що сприяють забезпеченню уваги на уроці, В.О. Ситаров відносить психічний стан людини; зміну інтонації, новизну подразника, предмети, що створюють у процесі пізнання яскравий емоційний тон; змістовність матеріалу, доступність і привабливість викладу, різноманітність форм і методів, жвавість та емоційне насичення уроку. Серед умов, що полегшують підтримання довільної уваги, вчений називає також особливості робочого місця, словесне нагадування самому собі про цілі діяльності, звичку працювати зосереджено в різних умовах. Згадує автор і післядовільну увагу, що виникає на основі інтересу не як зацікавлення, стимульоване особливостями предмета, а як прояв спрямування особистості [425, с. 150-153].

На думку Н.П. Ансимової, основними факторами пробудження уваги є оптимальне відношення відомого і невідомого (багато нового – важко, мало нового – нудно); певний дефіцит інформації, що компенсується асоціаціями (вчитель не «розжовує» пояснюваний матеріал до останньої дрібниці, а залишає певний «простір» для думки, дає можливість бути співучасником у пізнанні

нового); нестандартне запитання, проблема, загадка (як стверджував Платон, початок пізнання – здивування) [356, с. 22].

Професійно-педагогічні особливості уваги виявляються в умінні налагодити контакт, створити емоційний мікроклімат уроку, здійснювати регуляцію й контроль за процесом взаємодії тощо. Щоб розвинути професійну увагу, потрібно «спостерігати за дітьми, звертати увагу на всі деталі їхньої поведінки, настроїв, вираз очей, міміку, пози, намагаючись оперативно і пластично реагувати на їхню поведінку [339, с. 136]».

Головним джерелом активності учня (студента) в навчальному процесі є інтерес як найбільш ефективний і потужний збудник уваги. Однак з метою забезпечення бажаного результату педагогічного спілкування увагу аудиторії важливо не тільки захопити, а й підтримувати впродовж усього спілкування. Існують загальні правила збереження уваги. А.Ю. Міхневич, зокрема, вбачає прямий зв'язок між увагою і змістом виступу, що забезпечується дотриманням основних принципів (новизна матеріалу, форма виступу, атмосфера, особистість оратора, його мова, зрозумілість і ясність викладу тощо). Доступність, зрозумілість, засвоюваність і сприймання матеріалу, на думку вченого, досягається за рахунок точного, розрахованого на рівень знання слухачів, визначення основних понять; різноманітних ілюстрацій, вдалого поєднання теорії й фактів, уміння варіювати думку тощо [306, с. 34].

Корисними у практичній діяльності є й інші висновки вчених. Так, П.С. Перепелиця вважає важливим чинником утримання уваги чітку організацію структури уроку, урізноманітнення видів і форм роботи, формування інтересу, волі й відповідальності самого учня. М.М. Кохтев до цих прийомів додає введення у текст додаткової інформації, емоційну розрядку, приховану форму діалогу, здатну викликати переживання аудиторії. Й.А. Стернін радить пам'ятати, що існують своєрідні періоди уваги (вони дорівнюють приблизно 10-15 хвилинам; це означає, що увага слухачів падає до 15-ої, 30-ої і 45-ої хвилини), тому в ці моменти потрібно дати можливість аудиторії розслабитися і трохи відпочити. За П. Сопером, керувати увагою –

означає керувати емоціями, тобто вводити у мовлення в міру необхідності відповідний приклад, образ, опис, що в інформаційній промові будуть створювати відчуття поступального руху, збуджувати цікавість, а в агітаційній – поєднувати психологічні докази з логічними і цим забезпечувати формування відповідного мотивування, бажання цілеспрямовано мислити і діяти [436].

Вибір того чи іншого засобу керування увагою, на думку Т.В. Анисимової й О.Г. Гімпельсон, залежить від характеру аудиторії, ситуації, жанру мовлення. Так, коли аудиторія характеризується як інтелектуальна, а промова довготривала (доповідь, виступ в обговоренні), варто вдатися до проблемного методу викладу; у жіночій чи молодіжній аудиторіях дослідники радять використати жарти; в академічній лекції краще привернути увагу засобами навчання; у низькоінтелектуальній аудиторії – за допомогою великої кількості прикладів, яскравих описів, повторів [16].

Й.А. Стернін, крім інтересу, впливовими вважає розташування слухачів (вони не повинні бути розосереджені по всій великій аудиторії); розмір слухацької аудиторії (дуже велика аудиторія зазвичай недостатньо уважна); комфорт, що для учасників зворотно пропорційний їхній увазі: чим зручніші крісла, тим менш продуктивно працює аудиторія. Учений радить постійно «читати» аудиторію, тобто спостерігати за нею і вносити свої корективи. Зокрема, про увагу слухачів можуть свідчити погляди, спрямовані на оратора; нахил корпусу в бік оратора; намагання посунути на край стільця, щоб бути ближче до оратора; нахил голови вбік тощо [444].

С.П. Іванова і С.О. Мінеєва пропонують оригінальну класифікацію засобів активізації уваги й інтересу, вважаючи за доцільне виділити три групи: *тактичні логіко-композиційні* засоби (інверсія; контрастне зіставлення; уривчасте розгортання тези; інтрига на початку; експресивний висновок), *мовні* (використання літературних образів, цитат, крилатих висловів; художній виклад: мовні аналогії, контрасти, риторичні фігури, фразеологізми, афоризми; лексико-семантичний переклад понять, цифр і т. д.; інтонаційна виразність; використання різностильової лексики; внутрішня діалогічність) і *психолого-*

педагогічні (приваблива форма повідомлення; проблемний початок; хід суджень за типом «запитання-відповідь»; аналіз проблемних ситуацій; прийоми виділення основних моментів; прийоми налагодження початкового контакту; прийом взаємодії інтересів; використання особистісних настанов як відправного моменту; докази від авторитету, від особистості) [172, с. 88].

П.С. Пороховщиков вважає ефективними прийомами (залежно від ситуації) пряму вимогу уваги від слухачів, використання паузи, вставних речень, звертання до слухачів з несподіваним запитанням, затягування найцікавішої інформації та ін. [414].

Практикою підтверджено дієвість таких способів «прихованого» впливу на увагу слухачів, як голос, інтонація, пауза, а також деякі композиційні прийоми. Окремо виділяють психологічну паузу, тобто відволікання уваги слухачів від основної теми на нетривалий час, щоб дати можливість слухачам «відпочити». Психологічну паузу радять заповнювати оригінальним матеріалом (жартом, ліричним відступом, доречним анекдотом, довідкою про слово-термін, побіжним роздумом, звертанням до одного зі слухачів тощо).

Загальновідомо, що на будь-яку аудиторію слухачів має вплив і вміння оратора триматися. С.В. Глазунов наголошує на важливості засобів саморегуляції (виховання доброзичливості й оптимізму, контролювання своєї поведінки (регулювання м'язового напруження, темпу рухів, мови, дихання), розрядка в роботі (трудотерапія, музикотерапія, бібліотерапія, гумор), самопереконання тощо). Здібності оратора в публічному виступі краще виявляться, якщо він буде вільно почуватися. Надмірне хвилювання (або ораторська «лихоманка») спричиняє своєрідне «психічне завмирання», нездатність ефективно мислити, що може зіпсувати навіть добре підготовлений виступ [105].

Виступ перед аудиторією завжди хвилює людину. Як свідчать дослідження, неконтрольований страх перед початком публічного виступу відчувають до 70% ораторів-початківців. С.П. Іванова називає три групи причин, що змушують оратора ніяковіти перед аудиторією, – психологічні, пов'язані із загальним станом людини, поставленої перед невідомою

аудиторією; психолінгвістичні, пов'язані із загальними закономірностями монологічного мовлення і роботою всіх мовленнєвих механізмів, що, як усякий механізм, можуть у певний момент відмовити; суб'єктивні, індивідуальні для кожного причини, пов'язані з особистісними характерологічними особливостями мовця [171, с. 54].

Небезпека, яку приховує в собі цей стан, на думку Л.Д. Троянкіної, пов'язана з двома небажаними наслідками для іміджу мовця. По-перше, страх фізіологічно виявляється у мовленнєвих затисках, скутості м'язів обличчя і тіла, блідості шкіри, інтенсивному потовиділенні, закам'янілості й задерев'янілості пози тощо. Як відомо, людина наділена здатністю до емоційного «зараження» (емпатії), тому стан емоційної напруги мовця охоплює й аудиторію. По-друге, «ораторський страх», що виявляється в невпевненій поведінці, викличе недовіру до людини, яка сама в собі сумнівається, і небажання її слухати [468].

Щоб уникнути таких наслідків, риторика радить перед будь-яким публічним виступом виконувати комплекс релаксаційних вправ. Одночасно з психофізіологічним способом зняття зайвої напруги спеціалісти в галузі риторичної освіти рекомендують мовцеві перед початком мовленнєво-комунікативної співпраці подумки проаналізувати майбутню мовленнєву ситуацію, щоб виробити поважне ставлення до себе як до мовця і заздалегідь спроектувати позитивну установку на контакт зі слухачами. Щоб посилити власну впевненість при появі перед аудиторією, вчені рекомендують не боятися слухачів; сконцентрувати увагу не на власних переживаннях, а на змісті своєї промови; сказати слухачам не все; не готуватися в день виступу; за годину-півтори до виступу не займатися несподіваними і незвичними справами, не починати нових справ, адже це розсіює увагу [444].

Т.В. Анисимова й О.Г. Гімпельсон, розвиваючи традиції античної риторики, найкращим засобом проти страху вважають безперервну практику публічних виступів і гарну підготовку [16].

Отже, поведінка мовця на етапі підготовки до спілкування буде риторично грамотною тільки в тому випадку, якщо він водночас із психофізіологічною корекцією свого стану, доброзичливим емоційним настроєм на контакт заздалегідь продумає можливий хід спілкування чи виклад теми виступу, подумки уявить кінцевий результат свого виступу і те гарне враження, яке справить на своїх слухачів чи співрозмовників. Головна функція уваги як важливого компонента інтелектуального розвитку особистості полягає в тому, щоб сприяти зміцненню знань, кращому їх закарбуванню і збереженню в пам'яті. Відповідно, формування уваги в навчальній діяльності є головною передумовою розвитку пам'яті, оскільки, на думку вчених, слабка пам'ять є наслідком нерозвиненої уваги.

2.1.3. Пам'ять як головний ресурс пізнавального процесу

За даними психологічної науки, пам'ять займає одне з центральних місць у духовному (і душевному) житті людини. Її значення вчені помітили навіть у порівняно простих функціях уяви, майже у всіх елементах процесу мислення, вольових переживаннях тощо. Добре розвинена пам'ять, на думку дослідників, дає змогу людині утримувати безліч змістових зв'язків між явищами світу, є невід'ємним компонентом рушійних сил індивідуальної історії життя особистості, основою укорінення індивідуального практичного досвіду людини у світі, ствердження «Я»-особистості.

Одним із важливих етапів підготовки публічного виступу є запам'ятовування, що полягає в умілому використанні мнемонічних прийомів і підготовці до безпосереднього виголошення промови. Цицерон у праці «Три трактати про ораторське мистецтво» називає пам'ять «скарбницею всіх знань», оскільки «само собою зрозуміло, що коли наші думки й слова, знайдені й обдумані, не будуть долучені пам'яті на зберігання, то всі достоїнства оратора, хоч би якими вони були блискучими, пропадуть даремно [490]».

Людська пам'ять належить до числа основних пізнавальних процесів, за допомогою яких здійснюється прийом, переробка і засвоєння інформації. За даними ряду авторів, високе розумове обдарування повинне характеризуватися насамперед доброю пам'яттю [441; 210; 265; 497].

Як і увага, пам'ять не має безпосереднього зв'язку з реальністю, вона базується на відчутті, сприйнятті, мисленні, уяві тощо. В основу типології пам'яті покладено різні критерії (особливості матеріалу, час, форма та ін.). Найбільш важливою для слухачів вважають групу, в якій поділ здійснюється за часом збереження матеріалу. Сюди належить *миттєва* (або *іконічна*) пам'ять, пов'язана з утриманням повної картини щойно сприйнятої інформації без її перероблення; *короткочасна* пам'ять, як спосіб збереження інформації упродовж короткого проміжку часу; *оперативна* пам'ять, розрахована на збереження інформації упродовж певного строку; *тривала* пам'ять, здатна зберігати інформацію протягом практично необмеженого часу; *генетична* пам'ять, що зберігає інформацію в генотипі, передає і відтворює через спадковість.

Для оратора суттєве значення мають насамперед види пам'яті, об'єднані за аналізатором, що переважає у процесах запам'ятовування, збереження і відтворення матеріалу. Це, зокрема, зорова (пов'язана зі збереженням і відтворенням зорових образів), слухова (гарне запам'ятовування і точне відтворення інформації), моторна (запам'ятовування, збереження, а при необхідності й відтворення з достатньою точністю різних рухів) й емоційна (зберігає переживання) пам'ять. Пізніше порівняно з іншими видами почали виділяти логічну пам'ять, що формується у процесі навчання на базі другої сигнальної системи. Цей вид вважають результатом інтелектуальних можливостей людини.

Особливості запам'ятовування промов розглядає такий розділ риторики, як меморія. Цей процес починається на стадії миттєвої пам'яті, поглиблюється під час переведення інформації в короткочасну пам'ять і зміцнюється у тривалій пам'яті. Як неефективний визнано механічний спосіб, оскільки інформація, набута таким чином, недовго утримується в пам'яті, не збагачує і не

розвиває людину. Продуктивність логічного запам'ятовування ґрунтується на розумінні відношень і зв'язків між частинами тексту, що сприяє осмисленню матеріалу. Його умовами вважають усвідомлення мети, мотивів запам'ятовування і розуміння суті об'єкта запам'ятання. Поширеними у практиці відомих ораторів є мнемотехнічний і асоціативний способи. З огляду на те, що основним засобом передачі знань є мова, психологи вважають виправданим насичення матеріалу образним змістом.

Варті уваги висновки В.Я. Ляудіс про те, що форми пам'яті, які спираються на системи інтелектуальних дій, «забезпечують особистості значно ширші можливості самоорганізації досвіду [265, с. 228]». З цією думкою погоджується В.Д. Шадріков, вважаючи найбільш дієвими видами ті, що базуються на інтелектуальній обробці інформації, (групуванні, класифікації, структуруванні й систематизації) [497].

Тренування пам'яті необхідне кожній людині, особливо відпрацювання апарату пригадування, витягу необхідної інформації з глибин пам'яті. Утримування пам'яті в постійній готовності має велике значення для мисленнєвої і мовленнєвої діяльності людини. Як свідчить практика, мовна пам'ять «потребує постійних тренувань: гарно говорить той, хто говорить багато, на різноманітні теми, широко відтворює десятки і навіть сотні різних слів, їх сполучень, образів, стійких конструкцій, інтонацій, жестів, поз та інших знаків [262, с. 50]».

Результат запам'ятовування пов'язують з багатьма чинниками, зокрема метою, яку ставить людина; способом презентації матеріалу; організацією процесу вивчення; добором мнемонічних прийомів; інтересом до об'єкта запам'ятання; наявністю великого обсягу знань у тій галузі, до якої належить матеріал, що вивчається; настановою на тривале, повне і міцне запам'ятання; продуманістю й чіткістю структури; ясністю, доступністю й різноманітністю матеріалу; оптимальною кількістю повторень; наявністю пауз між повтореннями; поділом процесу запам'ятання на невеликі проміжки часу і виділення між ними перерв тощо.

Психологи зазначають, що середньостатистична людина використовує не більше 10% природжених можливостей своєї пам'яті, а решта 90% втрачається, оскільки порушуються природні закони запам'ятовування. Таким чином, для кожного оратора важливо володіти законами запам'ятовування (законом *враження*, що скеровує на отримання глибокого враження від того, що людина хоче запам'ятати; законом *повторення* і законом *асоціації*, що вважається гарним способом запам'ятовування точних фактів, дат) [504, с. 71-72].

Для процесу мовлення багато важить семантична пам'ять, що містить слова, позначені ними символи, їх смисл, референти (тобто речі, назвами яких вони слугують) і правила поводження з ними. У семантичній пам'яті зберігаються речі, що не пов'язані з певним часом чи місцем, а являють собою факти. Епізодична пам'ять, навпаки, містить відомості стосовно вигляду речей, часу і місця їх перебування. Ця пам'ять береже різні автобіографічні дані, однак інформація у ній досить легко може стати недоступною, оскільки безперервно надходить нова інформація. Таким чином, епізодична пам'ять перебуває у стані постійних змін, а семантична пам'ять змінюється рідше [331].

Згідно з дослідженнями М.І. Жинкіна, особливе значення має словесна активна пам'ять як надійний засіб поповнення активного словника й удосконалення механізму пошуку необхідного слова у процесі мовленнєвого акту [150].

Цінні поради подано у десятій книзі циклу лекцій з риторики Ф. Прокоповича. Зокрема, найкращим видом тренування пам'яті автор вважає постійне заучування текстів. Привертають увагу такі рекомендації: 1) великий за обсягом текст доцільно вчити частинами; 2) яскраві слова і вирази, що випускаєте, забуваєте, слід повторити окремо; 3) краще вчити вголос, ніж тихо; 4) для вивчення більш сприятлива рання пора або ж «інша, але тільки після того, як шлунок переварив їжу», оскільки «коли їжа переварена, то мозок світліє»; 5) обирайте зручне для вивчення місце, щоб не було ніяких перешкод; 6) для запам'ятовування важливе значення має розміщення доказів, якість написаного тексту тощо [369].

Ще одна психологічна закономірність, яку вчені радять враховувати грамотному риторіві, одержала назву «ефекту вільного простору пам'яті». Наукою доведено, що смислові центри промови тільки тоді добре сприймаються і запам'ятовуються, коли навколо них є «пусті зони», заповнені «несерйозним» змістом, що не потребує особливої уваги. Це повинен бути в прямому розумінні мовленнєвий відпочинок для слухачів (жарт, анекдот).

Доречно говорити і про розвиток емоційної пам'яті, «пам'яті почуттів». Характерною її ознакою, на думку Є.Д. Громової, є швидкість запам'ятовування і відтворення. Значення цього виду для процесу навчання спілкування пояснюють його впливом на формування сприятливого емоційного фону уроку, позитивного ставлення до матеріалу тощо [121].

Виділяють такі принципи доброї пам'яті: паузування (дає час на обдумування й оцінювання обставин); розслаблення (як засіб придушення турботи, що перешкоджає концентрації уваги); усвідомлення (як своєрідний ключ до вибіркової уваги і спостереження); асоціація образів (сприяє витягуванню інформації з пам'яті); особистісні коментарі (дає змогу залишити яскравий слід у пам'яті); оцінювання матеріалу за допомогою категорій, що стосуються способу зберігання інформації; перегляду і використання матеріалу (пришвидшує пригадування).

Важливість пам'яті для процесу навчання риторики пояснюємо такими її функціями: накопичувати і тривалий час зберігати слова та граматичні конструкції; відбирати необхідні для висловлення думки синтаксичні схеми й наповнювати їх адекватними словами; розташовувати відібрані слова відповідно до характеру синтаксичної схеми; утримувати в пам'яті відібрані слова і відшукувати нові, необхідні для розгортання висловлювання; утримувати в пам'яті логіку викладу матеріалу, загальну суть висловлювання у стислій формі; утримувати в пам'яті необхідний і достатній для виступу обсяг матеріалу тощо.

Отже, пам'ять сприяє забезпеченню цілісності розвитку й реалізації особистості, посідає провідне місце в системі пізнавальної діяльності людини.

2.1.4. Мислення як показник продуктивності навчання

Антична риторика надавала великого значення мисленнєвій основі мовлення (багатству думки, її структурі, доказовості, обґрунтованості, вагомості й актуальності), вважаючи мислення одним із провідних пізнавальних процесів, найвищим ступенем пізнання. Дослідники зазначають, що «оволодіння мовою – її лексикою, граматиною, стилістикою, сферою вимови – створює внутрішній образ всесвіту людей і кожної людини, а також передумови для структурування думки, розвитку інтелекту, ускладнення когнітивної діяльності [263, с. 111-112]».

Одним із завдань риторики є формування світогляду і розвиток мисленнєвої діяльності. Античні вчені вважали, що навчитися говорити можна лише навчившись мислити. З огляду на те, що результатом мислення вважають думку, процес породження мовлення цілком логічно розглядати у вигляді алгоритму: мотив – думка – внутрішнє мовлення – слово.

Л.С. Виготський, досліджуючи рушійну природу мисленнєвих процесів, зазначає, що мисленню властивий активний і вольовий характер, адже у своєму перебігу думки підпорядковуються не механічним законам асоціації і не логічним законам вірогідності, а психологічним законам емоції [83].

Основними мисленнєвими операціями донедавна вважали аналіз, синтез, порівняння, абстрагування й узагальнення. Згідно з новим розумінням процесу мислення, його складниками називають динаміку і породження смислів, цілей, оцінок, потреб [372, с. 274]. Сучасні вчені-психологи привертають увагу насамперед до трьох видів мислення: наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного. Однак у нашому дослідженні важливі насамперед форми і різновиди, необхідні у становленні сучасного вчителя-ритора.

Як продуктивний вид, практика виділяє реактивне мислення. З урахуванням освітніх завдань і цілей варто говорити про активне (передбачає самостійний пошук інформації, активне осмислення й опрацювання її) і діяльнісне мислення (уміння виділити цілі, пріоритети, альтернативи,

врахувати погляди інших людей і т. ін.). Традиційно сильним є критичний акцент, що вважається невід'ємною частиною загального процесу мислення. Його основу становлять чотири принципи: виявлення і заперечення припущень, перевірка фактичної точності й логічної послідовності, розгляд контексту, вивчення альтернатив. Сучасна освіта окремо виділяє «Технологію критичного мислення», обов'язковим елементом якої вважають здатність аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки й особистісно-психологічного підходу. Критичне мислення характеризують як рефлексивне (І.М. Щербо), відкрите, таке, що не сприймає догми і розвивається шляхом нашарування нової інформації на особистий досвід (І.О. Загашев, С.І. Заїр-Бек), здатне аналізувати, оцінювати і проблематизувати (І.І. Ільясов).

Не менш важливим є позитивне мислення, функція якого полягає у мобілізації зусиль, продукуванні нових ідей, підходів до розв'язання поставлених завдань, подоланні стереотипності, формуванні естетичного смаку, відчутті гармонії, використанні культурного потенціалу країни. Йдеться про творче мислення, основними показниками якого, на переконання М.М. Кашапова, є оригінальність думки, подолання бар'єрів минулого досвіду, нестандартне мислення і сприйняття світу, швидкість виникнення асоціативних зв'язків, здатність знаходити незвичні асоціативні зв'язки між різними речами, сприймати проблему, знаходити протиріччя у послідовності явищ, бачити нову проблему, налагоджувати її зв'язки з іншими проблемами; здатність знаходити кілька незвичних функцій об'єкта або його частин тощо [187, с. 348-349].

Таким чином, творче мислення спрямоване на створення нових ідей, відкриття принципово нових або вдосконалених шляхів вирішення проблем, завдання критичного мислення – перевірити пропоновані ідеї, підходи, дії і виявити недоліки чи помилки. Поєднання у рівних долях двох окреслених вище типів мислення сприятиме результативності будь-якого виду діяльності, надання переваги одному з них, навпаки, гальмуватиме процес поступу.

З огляду на те, що одним із важливих складників навчального курсу «Риторика» є жанри і норми жанрово-комунікативної рольової взаємодії,

доречно говорити про вербальне, жанрове і дискурсивне мислення. К.Ф. Сєдов (за М.М. Бахтіним) говорить про жанровий принцип як один із головних в осмисленні природи функціонування соціальних механізмів вербального мислення і його різновиду – мислення дискурсивного. Варто враховувати й те, що у свідомості носія мови мовленнєві жанри існують у вигляді фреймів, сценаріїв, які є, по суті, керівництвом до дії в тій чи іншій соціально важливій ситуації спілкування. Вчений диференціює шляхи розвитку жанрового мислення в межах інформатики і фатики. Оволодіння інформативною промовою дослідник пов'язує з рівнем дискурсивного мислення мовної особистості; еволюцію мовної особистості в межах мовленнєвої фатики пов'язує не стільки з підвищенням рівня мовленнєво-мисленнєвих операцій, скільки з розширенням соціального кругозору, оволодінням стереотипами мовленнєвої поведінки на рівні наслідування зразків [416, с. 38-42].

Системний підхід до формування риторичних умінь і навичок майбутнього учителя передбачає врахування особливостей професійного (педагогічного) мислення, що розглядається вченими як «вищий пізнавальний процес пошуку, виявлення і розв'язання проблемності, виявлення зовні не помітних, прихованих властивостей педагогічної дійсності [187, с. 11]».

Невід'ємними елементами практичного мислення педагога є аналіз конкретних ситуацій з використанням теоретичних закономірностей і прийняття на основі цього аналізу педагогічних рішень. Процес педагогічного мислення розглядають у двох рівнях – ситуативному і надситуативному. Педагоги, що використовують надситуативний рівень, успішніші у виконанні своїх професійних функцій. Специфічні особливості педагогічного мислення, що найбільш яскраво виявляються на метадіяльнісному рівні, визначаються своєрідністю предмета, об'єкта і основних засобів реалізації.

Ознаками сформованого педагогічного мислення вважають креативність, дивергентність, рефлексивність, саногенність, конструктивність, від яких залежить досягнення продуктивності, результативності, ефективності і формування професійної зрілості.

На перший план дослідники висувають рефлексивні механізми, що уможлиблюють суб'єкт-суб'єктні взаємодії. Під рефлексивністю (у згаданому контексті) розуміють високу організацію мислення, ефективність і творчий, надситуативний характер мисленнєвого процесу. По-друге, у структурі педагогічної діяльності мають місце певні трансформації відношень рефлексії і власне мислення. По-третє, вся система комунікативних процесів і здібностей реалізується через функції операційних засобів мислення. Комунікативні процеси входять до складу мисленнєвих операцій і в разі необхідності стають компонентами операційного складу. На думку А.В. Карпова, не мислення обслуговує комунікативні процеси, а, навпаки, самі процеси є об'єктивно необхідними і важливими засобами реалізації педагогічного мислення [186].

Психологи розглядають рефлексію у педагогічній діяльності як необхідну передумову її результативності. Зокрема, Т.В. Разіна пояснює значення рефлексії здатністю контролювати процес реалізації поставленої освітньої мети, створювати проблемну ситуацію і здійснювати перехід від теоретичних моделей розв'язання до їх практичного втілення; можливістю об'єктивації особистого досвіду вчителя й інтеріоризації колективного досвіду; спроможністю бути одночасно засобом організації діяльності учнів, захисту педагога від спроб маніпулювання його свідомістю й умовою реалізації індивідуального, творчого підходу [377, с. 270]. Особлива роль відводиться інтелектуальній рефлексивності (здатності до самопізнання, саморозвитку і самокорекції), що сприяє дослідженню й формуванню алгоритмів, прийомів і способів розв'язання учителем професійних завдань.

Дж. Гілфорд, вивчаючи особливості розумових процесів, говорить про конвергентне продуктивне і дивергентне продуктивне мислення. Обидва види важливі для процесу навчання риторики, оскільки перше (логічне, послідовне, лінійне) дає змогу проникнути вглиб досліджуваної проблеми і на основі наданої інформації знайти єдино правильну відповідь. Ретельної уваги потребує друге (дивергентне) мислення як засіб породження оригінальних творчих ідей, що не допускає існування кількох правильних відповідей на одне запитання, можливості

бачити інші ознаки й функції об'єктів. Учений наголошує на необхідності розвивати цей тип мислення, сприяючи таким чином розвиткові творчих здібностей, стимулюванню бажання самотійно мислити, висувати гіпотези і робити висновки. Основними параметрами дивергентного мислення дослідник вважає оригінальність, незвичайність висловлених ідей, прагнення інтелектуальної новизни, семантичну гнучкість, образну адаптивну гнучкість, семантичну спонтанну гнучкість [104].

Про важливість здатності мислити у пізнавальному процесі, що обслуговує спілкування, говорить О.О. Бодальов. Учений привертає увагу до вміння аналізувати вчинки людини і бачити мотиви, що керують ними, визначати поведінку в різних ситуаціях [56].

Увага, пам'ять, сприймання і мислення впливають на формування вищого рівня здатності концентрувати увагу – спостережливості як одного з видів активної розумової діяльності, неодмінної умови розумового розвитку.

Таким чином, мислення організовує інтелектуальну активність, інтегрує процеси сприйняття, розвиває і збагачує уяву й пам'ять. Для характерологічних проявів особистості велике значення має володіння різними типами мислення, глибина й гострота думки і впевненість у ході мисленневих процесів.

2.1.5. Емоції як засіб організації поведінки і вчинків людини

Механізми мислення потребують рушійного важеля, яким, на думку дослідників, є мотиваційна основа, що ґрунтується на поєднанні розумового й емоційного [394, с. 41].

Емоції розглядають як специфічну форму взаємодії людини з довколишнім світом, спрямовану на пізнання цього світу і свого місця в ньому через саму себе у формі переживань [329, с. 202], як «особливий клас психічних процесів і станів, які у формі безпосередньо-чуттєвого переживання відображають значущість об'єктів і подій у зовнішньому і внутрішньому світі людини для її життєдіяльності

[434, с. 103]» тощо. Специфічність емоцій, на думку вчених, виявляється в суттєвих якостях позитивного і негативного полюсів.

Загальновідомо, що ораторська промова повинна поєднувати в собі одночасно вплив на розум і почуття слухачів. Практика підтверджує, що емоційний фактор позитивно позначається на механізмах мислення, пам'яті, уваги, процесі сприйняття і засвоєння змісту. За даними науки, емоція виникає за наявності сильних мотивів діяльності, а також у зв'язку з пошуками шляхів досягнення поставленої мети. Крім того, на виникнення і формування емоцій впливають оцінка інформації, фізіологічний стан і оточення. Вплив емоційної сфери на інтелектуальну досліджували Л.С. Виготський, Ф.Н. Гоноболін, Б.І. Додонов, С.Л. Рубінштейн, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Левітов, Г.Х. Шингаров, Р. Бернс, К. Роджерс, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, І.І. Риданова та інші вчені.

Залежно від впливу на людину емоції поділяють на стеничні (стимулюють діяльність, збільшують енергію і напругу сил людини, спонукають до вчинків, висловлювань) й астеничні (хвилювання, скутість, пасивність). Окрему групу становлять так звані «фундаментальні емоції» (інтерес, радість, здивування, страждання, гнів, огида, презирство, страх і сором), поєднання яких, на думку вчених, породжує такі комплексні емоційні стани, як, наприклад, тривожність.

Експериментально доведено суперечливу суть емоцій: вони ускладнюють і урізноманітнюють поведінку, однак емоційно обдарована, витончена й вихована людина стоїть у цьому відношенні вище невихованої. Л.С. Виготський емоцію розглядає «як реакцію в критичні й катастрофічні хвилини поведінки, як точки нерівноваги, як підсумок і результат поведінки, що в будь-яку хвилину безпосередньо диктує форми подальшої поведінки [83, с. 135]».

Емоції розглядають не лише як опосередковану переконаннями людини моральну цінність, але й у зв'язку з природною потребою організму в емоційному насиченні. Враховуємо той факт, що емоції бажані і як регулятор моральної поведінки: людина, тривалий час позбавлена хвилювань, переживань, тривог, відчуває емоційний голод, що заважає нормальному розвитку людського організму в період дитинства і згубно діє в зрілому віці.

Серед важливих функцій емоцій називають спонукання, стимулювання, активацію, експресію, евристику тощо. Психологи (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) виділяють такі рівні вияву емоційної сфери особистості: органічна афективно-емоційна чутливість, афекти, предметні емоції; почуття, що мають узагальнений і стійкий характер; настрої, стрес.

У своєму дослідженні ми беремо до уваги насамперед позитивні емоції і саме на них робимо основний акцент. Про інші види, такі як афект, стрес, фрустрація, пристрасть варто говорити лише в контексті ознайомлення з механізмами їх контролю.

Одним з обов'язкових компонентів педагогічної компетентності, на думку психологів, є емоційна гнучкість, тобто «оптимальне (гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості вчителя [295, с. 8]».

Структура емоційного процесу, як зазначає Б.І. Додонов, «включає в себе три моменти: 1) оцінювання-зіставлення, що відбувається в підвалинах несвідомого; 2) фізіологічну реакцію, що відповідає результатам емоційного процесу; 3) переживання підсумків оцінювання на поверсі свідомості (чи підсвідомості у тварин), що закликає до дій [138, с. 10]».

Подоланню труднощів, що постають при аналізі емоцій, сприяє дотримання одного з найважливіших принципів психології – принципу єдності свідомості й діяльності. Першим і головним компонентом емоційного переживання вважають наявність у ньому специфічної тональності, що відповідає загальному смислу тієї поведінки, до якої це переживання спонукає. Крім того, емоція включає в себе два додаткових чуттєвих компоненти – той чи інший ступінь збудження і напруги дуже часто має відтінок того чи іншого самопочуття людини – радості або печалі, підйому або занепаду духу. Таким чином, «емоційна реакція, як реакція вторинна, – могутній організатор поведінки». У ній реалізується активність організму. Л.С. Виготський називає цей момент активності найважливішою рисою у вченні про психологічну природу емоцій. Прикладом розумного використання почуття вчений вважає так звані «інтелектуальні емоції»: цікавість, допитливість, здивування та ін., що

виникають у безпосередньому зв'язку з інтелектуальною діяльністю [83, с.142]. Отже, необхідність одночасного розвитку інтелектуальної, моральної й емоційної сфер очевидна.

Емоційна привабливість учителя для учнів зумовлена низкою факторів, серед яких найважливішими, на думку І.І. Риданової, є професійна ерудиція, творча своєрідність, висока загальна і морально-естетична культура, педагогічна майстерність, включаючи мистецтво спілкування [378, с. 31].

З метою ефективного спілкування з людьми психологи радять розвивати у себе уяву та виховувати емоційну сферу, що виявляється в умінні ставити себе на місце іншої людини і бачити світ її очима; співчувати іншим людям [171].

Психологічну підготовку до педагогічного спілкування вчені вбачають також у тому, щоб розвинути в педагога здібність емоційно й психологічно підтримувати учнів, допомагати у розв'язанні особистих проблем, виявляти турботу про них. Великого значення емоційній сфері надавав М.М. Сперанський, вважаючи пристрасть основою красномовства, а «сильне відчуття і живу уяву» необхідними якостями оратора. Ця позиція вченого досить обґрунтована: «Під пристрасним у слові я розумію ті місця, де серце оратора говорить серцю слухачів, де уява спалахує уявою, де захват породжується захватом. Оратор повинен сам бути пронизаний пристрастю, якщо хоче її породити у слухачів... Читай, роздумуй, подрібнюй, розсікай на частини кращі місця, вивчи всі правила, але якщо пристрасть у тобі не дихає, ніколи слово твоє не оживе, ніколи не запалиш уяву своїх слухачів [440, с. 37-38]».

Емоційний складник у риторичній пов'язують з однією із головних її категорій – пафосом, що є виявом емоційно-вольового аспекту образу оратора, спрямовує й організовує волю аудиторії до прийняття певних рішень. Риторичний пафос є виразником відносин ратора, предмета мовлення і пропозиції (рішення, яке оратор бачить і пропонує слухачам). О.О. Волков розглядає риторичну емоцію як спрямування загального пафосу на конкретну позитивну чи негативну цінність, наприклад, патріотизм, любов, співчуття, пізнання, віру [90].

Ф. Прокопович убачав силу й могутність оратора у «божественній» справі «проникати в людську душу», виховувати, змінювати, спонукати до любові, змушувати ненавидіти, стримувати страх, збільшувати радість і впливати іншими видами емоцій. На думку вченого, вже «це одне мистецтво збудження почуттів у людини поставило оратора якимось чином понад людське покликання [369]».

Таким чином, знання емоційної сфери сприяє глибшому розумінню природи багатьох психологічних явищ, ефективному управлінню навчальним процесом, досягненню поставлених цілей, прояву індивідуальності риторика, формуванню позитивних цінностей тощо.

2.1.6. Функції волі у формуванні мовно-риторичної особистості вчителя

Процес формування цілісної особистості, крім інтелекту та емоційної сфери, передбачає наявність вольових якостей характеру. Дослідження природи людського буття підтверджують, що саме воля є одним із психологічних феноменів, які вирізняють людський спосіб існування як якісно нову форму буття. Близькість емоцій і волі вчені пояснюють тим, що «воля народжується значною мірою з емоційного джерела, а витoki коріняться в природі почуттів людини [329, с. 231]».

Сила волі й твердість характеру, на думку Б.Г. Ананьєва, є однією з визначальних рис особистості. Показниками психологічної стійкості діяльності вчителя вчені називають упевненість у собі, відсутність емоційної напруги та страху перед дітьми, уміння володіти собою, наявність вольових якостей, задоволення діяльністю й нормальну стомлюваність [8, с. 17].

Аналіз наукової літератури дає підстави констатувати, що параметри сутнісного визначення поняття волі досить широкі: управління афектами і діями; здатність до дії; мотиваційний процес, опосередкований пізнавальними процесами і спрямований на здійснення намірів; гра афективних і енергетичних

операцій, спрямованих на створення вищих цінностей; здатність долати перешкоди й досягати накреслених цілей та ін.

Системність будови волі дає змогу зрозуміти, чому в історії науки волю зводили до мотивів, емоцій, мислення або уваги. Усі ці процеси беруть участь у вольовій регуляції, що й було помічено різними дослідниками. Так, мотив складається з уявлень (ідеї) та почуття, що насичує уявлення емоційним, чуттєвим змістом. Мотиви можуть полегшувати або ускладнювати прийняття рішень, викликаючи сумніви, вагання чи нерішучість. Атмосфера боротьби мотивів, як вважає І.П. Маноха, властива більшій частині свідомого життя людини [328, с. 232]. Отже, волю можна вважати «засобом (механізмом) особистості захищати свої цінності, виступаючи, за умови необхідності, проти потреб організму і суб'єкта природної діяльності, а також потреб соціальної вигоди і користі [169, с. 199]».

Великого значення проблемі змісту волі та її вихованню надавав Г. Ващенко. Вважаючи головними проявами волі активність і свідоме цілеспрямовання, вчений виділяє такі ступені розвитку вольового процесу: бажання (усвідомлення потреби); хотіння (вищий ступінь розвитку волі); боротьба мотивів і дія (кінцевий момент вольового акту) [78].

Виділяють два механізми вольової регуляції: короткочасна допомога у здійсненні рішень особистості й розвинута сфера особистісних потреб, що виявляється через позитивні якості та мотиви (обов'язку, честі, відповідальності і т. ін.), втілювані у добрих справах, або як негативні якості особистості, втілювані у недостойних справах. Дослідженнями доведено, що на інтенсивність вольового зусилля впливають світогляд особистості, моральна стійкість, ступінь суспільного значення поставлених цілей, настанови стосовно діяльності, рівень самоуправління й самоорганізації особистості тощо.

Вольові якості відображають індивідуальність і відносно стійку структуру особистості, дають змогу людині керувати своїми почуттями, діями, пізнавальним процесом. Необхідність формування волі пов'язують з трудовою діяльністю, вимогами соціального життя людини. Умовами, сприятливими для

виховання волі, вважають систематичне додання труднощів повсякденного життя, створення і дотримання режиму життя, читання художньої літератури, участь у суспільному житті країни та ін.

Сила волі виявляється на всіх етапах вольового акту, але найбільшою мірою її виразність залежить від особливостей перешкод, подоланих за допомогою вольових дій, уміння стримувати свої почуття, не допускати імпульсивних дій та одержаних при цьому результатів. Узагальненою характеристикою вольової дії, на думку Є.І. Рогова, є цілеспрямованість, тобто «свідоме й активне спрямування особистості на певний результат діяльності [384, с. 144]». Вагомість цієї риси пояснюється тим, що цілеспрямовані люди ставлять перед собою конкретні цілі, свідомо й активно досягають їх. Розвиток цієї якості пов'язують з іншими якостями (ініціативністю, рішучістю, енергійністю, наполегливістю, нерішучістю, лінощами тощо).

Суттєвою професійною якістю педагога вважають ініціативність, що базується на багатій уяві та сприяє появі безлічі нових яскравих ідей, планів. Учені вбачають тісний її зв'язок із самостійністю, що «виявляється в умінні не піддаватися впливові різних факторів, критично оцінювати поради і пропозиції інших людей, діяти на основі своїх поглядів і переконань [384, с. 146]». Зазвичай такі люди активно захищають свою точку зору, своє розуміння проблеми, цілі й шляхи її розв'язання. Слід брати до уваги той факт, що ініціативність і самостійність як вольові якості мають позитивні й негативні сторони. З одного боку, вони протистоять здатності людини піддаватися навіюванню, різним впливам, інертності, з іншого, – їх потрібно відрізнити від немотивованої схильності чинити всупереч іншим.

Не менш важливою рисою вольової людини вважають рішучість, тобто вміння приймати і втілювати в життя обґрунтовані, виважені й тверді рішення. Зовнішніми ознаками рішучості називають спроможність без вагань, швидко та енергійно переходити від вибору дій і засобів до самого виконання дії, уміння протистояти страху і вдаватися до виправданого ризику. Суть вольової поведінки, на думку вчених, полягає у здатності підпорядкувати свою

поведінку свідомо поставленим цілям навіть всупереч безпосереднім потягам долати свої бажання заради малопривабливих, але соціально цінних цілей [59].

Отже, виховання сили волі сприяє розвиткові таких вольових якостей, як ініціативність, самостійність рішучість, енергійність і наполегливість, що є невід'ємними характеристиками сильної особистості.

2.2. Педагогічні засади навчання риторики

Важливість і актуальність курсу риторики пояснюється, з одного боку, спрямуванням цієї дисципліни на розвиток мислячої особистості, з іншого боку, її можливостями навчати ефективної технології керування педагогічним процесом і навчальним закладом. Досягненню цих завдань сприяє життєво необхідне уміння спілкуватися в усіх сферах життя.

2.2.1. Сутнісні ознаки педагогічного спілкування

Спілкування відносять до базових категорій психології і педагогіки. Одними з перших цю проблему досліджували В.М. Бехтерев, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонт'єв, О.О. Леонт'єв, Г.М. Андреева, О.О. Бодальов, А.В. Петровський, Б.Д. Паригін, Я.Л. Коломінський, Б.Г. Анан'єв, М.І. Лісіна, та ін.

Основу теорії педагогічного спілкування заклали праці таких учених-педагогів, як Я.А. Коменський, П.П. Блонський, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін. Вагомим внеском у розвиток проблеми є ідеї й досвід педагогів-новаторів Ш.О. Амонашвілі, С.Т. Шацького, В.Ф. Шаталова, Є.М. Ільїна, С.М. Лисенкової, І.П. Волкова, М.І. Гузика. Всебічне вивчення проблеми спілкування вітчизняними і російськими дослідниками привело до створення системи комунікативного виховання й комунікативної дидактики, що ґрунтується на принципах демократизації й гуманізації освіти та пропагує партнерські стосунки між учителем і учнями.

Як самостійний об'єкт дослідження проблему педагогічного спілкування вперше розглянув О.О. Леонт'єв у книзі «Педагогічне спілкування». Згодом різні її аспекти у своїх працях висвітлювали психологи (Б.Ф. Ломов, А.С. Золотнякова, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Анан'єв, О.О. Бодальов, Г.В. Дьяконов, В.С. Грехнєв, В.А. Кан-Калик, Т.С. Яценко, А.К. Маркова, В.В. Рижов, І.В. Страхов, І.М. Цимбалюк, Т.Д. Щербан, С.К. Летягіна та ін.), педагоги, методисти і лінгводидакти (І.А. Зязюн, В.А. Каліш, О.М. Біляєв, А.Й. Капська, М.С. Вашуленко, В.Я. Мельничайко, М.Г. Стельмахович, В.Г. Пасинок, Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, Б.І. Степанишин та ін.).

Провідне місце у дослідженнях педагогічного спілкування відводиться з'ясуванню суті та змісту (А.С. Золотнякова, В.В. Рижов, І.А. Зязюн, Т.С. Яценко, Н.П. Волкова, Т.Д. Щербан, І.М. Цимбалюк), визначенню структурних елементів (А.С. Золотнякова, Г.М. Андрєєва, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, Я.Л. Коломінський, Л.О. Савенкова та ін.), уточненню функцій спілкування (В.М. Панферов, Б.Ф. Ломов, Н.Є. Щуркова, М.І. Лісіна, В.А. Кан-Калик, Н.П. Волкова), вивченню процесів сприйняття і розуміння учителем учнів і учнями вчителя (О.О. Бодальов, М.П. Єрастов, М.І. Жинкін, І.О. Синиця, Л.Б. Філонов, Г.С. Костюк, С.В. Кондратьєва, В.Л. Бенін, І.С. Тодорова, Н.П. Ансимова, А.Й. Капська та ін.) тощо. Велика увага також приділяється проблемі формування в учителя комунікативних умінь і навичок (В.А. Кан-Калик, М.І. Пентилюк, Л.І. Мацько, С.Я. Єрмоленко, М.С. Вашуленко, С.О. Мусатов, П.А. М'ясоїд, В.Г. Пасинок, Н.П. Волкова, Л.В. Волинська, Л.В. Скуратівський та ін.). Різним аспектам стилю спілкування присвячені праці І.А. Апостолова, С.Б. Кримського, В.С. Мерліна, А.Г. Ісмагілової, О.О. Бодальова, В.В. Давидова, А.К. Маркової, І.Л. Руденка, В.А. Кан-Калика, Г.О. Ковальова, С.В. Капітанець, М.М. Левіна, В.А. Сластьоніна та ін.

Великого значення мовному спілкуванню надавав В.О. Сухомлинський. Поради вченого стосуються змісту, функцій, значення, критеріїв, ознак педагогічного спілкування, суть якого педагог убачає насамперед у надзвичайно

багатогранному задоволенні потреби людини в людині. Функції спілкування, на думку вченого, реалізуються на уроках, у виховних бесідах з учнями, у розмовах з колегами й батьками; основні його цілі – це «переконати», «донести», «розповісти», «порадитися», «пояснити» тощо. Вміння і бажання спілкуватися В. Сухомлинський розглядає як один із критеріїв професійної придатності: «Якщо спілкування з багатолюдним колективом приносить вам головний біль, – не вибирайте своєю професією вчительську працю [450, с. 423]».

Найважливішими умовами дієвості слова вчителя вчений вважає чесність, емоційну культуру, широкий зміст, інтелектуальну основу щоденного спілкування, моральні цінності [452]. У навчально-виховному процесі насамперед визначає пізнавальну, естетичну і виховну функції спілкування, адже «краса думки, краса мислення розкривається перед дитиною як радість людського буття тільки тоді, коли вона пізнає розкіш людського спілкування». Про значення педагогічного спілкування В.О. Сухомлинський говорить крізь призму дитячого світосприйняття: «Дитину вабить... не тільки те, що вона побачить красиве дерево, красиві квіти, почує красивий спів пташок, а й те, що вона почує красиву думку – красиву тим, що думка ця хвилює, збентежить, викличе тривогу й роздуми, бажання заглибитись у те, що тільки неявно уявляється, живе в підсвідомості [449, с. 457]».

Окремо вчений наголошує на вагомості виховної функції спілкування, що, на його думку, має бути «колискою думки й переконань кожної особистості», визначати подальше становлення людини, впливати на формування справжнього людського благородства, підносити особистість і колектив на вищий щабель духовного розвитку [449, с. 457].

Великого значення педагог надає емоційній чутливості колективу, тобто емоційному ставленню, емоційній оцінці й емоційному реагуванню на те, що відбувається довкола. В.О. Сухомлинський спонукав учителя «до емоційно насиченої діяльності», радив «дбати про витончену чутливість емоційного пізнання світу», адже там, де «немає вільного виявлення почуттів, немислимий колективний духовний порив, колективне переживання ідеї [449, с. 468]».

Найголовніші емоційні стани, на думку вченого, – це пошуки і знахідки, відкриття і здивування, захоплення, натхнення розумовою працею, тому що «за цим ховається інтерес до навчання».

Багаторічні напрацювання сприяли категорійному становленню цього поняття, доказу того, що воно є соціально-психологічним стрижнем педагогічної діяльності. Так, у психології педагогічне спілкування розглядають переважно як взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і спрямована на істотні зміни властивостей, стану, поведінки й особистісно-смыслових цінностей партнерів.

О.О. Леонтьєв увів поняття «оптимальне педагогічне спілкування», тобто таке спілкування вчителя (і педагогічного колективу) з учнями у процесі навчання, що створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості учня, забезпечує емоційний клімат навчання, управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дає змогу максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості вчителя [241].

Аналіз педагогічного спілкування як певного виду діяльності передбачає виокремлення мотивів, функцій, мети, ознак, засобів, особливостей структури, що сприяють позитивному результату. За даними психологічної науки, навчальне спілкування охоплює такі компоненти: предмет спілкування, потреби у спілкуванні, комунікативні мотиви, дію спілкування, завдання, засоби і продукти.

Учені-психологи (Дж. Аткинсон, Г. Холл, А. Маслоу, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, П.В. Симонов, Д.В. Колесов, Б.Ф. Ломов, Є.П. Ільїн та ін.) однією із стрижневих у психології вважають проблему мотивації й мотивів поведінки під час діяльності. Зокрема А. Маслоу зауважував, що значним і осмисленим життя людей робить мотивація пошуку особистих цілей [274]. Експериментально підтверджено, що фактор мотивації для успішного навчання виявився сильнішим, ніж фактор інтелекту. Отже, врахування мотивів будь-якої діяльності забезпечує її ефективність. Я.А. Коменський говорив, що перед будь-яким заняттям «потрібно насамперед викликати в учнів серйозну любов

до нього, довівши переваги цього предмета, його користь, приємність і що тільки можна [201, с. 128]».

Зміст і характер професійного спілкування вчителя визначають такі його види (залежно від суб'єкта комунікації): 1) спілкування з учнями (передавання знань, керування пізнавально-практичною діяльністю учнів на уроці, організація обміну інформацією, вивчення інтересів та умов життя учнів тощо); 2) спілкування з колегами (обмін професійною інформацією, підвищення професійно-методичного рівня, приватні розмови); 3) спілкування з батьками (передавання педагогічних і психологічних знань, обмін інформацією виховного змісту, професійне консультування); 4) спілкування з неколегами (організація цілеспрямованого спілкування, просвітницька діяльність, консультування, фахова допомога тощо).

Б.Г. Ананьєв називає однією з основних характеристик внутрішню сторону спілкування – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні стосунки, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням одержаних знань, перетворення внутрішнього світу людей, що беруть участь у спілкуванні, і вказує на існування постійних зв'язків між окремими стосовно всього спілкування процесами [9].

Мета педагогічного спілкування, за І.М. Цимбалюком, полягає у передаванні суспільного й професійного досвіду від учителя учням і в обміні особистісними розуміннями, пов'язаними з об'єктами навчального процесу і життям в цілому [488]. Загалом погоджуючись із таким формулюванням, зазначимо, що воно залишає поза увагою взаємини вчителя з батьками, організацію й управління навчально-виховним процесом.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні, на думку Н.П. Волкової, є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників, проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника, нестандартні прийоми спілкування [92, с. 28].

Спілкування вчителя змінюється відповідно до типу (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне): воно може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. Виділяємо такі етапи професійного спілкування: прогностичний (моделювання майбутнього спілкування); організаційний (початковий період спілкування); діяльнісний (реалізація стратегій і тактик спілкування, керування процесом); рефлексивний (аналіз відповідності мети, завдань і засобів мовнокомунікативної взаємодії з її результатами; моделювання подальшого спілкування).

Плануючи модель педагогічного спілкування, уточнюючи його структуру, вчитель має бути обізнаним з «психологічними бар'єрами», що часто є вагомою перешкодою в налагодженні ефективної співпраці й реалізації поставлених завдань. Найтипівішими називають такі: 1) «бар'єр» різних настанов; 2) «бар'єр» боязні класу; 3) «бар'єр» відсутності контакту; 4) «бар'єр» звуження функцій педагогічного спілкування; 5) «бар'єр» негативної настанови на клас; 6) «бар'єр» побоювання педагогічних помилок; 7) «бар'єр» наслідування [26, с. 140].

Загальновідомо, що однією з передумов успішного педагогічного спілкування є майстерне володіння засобами професійно-педагогічної комунікації. Провідна роль у цьому відводиться вербальним засобам (мові, мовленню), однак «використання і розуміння вчителем невербальних засобів допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обміну інформацією [381, с. 148]».

Як і для будь-якого виду діяльності, для педагогічного спілкування важливими є результат і критерії, що його визначають. Виділяють різні рівні успішності спілкування: майстерності та свободи, лідерський, радикально-партнерський, раціонально-консервативний, агресивно-авторитарний, невротичної самотності й сором'язливості [57].

На думку Л.О. Савенкової, «психологічними показниками успішності педагогічного спілкування є його спонтанність і легкість, що забезпечується навичками й доброю саморегуляцією, задоволення цим спілкуванням внаслідок досягнення психологічного контакту й взаєморозуміння [396, с. 67]».

Дослідниця наголошує також на значенні високих рівнів розвитку децентрації, ідентифікації, емпатії й рефлексії.

До провідних критеріїв продуктивності навчального спілкування варто віднести навченість як індивідуальний якісний показник засвоєння знань, формування вмінь і навичок; партнерські стосунки і сприятливий мікроклімат у колективі; уникнення конфліктних ситуацій чи достойний вихід із них; інтерес до навчального предмета і будь-якої діяльності вчителя, пов'язаної з ним. Ефективність спілкування великою мірою залежить від особистісного авторитету суб'єкта впливу для приймачів повідомлення.

2.2.2. Функції педагогічного спілкування

Спілкування як багатоплановий процес включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії та її реалізацію, сприйняття і розуміння іншої людини тощо. Готовність учителя до такого виду діяльності робить навчально-виховний процес прогнозованим у плані успішності. З огляду на викладене, важливе значення мають знання різних аспектів спілкування, усвідомлення механізмів, що забезпечують його результат.

Великого значення вчені надають функціям спілкування, виділяючи в загальносуспільному контексті такі їх види: 1) інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна й афективно-комунікативна (Б.Ф. Ломов) [251]; 2) контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, емотивна, пізнавальна, налагодження стосунків і впливова (Ф.С. Бацевич) [42, с. 28]; 3) когнітивно-інформаційна, регулятивно-поведінкова, афективно-емпатійна, соціально-перцептивна (А.О. Реан) [67, с. 144]. Н.П. Волкова, враховуючи специфіку педагогічного спілкування, називає контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, пізнавальну, експресивну, встановлення відносин, організації впливу й управлінську функції [92, с. 27-28].

З.С. Смелкова для навчання риторики обирає класифікацію Б.Ф. Ломова і доповнює її двома позиціями: нормативною, що передбачає освоєння норм

мовленнєвої поведінки, й актуалізувальною, завдання якої – реалізація у спілкуванні індивідуальних особливостей тієї чи іншої особистості [381, с. 11].

На нашу думку, типологію Б.Ф. Ломова доцільно доповнити двома позиціями (нормативною і соціально-комунікативною), щоб таким чином більш повно відобразити особливості й спрямування фахової комунікації педагога.

Розглянемо зміст окреслених вище функцій.

1. Суть *інформаційно-комунікативної* функції полягає у передаванні, прийомі, сприйнятті й обміні інформацією. З позицій зовнішньої структури уроку як основної форми навчання ця функція спрямована на досягнення дидактичної і розвивальної цілей. Успішній її реалізації, на думку вчених, сприяють такі чинники: загальний рівень знань учителя (ерудованість); повнота предметних знань і використання сучасних підходів до їх інтерпретації; комунікативна компетенція; адекватність мовленнєвих засобів завданням, ситуації спілкування і «мові предмета»; розвинуті гностичні здібності.

До визначених З.С. Смелковою передумов варто додати мовну, риторичну й професійно-методичну компетенції, що сприятимуть раціональному добору мовно-виражальних засобів, риторичних і методичних прийомів, ефективних форм, методів і засобів навчання, граматичній і логічній правильності висловлювань. Доцільно говорити і про рефлексію, що дає змогу учасникам комунікативного процесу самовдосконалюватися, аналізуючи й зіставляючи окремі деталі та діяльність в цілому.

Найважливішим способом психологічного впливу у спілкуванні вважають переконання, тобто аргументований, свідомий словесний доказ власних ідей, думок, вчинків. Переконання буде дієвим тоді, коли слова матимуть тісний взаємозв'язок зі справами, емоціями, ефектами зараження, навіювання й наслідування. Ті педагоги, які вміло користуються у спілкуванні з учнями набором психологічних механізмів, досягають великих успіхів у своїй діяльності.

Н.Ю. Бутенко називає такі умови ефективності переконувальної дії:

1) забезпечення сили взаємодії, що визначається її змістом і авторитетом того, хто переконує (чим краще ставлення учня до педагога, тим краще він

приймає його переконання);

2) урахування під час побудови переконання особливостей психічного складу того, кого переконують (для цього педагогу треба знати тип нервової системи вихованця, уявляти зону його найближчого розвитку в навчанні та вихованні);

3) урахування інтелектуально-емоційного стану того, хто переконує, і того, кого переконують, у момент їх взаємодії [74, с. 217].

Метод переконання буде дієвим тільки за умови єдності в ньому думки, почуття та вольового стимулювання. Велике значення має аргументованість, доказовість висунутих положень, схвильованість педагога, його переконаність у правильності своїх слів, готовність захищати власні погляди. Переконання досягає мети за умови вільного (без силового тиску з боку того, хто переконує) сприймання слухачем і дотримання вчителем відповідності між словом і вчинком.

2. Важливість *регуляційно-комунікативної* функції визначається переліком таких завдань: налагоджувати контакт, організовувати спільну навчальну діяльність, стимулювати активність суб'єктів спілкування, узгоджувати дії, сприяти усвідомленню власного місця в системі рольових, статусних, міжособистісних і комунікативних зв'язків; впливати на стан і поведінку співрозмовників; формувати мотиваційну основу. Ця функція реалізується на трьох етапах: докомунікативному (підготовка матеріалу; формулювання мотивів навчальної діяльності, моделювання педагогічного спілкування; добір дидактичного матеріалу), комунікативному (виклад матеріалу, активізація уваги, сприйняття; стиль викладу; репліки вчителя у діалозі; організація «простору спілкування»; якісні характеристики, коментарі, оцінювання тощо) і посткомунікативному (аналіз і самоаналіз діяльності).

3. Зміст *виховувально-комунікативної* функції відображений у сучасній концепції виховання, методичних вимогах до сучасного уроку. По суті, її роль полягає в реалізації виховної мети уроку. Результативність цієї функції забезпечується насамперед особистісними характеристиками вчителя як комунікативного лідера, його комунікативними діями, якістю мовлення,

мовним чуттям і вмінням добирати благодатний матеріал для формування певних якостей учня.

4. *Нормативна* функція покликана формувати в учнів нормативну мовленнєву поведінку, тобто мовленнєву «діяльність окремої особистості, що полягає у виконанні властивих їй мовленнєвих ролей (вікової, статевої, соціально-культурної, професійної тощо) на тлі окремих психологічних настанов і світогляду в цілому [276, с. 286]». Термін може вживатися й у вузькому значенні (етикетна мовленнєва поведінка, конфліктна мовленнєва поведінка) на позначення схильності людини до вибору одних і несприйняття інших мовленнєвих та риторичних стратегій і тактик. Це важливе суспільне явище на сьогодні недостатньо досліджене, однак можна говорити про розмежування конфліктної (дисгармонійної) і кооперативної (гармонійної, толерантної) мовленнєвої поведінки. Відповідно роль учителя полягає в нейтралізації мовленнєвої агресії, формуванні почуття дискомфорту від мовленнєвої дисгармонії і формуванні внутрішньої потреби у гармонійному спілкуванні суб'єктів навчально-виховного процесу.

Поняття гармонії, сформоване ще в античні часи, сприймаємо як категорію, що акумулює в собі почуття міри, такту, гідності, самоповаги, упорядкованості, умиротворення, згоди, симетрії, рівноваги, єдності протилежностей. Психологічними і поведінковими проявами гармонії, на думку американських учених, є феномени ритму, радості та когерентності [534; 522].

Про категорію радості згадують у своїх працях В.О. Сухомлинський і А.К. Михальська, вважаючи її емоційно-психологічним результатом успішного мовленнєвого спілкування учня й учителя. Зокрема А.К. Михальська переконана, що «мовленнєве спілкування оцінюється як ефективне тоді, коли у його учасників у процесі спілкування виникає почуття гармонії світу і своєї гармонії зі світом, що з'являється в результаті загального ритму, спільних хронографічних параметрів дискурсу, єдності комунікативної стратегії і тактики, культуроспецифічних і визначених загальним культурним контекстом особливостей використання засобів непрямого інформування» тощо.

Дослідниця припускає можливість визначення ефективності мовленнєвого спілкування, насамперед як міри гармонізуючої взаємодії між його учасниками, однаково активними і «повноправними», незалежно від ролі, яку вони виконують у момент цього процесу. Психологічним результатом такого спілкування є радість, що трактується як аналог естетичних переживань, які відчуються при спільному співові чи слуханні музики [300, с. 287].

О.Г. Комарова, вивчаючи засоби гармонізації в педагогічному дискурсі, виділяє такі чотири рівні: акустичний, лексичний, власне структурний і смисловий. Засобами гармонізації акустичного рівня дослідниця називає рівну інтонацію учасників, приблизно однакову силу голосу чи зниження в разі налагодження комунікативного співробітництва, уповільнення темпу мовлення, мовчання, використання тихого голосу, тривалої паузи, щоб дати право на мовлення іншому учасникові тощо [200]. На лексичному рівні такими засобами автор вважає етикетні мовленнєві формули, використання одним із учасників слів і виразів, характерних для лексики іншого учасника, називання власного імені у звертанні до співрозмовника і т. ін. Ознакою гармонізації структурного рівня є дотримання «мовленнєвої почерговості», вияв ініціативи одним із мовців з метою нейтралізації мовчання, «розрядження» обстановки, повтор окремих слів або виразів іншого співрозмовника, підтримання ходу бесіди за допомогою уточнювальних запитань і перепитування тощо. Важливими засобами смислового рівня О.Г. Комарова називає похвалу, схвалення, підбадьорювання, вибір одним із учасників тем для розмови, актуальних і цікавих обом, використання мовленнєвих актів «співчуття», «виправдання співрозмовника», «підсумок». Одним із ефективних способів гармонізації педагогічного дискурсу є закінчення бесіди на оптимістичній ноті, що супроводжується «мажорною» тональністю і виявляється у використанні мовленнєвих актів «висловлення надії» і «згода».

5. *Соціально-комунікативна* функція сприяє усвідомленню учнями їхньої ролі й місця в суспільному житті, співвіднесення себе з певною роллю, утвердження її на мовному і мовленнєвому рівні, формуванню соціального

статусу, що значною мірою виявляється у контакті її з іншими людьми. Суттєвим каналом вираження статусних відносин дослідники вважають як вербальні (на рівні фонетики, лексики і граматики), так і невербальні (фонація, кінесика, проксемика, мовчання, невербальні дії, що супроводжують мовлення) засоби.

Успішній реалізації завдань педагогічного спілкування, на думку О.О. Мурашова, сприяє усвідомлення й дотримання вчителем таких «аксіом»:

- 1) важливо уміти грати у рольовому діапазоні, визначеному ситуацією;
- 2) уникати аксіального (спрямоване на одного) спілкування;
- 3) уникати зверхності й крику, що виявляють боягузтво, незнання і невпевненість;
- 4) оцінювати слід сказане, а не того, хто сказав; зроблене, а не того, хто зробив;
- 5) ніколи не слід погрожувати й виправдовуватися;
- 6) негативні формулювання породжують негативну реакцію [309, с. 51-52].

Особливого значення у спілкуванні надають мовленню вчителя. До факторів, що становлять основу його мовленнєвої майстерності, відносять розвинене мовне чуття, культуру мовлення, дикцію, володіння технікою мовлення, широкий кругозір, словесну пам'ять, здатність імпровізувати.

Єдиний шлях оцінити ступінь володіння мовою, на переконання О.О. Леонт'єва, – це шлях психологічний, що веде через поняття мовленнєвого вміння і мовленнєвої навички. З позицій психологічної науки поняття «мовлення» вчений пояснює як мовленнєві дії, що входять до немовленнєвої діяльності. Зокрема, для того щоб оптимально виголосити промову, «потрібно мати і певні мовленнєві навички, відпрацьовану «техніку» її, включаючи не тільки особливості вимови, але й... навички безпомилкового узгодження слів [240, с. 8]». Тому стосовно проблеми виховання правильного й гарного мовлення О.О. Леонт'єв виділяє насамперед два аспекти: з одного боку, це відпрацювання мовленнєвих навичок, мовленнєвих автоматизмів, потрібних для будь-якої промови, незалежно від її призначення і способу побудови; з іншого – формування мовленнєвих умінь

Важливим способом ускладнення мовленнєвих умінь дослідник вважає перехід від діалогічного мовлення до різних форм монологічного. На цьому

етапі вчений радить враховувати особливості обох форм: діалогічної (ситуативність, контекстність, згорнутість («еліптичність»), мимовільний характер, неорганізованість, широке застосування інтонації, міміки, жестів, що часто замінюють слова і вирази) й монологічної (розгорнутість, довільність і організованість). Таким чином, щоб володіти ораторським мовленням, «людина повинна мати навички розгорнутого монологічного мовлення, уміти говорити правильно і красиво на будь-яку тему [240, с. 11-12]».

Характерна особливість педагогічного мовлення полягає в тому, що воно вимагає розвинутих якостей діалогічного і монологічного мовлення. Основними компонентами діалогічного педагогічного спілкування, на думку І.С. Годорової, є *організаційно-поведінковий* (уміння й навички вчителя організувати відкрити, довірливу, рівноправну взаємодію з учнями); *міжособистісно-рефлексивний* (забезпечення адекватного сприйняття і розуміння учителем себе, учнів і ситуації спілкування); *предметно-рефлексивний* (забезпечення різностороннього, децентрованого аналізу навчального матеріалу і процесу його пізнання учнями) [466].

М.Р. Львов з низки властивостей особистості, від розвитку яких може залежати результат мовленнєвого спілкування, називає активність у спілкуванні (мовленнєву активність, комунікабельність), постановку голосу (розвиток мовленнєвого дихання, оволодіння різними ступенями сили й темпу голосу, розвиток уміння сприймати чужі голоси та розрізняти їх), розвиток дикції, оволодіння тембром голосу, інтонаціями, паузами; засвоєння механізмів семантико-граматичного структурування мовлення й «мови мовчання» (жестів, міміки, поз, пантоміміки та ін.) [263].

Важливе значення для підсилення ефективності мовлення має психологічна сторона мовленнєвої культури. Н.А. Михайличенко звертає увагу на неправильність мови оратора, що негативно впливає на сприйняття змісту виступу [297]. З досвіду відомо, що, наприклад, невідповідність ужитого слова його загальноприйнятому значенню або стилістичним нормам часто викликає у

слухачів негативні емоції, відволікає від суті промови, спотворює зміст і навіть породжує небажання слухати її.

Одним із впливових факторів, що сприяють вибору ефективного способу спілкування, психологи вважають домовленнєве орієнтування, а саме такі його компоненти: орієнтування у цілях і мотивах спілкування; орієнтування у співрозмовниках, тобто в специфіці аудиторії; орієнтування в часі, просторі та інших умовах спілкування [243, с. 258].

Такими чином, спілкування у сфері педагогічної діяльності є визначальним складником професійної придатності вчителя, умовою оптимізації навчання й розвитку учня як особистості, забезпечення реального психологічного контакту з учнями, формування позитивної мотивації навчання, створення психологічно сприятливих умов колективного пізнавального пошуку, засобом реалізації дидактичних і виховних завдань, поставлених перед школою.

2.2.3. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування

Ціннісними орієнтирами педагогічного спілкування вважають особистість педагога й учнів як безпосередніх його творців і учасників. Дидактичний характер спілкування визначає специфіку стосунків учасників ситуації (навчальна взаємодія, комунікативне лідерство вчителя) [488].

З.С. Смелкова розмежовує його значення для обох сторін, вважаючи, що для учня педагогічне спілкування – це «основна форма суспільно-діяльнісного освоєння світу», а для вчителя – «організація не просто процесу пізнання, але й активна участь у процесі становлення особистісного «Я» учня [381, с. 9]».

Сучасна дидактика і психологія розглядає учня як активного суб'єкта навчального процесу, з яким учителеві необхідно будувати стосунки на принципах толерантності, референтності та з урахуванням важливих соціальних настанов. Прийнятною вважаємо тричленну структуру мовленнєвої комунікації в педагогічному дискурсі: 1) мовленнєвий портрет учителя; 2) текст (як процес і результат); 3) мовленнєвий портрет учня.

Т.Д. Щербан виділяє такі детермінанти навчального спілкування: індивідуальний стиль спілкування вчителя, настанова викладача на окремих учнів, врахування особистісних якостей учнів, рівень розвитку колективу, наявність умінь професійного спілкування [513, с. 54].

Особистість учителя у дослідженні розглядаємо спільно з особистістю мовця, оратора, яку сприймаємо як «сукупність індивідуальних якостей оратора (розуму, ерудиції, дару слова, методичної майстерності, етичних принципів тощо), що значною мірою визначають реакцію слухачів і дієвість виступу в цілому [229, с. 181-182]».

Поняття «мовець» багатогранне і передбачає у своїй структурі наявність таких факторів, як комунікативна настанова; знання предмета обговорення; володіння комунікативними навичками; наявність вираженого ставлення до самого себе (тобто самооцінки); ставлення до слухачів і предмета виступу; здатність навіювати слухачам довіру; психологічна стійкість [513, с. 122].

В основі виховного процесу має бути особиста діяльність учня і мистецтво вихователя спрямовувати й регулювати цю діяльність, тому роль учителя, на думку Л.С. Виготського, втрачає у зовнішній активності, оскільки він менше навчає і виховує, але вона виграє у внутрішній активності. Відповідно важливу функцію відведено соціальному середовищу, що сприймається як «сукупність людських стосунків». Таким чином, учений виділяє три сторони виховного процесу: активний учень, активний учитель, активне, замкнене між ними, середовище [83, с. 82].

Необхідною передумовою творчої роботи вчителя, ефективного формування учнівського колективу, створення позитивних стосунків між учнями й результативної навчальної діяльності вчені вважають проблему вивчення учителем учнів. Так, О.М. Горошкіна переконана, що для визначення стратегій навчання вчителю необхідно насамперед урахувувати такі параметри характеристики кожного учня: інтелектуальні здібності (успадковані й набуті); когнітивні типи, а саме залежність від контексту, когнітивну гнучкість, когнітивну швидкість, зосередженість, здатність до узагальнень, когнітивну складність

(простоту), ступінь автоматизації тощо; когнітивні переваги у процесі збору інформації (зорова, слухова, сомато-сенсорна); когнітивні стилі під час організації інформації; сенсорні переваги (розвинені типи пам'яті) під час утримання й відтворення інформації; домінантність півкуль (ліва – здатність до аналізу; права – до синтезу); мотивації досягнення успіху; рівень базових знань з предмета (високий, достатній, середній, початковий); вплив довкілля [119, с. 74-76].

З іншого боку, ефективність спілкування залежить від сформованості необхідних умінь і навичок учителя. Т.Д. Щербан узагальнює й виділяє такі характеристики продуктивного спілкування, що забезпечуються готовністю вчителя: концентрація уваги на передачі інформації; оперативний відгук на реакцію класу; широкий спектр позитивних емоційних виявів; бачення всього класу; сприйняття реакції учнів на основі зовнішнього малюнка їхньої поведінки; розуміння емоційного стану учнів і передача їм свого розуміння цього стану; демонстрація чіткої дикції, чистоти звучання голосу, гучності й ритму мовлення, виправданих ситуацією спілкування; демонстрація логічності мовлення, вільного й точного вираження думок і почуттів; інтонаційне оформлення матеріалу, що подається учням; координація мовленнєвої діяльності на основі інформації, яку вчитель отримує від учнів (про розуміння матеріалу, про прийняття позиції учителя); спокійний, впевнений погляд на дітей; природність міміки, пози, жестів; орієнтування в умовах; керування емоційним станом класу (завоювання уваги учнів, зменшення дистанції в спілкуванні між собою та учнями – створення почуття утримування ініціативи у спілкуванні в своїх руках) [513].

Окремої уваги вчених заслуговує психологічна культура вчителя як оратора. Вона полягає у дотриманні вимог, що висуваються психологією до змісту, форми виступу, особистості оратора і особливостей аудиторії. Тобто, «психологічна культура оратора – це єдність знань, що відображають закономірності психологічної діяльності людини і вміння застосовувати ці знання у конкретних умовах роботи з людьми [354, с. 36]».

В.А. Кан-Калик наголошує на важливості емоційної єдності педагога й учнів, що допомагає вчителю заздалегідь спрогнозувати атмосферу уроку,

відчути та передбачити перспективу розвитку партнерських стосунків і на основі цього спланувати логіко-педагогічну й емоційну структуру діяльності, що сприятиме створенню творчої атмосфери. Своєрідність професійно-педагогічного спілкування дослідник убачає в ініціативності як способі керування спілкуванням і навчально-виховним процесом у цілому. Для завоювання й утримання ініціативи у спілкуванні вчений радить бути оперативним у налагодженні контакту з класом, під час переходу від організаційних процедур до ділового й особистісного спілкування, у досягненні соціально-психологічної єдності з учнями; уникати проміжних зон між організаційними і змістовими моментами на початку взаємодії; долати стереотипні негативні установки стосовно окремих учнів; організовувати цілісний контакт з усім класом; скоротити вимоги, що забороняють, і розширити позитивно-орієнтувальні; бути максимально уважним до зовнішності (охайність, зібраність, привабливість тощо); використовувати мовленнєві та невербальні засоби взаємодії; розуміти ситуативний внутрішній настрій учнів і враховувати його тощо [180, с. 32-33].

Велике значення у педагогічному спілкуванні має настанова, оскільки вона «відображає загальне професійно-педагогічне спрямування особистості педагога, його ставлення до майбутнього спілкування, його творче самопочуття [180, с. 76]». Особливостями правильної психологічної настанови називають постійну готовність учителя до контакту з дітьми, очікування задоволення від майбутнього спілкування, передчуття емоційного переживання результатів спілкування, зацікавлення в подальшому спілкуванні.

Кожна професія має певну особливість, що відрізняє її від інших. Виявлятися це може у звичках людини, мові, думках, уподобаннях, навіть у її зовнішньому вигляді. Найвиразнішою ознакою учительської діяльності називають педагогічний такт, тобто розуміння психологічного стану дитини, проникнення в її внутрішній світ, прояв справедливості й об'єктивності у стосунках з учнями, колегами, батьками, в основі якого лежить любов до дітей і людей, що оточують. Поняття педагогічного такту означає не тільки високу і всебічну загальну й

методичну освіченість учителя, але і вміння домогтися, щоб кожне його слово дійшло до учнів, було повністю сприйняте, пережите і засвоєне [418].

Великого значення дослідники надають мовленнєвому розвитку і, зокрема, таким вирішальним для нього факторам: позитивним емоціям, потребі емоційного контакту з близькою людиною, фізіологічному розвитку органів мовлення, потребі змістовного спілкування, інтелекту, мовному середовищу, мовленнєвій активності й вивченню мовної теорії [262]. Одним із джерел розвитку педагогічного мовлення, на думку вчених, є художнє читання. Науково доведено, що логіка педагогічного мислення, необхідність доводити і переконувати, дешифрувати складний матеріал передбачає використання своєрідних, специфічно педагогічних мовних прийомів – повторень, логічних і психологічних наголосів, членування матеріалу [340].

Важливим компонентом майстерності є педагогічна техніка, репрезентована системою емоційно виразних засобів, що забезпечують технологію педагогічної діяльності й найповніший прояв педагогічного потенціалу вчителя; техніка мовлення, від якої залежить своєрідність, мелодійність, чіткість, зовнішня і внутрішня структура думки або почуття. А.Й. Капська радить постійно вдосконалювати власне дихання, розвивати властивості голосу (тембр, силу, звучність, темп, діапазон, рухливість), вчитися правильно інтонувати текст [181].

Успіх педагогічного спілкування пов'язують з настроєм аудиторії та вмінням оратора правильно його оцінити, рівнем розвитку уяви, що дає змогу вчителю прогнозувати результати своєї діяльності, подивитися на себе з позиції іншої людини, передбачити багатоваріантність ситуації тощо.

З огляду на зазначені вище складники успішного спілкування цілком логічним видається виділення Є. Мелібрудою трьох чинників ефективного спілкування: надійність комунікатора, зрозумілість його повідомлення і врахування зворотних зв'язків [287]. Складниками поняття «надійність комунікатора» автор вважає відверту демонстрацію своїх намірів,

компетентності з обговорюваного питання, вміння переконливо викладати інформацію, прояв теплого й доброзичливого ставлення.

Не менш важливим є ще один бік риторичної підготовки: виховання не тільки гарного оратора, а й свідомого слухача. Практика підтверджує, що невміння й небажання слухати та аналізувати мовлення іншого часто призводить до непорозуміння між учасниками спілкування. Уміння слухати, на думку А.П. Панфілової, є необхідною умовою правильного розуміння позиції партнера, правильної оцінки розбіжностей, запорукою ефективності й результативності процесу спілкування; формування самооцінки людини; послаблення дієвості стресу й психологічної напруги; зниження рівня емоційного збудження; породження щирого інтересу; відчуття надійності; розвитку в людини почуття впевненості в собі [334].

О.Н. Зарецька радить для поліпшення слухання і налагодження контакту у процесі спілкування «іти в ногу» з мовцем, не перебивати його; дати мовцеві зрозуміти зацікавлення слухача і намір стати активним партнером в обміні інформацією; надихати мовця на продовження бесіди; використовувати можливості діалогу, щоб продемонструвати ваше розуміння думки і почуттів мовця, підказки (запитання), щоб стимулювати у мовця бажання обговорити проблему детальніше [159].

Л.Є. Туміна розмежовує функції слухання вчителя й учнів. На її думку, вчитель слухає, щоб дізнатися, наскільки школярі усвідомили й засвоїли інформацію; визначити правильність виконання учнем завдання практичного характеру; відповісти на запитання, що виникли в учнів під час виконання певних навчальних завдань, у процесі усвідомлення окремих фактів і явищ. Відповідно слухання у професійній діяльності вчителя (у ситуації уроку) реалізується насамперед пізнавальною (слухаю, щоб дізнатися) і реактивною (слухаю, тому що мене запитують) функціями; регулятивна функція слухання (слухаю, щоб уміти) трансформується в управлінську (слухаю, щоб навчити). Учень у ситуації уроку реалізує всі названі функції (пізнавальну, регулятивну, естетичну, реагуювальну, реактивну) і слухає, щоб дізнатися (пізнавальна

функція), щоб навчитися щось робити (регулятивна) щоб одержати естетичне задоволення, якщо таке завдання ставиться у процесі навчання; слухає у ході опитування, в ситуації, що відображає особливості його поведінки на уроці (реактивна функція) тощо [470, с. 140].

Таким чином, професійне слухання вчителя – більш складне вміння, ніж слухання представників інших мовленнєвих професій; знання його особливостей забезпечить майбутнього вчителя від багатьох помилкових дій і вчинків. Усвідомлення цих знань важливе і для студентів, тому що в цьому віці «стабілізуються, одержують найповніше вираження і сформованість лінія комунікативно особистісного розвитку та лінія розвитку психічних пізнавальних процесів [373, с. 41]». Урахування зазначених вище параметрів і характеристик сприятиме взаєморозумінню учасників навчального процесу, налагодженню ефективного спілкування, активного зворотного зв'язку, успішній реалізації навчально-виховних цілей.

2.3. Мовно-риторична особистість учителя

Найбільший резерв і основну умову інтенсифікації соціального й економічного прогресу сучасні дослідники вбачають у людському факторі, у формуванні кожного члена суспільства як всебічно розвиненої гармонійної особистості [5, с. 34]. Реалізація інноваційних ідей системи освіти, пов'язаних з утвердженням переваг суб'єкт-суб'єктного навчання й орієнтації всіх ступенів освіти на інтелектуальний, моральний і фізичний розвиток учнів, неможлива без висококваліфікованого сучасного вчителя.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті, основних нормативно-правових актів у галузі освітньої діяльності та сучасних соціально-економічних умов найвищим пріоритетом суспільства і головним завданням середньої й вищої освіти є всебічний розвиток особистості. Важливою умовою модернізації вищої освіти є підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів, їх професійне вдосконалення [314]. Це означає,

що проблема підготовки вчителя нової генерації належить до першочергових і передбачає проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента протягом усіх років навчання.

Сучасна школа потребує не просто вчителя, а насамперед особистості, яка вміє по-новому мислити і діяти. Як зазначав К.Д. Ушинський, у вихованні все повинно базуватися на вихователіві, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості, і «тільки особистість може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер [472, с. 123-124]».

Діяльність учителя, на думку І.П. Манохи, полягає не тільки у виявленні буттєвого потенціалу учня, а й у спрямуванні його до розвитку та здійснення, а не до згасання чи заперечення свого покликання. Дослідниця визначає «точний критерій істинності дій учителя: якщо його учень у критичні періоди свого розвитку (рефлексивного, професійного, морального та ін.) переживає стан життєвої перспективи, способи діяння вчителя є правильними [329, с. 282]».

З огляду на поставлені перед учителем і школою завдання назріла потреба у створенні такої моделі сучасного вчителя, яка б задовольняла запити часу, сприяла формуванню привабливої перспективи професії педагога й наповнювала б навчальний процес глибоким змістом, жвавим пізнавальним інтересом і високим результатом.

2.3.1. Поняття мовно-риторичної особистості

За даними психологічної науки, особистість – «це людина з розвиненими функціональними новоутвореннями, яка має свій унікальний і неповторний внутрішній світ, здатна до саморозвитку, самовизначення, саморегуляції в діяльності й поведінці [152, с. 97]».

Проблемою особистості (її змісту, особливостей філософського, теологічного, юридичного, психологічного і соціологічного значення, елементів структури, характерних рис) займалися Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов,

Ф.М. Гоноболін, О.М. Леонтьєв, В.А. Сластьонін, С.Л. Рубінштейн, Л. Х'єлл, Д. Зіглер, А. Маслоу, Г.У. Оллпорт, С.Р. Мадді та ін. Особистість характеризують як «іншість, індивідуальність, зовнішній соціальний образ», «унікальний спосіб усвідомлення життєвого досвіду [487, с. 16]», «внутрішню систему саморегуляції людини [266, с. 120]», «нову соціокультурну форму існування психіки людини як біологічної істоти, що являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності, поведінки і саморегуляції та має унікальний і неповторний внутрішній світ [152, с. 98]».

В етиці особистість – це «вища цінність, суб'єкт моральної діяльності, наділений почуттям обов'язку і відповідальності, совістю, гідністю, переконаннями». Соціологія вивчає «суспільно важливі аспекти діяльності особистості, її соціальні функції як елемента системи суспільних відносин». В юриспруденції особистістю вважається дієздатна людина, що свідомо приймає рішення і відповідає за свої вчинки. Головна риса особистості в медицині – це ступінь її психічного здоров'я, наявність патологій чи акцентуацій [434, с. 83].

Г. Ващенко розмежовує поняття «індивідуальність» і «особистість». На думку вченого, поняття «індивідуальність» ширше, воно означає «органічну цілість, що виокремлена як така від навколишнього для неї світу і розвивається відповідно до своїх внутрішніх законів, переробляючи згідно зі своєю природою дії зовнішніх чинників». Термін «особистість» стосується лише людини, бо «вона підноситься до такого рівня психічного розвитку, що свідомо ставить собі певні завдання, протиставляє себе зовнішньому світові, свідомо переробляє природу відповідно до своїх потреб [78, с. 133]». Розвиток і формування особистості педагог уявляє у вигляді нашарування: темперамент (як основа) – обдарування (природні нахили й здібності) – риси людини, що виробляються під впливом оточення, умов родинного життя, виховання, професії, традицій тощо – характер (як найвищий шар сформованості особистості).

Дані психологічної науки дають підстави виділити такі ознаки особистості: наявність фізичної, духовної й соціальної інстанцій; самопізнання і потяг до усвідомлення свого «Я»; активність і діяльнісне ставлення до світу;

звільнення від невпевненості у протистоянні світові; самодостатність у всіх формах відношень до навколишнього світу й власного буття; усвідомлення себе творцем власного життя, індивідуального світу і сфери цінностей, ідеалів; наявність емоційної, вольової, моральної й інших сторін тощо. [328].

Вагоме значення для процесу формування особистості, аналізу її якостей, на думку дослідників, має структура (будова) особистості, серед елементів якої називають здібності, риси характеру, темперамент, особливості всіх психічних процесів, соціальне та професійне спрямування, досвід і рівень культури тощо. Цілком обґрунтованим є виділення С.Д. Смирновим двох головних складників особистості – потрібно-мотиваційної й пізнавальної сфер. До першої вчений відносить потреби, мотиви, інтереси, емоції, волю, задатки і здібності, темперамент і характер. Другу сферу формують відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уявлення, уява, мислення [434, с. 97].

Стрижнем у структурі особистості вважають ціннісно-нормативну систему, спрямування особистості, її ставлення до соціально важливих об'єктів і явищ [145, с. 10]. Суттєвим доповненням до названих тлумачень є визначення С.Г. Тер-Мінасовою особистості як продукту мови і культури [457, с. 135].

Одним із досягнень освітньо-виховної системи давніх греків було усвідомлення, що прогрес можливий тільки там, де виховують індивідуальностей. Такий підхід передбачав ознайомлення вихованців з різними варіантами життєвих стилів (прометеївським, сократівським, платонівським, кінічним, скептичним, стоїчним, гедоністичним), що унеможлиблювало уніфікацію свідомості й стандартизацію мислення та орієнтувало особистість на самостійний життєвий вибір. Моделюючи цілісний образ випускника вищого педагогічного навчального закладу, вчені єдині в тому, що це має бути насамперед вільна духовна особистість, інтелігент, людина з високим рівнем культури, орієнтована на цінності національної та світової культури, здатна до творчої самореалізації й постійного самовдосконалення. Змістовними ознаками особистості вважають цілісність, унікальність, активність, відкритість, саморозвиток і саморегуляцію; ключовою ознакою (за А. Адлером) є особлива інстанція – «креативне Я», що в

найбільш відповідальні моменти життя здатна породжувати виключно власні цілі й лише їм підпорядковувати поведінкову активність. Формування особистості як суспільної істоти триває впродовж навчання і виховання, професійної діяльності та спілкування. Розвиток особистості – це «розвиток психічних процесів пізнання, емоцій і почуттів, волі, потреб, інтересів, ідеалів і переконань, свідомості та самосвідомості, здібностей, темпераменту та характеру, вмінь, навичок і звичок [152, с. 127-128]». Отже, психологічними складниками особистісного росту є насамперед знаходження себе і свого життєвого шляху, самоактуалізація й розвиток основних особистісних якостей.

Поняття особистості розглядаємо в контексті лінгводидактичної проблеми – налагодження зв'язків між мовою, мовленням і мовленнєвою діяльністю вчителя. Навчання вважають сферою «підвищеної мовленнєвої відповідальності», оскільки слово (мовлення) є важливим (якщо не основним) інструментом діяльності вчителя, головним засобом реалізації всіх завдань власне методичного і дидактичного характеру.

Визначення Ю.М. Карауловим мовної особистості як «поглиблення, розвиток, насичення додатковим змістом поняття особистості взагалі [183, с. 38]» дає підстави вважати поняття «особистість» висхідним пунктом, необхідною передумовою і стрижнем для формування іншої категорії – мовної особистості. Вітчизняні вчені сутнісну основу поняття мовної особистості вбачають у поєднанні в особі мовця «його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності [147, с. 93]».

На шляху становлення мовної особистості вчителя враховуємо сукупність здібностей і характеристик, напрацьованих ученими (В.В. Виноградовим, Ю.М. Карауловим, Л.І. Мацько, О.Б. Сиротиніною, Л.В. Струганець, О.М. Семенов, Т.В. Симоненко та ін.). Базовими одиницями структури мовної особистості вважаємо вербально-семантичний, когнітивний (його елементи – мовна здатність, мовні здібності, мовні знання, мовні стратегії, мовна компетентність, мовна картина світу), прагматичний (цілі, мотиви, інтереси,

настанови, інтенційності) (за Ю.В. Карауловим) і емоційний (за Л. Засекіною) рівні. Варто врахувати застереження Ю.М. Караулова щодо здатності окреслених феноменів змінюватися, розвиватися, поєднуватися для наповнення відповідного рівня. Ці складники формують загальну картину мовної особистості, універсальний її варіант для носіїв різних мов.

Головними компонентами концепту «мовна особистість» вважають мовну, що у своїй структурі містить лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагмалінгвістичний складники та комунікативну компетентність. Критеріями оцінювання рівня розвитку мовної особистості, на думку Т.В. Кочеткової, є володіння системою мови, її граматичними і лексичними нормами; володіння системою мовлення на текстовому і стилістичному рівні; володіння соціальними нормами вживання мовленнєвих творів на рівні сфери спілкування, теми, стилю, жанру; володіння вміннями й навичками побудови і сприйняття складних текстів; володіння ролями мовця і слухача, соціальними та психологічними ролями партнерства у спілкуванні; володіння прагматичними законами спілкування в різних кооперативних і конфліктних комунікативних епізодах; володіння етичними й етикетними нормами статусних і рольових позицій [214, с. 8].

З огляду на мовну ситуацію в державі та особливості функціонування української мови очевидною є потреба у формуванні національно мовної особистості, мовна і мовленнєва діяльність якої була б спрямована на виховання любові й поваги до рідного слова, утвердження засобом слова духовних цінностей та ідеалів народу, усвідомлення необхідності внутрішньої потреби спілкуватися й пізнавати світ через рідну мову. На формування національно мовної особистості орієнтує вчителя шкільна програма «Українська мова», але виховувати національномовну особистість учня може лише вчитель, який (незалежно від фаху) сам є такою особистістю.

Критеріями сформованості національного компонента мовної особистості (за О.Б. Ткаченком) можна вважати почуття національної солідарності, мовну стійкість, тактичну гнучкість, культ національної історії, освіти, книжки, музики і пісні; пошанування власної національної еліти, дієвий патріотизм,

усвідомлення престижу української мови, доброзичливий інтерес до інонаціональних етносів [464].

З огляду на специфіку професії педагога потребують уваги два взаємопов'язані аспекти мовної особистості – творчий і риторичний. Педагогічна творчість, тобто здатність учителя до творчого виконання своїх професійних обов'язків, є запорукою його ефективної діяльності, передумовою інноваційного мислення і професійного становлення. Як зауважує В.А. Кан-Калик, «особливістю сформульованого творчого завдання є його тенденція до поповнення і розвитку [180, с. 92]». Тобто, вміння ставити перед собою привабливі творчі завдання і знаходити необхідну емоційну принаду в старих, оновлюючи їх, сприяє формуванню творчого характеру педагогічної діяльності, уникненню штампів у роботі вчителя. Таким чином, творчі властивості вчителя є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно-орієнтованої освіти проблеми і сприяють формуванню готовності педагога до інноваційної діяльності.

Останнім часом помітно виділяється ще одна грань – учитель як особистість риторична. Сучасна риторика, керуючись власним досвідом, рекомендаціями психології, соціології, фізіології, іміджології, виробила систему правил, що дають змогу мовцеві освоїти техніку формування престижного, ефективного й ефектного мовленнєвого іміджу, елементами якого є природна поведінка, щире бажання й уміння бути цікавим співрозмовником, розвиток і вияв своїх мовленнєвих можливостей, доброзичливе ставлення до слухачів, упевнена поведінка у процесі спілкування, артистична манера мовленнєвого виконання тощо.

Однак якщо поняття «мовна особистість» більш повно висвітлене у дослідженнях учених, лексикографічних джерелах, то поняття «риторична особистість» перебуває на стадії становлення, і жоден словник (у тому числі «Риторичний словник» З.Й. Куньч, «Словник-довідник з української лінгводидактики» за ред. М.І. Пентилюк, словник «Професійна освіта» (укладач – С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало), «Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» за ред. С.Я. Єрмоленко, «Учебный словарь:

русский язык, культура речи, стилистика, риторика» за ред. Т.В. Матвеевої; «Педагогическое речеведение» за ред. Т.О. Ладиженської і А.К. Михальської тощо) не містить його. Спробу тлумачення терміна знаходимо у М.С. Хлебникової, яка під риторичною особистістю розуміє «особистість, що активно й результативно (конструктивно) реалізує себе в реальних комунікативних актах, успішно вибирає і здійснює ті чи інші (залежно від консітуації) стратегії, мовленнєповедінкові тактики і засоби досягнення прагматичного ефекту (мети) [484, с. 435]». Погоджуємося з думкою автора, що риторична особистість – це наступний ступінь реалізації мовленнєвої (комунікативної) особистості. Отже, риторична особистість – це особистість, яка не тільки демонструє високий культурно-комунікативний рівень соціалізації, а й особистість впливова.

Варто зазначити, що інтерес дослідників концентрується вже не просто на проблемі мовної особистості, а на формуванні елітарного типу мовно-риторичної особистості. Тому однією з базових категорій нашого дослідження вважатимемо «елітарний тип мовно-риторичної особистості».

О.Б. Сиротиніна визначає носіями елітарного типу культури людей, які «володіють усією системою функціонально-стильової диференціації мови і кожен функціональний стиль використовують без особливих визначених зусиль, ніби автоматично [432, с. 6]». Мовленнєва культура елітарного типу як «втілення загальної культури у її найповнішому вигляді», на думку дослідниці, базується на досягненнях світової й національної культури, логіці мислення, широкому охопленні свідомістю мовця різноманітних прецедентних текстів, що мають стале загальнокультурне значення. Зауважимо, що таке тлумачення тяжіє за своїм змістом до поняття «професійно-обмежений тип» і видається нам таким, що потребує уточнення. У процесі пошуку вдосконаленого варіанту важливими вважаємо окремі аспекти досліджень вітчизняних і російських учених.

Так, Л.І. Мацько, характеризуючи людей різних психосоціальних типів, продуктивною і перспективною для держави вважає групу «самоактуалізованих

людей у соборному соціумі», тобто людей, для яких власні цінності й інтереси та цінності всього суспільства однаково важливі й добре узгоджуються [281, с. 2].

О.Б. Ткаченко обстоює думку про необхідність вироблення мовної стійкості як обов'язкової передумови успіху процесу мовного самоствердження народу. Поняття «мовна стійкість» дослідник вживає для характеристики індивідуальної або групової мовної поведінки. Щодо нації в цілому ця риса виявляється у збереженні колективної вірності своїй мові, що дуже важливо для виживання народу в умовах бездержавності [465].

Цілком очевидно, що без урахування національно-культурного компонента неможливо створити ні ефективну модель розвитку національної мови, ні модель її носія. Національно-культурна специфіка мовленнєвого спілкування, на думку О.О. Леонтьєва, складається із системи факторів, що долучаються до процесів спілкування на різному рівні їх організації. Учений пропонує таку класифікацію: 1) фактори, пов'язані з культурною традицією; 2) фактори, пов'язані з соціальною ситуацією і соціальними функціями спілкування; 3) фактори, пов'язані з етнопсихологією у вузькому значенні, тобто з особливостями тривання й опосередкування психічних процесів і різних видів діяльності; 4) фактори, пов'язані з наявністю в тезаурусі певної спільноти тих чи інших специфічних реакцій, понять тощо зі специфікою денотації; 5) фактори, що визначаються специфікою мови цієї спільноти [239, с. 9-10].

З огляду на викладене вище пропонуємо таке визначення поняття «елітарний тип мовно-риторичної особистості»: це компетентні, національно свідомі й самоактуалізовані у соборному суспільстві носії мови, що володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функціонально-стильові можливості мови. На наш погляд, визначальними параметрами такої особистості мають бути усвідомленість, відповідальність, самодостатність, дієвість, творчість і естетичність.

Важливим джерелом формування мовно-риторичної особистості елітарного типу є античні риторичні традиції, зокрема усвідомлення

необхідності дотримання пропорційності між дієвістю мовлення і добродійністю мовця, намагання шукати гармонію в людині й знаходити її через мову. Одним із найбільших досягнень софістів дослідники вважають те, що вони, поряд з родовою елітарністю, вивищили елітарність за освітою і знаннями, при цьому знання мови, відчуття слова, високі душевні якості, всеохоплюючий патріотизм вважалися першорядним обов'язком кожного, хто прагнув виступати публічно. Тому школу ораторства того часу вважають насамперед школою моральності. Підтвердженням цього є слова Квінтіліана: «Хочеш бути гарним оратором – стань спочатку гарною людиною».

Виявлення ознак елітарності мовлення повинно проводитися з урахуванням аналізу різних мовленнєвих проявів (уміння користуватися стильовою палітрою літературної мови, відповідність чинним нормам, доречність використання лексичних багатств, знання національної специфіки мовної системи та традицій мовленнєвої і немовленнєвої поведінки у спілкуванні, звичка користуватися словником тощо). Роль систематизатора у процесі формування елітарного типу мовно-риторичної особистості повинна бути відведена риториці, оскільки вона здатна акумулювати і застосовувати на практиці попередні знання і мовний досвід, формувати риторично грамотну мовленнєву поведінку людини, моделювати процеси текстотворення й мовного спілкування.

2.3.2. Ретроспектива і перспектива ідеалу вчителя

Мету педагогічної діяльності дослідники вбачають у визначенні чітких орієнтирів навчально-виховного процесу, що сприяє формуванню майбутнього стану людської цивілізації. Найбільш широке значення має мета-ідеал, тобто всебічний гармонійний розвиток особистості. Цінність такої ідеї, на думку В.О. Сухомлинського, полягає в тому, що педагог у своїй виховній роботі може орієнтуватися на ідеал.

Сучасний освітній ідеал, на відміну від класичного, побудованого на енциклопедичному знанні, ґрунтується на вмінні користуватися вже

накопиченими суспільством знаннями, здатності творчо їх примножувати, спиратися на них. Поняття ідеалу належить до загальнонаукових термінів і функціонує у філософії, лінгвістиці, риториці, лінгводидактиці тощо. Як центральна категорія порівняльно-історичної риторики (згідно з А.К. Михальською) мовленнєвий (риторичний) ідеал є основою, структурним каркасом логосфери як мовленнєво-мисленнєвої сфери культури, визначає загальні принципи, що формують глобальну мисленнєво-мовленнєву структуру. У нашому дослідженні ідеал розглядаємо як фактор оптимізації системи професійної підготовки майбутнього вчителя.

Учитель високо цінувався в античні часи. Своєю діяльністю він служив істині, добру, красі, майстерно володів ораторським мистецтвом, формував високу культуру спілкування; його авторитет залежав від рівня володіння живим словом, уміння ефектно, ефективно й переконливо виступати публічно. Так, Плутарх, фіксуючи у «Порівняльних життєписах» загальний дух навчання і виховання того часу, зазначає, що «дітей навчали говорити так, щоб у їхніх словах їдка гострота змішувалася з вишуканістю, щоб широкі промови спонукали до широких роздумів [353, с. 14]». Спартанське виховання позначалося на мовленні: спартанці ніколи не говорили марно, не вимовляли слова, за якими б не було думки; засуджувалося багатослів'я, задовгі промови. Платон як ідеолог афінської аристократії у центр уваги ставив турботу про високу мораль і почуття справедливості [351]. Квінтіліан вбачав головне завдання освіти у вихованні людини, яка говорить. Визначаючи вимоги до вчителя, його характеру й обов'язків, великого значення надає необхідності бесіди педагога з учнями, причому завданням першого вважав спонукання до діалогу, обговорення. Основами мовленнєвої поведінки вчителя у спілкуванні з учнями він називає почуття міри, простоту, спокій і терпіння, що виражаються у відповідній тональності спілкування [189].

Прихильником розвивального навчання й виховання високих моральних якостей вважають М. Монтеня: «Нехай учитель запитує в учня не тільки слова затверженого уроку, а смисл і саму суть його, і судить про користь, яку він

приніс, не за показниками пам'яті свого вихованця, а за його життям [307, с. 71]». Досі не втратили актуальності поради автора «навчити дитину починати бесіду чи суперечку тільки в тому випадку, коли він переконається, що суперник гідний подібної боротьби», навчити «ретельно добирати докази», «схилятися перед істиною і складати перед нею зброю..., незалежно від того, чи відкрилася вона супернику, чи осіяла його самого», щоб «совість і чесноти учня знаходили відображення і в його мовленні і не знали іншого керівника, крім розуму [307, с. 73]».

Я.А. Коменський вбачав головне призначення вчителя у тому, щоб усією сукупністю гарних якостей стати зразком для наслідування з боку учнів і особистим прикладом виховувати в них людяність. Провідну роль педагог відводить спілкуванню з учнями у формі бесіди, формуванню елементів мовленнєвої майстерності. Найважливіше, на наш погляд, у педагогічній системі вченого – це обґрунтування переваг суб'єкт-суб'єктної гносеологічної і комунікативної моделі й усвідомлення діалогу як загального закону пізнання і спілкування [201, с. 107-113]». Розроблена вченим система, представлена у «Великій дидактиці», підпорядкована завданню гармонізації відносин (людини і світу, вчителя й учня, учня і навчального предмета) як головному закону педагогічної й пізнавальної діяльності. Дослідники стверджують, що методика чеського педагога базується на принципах класичної риторики античного зразка з її риторичними законами і канонами. За Коменським, провідний принцип і основний закон педагогічного ідеалу – це гармонізуюче спілкування, що базується на любові й радості і здійснюється заради них. Головною метою мовленнєвої поведінки вчителя дослідник вважає пробудження в учнів любові до навчання і знань, прагнення зробити навчання радісним і приємним.

Дені Дідро вбачає вчителя мірилом ефективності роботи освітнього закладу: «Якщо ви хочете правильно судити про школу, то погляньте, чи обіцяють учні самі стати гарними вчителями? Школа, що дає такий результат, гарна, у протилежному випадку – вона погана [133, с. 261]». Серед обов'язкових якостей гарного вчителя вчений називає глибоке знання предмета,

який він викладає, освіченість, необхідна для викладання в школі, терпіння, добру вдачу, чесність і чуйну душу.

На думку Дістервега, вчитель повинен бути для учня зразком чуттєвого пізнання, абстрактного мислення, духу шкільної спільноти й підкорення особистості загальній меті. Тобто, вчитель – це уособлення «зрілої, вихованої, якщо не досконалої, то такої, що прагне досконалості, людини [135, с. 414]». Обов'язковими якостями вчителя дослідник вважає здатність зробити навчання цікавим; жвавість, енергійність, рухомість, бадьорість, справжню любов до самого предмета, до викладання і занять із дітьми; вміння пробуджувати, збуджувати, оживляти і спілкуватися з дітьми тощо.

Педагогічна теорія П.Д. Юркевича є частиною його плану побудови людського суспільства на засадах Істини, Добра, Краси, Гармонії. Це відчувається й у визначенні вимог до вихователя. На думку вченого, вчитель повинен бути авторитетною і щирою людиною; викликати у вихованців любов до досконалості дій; переконувати тільки у тому, в чому сам переконаний; мати «велику моральну силу, щоб, даючи поради, бути цілком правдивим і говорити все по совісті [267, с. 65-79]».

Не втрачають актуальності думки І. Огієнка щодо мовної освіти вчителя: «Кожний учитель – якого б фаху він не був – мусить досконало знати свою соборну літературну мову й вимову та соборний правопис. Не вільно вчителю виправдовувати своє незнання рідної мови нефаховістю [267, с. 130]». Актуальною і для сучасної школи є вимога до вчителів усіх предметів як у школі, так і поза нею говорити тільки взірцевою рідною літературною мовою й вимовою, щоб власним прикладом впливати на учнів і на оточення, і завжди звертати пильну увагу, щоб на їхніх заняттях панувала чиста літературна мова. Подібні думки знаходимо у працях С.О. Єфремова і Я.Ф. Чепіги.

Проблемою належної підготовки вчителя, його ролі в суспільстві переймався І.Я. Франко: «Учителем школа стоїть: коли вчитель непотрібний, неприготований, несумлінний, то й школа ні до чого [267, с. 96]». Письменник вважав, що українській школі потрібен добре підготовлений, здібний, щирий і

незалежний учитель, а метою «науки мистецтва виховання є прагнення розбудити і розвинути в кожній людині її здібності, відчуття бути потрібною суспільству [209, с. 243]». Таким чином, основу гуманістичного світогляду письменника становить ідеал всебічно й гармонійно розвинутої особистості. Глибокі знання основ античної педагогіки і педагогічної риторики, багатий досвід оратора й педагога сприяли формуванню в І.Я. Франка власних риторичних принципів і методичних рекомендацій. Цінними для майбутніх учителів, зокрема, є поради добре володіти мовою; читати книги й обговорювати їх із друзями; розвивати в собі комунікабельність, повагу до співрозмовника, толерантність, доброзичливість, самокритичність і почуття гумору.

Одним із головних завдань учителя, на думку С.Ф. Русової, є утвердження національної ідеї: «Педагоги, які б вели українську школу, мусять бути зв'язані однією ідеєю й захоплені однією натхненною метою – скласти першу, найкращу у нас школу, яка б сприяла розвиткові кращих сторін національної душі, переробляла б на добро поодинокі злі риси й утворювала б справді високо піднесену моральну атмосферу [267, с. 153]». Дослідниця радить наблизити школу до життя й рідного слова. Провідну роль у цьому відводить учителю, «для вчительського діла.. підготовленому» вчителю, який, крім звичайної освіти, мусив мати знання з хліборобства, «знати закони, що дотикаються до селянського люду, щоб і в хазяйстві, і в юридичних справах міг би ... дати раду, допомогти [267, с. 143]».

На важливості постаті педагога в навчальному процесі наголошував К.Д. Ушинський: «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особі вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро його не було придумано, не може замінити особистості в справі виховання [472, с. 39]». Учений переконаний, що результативність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від особистості вчителя і його переконань.

З позицій гуманізму, загальнолюдських цінностей, витоки яких лежать в українській духовності, розглядає вчителя у своїх працях В.О. Сухомлинський.

Узагальнюючи багаторічний власний досвід і досвід колег, учений-педагог поступово формує образ ідеального вчителя, якого називає «справжній вихователь», «справжній учитель», «справжній педагог» або «хороший учитель». Учительська професія, на думку вченого, – «це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється [450, с. 421]». Таке бачення педагогічної професії зумовлює вимоги до тих, хто її обирає. Одним з обов'язкових умінь, необхідних кожному вчителю і вихователю, незалежно від фаху, В.О. Сухомлинський вважає «мистецтво говорити»; справжній учитель «повинен досконало володіти виховними засобами мудрого слова», знаходити радість у спілкуванні з дітьми, адже слабкість багатьох учителів у тому, що слова їх не доходять до тих, кому вони звернені.

Модель ідеального вчителя В.О. Сухомлинський формує через три важливі позиції:

1. Це насамперед людина, яка любить дітей і знаходить радість у спілкуванні з ними.

2. Хороший учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, закохана в цю науку і знає її горизонти – найновіші відкриття, дослідження, досягнення.

3. Хороший учитель – це, по-третє, «людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми неможливо [451, с. 49]».

Серед обов'язкових рис учителя згадується «справжня освіченість», «безмежна віра в людину, в добре начало в ній», благородні переконання, непримиренність до зла, неправди, свавілля, чуйність, сердечна турбота про людину, почуття гумору, доброзичливість, «витончене почуття краси», терплячість до дитячих слабкостей. Кожен, хто хоче стати гарним учителем, на думку педагога, повинен відточувати вміння «погасити конфлікт», «контролювати свої сердечні поривання розумом», «не піддаватися емоційній стихії», «настроювати себе на задушевну розмову з учнем», турбуватися «про інтелектуальну основу щоденного спілкування учнів між собою [451, с. 422-432]».

Актуальними й нині є поради В.О. Сухомлинського «відточувати слово»; уникати марнослів'я, що «розбещує душу людини», духовно роззброює її; виховувати у своїх вихованців «непримиренність і нетерпимість до балаканини, порожнього красномовства, тріскучої фрази»; намагатися, щоб думка й слово одухотворялися ділом. Головним чинником, що визначає ефективність слова вчителя, вчений називає чесність; показником справжньої педагогічної майстерності називає високу моральність учителя, гідність і самоповагу вихованця [452, с. 423].

Найважливіші особистісні й професійні риси, поціновані вченими (П.П. Каптеревим, П.П. Блонським, А.С. Макаренком, К.Д. Ушинським, В.О. Сухомлинським та ін.), – це морально-вольові якості, любов до дітей, майстерне володіння мовою і бажання самовдосконалюватися. Образ ідеального педагога вони здебільшого сприймали як зразок для наслідування, орієнтир для підготовки і еталон для порівняння.

Різні аспекти цієї проблеми вчені досліджують і нині. Так, І.П. Підласий, з огляду на головну функцію вчителя і специфіку практичної педагогічної діяльності, пропонує модель ідеального педагога, елементами якої є блоки – «спеціаліст», «працівник», «людина». Ідеальний педагог, на думку дослідника, – це зразок професіонала, носій громадянських, виробничих і особистісних функцій, сформованих на найвищому рівні. Наявність педагогічних здібностей («спеціаліст») учений називає як першу вимогу до професійного педагога, важливу (однак не вирішальну) передумову успішного оволодіння педагогічною професією. Цілком умотивованим є виокремлення таких головних груп здібностей учителя, як організаторські, дидактичні, перцептивні, комунікативні, сугестивні, дослідницькі, науково-пізнавальні.

Обов'язковими професійними якостями педагога дослідник вважає працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння визначити мету, обрати шлях її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення професійного рівня, прагнення постійно підвищувати рівень володіння предметом, методикою його викладання,

психологічну підготовку, загальну ерудицію, педагогічну майстерність, організаторські уміння і навички, педагогічний такт, педагогічну техніку, володіння технологіями спілкування, ораторське мистецтво та ін.

Головною характеристикою вчителя І.П. Підласий вважає професійний потенціал, тобто «сукупність об'єднаних у систему природних і набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні», а обов'язковою якістю – «гуманізм, тобто ставлення до людини як до вищої цінності на землі, вираження цього ставлення у конкретних справах і вчинках [354, с. 243-260]».

Учителя ХХІ століття українські вчені розглядають як фахівця із планетарним мисленням, який усвідомлює себе суспільним діячем, просвітителем, активним перетворювачем суспільства. Серед вимог до професійних якостей учителя дослідники виділяють високий рівень загальної підготовки та особистісні якості вчителя (витримку, наполегливість, рішучість, уміння досягати мети, контактність, психічну сумісність у колективі, вміння критично оцінювати себе та інших). Учені одностайні в тому, що сучасній школі потрібен інтелігентний учитель, компетентний професіонал [314].

Н.П. Волкова говорить про важливість таких універсальних якостей особистості вчителя, як рівень ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації, комунікативне спрямування, психологічна підготовка, доброзичливість, інтерес до роботи з дітьми; толерантність, емпатійність, рефлексивність, прозорість (ясність) для вихованців його задумів і дій; інтелігентність, конгруентність, товарицькість, колективізм, контактність, сугестивність. Суттєвими дослідниця вважає також активність (участь у громадській, педагогічній, комунікативній діяльності), дисциплінованість, організованість тощо [92, с. 24-26].

Слушною вважаємо думку вчених (О.М. Мойсєєва, Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської, А.В. Петровського та ін.) щодо необхідності формування особливого стилю сучасного педагогічного мислення, головними компонентами якого мають бути об'єктивність, активність, різнобічність,

критеріальність, узагальненість, інтегративність, системність, комплексність, вірогідність, ієрархічність, доміантність, конкретність, динамізм, гнучкість, відчуття міри, перспективність тощо.

Обов'язковою вимогою, що ставиться до вчителя і до ритора, є авторитетність. З огляду на зазначене, привертає увагу розроблена Є. Мелібрудою концепція авторитету, що ґрунтується на трьох принципових постулатах:

1. По-перше, авторитетна людина – це особистість, що виконує функцію керівника, який допомагає іншим людям шукати власний шлях у житті.

2. По-друге, людина, яка займає авторитетну позицію, на власному досвіді знає, що в різні моменти життя люди можуть відчувати труднощі, сумніватися в собі, втрачати надію, впадати у відчай, розчаровуватися, і тому може підтримати, допомогти знайти опору.

3. По-третє, авторитетна людина, завдяки гарним якостям, вигідно вирізняється серед інших і може слугувати для них моделлю [287, с. 119].

Водночас учений радить зупиняти наміри сліпо копіювати ідеал, оскільки некритичне ставлення і поклоніння заважає розвитку особистості

Сучасне бачення нового вчителя, «особистісно включеного у професію», такого, що має широкий кругозір, володіє багатьма нетрадиційними технологіями, несе в собі привабливий для дитини гуманістичний потенціал освітнього процесу, вміє вибирати ефективні способи мислення і дії, пропонує О.С. Булатова. Істотну роль у своїй моделі дослідниця відводить артистизму вчителя, тобто здатності перевтілюватися, бути привабливим, живим, емоційним, експресивним, одухотвореним, володіти багатьма жестами й інтонаціями; мати дар оповідача, відчуття внутрішньої свободи тощо [71]. Емоційна привабливість учителя для учнів зумовлена рядом факторів, серед яких найважливішими вчені називають професійну ерудицію, творчу своєрідність, високу загальну і морально-естетичну культуру, педагогічну майстерність, включаючи мистецтво спілкування.

П.М. Щербань уводить поняття педагогічної мудрості, яка «полягає насамперед у тому, щоб викладач будь-якого предмета володів педагогічною майстерністю, розмовляв літературною, професійною, зрозумілою і дохідливою мовою, а не суржилом з домішкою іншомовних слів [514, с. 8]». Учений переконаний, що сформувати майбутню національну еліту можуть лише найкращі представники суспільства.

Оригінальну модель професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури розробила О.М. Семеног. Специфіку професіоналізму вчителя української мови і літератури подано через професіограму, елементами якої є значення фаху, його соціальна цінність, ознаки, основні вимоги, відмінність від інших професій, види діяльності педагога та перспективи професійного росту. Поняття «модель фахівця» у дослідженні розвивається за двома напрямками: підготовки й діяльності. Належне місце у ній відведено таким компонентам, як рівень володіння загальнокультурними, предметними, методичними, психолого-педагогічними знаннями й уміннями; мотивація педагогічної діяльності, розвиток педагогічного мислення. На думку дослідниці, «сучасний учитель української мови і літератури – це вчитель-професіонал, котрий має ґрунтовну загальнокультурну, фахову, психолого-педагогічну і методичну підготовку, займає гуманістичну педагогічну позицію, володіє філологічним і психолого-педагогічним мисленням, інформаційною і дослідницькою культурою, універсально освічений, ерудований і творчий майстер-комунікатор, інтелігент, інноватор [407, с. 122]».

Перелік професійно-особистісних якостей, необхідних гарному вчителю, пропонує З.С. Смелкова. Зміст першого блоку (особистісні характеристики) має трирівневу структуру: вольові, сугестивні й перцептивні якості. Критерії їх виявлення й оцінювання автор розглядає насамперед з позиції ставлення вчителя до учня. Інший важливий критерій – глибоке знання предмета, ерудиція, широта наукового світогляду, сучасний характер знань. Об'єднувальною основою для всіх цих якостей дослідниця вважає товариськість, здатність і бажання спілкуватися [381, с. 44].

Варта уваги спроба математичного моделювання професійної діяльності вчителя, запропонована М.А. Якубовським. Цінність її, на наш погляд, полягає в тому, що автор урахував істотні суперечності в сучасній педагогіці, які існують між вимогами до професійних якостей учителя і реальними умовами його роботи, ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти й активним інноваційним характером професійної діяльності, інтенсивним використанням загальнонаукових ідей та методів у більшості наук і недостатнім теоретичним обґрунтуванням їх використання в педагогіці, між потребою в розробленні комплексних моделей діяльності вчителя і домінуванням ізольованих моделей у педагогічній теорії й практиці. Пропонований підхід відображає не тільки вимоги до сучасного вчителя, а й визначає шляхи їх досягнення [518].

Слід урахувати і сформульовані С.М. Гончаровим вимоги до особистості викладача вищої школи. На думку вченого, викладач передусім «повинен усвідомити свій високий громадянський обов'язок – виховання гідних громадян незалежної України». Важливими рисами дослідник вважає педагогічне вираження, знання свого предмета і суміжних, уміння передавати знання іншим, володіння державною українською мовою, різнобічну ерудованість, тощо [115, с. 10-13].

З позицій акмеології розвиток професіонала розглядається як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається. На думку А.О. Деркача, головними підсистемами такого процесу мають бути *професіоналізм діяльності* (розвиток професійної компетентності, професійних умінь і навичок, акмеологічних інваріантів професіоналізму); *професіоналізм особистості* (розвиток здібностей, професійно важливих і особистісно-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, рефлексивної організації і культури, творчого й інноваційного потенціалу, мотивації досягнень); *нормативність діяльності та поведінки* (формування професійної і моральної системи регуляції поведінки, діяльності і стосунків); *продуктивна Я-концепція* [130, с. 277-278].

Важливе значення має думка вчителів-практиків. Зокрема, Ш.О. Амонашвілі розглядає вчителя насамперед як авторитетну особистість, яка постійно працює над собою, впроваджує у навчальний процес нові ідеї, розуміє всіх і кожного, радіє успіхам дітей, не допускає у спілкуванні фальші, грубості, нетерплячості, розвиває доброту, чуйність і сердечність, і пам'ятає, що професія вчителя не терпить шаблону [6].

Орієнтовний перелік складників образу ідеального вчителя (уміння й навички, вимоги до культури зовнішнього вигляду ідеального вчителя) подає С.А. Болсун. Окремо дослідниця говорить про техніку саморегуляції, техніку рухів, елементів акторської техніки, техніку володіння засобами навчання. Істотним складником вважає культуру і техніку педагогічного спілкування, педагогічну техніку, техніку вирішення педагогічних конфліктів тощо [62].

Е. Панасенко пропонує узагальнену модель ідеалу вчителя на основі матеріалів педагогічної журналістики другої половини XIX – початку XX ст. Визначальними факторами, що впливали на формування ідеалу в окреслений період, автор вважає державний устрій, світогляд суспільства, національні особливості, релігію, мораль, рівень розвитку суспільства. Аналіз джерел інформації дав змогу виокремити найтипівіші вимоги до вчителя, його діяльності. Відповідно до них учитель повинен бути просвітителем народу, вільною, духовно багатою, гуманною, високопрофесійною, творчою, інтелігентною, громадськи активною особистістю та людиною культури. Автор дослідження пропонує такий зміст поняття «ідеал учителя»: «Це передусім людина, яка глибоко співчуває народу і бажає допомогти йому; глибоко освічений українець, несхитний у своїх національних переконаннях; вільна, гуманна, творча, високодуховна особистість [332, с. 65]».

З метою виявлення найбільш актуальних характеристик сучасного вчителя проведено анкетування учнів і вчителів середніх шкіл, а також студентів педагогічних спеціальностей різних регіонів України (близько 200 осіб). Учасники анкетування повинні були вказати не більше п'яти позитивних якостей сучасного вчителя і таку ж кількість ознак, не властивих, на їхню

думку, сучасному вчителю. У табл. 2.1 наведено характеристики вчителя, найвищі у процентному відношенні.

Таблиця 2.1

Якісні характеристики вчителя

Категорія опитуваних	Позитивні ознаки	Негативні ознаки
Учні	Справедливість (82%), почуття гумору (75%), щирість (73%), професіоналізм (69%), доброта і вміння пояснювати (45%)	Несправедливість(81%), роздратованість(79%), жорстокість(67%), грубість у спілкуванні (32%), нетактовність(30%)
Студенти	Професіоналізм, освіченість, уміння пояснювати (75%), справедливість (69%), красномовство, гарне мовлення, (65%), інтелігентність тактовність, (64%), щирість, відвертість, відкритість (58%)	Некомпетентність, слабкі знання, непрофесіоналізм, (72%), недосконале мовлення (67%), байдужість (65%), необ'єктивність у ставленні, оцінюванні (62%), нетактовність, невихованість (58%)
Учителі	Професійна компетентність (63%), інтелект (45%); інтелігентність (32%), самовдосконалення (28%), розвинене мовлення (16%)	Байдужість до професії (53%), обмеженість, некомпетентність (47%), агресивність (41%), низький рівень культури (40%), неохайність (32%)

Опитування підтвердило наше припущення про важливість мовно-риторичних якостей учителя. Більшість реципієнтів (з різним процентним показником) визначили як обов'язковий складник «розвинене мовлення», «мовну грамотність», «комунікативні здібності», «уміння спілкуватися», «вміння пояснювати» тощо.

Аналіз динаміки педагогічної професії дав змогу виявити, що майже всі її аспекти на певних етапах суспільного розвитку зазнають змін. Кожне покоління по-своєму коригує її суть, відводить певну роль не тільки в системі освіти, а й у суспільстві. Так, дослідження підтверджують, що, порівняно з 70-80-ми роками, значно підвищилися вимоги до процесу взаємодії учнів і педагогів. Якщо покоління учнів 70-80-х років задовольнялося вимогливістю, доброзичливістю і сумлінністю вчителя в межах традиційних уроків, то сучасні школярі надають перевагу новітнім формам і методам, прагнуть самостійності, свободи вибору, партнерської, рівноправної взаємодії з учителями, висувають високі вимоги до

організації навчального процесу. Сучасний навчальний процес потребує вчителя, здатного до змін, використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм і методів, комунікабельності й відкритості, володіння сучасними інформаційними технологіями, систематичної роботи над собою, компетентнісних характеристик тощо [410].

Водночас варто виділити незмінні, сталі елементи, властиві ідеалу будь-якої епохи. Насамперед, це загальнолюдські якості (гуманність, доброта, щирість, людяність, чесність та ін.) і професійні характеристики (ерудованість, високоосвіченість, працьовитість, відповідальність, рішучість, комунікабельність та ін.). Майже всі дослідники наголошують на важливості мовної підготовки вчителя. Серед психологічних характеристик загальноновизнаними є педагогічне мислення, педагогічна рефлексія, педагогічна самосвідомість, педагогічна уява, педагогічна самооцінка, педагогічна спостережливність, педагогічне прогнозування, толерантність, емпатія тощо.

Можливо, цим і пояснюється відсутність такого поняття, як «ідеальний учитель» у «Педагогічній енциклопедії» (1968), «Українському педагогічному словнику» (автор – С.У. Гончаренко), «Словнику-довіднику з методики російської мови» (автор – М.Р. Львов), «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» (за редакцією М.І. Пентилюк) та інших лексикографічних джерелах.

В основі різних підходів до створення моделі ідеального вчителя зберігаються традиційні вимоги, узагальнюється досвід кращих педагогів, коригуються окремі пункти відповідно до вимог часу, з'являються інноваційні елементи. Однак досі повною мірою не відображено поєднання двох ключових позицій – мовної й риторичної особистості, що позбавляє її (модель) цілісного змістового вигляду. Отже, визначаючи алгоритм створення сучасної моделі ідеалу вчителя та її зміст, важливо врахувати таке: по-перше, це має бути перелік якісних характеристик; по-друге, ідеал повинен формуватися відповідно до української культурно-історичної традиції; по-третє, невід'ємними елементами образу ідеального вчителя потрібно вважати обізнаність з інноваційними технологіями і готовність до їх упровадження; по-четверте, образ має

відповідати запитам суспільства й галузі щодо сучасних молодих спеціалістів. Таким чином, виділяємо чотири основні позиції майбутньої моделі: особистість → громадянин → оратор → професіонал (рис. 2.1).

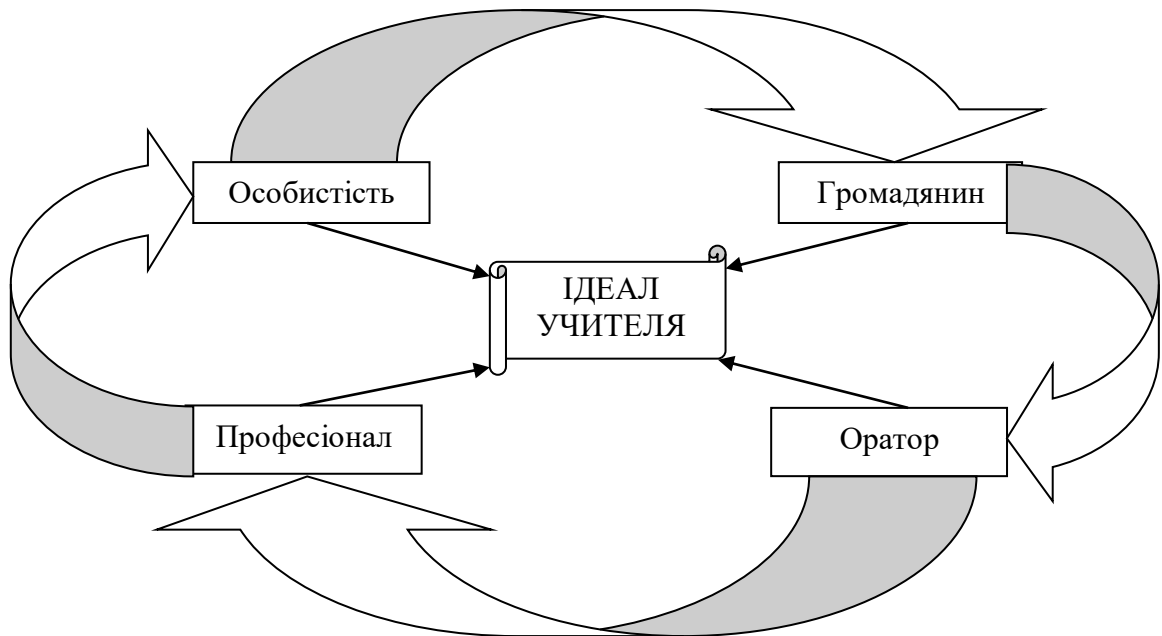


Рис. 2.1. Модель ідеалу сучасного вчителя

2.3.3. Етапи формування риторичного ідеалу

Вищою формою вираження риторичної особистості вважають її реалізацію відповідно до вимог стосовно ідеальної риторичної поведінки. Потреба у формуванні ідеалу вчителя-ритора й підготовці його у вищих навчальних закладах пояснюється багатьма причинами як суспільного, державного характеру, так і вузькопрофесійного:

1) низьким загальним рівнем мовленнєвої і риторичної культури в суспільстві;

2) поширенням в українському суспільстві сучасного американського риторичного ідеалу, чужого слов'янській культурі, а також наявністю елементів тоталітарного риторичного ідеалу;

3) необхідністю зразка мовлення, мовленнєвої поведінки, риторичної стратегії і тактики педагога, що сприяв би оптимізації навчально-виховного процесу й забезпечував його вихованців добрими знаннями і вмінням поводитися в суспільстві;

4) нагальною суспільною потребою формування мовно-риторичної особистості елітарного типу.

Важливість поняття ідеалу пояснюється тим, що оцінка успішності й ефективності мовленнєвого спілкування, його якості відбувається на основі зіставлення реального спілкування та існуючого в цій культурі ідеального зразка – риторичного ідеалу. Категорія риторичного ідеалу, на думку Н.О. Іпполітової, «дає змогу розглядати риторику і риторичні знання не тільки як спосіб оволодіння мовленням, не тільки як спосіб вирішення комунікативно-мовленнєвих завдань, але і як спосіб пізнання явищ більш високого рівня – системи цінностей певної культури, її загальноестетичних і етичних ідеалів [178, с. 2]». Тобто, у такому розумінні риторика стає засобом пізнання дійсності, гармонізації стосунків у процесі спілкування, а також самовдосконалення особистості.

За «Риторичним словником» З. Куньч, «ідеал – уявлення про найвищу досконалість, що, як взірець, норма і найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини чи групи. Як єдність об'єктивного і суб'єктивного ідеал втілює суспільно зумовлене уявлення про мислиму досконалість і тенденції розвитку суб'єкта – реальні і бажані [229, с. 110]».

У психологічній науці поняття ідеалу сприймається як абсолютний стан краси, любові і добра і крізь призму цього розуміння пояснюють суть поняття ідеалу: «Ідеал – це відображення у свідомості людей розв'язаних, знятих суперечностей соціальної дійсності, суперечностей між назрілими, але не реалізованими потребами. У вигляді ідеалу людина створює для себе образ дійсності, вільної від суперечностей. Це ідеальний образ, який визначає спосіб мислення і діяльності людини [150, с. 547]». Отже, цінність будь-якого ідеалу

полягає у подоланні суперечностей, створенні гармонії й краси, прагненні вільного розвитку.

І.М. Кузнецов, пояснюючи суть риторичного ідеалу, виділяє в риторичі три нерівні частини:

1) перша, універсальна, може використовуватися у найрізноманітніших ситуаціях, оскільки універсальними є самі канони риторики: вчення про тему, її вибір, про будову і типи промов, вираження думки у мовних формах, про культуру мовлення – мовні норми, дикцію, інтонацію тощо;

2) друга – звернена до національних, мовних основ риторичної дії, а саме: етнічних традицій, культури й літератури, історичних фактів; ця галузь уже не є універсальною, має національні переваги, тяжіє до тієї чи іншої культури;

3) третя частина відображає позицію окремих осіб або спільноти людей; унормовує стійку систему точок зору і етичних правил.

На думку автора, у третій частині «формується феномен, що називається риторичним ідеалом [224, с. 21]».

Заслуговує на увагу підхід А.К. Михальської до поняття риторичного ідеалу як ключового феномена з культурологічної точки зору [301]. Термін «риторичний ідеал» дослідниця пояснює як «ієрархічно організовану систему найбільш загальних вимог до мовленнєвого твору і мовленнєвої поведінки, що склалася історично, тобто парадигму риторичних категорій, що відображають парадигму категорій загальноестетичних і етичних, характерну для тієї культури, в якій цей риторичний ідеал сформувався і функціонує [300, с. 11]». Звідси дослідниця робить висновок, що риторичний ідеал не звужується ні до системи прийнятих етикетних норм, ні до системи найбільш характерних для цієї епохи й культури риторичних форм і прийомів.

Риторичний ідеал, за М.С. Хлебниковою, – це певний універсальний сукупний еталон національної мовленнєвої поведінки освічених людей, які належать до конкретної культури; він відображає найбільш загальні характеристики і вимоги, що пред'являються до мовленнєвих ідеалів. По-іншому – це образ, пов'язаний з успішною мовленнєвою діяльністю в усіх

важливих сферах суспільного життя, це система певних універсалій, максимум ідеальної мовленнєвої поведінки [484].

Кожна епоха, кожен історичний тип культури формує свою систему вищих цінностей, на основі якої створюються основні ідеали, в тому числі й риторичний. Дослідники історії риторики виділяють насамперед софістичний, античний і давньоруський типи риторичного ідеалу. Сучасні ритори фіксують три види: 1) маніпулятивний (поєднання софістичного й американського; головна мета – маніпулювання свідомістю мас); 2) істинний (головні ознаки – прагнення істини і переконливості); 3) тоталітарний.

Антична спадщина зафіксувала два риторичні ідеали: софістичний і сократівський (головні ознаки – переконливість, істинність, служіння добру, справедливості; моральність, чіткість і логічність). Риторичний ідеал «будувався як соціальне поняття, ідеологія суспільства [262, с. 153]». Найвиразнішими рисами риторичного ідеалу софістів називають використання будь-яких засобів для досягнення поставленої цілі; глибоке знання граматики мови і системи мовно-виражальних засобів; надмірна словесна пишність і краса, формальна переконливість надмірне вихваляння одних людей і паплюження інших; необ'єктивний добір фактів, гіпноз прославлених імен, розрахунок на некомпетентність слухачів тощо; майстерне використання софізмів.

Для процесу формування риторичних умінь і навичок сучасного вчителя суттєвим моментом вважаємо врахування кращих елементів античних риторичних традицій. У результаті аналізу літератури як ефективно виділяємо такі концептуальні засади:

1. Основу ідеальної моделі оратора становить високоосвічена, високоморальна, активна, комунікабельна особистість.
2. Дієвість і вплив оратора прямо пропорційна його доброчесності й авторитету.
3. Суть ідеалу полягає в раціональному поєднанні естетики мовленнєвого ідеалу софістів (досконалість і впливовість мовленнєвої поведінки) і служіння істині, добру та щастю людей (за Сократом, Платоном, Арістотелем).

4. Головні риси риторичного ідеалу – добродійність, здатність викликати довіру, освіченість, моральність, активність, упевненість, міцність переконань, вірність істині.

Найбільш вагомим, на наш погляд, є усвідомлення необхідності дотримання пропорційності між дієвістю мовлення і добродійністю мовця. Основні положення системи виховання гарного оратора, розроблені Цицероном і описані в його трактатах, не втратили актуальності, зокрема такі:

1. Першою і неодмінною умовою для оратора є природне обдарування.

2. Для красномовства необхідного роду жвавість, що сприяє швидкому знаходженню в промові будь-якого предмета і робить прикрашення численним, а запам'ятовування – надійним і міцним.

3. Основний інструмент формування людини – слово. Бути людиною – означає володіти словом, суспільно дієвим і тому художньо досконалим.

4. Зразок оратора – аттичний ритор, промова якого вирізняється чистотою, простотою і правильністю.

5. Оратор повинен володіти дотепністю діалектика, думками філософа, словами мало не поета, пам'яттю законодавця, голосом трагіка, грою такою, як у найкращих лицедіїв. Найкращий оратор той, хто своїм словом і навчає слухачів, і приносить задоволення, і справляє на них сильне враження.

6. Оратором буде той, хто будь-яке питання, що потребує словесної розробки, зуміє викласти «толково, струнко, гарно, пам'ятливо й у достойному виконанні».

7. Справжній оратор повинен дослідити, переслухати, перечитати, обговорити, розібрати, виправити все, що трапляється людині в житті, оскільки в ньому оратор перебуває і воно є матеріалом [490].

Говорячи про ідеального оратора, Цицерон вживає поняття «істинний оратор», «справжній оратор», «досконалий оратор». У парадигмі найважливіших рис і вмінь оратора на перше місце виступає гармонізуюча функція мовлення, її естетичний ефект, що породжує в учасників спілкування задоволення і позитивні емоції, а також ревність і захоплена любов до справи;

добродушність, благородство, лагідність, поштивість, чесність, досконалість. Оратор, на думку Цицерона, повинен бути гарною й достойною людиною з високим рівнем культури, знати літературу, історію, юриспруденцію, філософію, добре володіти простим і високим стилем, розуміти вплив ритму на слух аудиторії, уміти змусити її сміятися й плакати, може володарювати над його душею, висловлювати думку доладно і з достоїнством; мати м'який голос, скромний вираз обличчя, ласкавість мовлення [490].

Серед рис античного риторичного ідеалу, успадкованих слов'янською риторикою, виділяють змістове насичення, стислість, ясність, простоту, строгість структури як невід'ємні ознаки ефективного мовлення. Слов'янський риторичний ідеал найповніше сформований у 10 книгах «Про риторичне мистецтво» (1706 р.) Ф. Прокоповича, який наголошував на патріотичності й почесній місії оратора, на його таланті, наполегливості в навчанні та працьовитості. В основу ідеалу автор поклав античні традиції, однак, на відміну від Цицерона і Квінтіліана, найважливішим умінням оратора вважає дотримання відповідності між стилем, ділом (справою) і часом.

Давньоукраїнський ідеал мовленнєвої поведінки, на думку дослідників, передбачає дотримання основних християнських заповідей: лагідності, покірливості, смиренності, любові до ближнього, поваги до нього, заборони брехливого й наклепницького слова. Відповідно мовлення повинне бути стриманим, не дозволявся крик, роздратування, прояв презирства; гріховним вважалось бажання засудити, усіляка хула. К.Д. Ушинський говорив: «Є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, – це ідеал, що його дає нам християнство [472, с. 101]».

Привертають увагу такі ознаки давньоруського красномовства:

1. Оратор, зазвичай, особа відома, наділена довірою народу (церковний діяч, князь, воєвода), нерідко залишається безіменним.

2. Емоції оратора керовані вірою, переконаннями. Компетенція, знання ціняться найвище, як і мова – яскрава, квітчаста, «прикрашена», не позбавлена оригінальності.

3. Оратор завжди виражає міцну позицію (це переважно державні інтереси, турбота про церкву, народ), захищає істину, справедливість.

4. Велика увага приділяється етиці спілкування, характерна висока повага до людини, що виступає з промовою.

5. Оратор ретельно готується до виступу.

6. Композиція промов, послань, повчань відрізняється чіткістю і ясністю.

7. У промовах давніх ораторів приваблює доброта, покірливість і смирення, вдячність, захоплення красою світу, віра в божественну природу мудрого і прекрасного слова, силу і дієвість красномовства; висока повага до книжної мудрості, навчання, освіти.

8. Високо цінували жанрове багатство виступів (ораторські промови, звернення князів до воїнів, житіє святих, повчання, листи) [224, с. 30-31].

Узагальнивши дослідження риторики давньоукраїнського періоду, неважко виділити такі елементи риторичного ідеалу цього періоду: компетентність, освіченість, високий рівень володіння мовою, непохитність позиції, моральність, захист істини, доброта, скромність, покірливість, віра у всемогутню силу красномовства. Очевидно, що слов'янський, давньоукраїнський риторичний ідеал формувався на античних грецьких традиціях і християнських морально-етичних цінностях. У кращих риторичних зразках публічних виступів педагогів, учених, духовенства виявляємо елементи системи цінностей вітчизняної культури, втіленої у традиційному риторичному ідеалі. Так, увагу дослідників привертає глибока мудрість, точність і стислість висловів князя Володимира Мономаха, яскрава образність Кирила Туровського, пластичність і сила індивідуального вислову Івана Вишенського, оригінальність і висока майстерність виступів Феофана Прокоповича тощо.

Аналіз досвіду кращих академічних ораторів минулого століття спростовує хибну думку про те, що для лекцій з точних наук неприпустиме образне мовлення, що звернення до чуттєвої сфери знижує рівень розвитку абстрактного мислення тощо. Йдеться не про заміну точних формулювань

художніми замальовками, ліричними відступами у виступі лектора-фізика чи математика, а насамперед про створення найкращих умов для сприйняття й усвідомлення складної узагальненої думки невідготовленою аудиторією. Пізнаючи таємниці впливу на слухачів, розкриваючи секрети переконливості, видатні вчені-лектори не могли обійти стороною проблему досконалого володіння словом як єдиним засобом, що давав змогу проникати в суть явищ, а головне – виявляти цю сутність, розкривати й доносити її своєму співрозмовникові – аудиторії.

Велике значення для нашого дослідження має досвід кращих українських ораторів. Такими, зокрема, вважають І. Гізеля («українського Арістотеля»), І. Галятовського, А. Радивиловського, С. Яворського, Ф. Прокоповича, Г. Яхимовича, М. Карабчевського, М. Максимовича, М. Драгоманова та ін. Сучасники Ф. Прокоповича, як згодом і багато дослідників, вважали його великим оратором. Сильне враження справило «Слово на поховання Петра», яке з часом цитувалося у багатьох риториках як зразок ораторського мистецтва. Серед характерних ознак ораторського стилю Прокоповича називають ясність, стислість, достовірність, оригінальність, вишуканість, чистоту. Окремо варто виділити вимогливе ставлення ратора до стилю.

Т.А. Космеда до вірцевих ораторів ХІХ ст. відносить І.Я. Франка. Про лекторську майстерність письменника згадують М. Черемшина, І. Пилипчак, Д. Лук'янович, І. Свенціцький та інші його сучасники. Зокрема, Д. Лук'янович виділяє добре поставлений голос, науковість і проблемність лекцій, логічність і доступність викладу, толерантність і разом з тим принципове ставлення до думок, які аналізує; чіткість мовлення, вміння зацікавити аудиторію тощо.

Кращими російськими лекторами ХІХ століття, на думку дослідників, були вчені-історики Т.М. Грановський і В.О. Ключевський, хімік Д.І. Менделєєв, фізик М.О. Умов, біолог К.А. Тимірязєв, зоолог О.М. Северцов, фізіологи І.М. Сеченов і І.П. Павлов, судові оратори А.Ф. Коні і Ф.Н. Плевако та ін. [495].

Західний риторичний ідеал базується на принципі ефективності мовленнєвого впливу; щоб промова мала таку якісну характеристику, потрібно дотримуватися певних правил, що сприяють успіхові у стосунках з людьми.

Український риторичний ідеал відчутно реагував на зміни в історичному і культурному житті країни. Аналіз спеціальної літератури дає змогу виявити якості, притаманні українському мовленнєвому ідеалу і варті наслідування українцями XXI століття. Скласти вичерпний список елементів українського риторичного ідеалу навряд чи можливо, але орієнтовна модель цілком ймовірна. Насамперед вбачаємо нашим завданням визначити базові категорії для сучасного українського риторичного ідеалу.

На думку Г.М. Сагач, ритор-педагог повинен бути втіленням риторичного ідеалу, прикладом для наслідування, бо мовлення педагога виховує, освічує і навчає. Риторика і педагогіка перебувають «у відношенні пересічення завдяки спільному підходу до оратора, який має виконувати серйозні навчально-виховні функції (оратор-педагог, оратор-наставник, оратор-духовний батько), та до аудиторії, що є колективним суб'єктом, на який діє своїм публічним словом оратор-педагог [399, с. 18]».

Античні риторичні традиції розвиває О.Н. Зарецька, вважаючи, що образ оратора, як і будь-який авторський образ, залежить від аудиторії, предмета промови та типу мовлення. Відповідно, визначальними для мовленнєвої творчості оратора дослідниця називає три категорії: риторичний логос (вплив на раціональну сферу людського мислення), риторичний пафос (вплив на емоційну сферу людської особистості) та риторичний етос (поєднання категорії авторитету і довіри; статусу, іміджу, доброзичливості і почуття справедливості мовця) [158].

У становленні оратора велике значення має поняття ораторського стилю, оскільки саме в ньому з особливою очевидністю виявляється оригінальність промовця. Стиль організує ораторське мовлення в єдності її змісту і форми, надає публічному виступу сили й неповторності, демонструє багатство, виразність, гнучкість і блиск. Г.З. Апресян виділяє три складники стилю красномовства: талант, натхнення і майстерність. Поняття ораторського стилю

вчений розглядає «як сукупність мовленнєвої виразності, що склалася історично, а також несловесних прийомів, зумовлених ідейно-тематичним змістом публічного усного виступу» і називає три види: 1) строго раціональний (гранична аргументованість, доказовість основних положень, мінімум ілюстрацій); 2) емоційно насичений і темпераментний; 3) середній, або «синтетичний» (поєднує в собі риси попередніх стилів) [29, с. 205-208].

Слід говорити і про індивідуальний ораторський стиль, адже у методиці навчання риторики його вважатимемо одним із критеріїв оцінювання навчальних досягнень. Психологи розуміють індивідуальний стиль діяльності як «індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найкращого врівноваження своєї індивідуальності з предметними, зовнішніми умовами діяльності [192, с. 49]». Тобто, індивідуальний стиль діяльності – це те, як людина компенсує в ньому особливості характеру, темпераменту, типу нервової діяльності.

Л.І. Мацько вважає ознаками індивідуального ораторського стилю усвідомлення потреби і виховання оригінального мовомислення; власну мовотворчу манеру; поведінку промовця в аудиторії, вміння відчувати «центр» спілкування, вчасно переключати увагу слухачів; кінесику, міміку й характерні жести; техніку вимови і дикцію, ритмомелодику [283, с. 190].

Великого значення власному ораторському стилю надає С.П. Іванова, зазначаючи, що оратор, який має свій стиль, зможе уявити шляхи удосконалення майстерності, краще використати власні можливості [171].

Суттєвими для нашого дослідження є розроблені українськими вченими вимоги до промовців крізь призму риторичного ідеалу:

1) сповідування певного риторичного ідеалу, тих принципів, що визначають обраний ідеал, реалізація ідеалу в риторичній практиці через дотримання певних рис;

2) моральний обов'язок оратора – бути чесним, справедливим, добродійним, відкритим для людей;

3) висока освіченість оратора;

4) обов'язковим для оратора є вільне володіння сучасною українською літературною мовою, зокрема її стилістичною системою, функціональними стилями та жанрами, способами і прийомами організації художніх засобів для підготовки й виголошення промов;

5) виразне індивідуальне мовомислення;

б) промовець має бути національно свідомою особистістю і позитивно впливати на мовну практику [283, с. 188-189].

О.П. Сковородников пропонує оригінальний підхід щодо структурування й опису змісту поняття «риторичний ідеал», виділяючи такі компоненти: 1) логіко-аргументативний; 2) етико-естетичний; 3) комунікативно-прагматичний; 4) нормативно-мовний; 5) етнокультурологічний (включаючи категорію мовного смаку). Учений переконаний, що формуючи й формулюючи уявлення про національний риторичний ідеал, недостатньо спиратися на етичні й естетичні категорії та принципи, успадковані філософською думкою і художньою літературою. Потребує урахування ряд категорій і принципів, напрацьованих гуманітарними науками, що досліджують сферу вербального і невербального спілкування, а також урахування змін, що відбулися і відбуваються в соціальній психології, менталітеті й мовних уподобаннях носіїв мови. Це, на думку дослідника, необхідно для того, щоб риторичний ідеал був не лише теоретичним конструктом, а й інструментом ефективної мовленнєвої діяльності [430, с. 29-31].

Для визначення національного компонента риторичної поведінки особистості корисні результати аналізу українських прислів'їв і приказок, представленого у дослідженнях Г.М. Сагач. У них народна мудрість зафіксувала ідеали й норми поведінки, осудила чи висміяла вади та слабкості [398]. Вартісним є також інший фольклорний матеріал, твори українських письменників, у яких збережено і донесено до читача риси традиційної мовленнєвої поведінки українця, усталені етикетні формули тощо.

Професіограму ідеального оратора наведено у табл. 2.2.

Ідеал сучасного оратора

Якості людини як особистості	Якості громадянина	Природжені здібності	Компетенції
Гідність, щирість, терпіння, чесність, добра вдача, почуття такту, привітність, ввічливість, чуйність, сила волі, скромність, твердість, емоційна привабливість, здатність викликати довіру; бадьорість, жвавість, зовнішня привабливість, енергійність	Національна свідомість, добродійність, висока мораль, гуманність, благородство, авторитет, почуття національної солідарності, активність, незалежність, мовна стійкість, дієвість патріотизму, прагнення гармонійних стосунків, тактична гнучкість, та ін.	Мовне чуття, добра пам'ять, спостережливість, комунікативність, рішучість, впевненість, сенситивність, відповідальність, почуття гумору тощо	Риторична, психологічна, мовна, комунікативна, когнітивна, інформаційна, культурна

Таким чином, професіограму сучасного оратора, на наш погляд, мають визначати якості людини як особистості (риси її характеру, фізичні дані); якості громадянина, оскільки будь-який оратор насамперед повинен бути справжнім патріотом, гідною людиною у своїй державі; природжені здібності, наявність яких є сприятливою базою для формування (набуття) різних компетентностей і необхідні для риторичної діяльності компетенції. Представлена професіограма є важливим елементом і першим кроком у створенні моделі сучасного вчителя.

2.3.4. Роль здібностей у становленні мовно-риторичної особистості вчителя

Останнім часом дедалі більшого значення набуває проблема моделювання спеціаліста з вищою освітою, яку розуміють як проектування певних особистісних якостей (наприклад, рівень знань і вмінь у певній галузі, ступінь розвитку його психічних властивостей і якостей тощо). Щоб створена модель повною мірою відповідала вимогам, необхідно враховувати «своєрідність самої спеціальності, професії, яка включає загальну характеристику спеціалізації; основні риси роботи; риси напряму спеціаліста

цієї професії; його загальноосвітню підготовку і загальний розумовий розвиток; спеціальні якості і здібності [176, с. 34]».

Як свідчить практика, у визначенні змісту і структури моделі ідеального вчителя доцільно враховувати різноманітні спеціалізовані здібності. Проблема здібностей стала предметом дослідження С.Л. Рубінштейна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, Т.І. Артем'євої, Б.М. Теплова, Є.І. Рогова, В.Д. Шадрикова, П.А. М'ясоїда, Н.В. Кузьміної, О. Федик та інших учених.

Великого значення здібностям надавав А. Дістервег, називаючи їх «схильністю до справи». Однак учений вважав, що закон «розвитку (розкриття) здібностей не може бути довільно встановлений чи створений, він не залежить від людей чи від зовнішнього розвитку» і «є генетичним принципом [134, с. 33]».

Більш доказовою, на наш погляд, є позиція С.Л. Рубінштейна, який вважає, що здібності «формується у процесі взаємодії людини, яка володіє тими чи іншими природними якостями, зі світом [392, с. 547]». На відміну від навичок, здібності – результати закріплення не способів дії, а психічних процесів («діяльностей»), за допомогою яких дії й діяльності регулюються. Внаслідок цього результати людської діяльності, узагальнюючись і зміцнюючись, входять як «будівельний матеріал» у побудову здібностей. Учений констатує, що розвиток будь-якої здібності здійснюється по спіралі: реалізація можливостей, які представляють здібність певного рівня, відкриває нові можливості для розвитку здібностей вищого рівня. Цінним є пропонований автором підхід щодо формування різних здібностей, зокрема здібностей до засвоєння мови.

Загальну здібність часто позначають терміном «обдарованість», а в зарубіжній літературі її ототожнюють з інтелектом. С.Л. Рубінштейн уточнює цю позицію, адже «якщо під загальним обдаруванням розуміти сукупність усіх якостей людини, від якої залежить продуктивність її діяльності, то в неї включається не тільки інтелект, але й інші властивості й особливості особистості, зокрема емоційної сфери, темпераменту, – емоційна вразливість, тонус, темпи діяльності тощо [392, с. 540]».

Таке розуміння проблеми поділяє О.М. Леонт'єв, вважаючи, що «у зміст поняття «здібності» входить і схильність до певної діяльності, яка також формується ... разом з формуванням відповідних умінь [246, с. 12]». З огляду на те, що за своїми природними задатками люди різні, вчений радить враховувати це у процесі розвитку здібностей.

Під здібністю у спеціальному значенні слова зазвичай розуміють складні утворення, комплекс психічних властивостей, які роблять людину здатною до певного виду суспільно корисної діяльності, що склалася історично. На думку П.А. М'ясоїда, здібності – це «характеристика індивіда з боку психічних явищ, які зумовлюють успішність його діяльності»; вони «є підґрунтям для набуття знань, умінь та навичок [311, с. 416]». Учений зазначає, що здібності з'являються й розвиваються лише в процесі відповідної діяльності і характеризують притаманний індивідові спосіб життя; тому людина живе відповідно до своїх здібностей і отримує можливість ставитися до них як до засобу реалізації свого життя. Ця обставина підкреслює їхнє «інструментальне» значення.

Б.М. Теплов в основу поняття «здібність» покладає три ознаки: по-перше, «індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої», по-друге, не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, що «мають відношення до успішності виконання будь-якої діяльності чи багатьох діяльностей» і, по-третє, «поняття «здібність» не зводиться до тих знань, навичок і вмінь, які вже напрацьовані у цієї людини [455, с. 262]».

Отже, у процесі нашого дослідження керуватимемося висновками вчених про те, що природженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, що лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності є результатом розвитку людини. Важливо також з'ясувати, які здібності та якості необхідні педагогові для забезпечення ефективності у його професійній діяльності. Проблемою суб'єктних властивостей педагога, що визначають ефективність діяльності вчителя, займалися П.Ф. Каптерев, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, С.Д. Литвин, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, Ф.М. Гоноболін, Є.І. Рогов, В.А. Крутецький, Л.М. Мітіна, І.Ф. Ісаєв,

М.О. Амінов, В.Г. Пасинок, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій, І.Г. Єрмаков, І.О. Ковальова та ін. У створенні моделі педагога за основу беруть професійні здібності (Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова) або ж професійні (спеціальні й педагогічні) знання і специфічні здібності (І.Ф. Ісаєв).

Як висхідні положення визначаємо умовний поділ ученими здібностей на дві групи: загальні та спеціальні. Загальними здібностями, на думку П.А. М'ясоїда, слід вважати «властивості індивідуальності, що зумовлюють діапазон можливостей людини: її здатність до освоєння культури, навчання, різних видів діяльності [311, с. 424]». Складниками цих здібностей можуть бути увага, сприймання, пам'ять, мислення, уява. До спеціальних здібностей учений відносить властивості індивідуальності, які забезпечують успішність виконання певної діяльності.

Серед багатьох загальних здібностей варто виділити ті, що, на думку дослідників, є основними у процесі оволодіння риторикою. Насамперед це логіка мислення, тобто вміння розмірковувати, робити розумні висновки, послідовно з'єднувати думки і вислови; добра пам'ять, що дає змогу накопичувати і відтворювати у свідомості одержані знання, інформацію, враження, зміст прочитаної літератури з метою логічної побудови й виразного виголошення промови. Розвинена кмітливість допомагає під час виступу або бесіди знаходити влучні, яскраві, смішні чи іронічні вирази, що прикрашають промову, згладжують напругу в стосунках зі співрозмовниками. Функції інтуїції полягають у миттєвому осягненні істини, здатності розв'язувати будь-яке завдання на основі цілісного охоплення проблемної ситуації, не пов'язаного з логічними висновками. Дослідницьку й конструктивну функції забезпечує творча уява [462, с. 5].

Педагогічні здібності належать до класу спеціальних і є передумовою успішного виконання відповідних видів діяльності. На думку О.І. Власової, вони «змістовно передбачають, насамперед, наявність високої працездатності й показників емоційної стабільності людини, динамічність її особистості, її високорозвинений інтелектуальний потенціал, креативність, що дає змогу працювати швидко й продуктивно з інформацією як об'єктивною, так і

суб'єктивної природи, а також наявність здатності до позитивного прогнозування, перцептивних здібностей і комунікативних умінь [87, с. 320]».

Виділяють такі види педагогічних здібностей: дидактичні, академічні, перцептивні, мовленнєві, організаторські, авторитарні, комунікативні, здібність до розподілу уваги одночасно між кількома видами діяльності та ін. Дослідженнями підтверджено, що вчитель з дидактичними здібностями вміє у разі потреби реконструювати, адаптувати навчальний матеріал, важке зробити легким, складне – простим, незрозуміле – ясным. Цьому сприятимуть академічні, перцептивні, мовленнєві та інші здібності. В моделі особистості вчителя, розробленій Л.М. Мітіною, наявні дві групи педагогічних здібностей – проектувально-гностичні (педагогічне цілеспрямування і педагогічне мислення) та рефлексивно-перцептивні (педагогічна рефлексія, педагогічний такт і педагогічне спрямування) [296]. В.А. Кан-Калик до видів педагогічних здібностей відносить дидактичні, організаторські, здібність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів, перцептивні, експресивні й мовленнєві, комунікативні, академічні, особистісні, педагогічну уяву та високий ступінь розподілу уваги [180, с. 48-49].

Важливу роль у педагогічній діяльності відводять творчим здібностям. Для їх формування і вияву необхідно шість умов: інтелектуальні здібності, знання, законодавчий стиль мислення, особистісні характеристики, внутрішня мотивація, зосередженість на завданні, підтримка довкілля [442, с. 145].

Основою діяльності педагога, його професійної придатності є здібність до педагогічного спілкування як професійно-особистісного компонента роботи вчителя. Оскільки педагог має справу з цілісною культурою і формує цілісну людину, він повинен передусім бути здатний до виконання всіх видів діяльності. Це зумовлює відповідність структури педагогічних здібностей освітянина загальній будові діяльності.

Особливе місце в дослідженнях учених (О.О. Леонтьєв, Т.П. Гаврилова, Л.Д. Єршова, В.А. Кан-Калик, М.Р. Львов, Л.І. Мацько, О.М. Біляєв, Т.К. Донченко, М.І. Пентиліук, Г.М. Сагач, І.А. Зязюн, А.Й. Капська,

С.Я. Єрмоленко, В.Г. Пасинок, Л.О. Савенкова, Т.В. Симоненко, Н.В. Кузьміна, Т.О. Ладиженська, З.С. Смелкова, І.І. Риданова та ін..) відводиться комунікативності вчителя, зокрема її компонентам (наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних показників комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах спілкування; наявність здібностей до педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь) [180], блокам професійних комунікативних умінь [378], комунікативним здібностям та факторам, що забезпечують їх формування [227], змісту понять «комунікативна компетентність [381]», «комунікативна компетенція [262]».

О.О. Леонт'єв до принципово важливих комунікативних умінь учителя відносить вольові якості, тобто вміння керувати своєю поведінкою; якості уваги, зокрема такі, як спостережливість, гнучкість; уміння соціальної перцепції, або «читання по обличчю»; уміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати за зовнішніми ознаками особистість учня, його психічний стан; уміння «подати» себе у спілкуванні з учнями; уміння оптимально будувати своє мовлення у психологічному плані, тобто уміння мовленнєвого спілкування; уміння мовленнєвого і немовленнєвого контакту з учнями [241].

Основним компонентом комунікативних здібностей, на думку В.А. Кан-Калика, є товариськість у найрізноманітніших проявах. Учений виділяє два види товариськості: загальнолюдську і професійну. Загальнолюдська має три основних компоненти: комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції. Наявність цих складників дуже важлива і для вчителя, оскільки педагоги з нерозвинутою комунікабельністю швидко стомлюються, стають роздратованими. Компонентами професійно-педагогічної товариськості вчений вважає стійку потребу в систематичному спілкуванні з дітьми у найрізноманітніших сферах; органічну взаємодію загальнолюдських і професійних показників товариськості; емоційна усталеність на всіх етапах спілкування; продуктивний вплив спілкування на інші компоненти педагогічної діяльності; наявність здібностей до педагогічної комунікації, комунікативних умінь і навичок [180].

Цікаві узагальнення щодо структури комунікативних здібностей робить у своїй монографії Л.О. Савенкова. На думку дослідниці, «структуру комунікативних здібностей розкривають емпатія, товариськість, мовленнєві здібності педагога [396, с. 43]». На значенні цієї якості педагога наголошують І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко та І.Ф. Кривонос, вважаючи її інтегральною характеристикою здатності здійснювати професійне спілкування. До складників педагогічного спілкування вчені відносять уміння оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються; правильно планувати й здійснювати систему комунікації; швидко й точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають творчій індивідуальності педагога, ситуації спілкування й індивідуальним особливостям вихованця; відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні [339].

Комунікативна поведінка педагога повинна базуватися на коректності, вимогливості до себе й учнів, стимулювати пізнавальний інтерес, мотивацію процесу навчання. Продуктивна комунікативна поведінка сприяє створенню ділової атмосфери, налаштовує на взаємодію, ритмічність у роботі. Як важливий компонент комунікативних здібностей учені виділяють мовленнєві, що передбачає наявність розвиненої вербальної пам'яті, уміння правильно добирати мовні засоби, логічно будувати висловлювання, орієнтувати промову на співрозмовника, високий рівень антиципації, загальну ерудицію і культуру [77; с. 452].

Таким чином, взявши за основу поділ здібностей на загальні й спеціальні, до першої групи відносимо увагу, сприймання, спостережливість, добру пам'ять, логічне мислення, творчу уяву, мовне чуття, рішучість, упевненість, комунікативність, сенситивність, відповідальність, почуття гумору і креативність. Важливими спеціальними здібностями педагога вважатимемо академічні, перцептивні, організаторські, дидактичні, авторитарні, педагогічну рефлексію, педагогічний такт, здібність до розподілу уваги, сугестивні, дослідницькі, педагогічне цілеспрямовання, педагогічне мислення, науково-пізнавальні, мовленнєві, артистичні, здібність до інноваційної діяльності, володіння педагогічною технікою та ін.

У процесі становлення вчителя як професіонала загальні та спеціальні здібності інтегруються в єдину систему педагогічної майстерності, що сприяє формуванню індивідуального ораторського стилю.

2.3.5. Компетентнісний підхід до мовно-риторичної підготовки сучасного вчителя

Сучасна освіта орієнтує на вільний розвиток людини, творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх спеціалістів. Новим концептуальним орієнтиром вважають компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти. Особливості компетентнісного підходу активно досліджують вітчизняні вчені (Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, І.Г. Єрмаков, О.І. Пометун, О.І. Гура, С.Ф. Клепко, І.П. Гудзик, О.В. Овчарук, К.Б. Віаніс-Трофименко, О.В. Биковська, О.П. Ситник, Л.Г. Карпова та ін.). Формуванню професійно важливих компетенцій майбутнього вчителя присвячено ряд дисертацій (Т.В. Симоненко, О.В. Бирюк, О.Б. Бігич, Т.М. Володько та ін.). Переваги впровадженого змісту освіти полягають у тому, що він не обмежується знаннєво-орієнтувальним компонентом, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій. Однак малодослідженою залишається проблема змісту окремих компетенцій, зокрема, риторичної.

Усвідомлення суті й основних напрямів проблеми ускладнюється неоднозначністю (часто ототожненням) у визначенні та вживанні ключових понять («компетентність», «компетенція», «вміння»). Аналіз вітчизняної й зарубіжної наукової літератури засвідчує у багатьох підходах відсутність меж, чітких відмінностей у поясненні змісту зазначених термінів. Так поняття «компетенція» тлумачиться як «відповідність, уміння, необхідні для виконання певної роботи, завдання, обов'язок; розумові здібності або загальні вміння і навички [535, с. 200]», «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних для виконання певного виду діяльності [194]». Термін

«компетентність» розуміється як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності [370, с. 149]», «специфічна здатність, необхідна для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка охоплює вузькоспеціальні знання, специфічні предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за власні дії [374, с. 6]», як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [202].

Більш зрозумілою й чіткою є позиція В.В. Краєвського і А.В. Хуторського, які тлумачать термін «компетентність» у визначеній галузі як володіння відповідними знаннями і здібностями, що дають змогу ефективно діяти в ній. Вчені вводять в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що опановує учень під час навчання, і компетентність як їх наявність і результат набуття компетенцій [219].

Міжнародна комісія Ради Європи вкладає широкий зміст у поняття компетентності, розуміючи їх як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [153].

Усвідомленню суті поняття «компетентність» сприяє виділення таких компонентів:

1. Характеристика діяльного суб'єкта (знаючий, зрілий, вимогливий, морально і духовно стійкий, відповідальний, щирий, відданий справі).
2. Цілісна характеристика компетентності як мети й результату діяльності: основа, що підтримує існування, має складну будову і глибокий внутрішній зміст.
3. Характеристика діяльності з набуття компетентності: споруджувати, зводити, створити, поступово вивести із роздумів у процесі творчості, надати внутрішньої єдності, ввести в дію, зробити необхідним, зберегти.
4. Оцінювальна характеристика компетентності як результату діяльності: значний, авторитетний; ціннісний, вражає якістю і добротністю; справжній, достеменний, зразковий, відповідає суті явища й дійсності [33, с. 14].

І.О. Зимня розмежує три основні групи компетентностей: компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що стосуються діяльності людини і виявляються у всіх її типах і формах. Кожну з названих компетентностей дослідниця поділяє на окремі елементи (компетенції) [163]. В.Ю. Ліпатова, розглядаючи компетентність як сукупний досвід людини, що реалізується через інтеріоризовані компетенції у певних контекстах, визначає компетенцію як здатність застосовувати знання і вміння, використовувати особистісні якості для ефективної діяльності в певних контекстах [249].

Вважаємо за доцільне у нашому дослідженні керуватися цією ж логікою, розуміючи поняття «компетентність» як результат процесу становлення певних якостей, набуття досвіду, елементами чи передумовою якого є різного роду компетенції.

Актуальність і прогресивність компетентнісного підходу вбачаємо у наданні пріоритету не інформованості учня (студента), а вмінню розв'язувати поточні проблеми у різних ситуаціях. Компетентна людина вміло добирає і застосовує найприйнятніші для виконання окреслених завдань стратегії. Таким чином, під компетентністю педагога розуміють структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, набуті спеціальним шляхом у процесі навчання, що дає можливість визначати й розв'язувати проблеми, характерні для певної сфери діяльності, незалежно від ситуації. Оскільки йдеться про навчання і розвиток особистості в системі освіти, то одним із очікуваних результатів варто вважати набуття людиною певного набору компетенцій, необхідних для її діяльності у різних сферах суспільного життя. Отже, розуміючи компетентність як результативно-діяльнісну характеристику освіти, спробуємо визначити суть професійної компетентності вчителя, що є об'єктом дискусій психологів, педагогів, фізіологів, учителів-практиків.

Досі немає єдиного підходу до визначення суті цього поняття, а в науковій літературі одночасно вживаються терміни «професійна компетенція» і

«професійна компетентність». Професійну компетентність педагогічних кадрів досліджують багато вчених (І.А. Зязюн, Г.М. Сагач, І.П. Підласий, Н.Г. Ничкало, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, В.А. Семиченко, О.П. Ситник, О.М. Тищенко, К.М. Старченко, Л.Я. Набока, О.В. Биковська, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Ш.О. Амонашвілі, Л.М. Мітіна, В.М. Введенський, Т.М. Сорокіна та ін.).

Так, В.М. Введенський обґрунтовує доцільність введення терміна «професійна компетентність» широтою його змісту, інтегративною характеристикою, що об'єднує такі поняття, як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності». На думку вченого, різноманітність і різноплановість трактувань суті та змісту професійної компетентності зумовлені різними науковими підходами (особистісно-діяльнісним, системно-структурним, знаннєвим, культурологічним та ін.) до розв'язання наукових завдань. Автор вважає за доцільне ввести «інтелектуально-педагогічну компетентність» як ключову, оскільки їй властивий особливий тип організації предметно-специфічних знань і ефективних стратегій прийняття рішень [85].

Слушними є висновки Т.М. Сорокіної про те, що під професійною компетентністю вчителя слід розуміти єдність його теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності. Розглядаючи компетентність як «один зі ступенів професіоналізму, що становить основу педагогічної діяльності вчителя», дослідниця трактує поняття професійної компетенції вчителя як динамічну, процесуальну сторону його професійної підготовки, характеристику професійного росту, професійних змін, як мотиваційних, так і діяльнісних [437, с. 110-111]. Поняття «професійна компетентність» пояснюють також як сукупність знань і вмінь, що визначають результативність праці; комплекс знань і професійно важливих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної й практичної готовності до праці тощо.

Обґрунтованими вважаємо висновки Т.Г. Браже про те, що професійна компетентність є багатофакторним явищем і визначається не тільки професійними науковими знаннями, а й ціннісними орієнтирами спеціаліста, мотивами його діяльності, розумінням ним себе у світі і світу навколо себе,

стилем стосунків з людьми, його загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу тощо. Дослідниця розглядає професійну компетентність як систему, що містить аспекти філософського, психологічного, соціологічного, культурологічного й особистісного плану [68, с. 71].

З огляду на те, що компетентнісний підхід до професійно-педагогічної освіти означає «єдину систему визначення цілей, відбору змісту, організаційного і технологічного забезпечення процесу підготовки вчителя на основі виділення спеціальних, загальних і ключових компетенцій, що гарантують високий рівень і результативність професійно-педагогічної діяльності вчителя», професійно-педагогічну компетентність учителя розуміємо як «інтегративну якість педагога, що склалася в процесі навчання і розвинулася в ході професійної діяльності, утворилася із системи ключових, загальних і спеціальних компетенцій, які являють собою сукупність професійно значимих властивостей і забезпечують успішну реалізацію педагогічної діяльності [23, с. 57-59]».

На думку дослідників, базовим складником педагогічної компетентності має бути система ключових (соціальна, ціннісно-смилова, інформаційна, комунікативна, загальнокультурна, когнітивна) і загальних (мовна, мовленнєва, валеологічна, екологічна) компетенцій. Ключовими прийнято називати компетенції, що дають змогу особистості брати ефективну участь у багатьох соціальних сферах і робити якісний внесок у розвиток суспільства й особистого успіху. Узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетенцій, розподілених за трьома головними блоками (соціальні, мотиваційні та функціональні) пропонує О.В. Овчарук. До соціальних компетенцій (пов'язаних з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості) автор відносить здатність до співпраці; вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; навички взаєморозуміння; активну участь; соціальні й громадянські цінності та вміння; комунікативні навички; мобільність (у різних соціальних умовах); вміння визначати ролі в суспільстві. Серед мотиваційних компетенцій називає здатність до навчання; винахідливість; навички адаптуватися і бути мобільним; вміння досягати успіху в житті; бажання змінити життя на краще; інтереси й внутрішню мотивацію; особисті

практичні здібності; вміння робити власний вибір і встановлювати особисті цілі тощо. Функціональні компетенції пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом [320].

Вчені однак не погоджуються в тому, що сучасному вчителю для реалізації успішної педагогічної діяльності необхідно оволодіти певними групами компетентностей і компетенцій. Однак називають різні групи: компетентність у професійній сфері (спрямована на викладацьку діяльність і на самовдосконалення), компетентність у комунікативно-соціально-морально-етично-правовій сфері й компетентність в інформаційно-технологічній сфері (О.П. Ситник); комунікативну, інформаційну й регулятивну компетенції (В.М. Введенський), когнітивну, психологічну, комунікативну, риторичну, професійно-технічну, професійно-інформаційну компетенції (В.В. Нестеров, А.С. Белкін), україномовну компетентність (О.М. Тищенко, К.М. Старченко, Л.Я. Набока, М.І. Скрипник), рефлексивні компетенції (В.Ю. Ліпатова) та ін., соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні та компетенції саморозвитку й самоосвіти (О.І. Власова) [87, с. 322-323].

А.К. Маркова професійно компетентною вважає таку роботу вчителя, «у якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, у якій досягаються гарні результати в навчанні і вихованні школярів (ці сторони становлять п'ять блоків професійної компетентності) [269, с. 8]». Цінність такого підходу полягає у співвіднесенні характеристик професійної компетентності з трьома сторонами роботи вчителя: технологією (власне педагогічною діяльністю), педагогічним спілкуванням і особистістю вчителя. З огляду на специфіку професії педагога, головний зміст роботи у цій професійній сфері вбачають в активній взаємодії з людьми, спілкуванні.

Н.В. Самоукіна надає важливого значення поняттю професійної придатності, тобто сукупності «психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення нею заданої в професії суспільно прийнятної ефективності праці», що сприяє забезпеченню

високої професійної ефективності працівника за умов наявності в нього спеціальних знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання [400, с. 45].

Застосування компетентнісного підходу в позашкільній освіті розглядає О.В. Биковська. Враховуючи різноманітність підходів і специфіку системи навчання, дослідниця виділяє у структурі компетентностей пізнавальну, практичну, творчу й соціальну компетенції [48, с. 174].

В умовах модернізації очевидною є необхідність створення науково-гуманістичної системи навчання, обов'язковим компонентом якої має бути мовленнєва культура, володіння основами успішної комунікації, формування комунікативної і риторичної компетенції майбутнього вчителя. У лінгвістичній, психолого-педагогічній, соціологічній літературі немає єдності у визначенні поняття комунікативної компетенції, дискусійним залишається питання суті риторичної компетенції. Поряд з терміном «комунікативна компетенція» (Ф.С. Бацевич) у науковій сфері вживаються й такі, як «комунікативність», «комунікативна взаємодія», «комунікативні вміння» (О.О. Леонтьєв, В.А. Якунін), «комунікативна компетентність» (І.І. Риданова, П.Н. Обозов та ін.) «комунікативні якості», «комунікативні властивості особистості» (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик), «компетентність у спілкуванні» (Л.А. Петровська, В.Л. Бенін, Р.М. Фатихова), або ж поняття «комунікативний» і «риторичний» ототожнюються. На наш погляд, більш виправданим є вживання терміна «комунікативна компетенція» як складника професійної компетентності.

На думку більшості вчених, формуванню комунікативної компетенції передую певний рівень розвитку соціальної сенситивності та спостережливості, уваги, пам'яті й мислення, що виявляються найбільш повно в рефлексивності, емоційній чуйності (емпатії) тощо і певний рівень знань і практичних умінь зі комунікативних дисциплін. Складниками комунікативної компетенції прийнято вважати лінгвістичну, лінгвопрагматичну, соціокультурну, дискурсивну, стратегічну і предметну.

Сучасний підхід до проблеми розвитку й удосконалення комунікативної компетенції дорослих полягає в тому, що навчання розглядається як

саморозвиток і самовдосконалення на основі власних дій, а діагностика компетентності повинна стати самодіагностикою, самоаналізом. Процес удосконалення комунікативної компетенції дослідники розглядають як невід'ємний складник загального розвитку особистості [151].

Специфічною особистісною якістю вчителя у структурі комунікативної компетенції є педагогічна комунікабельність, що передбачає знання основ загальної й галузевої риторик, специфіки професійного спілкування, норм мовленнєвої поведінки, від яких залежить результативність та ефективність розв'язання важливих професійних завдань. Оскільки завдання педагогічної діяльності вирішуються безпосередньо у процесі спілкування, комунікативним лідером якого є вчитель, доцільно говорити про комунікативний аспект іміджу.

О.М. Тищенко, наголошуючи на важливості розвитку мовної компетенції, обґрунтовує застосування терміна «національномовна компетентність», оскільки формування особистості (зокрема, мовної) у процесі соціалізації значною мірою детерміноване особливостями певної культури. Дослідниця виділяє такі змістові компоненти україномовної компетентності вчителів: компетенцію у реалізації функцій мови; компетенцію у створенні нормативного, коректного, виразного тексту і його сприйняття; компетенцію у реалізації операційно-інструментального й особистісного рівнів мовного спілкування; компетенцію у реалізації дискурсивно зорієнтованого мовного спілкування; компетенцію у мовній творчості; компетенцію у самоконтролі й самокорекції [461, с. 12-13].

Зазначене вище підтверджує тезу про необхідність посилення уваги до вивчення правил риторичної поведінки. Поведінка мовця повинна бути риторично грамотною на всіх етапах спілкування (від підготовки до релаксації). Ознакою риторично грамотної поведінки оратора Л.Д. Троянкіна вважає формування мовленнєвого іміджу, що відповідав би поставленим цілям і особистісному іміджу мовця, гармоніював з його візуальним образом, психологічними й інтелектуальними особливостями [468, с. 32].

Отже, необхідність уведення риторичної компетенції (далі – РК) до складу професійно важливих для спеціалістів сфери підвищеної мовленнєвої відповідальності очевидна. Поняття РК розглядають як «сукупність знань і вмінь, що забезпечують ефективну комунікацію в професійній, міжособистісній, публічній сферах [422]», як «усвідомлене і мотивоване використання риторичних засобів носіями вищого типу мовленнєвої культури з опорою на поєднання їхніх інтелектуальних, духовних, моральних якостей, що забезпечують як силу переконання емоційного впливу на адресата, так і можливість виразити особливості своєї особистості, створити неповторний образ оратора [173, с. 184]».

На думку Л.М. Горобець, «мовна і лінгвістична компетенції є базовими при формуванні комунікативної компетенції, а РК – її складником. Якщо комунікативна компетенція – це здатність і реальна готовність до спілкування адекватно цілям, сферам і ситуаціям, готовність до мовленнєвої взаємодії і взаєморозуміння, то риторична компетенція – здатність усвідомлено створювати, виголошувати і рефлексувати авторсько-адресний текст мовленнєвого/риторичного жанру відповідно до мети і ситуації публічного мовлення. Це вищий рівень комунікативної компетенції [117]».

Особливості РК дослідниця визначає таким чином: «вона ширша за риторичні знання, оскільки містить й історію риторики, і зв'язок мови і культури, і духовний світ особистості, і жанрово-стилістичні особливості текстів як продуктів мовленнєвої діяльності, і їх функціонування [118, с. 18]».

Структуру РК Л.М. Горобець подає у вигляді ієрархії трьох основних компонентів: усвідомленого вибору комунікативної мети і стратегій, що реалізуються через комунікативно-риторичні тактики й визначаються комунікативною ситуацією; адекватного синтезу мовлення як цілого тексту; володіння арсеналом жанрово-стилістичних засобів.

Отже, змістовими складниками РК (за Л. Горобець і Д. Узнадзе) вважаємо знання риторичних законів, стратегій і тактик, риторичних можливостей мовних засобів і закономірностей вживання їх у мовленні; володіння риторичними вміннями; громадянський (патріотичний) світогляд, що

формується сім'єю, соціальним, природно-мовним і штучним середовищем; рефлексію; головну настанову особистості – готовність до певної активності.

Для характеристики способів реалізації РК І.А. Іванчук пропонує термін «риторема» як риторична одиниця дискурсу, що має свій зміст, форму прояву і орієнтована на досягнення максимального риторичного ефекту. Основними риторемами сучасного публічного дискурсу вчений називає ритореми розмовності та ритореми риторичних універсалій, що сприяють зосередженню уваги на найбільш виразних мовних засобах публічного дискурсу, глибшому розумінню законів їх функціонування, розвитку навичок використання в публічній комунікації [173].

Очевидно, що РК в галузі освіти має бути основою професійної компетентності, адже спеціаліст зі сформованою РК легко орієнтується у різних ситуаціях повсякденного, ділового, зокрема професійного спілкування.

Слушною вважаємо думку В.Ю. Ліпатової щодо важливості рефлексивних компетенцій. Потреба в них виникає, на думку дослідниці, коли необхідно з'ясувати причини неефективності будь-яких дій. Метою такого звернення зазвичай є аналіз і корекція всіх видів дій для досягнення оптимального за ефективністю й витратами результату. Критеріями визначення сформованості рефлексивної компетентності є стадії суб'єктного розвитку (об'єктна, об'єкт-суб'єктна, суб'єкт-об'єктна, суб'єктна) і рівні розвитку рефлексивності (нульовий, конвенційний, інтенційний, потенційний, креативний) [249].

Як підсумок зазначимо, що на ефективність педагогічної діяльності впливають не тільки особистісні якості та здібності вчителя, а й рівень компетентності як інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти. З огляду на важливість порушених проблем перспективним і актуальним напрямом вважаємо дослідження риторичної компетенції як обов'язкового складника і необхідної передумови професійно-педагогічної компетентності.

2.3.6. Модель ідеалу сучасного вчителя

Важливість суспільної ролі сучасного вчителя пояснюється тим, що галузь освіти нині є єдиним соціальним інститутом, через який проходить кожна людина, набуваючи рис особистості, фахівця і громадянина. Вагомим чинником у створенні системи звичаїв, традицій і моралі кожного народу є ідеал. Суспільство моделює той ідеал педагога, діями і вчинками якого формується громадянське суспільство.

Поняття «модель» розглядаємо як умовну схему об'єкта дослідження, де розміщено символи нашого мислення, досвіду, бачення таким чином, щоб у результаті одержати систематизовану конструкцію як засіб розуміння і орієнтир для наслідування, що об'єктивно відповідає реаліям і спроможний замінити об'єкт пізнання на певних етапах дослідження. Під час створення моделі сучасного вчителя враховано історичний і структурно-функціональний підходи до аналізу педагогічної діяльності, її специфіку; психолого-педагогічні й соціолінгвістичні закономірності формування особистісних якостей, здібностей, ключових, загальних і професійних компетенцій; роль і місце мовно-риторичної компетенції майбутніх учителів у цілісній структурі моделі.

Одним із ключових положень моделі вважаємо професіоналізм особистості педагога, що, на думку Н.В. Гузій, слід розуміти як «складноструктуровану систему загальних і спеціальних педагогічних професійно значущих властивостей і якостей учителя-вихователя-викладача, зміст якої поряд із відповідністю варіативно-творчого плану актуальним соціально обумовленим професійно-педагогічним вимогам, нормам, цінностям характеризується неповторним інноваційно-креативним потенціалом його особистості в єдності індивідуально-типологічних та індивідуально-специфічних сторін, самодетермінованістю професійно-педагогічного удосконалення [124, с. 78-79]».

Термін «модель спеціаліста» як загальнодидактичне поняття сприяє не тільки пошуку інваріантних ідеалізованих параметрів особистості й

професіонала, але й ефективних шляхів його формування.

За класифікацією В.О. Штоффа [510] розроблена нами модель має такі характеристики: це уявна модель, за природою об'єкта моделювання – інтелектуальна, за тимчасовою характеристикою об'єкта моделювання – прогностична, за характером детермінації об'єкта моделювання – імовірнісна, за динамікою об'єкта – статично-динамічна (поєднує в собі як незмінні утворення, так і об'єкти, яким властива змінність), за ступенем складності – проста, за способом відображення об'єкта – змістовна, за способом подання – абстрактна, за формою подання – графічна, за кількістю виконуваних функцій – монофункціональна, за характером виконуваних функцій – дослідницька, за роллю у пізнанні – експериментальна.

Модель мовно-риторичної особистості вчителя розглядаємо не як певний шаблон, якому мають відповідати всі, хто оволодіває цим фахом, а як зразок, еталон, до якого слід прагнути. Зауважимо, що модель спеціаліста містить насамперед важливі для його становлення складники. До них додаємо професіограму оратора як характеристику «професійних якостей, природних даних оратора, набір необхідних і достатніх якостей особистості, навичок, знань і умінь [176, с. 34]».

У психолого-педагогічній літературі професіограма сучасного вчителя розглядається як узагальнена інваріантна характеристика, що виявляє найбільш істотні особистісні та специфічні виробничі якості, професійні знання, навички, уміння, що забезпечують успіх у розв'язанні важливих завдань на всіх етапах діяльності. Таким чином, аналіз наукової літератури, анкетування, власний педагогічний досвід дає змогу структурувати і розширити окреслені елементи моделі (рис. 2.1) за рахунок складників, що визначатимуть її суть (додаток А). Змістове наповнення моделі пропонуємо у вигляді таблиці (додаток Б).

Риторичні знання й уміння, досконале володіння мовленнєвою стратегією і тактикою, здатність керувати комунікативним процесом і здійснювати бажаний вплив на учнівську аудиторію сприятимуть оптимізації й ефективності

навчального процесу, посиленню пізнавального інтересу до будь-якої проблеми, полегшать процес адаптації молодого вчителя в колективі.

З огляду на публічність педагогічної професії вчителя загальноосвітньої школи і викладача вищого навчального закладу розглядаємо як носіїв мовленнєвої української культури елітарного типу, що мають бути зразком для учнів у їхній самостійній мовленнєтворчій діяльності і мовленнєвим суспільним ідеалом

Висновки до розділу 2

Психологічна культура вчителя є передумовою успішної його взаємодії з усіма суб'єктами професійної діяльності. Ефективність процесу формування навичок педагогічного спілкування залежить від розвитку мислення, мовлення, пам'яті, уваги, уяви, спостережливості, емоційного стану, вольових зусиль, педагогічного такту студентів. Знання закономірностей психології і педагогіки, пов'язаних з питаннями керування учнівською аудиторією, правил логіки допоможуть учителеві обрати й успішно реалізувати правильну стратегію і тактику спілкування, струнку, несуперечливу систему аргументів, умовиводів і висновків, створити оригінальну композицію тексту будь-якого жанру.

Педагогічне спілкування розглядаємо як вербальну і невербальну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, що формує творчий характер і переконання, забезпечує стійку мотивацію й результативність навчально-виховного процесу. Риторичну підготовку вчителя розглядаємо як важливий чинник успішної організації й оптимізації засобами української мови навчального процесу.

Ключовою фігурою педагогічного спілкування є вчитель як мовно-риторична особистість, від якого залежать ефективність педагогічного впливу і результати навчально-виховного процесу. Засобами спілкування вчителя з учнями є не тільки мова, але й жести, міміка, інтонування, голосові модуляції, просторові та часові фактори і мова зовнішності. Елементами мовленнєвого портрета

сучасного учня доречно вважати психологічні задатки, здібності, мотиви навчання, рівень мовної, мовленнєвої і риторичної підготовки.

Ефективність педагогічної діяльності залежить також від компетентності як інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Відображенню поліфункціонального характеру педагогічної діяльності сприяє введення професійно-педагогічних компетенцій (інформаційної предметної і міжпредметної, психолого-педагогічної, науково-методичної, конструктивно-технологічної, операційно-педагогічної, рефлексивно-педагогічної, кваліметричної та креативної). Належне місце у цій системі має посісти риторична компетенція, що дасть змогу вчителю ставити й реалізовувати засобами мовного спілкування будь-які навчально-виховні цілі.

Розгляд образу ідеального оратора і вчителя у ретроспективі й перспективі сприяв виявленню їхніх базових складників, створенню моделі сучасного вчителя-ритора та окресленню перспективних для дослідження аспектів. З огляду на те, що мовлення педагога виховує, розвиває, навчає, переконує і є прикладом для наслідування, ідеального вчителя розглядаємо крізь призму ідеального оратора. У процесі дослідження з'ясовано, що на формування ідеалу вчителя впливають культурно-історичні традиції, процеси реформування і модернізації освітньої галузі, запити суспільства. Риторичний ідеал розглядаємо як певний універсальний сукупний еталон національної мовленнєвої поведінки освічених людей, що належать до конкретної культури.

Розроблена модель дає змогу вдосконалювати зміст професійної підготовки сучасного вчителя; цілеспрямовано здійснювати наукову розробку методики викладання риторики української мови у вищому навчальному педагогічному закладі; уніфікувати вимоги до рівня мовно-риторичної підготовки випускника вищого навчального педагогічного закладу; ретельно спланувати самостійну роботу студентів з вивчення риторики й удосконалення риторичних умінь і навичок.

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

3.1. Особливості ораторської мови

Важливість проблеми ораторської мови (далі – ОМ) пояснюється зростанням ролі риторики як лінгвістичної науки й мистецтва мовлення у підвищенні культури мови в сучасному суспільстві, піднесенні престижу українського слова в державі й світі. Особливості ОМ варто визначати відповідно до змісту і завдань ораторського мистецтва.

Ораторство розглядаємо як наступний, вищий щабель володіння мовою, як мовну майстерність, що дає змогу даром живого слова впливати на розум, почуття і волю інших (за М.Ф. Кошанським), викликати інтелектуальне й емоційне співпереживання аудиторії (за М.М. Кохтевим). М.М. Сперанський невід’ємними якостями мови оратора називає сильні відчуття і живу уяву; під пристрасним у слові розуміє «місця, де серце оратора говорить серцю слухачів, де уява спалахує уявою, де захват породжується захватом [440]». Ознаки ораторської мови, основу яких становили стиль, логос, етос і пафос, формувалися з античних часів.

Зокрема, Арістотель виділяв три важливих для ораторської мови пункти: виникнення способів переконання, стиль (*lexis*) і належну побудову частин мови [30]. Цицерон порівнював закони ораторської прози із законами поезії. Ф. Прокопович розглядав значення і силу ораторського слова у трактаті «*De arte rhetorica*», наголошуючи, що художнє ораторське слово «легко проникає в душу і відводить її, звідки хоче, захоплює і жене, куди хоче, робить її, якою хоче, викручує, обертає, зміцнює, запалює гнівом, хвилює обуренням, дотикає любов’ю, спонукує до сліз, розвеселяє, наповнює зворушенням чи страхом. Але ті самі емоції, якщо захоче, виполоє і викорінює без зусиль [369, с. 108]». На думку вченого, ораторська проза повинна відрізнятися від простої розмовної мови «найдобірнішими словами і вишуканими формами речень [369, с. 241]».

Автори поетик і риторик XVII–XVIII ст. визначають особливості ораторської прози через порівняння її з художньою прозою. Так, головною рисою прозових творів (і ораторських у тому числі) вважали *вимисел*. Оратор змушений був обдумувати докладно не тільки зміст промови, а й форму, стиль, композицію, підбір слів, структуру періодів, модуляцію голосу, жести і т. ін. Щодо задуму в ораторських промовах, то автори риторик дотримувалися думки, висловленої античними теоретиками художнього слова, суть якої полягала в тому, що оратору дозволялася певна свобода викладу ходу подій у промові. Від нього не вимагалось подати природний хід подій, фактів, йому потрібно було створити таку розповідь, яка могла б переконати слухачів в істинності викладених фактів [30].

В.П. Маслюк, досліджуючи поетики й риторики XVII–XVIII ст., виділяє як загальну їх особливість детальний розгляд ключових питань художньої мови (добір слів, синтаксична і ритмікометрична організація тощо). Насамперед впадає у вічі особлива увага вчених до ритмічної структури художньої ораторської прози, що вважалось одним із основних факторів впливу на слухача. Ритм, у розумінні античних теоретиків ораторської прози і професорів XVII – першої половини XVIII століття, був носієм певних естетичних характеристик (заокругленість, завершеність, заздальгідь встановлене обмеження), лейтмотивом усіх загальних визначень художньої прози. Ознакою художньої прози здавна було вживання тропів і словесних фігур [275].

Автори латиномовних поетик і риторик переконані, що художня мова повинна відрізнятися від щоденної, по-перше, образністю, емоційністю, словесною орнаментальністю; по-друге, об'єктом художньої творчості, призначення якої – приносити насолоду, хвилювати і повчати. Йдучи за вченням античних теоретиків художнього слова, дослідники називали три особливості словесного вираження: *красу, побудову і достоїнство* (*elegantia, compositio, dignitas*). Перша особливість полягає в тому, щоб говорити чистою мовою, чітко й вишукано. Відповідно під чистотою мови теоретики розуміли використання літературної мови, без варваризмів, солецизмів, іншомовних слів,

маловживаних і незрозумілих зворотів. Ф. Прокопович, наприклад, для досягнення чистоти мови рекомендував під час написання або виголошення промови брати до уваги форму і значення слова, його звукопис, усі граматичні особливості мови. З чистотою мови український професор пов'язував і ясність, тобто уміння говорити зрозуміло, щоб те, про що розповідає оратор, легко сприймав слухач [369].

Особливу увагу приділяли *відповідності*, що, на думку Ф. Прокоповича, означало намагання «висловити м'яке м'яким, ніжне ніжним, приємне приємним стилем [368, с. 294]». Іншими словами, відповідність – це «славне поетичне достоїнство, достоїнство прекрасного таланту і зрілої думки, коли поет розсудливо розмірковує, що відповідає такій особі, часу, місцю і що годиться тій чи іншій людині, тобто вираз обличчя, хода, зовнішній вигляд, спосіб життя, рухи і жести всього тіла, що, нарешті, і як личить йому говорити [368, с. 307]». Цицерон з'ясовує поняття відповідності (декоруму) у трактатах «Про оратора» і «Оратор»: «відповідність залежить і від справи, про яку йде мова, і від осіб, які говорять і слухають [490, с. 71]». О.Ф. Лосев принцип відповідності словесного вираження змісту твору пов'язує з античним поняттям міри в усьому, міри як естетики середини, у якій повинні сходитися і поєднуватися всі крайності [255, с. 26].

Повчання античних теоретиків художнього слова щодо відповідності словесного вираження ідейно-емоційному змістові, симетрії, міри дослідники згодом зводять до універсального вчення античної класичної естетики про гармонію. Гармонійну структуру промови, гармонійне сполучення слів вважали не лише джерелом переконання і насолоди, але й особливим засобом, що надає промові урочистості та емоційності. Згадані раніше міркування дають підстави вважати *відповідність* (декорум) домінуютьною й визначальною естетичною категорією з точки зору ясності, чистоти та краси мови [502].

У трактаті «De arte rhetorica» Ф. Прокопович зауважуючи, що вся краса мови міститься у словах та словосполученнях, радить ретельно їх добирати й використовувати. Першу групу слів автор визначає таким чином: красиві, образні, завжди чіткі, зрозумілі й ніколи не двозначні. Під милозвучними вчений розуміє

слова з плавними приголосними й голосними *a, o, y*, багатоскладові, звукопис яких приємніший, ніж у малоскладових. Наступна група слів – приємні, «менш звучні слова, однак вони якимось способом і без страшної тріскотні вливаються до вуха, а їх звук подібний до шуму води, що спливає лагідно по схилах [369, с. 257-258]».

На думку М.В. Буташевича-Петрашевського, різка відмінність «ораторської промови» від усіх інших словесних творів становить її виняткове призначення і спосіб її використання: вона виголошується лише на зібранні слухачів з тією метою, щоб переконати цих слухачів, захопити їх відомою вам ідеєю [73, с. 72]».

П.С. Пороховщиков розглядає ораторське мовлення як мистецтво високе, натхненне, що має безліч умов, але умови «невловимі, вислизають від різноманітних теорій. Не тільки дух мови, дух народу, порядок народних справ..., але навіть відомий клас слухачів, образ їх понять, навіть миттєве розташування їх – усе створює нові правила для ораторського мовлення». Учений бачить дві зовнішні умови поліпшення ОМ (чистоту і точність стилю) та дві внутрішні (знання предмета і знання мови) [414, с. 19]. На шляху вдосконалення мови оратора цінними є такі поради дослідника:

- 1) щоб гарно говорити, потрібно добре знати свою мову;
- 2) багатство слів є необхідною умовою гарного стилю;
- 3) можна бути освіченою людиною, не знаючи кристалографії чи вищої математики; не можна, – не знаючи психології, історії, анатомії і рідної літератури;
- 4) людське мовлення було б досконалим, якби могло передавати думку з такою ж точністю, як дзеркало відображає промені світла;
- 5) на трибуні не можна думати про слова: вони повинні самі являтися у потрібній послідовності [414, с. 26-38].

П. Сопер у роздумах про якості мови оратора доходить висновку, що «жоден перелік визначень не дасть вичерпної відповіді на це запитання», але початківець повинен досягти такого: а) граматичної правильності, б) точності,

в) доречності, г) економічності, г) оригінальності мови. Названі якості надають мовленню прямолінійного, ясного, сильного і невимушеного характеру [436, с. 303]. Привертають увагу, зокрема, такі висновки вченого:

1. Через неточності у мові оратора слухач позбавлений можливості скласти вичерпне уявлення про його ідеї.

2. Доречність означає відповідність відібраних слів і їхніх сполучень темі, аудиторії й обставинам (умовам).

3. Незрозумілість – звичайний результат багатослів'я, найчастішого й найдорожчого недоліку усного й писемного мовлення; його породжують неясність мислення, недостатній словниковий запас, пустослів'я через брак думок, схильність до хизування.

4. Виразам, що справляють найсильніше враження, найбільше загрожує небезпека втратити свою самобутність через часте вживання.

5. Жвавість мовленню надають лозунг, риторичні запитання, іронія, мовчання, гіпербола, інверсія, антитеза, метафора та ін. [436].

Характерними ознаками ораторської розповіді різні дослідники називають ясність, лаконізм, достовірність, приємність, психологічно-образну мову, ампліфікацію, очікування цікавого, незвичайні прийоми, факти, несподівані закінчення тощо. О.Н. Зарецька наголошує на особливому значенні лінгвістичних засобів (фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних). За словами дослідниці, для вираження думки мова використовує всі рівні своєї структури, тому, щоб правильно говорити, потрібно знати таке:

а) правильну вимову слова (фонетико-стилістичний рівень);
 б) особливості його граматичної форми (граматико-стилістичний рівень);
 в) яке слово чи словосполучення вибрати (лексико-стилістичний рівень);
 г) правила розташування слів у реченні (синтаксико-стилістичний рівень);
 г) як сконструювати зв'язний текст із певного набору речень (стилістичний рівень надфразової єдності);

д) правила інтонування тексту (стилістичний рівень інтонаційного контуру) [159, с. 8-9].

Одним із засобів емоційно-естетичного впливу на слухачів є звуковий простір. Учені наголошують на важливості врахування звукових особливостей мови, основного параметру милозвучності – високої вокалічності, що сприяє створенню звукових образів, розвитку уяви у слухачів, покращує процес сприйняття промови. Вміле використання гармонійного співвідношення в мові голосних і приголосних суттєво доповнює й увиразнює змістові й стильові особливості будь-якого виступу. Сполучення звуків, що важко вимовляються, зазвичай, негативно сприймається і викликає критику. Недоліком вважається повторення однакових складів, звуків чи звукосполучень, що ускладнює вимову, але ефективним є тренування чіткої вимови за допомогою таких, наприклад, виразів: 1. *Раді люди літу, як бджоли цвіту*; 2. *Своя хата – своя правда, своя стріха – своя втіха*.

Давні традиції має естетична оцінка звуків мови, з якими пов'язують красу звучання мовлення. За свідченнями дослідників, одні звуки приємні на слух, а інші – не дуже. Зокрема, античні поети вважали звук [с] некрасивим й уникали його у своїх творах. У російській мові неестетичними вважають шиплячі, свистячі звуки і [р]. Вибір звуків для використання, незалежно від їх привабливості, визначається змістом мотивації. Так, нагромадження несприятливих для слуху звуків виправдане, якщо воно підкреслює чи створює драматизм ситуації, імітує відповідні емоції. На фонетичному рівні випадкове нагромадження однакових звуків сприймається як недолік. Однак, враховуючи висновки вчених про звукову символіку, семантичне наповнення звуків, алітерація (суголосяя приголосних) чи асонанс (суголосяя голосних) є виправданими.

На думку дослідників, приголосні символізують твердість, гладкість. Цю особливість помітили ще античні риторичи. Вартими уваги є спостереження щодо окремих звуків: [р] – означає рух, шум, сильну, рішучу дію; [л] – тихий і м'який шум, нагадує «задоволене белькотіння дитини в колисці», тому цей звук переважає в колискових; «полярний синтез сильного, нестримного [р] із м'яким, тихим [л]» означає силу, помножену на ніжність». Тональність «розпеченого, вбивчого шуму

творюють шиплячі». Звук [м], за висновками Ю. Бальмонта, «болісний звук глухонімого», «стогін затриманої, задавленої муки [413, с. 39-43; 472, с. 30-31]».

Особливу роль у творенні звукових смислів відводять голосним, що «символізують активність, форму, розмір [473, с. 33]». О.О. Потебня пов'язував окремі звуки з почуттєвою сферою, зокрема, [а] – означав вияв тихого, ясного почуття, спокійного спостереження й подиву; [у] – прагнення віддалити від себе предмет, почуття протидії, страху; [і] – вияв любові, прагнення наблизити до себе предмет, добре його сприйняття. Суттєвим доповненням є спостереження Ю. Бальмонта: [а] – «голосіння надмірного страждання», [о] – звук захоплення, «урочистий розлог», просторінь і «стогін захоплення»; [у] – «музика шумів, вигукування жаху», «гук мідяних труб [413, с. 41]».

Використання літеропису виправдане, якщо до нього вдаються з метою створення цілісного образу, відповідного настрою:

Сіє сріблом сніговиця.

Спить сорока, спить синиця.

Соколята спатимуть.

Снігурі співатимуть.

Спіть, синочки, спочивайте,

Сни солодкі зустрічайте (*Олександр Виженко*).

Для фоніки важлива не лише послідовність звуків, а й естетична їх оцінка, довжина складів і слів, розташованих поряд, використання елементів звуконаслідування тощо.

Д.А. Романов наголошує на необхідності включення у сферу детального вивчення особливостей інтонації, оскільки без знання постулатів фразової суперсегментизації неможливо повною мірою досягти ефективності мовлення, адже «інтонація формує мовленнєвий вплив: вона або підкреслює смислове наповнення фрази, або створює емоційну ауру, входження у яку замінює слухачеві мислительні операції». Для утримання слухача в смисловому просторі мовця (особливо якщо промова об'ємна і тривала) важливе значення має ритм. Неврахування особливостей ритмічної схеми тривалої промови

призводить до мінімалізації її впливу або до нульового ефекту виступу (таких прикладів багато в сучасній політичній риторичній). Автор справедливо вважає ритм вузловою точкою інтонаційної теорії і риторичної дидактики [390, с. 114].

Окрему групу становлять вагомні метафори, що краще, ширше і більш вдало пояснюють предмети і явища, ніж їх власні назви («Норма – своєрідний фільтр, який пропускає в літературну мову тільки те, що не розхитує підвалин її структури, а навпаки, зміцнює» (В. Русанівський); «Клична форма – категорія примхлива» (Є. Чак); «Могутня машина словотвору працює немов вічний двигун» (І. Вихованець); «Заняття математикою – це гімнастика розуму» (Н. Вінер)).

Згадані групи слів рекомендовано розташовувати у відповідних місцях, тобто там, де цього вимагає зміст, а саме: для змалювання гідних подиву діянь необхідно добирати звучні й вагомні слова; для опису не дуже важливих подій – легкі, а для зображення приємних предметів – приємні та красиві. Крім того, місце слова у реченні залежало ще й від його ритмотворчих можливостей і від його змісту. Слово розкриває своє значення й естетичні якості тільки у сполученні з іншими словами. Звідси перед майстром слова постає завдання – знайти, яке слово і в поєднанні з якими утворює художню цінність, бо, за словами Діонісія Галікарнаського, «відношення сполучення слів до їх підбору можна порівняти з відношенням слова до думки; ...як некорисною буде хороша думка, якщо її не прикрасити прекрасними словами, так само і тут немає сенсу шукати чистого, милозвучного виразу, якщо він не втілюється у відповідну йому гармонійно-красиву структуру... Слово, вжите невміло, як попало, втрачає разом з собою і корисну думку [24, с. 169]».

У художній мові слова не лише розкривають своє основне значення, що закріпилося за ними у щоденній мові, а й у певному сполученні утворюють художнє значення, яке, на думку В.В. Виноградова, є начебто надбудовою над їх власним мовним значенням, новим світом мовних значень і відношень, що підпорядковуються як естетичним, так і соціально-історичним закономірностям [86, с. 14].

Для ОМ суттєвим є дослідження можливостей лексичного складу. Вчені наголошують на тісному взаємозв'язку логіки викладу матеріалу, ясності й образності промови з майстерністю використання слів у різних ситуаціях. З одного боку, знання стилістичних характеристик різних лексичних груп допомагає уникнути помилок, недоліків мовлення, відхилень від норми, з іншого боку, ці ж знання сприяють можливості використати певні відхилення від норми з метою посилення образності, влучності, глибини думки («ворота душі», «мистецтво дистанції», «похвала як аванс», «наркотик похвали», «довговухе запитання», «кошлате запитання», «атмосфера взаємин», «світ дитини будується зі шматочків твого ранку», «розквіт низькопробності», «айсберг довіри», «ті, для кого матюк служить вихлопною трубою почуттів», «епідемія примітивного лихослів'я» – В. Леві).

З огляду на те, що ритор (автор), готуючи промову, добирає слова і словосполучення з лексичних ресурсів мови, дослідники радять знати особливості мовного статусу обраних ним лексичних засобів (належать вони до загальнолітературної, спеціальної чи нелітературної лексики), характер вживання слова у сучасній мові, його відношення до історії мови й літературної традиції; смислової особливості слова у системі мови (будова значення слова і його семантичні зв'язки з іншими словами).

Одна з основних якостей мовлення – його багатство, що насамперед характеризується різноманітністю лексичних, фразеологічних, інтонаційних засобів мови. В ораторській практиці ця ознака залежить від рівня загальної культури оратора, його ерудиції, начитаності, досвіду публічних виступів. Н.А. Михайличенко багатство промови пов'язує з різноманітністю синонімів, що допомагають уникнути монотонності, надають промові яскравого емоційного забарвлення; використанням фразеологічних одиниць, що не лише урізноманітнюють промову, а й надають їй особливої виразності, влучності, образності [297, с. 32].

Однак багатство мови – це не лише кількісний показник слів, а й смислове насичення, мережа лексичних значень. Наприклад, за тлумачним

словником слово «відвертати» має 9 значень, «життя» – 10, «смуга» – 7, «чистий» – 12 тощо. З огляду на це ефективним лексичним прийомом вважаємо різні види тлумачення лексичного значення слова як демонстрацію власного бачення явища, проблеми, спробу широкої ілюстрації, увиразнення пояснюваного об'єкта, збагачення його змісту (*1. Життя – це трохи радості, трохи надій, трохи любові, а решта – скрипуче ярмо буденщини. 2. А страх – це така тітка, від якої і в левів трусяться жижки. 3. Яка страшна ця хвороба – байдужість! Вона вбиває апарат мислення, сердечний апарат, залишає тільки механічний. 4. Переджнив'я – це та пора, коли в серці селянина сходяться радощі й тривоги хліба, а між ними снуються древні, певне, ще з язичницького віку прихоплені хліборобські жалі.* – М. Стельмах).

Неправильний вибір лексичної одиниці, пов'язаний з лексичним значенням, сполучуваністю або стилістичними обмеженнями, призводить до логічних помилок.

Явищем, протилежним багатству, вважають словесні штампи, тобто «механічне повторення зітертих, шаблонних словосполучень чи цілих висловлювань, що позбавляють промову індивідуальності й виразності», канцелярит, ознаками якого є витіснення живого дієслова віддієслівними іменниками, нагромадження іменників у родовому відмінку, велика кількість слів-паразитів, зловживання іншомовними словами. Використання штампів свідчить про нерозвинене мислення й почуттєву сферу оратора [297, с. 32].

Створенню відповідних характеристик, формуванню образів, конкретизації думки, правильній передачі ставлення автора до події, явища, здійсненню бажаного впливу на слухача сприяє використання слів з емоційно-експресивним забарвленням.

Великі виражальні можливості має фразеологія. Її образність, оригінальність збагачує стиль не тільки початківців, а й досвідчених ораторів. За допомогою фразеологізмів можна дати оцінку мовленню (*Таке верзе, що й купи не тримається; Сказав, як зав'язав; Де мало слів, там більше правди*), поведінці, досвіду, вчинкам людини (*Видно птаха по польоту; Дарма що малий, а й старого*

навчить; І за холодну воду не береться), рисам характеру, розумовим здібностям, людським якостям (*Хоч до рани прикладай; Стільки мозку, як у ліктях; Пустий, як очеретина; Гострий на язик*), зовнішності (*Хоч обіддя гни; Кров з молоком*). Фразеологізми дають змогу висловити позитивні (*Бути на сьомому небі*) і негативні емоції (*Грець з ним; Кури сміються; Муха вкусила*), стан (*Добре, як голому в кропиві; Дала сльозам волю; Білим світом нудить; Світ не милий; Журба – не матінка: сорочки не дасть*) тощо. Фразеологізми прикрашають, увиразнюють і оживляють усне мовлення, з усією повнотою відображають народну мудрість, дають оригінальну характеристику багатьом явищам, виражають світогляд, мораль і моральність народу: *1. Буде толк, як безтолч не розведеться. 2. І зерно, і людину легко з'їсти, а от виростити важко. 3. За мудрість соняху зрізали голову. 4. Воду скільки не вари, вона водою буде.*

Використання фразеологізмів буде ефективним, якщо враховувати такі застереження:

- 1) фразеологізм повинен бути стилістично і за змістом доречним;
- 2) вживаючи стійкі вирази, варто уникати розширень, що призводять до утворення сполук плеонастичного характеру (*даремно кидати слова на вітер; відразу ж по гарячих слідах; швидко давати драла*);
- 3) фразеологізм втрачає свої якості від заміни лексичної одиниці чи граматичної форми (*кивати носом – клювати носом; місце на сонці – місце під сонцем; ось де собака порився – ось де собака заритий*).

Практики радять широко застосовувати крилаті вислови, афоризми (*1. Культура – зусилля людини бути людиною* (М.К. Мамардашвілі). *2. Читаючи авторів, які гарно пишуть, звикають гарно говорити* (Ф. Вольтер). *3. Умійте зробити добродішність привабливою* (В. Сухомлинський)).

Потужним засобом збагачення лексичного запасу вважають словотворення. Так, О.А. Стишов до продуктивних відносить суфікси -ик, -ач, -ець, -анин/чанин, -анк- (силовик, здобувач, урядовець, полтавець, луганчанин, лучанка), -ість, -нн- (елітарність, зросійщення, вивищення, дистанціювання), -ач, -ник (завідувач, командувач, лірник, нападник); префікси супер-, пост-, анти-, ре-, екс-

(антиурядовий, антидержавник, денационалізація, реструктуризація, антинародний тощо); лексико-семантичний спосіб словотворення, тобто розширення смислового поля іменників, прикметників, дієслів, прислівників (новобранець, коктейль, варяг, лікнеп, перегони, діалог, ін'єкція тощо), основоскладання (високопосадовець, нашоукраїнці, роботодавець), відабrevіатурне словотворення (бютівець, натівець) [445].

С.Я. Єрмоленко привертає увагу до активного емоційно-експресивного словотворення (у назвах осіб, ознак, дій) у мові народних пісень, що часто призводить до несподіваного змістового плану слова, до навмисного порушення автоматизму вислову, створює ефект загадковості. Автор доходить висновку, що «саме несподівана, незвична форма пропонує замислитися», пісенна «словесна загадка розвиває інтерес до мовної форми висловлення, будить фантазію, а там, де є фантазія, неодмінно існує творчість [146, с. 123]».

Накопиченню таких слів чи форм сприяє уважне читання художніх творів; збагачення мовлення незвичними і яскравими словами й виразами допоможе уникнути одноманітності, банальності й нецікавого викладу думок («наприпочатку», «глузій», «мовлялечки», «гарноти», «відгетьковувати» – М. Слабошпицький; «обітниця», «дарунок», «співаночки», «спозаранку», «погідний», «кепський», «дотепер» – І. Франко; «присусідився», «стеливо», «обкожухований», «студеноокий», «підволохачений», «харцизничати», «руїнити», «ложкохват», «придибайло», «навсібіч», «мішма», «спекатися». «збитошник», «скрадатися», «кожухарка-метелиця» – М. Стельмах).

Й. Кононович-Горбацький великого значення надавав морфологічній структурі слів і їх семантиці, вважаючи, зокрема, що суперлативні форми прикметників красивіші, ніж прикметники у звичайному ступені; що красу в мову привносять вербальні слова (віддієслівні лексичні утворення), які сприяють глибокому й вичерпному розкриттю змісту предмета; орієнтував на добір і вживання синонімів, тропів і словесних фігур у реченні [205].

Налагодженню контакту, активізації сприйняття інформації, функції впливу, на думку дослідників, сприяють різні мовні засоби. Такими, наприклад,

вважають авторизацію як спосіб вираження «я» оратора, висловлення особистого ставлення до предмета мовлення. Головним джерелом вияву суб'єктивності у мові є особові займенники («я» – оратор; «ви» – слухачі; «ми» – 1) власне оратор; 2) оратор і слухачі; 3) оратор і його колеги, однодумці; 4) власне аудиторія). Так, вживання займенника «ми» сприяє створенню атмосфери взаєморозуміння між оратором і аудиторією, ефекту невимушеної розмови, дає змогу ораторові залучити слухачів до спільної діяльності, роздумів [106].

Не менш продуктивним засобом авторизації називають дієслівні форми, що спільно із займенниками передають ставлення до особи і вказують на суб'єктивність висловлювання, об'єднують оратора зі слухачами, позначають напрям висловлювання («будемо відверті», «міркуємо таким чином..», «зійнаймося собі в одному..», «з'ясуємо», «звернімося до джерел», «спробуємо проаналізувати»). Дієслову відводять також роль оператора (організатора мовлення і засобу орієнтації слухача: «прошу Вас..», «уявіть собі», «зверніть увагу», «привертаю вашу увагу», «нагадую», «аналізуємо», «порівняймо» тощо).

Як засіб авторизації використовують вставні слова і конструкції, що не лише вказують на джерело інформації («як стало відомо з преси», «як пояснюють історики», «на думку практиків»), а й створюють ілюзію певного сумніву («мені здається», «мені видається»), слугують засобом формування оцінкового ставлення, передають додаткові відтінки (впевненості, радості, розчарування, невдоволення тощо).

Український синтаксис характеризується багатством і різноманітністю стилістичних засобів. Кращі зразки публічних промов добре ілюстровані риторичними фігурами (риторичне запитання, риторичне звертання, анафора, інверсія, хіазм тощо), прийомами експресивного синтаксису, актуалізації синтаксичних конструкцій, «запитання-відповіді», вставними конструкціями, лексико-синтаксичними повторами тощо. Риторичне запитання, риторичне звертання і риторичний оклик виконують важливу функцію привернення уваги слухачів до предмета розмови. О.О. Волков називає їх фігурами діалогізму, але назва ця досить умовна [90]. Специфічна ознака риторичного запитання полягає

в тому, що воно не потребує відповіді, а лише акцентує на головному (*Чи готова наша інтелігенція до розмови на рівні високого слова, на рівні національного обов'язку, на рівні гідності? Адже це єдино прийнятна мова завтрашнього дня*(Є. Сверстюк)).

Особливістю риторичного звертання є нашарування до власне звертання ставлення мовця до предмета мовлення і «глобалізації» предмета, до якого звертаються (*1. О Боже духів і живої плоті! Я вперше усміхаюся, прости... 2. Спасибі, земле, за твої щедроти... 3. Мій предковичний, мій умитий росами, космічний, вічний, зоряний, барвінковий...* (Л. Костенко)).

Риторичний оклик виконує двояку функцію: по-перше, через нього автор висловлює щире захоплення чи подивування; і, по-друге, за зовнішнім захопленням автор приховує власне обурення, незгоду чи нерозуміння, несприйняття (*1. Боже, які ми були довірливі! (О. Гончар). 2. А небо, а простір, а це під горою село! І як же тут любо!* (Л. Костенко)).

Привертають увагу слухача ускладнені речення, зокрема, однорідними членами, що виконують інформативну чи експресивну функцію (*1. Світи на мене, і огрій, і оживи моє побите убоге серце неукрите, голоднес. 2. Нудьга, печаль і сором душу оступила (Т. Шевченко). 3. Призначення твоє на землі й у світі: читай! Читай на землі сліди живі й мертві, камінь і пісок, у листі дерев і травах, у сонячній мареві й дощовій імлі, в течії рік, в очах дітей і жінок, у бігові оленя, в пострибі лева, у співі птахів, у горінні вогню, в мерехтінні зірок, у безконечних просторах неба – читай!* (П. Загребельний)), синтаксична синонімія, номінативні речення, паралельні синтаксичні конструкції. Використання вставних конструкцій сприяє реалізації основних рис промови: ясності, підкресленої логічності, своєрідної виразності; лексико-синтаксичний повтор посилює інтелектуальне співпереживання слухачів оратору.

Структуру тексту збагачують різні способи введення цитат. Їх ефективність регламентується такими правилами:

- 1) готуючись до виступу, виберіть кілька влучних афоризмів;
- 2) добирайте афоризми цікаві за змістом і маловідомі слухачам;

- 3) крилаті вирази повинні полегшувати, а не ускладнювати розуміння;
- 4) влучні вирази впливають не лише на інтелект, а й на емоції;
- 5) не слід нагромаджувати цитати у своєму мовленні;
- 6) цитату варто наводити точно, щоб не спотворити змісту і не зіпсувати загального враження від ужитого виразу;
- 6) цитовані тексти повинні органічно поєднуватися з промовою;
- 7) найбільш доречні афоризми в ролі епіграфа, записів у щоденнику, заключного акорду, а також всередині промови, особливо для зняття напруги слухачів.

Інтоніційна виразність, гармонійність тексту досягається використанням анафори (однакових початків) та епіфори (повторення останніх слів) (*Краще бути удовою героя, чим жінкою раба. Краще бути сиротою лицарів, борців, ніж сином челядників. Краще вмерти стоячи, ніж конати століття у неволі*(О. Довженко)).

Київські професори риторики (Й. Кононович-Горбацький, Ф. Прокопович) в ораторській мові надавали великого значення ритму як засобу організації періоду, що зміцнював усі елементи словесної експресії, забезпечував мелодійність, плавність, ясність, красу, приємність і евфонічність мови [205].

Ю.М. Лотман розглядає мову як згусток семіотичного простору (семіосфера) і говорить про багат шаровість мовної структури, завдяки якій досягається певний риторичний ефект [256]. Внутрішній феноменологічний світ слова (за М.М. Бахтіним) базується на безпосередній рефлексивній зв'язаності слова, свідомості і трансцендентності слова як єдності змістовно-сміслової, наочно-виразної й емоційно-вольової сторін.

З.Я. Карманова згадані вище позиції вважає векторами й орієнтирами для глибшого теоретичного осмислення внутрішнього потенціалу риторичного слова. Риторичне слово дослідниця розглядає як «різновид логосу, покликаний посилювати докази розуму і який характеризується ускладненою внутрішньою формою, що може бути виражена категоріями сутнісного чи істотного смислу,

енергії смислів і синергетичного становлення смислів у стихії свідомості». У синергетичній парадигмі становлення слова в думці і думки в слові риторичне слово сприймається як «енергон» (носій певного заряду смислової енергії) і «синергон» (носій енергії смислових відношень), що дає підстави говорити про життя мови, енергію слова, про живе слово і живу мову, про розвиток і рух у мові, про силу, могутність і дієвість слова [184].

Оратор користується не лише «мовою слів», але й «мовою почуттів», тобто невербальними засобами виразності. Досягти ораторським мовленням бажаного впливу на слухачів можна тільки тоді, коли в ньому поєднані візуальні, вербальні й вимовні складники публічного спілкування (приємний вигляд мовця, гарна образна мова, вправна дикція, майстерне виголошення промови тощо). З огляду на це звертаємо увагу на найголовніші з них: «педагогічний голос», «мова зовнішнього вигляду», «педагогічні жести».

Так, за визначенням З.В. Савкової, голос – «це оркестр різноманітних інструментів». Дослідниця виділяє такі його функції: 1) забезпечити чутність; 2) бути виразником думки; 3) бути провідником почуттів [397, с. 11].

Педагогічний голос – це професійно сформований голос, що забезпечує повною мірою звуковий аспект педагогічного спілкування. Комплексна характеристика його, що містить такі параметри, як потенційно високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, різноманітність тембрів, милозвучність, політ, стійкість, сугестивність, адаптивність, гнучкість, витривалість, виявляє його специфіку порівняно з іншими професійними голосами [338, с. 137].

Сугестивність голосу, за В.М. Мещеряковим, – це його здатність «впливати на емоції й поведінку слухачів незалежно від смислу виголошуваних слів». Стосовно педагогічної діяльності сугестивність полягає в тому, що вчитель за допомогою деяких нюансів тембру апелює до учнів, оволодіває їхньою увагою, викликає в них співпереживання і стимулює потрібні поведінкові реакції [338, с. 236].

Мова зовнішнього вигляду вчителя – це жести, міміка, рухи тіла, що супроводжують мовлення вчителя. Виділяють чотири основні функції: регулювальну, вказівну, зображальну і реагуювальну [338, с. 293]. На думку дослідників, слухачі, слідкуючи за мімікою, жестами, поставою, рухами оратора, легше проймаються його думками. Знання оратором «класифікаційних жестово-мімічних засобів виразності, розуміння їх суті, ролі в ораторському мистецтві допомагає йому досягати більшої взаємодії з аудиторією, а значить і дієвості виступу [397, с. 128]». Педагогічні жести розглядають як «переважно навмисне відтворювані значущі рухи тіла і постави, розраховані на сприйняття учасниками педагогічного процесу, призначені для передавання емоційної й інтелектуальної інформації, а також регулювання педагогічного спілкування [338, с. 136]».

Поняття ОМ не посіло належного місця в лексикографічних джерелах. Спроба тлумачення значення цього терміна належить Л.І. Мацько: «Ораторська мова – різновид усної публічної мови, що використовується як форма живого спілкування промовця з колективним слухачем з метою впливу на нього і переконування [282, с. 458-459]». На думку дослідниці, ОМ вимагає від промовця (автора) розуміння поняття риторичного ідеалу і своєї відповідності йому та поняття слухачької (читацької) аудиторії й уміння оратора її моделювати, керувати нею. Л.І. Мацько розглядає ОМ як систематизовану сукупність мовних засобів граматичного, лексичного й фонетико-орфоепічного рівнів, дібраних відповідно до потреб стилю, підстилю, жанру і організованих у живий або писаний текст за законами риторики [286, с. 533].

Узагальнення опрацьованого матеріалу дає підстави для створення схеми ОМ (рис. 3.1), яка відображає специфіку дефініції, – від джерел, що формують її (1-10), якісних характеристик, що виражають сутність (11-19), до головного призначення (20).

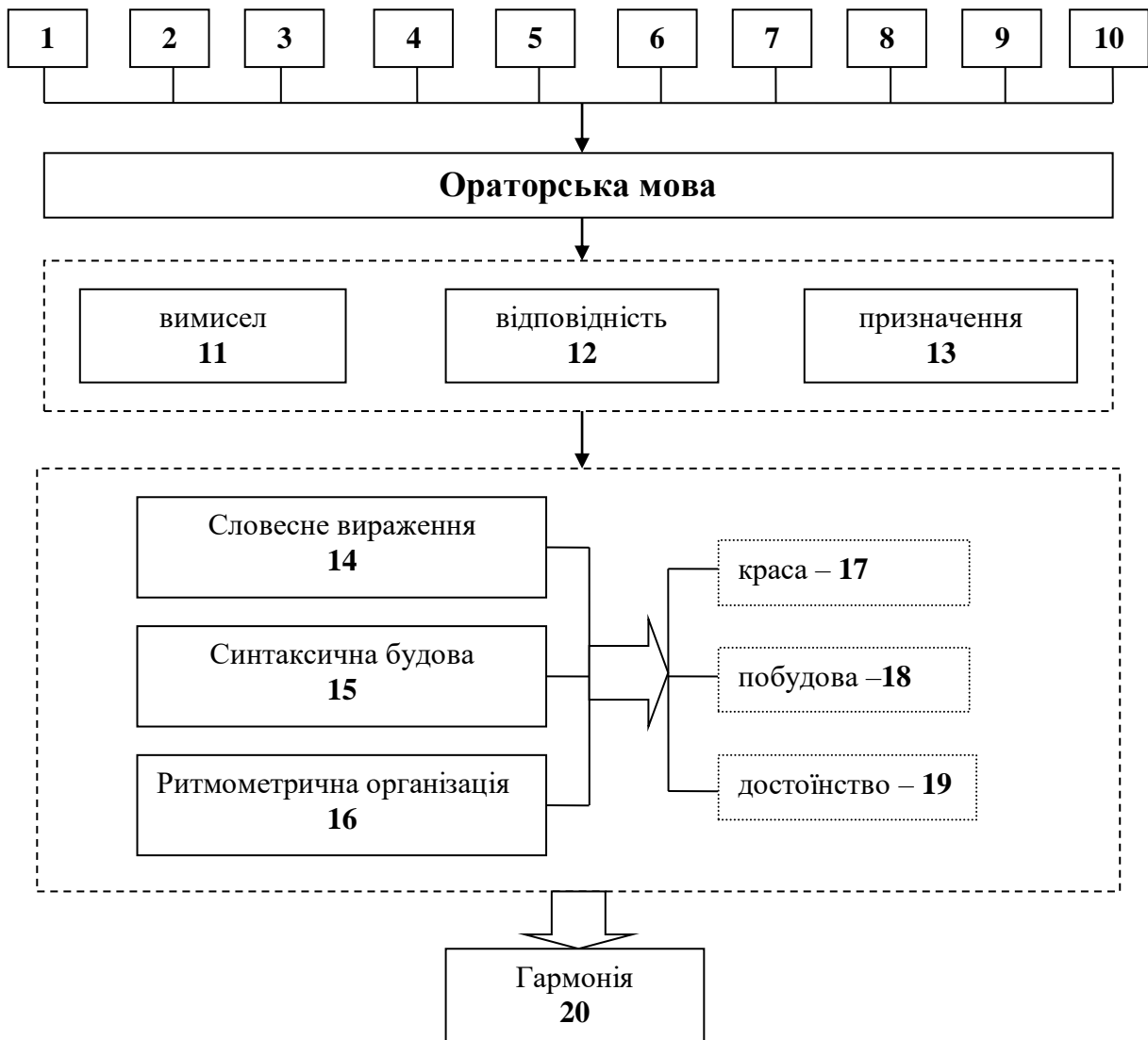


Рис. 3. 1. Структура ораторської мови

Примітка: 1 – ерудиція оратора; 2 – загальна культура; 3 – досвід; 4 – розвинене мислення; 5 – розвинена почуттєва сфера; 6 – розвинене мовлення і мовне чуття; 7 – поставлений голос; 8 – приємний зовнішній вигляд; 9 – досконала техніка мовлення; 10 – мораль.

Таким чином поняття «ораторська мова» розуміємо як гармонійну форму живого спілкування, що базується на засадах етосу, логосу, пафосу і топосу, ефективно використовує лексико-граматичний потенціал мови і здійснює на слухачів бажаний вплив. Стрижень ораторської мови становить сукупність відповідних мовних засобів усіх рівнів (фонетико-орфоепічного, лексико-фразеологічного, стилістичного і граматичного), організованих за

законами риторики у живий чи писаний текст, без чого неможливі інші її характеристики (впливовість, емоційність, логіка, краса, переконливість, елегантність, образність тощо).

3.2. Текст як лінгвістична і дидактична категорія

3.2.1. Поняття тексту в сучасній лінгвістичній науці

Текст називають «універсальною і за багатьма показниками унікальною категорією мови», оскільки загальне поняття тексту охоплює собою всі наявні в цивілізації типи інформації, або іншими словами – уся наявна інформація надходить до мовця у різних типах і видах текстів [277, с. 13].

Проблема тексту привертала увагу багатьох зарубіжних і вітчизняних учених (Х. Ізенберг, К. Гаузенблас, П. Хартман, В.Є. Гольдін, М.М. Бахтін, Г.В. Колшанський, І.Р. Гальперін, Т.Г. Винокур, В.Г. Гак, Н.С. Валгіна, О.Л. Каменська, О.О. Леонтєв, Д.Х. Баранник, Е. Агрікола, Ю.М. Лотман, В. Дресслер, Т.М. Дридзе, Т.В. Матвєєва, Н.С. Болотнова, Б.М. Гаспаров, К. Кожевникова, Л.І. Мацько, Ф.С. Бацевич, О.О. Селіванова, М.І. Пентилюк, В.Я. Мельничайко, В.М. Мещеряков та ін.). Великий інтерес до тексту останнім часом зумовлений «переважанням антропоцентризму й діалогізації в сучасному гуманітарному знанні», «переходом від монологічної мовленнєвої культури до діалогічної [61, с. 15]». Оскільки спілкування відбувається на текстовій основі, саме текст (як основна форма комунікації) постає головним об'єктом філологічного дослідження.

Риторику вважають наукою «текстотворчою», тому для процесу її навчання велике значення має поняття тексту. За свідченням учених, текст є об'єктом дослідження в сімнадцяти науках, що спричинило досить розгалужене тлумачення його значення – від широкого («все розглядається як текст») до вузького («речення, об'єднані за змістом і граматично»). Текст пояснюють по-різному: як «зв'язну мову, письмове чи усне повідомлення, що характеризується змістовою і структурною завершеністю, орієнтацією автора на певного адресата

[147, с. 182]», «продукт, результат мовленнєвої діяльності – усний чи писемний [257, с. 206]», «закінчений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженого в усній і писемній формі [432, с. 123]», «послідовність знаків для образів, що має певний зміст, організовану кількість речень, об'єднаних єдністю комунікативної мети [144, с. 104]», «будь-яку знакову систему, яка є носієм смислової інформації і має мовну природу [211, с. 109]», «результат спілкування (інтерації і трансакції), його структурно-мовний складник і одночасно кінцеву реалізацію; структуру, в яку втілюється «живий» дискурс після свого завершення [42, с. 147]», як «цілісну семіотичну форму лінгвопсихоментальної діяльності мовця, концептуально та структурно інтегровану, що служить прагматичним посередником комунікації й діалогічно вбудована до семіотичного універсуму культури [404, с. 599-600]», «результат мотивованої й цілеспрямованої мовленнєвої діяльності, реалізованої у вигляді конкретного мовленнєвого твору, адресованого читачеві чи слухачеві [292, с. 9]» тощо.

На думку І.Р. Гальперіна, текст – це «твір мовленнєвого творчого процесу, що характеризується завершеністю, об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, який складається із назви (заголовка) і ряду особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного зв'язку, що мають певну цілеспрямованість і прагматичну настанову [101, с. 18]». Відповідно до цього визначення, автор робить висновок, що під текстом необхідно розуміти не фіксоване на папері усне мовлення, завжди спонтанне, неорганізоване, непослідовне, а особливий різновид мовленнєвої творчості, що має свої параметри, відмінні від параметрів усного мовлення. Усі характеристики усного мовлення вчений протиставляє характеристикам тексту.

В.В. Різун, з огляду на багатогранність і багатоаспектність тексту, вважає майже неможливим і неприпустимим визначення тексту у вигляді лаконічної фрази-дефініції, адже текст – це, «безперечно, дане, що має свої, притаманні

тільки йому, параметри і категорії, це комунікативно-психологічне явище, яке існує тільки в момент його творення або сприймання», а «поза написанням і читанням не існує». На думку дослідника, текст є частиною загальної інформаційної системи соціуму; відносно завершеною інформаційно-пошуковою системою; дієвим засобом впливу на людей, тому його не можна аналізувати поза комунікативним актом, бо «живий» смисл інформації у тому, щоб бути повідомленою і сприйнятою [383, с. 45].

Т.В. Матвеева, враховуючи сучасні досягнення теорії тексту, розглядає його як результат цілеспрямованої мовленнєвої творчості, цілісний мовленнєвий твір, комунікативно зумовлену мовленнєву реалізацію авторського задуму [276, с. 352]. Подібною є позиція Н.О. Іпполітової, яка текстом називає «будь-яке за об'ємом висловлювання – від одного слова до книги, якщо воно підпорядковане одній темі; якщо ця тема викладається (розкривається) відповідно до авторського задуму; якщо висловлювання кому-небудь адресовано (другові, групі студентів, читачам газет і т. д.); якщо воно створене відповідно до визначеної цільової настанови [381, с. 84]». Цей підхід можна вважати оптимальним для вивчення лінгвістики тексту в межах шкільного курсу мови.

Під кутом зору комунікативної стилістики тексту, що вивчає проблеми ефективності спілкування як текстової діяльності, обґрунтованим видається визначення, запропоноване Н.С. Болотновою: текст – це «мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепцію, ідею) і комунікативно орієнтований у межах певної сфери спілкування, що має інформативно-сміслову і прагматичну сутність (вона може бути і нульовою) [61, с. 104]».

Перевагами пропонованого визначення вважаємо шість авторських позицій, згідно з якими текст: 1) постає як мовленнєвий твір (не мовна одиниця вищого рівня); 2) завжди має гіперконцепт (ідею, що відображає авторський задум і формує цілісність); 3) має стилістичне забарвлення відповідно до сфери спілкування; 4) завжди орієнтований на адресата (навіть якщо ним є сам автор); 5) містить інформацію (відображаючись у свідомості читача, вона набуває статусу смислу); 6) наділений ефектом впливу (прагматикою) [61, с. 103-104]. Відповідно

до такого бачення, йдеться про цілий текст, а не текстовий фрагмент, позаяк тільки в цілому тексті повною мірою виявляється його комунікативність, авторська інтенція, загальна комунікативна стратегія і тактика мовленнєвого розгортання, реалізуються системні якості (інформативність, інтегративність, структурність і регулятивність).

Далеко не повний перелік тлумачень свідчить про дискусійність окресленої проблеми. Всебічний розгляд різних її аспектів сприяв формуванню таких напрямів дослідження, як лінгвістичний, літературознавчий, психолінгвістичний, лінгводидактичний, семіотичний тощо. Різноманітність підходів до тлумачення тексту, на думку Ф.С. Бацевича, зумовлена багатьма причинами, «передусім важливістю цього поняття для людини, його складністю, а також багатовіковою традицією вивчення його в різних сферах знань [42].

Поняття тексту часто ототожнюють з іншими поняттями, зокрема зі словом, твором, реченням, мовленням, дискурсом тощо. Головною педагогічною перевагою тексту над окремим словом Л.І. Мацько вважає присутність видимих чи невидимих мовців: титульного автора й образу автора, адресного читача/слухача й образу адресата [285, с. 13].

Питання природи речення, на думку М.М. Бахтіна, – одне з найскладніших у лінгвістиці. На матеріалі діалогу і його реплік учений доводить, що речення, «яке стало цілим висловлюванням, набуває особливої смислової повноцінності: стосовно нього можна зайняти позицію у відповідь – із ним можна погодитися чи не погодитися, виконати, оцінити і т. ін.; речення ж у контексті позбавлене здатності визначати відповідь, воно набуває цю здатність (точніше, залучається до неї) лише в цілому всього висловлювання» [39, с. 174-177]. Таким чином, речення як одиниця мови позбавлене всіх цих властивостей: воно не обмежується з обох сторін зміною мовленнєвих суб'єктів, не має безпосереднього контакту з дійсністю і безпосереднього ставлення до чужих висловлювань, не наділене смисловою повноцінністю і здатністю викликати відповідь.

Зв'язний текст, на думку вчених, відрізняється від ланцюжка непов'язаних між собою речень, принаймні, трьома рисами:

1. По-перше, речення, що входять до тексту, повинні містити у своєму складі слова або словосполучення, пов'язані за змістом з тими чи іншими частинами попереднього тексту.

2. По-друге, у кожному з речень тексту повинні бути чітко розмежовані вихідний пункт повідомлення, який інформує читача, про що піде мова у реченні (тема речення), що нове повідомляється з цієї теми.

3. По-третє, між реченнями зв'язного тексту мають бути налагоджені недвозначні логічні відносини. Якщо характер подібних відносин не впливає однозначно із змісту речень, на них указують відповідні сполучники, вставні слова, частки чи інші спеціально вживані слова [475, с. 60].

Проблема визначення відношення понять «текст» – «твір» залишається дискусійною – від ототожнення до розмежування: «твір чи текст є лише те, що ми домовилися так називати [139, с. 8]», «твір – це текст плюс його історія», твір – «це текст у контексті творчості автора, прочитаний і осмислений не тільки «знизу», з позиції рядового читача, але й «згори», з позиції самого автора і ширше – літературного процесу [139, с. 14]». В.В. Різун розмежовує поняття «твір» і «текст», вважаючи твір продуктом мовної діяльності людини, а текст – лише графічно-знаковою фіксацією твору. Відповідно до цього, текст є формою відчуження твору від автора, а твір – семантикою тексту [383].

Н.С. Болотнова вважає такі умовні розмежування можливими, хоча й не обов'язковими, обґрунтовуючи це тим, що в «сучасних працях з проблем тексту давно подоланий ізольований підхід до нього поза контекстом творчості й літературного процесу в цілому», що знімає «необхідність розмежування цих понять [61, с. 103]».

Із 50-х років ХХ століття поряд із поняттям «текст» починають активно вживати поняття «дискурс». Аналіз наукової літератури дає підстави зауважити, що ці терміни у лінгвістиці та сфері комунікації або ототожнювалися, або протиставлялися; існує також думка, що термін «дискурс» проміжний між текстом, контекстом, функціональним стилем, підмовою тощо.

Розмежуванню близькоспоріднених понять сприяло розрізнення аспектів:

мовного й соціального, статичного й динамічного. Важливу роль у цьому, на думку О.О. Селіванової, відіграли концепції Е. Бенвеніста, «який вважав дискурс мовленням, невіддільним від мовця»; Т. ван Дейка, згідно з ученням якого дискурс розглядається як комунікативна подія, «спосіб актуалізації тексту в певних ментальних і прагматичних умовах» і К. Пайка, який «убачав у дискурсі результат процесу взаємодії в соціокультурному аспекті [404, с. 119-120]».

Л. Сологуб, вважаючи поняття тексту більш загальним, ніж дискурс, доводить, що з позицій комунікації текст повинен розглядатися як визначений метод комунікативно-пізнавальної діяльності, її образ і продукт; а дискурс варто сприймати «як відрізок мовлення», що демонструє тісне переплетення норм логіки, психології, мови і дає змогу з комунікативних позицій вивчати мовні одиниці та специфіку їх функціонування в актах мовленнєвої взаємодії. Отже, якщо текст – це абстрактна, формальна конструкція, то дискурс – це різноманітні види актуалізації цієї конструкції, що розглядаються з погляду ментальних процесів та у зв'язку з екстралінгвістичними факторами [435, с. 115].

Як найзагальнішу категорію міжособистісної інтеракції розглядає текст Ф.С. Бацевич. Між текстом і дискурсом учений визначає такі відмінності:

1. Текст – ніби «застиглий» дискурс, який «зупинили», вилучивши з нього живі обставини, учасників із їх психологічними, психічними, когнітивними, соціальними особливостями, часом, місцем, обставинами спілкування тощо.

2. У тексті, на відміну від дискурсу, не виявляються паралінгвістичні засоби.

3. Текст – одиниця лінгвістичного аналізу, дискурс – комунікативного. «Текст і дискурс можна розглядати як відповідники «речення» і «висловлювання».

4. Текст – одиниця лінгвальна; дискурс – соціолінгвальна, інтерактивна (і трансактивна).

5. Термін «дискурс», на відміну від терміна «текст», не застосовують до давніх текстів, зв'язки яких із життям не відтворюються безпосередньо [42, с. 147-148].

Аналіз лексикографічних джерел і наукових праць з дискурсної

проблематики дає підстави К.Я. Кусько визначати поняття «дискурс» як «переважно текст, його уривок чи парадигму, письмову чи усну, або акт (акти), комплекс (комплекси) усної комунікації, об'єднані послідовною логічною будовою і мовними зв'язками локального і глобального змісту з метою реалізації певної інформативної людинознавчої чи суспільствознавчої прагматики [233, с. 62]».

На думку М.І. Пентилюк, «текст – це те, що є продуктом мовлення, а дискурс – це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями [343, с. 3]».

Отже, практика текстолінгвістичних досліджень свідчить, що поняття «текст» і «дискурс» наближені за змістом, особливо якщо йдеться про такі типи текстів, як, анотації, інструкції, повідомлення, рекламні тексти, а також тексти, що складаються з логічно сконструйованих діалогічних або монологічних синтаксичних комплексів. Водночас вони мають індивідуальні риси, наявні, зокрема, у структурі понять. Так, складниками тексту вважають предикативну одиницю, висловлювання, діалогічну єдність (мікротекст), абзац, макротекст; основними поняттями педагогічного дискурсу є мовленнєва дія (або мовленнєвий акт), комунікативний хід, інтеракція, трансакція, макродіалог (мовленнєва подія) [42].

На відміну від тексту, дискурс є носієм не тільки інформації, а й чинників, що її породжують. Предметом аналізу дискурсу вважають насамперед висловлювання, що співвідносяться з текстами і містять історичну, соціальну, інтелектуальну інформацію. Отже, зіставлення понять «текст» і «дискурс» дає підстави зробити висновок про те, що текст – це елемент дискурсу, тобто дискурс «є більш широким поняттям, що відображає мовленнєву поведінку особистості у всій різноманітності її проявів [61, с. 113]».

Таким чином, у сучасній лінгвістиці, психолінгвістиці та лінгводидактиці текст розглядають з різних точок зору, як: 1) лінгвістичний продукт; 2) вищу комунікативну одиницю; 3) продукт вербальної діяльності людини, що має соціальний характер; 4) засіб реалізації комунікативної ідеї; 5) комунікативне

утворення; 6) комунікативний фрагмент; 7) вираження особистісного смислу; 8) одиницю спілкування і навчання тощо. Такий спектр характеристик дає змогу розглядати певні функціональні особливості тексту.

Ю.М. Лотман зводить соціально-комунікативну функцію тексту високого (художнього) рівня зрілості до таких процесів: спілкування між адресантом і адресатом; спілкування між аудиторією і культурною традицією (при цьому текст виконує функцію колективної культурної пам'яті); спілкування читача із самим собою (текст актуалізує певні сторони особистості самого адресата); спілкування читача з текстом (останній стає рівноправним співрозмовником у діалозі читача з книгою); спілкування між текстом і культурним контекстом (при цьому тексти мають тенденцію переходити з одного контексту в інший) [257].

З огляду на викладене, текстом вважатимемо мовленнєвий твір, зміст якого інформаційно насичений, логічний, об'єднаний концептуальною ідеєю, має конкретного адресата, відповідне стилістичне оформлення, впливовий і переконливий характер.

3.2.2. Типологія текстів: лінгвістичний, комунікативний, дидактичний і лінгводидактичний аспекти

У науковій літературі існують різні підходи до класифікації текстів. Найбільш поширеними лінгвістичними позиціями у типології текстів є функціональна, жанрово-стилістична і структурна ознаки; відомі додаткові класифікації, у межах яких називають тексти аналітико-узагальнювальні й конкретизуючі, інформаційні та агітаційні, констатувального й аргументувального типу, за тематикою і способами вираження інформації.

Труднощі проблеми типології тексту пов'язують із відсутністю єдиного підходу до тлумачення центрального поняття проблеми «тип тексту» і неоднозначністю (й суперечливістю) розуміння критеріїв типології. Сучасна комунікативна лінгвістика пропонує розуміння типу тексту, наближене до поняття «жанр тексту». У результаті такого підходу тип тексту сприймається як

«клас текстологічних одиниць з однаковою функціональною специфікою і приблизно однаковою мовною і стилістичною актуалізацією» (Е.Г. Різель, Т.Г. Винокур та ін.).

Відомі такі критерії типології текстів: 1) тематичний зміст (предметно-сміслова вичерпність), стиль і композиційна будова (М.М. Бахтін); 2) сукупність екстра- й інтратекстуальних диференційних ознак тексту (письмовий – усний, спонтанний – неспонтанний, монологічний – діалогічний, моноадресний – поліадресний тощо); 3) внутрішньотекстуальні ознаки: закономірності побудови текстових структур з точки зору того чи іншого типу; 4) екстратекстуальні критерії: фактори реальної комунікації, коли текстовий тип сприймається як динамічна одиниця, включена в типізований мовленнєвий контекст [27]; 5) відношення вербальних і невербальних зображальних засобів; 6) відношення форм мовлення і способів викладу [75] тощо.

О.І. Таюпова вважає за доцільне виділити два напрями, що самостійно розвиваються в типології тексту, – монологічні й діалогічні тексти. На думку дослідниці, ідеальна класифікація мовленнєвих творів може бути певною емпіричною основою всіх ознак характеристик тексту, що є складниками його текстуальності. Прикладом першого типу класифікації автор вважає типологію текстів малої форми (Б. Зандиг) або класифікацію всіх сортів листів (К. Ермерт). Увагу дослідниці привертають також класифікації, у яких робиться спроба поділити на конкретні види всю сукупність текстів у межах будь-якої однієї сфери комунікативної діяльності, зокрема, наукової. Подібне завдання ставили перед собою вітчизняні і зарубіжні лінгвісти. Крім таких критеріїв, як тема і зовнішня форма, О.І. Таюпова радить враховувати статус учасників комунікації, їх індивідуальний і соціальний визначник, а також інтенційність (комунікативний намір) і конвенційність мовленнєвих дій [453, с. 150].

Заслуговує на увагу типологія Е. Верліха, в основі якої лежить опозиція «суб'єктивність-об'єктивність» текстових форм і домінування певної жанрової форми. Автор вирізняє п'ять основних форм: інструкція, аргументація, представлення, оповідь, опис. До об'єктивних інструктивних форм відносить

тексти правил, наказів, законів, до суб'єктивних – тексти розпоряджень, побутових інструкцій. Об'єктивними формами представлення вважає дефініції, пояснення, резюме, суб'єктивними – есе, статті. Об'єктивні форми оповіді репрезентовані повідомленням, протоколом, суб'єктивні – оповіданням, анекдотом, казкою, біографією. До об'єктивних описових форм належить технічний опис, до суб'єктивних – опис на основі враження, суб'єктивна характеристика [536].

У комунікативно-діяльнісному аспекті, на думку Н.С. Болотнової, варто брати до уваги такі ознаки, як інформативність, структурність, тип змістового розгортання, інтегративність і регулятивність [61, с. 197].

Т.В. Радзівська, класифікуючи тексти за їх «поведінкою» у межах певних типів комунікації, виділяє наукові, публіцистичні, ділові, рекламні, тексти інструкцій та оголошень, відозви, звернення, листи, астрологічні й економічні прогнози, побутові розповіді, анекдоти, прогнози погоди, ворожіння та ін. Вивчення тексту як засобу комунікації, на думку дослідниці, дає підстави говорити про два види спілкування: 1) зорієнтоване на процес і 2) зорієнтоване на результат. Відповідно до цього розмежування автор розрізняє тексти, що обслуговують названі види комунікації. Так, процесними автор називає тексти-розповіді, традиційні мемуари, науково-популярні тексти, листи, що відтворюють комунікацію із постійним комунікативним партнером, певні категорії афористичних текстів, а також більшість художніх творів. Їх соціокомунікативна функція полягає у забезпеченні усталених комунікативних відносин між партнерами. До результативних, головним для яких вважається момент впливу на адресата, дослідниця відносить ділові листи, класичний афоризм, науковий текст і його реферат [376].

В.М. Мещеряков поділяє тексти за п'ятьма класифікаційними ознаками:

1) за ступенем самостійності: первинні (або тексти-оригінали), вторинні (створені на основі змісту первинних; це різного роду конспекти, перекази, анотації, реферати тощо) і первинно-вторинні (наприклад, огляди літератури, шкільні твори, повідомлення за матеріалами газет і журналів);

2) за способом розгортання змісту: моноперспективні (якщо основою структурної організації змісту тексту є одна яка-небудь перспектива) і поліперспективні (якщо основою структурної організації змісту тексту є кілька перспектив одночасно);

3) за способом орієнтації на комуніканта (читача або слухача): безперервно-фабульні (тексти, розвиток теми яких не переривається авторськими відступами й мінімально забезпечені фоновими відомостями) і перервно-фабульні (тексти, розвиток змістовно-тематичної (сюжетної) лінії в яких перемежується з фоновими відомостями й авторськими відступами);

4) відповідно до керівної концепції спілкування: інформативні, переконувальні і синтетичного (змішаного) типу;

5) за комунікативним спрямуванням: звернені до комуніканта-читача чи слухача, звернені «до себе» (щоденникові записи, фрагменти записних книжок, твори-роздуми) і тексти офіційно-документального стилю (заяви, автобіографії, доповідні записки, протоколи засідань тощо);

б) окремо вчений називає тексти-описи, -розповіді і -роздуми [292].

Останнім часом дослідники фіксують зростання в суспільстві комунікативної ролі прецедентних і патогенних текстів, що доповнили наявні класифікації. Під прецедентними розуміють такі тексти: 1) що мають пізнавальне й емоційне значення для особистості; 2) що мають надособистісний характер; 3) звернення до яких неодноразово відновлюється в дискурсі мовної особистості. Знання їх вважають показником належності до епохи та її культури, а незнання, навпаки, – передумовою відриву від неї [499, с. 71].

Визначення патогенності тексту, на думку вчених, регулюється законодавчими й етичними нормами в державі, оскільки патогенним прийнято вважати текст, що «заборонений законом і не вписується в домінуючу суспільну мораль [42, с. 152]». Відповідно до патогенних відносять тексти, спрямовані на підрив віри в Бога; здатні зашкодити національним і державним інтересам; ті, що загрожують глобальній безпеці й суспільній моралі,

спонукають до нехтування основними правами та свободами людини; психологічно шкідливі.

Ф.С. Бацевич узагальнює наявні класифікаційні підходи, виділяючи соціологічний, психолінгвістичний, власне комунікативний і функціонально-прагматичний критерії. У межах соціологічного напрямку тексти класифікують за формою втілення тексту (усні й писемні з їхньою специфікою організації текстового матеріалу); типами функціонально-жанрових різновидів мовлення (тексти побутово-розмовного спілкування; публіцистичні; наукові; художньо-белетристичні тексти (поетичні, прозаїчні, драматичні); а також науково-популярні, епістолярні тощо; функціональним виявом (тексти інформаційні, емотивні, фатичні, поетичні, метамовні).

Психолінгвістичний напрям здійснює класифікацію текстів за мірою алгоритмізованості/евристичності (фіксовані, напівфіксовані, нефіксовані); за мірою спонтанності (спонтанні й підготовлені); за мірою експліцитності/імпліцитності у втіленні задуму.

Згідно з комунікативним напрямом, виокремлюють тексти, зорієнтовані на процес (вони не позначаються на стосунках комунікантів і внутрішньому стані адресата; пов'язані з емоційними потребами комунікантів і реалізуються як спосіб проведення часу (розповіді, мемуари, науково-популярні тексти тощо)); і тексти, орієнтовані на результат (ділові листи, наукові тексти, художня література високого рівня).

Функціонально-прагматичний критерій враховує суб'єктивну міжособистісну модальність, дає підстави стверджувати про деонтичні (нормативні, або приписові) (договори, державні акти, постанови, інструкції, накази тощо), аксіологічні (оцінні) та епістемічні (дескриптивні, описові) тексти (наукові, ділові тощо) [42, с. 150-151].

Таким чином, складність і багатогранність природи тексту позначається не лише на тлумаченні змісту, а й на спробах систематизувати його види. Класифікації, що відображають різні за природою властивості та ознаки тексту,

доповнюють одна одну, розширюючи уявлення про поле й можливості текстової діяльності.

З огляду на те, що навчання риторики здійснюється на основі текстової діяльності, є потреба розглядати текст не тільки як комунікативну, лінгвістичну, але і як дидактичну й лінгвометодичну категорію. За основу беремо найбільш загальне визначення поняття, згідно з яким «навчальні тексти» – це тексти, що «обслуговують особливу сферу спілкування – навчання – і виконують властиві тільки їм дидактичні функції – інформативну, розвивально-виховну і трансформаційну [4, с. 95]».

Навчальні тексти, що «обслуговують» сферу освіти, вважають специфічною галуззю. Характерною особливістю їх використання називають належність до певного життєвого періоду реципієнта. Якщо художні, наукові, мемуарні енциклопедичні й інші види текстів можуть входити до постійного «текстового світу» читача (їх можна читати і перечитувати), то тексти навчальні – це тимчасовий його елемент. Із закінченням освітнього періоду вони, як правило, вибувають із комунікативної сфери цього реципієнта і починають «обслуговувати» інших [335].

Навчання – це процес спілкування вчителя з учнями, під час якого текст виконує різні функції стосовно обох учасників процесу: для вчителя текст є засобом навчання і засобом контролю, для учня – об'єктом вивчення й розуміння, джерелом інформації. Згадані вище функції тексту формують його основні характеристики: 1) джерело інформації (вимоги: інформативна цінність, емоційність, цікавість); 2) об'єкт розуміння і вивчення (вимоги: доступність логіко-сислової структури і мовного оформлення); 3) засіб навчання і формування мовної здібності (вимоги: насиченість форм, наочність їх функціонування у мовленні); 4) засіб виховання (вимоги: змістовність, повчальність, здатність виховувати моральні та громадянські якості, формувати загальну й мовленнєву культуру, етичні засади й естетичні смаки). Як дидактичний матеріал, текст повинен відповідати засадам морально-етичного й естетичного характеру; впливати на розум і серце учня; збуджувати інтерес до

предмета і збагачувати спеціальними знаннями, тобто відповідати загальнодидактичним вимогам (поступовості, послідовності, зрозумілості, доступності тощо) [61, с. 126].

Н.П. Волкова вважає важливим складником мовлення, ефективним засобом образного втілення й педагогічного трактування навчального матеріалу підтекст («те, про що не сказано безпосередньо в тексті, але що впливає з того, як він інтерпретується і репрезентується»). Дослідниця наводить найтипівіші для вчителя форми підтекстового висловлення думки: підведення співрозмовника до логічного умовиводу, що впливає з наведених аргументів; висловлення емоційної інформації засобами образної аналогії (прислів'я, розповідь про аналогічний життєвий факт); ілюстрацію факту засобами притчі, байки; твердження методом «від супротивного», коли за начебто схваленою позицією проглядається критична думка, іронія тощо [92, с. 118].

На заняттях із риторики текст виконуватиме різні, в тому числі специфічні, функції: 1) засобу реалізації авторського комунікативного задуму; 2) стимулу вдосконалення власних умінь і навичок текстотворення; 3) засобу навчання й виховання; 4) зразка для побудови власного висловлювання; 5) засобу контролю.

Принципова різниця навчальних текстів, на думку дослідників, визначається дидактичними функціями, які вони виконують у навчальному процесі, і залежністю їх характеристик від цілей навчання та критеріїв відбору.

Для тексту як методичної категорії істотним є питання про його статус, який лінгводидакти визначають за кінцевою метою, змістом і обраним методом навчання. Особливість процесу навчання риторики української мови полягає в тому, що його кінцевою метою, змістом і засобом є ефективне спілкування. Навчання риторики передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, тобто здатності вирішувати мовними засобами конкретні комунікативні завдання у конкретних сферах і ситуаціях спілкування. У лінгвістичному розумінні комунікативна компетенція є сформованою здатністю розуміти і створювати цілісні мовленнєві твори – тексти.

У науково-методичній літературі пропонуються різні підходи до

класифікації навчальних текстів. Зокрема, заслуговує на увагу підхід групи вчених-лінгводидактів (М.М. Шанський, І.Л. Рєзниченко, Т.С. Кудрявцева, Л.Л. Шестакова, І.Х. Майорова, В.Ю. Троїцький, М.В. Черкєзова та ін.), згідно з яким при визначенні типу тексту враховують не окрему ознаку, а з сукупність ознак. Пропонована авторами типологія укладена з урахуванням головних аспектів навчального тексту (функціональний, прагматичний, методичний і лінгвістичний) лінгвістичної диференціації мовлення з точки зору його видів, форм, жанрово-стилістичних особливостей, умов і способів здійснення, емоційності й експресивності. У результаті такого підходу виділяють актуальні для методики навчання типи текстів:

- 1) усний ужитково-побутовий діалог (розмови в різних ситуаціях);
- 2) офіційно-діловий діалог (бєсїди, переговори);
- 3) науковий (навчальний) діалог (бєсїди, дискусїї);
- 4) усний офіційно-діловий монолог (промови, виступи, привітання, доповідї);
- 5) усний ужитково-діловий монолог (розповідї про..);
- 6) усний науковий (навчальний) монолог (повідомлення, доповідї);
- 7) усний публіцистичний монолог (інформаційний огляд, коментар);
- 8) письмовий офіційно-діловий монолог (довїдки, заяви, характеристики, рекомендації);
- 9) письмовий науковий монолог (тексти підручників з різних дисциплїн, статті, доповідї, повідомлення);
- 10) письмовий публіцистичний монолог (передова стаття, коментар, нарис, фейлетон) [4, с. 108].

Ця методична типологія базується на загальних методичних функціях навчального тексту, що відображають орієнтацію навчання на формування мовленнєвої і мовної здібності і є, на наш погляд, цілком прийнятною для процесу навчання риторики української мови.

Інші дослідники (Т.О. Ладженська, Л.І. Зельманова, Н.С. Болотнова), відповідно до нової комунікативної методики навчання рідної мови, що

базується на спілкуванні з активізацією всіх видів мовленнєвої діяльності, розглядають як одиницю тексту урок [61, с. 122-124].

Широкого застосування в навчальному процесі останнім часом набуває відеотекст, що «є поліфункціональним засобом навчання, оскільки за допомогою тексту можна формувати й удосконалювати навички вимови, вичленяти й активізувати граматичні явища, добувати соціокультурну інформацію [190, с. 27]». Завдяки зоровому ряду він полегшує роботу оперативної пам'яті, організує слухове розуміння.

Отже, аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що, незважаючи на значну кількість досліджень, закінченої, термінологічно єдиної типології тексту досі не існує. Надання тексту статусу основної одиниці змісту навчання посилює освітні й виховні можливості риторики як предмета. Класифікаційні підходи лінгвістів [61] і лінгводидактів [4; 292] розглядаємо як найбільш обґрунтовані.

3.2.3. Текстотворення як головний елемент риторики

Аналіз праць Л.С. Виготського [82; 83], М.І. Жинкіна [149; 150], М.М. Бахтіна [38; 39], О.О. Леонтєва [239; 245], О.Р. Лурії [260] з проблем специфіки мовленнєвої діяльності переконує в тому, що, по-перше, процес її реалізації пов'язаний зі створенням і сприйняттям висловлювань (текстів) у ході спілкування, по-друге, саме спілкування базується на обміні текстами, актуальними для певної мовленнєвої ситуації.

Досліджуючи висловлювання як реальну одиницю мовленнєвого спілкування, М.М. Бахтін доходить висновку, що «реченнями не обмінюються, як не обмінюються словами (у суто лінгвістичному значенні) і словосполученнями – обмінюються думками, тобто висловлюваннями, що будуються за допомогою одиниць мови – слів, словосполучень, речень..». Учений виділяє два моменти, що визначають текст як висловлювання, – це його задум («інтенція») і здійснення

цього задуму. Таким чином, «навчитися говорити – значить навчитися будувати висловлювання [39, с. 176-181]».

З огляду на це цілком логічно вважаємо висновки вчених про те, що головним завданням вивчення текстової комунікації є дослідження процесу текстотворення (комунікативної діяльності суб'єкта, який формує текст), лінгвістичних і екстралінгвістичних факторів, що впливають на відбір елементів тексту та його організацію, визначають закономірності текстової діяльності й особливості структури тексту як форми комунікації [376].

Текстова діяльність являє собою «систему дій на основі знань, навичок і вмінь, що дають змогу створювати тексти, сприймати й інтерпретувати їх [61, с. 301]». Під категоріями і факторами текстотворення розуміють причини й умови, що визначають і стимулюють відбір та організацію мовних засобів, необхідних для побудови тексту (Н.О. Купіна, Н.С. Болотнова). За комунікативного підходу до тексту важливими, на думку Н.С. Болотнової, є текстоутворювальні категорії, що відрізняються антропоцентричною сутністю, універсальністю і глобальністю.

Синтезувальною основою тексту, концентрованим втіленням «суті твору», від якого залежать усі елементи структури тексту (тема, ідея, композиція, відбір і організація мовних засобів тощо), як вважає В.В. Виноградов, є образ автора [86]. На етапі створення тексту важливого значення надають фактору адресата, що зумовлює вибір автором теми, ідеї, жанру, загальної комунікативної стратегії і тактики, впливає на відбір і організацію мовних засобів.

Психолінгвістика, на відміну від інших наук, аналізуючи текст і його функціонування (тобто процеси створення та сприймання) як людську діяльність, виділяє три основні напрями: 1) дослідження створення тексту, 2) дослідження сприймання тексту і 3) комплексне вивчення закономірностей створення і сприймання тексту. Особливості процесів породження тексту представлені у працях багатьох учених (Ч. Осгуд, Н. Хомський, Дж. Міллер, О.Р. Лурія, С.Й. Гіндін, А.І. Новиков, О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня та ін.). У межах

цього напрямку вивчаються також етапи формування задуму тексту і правила його передачі. Комплексним дослідженням закономірностей породження і сприймання текстів займалися І.О. Зимня, А.І. Новиков, В.Ф. Петренко, Л.Г. Шмельов та ін.

О.О. Леонт'єв наголошує на важливості етапу підготовки тексту виступу, від якого значною мірою залежить процес сприймання. У цьому контексті цінними вважаємо такі поради вченого:

1. До складання тексту виступу необхідно чітко проаналізувати предмет мовлення, визначити смислову ієрархію змісту виступу, причинно-наслідкові зв'язки тощо.

2. Важливим етапом змістової підготовки є виділення основних смислових частин виступу.

3. Заключним моментом дотекстової підготовки є продумування зв'язків між смисловими частинами.

4. Дуже важливо орієнтуватися на логіку змісту [242, с. 19-22].

На думку І.Р. Гальперіна, суттєвою передумовою створення правильного (згідно з цілями й умовами комунікації) тексту є дотримання таких правил: по-перше, узгодження змісту тексту і його назви; по-друге, досконале, завершене формулювання назви; по-третє, відповідність літературного оформлення функціональному стилю; по-четверте, наявність надфразових єдностей, об'єднаних різними типами зв'язку і, по-п'яте, цілеспрямована й прагматична настанова [101].

Розглядаючи зміст як багаторівневе утворення, І.О. Зимня виділяє у ньому головні елементи: мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру; предметно-денотативний рівень (коло предметів і явищ дійсності, що відображаються вербально); смисловий рівень (смисловий зміст, предикативні зв'язки і їх логічна організація у процесі осмислення); мовний план (сукупність мовних засобів); мовленнєвий план (своєрідність способів формування і формулювання думок, що відображають етносоціокультурний фактор; інтонаційно-вимовні особливості тексту) [170, с. 192-193].

Окремі фази у роботі над текстом твору виділяє В.М. Мещеряков:

орієнтування в умовах мовленнєвої діяльності, планування змісту і форми твору, реалізація плану, контроль і корекція кінцевого результату [292, с. 112].

Одним із базових елементів технології підготовки будь-якого виступу є створення або конструювання тексту. Ця форма підготовчої діяльності особливо важлива для ораторів-початківців, оскільки вони ще не володіють розвинутими автоматичними стереотипами і потребують максимальної кількості ресурсів, що полегшують виступ. Найпоширенішим джерелом ресурсів у цьому плані є текст виступу.

І.Д. Коротець вважає істотним для процесу створення тексту виступу урахування особливостей використання письмового джерела виступу (потрібен/не потрібен під час виголошення промови текст виступу), складу його змісту і психологічної настанови творця тексту. Цілком логічним видається виділення автором двох форм промов оратора-початківця: повний текст виступу (як форма літературного писемного мовлення відповідає нормам літературної праці і втілює всі її культурні досягнення) і максимально наближений до форми спілкування кожного оратора (такий текст пишеться на основі канонічного, класичного тексту, але має зразки, що відповідають образу оратора) [208, с. 131-133].

Погляд на текстотворення з урахуванням двох чинників, а саме – компетенції автора і структури прагматичної ситуації, презентує Т.В. Радзівська. Успішній побудові тексту, як вважає дослідниця, сприяють основні знання стратегій цього процесу, зокрема п'яти їх видів.

По-перше, – це конструктивно-генеративна стратегія, відповідно до якої побудова тексту здійснюється з урахуванням чітко визначеного комунікативного завдання.

По-друге, – це переклад однієї з форм безпосередньої усної комунікації (комунікативного жанру, мовленнєвого акту) в текстову форму. Такий тип стратегії, на думку дослідниці, ілюструють ділові листи, тексти-розповіді, «спогади вголос», заяви, оголошення, доповідні або побутові записки, звіти.

Третій тип стратегії (аналогійний) – побудова тексту за існуючою текстовою

моделлю. До нього вдаються тоді, коли зразок є складником прагматичної ситуації творення текстів певного класу, коли створення тексту не передбачає певного зразка і він не входить до складу прагматичної ситуації породження тексту (пор. науково-популярний текст, реферат). Прикладом такого тексту є класичний афоризм: його побудова здійснюється як переформулювання особистого спостереження в загальне судження, тобто за зразком сентенції.

Комунікативна стратегія, як четвертий вид, спрямована на репрезентацію внутрішніх (емоційних та інтелектуальних) станів комуніканта. Тексти, що відображають комунікативну дію, містять тим чи іншим способом організовані відомості про почуття, роздуми, відчуття, переживання у момент реалізації дії (щоденникові записи, а також тексти ліричної поезії).

Особливістю п'ятої стратегії – трансформувальної – є перероблення тексту. Це може бути як трансформація, внаслідок якої створюваний текст належатиме до того ж класу, що й перероблюваний (нова редакція твору), так і трансформація, в результаті якої з'являється текст іншого класу (реферат, анотація, огляд, стаття у довіднику або енциклопедії). Головною ознакою стратегії є поєднання двох логічних компонентів – взаємодії комуніканта з первинним текстом і утворення нового тексту [376, с. 180-182].

Разом з об'єктивними чинниками у кожному процесі текстотворення діє й такий суб'єктивний чинник, як комунікативна компетенція суб'єкта, на важливій ролі якого наголошують дослідники. Будучи явищем багатоаспектним, вона формується у носія мови в результаті навчання й самонавчання, багаторічної мовленнєвої практики, завдяки читанню текстів і їх утворенню. Текст породжується (складається) мовцем відповідно до його задуму, з потребою найкращого передавання запланованого змісту. Одним із найважливіших моментів текстотворення, на думку В.В. Різуна, є адресація матеріалу. У риториці це називається принципом моделювання аудиторії.

У риториці робота над текстом промови є складником докомунікативного етапу підготовки. Дослідники (Т.В. Анисимова, О.Г. Гімпельсон) пропонують такий алгоритм роботи над текстом виступу: уточнення предмета мовлення,

виявлення проблеми, визначення джерел інформації, добір і опрацювання літератури, моделювання ситуації, формулювання цілей промови і головної думки (тези), введення топосів, погодження композиційних елементів тощо [16].

Подібні етапи підготовки тексту лекції виділяє С.В. Глазунов: визначення теми, плану і композиції лекції, робота над джерелами, оформлення тексту лекції. Особливістю цього виду роботи автор вважає те, що текст не просто записують, а й методично обробляють, тобто у ньому виділяють моменти звернення до технічних засобів, наочних посібників, вказують приблизний час звучання кожної частини [105].

Теорія текстотворення розглядає «правила послідовного розгортання змісту текстів (французький структуралізм) чи послідовності розгортання (деталізації) теми текстів (генеративна лінгвістика)». Проте це узагальнення приховує специфіку проблем текстотворення. Наприклад, у спілкуванні вчителя з його учнями текст, що транслюється вчителем, і відповіді учнів на нього утворюють єдиний текст, тоді як мова вчителя і мова учнів – це різні мови. Дослідженнями підтверджено, що текст, який транслюється вчителем, повинен, випереджаючи відповіді учнів, містити в собі елементи переходу на чужу мову [294].

Н.О. Іпполітова звертає увагу на традиційні етапи мовленнєвої діяльності: спонукально-мотиваційний (формування мотиву мовленнєвої діяльності); орієнтувальний (обдумування, планування, вибір характеру мовленнєвої поведінки, формування первинного уявлення про стиль і жанр висловлювання); виконавський етап (озвучення задуманого тексту); контрольний (аналіз комунікативного успіху і невдач) [381, с. 74]. Названі етапи відповідають розділам класичної риторики (інвенція, диспозиція, акція і релаксація).

Оскільки діяльність учителя багато в чому базується на створенні вторинних текстів, автор більше уваги звертає саме на них і визначає особливості вторинних текстів:

1. За своєю суттю вони є певною мірою реакцією на прочитане, відповіддю на сказане і, зрештою, результатом процесу сприйняття й інтерпретації тексту.
2. Характерною ознакою вторинних текстів є зміна авторства, що

передбачає заміщення однієї інтенції іншою, в результаті чого змінюється суб'єкт мовленнєвої діяльності, і первинний текст постає предметом, а вторинний – результатом його діяльності.

Н.О. Іпполітова і Л.С. Якушина до вторинних текстів відносять відтворення первинного тексту, діалог із первинним текстом, вторинний текст-відповідь, вторинний текст-дослідження, інтерпретація первинного тексту, завершення первинного тексту. Так, пояснюючи матеріал, готуючись до певного етапу уроку, вчитель відтворює прочитане, вивчене раніше з урахуванням характеру навчального завдання. Крім того, у процесі професійної діяльності вчитель стикається з необхідністю конспектувати, написати тези, анотацію, виступити з оглядом літератури і т. ін. Успішність створення вторинних текстів пов'язують з умінням читати. Практикою доведено, що при створенні вторинних текстів часто виникають труднощі, подолати які не всім вдається. Причинами їх вважають незнання законів жанру вторинного тексту, невміння правильно використовувати мовні й мовленнєві засоби, доречні у відповідних текстах, неврахування істинної специфіки вторинних текстів [381, с. 169].

Процес створення власного тексту, на думку Д.І. Архарової, складний для вчителя й учнів. Зокрема, учень, що розпочинає роботу над текстом твору, володіє достатньою кількістю відомостей предметного і загальномовленнєвого характеру, але не знає, що з ними робити на етапі відбору, осмислення, систематизації необхідного матеріалу і в процесі написання тексту твору, тому в результаті мовленнєві й комунікативні дії такого автора стають хаотичними й неефективними.

Осмислене, самостійне й успішне творче конструювання нехудожнього науково-навчального/науково-популярного тексту на основі зібраного матеріалу стає можливим і реальним, як вважає дослідниця, якщо алгоритмізувати (технологізувати) процес створення інформативно-комунікативних структур тексту твору і їх мовленнєвого оформлення. Пропонується система певних мовленнєвих кроків, операцій і прийомів, що допомагають змоделювати зміст тексту: побудова дефініції тематичного слова

– формулювання головної думки тексту твору – побудова логічної схеми (логографа) майбутнього тексту на основі обраного типу мовлення.

Під час мовленнєвого оформлення інформаційних структур особливу увагу дослідниця радить звернути на вживання абстрактної й оцінкової лексики, необхідної у роботі з головною думкою, доказами, висновком, при побудові дефініції тематичного слова. Алгоритм авторської діяльності допомагає зрозуміти смисл і послідовність необхідних мовленнєвих дій, визначає порядок і перспективу в роботі, що мотивує учня до осмисленого написання тексту твору [33].

Ефективності текстової діяльності, на думку Н.С. Болотнової, сприяють такі умови: наявність текстової компетентності; наявність у автора мети, що визначає текстотворчу діяльність; знання мови (коду) і текстотворчих можливостей мовних одиниць різних рівнів; наявність каналу зв'язку; наявність адресата; зв'язок з дійсністю; знання автором і адресатом правил мовленнєвого спілкування [61, с. 302].

Отже, для процесу текстотворення важливе значення мають знання текстової норми і, зокрема, таких її складників, як комунікативно-прагматичні текстові норми, норми формування змістового плану тексту, жанрово-стилістичні, композиційно-мовленнєві й текстові норми, пов'язані з технічним оформленням.

3.2.4. Сприйняття тексту як результат ефективної роботи оратора

Сприймання, за психологічним словником, це «цілісне відображення предметів, явищ, ситуацій і подій у їхніх відчуттєво доступних часових і просторових зв'язках і відносинах [498, с. 496]».

Дослідженням і побудовою психолінгвістичних моделей процесів сприймання тексту займалися Д. Фланаган, І.Ф. Хоккет, Л.С. Виготський, О.О. Леонт'єв, М.І. Жинкін, Т.Г. Винокур, Т.М. Дридзе, Ю.О. Сорокін, І.О. Зимня та інші вчені. У полі зору психологів і психолінгвістів перебувають варіанти і зміст розуміння сприйнятого, індивідуальний портрет слухача і

читача, процес читання; робляться спроби моделювання сприйняття як ступеня в структурі мовленнєвого акту тощо.

Психолінгвісти (О.О. Леонтьєв, І.О. Зимня) розглядають розуміння тексту як процес переведення смислу цього тексту в будь-яку іншу форму його закріплення, що дає змогу створити образ змісту тексту. Однак цей образ не є підсумком роботи над текстом, кінцевим його результатом; важливішим вважають процес розуміння змістової сторони, усвідомлення чинників, що сприяють змістовому сприйняттю тексту, розумінню його зовнішньої (формальної) і внутрішньої (змістової) організації.

У психології процес сприймання пов'язують із такими чинниками, як пам'ять (усвідомлення процесу сприймання), мова (називання словами), почуття (вияв ставлення), воля (свідома організація перцептивної діяльності), емоції (внутрішнє спонукання до пізнання процесів і явищ) тощо. Серед характеристик тексту, що сприяють змістовому сприйняттю, розумінню і створенню образу сприйнятого змісту, називають зв'язність, яка передбачає структурну, смислову, комунікативну цілісність і цільність як єдність комунікативної інтенції мовця й ієрархії планів (фаз) мовленнєвого висловлювання (за О.О. Леонтьєвим), як наслідок задуму, що характеризує текст з точки зору його мотивованості та смислового завершення (за М.І. Жинкіним). Зв'язності й цільності тексту сприяє ієрархія смислових предикатів, одні з яких головні, інші – додаткові, але всі вони розвивають і аргументують головну думку, сприймаються як смислова єдність, що дає змогу створити образ змісту тексту.

Важливою функцією тексту є використання його як орієнтувальної основи для іншої діяльності, зокрема комунікативної. За словами М.М. Бахтіна, «всякому розумінню висловлювання слідує активна відповідь», тобто текст є одиницею комунікативної взаємодії – діалог між автором і реципієнтом, між реципієнтами, включеними у процес смислового сприймання та розуміння тексту [39]. Сприймання мовлення, що передбачає зв'язок із мисленням і пам'яттю й реалізується на основі дії, дослідники називають складним

психологічним процесом. Сміслові сприймання розглядають також як процес, що не лише включає акт осмислення, але й здійснюється механізмом осмислення. При цьому осмислення розуміють як процес розкриття й налагодження смислових зв'язків і відносин між вираженими словами-поняттями. І.О. Зимня у результативній стороні осмислення вбачає позитивне і негативне. Позитивним результатом дослідниця називає розуміння, ознакою негативного вважає нерозуміння. Таким чином, «розуміння (нерозуміння) як результат процесу осмислення так же, як і саме осмислення, органічно входить у процес смислового сприймання мовленнєвого повідомлення, представляючи його внутрішню результативну сторону [164, с. 85]».

В.В. Різун пояснює сприймання тексту як «керований автором процес продукування його адресатом». Складниками цього процесу вчений називає відчуття, пізнання і розуміння [383, с. 50].

У працях радянських учених (С.Л. Рубінштейна, В.А. Артемова, М.І. Жинкіна, Б.В. Беляєва та ін.) утверджується думка про те, що сприймання й розуміння мовлення становлять єдиний процес. І.О. Зимня вважає за доцільне розмежувати процесуальну сторону налагодження смислових зв'язків у смислового сприйманні, яку називає осмисленням, і результативну сторону, що являє собою розуміння (нерозуміння). Отже, показником слухання (внутрішнім результатом), по суті, є результат осмислення: розуміння чи нерозуміння. Зовнішній результат – це висловлювання слухача у відповідь чи його реакція згоди-незгоди. Роль суб'єктивних (функціональних) факторів дослідниця відводить таким психологічним особливостям самого процесу сприймання у суб'єкта діяльності, як: а) осмислення сприймання; б) дискретність цього процесу; в) обумовленість сприймання минулим досвідом людини; г) випереджальний характер сприймання; г) зумовленість сприймання закономірностям функціонування пам'яті [164, с. 90].

У логіці розумінням називають введення виразу в несуперечливу логічну систему й налагодження зв'язку з її елементами. Розуміти знаковий вираз у науковій теорії – означає «знати, як він вводиться і як виключається».

Розуміння виразу полягає у перекладі його з однієї знакової системи в іншу, в результаті чого налагоджується зв'язок цього висловлювання з елементами нової системи. Наявність такого зв'язку вважають ознакою розуміння висловленого речення [167, с. 13].

Розгляд сприймання тексту як окремої комунікативної фази дає змогу виявити види взаємодії тексту та його реципієнта, визначити моделі цього процесу. Т.В. Радзівська називає такі причини звертання до тексту: заради тексту (зокрема, читання його для розваги, естетичного задоволення, відпочинку); у зв'язку з професійними чи іншими потребами (наприклад, для вилучення окремих відомостей, що містяться в ньому, для створення іншого тексту, для «повного» засвоєння змісту з подальшим конспектуванням). У цих випадках активним комунікативним партнером виступає реципієнт, який ініціює взаємодію з текстом, а провідним фактором стають його інтенції й обрана ним модель сприймання тексту [375, с. 16].

Н.О. Мех вважає зміст тексту в процесі його створення та сприймання активною мисленневою діяльністю суб'єкта. З огляду на це дослідниця радить у процесі сприймання тексту, що відображає дійсність, як і в процесі його створення, «робити певні перетворення на мисленневому рівні, у результаті яких текст набуває схожості з дійсністю й навпаки [288, с. 213]».

Згідно з дослідженнями А.І. Новикова, розуміння – «це складний інтелектуальний процес, що не закінчується на рівні «перероблення тексту». Він продовжується на рівні мислення, внаслідок чого безпосередній результат розуміння тексту, збуджуючи різні зв'язки й відношення, «обростає» додатковими компонентами не лише пізнавального, але й емоційного, суб'єктивного, прагматичного характеру [316, с. 33]».

Однак розуміння не вичерпується лише мисленневою діяльністю. На думку І.О. Зимньої, «воно зумовлюється всім минулим досвідом людини, її заняттям, культурою, вихованням, усіма особистісними характеристиками», а також зовнішніми стосовно людини факторами, зокрема, характеристиками

самого тексту (його смисловою організацією, структурою, тривалістю, кількістю незнайомих слів тощо) [166, с. 18-19].

Найбільш повне висвітлення, на думку І.О. Зимньої, ця проблема знайшла у концепції З.І. Кличникової. Розглядаючи мовленнєве повідомлення як втілення чотирьох груп категорій смислової інформації (категорійно-пізнавальних, ситуативно-пізнавальних, оцінково-емоційних і спонукально-вольових), дослідниця виділяє відповідно до них чотири типи плану тексту і сім рівнів його розуміння у процесі прочитання: 1) розуміння окремих слів, або розуміння «категорійно-пізнавальної інформації»; 2) розуміння словосполучень, тобто розуміння «категорійно-пізнавальної і частково ситуативно-пізнавальної інформації»; 3) розуміння окремих речень і трьох планів повідомлення (логічного, емоційного і спонукального); 4-6) розуміння тексту, але на різній глибині осмислення планів повідомлення; 7) рівень вчинкового розуміння (текст розуміється настільки глибоко, що читач перетворюється з особи, яка сприймає, на особу, яка співпереживає) [166].

Про активно-зворотний характер розуміння живого мовлення пише М.М. Бахтін. На думку вченого, «слухач, сприймаючи і розуміючи значення (мовне) промови, водночас займає стосовно неї активну позицію у відповідь: погоджується чи не погоджується з нею (повністю чи частково), доповнює, застосовує її, готується до виконання і т. д.; і ця позиція слухача у відповідь формується впродовж усього процесу слухання й розуміння з самого його початку, інколи буквально з першого слова мовця [39, с. 169]».

Сприймання і розуміння змісту тексту пов'язують також із його структурою. Зазвичай текст містить вступ, основну частину, висновки, що породжує у читача певні очікування: у вступі він сподівається знайти визначення предмета дослідження, ступінь розроблення досліджуваної проблеми, мету дослідження і т. ін. Основна частина менш передбачувана: у ній здебільшого представлено дослідження проблеми, сформульовано гіпотезу, основні тези, дібрано аргументи «за» і «проти»; в аргументованих текстах пропонується обґрунтування, робляться засновки, в описових – наводяться ознаки і приклади.

Заклучна частина традиційно містить висновки, оцінки або обґрунтування передумов і перспектив подальшого дослідження. Так, С.В. Глазунов радить, визначаючи структуру лекції, враховувати психологічні особливості сприймання слухачами інформації, зокрема, спроможності оперативної пам'яті людини, що дає змогу цілісно сприймати, осмислювати і перегруповувати матеріал [105, с. 93].

Досліджуючи пам'ять, психолінгвісти звертають увагу на розмір тексту, наголошують на необхідності його членування на середні за величиною частини, оскільки ні занадто малі, ні завеликі елементи повідомлення для слухача неприйнятні: ті й інші можуть «перевантажити» пам'ять, спонукаючи у першому випадку до спеціального «заучування», або навіть механічного запам'ятання великої кількості дрібних частин, а в іншому – будуть занадто великими для формування оперативних одиниць пам'яті та сприймання. Тому подібне членування тексту не виконуватиме тієї функції, заради якої воно здійснюється.

Таким чином, для процесу сприймання і запам'ятання дуже важливе «осмислення, об'єднання різних суджень в єдине смислове ціле, у смисловий шматок, з метою зменшення кількості одиниць оперативної пам'яті і збільшення інформації [166, с. 111]». Суттєвою вважаємо пораду І.О. Зимньої слухачам лекції – при сприйманні усного мовленнєвого висловлювання доцільно виділяти смислові опори і смислові віхи, що формують основу повідомлення, визначаючи логіку викладу думки, сприяючи утриманню її в пам'яті.

Звідси висновок: текст (лекції, виступу, повідомлення тощо) повинен максимально сприяти сприйманню смисловими частинами, тобто мати чітку будову, містити логічно пов'язані розгорнуті положення, кожне з яких є окремим смисловим цілим. Загальну кількість таких блоків слід узгоджувати з обсягом оперативної пам'яті слухача. Відповідно, проблему, що розглядається, варто деталізувати не більше, ніж п'ятьма її аспектами, оскільки число п'ять, на думку І.О. Зимньої, – це реально існуюча нижня межа оперативної пам'яті слухачів.

Одним із важливих моментів мовленнєвого сприймання вважають більш усвідомлене утримання слухачами інформації, що подається на початку і в кінці

повідомлення. Така особливість пояснюється дією відомого в психології «закону першого і останнього місця», або «фактора ефекту краю».

Думку про те, що правильному розумінню тексту допомагає системність, нормативність мовних засобів, розвиває В.В. Різун. Учений вважає, що істотною перешкодою сприйманню є слово, вжите не в тому значенні. Правописні помилки у тексті заважають сприйманню, збільшують часову розбіжність між перцепцією і рецепцією тексту, що стає причиною виникнення підтекстів, побічних тем тощо. Отже, «кожне слово, кожна фраза, надфразна єдність повинні виражати тему тексту або бути тематично зумовленими [383, с. 54]». Дослідник радить звертати увагу також на синтаксичну організацію фрази, оскільки найчастіше на рівні підрядних речень, відокремлених членів речень, вставних і вставлених конструкцій виникає неявна предикація. До причин, що безпосередньо порушують процес пізнання й розуміння, вчений відносить також специфічну роботу механізму рецепції (розуміння) сприймача, різний емоційний досвід автора і реципієнта, різну діяльнісну основу продукування й розуміння тексту.

Слушною є також порада щодо психологічної настанови на певну аудиторію для того, щоб відчуті і зафіксувати в тексті місця, які не відповідають інтелектуальному рівню читачів (слухачів). З огляду на зв'язок із роботою рецептивного механізму (пам'яттю, увагою, асоціаціями, волею, рівнем розвитку свідомості й мови, мислення тощо) авторові важливо орієнтуватися на сприймача певного інтелектуального рівня і певного соціального прошарку.

Правильність сприйняття тексту забезпечується не тільки мовними одиницями і їх сполуками, але й необхідним загальним фондом знань і комунікативним фоном. Учені вбачають також зв'язок процесу запам'ятання з місцем предикацій, активною мисленнєвою діяльністю слухачів, індивідуально-психологічними та комунікативно-мовленнєвими особливостями мовця. Серед найголовніших умов, що визначають успішність слухання і залежать від мовця, називають його артикуляційні дані, тривалість звучання повідомлення, темп виголошення і ступінь зацікавлення мовця в тому, щоб бути зрозумілим. Інтелектуальне осягнення тексту вважають ознакою пізнавальної діяльності

мислячого індивіда, відповідно стан його інтелектуального розвитку визначається здатністю сприймати текст: «він повинен володіти тим мінімальним набором інформації, без якої слова будуть видаватися чужими, незнайомими, зайвими, незначущими [519, с. 120]».

Філософським, культурологічним, діалогічним тлумаченням тексту займається герменевтика, яку вважають методологічною основою гуманітарного знання, у тому числі мистецтвознавства й літературознавства. Під герменевтикою розуміють дисципліну, що вивчає процеси розуміння і тлумачення текстів, допомагає наблизитися до задуму автора, забезпечити діалог читача і його творця через текст як закінчену, цілісну смислову єдність. Центральним поняттям герменевтики називають розуміння. Однак і вона визначає розуміння по-різному:

1) як процес і результат адекватного задуму мовця, осягнення слухачем суті, змісту всього висловлювання;

2) як освоєння чужих переживань, думок і рішень, опредметнених у мовленні, висловлюванні, мові рухів тіла; залучення слухача чи читача до світу автора, його духовного багатства;

3) як відтворення ситуацій і логіки мовця, автора, його життя, переживань, співпереживання, але не завжди з позитивною оцінкою;

4) як когнітивну діяльність, пізнання, рух від незнання до знання;

5) як критичний аналіз сприйнятої промови, прочитаного тексту; суперечку з автором (згода або незгода), підготовку до полеміки, спілкування, діалогу, подальшого заглиблення в предмет;

б) як приведення почутих чи прочитаних знаків мови у відповідність із еталонами власної мовленнєвої (мовної) пам'яті (не герменевтичне, а психологічне тлумачення).

Особливості герменевтичного процесу збирання світу в слово і загальну свідомість вбачають у позбавленні незнання і незнайомства. Розуміння, зорієнтоване на згоду, за Гадамером, досягається насамперед засобом мовлення. Таким чином, у герменевтиці розуміння мовлення не ототожнюється із

розумінням слів шляхом поетапного додавання словесних значень, а розглядається як слідування за цілісним смислом того, що говорять [98].

В.П. Кохановський пропонує таке бачення проблеми розуміння текстів:

1. По-перше, будь-який текст – джерело багатьох його розумінь і тлумачень, одне з яких – розуміння його автором.

2. По-друге, багатство значень розкривається не раптом і не одразу, оскільки «сміслові явища можуть існувати і в прихованому вигляді, потенційно, і розкриватися тільки у сприятливих для цього розкриття смислових культурних контекстах наступних епох».

3. По-третє, смисл тексту в процесі історичного розвитку змінюється, відкривається нове розуміння, що «знімає» старе значення, переоцінює, поглиблює і розширює його.

4. По-четверте, розуміння тексту – це не готовий результат, а діалектичний процес, діалог різних культурних світів, результат зіткнення значень «своє – чуже» (М.М. Бахтін), діалог текстів.

5. По-п'яте, зрозуміти текст чужої культури – означає вміти знаходити відповіді на запитання, що виникають у нашій сучасній культурі [211, с. 114].

Розуміння як бездумну і повну згоду герменевтика приймає лише в ситуації наказу в екстремальних умовах.

Таким чином, смислове сприймання, як внутрішній психологічний механізм слухання, – це складний процес, зумовлений багатьма особливостями і факторами, врахування яких сприяє оптимізації не лише цього виду мовленнєвої діяльності, а й навчальної діяльності в цілому.

3.3. Теоретичне і методичне осмислення поняття «мовленнєвий жанр»

3.3.1. Загальна характеристика мовленнєвого жанру

Комунікативна діяльність педагога базується на практичних знаннях про способи використання мовленнєвих засобів для розв'язання завдань педагогічного спілкування. З огляду на це важливе значення має оволодіння

теорією і практикою професійних мовленнєвих жанрів (далі – МЖ). Мотиваційною основою для вивчення теорії МЖ вважаємо такі висновки М.М. Бахтіна:

1. Теорія МЖ пропонує універсальний підхід до мовленнєвої поведінки людини, механізмів породження й інтерпретації текстів.

2. Знання теорії жанрів дає змогу людині почуватися впевнено у багатьох життєвих ситуаціях, повніше і яскравіше розкривати свою індивідуальність, варіювати ситуацію спілкування, реалізувати вільний мовленнєвий задум.

3. МЖ організують мовлення практично так само, як його організують граматичні форми. Навчаючись відливати власне мовлення в жанрові форми і чуючи чуже мовлення, вже з перших слів людина вгадує його жанр, певний об'єм (тобто приблизну довжину мовленнєвого цілого), певну композиційну побудову, передбачає кінець, тобто з самого початку має враження мовленнєвого цілого, котре потім лише диференціюється в процесі мовлення [39].

В.В. Дементьєв пояснює актуальність МЖ насамперед тим, що «сучасна наукова парадигма у мовознавстві має в цілому функціональний характер». Вважаючи вивчення МЖ (поряд із звукоцентризмом, словоцентризмом і риторичним напрямом) одним з основних підходів до дослідження усного діалогічного мовлення, дослідник називає причинами «лідерства жанроцентризму» активний пошук оптимальної базової одиниці мовлення і прагматизацію сучасної колоквиалістики в цілому [127].

Вартий уваги і той факт, що своєчасне визначення жанрового варіанта майбутнього твору сприяє діловому взаєморозумінню у ланцюжку оратор-аудиторія, оскільки дає змогу спиратися на креативні резерви загальноприйнятих структурних зразків [14]. На думку вчених (Н.О. Іпполітової, Л.С. Якушиної, Л.В. Хаймович), знання жанрових особливостей мовленнєвого твору сприяють регулюванню діяльності читача або слухача у процесі сприймання мовленнєвого твору, дають змогу зробити правильний вибір засобів, допомагають долати труднощі у продукуванні й сприйманні, виробляти критерії аналізу й оцінки своїх і чужих висловлювань [381].

В.І. Карасик вважає володіння МЖ статусною характеристикою особистості, а відповідні знання й уміння – одним з головних складників мовленнєвої компетенції [182]. О.А. Земська пов'язує важливість поняття МЖ з побудовою загальної теорії спілкування й наголошує на їх соціальному і практичному значенні. На думку дослідниці, «якщо теорія актів мовлення стала основою для створення окремого напрямку у мовознавстві, то теорія жанрів мовлення повинна стати її безпосереднім продовженням і розвитком [162, с. 286]».

У сучасній науці переважають два підходи до розуміння терміна «жанр»: літературознавчий і лінгвістичний. Літературознавчий зміст жанру охоплює тільки твори художньої літератури, а лінгвістичний додає тексти, різноманітні за обсягом, змістом і функціональним спрямуванням. Лінгвістичне поняття жанру пов'язують з проблемою «життєвих висловлень» (В.М. Волошинов), оскільки вони передбачають несловесне доповнення й позасловесний початок, а їхнє завершення визначається тертям слова з несловесним середовищем і тертям слова з чужим словом. Лінгвостилістика досліджує жанри як «різні конкретні форми організації мовного матеріалу функціонального стилю, як його текстові реалізації моделей і структур, що склались і закріпились у мовних ситуаціях [284, с. 210]».

Пріоритет у формуванні загальнофілологічних основ поняття «жанр» належить М.М. Бахтіну. Його заслугою вважають з'ясування сутності й природи, основних ознак МЖ (формально-композиційна і смислова цілісність, стилеве оформлення, певний об'єм, відповідність типовим темам міжособистісного спілкування). Визначення вченим МЖ як відносно стійкого типу висловлювання (цілісної одиниці мовленнєвого спілкування, межі якої позначені зміною мовців), очевидно, передбачає, що об'єктом жанрознавства слід вважати висловлювання (текст) у його типологічних характеристиках. На думку дослідника, будь-яке висловлювання, виражаючи «своє кредо в галузі теорії жанрів мовлення», є лише моментом безперервного мовленнєвого спілкування (життєвого, літературного, пізнавального, політичного), що, у свою чергу, є моментом безперервного всебічного становлення соціального

колективу. З цього висловлювання можна зробити висновок, що об'єкт жанрознавства (генології) не має суворих обрисів, не обмежений висловлюванням (текстом) як таким, але належить до сфери соціально-мовленнєвої взаємодії мовців [39].

Сучасна лінгвістика досліджує жанр як стилістичне явище (Т.Г. Винокур, М.Н. Кожина, Г.Я. Солганик), як семіотичне явище (Т.В. Шмельова), як культурологічне явище (В. Відер, С. Пратт, Н.Б. Вахтін, Є.В. Головка), як тип висловлювання (М.М. Бахтін, Н.Д. Арутюнова, Т.В. Матвєєва, Т.В. Шмельова та ін.), як текстове явище (М.Ю. Федосюк, М.В. Китайгородська), як комунікативне явище (С. Гайда, Т.В. Матвєєва, Ф.С. Бацевич, В.В. Дементьєв), як комунікативно-риторичне явище (В.В. Дементьєв, Т.В. Яхонтова, Т.В. Анисимова). Наявні підходи до розуміння концепції жанру поділяють на три групи: 1) концепції, що спираються на класичне визначення жанру (Арістотель, Н. Буало – у цьому випадку жанр розуміють або дуже вузько, або надто широко); 2) підходи стилістів, психолінгвістів, соціолінгвістів, філософів, етнографів і антропологів, що базуються на описові окремих аспектів жанрової організації мовлення («теорія холодних культур», «прецедентні тексти» тощо); 3) дослідження, що спираються на концепцію М. Бахтіна, згідно з якою людське мовлення у типових ситуаціях відливається в готові форми МЖ, що «дані нам майже так, як рідна мова», а багатство і різноманітність МЖ таке ж неосяжне, як «невичерпні можливості різноманітності людської діяльності [127, с. 108]».

Пошуки найбільш точних і містких дефініцій, сутнісних характеристик жанру тривають. Так, Т.В. Матвєєва особливостями жанру вважає його здатність набувати «у загальних рисах образу майбутнього тексту, на який орієнтується будь-який носій мови» і наявність стійких найменувань, що позначають клас текстів як цілісних і закінчених реалізацій авторського задуму (довідка, протокол, доповідь, інтерв'ю, роман і т. ін.). Дослідниця виділяє три компоненти жанру: тематичний, або змістовий (становить вибір і спосіб розкриття теми, характерний для певної групи однорідних текстів); композиційний (правила текстових пропорцій: композиційна рамка має бути

значно менша ніж головна частина, великі смислові частини повинні ділитися на менші; дотримання послідовності розташування великих і малих смислових частин тексту, а також правила й засоби логічного зв'язування частин) і стилістичний (стосується мовного оформлення тексту) [276, с. 68-69].

Найзагальніше визначення поняття пропонують словники: жанр – це вид творів у галузі якого-небудь мистецтва, який характеризується певними сюжетними та стилістичними ознаками [315, с. 661; 229, с. 92].

Жанр сприймають по-різному: 1) як «стійкий тип текстів (розповідь, повість, бесіда, стаття, указ, репортаж...), що історично склалися [222, с. 98]»; 2) як «різновид функціонального стилю, форму мовного спілкування, продиктовану певними умовами побудови композиційно цілісного висловлювання [147, с. 60]»; 3) «як факт суспільної свідомості, як інструмент, наукового пізнання і як вид та форму результатів пізнання [284, с. 210]» тощо.

Т.В. Матвєєва, вважаючи текст лінгвокультурним явищем, зміст поняття «жанр» пояснює як «стійку модель духовної діяльності у певній сфері життя, що втілюється у відповідних мовленнєвих діях і, в результаті цих дій, – у тексті [276, с. 68]». Дослідниця схильна до збереження поняття «у його канонічному філологічному тлумаченні: жанр – це «тип текстів, клас цілісних мовленнєвих творів, що характеризуються спільністю обсягу, авторської позиції, змістового структурування, композиційних і стильових особливостей [276, с. 288]».

В.М. Мещеряков виділяє використання терміна «жанр» у трьох значеннях: як феномена певного класу явищ, що мають загальні властивості й ознаки (у цьому розумінні жанр, наприклад, роман, стаття, бесіда, є об'єктом дійсності й, відповідно, об'єктом пізнання); як горизонту очікування для слухачів і моделі творення для мовців; як значення еталона, матриці, що накладається на дійсність і слугує інструментом наукового опису [290, с. 56]. Учений вважає за необхідне розмежовувати повсякденне і наукове вживання цього поняття.

В останні десятиліття термін «жанр» збагатився визначенням «мовленнєвий», що сприяло розширенню його трактування у літературознавстві й мовознавстві. Розуміння МЖ як відносно стійких

тематичних, композиційних і стилістичних типів висловлювань, на думку Ф.С. Бацевича, є ключем до всієї концепції засновника лінгвістичної генології (жанрології) [41, с. 30].

Однак, щоб уникнути двозначності у трактуванні жанру, вчені пропонують замість терміна «висловлювання» у тлумаченні М.М. Бахтіна вживати термін «текст» і розуміти під мовленнєвими жанрами «стійкі тематичні, композиційні і стилістичні типи текстів». У цьому разі жанрами будуть називатися оповідання, новела, роман, репліка побутового діалогу, військова команда, привітання тощо [222, с. 104]. На думку О.А. Крилової, такий поділ умовний, оскільки поняття МЖ є загальним, родовим, що включає в себе поняття «літературні жанри» як видове.

Н.С. Болотнова вважає дискусійним розгляд МЖ як тексту «певного стилю з певною смисловою структурою». Логічними є висновки дослідниці про те, що жанр – «це не текст, а найважливіший фактор текстотворення, що визначає структуру тексту, його семантику і прагматику поряд з іншими факторами текстотворення [61, с. 326]».

Окремі формулювання МЖ призводять до розуміння понять МЖ і мовленнєвий акт (МА) як взаємозумовлених: МЖ виформовується МА, що є складниками МЖ. Ф.С. Бацевич переконаний, що співвідношення між МА і МЖ не завжди прямолінійні, оскільки деякі МА не втілюються в МЖ (наприклад, повторення, нагадування, перепитування, обмовка тощо); як елементарне поняття МА може бути використаний для опису й протиставлення жанрів, що складаються з одного МА або їх сукупності (наприклад, бесіда, суперечка, сварка, умовляння та ін.). З огляду на це, вчений розуміє МЖ як «тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв МА (мовленнєвих актів), об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [42, с. 160]».

Цінними для нашого дослідження вважаємо висновки К.Ф. Сєдова, який, як і М.М. Бахтін, називає жанровий принцип одним із центральних в осмисленні природи функціонування соціальних механізмів вербального мислення та його різновиду – мислення дискурсивного, пояснюючи цим важливість наявності у

свідомості носія мови мовленнєвих жанрів у вигляді фреймів, сценаріїв, що є керівництвом до дії в певній соціально важливій ситуації спілкування. З МЖ дослідник тісно пов'язує уявлення про мовленнєву роль нормативної, прийнятої в суспільстві манери мовленнєвої поведінки, яка відповідає статусу мовної особистості. Норми жанрово-рольової комунікативної взаємодії, на переконання автора, повинні «становити особливий предмет риторики як науки про ефективне спілкування людей», а МЖ варто розуміти як мовне оформлення типових ситуацій соціальної взаємодії людей [416, с. 38].

Жанр визначає певні норми комунікативної взаємодії, однак кожна жанрова дія має унікальні властивості. Її неповторність пов'язують із неповторністю комбінації складників комунікативної ситуації соціальної взаємодії, що надає мовній особистості велику свободу вибору манер мовленнєвої поведінки всередині жанрового спектаклю, відповідно різні жанри дають учасникам спілкування неоднаковий набір можливостей.

Підтримуючи ідею розгляду жанрів у тісному взаємозв'язку із дискурсом, А.Р. Габідулліна трактує жанри мовлення як «засіб формалізації соціальної взаємодії; тип соціальної діяльності, що поширюється на широкий діапазон дискурсів». На думку дослідниці, мовленнєвий жанр у вузькому значенні терміна – «це мікрообряд, що являє собою вербальне оформлення взаємодії партнерів комунікації», тобто звичайно це досить тривале спілкування (інтерація), яке породжує діалогічну єдність або монологічне висловлювання з кількома мікротекстовими одиницями (наприклад, бесіда як метод закріплення знань). Цілком логічним видається використання терміна «субжанр» на позначення жанрових форм, що становлять одноактне висловлювання [97, с. 63-64].

Введення і використання цього терміна у типології жанрів як мінімальної одиниці, що відповідає одному мовленнєвому актові і в конкретній внутрішньо жанровій взаємодії постає у вигляді тактик, на нашу думку, допоможе уникнути сплутування понять і сприятиме чіткості у розмежуванні жанрових одиниць. Основне призначення їх – змінювати сюжетні повороти в розвитку спілкування. Так, пояснення нового матеріалу як жанр дидактичного дискурсу в свою чергу

поділяється на часткові види мовленнєвих дій, до яких можна віднести називання, характеристику, визначення (демінування), узагальнення, конкретизацію, запитання і відповіді, інтерпретацію та переформулювання.

З огляду на зазначене раніше, вчення про мовленнєві жанри останнім часом набуває дедалі більшої ваги в теорії мовленнєвої діяльності. Суть його полягає в тому, що процес творення висловлювання – це вибір не тільки форм мови, а й обов'язкової для нього форми побудови, яка відповідає меті й завданням спілкування, характеру адресанта і адресата, специфіці сфери і ситуації спілкування. М.М. Бахтін про це говорив так: «...мовцеві дані не тільки обов'язкові для нього форми загальнонародної мови (словниковий запас і граматична будова), але й обов'язкові для нього форми висловлювання, тобто мовленнєві жанри [39, с. 183]».

Сучасні лінгвісти обґрунтовують появу категорії «мовленнєвий жанр» також необхідністю адекватного розуміння природи й організації дискурсу. Таким чином, мовленнєвий жанр у дослідженні розглядаємо як «типовий спосіб побудови мовлення в конкретній ситуації, призначений для передавання певного змісту; розгорнуту мовленнєву побудову, що складається з певної кількості мовленнєвих актів, у яких комунікативний намір кожного мовця підпорядкований його стратегії й тактиці [40, с. 225]».

Останнім часом в науковий обіг впроваджено термін «риторичний жанр». Т.В. Анисимова розглядає це поняття як «історично сформований стійкий тип риторичного твору, єдність особливих властивостей форми і змісту, що визначається метою й умовами спілкування і орієнтована на передбачувану реакцію адресата [15]». Л.М. Горобець вважає за доцільне у пошуках істинного змісту поняття порівняти його з поняттям «мовленнєвий жанр». Межу риторичного і нериторичного в мовленні дослідниця проводить за такими критеріями: усвідомлення / неусвідомлення, публічність / непублічність мовлення, аргументованість / неаргументованість тощо. У результаті проведеного зіставлення автор виокремлює такі особливості текстів риторичних жанрів:

1. Тексти риторичних жанрів плануються завжди, розробляються і готуються заздалегідь як складний риторичний твір, що має свою структуру, стилістичну і риторичну тональність.

2. Риторичне забарвлення передає намір мовця – волюнтативно, емоційно, естетично – впливати на адресата, що спричиняє співпереживання, уяву, асоціації.

3. У риторичних жанрах більшою мірою, ніж у мовленнєвих, виявляється індивідуальність оратора [118].

Категорію риторичності в науці визначають як особливу категорію словесного витвору, пов'язану з цілеспрямованим відбором і використанням мовних засобів, що ґрунтуються на критерії інтенційності. До риторичних структур відносять текстові засоби, що не лише виражають думку автора, а й характеризуються імпульсом впливовості. Звідси висновок: головна функція риторичності – розширювати можливості впливу тексту на реципієнта, гарантувати цей вплив і регулювати його інтенсивність.

Отже, риторичний жанр розглядаємо як усталений спосіб побудови впливового мовлення в конкретній ситуації, особливості якого визначаються комунікативною метою, стратегією й комунікативно-риторичними тактиками їх реалізації.

3.3.2. Педагогічний дискурс: зміст і структурні одиниці

Сучасні дослідники, розглядаючи МЖ з позицій комунікативної лінгвістики, вказують на взаємозв'язок МЖ з дискурсом і мовленнєвим актом а також на залежність жанру від складників комунікативного акту. Таким чином, необхідність з'ясування особливостей змісту, ознак, і структури педагогічного дискурсу спричинена ієрархічністю щодо понять «дискурс» і «мовленнєвий жанр».

У сучасній лінгвістичній науці термін «дискурс» сприймається неоднозначно: як тотожне чи синонімічне до понять «текст», «висловлювання»,

«мовлення», або як окремий термін, над уточненням змісту якого й нині працюють учені. Українська енциклопедія наводить три його значення:

1) одиниця спілкування, більша за речення, в якій наявні міжреченнєві зв'язки, що забезпечують цілісність і зв'язність висловлювання, логіку розгортання думки;

2) висловлення як безпосередня мовна діяльність, що реалізується у конкретній життєвій ситуації, у певній формі спілкування, поведінки, міміки, жестів, настрою мовця, а також у характерних соціокультурних, психолінгвальних умовах, коли на перший план виступає соціальна роль мови;

3) текст (письмовий і усний), об'єднаний наскрізною ідеєю, одним мотивом; розглядається у широкому контексті його творення і сприймання, тобто відбиває національно-культурні, соціальні, психічні умови авторської мовотворчості [471, с. 142].

За лінгвістичним енциклопедичним словником, дискурс – це «1) зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін. факторами; 2) текст, взятий у подійному аспекті; 3) мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії людей і механізмів їх свідомості (когнітивних процесах) [248, с. 136-137]».

На думку А.К. Михальської, дискурс – «найважливіший складник мовленнєвої події, процес мовленнєвої поведінки, мовленнєвий і невербальний обмін, що відбувається в мовленнєвій ситуації». Розуміючи цей термін як багаторівневий процес, дослідниця виділяє такі його складники: 1) вербальна (словесна) поведінка; 2) акустична поведінка (гучність, висота тону, інтонування, темп, паузування, ритм); 3) кінетична поведінка (жести, міміка, поза); 4) просторова поведінка (проксемика, знакове використання простору у мовленнєвому спілкуванні) [299, с. 51]. Ці елементи враховує у своєму визначенні Т.В. Матвеева, розглядаючи дискурс як «зв'язне мовлення в сукупності з нелінгвістичними обставинами, у яких воно відбувається;

мовлення у взаємозв'язку з живим життям: його подійним контекстом, соціальними і психологічними характеристиками мовців [276, с. 62]».

Найбільш уживаними, на думку О.О. Селіванової, є такі значення цього поняття:

Перше значення дискурсу як тексту, висловлювання, занурених у певну соціокультурну ситуацію, пов'язане з часом появи цього терміна в лінгвістиці.

Друге значення сформувалося в результаті розробленої Т. ван Дейком концепції комунікативної природи тексту. В основу суджень покладено подійно-ситуативний аспект розуміння дискурсу, а стрижневим словом дефініції є комунікативна подія. Основними рисами дискурсу в другому значенні є контекстуальність, особистісність, процесуальність, ситуативність, замкненість.

Третє значення найбільш поширене в сучасній лінгвістичній літературі. Базовими для нього є положення французької семіотичної традиції про ототожнення дискурсу з мовленням, переважно усним.

Четверте значення – дискурс як тип дискурсивної практики – виникло внаслідок метонімізації терміна. Дискурс – це комунікативно-прагматичний зразок мовленнєвої поведінки у певній соціальній сфері, що має певний набір змінних: соціальні норми, відносини, ролі, конвенції, показники інтерактивності тощо. Головною властивістю дискурсу в цьому розумінні є регулярність спільної присутності мовця і слухача [403, с. 36-42].

Наведені в термінологічній енциклопедії О.О. Селіванової тлумачення відображають окреслені тенденції: дискурс – це «1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя; 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками, що опосередкують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними і т. ін.); 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері, що має певний набір змінних [403, с. 119]».

Ф.С. Бацевич визначає як найбільш уживані щодо суті дискурсу три

позиції: 1) з точки зору формальної інтерпретації – дискурс є утворенням вищого рівня, ніж речення; 2) з позиції функціональної інтерпретації дискурс постає як використання мови у всіх її різновидах; 3) у межах ситуативної інтерпретації дискурс сприймається як втілення засобів мови (мовного коду) в соціальних, психологічних і культурних обставинах спілкування особистостей [40, с. 27]. Отже, українські вчені (Ф.С. Бацевич, О.О. Селіванова) надають перевагу функціонально-комунікативному підходу до розуміння дискурсу.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що в сучасній науці немає загальноприйнятого визначення поняття «дискурс». Найчастіше ключовими словами тлумачення є «зв'язний текст», «текст», «мовлення», «процес», «ситуація», «комунікативна подія», «стиль, підмова», «зв'язне мовлення», «комунікативна діяльність» тощо. Це свідчить про широкий спектр використання цього терміна: 1) як конкретного висловлювання, 2) як предмета дослідження граматики тексту, впливу висловлювання на адресата, 3) як процесу застосування мовної системи, 4) як утворення більш високого рівня, ніж речення, 5) як типу мовної комунікації.

Поділяючи думку Ф.С. Бацевича про важливість функціонально-комунікативного, прагматичного в своїй основі розуміння сутності дискурсу, що «виявляється як реалізація потенцій системи мови і паралінгвальних засобів з усіма необхідними для досягнення комунікативної мети учасників спілкування складниками комунікативного акту», за основу для нашого дослідження беремо таке тлумачення: дискурс – «тип комунікативної діяльності, інтерактивне (і трансактивне) явище, яке має різні форми вияву (усну, писемну, внутрішню, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників спілкування, являє собою складний синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [41, с. 13-14]».

Обставинами, за яких може бути створений дискурс, називають

комунікативні наміри автора, взаємини автора і адресата, важливі й випадкові умови; спільні ідеологічні ознаки, соціальний клімат епохи загалом і конкретного середовища й особистостей, яким прямо або опосередковано адресовано повідомлення; жанрові й стилістичні особливості повідомлення і тієї комунікативної ситуації, у яку воно включене; велику кількість асоціацій з попереднім досвідом, що потрапили у сферу певної мовної дії [471, с. 27].

Під впливом теорії мовних актів, лінгвопрагматики, когнітивної лінгвістики «дискурс почав розглядатися як комунікативна подія, ситуація, що інтегрує текст з іншими його складниками, зокрема, екстралінгвальними соціальними й референційними чинниками (обставинами, часом, простором комунікації), когнітивними та психологічними чинниками, які опосередковують взаємодію учасників спілкування, їхні мотиви, цілі та стратегії [404, с. 120]». У такому розумінні дискурс набуває подійно-ситуативного аспекту, розширивши власну структуру за рахунок суб'єкта комунікації, адресата, моменту висловлення і певного місця висловлення.

Відповідно до теми дисертаційного дослідження, у полі нашого зору перебуває педагогічний дискурс як процес мовленнєвої комунікації в різноманітних ситуаціях педагогічного спілкування. Головні його категорії – це *учасники* спілкування (учитель, учні, батьки), *умови* спілкування (навчально-виховний процес), *організація* спілкування (мотиви, цілі учасників навчального процесу, стратегії і тактики), *засоби* спілкування (вербальні й невербальні; текст, жанр, стиль). Предмет дослідження педагогічного дискурсу – лінгвістичний аспект реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, лінгво-комунікативні одиниці рівня дискурсу. Основними його поняттями вважають такі концепти, як мовленнєвий акт, мовленнєвий крок, мовленнєвий цикл, мовленнєва ситуація, мовленнєва подія, стратегія і тактика.

Педагогічний дискурс має так звану «відкриту структуру»: один із його учасників (учитель) виконує роль ведучого, спрямовує хід дискурсу, визначає почерговість реплік, вводить і завершує теми, розпоряджається «правом на мовлення», надаючи це право на свій розсуд. Максимальною одиницею

педагогічного дискурсу вважають дискурс уроку, головною одиницею – так званий «цикл» (закінчена послідовність почергових мовленнєвих кроків учня й учителя, що організовує їхню взаємодію у процесі спільної діяльності). Якщо урок аналізувати як тип дискурсу, то він комплексний і містить у собі інформувальний, аргументувальний (доказ думки), нерідко евристичний (пізнавальні завдання), агітувальний (заклик до дії), гедоністичний (ігри), художній (вираження «емоційної картини» світу), епідейктичний (оцінний) елементи. Саме поєднання всіх названих типів сприяє ефективності навчального педагогічного дискурсу. Типи дискурсу співвідносяться з комунікативними стратегіями (за В.І. Карасиком) – пояснювальною, оцінювальною, контролювальною, сприяльною, організаційною. Мінімальна одиниця педагогічного дискурсу – мовленнєвий акт; кожний мовленнєвий крок містить, як правило, кілька мовленнєвих актів [398, с. 17].

Для типології жанрів учительського мовлення важливе значення має інформація про педагогічний дискурс і його ключові поняття. Основною одиницею мовленнєвої комунікації називають мовленнєву подію (МП), елементами якої є тип події чи її жанр (наприклад, урок); тема події; функція (повідомлення, перевірка та ін.); обставини (місце і час). Другу групу елементів МП утворюють істотні ознаки учасників (соціальний статус, рольові відносини тощо). МП властива певна послідовність мовленнєвих актів із закономірною почерговістю висловлювань учасників (так, у навчанні чергуються запитання – відповідь – оцінка) [302, с. 193].

Мовленнєвий крок – це функціональна одиниця усного дискурсу, що включає в себе мовленнєві акти і слугує для реалізації мовленнєвого наміру (інтенції) мовця. На думку А.К. Михальської, це «одиниця не фонетичної і не синтаксичної природи», а мовленнєвої поведінки, тобто одиниця рівня дискурсу [304, с. 197].

Мовленнєвий акт розуміємо як елементарну мінімальну одиницю мовленнєвої поведінки, складниками структури якої є репрезентативи (описують стан справ, дійсність), директиви (служують спонуканням до

здійснення певного вчинку) наказ, прохання тощо; комісиви (покладають на мовця певні обов'язки) обіцянка та ін.; експресиви (емотиви) – слугують для вираження оцінок і емоцій, опису суб'єктивної картини світу мовця; декларативи – «інституційні», нерідко ритуалізовані МА (призначення на посаду, оголошення війни тощо) [303, с. 194].

Важливою категорією дискурсу є мовленнєва ситуація, тобто «набір основних параметрів комунікативної події, що допомагають орієнтуватися в комунікації і відрізнити одну комунікативну подію від іншої; узагальнена модель умов і обставин, що зумовлюють мовленнєву поведінку особистості в комунікативній події [276, с. 283]». У вузькому розумінні поняття – це обставини спілкування (час, місце, умови).

Під мовленнєвою (комунікативною) стратегією розуміємо «правила і послідовності комунікативних дій, яких дотримується адресант для досягнення комунікативної мети [40, с. 234]». Мовленнєва стратегія визначається, «з одного боку, особистими мотивами, потребами, настановами, усією ціннісною системою мовця, з іншого – системними цінностями культури народу, чинними соціальними нормами і конвенціями [276, с. 284-285]».

Відповідно до цілей навчально-виховного процесу основними комунікативними стратегіями педагогічного дискурсу (за В.І. Карасиком) вважаємо пояснювальну, переконувальну, керівну, організаційну, ознайомлювальну, виховну, контролювальну, оцінювальну. Комунікативну тактику розглядаємо як «сукупність прийомів і методів мовленнєвої поведінки на певному етапі комунікативної взаємодії, спрямована на одержання бажаного ефекту чи запобігання небажаного ефекту [40, с. 235]».

Враховуємо також особливості комунікативної діяльності вчителя, що виявляються через відношення до адресата спілкування:

1) спілкування з учнями (комунікативна діяльність учителя, під час якої він передає знання, керує пізнавально-практичною діяльністю учнів на уроці; організовує обмін інформацією, поглиблене вивчення окремих розділів шкільного курсу відповідного предмета після уроку (заняття в гуртку,

предметний конкурс); вивчає умови життя учня, його інтереси, розширює його світогляд поза школою);

2) спілкування з колегами (вид комунікативної діяльності, при якому вчитель обмінюється професійною інформацією, підвищує професійно-методичний рівень на методоб'єднаннях, учительських конференціях, педагогічних читаннях, обговореннях уроків тощо);

3) спілкування з батьками (вид комунікативної діяльності, що реалізується в передачі педагогічних і психологічних знань, обміні інформацією виховного характеру, професійно-методичній допомозі);

4) спілкування з не колегами (вчитель – організатор цілеспрямованого спілкування: зустріч з письменником, виступ перед виборцями, лекції для громадськості тощо) [470, с. 26].

Таким чином, увага до дискурсу дає змогу глибше вивчити мовленнєве наповнення уроку й позаурочного спілкування, уникнути схематизованого підходу до його елементів (пояснення, опитування, узагальнення, оцінювання тощо), розкрити не тільки інформаційне значення, але й комунікативно-прагматичну цінність уроку. Знання риторичної стратегії і тактики, особливостей комунікативної діяльності вчителя сприятиме побудові успішного професійного спілкування й реалізації навчально-виховних цілей.

3.3.3. Типологія жанрів педагогічного мовлення

На відсутність типології МЖ, а також принципів її створення звертав увагу М.М. Бахтін. У статті «Проблема мовленнєвих жанрів» учений зробив спробу розв'язання цієї проблеми і запропонував два параметри класифікації:

1) поділ МЖ на первинні (прості) і вторинні (складні);

2) розмежування стандартизованих МЖ (привітання, повідомлення), в яких мовець мало що може запропонувати від себе особисто, і вільних МЖ (розповідь, скарга, втішання), що існують в усному спілкуванні.

За формою реалізації мовлення вчений виділяв усні й писемні МЖ,

співвідносячи їх з первинними і вторинними; у своїх підготовчих матеріалах писав про діалогічні й монологічні, або спеціалізовані і конструктивні МЖ, однак не обґрунтовував їх. Багатство й різноманітність МЖ дослідник пояснює, невичерпними можливостями різноманітної людської діяльності і наявністю в кожній сфері діяльності певного репертуару мовленнєвих жанрів, що диференціюється і зростає з розвитком й ускладненням певної сфери.

До МЖ М.М. Бахтін відносить побутову розповідь і короткі репліки побутового діалогу, лист (у різноманітних формах), стандартну військову команду і розгорнутий, деталізований наказ, весь репертуар ділових документів і публіцистичних виступів, різні форми наукових виступів і всі літературні жанри (від приказки до багатотомного роману). Учений звертає увагу на істотні відмінності між первинними (простими) і вторинними (складними) МЖ (це не функціональна різниця) [39].

Висхідною позицією для подальших досліджень є концепція жанрів М.М. Бахтіна, який першим назвав три найважливіші якості, що в єдності забезпечують жанрове визначення висловлювання, – предметно-сміслова вичерпність, мовленнєвий задум (або мовленнєва воля мовця) і типові композиційно-жанрові форми завершення.

Аналізуючи праці М.М. Бахтіна, Т.В. Шмельова виявила близько тридцяти МЖ, зокрема, таких як бесіда (салонна, інтимно-дружня, інтимно-сімейна), лайка, побутове оповідання, військова команда, заперечення, висловлення захоплення, схвалення, ділові документи, щоденник, відповідь, лист, прислів'я, побажання, привітання, осуд, похвала, поздоровлення, наказ, протокол, прощання, публіцистичний виступ, промова, роман, згода, співчуття, жарт, науковий трактат, інтимні жанри, питання [508, с. 4].

У лінгвістиці проблемою класифікації МЖ за різними ознаками займалися Н.Д. Арутюнова, О.Г. Баранов, В.В. Дементьев, О.Б. Сиротиніна, М.Ю. Федосюк, Т.В. Шмельова, К.Ф. Сєдов та інші вчені.

В цілому підходи до класифікації МЖ об'єднують у чотири групи:

1) розроблена О.Г. Барановим на основі концепції М.М. Бахтіна (поділ на

первинні прості, первинні складні, вторинні прості і вторинні складні);

- 2) типологія В.В. Дементьєва (фатичні й інформативні жанри);
- 3) власне лінгвістичний підхід Т.В. Шмельової;
- 4) типологія Н.Д. Арутюнової [40, с. 72-75].

Дослідники називають різні класифікаційні ознаки: комунікативну мету, концепцію автора, концепцію адресата, подійний зміст, комунікативне минуле, комунікативне майбутнє, параметр мовного втілення (Т.В. Шмельова), породження мовлення (В.В. Дементьєв), структуру й модель дискурсу і комунікації загалом (Н.Д. Арутюнова) тощо. Найбільш відомий у сучасній науці підхід до створення моделі МЖ – це визначення Т.В. Шмельовою семи жанроутворювальних параметрів (так званий «паспорт МЖ»), за якими дослідниця виділяє такі МЖ:

1. За комунікативною метою: інформаційні (повідомлення, підтвердження, запит, заперечення інформації, згода з думкою або заперечення її); оцінні (похвала, огуда, схвалення, докір); етикетні (привітання, вибачення, призначення на посаду, прощання, оголошення війни тощо); імперативні (наказ, прохання, заборона, порада, рекомендація, інструкція, обіцянка, зобов'язання тощо).

2. За концепцією автора (адресанта): свій/чужий, старший/рівний/підлеглий; авторитетний/неавторитетний; такий, що має/не має повноважень; більш/менш поінформований; зацікавлений/незацікавлений тощо.

3. За концепцією адресата (враховує аналогічні параметри).

4. За подійним змістом передбачає віднесеність/невіднесеність до особистісної сфери автора або адресата, часову перспективу події, оцінку події; важливою є кількість подій (епізодів, вчинків).

5. За комунікативним минулим, враховуючи те, що передує жанру, виділяє МЖ реактивні й ініціативні.

6. За комунікативним майбутнім визначає стандарти спілкування, що передбачають певну послідовність появи одних МЖ за іншими: наприклад, після прохання виникає згода або відмова, після запитання – відповідь та ін.

7. За параметрами мовного втілення – це спосіб мовного оформлення, за

допомогою якого МЖ доходить до його адресата (наприклад, заповнення формуляра чи складна творча праця, що супроводжує написання роману) [508].

О.А. Земська до суттєвих ознак, що впливають на жанрову диференціацію, відносить характер комунікації (офіційна/неофіційна); вид комунікації (особиста/публічна, що має два підвиди: масова – колективна); наявність певної мети (ілокутивної сили); кількість учасників; вид адресата (особистий/колективний/масовий); типову концепцію адресата (рівний/підлеглий, жінка/чоловік, дитина/людина похилого віку, колега/неспіціаліст і т. ін.); зверненість до адресата/відсутність зверненості; адресата пасивного/адресата-учасника [162, с. 288]. В.В. Дементьєв ідентифікує МЖ, за спостереженнями, здебільшого залишається мета: «є нова мета – є новий МЖ [127, с. 117]».

Загальною особливістю всіх типологій, на яку звертають увагу вчені, є чітке протиставлення жанрів інформативного й фатичного мовлення. У наукових працях В.В. Дементьєва, та Т.В. Винокур основою для класифікації визнано ідею двох полярних комунікативних замислів – фатики (введення в спілкування) й інформатики (введення в спілкування для повідомлення). М.Ю. Федосюк розрізняє елементарні (повідомлення, похвала, привітання, прохання тощо) й комплексні МЖ, що формуються з елементарних; монологічні (заспокоєння, переконання, умовляння) й діалогічні (бесіда, дискусія, суперечка, сварка) [474].

Елементами п'ятичленної типології МЖ Н.Д. Арутюнової є інформативний діалог (д-1); прескриптивний діалог (д-2); обмін думками заради пошуку істини, дискусія, суперечка (д-3); діалог з метою встановлення міжособистісних стосунків (д-4); святково-мовні жанри (д-5) [31].

Комплексний підхід, що враховує типи комунікативних інтенцій, способи участі партнерів у комунікації, їх рольові співвідношення, характер реплік, дає змогу виокремити такі МЖ: бесіду, розмову, суперечку, розповідь, історію, лист, записку, щоденник та ін.

Ф.С. Бацевич, спираючись на типологію дискурсів, розроблену В.І. Карасиком, розглядає МЖ у межах двох типів дискурсів:

1) соціолінгвістичні типи дискурсів передбачають існування МЖ, пов'язаних з педагогічним (урок, лекція тощо), релігійним (жанри Святого письма, молитва, проповідь та ін.), науковим (наукова доповідь, стаття, рецензія тощо) дискурсами;

2) прагмалінгвістичні типи дискурсів передбачають існування мовленнєвих жанрів, пов'язаних із гумористичним (іронія, сарказм, дотеп та ін.) і ритуальним (партійні збори, мітинги тощо) дискурсами [40, с. 75].

Типологію фатичних мовленнєвих жанрів (далі – ФМЖ) пропонує В.В. Дементьєв: ФМЖ, що погіршують міжособистісні стосунки у прямій формі (образа, з'ясування стосунків, сварка); ФМЖ, що покращують міжособистісні стосунки у прямій формі (доброзичливі душевні розмови, зізнання, компліменти, сповіді/проповіді тощо); ФМЖ, що погіршують стосунки у прихованій формі (різновиди іронії, знуцання, розіграш); ФМЖ, що покращують міжособистісні стосунки у непрямій формі (жарт, флірт); гармонійні (зізнання, розрив стосунків, особистісно релевантні інформативні жанри – весілля, представлення, запрошення); дисгармонійні (догана, ультиматум, оголошення війни) [128, с. 38].

Традицію брати за основу протиставлення «інформатика/фатика» для поділу жанрів на типи підтримує й розвиває К.Ф. Сєдов. Учений багато уваги приділяє дискурсивним стратегіям мовленнєвої поведінки і динаміці розвитку жанрового мислення. За свідченнями автора, кожному МЖ властивий свій набір тактик [416].

Т.В. Анисимова наполягає на риторичному (а не лінгвістичному) підході до проблеми жанру. Слушними, на нашу думку, є такі її зауваження:

1. Теоретична невизначеність поняття «жанр мовлення» не повинна призводити до цілковитого розмивання меж цього терміна.

2. Діалогічні жанри як складники принципово відрізняються за характером від монологічних і повинні розглядатися окремо.

3. При виділенні мінімальної одиниці жанрів монологу за критерій варто взяти висловлювання М.М. Бахтіна про те, що «межі кожного конкретного

висловлювання як одиниці мовленнєвого спілкування визначаються зміною мовленнєвих суб'єктів, тобто зміною мовців».

4. Непродуктивною видається тенденція зведення жанрів до окремих (інколи вирваних із тексту) фраз, адже жанр – це категорія тільки тексту в цілому. Такий підхід часто призводить до змішування поняття «жанр мовлення» з поняттям «мета мовлення». Тому зведення поняття «мовленнєвий жанр» тільки до побутових первинних жанрів неприпустиме [15, с. 44].

На думку автора, специфіку жанрів можна описати, спираючись, принаймні на три рівні аналізу: *концептуальний* (передбачає виділення найбільш загальних, глобальних ознак, властивих усім без винятку риторичним текстам), *етап задуму* (створюється загальний каркас риторичного жанру і специфіка може бути визначена точніше) і *текстовий* (планомірна робота над риторичною формою кожного жанру (типова композиція, лексичні засоби вираження, манера виголошення промови у конкретному жанрі), внаслідок чого загальний каркас жанру наповнюється конкретним змістом) [15, с. 45-48].

З огляду на те, що навчання створенню текстів педагогічних МЖ є частиною професійної підготовки вчителя, важливим складником професійної компетенції необхідно вважати жанри учительського мовлення і критерії їх виділення.

Л.М. Горобець до жанроутворювальних елементів, що визначають модель риторичних жанрів, відносить підготовленість/непідготовленість висловлювання, комунікативну мету, оцінковість, риторичність як категорію, усвідомлення стратегії і тактики, адресність, образ автора. На думку автора, риторичні жанри педагогічного дискурсу мають такі риси: 1) антропоцентричність, 2) яскраво виражені міжособистісні настанови, 3) діалогічність, 4) політематичність, 5) суб'єктивність, 6) етикетність, 7) залежність від ситуації спілкування, 8) характеризуються синтезом елементів різних функціональних стилів [117, с. 223].

Поняття «жанр педагогічного мовлення» розуміємо (за Л.М. Горобець) як «тематично цілісне, закінчене висловлювання певного стилю і структурно-сміслової будови, що відповідає навчальним, виховним і комунікативним

функціям педагогічно орієнтованого спілкування вчителя у різних ситуаціях процесу навчання і виховання [117, с. 22]».

Першу спробу впорядкувати жанри педагогічного спілкування зробила Т.О. Ладиженська. Дослідниця виділяє три групи:

1. *Інформаційні*: відповіді на уроках (визначення, описова характеристика, розгорнута відповідь тощо), детальний і стислий переказ, бесіда, конспект, тези прочитаного тексту, реферат, доповідь, заява, протокол, розписка, доручення, лист, автобіографія, характеристика та ін.

2. *Впливові*: похвальне слово, знайомство в неофіційній обстановці, порада, ввічливе заперечення, втішання, особистий лист, дискусія, дружня бесіда, застільне слово, етикетні.

3. *Інформаційно-впливові*: афіша, відгук, рецензія, замітка, репортаж, газетні замальовки з фотографіями або малюнками, інтерв'ю, записи в щоденнику, екскурсія, промова [238, с. 197].

Аналізуючи говоріння як тип мовленнєвої діяльності, Т.О. Ладиженська виділяє такі його види: непідготовлене, частково підготовлене, підготовлене; а також спонтанне, частково спонтанне, словесно-спонтанне. Відповідно кожний вид, на думку дослідниці, має свої жанри: непідготовлене, спонтанне говоріння (інтерв'ю у спонсорів школи, виступ під час дискусії, оцінювання відповіді учня); частково підготовлене, частково спонтанне (бесіда з батьками, проблемна бесіда (за підготовленими запитаннями), виступ під час післяурочної дискусії, ювілейна публічна промова, узагальнювальне слово); підготовлене, словесно-спонтанне (пояснювальний монолог, вступне слово, виступ на батьківських зборах, публічна ювілейна промова, наукова доповідь) [381, с. 116].

Інші вчені (Н.О. Іпполітова, Л.С. Якушина, Л.В. Хаймович) переконані, що репертуар МЖ визначають сфера спілкування і характер діяльності, а специфіку жанру – типологія комунікативного наміру. Це, на їхню думку, дає змогу реалізувати прагматичні цілі й завдання з урахуванням специфіки цієї діяльності. Оскільки вчитель у своїй професійній діяльності розв'язує різні комунікативні завдання: пояснює, інформує, доводить, коментує, запитує, узагальнює, спонукає,

інструктує, – всі ці й інші наміри реалізуються у певних навчально-мовленнєвих ситуаціях уроку за допомогою відповідних жанрів педагогічного спілкування. Обґрунтовуючи існування і типологію мовленнєвого жанру, автори вважають цільову настанову визначальною ознакою й називають такі жанри: пояснювальний монолог; навчально-педагогічний діалог (і його різновиди); оцінкові висловлювання; узагальнення на етапі підведення підсумків уроку; привітання; інструктаж, коментар та ін. [381].

Основними жанрами письмового мовлення вчителя О.Л. Єрохіна називає записи в щоденнику; особисті листи; записи особистого змісту; наказ, інструкція, заява, розписка, звіт, характеристика тощо; лекція, стаття, конспект, реферат, педагогічна рецензія, нарис тощо; інформаційна замітка, репортаж, інтерв'ю, стаття, нарис, педагогічне есе тощо [381, с. 129-130].

Досить розгалужену систему жанрів, об'єднану у чотири групи, пропонує В.М. Мещеряков: 1) жанри публічного учительського мовлення; 2) жанри учительського мовлення характеризувального типу; 3) педагогічна характеристика; 4) педагогічний архів.

До першої групи вчений відносить вступне слово (на відкритті зборів, тижня мови, фізики, математики тощо; мітингу; лінійки); звіт про виконану роботу; виступ під час дебатів; напутнє слово; слово у відповідь; ювілейну промову (колективу, установі, ювіляру); виступ на батьківських зборах (звернення з привітанням; оголошення порядку денного; інформація з кожного питання; прийняття рішення; підсумки; повідомлення; тематичний виступ; виступ учителя-предметника); виступ на педраді (доповідь чи співдоповідь і участь у дебатах); переказ (події; параграфа, розділу, книги, фільму); представлення (презентацію) змісту книги, монографії; повідомлення на основі цитування; доповідь, повідомлення історико-інформаційного типу; повідомлення реферативного типу; виступ дискусійного типу.

Друга група представлена такими жанрами: рецензія (на художній твір, учнівський твір, видання; словник); відгук (про художній твір, книгу, фільм, виставу, музейну експозицію, виставку картин, спектакль).

Третя група містить різні види характеристики (на випускників, атестаційна характеристика, ділова характеристика, психологічна характеристика, характеристика-роздум, портретний нарис, лист-рекомендація, напутній лист).

Четверту групу становить есе. Автор зазначає, що «жанр щоденникових записів застарів, утративши своє соціальне коріння, але не зник, не загубився, оскільки він мотивується об'єктивною потребою і бажанням поміркувати наодинці з собою [291, с. 224-225]».

Л.В. Хаймович виділяє власне навчальні, специфічні жанри, які функціонують у мовленні вчителя відповідно до дидактичних завдань (вступне слово перед вивченням літературного твору, пояснювальний монолог, педагогічний діалог, навчальна лекція та ін.), і широко вживані висловлювання, що мають аналогії в інших сферах діяльності, але в умовах педагогічного спілкування набувають специфічних ознак [381, с. 311]. За цією ж схемою автори підручника «Риторика» (Н.О. Іпполітова, О.В. Філіппова, Л.В. Салькова, Л.В. Хаймович, Н.Г. Грудцина, О.Г. Усанова) характеризують такі професійно важливі для учителя МЖ: пояснювальна промова порівняльного характеру, педагогічна рецензія, педагогічний діалог, розгорнута відповідь учня; узагальнювальна промова вчителя [381].

Аналіз згаданих вище типологій дає підстави характеризувати їх у цілому як науково обґрунтовані, методично виважені, проте неповні через неврахування особливостей комунікативної діяльності вчителя, що виявляються через відношення до адресата спілкування.

Укладачі словника «Педагогическое речеведение» до жанрів відносять заяву (як МЖ офіційно-ділового стилю констатувально-клопотального характеру), оцінкове висловлювання вчителя (як усний МЖ, комунікативна мета якого – «оцінити відповідь учня, висловити ставлення до змісту і форми висловлювання (а інколи і до самого учня), спонукати його до дії); педагогічний щоденник (як один із жанрів письмових висловлювань, що використовуються вчителем особливе жанрове утворення в межах традиційного жанру щоденника); записи особистого плану типу щоденникових, особисті листи вчителя, вітальні листи і листівки (як

письмові жанри повсякденної розмовної сфери спілкування); звіт, статтю, монографію, підручник, словник, довідник (як письмові жанри професійної сфери спілкування); лист (як особливий (епістолярний) жанр мовлення); портретний нарис учителя (як жанровий різновид публіцистичного портретного нарису, в центрі якого – яскрава творча індивідуальність учителя); вибачення, подяку, прохання, схвалення, похвалу, пораду, пропозицію (як жанри етикетного діалогу).

Як «газетно-публіцистичні жанри» представлено замітку, репортаж, кореспонденцію, інтерв'ю, статтю, рецензію, огляд, фейлетон, замальовку, есе.

Прослідковується невизначеність ключових слів при тлумаченні окремих понять. Анотацію, реферат автори називають «вторинними текстами», дискусійну промову – «різновидом усної публічної промови», інформативно-навчальний діалог – «мовленнєвим продуктом інтенсивного спілкування в різного типу групах»; педагогічну характеристику, конспект – «видами тексту»; лекція подана як «цілісно оформлений мовленнєвий твір», «жанр»; пояснювальна промова вчителя – «різновид інформаційної промови»; рецензія – «мовленнєвий твір»; усна розповідь учителя – без видового визначення [338].

У багатьох випадках один і той самий МЖ кваліфікують по-різному: як мовленнєву дію, мовленнєвий вчинок чи мовленнєвий твір. Це пояснюється тим, що МЖ, які по суті своїй обумовлюють мовленнєвий вчинок (наприклад, відкритий лист, зізнання, захист, ультиматум, сповідь, донос, наклеп, скарга тощо) і явно являють собою негативний (наклеп, донос та ін.) чи позитивний мовленнєвий вчинок (наприклад, захист, зізнання, сповідь тощо). В деяких випадках належність до першої або другої групи зумовлена намірами (добрими чи злими) мовленнєвих дій (наприклад, ультиматум, лист та ін.). Отже, мовленнєвий вчинок (його смислове наповнення) реалізується в певному мовленнєвому жанрі.

З огляду на те, що педагогічний процес – «складне і відносно високорозвинуте, організоване культурне спілкування», В.М. Маров вважає за доцільне виділити в ньому, за термінологією М.М. Бахтіна, первинні (прості) МЖ (наприклад, репліки вчителя, що викликає учня до дошки; коментар

завдання; настанова на слухання; привітання класу і т. д.) і вторинні (складні) мовленнєві жанри (полілог на засіданні гуртка; педрада; засідання методичного об'єднання; батьківські збори; екскурсія тощо) [271].

Автори шкільних підручників і посібників з риторики (Т.О. Ладиженська, Н.О. Іпполітова, Г.Б. Вершиніна, В.Ю. Виборнова, Н.Г. Грудцина, З.С. Зюкіна, П.Ф. Івченков, О.Ю. Князева, Н.В. Ладиженська та ін.) ознайомлюють учнів з такими жанрами, як комплімент, похвала, вихваляння, оголошення, розповідь, суперечка, бесіда, відповідь на уроці, анотація, відгук, різні види листів (лист-привітання, лист-подяка, лист-прохання тощо), щоденникові записи, похвальне слово, інтерв'ю, притча, класні збори, бувальщини, колективний щоденник, рецензія, заява, пояснювальна записка, замітка в газету, хроніка, репортаж тощо [505; 506; 507].

А.Р. Габідулліна класифікує мовленнєві жанри педагогічного дискурсу відповідно до різноманітних параметрів комунікативної ситуації (за Д. Хаймсом): адресат і адресант, тема (топік), обставини (тобто місце і час комунікації), канал спілкування, код, категорія «подія», ключ (оцінка ефективності мовленнєвої події), мета. Мета як головний складник будь-якої навчальної комунікативної ситуації впливає на визначення типів дискурсів, їх стратегії і тактики. З урахуванням цього дослідниця виділяє два основних типи комунікативних стратегій дидактичного дискурсу: навчальні (стратегії керування інтелектуальною діяльністю учнів) і дискурсивні (стратегії регуляції взаємовідносин учителя й учнів у ході інтеракції, індексація різних параметрів комунікативної ситуації). До жанрів автор відносить пояснення, евристичну бесіду, фронтальне опитування [97].

Окремим жанрам у дослідженнях учених приділено більше уваги. Так, Т.В. Радзівська, аналізуючи розповідь як універсальний МЖ, притаманний певною мірою кожній національній мовленнєвій традиції, виділяє інваріантні риси цього жанру, розглядає його функцію та місце в міжособистісному суспільному спілкуванні. Важливими характеристиками розповіді дослідниця вважає стосунки мовця (суб'єкта дії) й адресата; докладність; ланцюг логічно

пов'язаних подій; манеру викладу тощо. До інваріантів розповіді відносить розповідь, адресовану одному мовцеві, й розповідь, адресовану групі осіб [376].

А.М. Сохор надає важливого значення поясненню як окремому випадку обґрунтування, розкриття істотних властивостей виучуваного, його внутрішньої структури і зв'язків з іншими об'єктами. Першим і безпосереднім результатом гарного пояснення дослідник вважає розуміння, проникнення в суть наукових фактів, явищ, процесів [438, с. 119-121].

Н.А. Седова характеризує як МЖ «портрет людини». Назва мовленнєвого жанру і його головна інтенція містять вказівку на об'єкт опису – людину, у якій виділяють прагматичні пріоритетні сторони, риси, частини. На думку дослідниці, портретний опис мовця необхідний у таких комунікативних ситуаціях: опис людини з метою представлення її будь-кому; самопредставлення; опис людини з метою її ідентифікації; опис людини з метою підкреслення її особистісної (зовнішньої і внутрішньої) індивідуалізації; опис людини з метою її позитивної чи негативної оцінки [417].

Відомості про відмову, заперечення, протест як мовленнєві жанри знаходимо в публікаціях А.С. Кисельової, Л.Г. Антонової, Н.В. Єршової, Л.Є. Туміної, О.Г. Дзюбенко, Н.І. Махновської, Т.О. Ладиженської, Й.А. Стерніна, Н.І. Формановської та інших авторів. До жанрів відносять конспект уроку – як комплексний жанр (О.С. Серьогіна), прохання (Г.І. Гущина), афоризм – як жанр надмалої вербально-часової протяжності (В.І. Ковальов), похвалу, осуд (І.Г. Дьячкова), риторичну гру (Т.А. Федосеева), ділові переговори (Н.П. Беспалова). Ю.В. Рождественський великого значення надає діалогу, вважаючи його «елементарною одиницею управління суспільством [386, с. 127]».

Ще з античних часів етос діалогів поділявся на три категорії: діалектику (умова ведення діалогу, за якої сторони погоджуються спільно шукати істину і діяти в спільних інтересах), еристику (ведення діалогу, у якому всі сторони прагнуть тільки особистої користі) і софістику (ведення діалогу, у якому сторони вдаються до діалектичних аргументів, але мають на увазі власну вигоду).

Серед дванадцяти представлених ученим класифікаційних одиниць

пафосу діалогів (діалог сімейний, владний, військовий, дипломатичний тощо) є діалог освітній, що складається із повідомлення суми знань чи відомостей; повторення та відтворення знань і відомостей; оцінювання знань і відомостей; і діалог науковий, елементами якого є повідомлення положень про природу предмета, критика повідомлення, висування нового положення).

Важливість жанрів діалогів, на думку вченого, полягає в тому, що вони відтворюють повноту мовленнєвого життя суспільства. Недолік будь-якого жанру призводить до обурення в суспільстві і, відповідно, до: 1) безсімейності і зменшення народжуваності; 2) беззаконня і криміналітету; 3) бездіяльності; 4) особистої невпевненості й самотності; 5) обставин неінформованості, тобто відсутності гласності; 6) відсутності культури; 7) дефектів грошового спілкування, несправедливості; 8) безструктурності й безладу в суспільстві; 9) занепаду освіти; 10) нерозвиненості знань і вмінь; 11) стагнації життя; 12) бездуховності [386, с. 130].

Отже, аналіз літератури дав змогу виявити, що загальної типології МЖ і жанрів педагогічного мовлення у сучасних лінгвістиці й методиці немає, але визначаються певні опозиції, варті врахування при побудові такої типології. Узагальнивши досвід, міркування і пропозиції вчених, вважаємо за доцільне класифікувати жанри педагогічного мовлення не за однією ознакою, а комплексно, утворивши (за Т.В. Шмельовою) так звану «анкету жанру». До класифікаційних ознак відносимо форму, характер комунікації, комунікативну стратегію, структуру, походження, комунікативну мету, комунікативне минуле, зміст, концепцію адресата, концепцію мовця, будову, тональність, параметр мовного втілення і характер підготовки.

Такий підхід, на нашу думку, сприятиме більш повному облікуванню жанрів, приведенню їх у систему для подальшого дослідження і ознайомлення (додаток В).

За пропонованою схемою визначимо жанрові особливості окремих зразків. Так, узагальнювальний виступ учителя на уроці матиме такий «паспорт»: за формою – усний; за характером комунікації – офіційний

(умовно); за комунікативною стратегією – навчальний; за структурою – простий; за походженням – вторинний; за комунікативною метою – інформаційний; за комунікативним минулим – ініціативний; за змістом – специфічний; за концепцією адресата – адресований учням; за концепцією мовця – мовлення учителя; за будовою – монологічний; за тональністю – раціональний; за параметрами мовного втілення – індивідуалізований. Навчально-педагогічний діалог: за формою – усний; за структурою – складний; за комунікативною метою – інформаційний чи переконувальний; за змістом – специфічний; за концепцією адресата – поліадресний; за концепцією мовця – змішаного типу; за будовою – діалогічний; за тональністю – раціональний; за параметрами мовного втілення – індивідуалізований. Звичайно, такий поділ не вичерпує всі можливості жанрів і певною мірою є умовним, однак, на наш погляд значно полегшує роботу з вивчення їх особливостей.

Отже, сфера спілкування і специфіка діяльності визначають репертуар мовленнєвих жанрів, що обслуговує професійні потреби, дає змогу реалізувати навчально-виховні завдання з урахуванням особливостей діяльності вчителя. Знання специфіки професійних мовленнєвих жанрів істотно позначається на процесі педагогічної діяльності та її результатах.

Згруповані в алфавітному порядку жанри педагогічного мовлення наведено в додатку Г.

3.4. Мовні засоби риторичної майстерності

На всіх етапах розвитку риторики в центрі уваги дослідників ораторського мистецтва була проблема засобів мовного вираження промови як невід'ємного елементу процесу підготовки будь-якого публічного виступу. Критерії оцінювання виступу формувалися з античних часів. Кожна епоха висувала свої вимоги, що в результаті ніколи не обмежувалися глибоким змістом, правдивістю інформації, простотою і логікою викладу. Невід'ємним

критерієм було майстерне володіння словом, що давало змогу ораторові, інформуючи, переконуючи, агітуючи, викликати певні почуття і приносити насолоду. Так, Цицерон пов'язував досконалість оратора з умінням говорити «змістовно й різноманітно», з усією можливою виразністю й приємністю [489]. Квінтіліан, приділяючи увагу словесному вираженню промови, говорить про ясність, чистоту, правильність і пропорційність. Прикрашання, на його думку, повинне відповідати предмету. Оцінюючи промову, вчений вважав недоліком у ній неповноту, одноманітність, що навіває нудьгу, розтягнутість тощо; красу промови визначав за наявністю живого зображення речей і картин, які збуджують емоції, пристрасті. Особливу роль римський ритор відводив фігурам і тропам [189].

Невідомий автор «Риторики» 1620 року зазначав, що прикрашена промова «представляє й показує справи ясно, зрозуміло й солодкомовно» і створюється вона «на трьох речах: 1) на мовленні граматичному; 2) на фігурах мовлення (уявленнях); 3) на примноженні речі й справ [380, с. 225]».

Професори теорії поезії і красномовства XVII – початку VIII ст. «достоїнством словесного вираження» вважали стиль. Починаючи з античних часів, існує багато визначень словесного вираження (латинський термін – «*elocutio*»): «застосування відповідних слів і думок до винайденого матеріалу» (Цицерон), «прикраса промови» (Й. Кононович-Горбацький), «метричний виклад винайденого й розміщеного матеріалу відповідними словами і більш відшліфованими думками» (М. Тихорський). Найповніше визначення, на думку В.П. Маслюка, подано у київській риторичі 1698 року (автор – С. Яворський): «Словесне вираження – це відшліфований і прекрасний виклад за допомогою фігур і тропів винайдених і вміло розміщених речей [275, с. 114]».

За твердженням Феофана Прокоповича, «словесне вираження полягає в тому, щоб найдобрішими словами і вишуканими формами речень оформити той матеріал, який ми талановито підібрали і розважливо розмістили у певному порядку». Без такого словесного вираження «слабнуть почуття, застигають докази, сухою стає ампліфікація, тупіють дотепи, не усміхаються тонкощі та

жарти, вся промова стає охлялою та нудною й неначе повзає по землі, і що більше, то навіть здається мертвою [369, с. 241]».

Й. Кононович-Горбацький вважав складником поняття «словесне вираження» вміння говорити чистою мовою, чітко й вишукано; застерігав від частого повторення одного й того самого звука, від асонансів і консонансів; пропагував уживання синонімів, тропів і фігур. З-поміж усіх стилістичних засобів учений виділяв ампліфікації як засіб, що сприяє хвилюванню душі й стимулюванню довіри до оратора [205, с. 68].

На думку Феофана Прокоповича, гарна промова, прикрашена словами і думками, на відміну від інших приємних справ (чарівних місцевостей, вишуканих страв, звуків музичного інструмента), не перенасичує людину і не перестає подобатися [369].

М.В. Ломоносов вважав мовно-виражальні засоби винайденням «ідей пристойними і вибраними виразами зображення», що полягає «в чистоті стилю, у плинні слова, у красі й силі його [252, с. 143]».

А.К. Михальська переконливо доводить, що гарна промова – «це промова розумна», однак не просто розумна, а «спрямована до істини і прекрасна своєю структурою й логікою, своєю впорядкованістю», «промова не нейтральна стосовно моралі, тобто добра і правдива [305]». Серед інших складників гарної промови називають оригінальність, виразність, яскравість і образність.

Загальновідомо, що образна, жива, емоційна, яскрава мова краще доносить зміст думки, оскільки без емоцій пізнання неможливе. З цією властивістю мови та психологічною особливістю сприйняття мовленнєвої інформації реципієнтом пов'язують «високі стилістичні та естетичні вимоги до засобів мовленнєвого вирішення того чи іншого виду комунікації, що давно усвідомлені і сформульовані [313, с. 12]».

Античні риторичні (Арістотель, Цицерон) зазначали, що враження від прослуханої промови являють собою ряд образів, адже люди не стільки слухають велику промову, скільки «бачать» і «відчувають» її; тому слова, які не викликають в уяві образів, стомлюють. У лінгвістичній науці образність розуміють як

передачу «загального поняття через конкретний словесний образ», що означає «використання слів у таких сполученнях, які дають можливість посилити лексичне значення додатковими емоційно-експресивними та оцінними відтінками [360, с. 41]».

І.Б. Голуб зазначає: «Риторика розглядає образність як особливу стильову рису, найбільш повно виражену в художніх творах, де слова в переносному значенні набувають яскравого експресивного забарвлення і надають стилю викладу естетичного значення [106, с. 83]».

Поняття образності мови дослідники пов'язують також із вченням про символ як категорію пізнання, мислення, мови й художньої творчості. Осмислення ідеї про зародження думки в образах і символах допомагає усвідомленню природи образності. З огляду на виражальні можливості нашої мови Л.І. Мацько характеризує її як універсальну «знаково-символічну систему», основними символічними знаками якої є «слова, окремі вирази, фразеологізми та окремі звуки», що мають здатність посилювати «активізацію пізнавальної діяльності та економію мовних засобів [284, с. 307]».

Джерелом естетично-образної системи символіки справедливо вважають фольклор, особливо народну пісню, що протягом віків формувала метафоричне сприйняття і відтворення світу, асоціативне мислення. На думку С.Я. Єрмоленко, народнопісенний символ – це «слово, яке завдяки традиційному вживанню в фольклорних формулах, завдяки стійким асоціаціям набуває додаткового узагальненого значення, додаткової емоційної оцінки». Однією з основних форм вираження символічних образів народної пісні дослідниця вважає фігуру паралелелізму (калина – символ дівчини, цнотливості; рута – символ відчуження, розлуки) [146, с. 122].

Визначальною особливістю високохудожньої мови називають здатність «створювати «свою реальність» – уявну, образну, не завжди прив'язану або неприродно, оригінально, по-своєму прив'язану до дійсності [284, с. 322]». Так, дослідження народнопісенних текстів зафіксували типові для українського фольклору загальновідомі символи калини, рути, дуба, явора, тополі, верби,

соловейка, місяця, чайки, дороги тощо. Просторові, звукові, зорові образи у піснях (*діброва, луг, долина, яр, гай, гора, лози, жито, криниченька, перелаз, тиночок, ворота, дощик, роса, ліщина, передзвін, щєбіт, горлиця, місточок, човен та ін.*) ілюструють багатий світ довкола людини, показують близькість людини і природи, демонструють успадковане від природи образне світосприйняття. Пісенне слово може слугувати ефективним засобом формування культури мови і мовного етикету : 1) звертання (*мій миленький, дівчино, козаченьку, серденько, господарю, мамцю, Романочку, синочку, дівчинонько, Марічко, Василечку, Грицю та ін.*); 2) українські форми імен (*Наталонька, Ганнуся, Маринка, Іванко, Павличко, Оленка, Андрієчко, Галя*); 3) побажання (*добрим людям на здоров'я; стережи, Боже, твого товару; вийся, хмелю, на ліску, а родися, пшенице, на піску; роди, Боже, жито й пшеницю; на щастя, на здоров'я, на Новий рік, аби Вам родило краще, як торік*); 4) компліменту (*у тебе в домі так, як у раю; хорошеньку господиню маєш; ой ясна, красна на небі зоря, а ще краща у дядька жона; славен, славен та пан Миколаю; в тебе товар весь хороший; в тебе жінка чорноброва*).

Класична риторика передбачила окремий етап (елокуцію), на якому оратор працює над виразністю, яскравістю і красою дібраного й систематизованого на попередніх етапах матеріалу промови. Характер елокутивної роботи («одягання» змісту в точну мовну форму) визначається темою і метою виступу, специфікою аудиторії, від чого залежатимуть способи увиразнення, образності або узагальнення, абстрагування, міра деталізації тощо.

Є.В. Ключєв з'ясовує суть і завдання розділу через такі категорії, як *aptum* (підбір доцільних мовних засобів), *puritas* (граматична правильність), *perspicuitas* (ясність думки) і *ornatus* (краса вислову). Красу висловлювання вчений розглядає крізь призму наведених вище категорій і вважає результатом «чистоти мислення і викладу [193, с. 147]». Елокуція, на думку дослідника, «починається з обговорення питання про те, яким чином різні тактики мовленнєвої поведінки сприяють мовленнєвому успіху». Мовленнєві тактики автор об'єднує у два види: прямі та непрямі.

Ефективність прямої тактики дослідник вбачає у відповідності відібраних мовцем слів мовленнєвій ситуації й дотриманні таких вимог:

1. Повідомлення передбачає, що комунікативна мета мовця не є поганою.
2. Повідомлення формулюється гранично чітко і допускає тільки одне правильне тлумачення.
3. Повідомлення аргументоване або ж підлягає аргументації в разі потреби.
4. Аргументи, якщо вони є, не містять логічних помилок.
5. Мовні одиниці, що відбираються для повідомлення, точно реферують до мовленнєвої ситуації.
6. Мовні одиниці, відібрані для повідомлення, в ідеалі однозначні, а висловлювані поняття точно визначені й градуйовані [193, с. 157-158].

Однак пріоритетні тактики мовленнєвого впливу на слухачів дослідники пов'язують з непрямими способами вираження. Такий підхід сприймається як виправданий, адже «теорія фігур дійсно передбачає як успішні саме фігуральні, тобто непрямі способи впливу на адресата [193, с. 158]». Загальний принцип побудови непрямої тактики ґрунтується на пропозиції читачеві (слухачеві) певної загадки, відгадавши яку, слухач не тільки матиме уявлення про зміст повідомлення, а й зрозуміє, чому повідомлення будується непрямо. Це створює ефект інтриги, задіює особистісні характеристики слухача і сприяє активному його включенню у повідомлення. Результативність непрямої тактики залежить від бачення її особливостей, однією з яких є забезпечення слухачеві «свободи дій» (як свободи ініціативи і свободи фантазії). Таким чином, якщо пряма тактика гарантує всім слухачам один і той самий результат («тактика прочитана»), то непряма тактика в ідеалі приводить кожного слухача до свого результату («тактика розгадана, але..»). З одного боку, це вважають недоліком непрямої тактики, а з іншого – перевагою оскільки висновки, зроблені слухачем у цьому випадку, виявляються менш чіткими, але цікавішими [193, с. 160].

Незважаючи на численні дослідження проблем класичної риторики, досі не існує чіткої класифікації й вичерпного опису тропів і фігур. Велика кількість різнотлумачної термінології художніх засобів мови ускладнює процес їх

дослідження і вивчення. Причиною результату таких пошуків, на думку Л.І. Мацько, є їх кількість (уже в античні часи ритори налічували до двохсот фігур думки), багатоаспектність такого феномену, як тропи, адже «деякі з них уживаємо з думкою про експресію, інші – з погляду на красу, одні постають з власного значення, інші – в результаті метафоричності [284, с. 319-320]».

На думку Є.В. Ключова, орієнтуватися на теорію фігур (вчення про принципи і прийоми фігурального вираження) – означає засвоїти цілу систему принципів і навичок. Насамперед учений привертає увагу до необхідності усвідомлення суті термінів «фігура» і «троп», а також ролі й місця кожного з них у мовленні. Тобто теорія фігур починає діяти задовго до того, як у поле зору потрапляють конкретні мовленнєві явища.

У тлумаченні понять «троп» і «фігура» дослідники одностайні щодо ключових засад, однак заміна вузького поняття (троп) ширшим (фігура) почасти призводить до їх сплутування. Так, поняттям «троп» античні вчені спочатку позначали всі стилістичні засоби, але згодом Цицерон і Квінтіліан розділили їх на власне фігури. У такій ситуації найбільш прийнятним був поділ на дві групи: фігури думки, орієнтовані на аргументацію (риторичне визначення, риторичне запитання, вислів, або апофегма, відповідь, уточнення), і фігури думки, що вносять емоційне забарвлення (ампліфікація, апосіопеза, просопопейя, паралепсис, звернення, мольба, співчуття тощо).

К.П. Зеленецький застерігав не сплутувати вчення про риторичне прикрашання думок з пишномовністю. На думку вченого, суть теорії полягає у викладенні законів вживання тропів і фігур, але «головним початком цієї теорії повинно слугувати правило, що тоді лише ці тропи і фігури мають значення і силу, коли думка письменника, згідно зі своїм предметом, сама собою, за своєю природою, лягає в них [161, с. 22]».

Термін «тропи» дослідники пояснюють як «таку зміну власного значення слів чи словесного звороту, при якій відбувається збагачення цього значення» (Квінтіліан), «звороти, що базуються на вживанні слів у переносному значенні» (М.І. Панов), «слово або фразу в переносному значенні» (П.С. Таранов), «прийоми

виразності, що реалізуються на рівні слова чи словосполучення» (Н.А. Колотілова) тощо. Отже, засоби, в основу яких покладено полісемію як головне джерело збагачення зображувально-виражальних можливостей мови і зіставлення двох понять, що видаються близькими у якомусь відношенні, називають тропами. М.Р. Львов пропонує не єдине визначення тропа, а характеристику його властивостей, що виявляються не завжди стереотипно. Процес творення й утвердження тропа у мовленні вчений подає у вигляді моделі: значення слова – порівняння явищ, позначених словами – троп, наприклад, метафора – закріплення переносного значення слова – поява відтінку значення цього слова – його багатозначність, визнана лексичною нормою [264, с. 198-199].

Функцію тропів дослідники визначають по-різному: виділити основну думку, наголосити на ній; приховати небажані й непристойні думки, збагатити, оздобити й облагородити мову; виявити творчу індивідуальність автора; надати більшої живості вираженню, орнаментального значення; з одного боку, продемонструвати почуття промовця, а з іншого – викликати потрібні почуття в аудиторії; розробити і з'єднати докази, а також створити емоційне враження; дати характеристику предмета мовлення через ключове слово тощо. Ф. Прокопович, залежно від мети, поділяв тропи на три групи: повчальні (повчати), розважальні (розважати) і патетичні (зворушувати).

Головна категорія теорії фігур (фігура) визначається традиційно як відхилення від звичайного способу вираження з метою створення естетичного ефекту. Щодо ролі фігур, то поширеною є думка про те, що фігури роблять промову виразною, в той час як промова без них не є такою. Однак відомі й інші погляди на теорію фігур, зокрема, як на таку, що описує відношення між «нульовим» і «маркованим» рівнями мови. Авторами такого підходу вважають групу львівських учених (вони називали себе «Групою μ» за першою буквою грецького слова «metafora»). Відправною точкою для з'ясування природи мовно-виражальних засобів дослідники взяли такі поняття, як «норма», «відхилення» і «порушення». Відповідно до логіки їх викладу поняття норми сприймається як еталон, усталений порядок, а її порушення характеризується як помилка. Якщо

порушення має художньо-естетичну чи логічну мотивацію, то функціонування його має перспективи бути визнаним новою нормою [142].

Попри позитивні характеристики окресленого підходу, важливе значення для пояснення ефектів, що виникають у результаті використання фігур, має думка щодо недоцільності їх застосування у повсякденній промові, де вживання фігур має фактично спонтанний характер.

З огляду на велику кількість родів і різножанровість ораторського мистецтва, практично доцільною і обґрунтованою є позиція Є.В. Ключова. Становлять інтерес такі висновки дослідника:

1. Пропонований льєзькими вченими підхід є концепцією слухача, а не мовця, «критика», а не «виконавця», що ставить під сумнів використання її як власне риторичної.

2. В умовах повсякденного мовлення, дискурсу, повинна існувати менш обтяжлива модель прочитання повідомлення з фігурами, однак, щоб уявити цю модель, потрібно дещо по-іншому поглянути на самі фігури.

3. Логічні помилки і логічні відкриття (тобто риторична функція вживання мови – тропи, фігури) мають спільне походження, відповідно фігури – це «позитивні аналоги логічних помилок».

4. Тропи передбачають насамперед перетворення основного значення слова/словосполучення (і тільки як наслідок – перетворення структур, до яких вони входять); в основі фігур лежить перетворення фундаментальних структур (і тільки як наслідок – перетворення значень елементів, що входять до них).

5. Риторичні фігури слід розглядати не «від слухача», а «від мовця» і бачити в них не прийоми, що застосовуються «для підвищення образності», а природний інструментарій людської думки – не менш і не більш важливої, ніж «традиційний», логічний.

6. Виразність тексту не завжди визначається ступенем його насичення фігурами, а інколи фігуралізація способів вираження є не що інше, як свідчення несмаку автора.

7. Фігуративна практика передбачає вміння користуватися певною (в ідеалі

досить великою) кількістю фігур, що є свого роду «таблицею множення» паралогіки: її потрібно спочатку вивчити напам'ять, щоб потім «забути» і в разі потреби (не виконуючи процедури множення) автоматично нею користуватися. Вміння «знайти фігуру» й ідентифікувати її вважається у школах і навіть вищих тим результатом, до якого, по суті, і є смисл прагнути [193, с. 164-175].

Традиційний поділ фігуративних прийомів на фігури, з одного боку, і тропи – з іншого, окремі дослідники вважають нелогічним з огляду на те, що античні вчені розглядали тропи у складі фігур, а критерії розрізнення не були сформульовані. Незважаючи на велику кількість праць, спроб описати і класифікувати, впорядкувати систему фігуративних прийомів, різниця між ними, дійсно, майже не відчутна. Сприйняттю й осмисленню складної системи перешкоджає різнобій у трактуванні одних і тих самих фігуративних прийомів, різна градація тропів тощо.

Спираючись на окреслені вище акценти, Є.В. Ключев бере за основу загальний паралогічний підхід обох мовленнєвих явищ: вони по-різному реалізують паралогічний механізм (в основі тропів лежать перетворення законів логіки (передусім – аналогії), в основі фігур – перетворення законів синтаксису (як репрезентанта логіки на рівні структурування повідомлення)) і фіксує загальний принцип, що лежить в основі всіх тропів, а саме – паралогічне поводження з логікою і насамперед аналогією. Відповідно до цього ключовими ознаками тропа він вважає аналогічний характер і паралогічність (акірологічність). Перетворення правил аналогії (поєднання принципово непоєднуваного, поєднання принципово не сполучуваного і т. ін.) дає змогу здійснювати ті «тропеїчні» операції зі значеннями слів, про які зазвичай згадують дослідники [193, с. 179-182].

Крім пошуків «лінії єдності», вчений знаходить те, що визначає різницю між двома групами мовленнєвих явищ у складі тропів, – різницю у критерії істинності (забезпечення відповідності висловлювання дійсності) та щирості (забезпечення вираження притаманних мовцеві думок і почуттів).

Тропи, пов'язані з порушенням критерію істинності, Є.В. Ключев називає власне тропами, а тропи, пов'язані з порушенням критерію щирості, – невласне

тропами. До власне тропів автор відносить метафору, катахрезу, синестезію, алегорію, прозопопею, метонімію, синекдоху, антономазію, епітет, антитезу та ін. (всього – 23); до невластивих тропів – апосіопезу, астеїзм, паралепсис, гіперболу, перифраз, риторичне запитання, риторичний оклик, риторичне звертання та ін. (всього – 14). Загальна кількість фігуральних одиниць (тропів і фігур) – 81 [193].

М.Л. Гаспаров зазначає, що межа між «помилкою» (солецизм, варваризм) і «художнім прийомом» (фігура, метаплазм) дуже хитка і визначається вона смаком, тобто інтуїтивним відчуттям, який зворот «вживаний», а який – ні. Носієм цього смаку автор вважає прошарок суспільства з гарною словесною освітою [102, с. 462].

У сучасних дослідженнях з риторики значне місце займає пошук першотропа як можливості точно визначити ознаки, що лежать в основі розрізнення тропів між собою, з одного боку, і ознаки, що лежать в основі розрізнення тропів і фігур – з іншого. Так, неоритори намагаються виявити організуюче начало, щоб упорядкувати складно скоординовану систему мовленнєвих явищ. Науці відомі різні підходи: зведення всіх тропів до метонімії (У. Еко), визначення головними тропами метафору і метонімію (Р.О. Якобсон), виділення першотропом синекдохи (Група μ) тощо. Найпоширенішим і найпродуктивнішим тропом у риторичній мові вважають метафору. Її виражальні можливості були належно поціновані в античні часи, про неї говорили як про прикрасу, оздобу, коштовний камінь, багато дослідників називали її головною у системі тропів і фігур.

Актуальність звернення до метафори підтверджується численними дослідженнями (Л.В. Кравець, Н.В. Лобур, Т.П. Матвеева, Н.О. Кожевникова, З.О. Петрова, І.О. Дмитрієва, Х.П. Дацишин, А.О. Попова, Л.М. Самошкіна, В.С. Яковенко, Л.Ю. Тиха, О.М. Тищенко, І.О. Філатенко та ін.). Метафору класифікують за двома принципами: традиційним риторичним і лексико-граматичним. За традиційним риторичним принципом виділяють стерті метафори, метафори-формули, різку і розгорнену метафору [283, с. 144].

Метафора різноманітна за структурою поєднання слів, за ступенем

розгорнутості, новизни, оригінальності, незвичайності, алегоричності, символічності. Дослідники називають такі основні її характеристики:

1) поповнює термінологічні активи мови і полегшує взаємодію кодифікованих лексичних систем із популярними і публіцистичними стилями [330, с. 59];

2) виконує пізнавальну, номінативну й образну функції [283, с. 145];

3) градація метафоричності можлива від майже прямолінійного порівняння до розгорнутої алегорії, притчі, гротеску тощо [263, с. 203];

4) здійснює вплив на інтелект, почуття і волю адресата [496];

5) дає змогу лаконічно і доступно передавати інформацію [496].

Можливостями метафори вважають здатність «вивести латентні уявлення на поверхню», «дібрати словесний одяг невловимому», «дати життя абстракціям», сконденсувати інформацію, відкинувши другорядне; спростити виклад, зробивши політику «доступною для середньостатистичного громадянина», створити спільну базу знань суспільства; розставити сигнали про найголовніше в повідомленнях і таким чином ідеологічно спрямувати інформацію; емоційно забарвити мовлення; схилити до компромісу; активізувати увагу і полегшити запам'ятовування; переконати, провівши найкоротшим шляхом від засновків до висновків тощо [522].

З роками поняття метафори набувало глибшого змісту. Суть її змістилася з функції прикрашання до засобу пізнання, функціонального механізму свідомості людини; засобу смислотворення, породженого діалогічністю людського мислення в контексті суспільної практики; способу пов'язування різнопланових речей одна з одною; засобу передачі й засвоєння нових знань і бачення речей в новому світлі; можливості «порівнювати не порівнюване» і своєрідного «містка» від дейктичного до експліцитного позначення властивостей об'єктів; засобу більш точного й виразного опису об'єкта, дії чи ознаки і т. ін. [155, с. 160].

Останнім часом метафору кваліфікують як характеризувальний троп, оскільки всі тропи виконують передусім характеризувальну функцію, а вже

потім функцію, визначену контекстом. Є.В. Ключев називає метафору найвищою мірою репрезентативним тропом, оскільки вона, як ніякий інший троп, дає змогу відчувати порівняння, що лежить в її основі, тобто чітко передбачає операцію аналогічного типу; а головною риторичною функцією – номінацію [193, с. 184]. Новітні дослідження виявили серед метафоричних моделей переважання концептуальних векторів жорстокості, агресивності й суперництва, відхилення від природного порядку речей.

Сучасна риторика презентує зміст розділу «Елокуція» у двох частинах: як вчення про стилі та вчення про фігури. Проблемі стилю промови велику увагу приділяли античні вчені. Окремі поради, розроблені Аристотелем щодо дотримання стильових вимог, актуальні й тепер:

- 1) достоїнство стилю полягає в ясності;
- 2) стиль не повинен бути ні занадто низьким, ні занадто високим і має відповідати предметові мовлення;
- 3) єдино корисним матеріалом для стилю прозаїчного мовлення є «слова загальноживані, які належать рідній мові, метафори»;
- 4) чотири причини, які сприяють холодності стилю: вживання складних слів, незвичних виразів, надмірне користування епітетами, використання невідповідних метафор [30].

Стиль як невід’ємний складник елокуції регулює добір найдоцільніших мовних засобів для реалізації задумів мовця у відповідній ситуації мовлення. Знання стилів (функціональних, жанрових, оказіональних) і прийомів їх вираження формує підвалини для напрацювання власного ораторського стилю. Стиль кожного ораторського твору будується з урахуванням знань про наявні у мові стилі. Вдалим вважається вибір риторика, зроблений відповідно до складних відносин мовно-виражальних засобів і стильової системи.

О.О. Волков вбачає пряму залежність головних якостей стилю (правильність (чистота), точність, доцільність, легкість, живість, гармонійність) від добору виражальних засобів. Отже, зусилля оратора у підготовці промови мають бути спрямовані на таке:

- 1) вибір доцільних лексичних засобів – слів і словосполучень;
- 2) побудова фрази, у якій виявляються загальні якості стилю;
- 3) оформлення окремих думок висловлювання;
- 4) створення словесної конструкції тексту і його частин [90, с. 267].

Для формування власного стилю, на думку Ю.В. Рождественського, важливе значення мають освіта й освіченість, «смак слова», що визначає можливості його семантичного використання при створенні тропів, тобто переносних значень [387, с. 253]. Якості стилю дослідники пов'язують зі складом і вмільним використанням мовних засобів. Якщо стиль, важливими елементами якого є предмет мовлення, оратор і аудиторія, створює реальний образ, то склад являє собою спосіб словесного вираження, що формує образ промови і є складником стилю. З огляду на те, що промова повинна не тільки породжувати певні думки, а й викликати відповідні почуття й емоції, оратор має, крім фактичного матеріалу, приділяти увагу характерові мовних засобів.

Отже, одним зі стратегічних завдань оратора, на думку дослідників, є добір мовно-виражальних засобів. Для цього недостатньо знати лише загальну характеристику фігуративних прийомів, усвідомлювати їх смислове навантаження і функціональну роль. Не менш важливими є принципи і правила ефективності використання їх на практиці. Зокрема, заслуговує на увагу порада Квінтіліана користуватися фігурами помірно, ніби «посипаючи» промову приправою, але не зловживати ними, оскільки промова втрачає красу різноманітності. Вчений писав про два види небезпеки, пов'язаної із використанням фігур: 1) вживання фігур, що міцно увійшли у вжиток і не вражають слухача; 2) вишукані й чужі буденному мовленню вражають новизною, але у великій кількості викликають перенасичення [189].

У риториці розроблені загальні рекомендації щодо вправного використання тропів:

1. Вживання тропів або відмова від них ще не дає підстав говорити про ступінь майстерності автора.
2. Звернення до тропів має бути стилістично вмотивованим:

необґрунтоване захоплення тропами призводить до їх нагромадження і спричиняє багатослів'я.

3. Якщо змістом висловлювання не передбачено емоційності, вживання метафори не виправдане, оскільки призводить до змішування стилів.

4. Слова, що використовуються у тропях, повинні поєднуватися між собою і в прямому значенні; неприпустимо поєднувати лексично не сполучувані слова.

5. Метафоричне значення не повинне вступати у протиріччя з його предметним значенням.

6. Метафоричні вирази не повинні «підривати» логіку промови.

7. Антитеза допомагає прояснити думку, зробити її більш чіткою, але добре, якщо вона буде несподіваною.

8. Гіперболами для опису потрібно користуватися помірно.

9. Оратору ніколи не варто починати промову з гіперболи: слухача потрібно до неї підготувати [106; 353; 316].

Арістотель зазначав, що в основі навчання утворювати гарні метафори лежить уміння підмічати схожість. Розвиток такої спостережливості сприятиме добору несподіваних, оригінальних, неповторних метафор, що надаватимуть тексту особливої виразності (*Не раз хитнула доля терезами; час летить, не стихає галопу; добірним зерном колосилась мова; дзижчать і жалять міриади версій* – Л. Костенко; *дні минають через крапку з комою; бажання непомітний циферблат ще стрілками показує на літо; цвітуть притишено слова* – В. Крищенко; *скресне крига відчаю і забуття; заграли діамантом роси; розплакалась осінь дощами* – М. Хорунжий).

Формуванню навичок добирати й використовувати алегорію, антономазію сприяє читання байок, легенд, міфів, казок. Постійне вдумливе читання високохудожніх літературних творів, публіцистики збагачує активний словник епітетами і порівняннями (*Шовковий шум танечної ходи; слова, як сонце, сходили в мені; старий співак співав, як пелікан; веди мене шляхетними шляхами; метушлива бездарність* – Л. Костенко; *теплий, як душа, хліб; чиста,*

мов світанкова година; бджоли, мов крихітки сонця; входить у сіни, ніби в свою скорботу – М. Стельмах; день квітчастий; їдка заздрість; рожевий ситий колір; такі слизькі, як ті вужі, такі брехливі, як сороки; ті обіцянки слизькі, як амеба – В. Крищенко).

Не менш важливим у цьому напрямі є визначення перспектив дослідження не просто сучасної теорії фігур, а теорії елокуції (теорії яскравого словесного вираження). І.В. Пекарська переконливо доводить, що теорія фігур еволюціонує, розширюючи свої межі й виростаючи в наш час у теорію елокуції. На думку дослідниці, це пов'язано, «по-перше, з тим, що від епохи до епохи, від культури до культури розширюється і збагачується сам комплекс зображально-виражальних засобів», по-друге, антична теорія фігур включала в себе лише тропи і фігури (у вузькому розумінні) чи складалася лише з фігур (у широкому розумінні). Отже, якщо в античних риториках виділялися лише фігури синтаксичні в межах фігур слова, то історичний досвід показав, що фігури наявні на всіх рівнях мовної структури, тобто, поняття фігури ізоморфне. Фіксуються й описуються не тільки синтаксичні фігури, але й фігури фонетико-лексичні (наприклад, фігури зсуву, стику не позначені Античним каноном, але фіксуються в старих руських риториках) [342].

Беремо до уваги і той факт, що ілокутивний розділ античної риторики і, зокрема, її орнаментальний підрозділ, включає не тільки тропи і фігури як засоби мовного впливу, а й інші реалії. Зокрема, різного роду паремії (прислів'я, приказки), стійкі вирази (фразеологізми, крилаті слова і фрази), оказіональні експресиви різних мовних рівнів тощо.

Згідно з І.В. Пекарською, у нашому дослідженні теорію фігур кваліфікуємо як складник теорії елокуції, підсистемами якої можна вважати теорію фігур різних рівнів мовної структури [341]. З огляду на це у процесі навчання риторики доцільніше давати знання про риторичні засоби не детальним списком, а у вигляді навчальних вправ трьох типів:

1) відпрацювання грамотної побудови тропа або фігури і їхнього найближчого оточення;

2) відпрацювання відповідності риторичного засобу і картини світу, відображеної за допомогою цього засобу;

3) ведення риторичного засобу в текст, пошук оптимального риторичного засобу, вписування риторичного засобу у смислову і мовленнєву структуру тексту [106, с. 32].

Вправному використанню засобів виразності в ораторській практиці можна навчити, змінивши підходи до викладання риторики, згідно з якими належне місце відводиться мовленнєвій практиці, аналізу численних невдач у використанні ораторських прийомів.

Набагато глибше оцінює прийоми фігуральності С.Я. Єрмоленко, зазначаючи, що «із цікавою думкою, влучним афоризмом, оригінальною метафорою засвоюється й внутрішній механізм української мови, її характерні структурні ознаки [146, с. 61]».

Таким чином, ключовою позицією цього етапу вважатимемо «вербалізацію думки», що передбачає доцільний вибір слів, фігур і побудову фрази; завдання елокуції як розділу риторики доцільно визначити не як суто теоретичне дослідження засобів виразності, а як добір і використання наявних фігур з метою збудження естетичних переживань, зацікавлення і переконання аудиторії, формування власного стилю [43, с. 42].

Висновки до розділу 3

Ефективність роботи вчителя великою мірою залежить від того, наскільки в нього розвинений понятійний апарат. Процес навчання риторики тісно пов'язаний з поняттями тексту, дискурсу і жанру. Усвідомлення змісту цих понять, смислових меж, функціонального поля сприятиме чіткості текстотворчої діяльності, розвитку жанрового мислення і, зрештою, формуванню риторичної компетенції.

Як свідчить аналіз наукової літератури, досі немає стійкого й загальноприйнятого визначення окреслених понять та їх типологій.

Текст як складне і багатофункціональне явище належить до найбільш

дискусійних понять. Різноманітність тлумачень пояснюють широтою охоплення й ракурсом розгляду його характеристик. Як явище мовної й позамовної дійсності, текст – складний феномен, що виконує різноманітні функції: бере участь у комунікації, зберігає і передає інформацію в просторі та часі, фіксує психічне життя індивідів, є продуктом конкретної історичної епохи, формою існування культури, віддзеркаленням певних соціокультурних традицій тощо. Текст розглядають і як результат мовленнєвої діяльності з певною задуманою автором метою (психологічною настановою), і як лінгвістичне явище з характерними ознаками. Досліджуючи текст насамперед як продукт мовленнєвого спілкування, що має багатоаспектну і багаторівневу структуру, із широкого кола питань лінгвістики тексту виділяємо тільки ті, розв’язання яких важливе для процесу навчання риторики.

У сучасній вітчизняній і зарубіжній науці спостерігається тенденція до комплексного аналізу тексту як засобу спілкування з урахуванням даних суміжних наук (філософії, психології, семіотики, культурології, поетики), що дає змогу розглядати семантичні, структурні, стилістичні, соціокультурні властивості тексту і перспективи відновлення філологічної традиції багатоаспектного підходу до тексту в сучасному мовознавстві, про гуманізацію цього об’єкта дослідження.

У практичній діяльності вчителя важливе значення мають поняття дискурсу і мовленнєвого жанру. Аналіз наукової літератури з проблем мовленнєвих жанрів водночас засвідчує важливість і недостатнє дослідження жанрів мовлення вчителя. Педагогічне мовлення має свої жанри, при виділенні яких враховуємо функції мовлення вчителя, специфіку фаху, місце кожного жанру в структурі педагогічної комунікації. Наведена в розділі типологія жанрів має теоретичне і практичне значення, оскільки окреслює нові горизонти наукових досліджень перспективних проблем, сприяє уникненню багатьох помилок і труднощів професійного спілкування, урізноманітненню підготовки до уроку, поліпшенню якості навчально-виховної діяльності.

РОЗДІЛ 4

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

4.1. Дидактичні засади риторики як навчальної дисципліни

4.1.1. Принципи навчання риторики української мови

Переорієнтація вищої освіти в Україні на пріоритет інтересів особистості, повноцінну реалізацію внутрішнього потенціалу студента передбачає якісну зміну технологічного процесу. Провідними підходами, як підтверджує досвід, мають бути філософський, психологічний, особистісний, загальнодидактичний, системний, діяльнісний, професійно спрямований та етнокультурологічний.

Важливість філософського підходу полягає у необхідності формування ціннісних орієнтирів у житті людини й відповідного ставлення до них. Фундаментальні положення української класичної філософії, відображені, зокрема, у творах І. Вишенського, І. Галятовського, Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, Г. Ващенка, не втратили актуальності та впливовості на процеси формування світогляду, визначення пріоритетів у системі національних цінностей, вироблених упродовж віків і відображених у пам'ятках матеріальної й духовної культури, зафіксованих у вигляді моральних принципів, норм, настанов, ідеалів, традицій і звичаїв. З словами В.О. Огнев'юка, в останнє десятиліття «найбільшого поширення в українській освіті набули національні, демократичні, антропоцентристські, екологічні й валеологічні ціннісні орієнтації [321, с. 367]».

Психологічний підхід має враховувати особливості породження, реалізації та сприйняття мовлення. Усвідомленню цих процесів, успішному їх продукуванню допоможуть праці Л.С. Виготського, Б.Г. Ананьєва, О.О. Леонтьєва, М.І. Жинкіна, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка, І.О. Зимньої, А.К. Михальської, В.А. Кан-Калика, Т.Д. Щербан, І.П. Манохи, В.А. Семиченко та інших учених.

Витоки особистісного підходу зафіксовано іще в працях античних

філософів – Геракліта, Протагора, Сократа, Платона, Арістотеля. Так, Протагор визнав людину «мірою всіх речей». Останніми роками особистісний підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу. Головним орієнтиром особистісного підходу є пріоритет індивідуальності, самоцінності та самобутності студента. Під час планування навчальної роботи необхідно враховувати суб'єктний досвід кожного студента як важливе джерело розвитку, шляхи його збагачення й перетворення, наявність умов для формування пізнавальних здібностей. Суть особистісного підходу полягає не тільки в орієнтуванні змісту предмета на розвиток особистості, доборі форм і методів навчання для успішної реалізації її планів, а й у формуванні нового покоління вчителів, спроможних успішно співвідносити зміст освіти з особистим світом і світом учнів, яких їм доведеться навчати, світом природи, суспільства і культури.

Діяльнісний підхід спрямований на підготовку студентів до професійно-комунікативної діяльності. З огляду на це програма з риторики української мови повинна передбачити засвоєння таких понять, як «мовленнєва діяльність», «мовленнєва поведінка», «мовленнєвий вчинок», «жанри мовлення вчителя» тощо. Суть діяльнісного підходу визначається насамперед сформованістю й дієвістю професійно важливих риторичних умінь і навичок. Випускник педагогічного вищого навчального закладу України повинен досконало володіти державною мовою, вміти ефективно взаємодіяти з будь-якою аудиторією, від чого залежать результати його діяльності і якість освіти в суспільстві.

Особливе значення має усвідомлення суспільством того факту, що навчання риторики майбутніх учителів сприяє не тільки розвитку окремої особистості у світі, який динамічно змінюється, але й гармонійному розвитку всього суспільства, виховує повагу до культури рідного народу, формує готовність до будь-якого діалогу, толерантність у ставленні до людей і культур, здатність до міжособистісної й міжкультурної взаємодії.

Об'єктивні закономірності, типові для змісту навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів, відображено у принципах навчання як основних

вихідних положеннях-вимогах, «що визначають спрямування навчального процесу, його зміст, методичне інструментування, діяльність викладача [350, с. 103]». На думку В.І. Бондаря, дидактичні принципи виконують регулятивну функцію як способи побудови, організації й аналізу навчального процесу та способи регуляції діяльності учнів (студентів) у процесі засвоєння ними знань, формування вмінь і навичок [63, с. 143].

В основу навчання риторики української мови покладено загальнодидактичні принципи (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, свідомості), що зумовлюють доцільний вибір форм, методів, прийомів і засобів навчання, сприяють забезпеченню належного рівня засвоєння передбаченого програмою теоретичного матеріалу, формуванню риторичних умінь і навичок. З огляду на вимоги часу, інноваційні процеси в освіті розділяємо думку вчених щодо необхідності такої системи принципів, «яка б гарантувала істотне підвищення якості навчання і виховання [141, с. 156]». На важливості такого підходу наголошує В.К. Дьяченко: «Система принципів навчання у наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється дійсно сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати у нинішніх суспільно-історичних умовах [141, с. 172]». Продуктивними і перспективними автор вважає принципи завершення навчання; невідкладної і безперервної передачі знань; різноманітності тем, завдань, обов'язків; всезагального співробітництва і товариської взаємодопомоги; навчання за здібностями; різновікового і різнорівневого колективу; педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять; інтернаціоналізації процесу навчання або навчання на дво- і багатомовній основі [141, с. 179].

Для системи вищої професійної освіти, на наш погляд, істотне значення має принцип завершеності навчання, що орієнтує не просто на якісне навчання, а навчання, яке формує у студента здатність застосувати одержані знання на

практиці; різноманітності тем, завдань, обов'язків, покликаний стимулювати пізнавальну діяльність студента.

Основними характеристиками вищої освіти стають системність, творча активність викладача і студента, формування наукового мислення, створення особистісно орієнтованого освітнього простору, суб'єкт-суб'єктний характер діяльності викладача і студента тощо. Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на пріоритет особистість студента передбачає реалізацію у процесі навчання риторики української мови принципів демократизації, гуманізації й гуманітаризації, національного спрямування, безперервності, нероздільності навчання і виховання, що розглядають людину як неповторну унікальну цілісність, активну, творчу, вільну й національно свідому особистість, створюють умови для її саморозвитку й самоактуалізації.

Крім названих загальнодидактичних, у навчанні риторики визначаємо такі специфічні принципи: культуровідповідності, ціннісний, стимулювання самостійності й творчості, життєвої перспективи, пріоритету практики, емоційності, цілісності й інтеграції, активізації взаємовпливу навчання риторики і мови, стилістики, культури мови, гармонізуючого діалогу. Це означає, що змістове наповнення занять з риторики повинне відображати особливості культури українського народу, привертати увагу і спрямовувати учасників навчального процесу до споконвічних цінностей, що мають стати у їхньому житті пріоритетами. Тому базовою вимогою до організації навчання риторики у вищій школі вважаємо створення умов кожному студентові для забезпечення духовного спрямування, основним компонентом якого, на думку О.Г. Кучерявого, є духовні цінності людини [236, с. 91]. До абсолютних (незалежних) духовних цінностей учені відносять віру, надію, любов, милосердя, красу, доброту, здатність до оберігання життя, благородство, працьовитість, чесність тощо. Від рівня сформованості духовного світу особистості сучасного випускника залежить його соціальна цінність.

Орієнтирами у формуванні мовленнєвої поведінки і вчинків студентів повинні бути споконвічні поведінкові норми і якості (толерантність, пошанне

ставлення до співрозмовника, шляхетність, скромність, тактовність та ін.), усталені українські форми мовленнєвого етикету, що сприяють створенню сприятливого емоційного клімату в колективі й суспільстві. Створення системи самостійного навчання риторики, оригінальних і цікавих завдань, добір взірцевих текстів стимулюватиме пізнавальний інтерес, бажання удосконалювати мовно-риторичну майстерність протягом усього життя. Характер практичних завдань має відображати специфіку фаху, задовольняти запити студента, відповідати його інтересам і професійним планам. Слушною вважаємо думку Р.С. Піонової щодо пріоритету в діяльності сучасної вищої школи принципу професійного спрямування навчання, суть якого полягає у максимальному наближенні навчальних дисциплін до майбутньої професії. Від урахування цього принципу, на наш погляд, залежить формування індивідуально й професійно важливих якостей, розвиток педагогічних здібностей [350].

Успішному впровадженню модульної технології сприятиме дотримання принципів, розроблених П.А. Юцявичене (модульності, мотиваційного спрямування, структурованості змісту навчання, динамічності, діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності) [517].

Комплексний підхід до визначення принципів сприяє раціональному добору методів, прийомів і засобів, одержанню прогнозованих результатів навчання.

4.1.2. Форми, методи і прийоми навчання

Ефективність навчання риторики великою мірою залежить від розуміння суті форм, методів, прийомів, засобів навчання, правильного їх добору й ефективного застосування. Одним із ключових компонентів навчального процесу є метод, тобто той механізм, що приводить у дію його зовнішні і внутрішні резерви. Відповідно до сучасних вимог, викладач повинен добирати і впроваджувати такі методи навчання, що забезпечать високий рівень пізнавальної активності студентів, ефективність і результативність навчальної діяльності.

Важливою умовою ефективності процесу навчання є вмiле поєднання рiзних методiв. Високi результати, як свiдчить досвiд, дають комплекснi цикли, до яких включено традицiйнi й iнновацiйнi методи i форми.

Зазначений пiдхiд подiляє Ю. Вооглайд. Дослiджуючи методи навчання дорослих, класифiкуючи їх за спрямуванням i сприйняттям, учений видiляє таку систему методiв:

1. Методи одностороннього представлення матерiалу (лекцiя, промова, доповiдь, звiт, огляд, розповiдь, пояснення).

2. Методи ознайомлення з досвiдом iнших *людей* (обмiн досвiдом, iнтерв'ю, зустрiч з колегами, зустрiч з iменитим гостем, навчальний похiд, екскурсiя, стажування, практика, iнтернатура, самостiйна робота, психодрама, соцiограма, тренiнг сенситивностi, група спiлкування, аналiз рiзних носiїв iнформацiї, органiзацiйна дiагностика, експеримент).

3. Методи проблемного навчання (аналiз подiй, розв'язання конфлiктiв; аналiз випадкiв iз практики (кейсiв); дослiдження обставин (економiчних, природних, культурних та iн.).

4. Методи спонукання до творчого пошуку (рiзнi види пошукових iгор).

5. Методи активiзацiї слухачiв (дискусiя, диспут, рольова гра, дiлова гра, експертиза, програмоване навчання, групова робота, самостiйна робота з пiдручником, моделювання, «ящик для смiття» i т. iн.).

6. Письмовi допомiжнi роботи (реферат, опис експерименту, iнцидентiв, ситуацiй, складання планiв тощо).

7. Методи контролю або зворотного зв'язку (семiнар, консультацiї, колоквиум, конференцiя, симпозиум, залiк, екзамен, захист семiнарських, випускних робiт, iнтерв'ю, анкетне опитування).

8. Основнi письмовi роботи (семiнарська робота, курсова робота, випускна робота, доповiдь на конференцiї, щоденник практики).

9. Позааудиторнi заходи (вiдвiдування кiно, театру, виставки з наступним обговоренням i т. iн.) [93, с. 283-287].

Р.С. Пiонова пропонує багатомiрну систему методiв навчання, що

ґрунтується на аналізі різних варіантів класифікацій, розроблених радянськими дидактами, досліджень литовських учених і власного досвіду. В основу системи дослідниці поклала такі ознаки: дидактичні цілі й завдання, джерело знань і вмінь, способи спільної діяльності викладачів та студентів. Апробовані автором методи поділено на п'ять груп:

1) теоретико-інформаційні методи навчання (усний цілісний виклад матеріалу, усний діалогічно побудований виклад (бесіда), розповідь, пояснення, дискусія, консультування, бригадний метод, аудіовідеодемонстрація);

2) практико-операційні методи навчання (вправи, алгоритм, «роби так, як я», розв'язання задач, дослід, експеримент, педагогічна гра);

3) пошуково-творчі методи навчання (спостереження, дослід, експеримент, сократівська бесіда, «лабіринт», «мозкова атака», «акваріум», бригадний метод, «думай, слухай, пропонуй», творчий діалог, аналіз конкретних ситуацій (проблемних, звичайних, нетипових), інсайт, кейс-метод та ін.);

4) методи самостійної роботи студентів (читання (робота з підручником та іншими навчально-методичними посібниками), відеострічка, експертиза, розв'язання задач і проблемних ситуацій, дослід, експеримент);

5) контрольні-оцінювальні методи (попередній екзамен, «ромашка», усний виступ, відповідь з місця, контрольна робота, дослід, вправа, програмовий контроль, тестування, опитування тощо) [350, с. 117-133].

Характеризуючи такий підхід у цілому як перспективний, звертаємо увагу на відносну умовність меж визначених груп. Так, метод експерименту віднесено до другої і четвертої груп, бесіда і дискусія визначаються як теоретико-інформаційні та пошуково-творчі методи. Водночас вправу й алгоритм цілком можна віднести і до методів самостійної роботи студентів. Очевидною перевагою наведених класифікацій є те, що вони найбільш повно відображають наявні нині у практиці навчання методи, органічно поєднують традиційні й нові методи, хоча жодна з них не може бути вичерпною.

Обов'язковим традиційним методом прийнято вважати *лекцію*. Розуміння навчальної лекції як системного, доказового й аргументованого викладу

матеріалу з чітко вираженими дидактичними і виховними цілями, як способу популяризації знань дає підстави визначати роль учителя (викладача) у лекційному процесі як оратора, пропагандиста досягнень певної галузі науки, техніки чи мистецтва. З огляду на те, що пропаганда науково-технічних знань – це вид ораторського мистецтва, а виголошення публічної лекції – професійний обов'язок учителя, лекцію доцільно розглядати з урахуванням елементарних вимог класичної і галузевої риторик.

Успішна реалізація методу залежить від багатьох факторів (дидактичних, методичних, психологічних тощо). Визначаючи лекцію як «цілеспрямований мовленнєвий вплив оратора на слухача, вплив на його психіку», А.Ю. Міхневич радить звернути увагу на окремі психологічні аспекти: Як людина засвоює інформацію? Чи можна керувати цим процесом? Як організувати і підтримати увагу слухачів на лекції? Як налагоджувати контакт між оратором і аудиторією? Як триває запам'ятовування й засвоєння знань? У чому полягають і як можуть бути використані соціально-психологічні особливості різних аудиторій? У чому специфіка лекційної роботи серед молоді [306, с. 29]?

До психологічних умінь лектора вчений відносить організацію уваги слухачів, поєднання емоційних і раціональних факторів впливу, використання поряд із переконанням механізмів навіювання, вибір видів спілкування з людьми, варіювання засобів впливу залежно від особливостей аудиторії, використання прийомів наочності.

Під кутом зору риторики структурними компонентами лекції має є *вступ* (налагодження контакту, стимулювання інтересу, привернення уваги слухачів, оголошення тези); *основна частина* (утримування уваги, виклад матеріалу у логічній послідовності на підтвердження висунутої тези; формулювання власної думки (позиції), підтвердження її доказами); *висновки* (підкреслення правдивості висунутої тези; формування мотивів вивчати різні аспекти теми самостійно; інтрига проблеми на перспективу тощо); *релаксація* (аналіз і самоаналіз проведеної лекції, виявлення вдалих моментів і недоліків з метою самовдосконалення).

На думку О.Н. Зарецької, цільовий простір лекційної промови професора університету складається з таких елементів: формування кола однодумців; пролонгація духовного буття; реалізація волі до влади; принесення добра: здійснення бажаного для інших вчинку; передача знань; мозковий штурм; допомога у навчальному процесі; дії відповідно до трудового (фінансового) договору; збереження високого соціального статусу; завоювання авторитету; інтелектуальний арбітраж; уточнення думок; одержання задоволення (підвищення емоційного тону, енергетичне живлення).

Отже, людина, що планує читати лекцію, ставить перед собою як мінімум десять цілей психологічного характеру. Необхідність аналізувати власні мотиви поведінки (зокрема, мовленнєвої), на думку дослідників, викликана адресованим собі запитанням: «А чому я це роблю?». Для викладача як професійного мислителя більшість цільових настанов мають статус свідомої мотивації. Цільовий простір – це те, що людина хоче реалізувати у мовленнєвому вчинку, у чому в неї є потреба, це те завдання, яке вона ставить перед собою [158, с. 315].

Основні вимоги до лекції:

- 1) високий науковий рівень інформації, що повідомляється;
- 2) великий обсяг чітко і компактно систематизованої та методично переробленої сучасної наукової інформації;
- 3) доказовість та аргументованість висловлюваних суджень;
- 4) доцільна кількість наведених фактів, прикладів, текстів і документів;
- 5) чіткість викладення думок і активізація мислення слухачів, формулювання системи запитань для самостійної роботи над проблемами, що обговорюються;
- 6) аналіз різних точок зору на вирішення поставлених проблем;
- 7) виведення головних думок і положень, формулювання висновків;
- 8) роз'яснення термінів та понять, що вводяться;
- 9) надання слухачам можливості слухати, усвідомлювати, бачити та стисло записувати інформацію;

- 10) уміння лектора налагоджувати педагогічний контакт з аудиторією;
- 11) використання дидактичних матеріалів і технічних засобів навчання;
- 12) застосування основних матеріалів тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків тощо [116, с. 8].

Монологічна лекція має свої переваги й недоліки. Переваги полягають у тому, що викладач може чітко визначити обсяг змісту лекції й забезпечити його реалізацію, регламентувати власну діяльність і діяльність студентів, дозувати, варіювати подачу матеріалу залежно від сприйняття. Головний недолік монологічної лекції – відносна пасивність студентів, недостатність зворотного зв'язку, неможливість оперативно вносити корективи у зміст лекції, навчально-пізнавальну діяльність студентів і її результативність.

Інноваційна перебудова навчального процесу значною мірою впливає на характер форм, методів і засобів навчання, у тому числі й лекції. Досить продуктивними, як свідчить практика, є такі її види: лекція-діалог, проблемна лекція, інструктивна, методологічна, узагальнювальна, бінарна, лекція з науковою структурою, лекція теоретичного конструювання, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-консультація, лекція-візуалізація, лекція-ділова гра тощо. Цікаву типологію лекційних занять пропонує О. Скнар: усне есе, лекції з активною участю студентів, лекція з постановкою проблеми, зняття напруги і чергування міні-лекцій та обговорень, моделювання аналітичного читання, лекції з елементами дискусії [427].

Найсуттєвішими прийомами названих вище видів лекцій є з'ясування ключових питань попередньої лекції, доповнення студентами її змісту; привернення уваги студентів до змісту лекції за допомогою фраз (*«Звертаю вашу увагу на такий важливий аспект...»*, *«Вдумайтеся у зміст цього вислову...»*, *«Звичайно, ви можете не погодитися з таким підходом, але...»*, *«Мало кому на сьогодні відомий той факт, що...»*, *«Багато хто з вас здивується, напевне...»*, *«Дозволю собі звернути вашу увагу на той факт...»*, *«Спробуємо разом з вами розібратися у причинах...»*, *«А тепер про все по порядку...»*, *«Чи станемо ми це наслідувати?»*, *«Що прийнято робити у таких випадках?»*, *«А тепер поговоримо*

ось про що...», «Бачу в Ваших очах німе запитання...», «Ось і залишилися ми сам-на-сам з проблемою...», «І що найбільш дивовижне ..» тощо); створення проблемних ситуацій, постановка проблемних запитань; моделювання структури лекції, теми, що вивчається; формулювання блоку запитань із теми; складання опорного конспекту; уточнення певних фактів, явищ; обмін думками; демонстрування наочного матеріалу тощо.

М.І. Махмутов сформулював шість основних вимог до навчальної проблеми, дотримання яких сприяє створенню найбільш ефективних проблемних ситуацій:

- 1) навчальна проблема повинна бути логічно пов'язана з навчальним матеріалом, що подається;
- 2) у формулюванні запитання або завдання повинна відображатися суперечлива інформація;
- 3) зміст навчальної проблеми повинен вказувати напрям і шляхи її розв'язання;
- 4) розв'язання проблеми має бути поштовхом для студента, але не надто легким;
- 5) мовленнєве формулювання проблеми повинне складатися з речень, що містять відомі студентам поняття і елементи невідомого;
- б) проблемні запитання, завдання, приклади повинні здійснювати емоційний вплив на студента, спонукати до активної діяльності [278, с. 131].

В.Д. Симоненко і М.В. Фомін називають такі дидактичні цілі створення проблемних ситуацій у процесі читання лекцій: привернути увагу слухачів до навчальної теми, викликати в них пізнавальний інтерес; поставити слухачів перед такою посиленою пізнавальною проблемою, подолання якої б активізувало їх на пізнавальну діяльність; показати суперечності між пізнавальною потребою, що виникла в них, і неможливістю її задоволення за допомогою того запасу знань, що вони мають (створити мотив-стимул); допомогти з'ясувати основну проблему і визначити напрям шляхів виходу зі складної ситуації [423, с. 108].

Привертають увагу методичні аспекти проведення лекції, досліджені С.В. Глазуновим. Зокрема, вчений вважає засобами активізації слухачів під час лекції голосову, емоційну й темпову модуляцію; переривання промови, використання антиципації (здогадок); «провали пам'яті» (навмисне забування досить очевидних для аудиторії елементів повідомлення: дат, імен, термінів, назв тощо, що супроводжується проханням допомогти згадати; заохочувати активних); жестикуляцію, риторичні запитання, контрольні запитання (ставиться запитання до щойно викладеного матеріалу з вимогою дати вичерпну відповідь; активні заохочуються); запитання, що підказують, «наводять» на відповідь; запитання-припущення; уточнювальні запитання; конспектування опорних (ключових) слів; конспект-малюнок, асоціативний малюнок [105, с. 100-101].

Практикою підтверджено ефективність такого прийому, як постановка запитань. Усі запитання поділяють на сім типів:

- 1) ті, що викликають пізнавальний інтерес;
- 2) ..., що допомагають актуалізувати знання;
- 3) ..., що сприяють поглибленому розгляду теми заняття;
- 4) ..., що повертають до основної теми обговорення;
- 5) ..., що апелюють до емоцій;
- 6) .., що переключають увагу;
- 7) ..., що допомагають оцінити рівень знань учнів.

Велике значення в активізації пізнавальної діяльності студентів під час лекцій відводиться технічним засобам навчання, зокрема відеокасеті, що синтезувала всі засоби зображення (кіно, телебачення, слайди, фотографії, твори живопису, формули, графіки, таблиці, діаграми). Відеокамера дає змогу записувати екскурсійні матеріали, інтерв'ю, виступи, розповіді, дискусії або дебати цікавих людей, показувати предмети і явища реальної дійсності. Таким чином, відеозапис як універсальний засіб доцільно застосовувати на всіх етапах лекції. Запитання-завдання, розміщені перед відеофрагментом, роблять перегляд цілеспрямованим, розташовані всередині фрагмента завдання звужують коло спостереження й розділяють його на частини.

Під час лекції варто приділяти увагу логічним схемам, таблицям, що ілюструють логіку теми, розділу, розвиток викладених явищ і процесів, їх зв'язку і взаємозалежності. На наш погляд, використання готових таблиць і схем малопродуктивне. Перевагу потрібно надавати сучасній дошці, на якій викладач разом зі студентами розробляє, розраховує і записує таблиці, схеми, графіки, та мультимедійним системам.

Одна з головних специфічних рис лекційного спілкування, на думку О.О. Леонтьєва, полягає у спонуканні аудиторії до ідентифікації та співпереживання. Щоб забезпечити таку ідентифікацію й ефективність подальшого психологічного впливу, вчений радить використовувати співпереживання слухачів, що значною мірою залежить від того, як оратор говорить, який образ створює в очах аудиторії [243].

Успіх лекції, на думку психолога, великою мірою залежить від *гностичних* (швидкий пошук необхідної інформації, негайне включення її в загальну систему знань і ефективну передачу), *перцептивних* (передусім властивості уваги: загальна спостережливість, гнучкість (переключення), стійкість, широта, вибірковість); *соціально-комунікативних* (уміння контактувати з аудиторією; планувати спілкування; легко і вільно переходити від «верхнього» поверху плану на «нижчий»; реалізації плану спілкування); *соціально-психологічних* (здатність створювати і підтримувати в уяві слухачів найбільш «вигідний» з точки зору ефективного впливу образ); *організаційних* (організація роботи аудиторії, включення її у спілкування, «провокування» на запитання, відповіді, полеміку, «диригування» всім цим) умінь лектора [243, с. 43].

У навчанні риторики, на думку О.О. Волкова, важливо уникати традиційного (догматичного) викладу матеріалу, оскільки «правила риторики не є обов'язковими приписами і заборонами, вони лише узагальнюють досвід великих майстрів слова, вказуючи на труднощі й небезпеки, що підстерігають будь-яку публічну людину». Головну особливість риторики автор убачає в тому, що «вона зосереджується на структурі мовної особистості адресанта і адресата мовлення –

ритора, на мовленнєвій техніці аргументації і на методі побудови доцільного висловлювання [90, с. 4]».

Особлива роль у навчанні риторики відводиться *методу вправ*. Важливість його полягає в тому, що за допомогою вправ розвиваються і зміцнюються необхідні риторичні навички, вміння та здібності, імітується інтелектуальний процес прийняття рішень, розв'язання проблемних ситуацій, здійснення ефективного переконливого впливу засобом публічного мовлення тощо.

Сучасна методична наука розробила різні типології вправ для аспектних уроків рідної мови в загальноосвітній середній школі та вправ з розвитку зв'язного мовлення. Дослідники (С.М. Дмитровський, М.І. Дорошенко, В.О. Онищук, М.І. Пентилюк, Л.В. Скуратівський, Г.Т. Шелехова, Т.О. Ладженська, В.І. Капінос та ін.) класифікують вправи за різними ознаками: місцем проведення, тематикою, дидактичною метою, характером і способом виконання, ступенем пізнавальної активності, критерієм комунікативності, за формою тощо. На такі типології переважно орієнтуються укладачі посібників з мови для вищих навчальних закладів. Проблема класифікації вправ для занять з риторики залишається недостатньо дослідженою, оскільки риторика як навчальна дисципліна ще не здобула належного місця в системі середньої і вищої освіти.

У збірниках вправи з риторики згруповано переважно за темою розділу: присвячені аргументації, композиції виступу, елокуції (А.В. Філіппов, Н.М. Романова), жанрам мовлення (В.І. Аннушкін, А.О. Акішина, Т.Л. Жаркова), техніці мовлення (Ю.П. Єлісовенко, Д.Х. Вагапова), риторичному канону, ораторії, прикладній риториці, основам еристики, усній комунікації (Г.С. Онуфрієнко), усній і писемній формі мовлення, слуханню, читанню, задуму висловлювання, логіці викладу матеріалу, мистецтву полеміки, засобам мовного вираження (Д.Х. Вагапова), культурі ділового спілкування, підготовці монологу, культурі ведення суперечки, бар'єрам спілкування, слуханню, діловій бесіді (О.А. Баєва), тексту, комунікативним

якостям мовлення, культурі невербального мовлення, культурі публічного виступу (Н.О. Іпполітова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова), еристиці (І.В. Хоменко).

З огляду на специфіку навчальної дисципліни вважаємо за доцільне класифікувати вправи з риторики за організаційною ознакою і виділити підготовчі, тренувальні, творчі й аналітичні [111]. Типологію вправ наведено у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Види вправ з риторики

№	Вид вправи	Характеристика	Приклад
1	Підготовча	Спрямована на формування умінь визначати тему виступу, формулювати мету, тезу, моделювати аудиторію, добирати й опрацювати матеріал	1. Зробіть бібліографічний огляд на одну з тем. 2. Оберіть тему, сформулюйте мету і тезу, змодельуйте аудиторію
2	Тренувальна	Сприяє тренуванню дихання, голосу, дикції, інтонації, пам'яті; відпрацюванню жестів і міміки; формуванню навичок виголошувати промови частинами і повністю; ситуативні вправи	1. Подані речення вимовляйте з різною інтонацією (страху, втоми, захоплення, гніву, обурення, поваги, зверхності, поваги, байдужості). 2. На урочистих зборах з нагоди Дня Перемоги ви повинні звернутися з вітальним словом до ветеранів, однак програма змінилася: ветерани запізнюються. Зверніться до молодіжної аудиторії
3	Творча	Спрямована на формування умінь і навичок композиційно, логічно і стилістично правильно будувати текст виступу, використовувати елементи зацікавлення аудиторії; оригінально оформлювати логічну схему тощо	1. Доберіть цитати, афоризми, які, на Ваш погляд, доречно застосувати у вступній частині виступу на тему «Мати гарну освіту – престижно». 2. Підготуйте кілька варіантів висновку уроку на тему «Лексичне значення слова». 3. Підготуйте оригінальний вступ до пояснення нового матеріалу на уроці
4	Аналітична	Розвивають аналітичне мислення, формують уміння й навички риторичного аналізу тексту чи його частин і аналізу конкретної ситуації, публічного виступу	1. Прочитайте зразки вступів, проаналізуйте і вкажіть прийоми, використані автором для зацікавлення аудиторії. 2. Проаналізуйте виступ однокурсника за поданою схемою

Практикою підтверджено ефективність таких, зокрема, вправ:

1. Змодельуйте аудиторію для кожної з поданих назв виступів: «Ліна Костенко: поезія навчає жити», «Помилки студентського самоврядування», «Уроки під відкритим небом», «Освічена людина – корисна людина».

2. Проаналізуйте наведені до ситуації аргументи, запропонуйте свої.

– Андрійку, не можна писати і малювати в книгах!

– Чому?

– Тому що ти вже дорослий! (Тому що я не дозволяю. Тому що це цінні книги. Тому що це не твої книги. Тому що виховані діти так не роблять.).

3. Оберіть тему, сформулюйте назву і складіть план виступу для такої аудиторії: кількість – 50 осіб; вік – 15-16 років; стать – жіноча; освіта – не закінчена середня спеціальна; майбутній фах – кондитер; соціальне походження – вихідці з родин селян, робітників, службовців; уподобання – різні (сучасна музика, різні види ремесел; новинки косметики; сучасні танці; спорт).

4. Прочитайте подані уривки. Виділіть і проаналізуйте вжиті у них тропи і фігури.

1. Небагато свят має людське серце, і найбільше з них – кохання; в одних воно розквітає, мов дивовижна іванокупальська папороть, у других – пристрасним гіркуватим полином, а в третіх – рахманним спокоєм, що народжує лагідних доброоких дітей, які найбільше люблять ходити за плугом, сіяти зерно, садити сади (М.Стельмах).

2. Карі, зелені, сиві, як хмари,

Чорні, як ніч, і як день – голубі,

Добрі, розумні, цікаві, ласкаві,

Очі довірливі, чисті, щасливі...

Замріяні очі, сумні і лякливі,

Сміливі і пильні, чесні й ясні,

Дивляться, плачуть, сміються, блищать,

Зорями світяться очі-віконця,

В них совість людська, і думки, і душа (Софія Когут).

5. Прочитайте легенду, використайте її в одному із жанрів мовлення

вчителя. Умотивуйте вибір жанру.

Єдиний син відбився від рук. Випробувавши всі способи впливу, батько придумав нарешті таке: закопав біля будинку стовп і після кожного негарного вчинку сина забивав у цей стовп цвях. Промайнув час, і на стовпі не лишилося живого місця – увесь був рясно всіяний цвяхами.

Така картина вразила хлопця. Тоді батько сказав, що за кожен гарний вчинок буде висмикувати цвяхи по одному. І ось настала мить, коли на стовпі не лишилося жодного цвяха. Однак сина це несподівано вразило, і він заплакав.

– Чому ти плачеш? – запитав батько. – Адже цвяхів більше немає.

– Цвяхів немає, а сліди від них лишилися...

6. Доберіть компліменти (антикомпліменти), що роблять один одному літературні герої. Як це їх характеризує?

(Наприклад: 1. Добрий козак; по батькові пішов. Одвага велика, а буде довговічний і на війні щасливий: ні шабля, ні куля його не здолає... 2. Ну, брате Михайле, – каже він Череваневі, – благословив тебе Господь дочкою, та не обідив же й жінкою. 3. Нема на Україні чоловіка, щоб не знав, чого вартий старий Шрам, і який старшина, який полковник не оддав би дочки за твого пана Петра? [П.Куліш, «Чорна рада»]).

7. Назвіть ситуації, у яких потрібно втішати людину, а в яких – ні. До поданого переліку втішальних фраз додайте свої:

Я щиро співчуваю твоєму горю. Не бери так близько до серця. Чи можу я чимось тобі допомогти? У цій ситуації тобі ніхто не допоможе, окрім себе самого. Не хвилюйся, ми всі тебе розуміємо і підтримуємо. Мені шкода, що так сталося. Не плач, у житті по-всякому буває. Це, звісно, невдача, але на цьому житті не припиняється. Не падай духом, зберися із силами, і наступного разу ти переможеш неодмінно. Заспокойся, адже у цій поразці ти винен сам, адже останнім часом майже не готувався.

8. Доберіть слова втішання для таких ситуацій:

1. Друг одержав незадовільну оцінку з іноземної мови. 2. Не здійснюються плани щодо омріяної поїздки. 3. У подруги померла бабуся. 4. У мами болить

голова. 5. Поразка у спортивних змаганнях.

Великого значення надаємо такому видіві тренувальної вправи, як наслідування. Наприклад, пропонуємо студентам вивчити і виголосити вступну чи заключну частину оригінальної промови, звернутися до аудиторії з промовою відомого автора тощо.

Іще Цицерон, вважаючи вправи найкращим і найвидатнішим творцем і вчителем красномовства, наголошував на необхідності запровадження щоденних вправ для голосу, легень, постави і рухів тіла.

З огляду на головні напрями державної політики щодо розвитку вищої освіти, процес викладання риторики у вищих навчальних закладах доцільно модернізувати, впровадивши елементи групової навчальної діяльності студентів, ситуаційної методики, проблемного навчання, рольові ігри, тренінги, діалог, дискусії.

«Інноваційне навчання» розуміємо як «зорієнтовану на динамічні зміни в навколишньому світі навчальну та освітню діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості [131, с. 9]». За даними наукових досліджень, найменших результатів можна досягти в умовах пасивного навчання (лекції – 5%, читання – 10%) а найбільших – в умовах інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи нехайне застосування – 90%). Така статистика підтверджує необхідність упровадження у практику навчання інтерактивних технологій.

Вибір активних методів навчання мотивуємо їх орієнтуванням на розвиток пізнавального потенціалу особистості, здатності до навчання; необмеженими можливостями для самостійного використання студентами без спеціальної допомоги викладачів і здатністю впливати на мотивацію, ціннісні настанови, інтереси й потреби.

Метод аналізу ситуацій («Кейс-стаді», кейс-метод). Важливість кейс-методу вбачаємо у формуванні життєво необхідних навичок осмислення реальної життєвої ситуації, актуалізації оптимального комплексу знань,

необхідного для вирішення окресленої проблеми, що не має однозначних рішень. По суті це «метод аналітичної діяльності, спрямований на поглиблене розуміння реальних практичних ситуацій, що виникають у житті [448, с. 190]».

Ключовим складником будь-якого методу навчання, у тому числі й методу аналізу ситуацій, є активна пізнавальна діяльність, орієнтована на отримання істинного знання. З огляду на сказане проблема істини у навчанні є визначальною. Однак дидакти радять розмежовувати навчальну й наукову істину. Викладач і студент мають справу з істиною, що не є принципово новою для науки й не потребує верифікації. Вивчаючи предмет, студент пізнає відкриття, вже зроблені наукою, повторює (чи наслідує) викладача, але це повторення має творчий характер. Автори кейс-методу орієнтують на особливий вид істини: істинним вважається вирішення ситуації, представлене безліччю оптимальних пропозицій щодо практичного задоволення потреби, розв'язання конфлікту й окресленої проблеми в цілому.

У виборі кейс-методу керуємося такими його перевагами:

1. Метод сприяє розвитку таких особистісних якостей, як цілевизначення, сила волі, працьовитість, здатність конкурувати, пишномовність, активність, моральність, усвідомлення себе особистістю; таких навичок, як навички аналізу, навички роботи з інформацією тощо.

2. Найбільший ефект кейс-методу в професійному вихованні пов'язаний із розвитком працьовитості, практичних знань і навичок, а також здатності конкурувати у сфері професійної діяльності.

3. Робота у підгрупах і «заробляння» оцінки в процесі групової дискусії змушують студентів постійно працювати і водночас конкурувати між собою у процесі аргументації й обстоювання власних позицій.

4. Метод забезпечує імітацію творчої діяльності студентів із продукування відомого в науці знання, однак його можна застосувати й для отримання принципово нового знання, дослідження тих аспектів соціальної дійсності, які наукою ще не осмислені [448, с. 194-195].

На користь методу ситуаційного навчання спрацьовують інші його

характеристики, зокрема можливість прогнозування реального практичного результату, формування навичок прийняття рішень, здатності до навчання, системного мислення, самостійності й ініціативності, готовності до змін і гнучкості, уміння працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, здатності до міжособистісних контактів тощо. Широке функціональне поле ситуаційних вправ (тренувальні, навчальні, аналітичні, дослідницькі, систематизувальні, прогностичні) дає змогу імітувати інтелектуальний процес прийняття рішень і здійснення впливу на інших людей з метою стимулювання необхідних дій з їхнього боку для виходу з проблемної ситуації. Кейс активізує студентів, розвиває дослідницькі й комунікативні здібності. Цілком умотивованим з технологічної точки зору є бачення методу кейсів як різновиду інших технологій (дослідницької, проектної, технології групового навчання).

Практика переконує, що застосування методу кейсів в освітньому процесі створює сприятливі умови для розкриття творчого потенціалу студента і формування в нього позитивного ставлення до навчання; одержання синергетичного ефекту через глибоке проникнення учасників навчання в проблемну ситуацію; взаємного доповнення і розвитку індивідуальних концепцій розв'язання завдань і (як результат) досягнення нового рівня розуміння шляхів досягнення поставлених цілей; синтезування позитивних моментів індивідуального, групового і колективного осмислення проблем, чим сприяє швидшому формуванню особистісних якостей студентів; створення умов для активізації дослідницької діяльності, підтримання навчальної мотивації; сприяння вихованню лідерських якостей студентів.

Ситуаційна вправа, зорієнтована на прийняття рішення, має базуватися на реальному матеріалі, актуальному і цікавому для студентів. Макетуючи ситуаційну вправу, зважаємо на наявність її елементів (особа, яка приймає рішення (посада, роль); кількість учасників і їхня роль; суть проблеми, що потребує вирішення; основні елементи (варіанти рішень, що мають бути ухвалені); цілі, які ставить перед собою той, хто приймає рішення; джерела інформації; ілюстративні матеріали).

З досвіду відомо, що найбільш продуктивно й жваво сприймаються проблеми, актуальні й цікаві студентам. Зокрема, це обговорення і виставлення оцінки з педпрактики (головна роль – «викладач», учасники – «студенти», «методисти»), вирішення студентською радою питань поселення студентів у гуртожиток (чи виселення), організація дозвілля, проведення акцій (головна роль – «голова» і «члени студради», активісти), розв'язання конфлікту в учнівському (студентському) колективі (головна роль – «учитель», «староста групи»), влаштування на роботу (ключові ролі – «роботодавець» та «випускник»), проблеми особистісних стосунків тощо.

Кожна ситуація конкретизує певну мету (справедливо оцінити; визначити пріоритети; налагодити приязні стосунки у колективі; врахувати інтереси кожного тощо). У процесі обговорення і прийняття рішень багато важить аргументація, тому слід правильно зорієнтувати студентів у джерелах збору інформації. Кожна вправа потребує ретельно виписаного сценарію з погодженням зазначених вище моментів. Усі етапи супроводжуються методичними порадами викладача, що сприяє підвищенню ефективності, заощадженню часу, створенню атмосфери довіри. Як найпоширеніші, виділяють методичні поради двох типів: 1) запитання-завдання, роздані студентам заздалегідь, щоб вони зосередились на головних проблемах ситуативної вправи; 2) поточні запитання, що ставить викладач у процесі обговорення в аудиторії. Таким чином, головним інструментом з'ясування істини і прийняття рішень є запитання, що «стимулюють процес колективного пошуку відкриттів». Практикою напрацьовано таку типологію запитань: *спрямовані на пошук* інформації («хто?», «що?», «коли?», «де?» тощо); *аналітичні* («чому?», «як?»); *підбурювальні* («чому?», «навіщо?»); *дієві* («що ви зробите, коли...?»); *гіпотетичні* («що..., якщо?»); *прогностові* («що станеться, якщо...?»); *узагальнювальні* («які загальні уроки...?») тощо [419, с. 146-147].

Ситуаційне навчання наближається за своєю формою і суттю до ігрових методів. Гру в теоретичній літературі розглядають по-різному: як особливе ставлення особистості до довкілля; як особливу діяльність, що змінюється і розгортається; як соціально заданий дитині і засвоєний нею вид діяльності; як

особливий зміст засвоєння; як діяльність, у ході якої відбувається розвиток психіки дитини; як соціально-педагогічну форму організації дитячого життя, «дитячого суспільства» тощо.

Педагогічні ігри класифікують за кількома критеріями. Зокрема, за характером педагогічного процесу поділяють на навчальні (тренінгові, контролювальні, узагальнювальні); пізнавальні, виховні, розвивальні; репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні тощо. За характером ігрової методики ігри поділяють на предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації тощо [483, с. 252].

Елементом кейс-методу є *ділова гра*, яка світовою практикою визнана одним із найефективніших методів (дослідники налічують понад 2000 ділових ігор). Серед найпоширеніших її видів є рольова гра, імітаційна та гра, спрямована на організацію діяльності. Мета *рольової гри* – «визначити ставлення до конкретної життєвої ситуації, набутти досвіду шляхом гри, допомогти навчитися через досвід та почуття [177, с. 46-47]».

Умотивованим вважаємо використання терміна *«дидактична гра»* (за П.І. Підкасистим), що означає «активну навчальну діяльність з імітаційного моделювання систем, явищ і процесів, що вивчаються». Розкриваючи суть дидактичної гри, вчений підкреслює, що в ній основним типом діяльності є навчальна діяльність, яка влітається в ігрову і набуває рис сучасної ігрової навчальної діяльності [348, с. 230].

На думку А.А. Аюрзанайна (вчений вживає поняття *«штучна гра»*), гра – «це вид активної діяльності, у процесі якої розвивається апарат орієнтації людини в часі, у просторі і суспільстві», «продуктивна творча діяльність, засіб теоретичної й експериментальної підготовки мислення людини до майбутньої практичної роботи [5, с. 201]».

Істотним доповненням суті гри як дидактичного поняття є психолого-педагогічна характеристика ігрової діяльності:

1. Психологічні механізми ігрової діяльності спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні,

самовизначенні, саморегуляції (С.Л. Рубінштейн).

2. Гра – простір «внутрішньої соціалізації» дитини, засіб засвоєння соціальних установок (Л.С. Виготський).

3. Гра – «свобода особистості в уяві, ілюзорна реалізація інтересів, що не можуть реалізовуватися» (О.М. Леонтьєв).

4. Гра – один із головних засобів і умов розвитку особистості учня (А.С. Макаренко).

Під час підготовки і проведення гри у навчальному процесі неминуче виникає суперечність: навчання є процесом цілеспрямованим, тоді як гра містить інтригу і невизначений результат. Тому, плануючи гру як метод, необхідно підпорядкувати її конкретній дидактичній меті. Ефективність проведення дидактичної гри дослідники пов'язують із ретельною її підготовкою. Перш ніж увести ігрову технологію в навчальний процес, радять визначити перелік тем, придатних для застосування ігрової технології; врахувати відповідність складу учасників гри; вивчити можливість зв'язку гри з іншими методами навчання; передбачити наявність навчального часу для її проведення; обрати вид гри для конкретної навчальної теми.

Таким чином, дидактичну гру розглядаємо не як поодинокі явище чи спосіб розвантаження, а як безперервну послідовність навчальних дій у процесі розв'язання завдань. Цей процес учені умовно поділяють на етапи. Перший етап – *підготовки до навчальних занять* – передбачає збір, оформлення й оброблення необхідної інформації; вивчення початкової інформації, проведення інструктажу про майбутню гру, визначення учасників гри; об'єднання студентів у групи, призначення чи обрання керівників груп.

Наступний етап – *побудова імітаційної моделі* об'єкта майбутньої професійної діяльності і розв'язання поставленого завдання. В основу завдання може бути покладена конкретна проблема, актуальність якої виявлена на лекціях, під час проходження педагогічної практики тощо.

Як свідчить досвід роботи, організація й проведення гри передбачає максимальну концентрацію часу, щоб не втратити відчуття гри, не забути правила

і не зіпсувати емоційний настрій учасників. У полі зору вчителя мають бути і такі фактори, як стомлюваність учасників, обов'язковий аналіз одержаних результатів; доцільність обраної стратегії й тактики ігрових дій. На етапі підготовки, усвідомлюючи ділову гру як логічне продовження або практичне доповнення до конкретної теми, розділу, потрібно враховувати такі дидактичні вимоги:

- 1) максимальне наближення до реальних умов життя;
- 2) створення атмосфери пошуку і невимушеності;
- 3) ретельна підготовка навчально-методичної документації;
- 4) чітке формулювання завдань, умов і правил гри;
- 5) виявлення варіантів можливих рішень вказаної проблеми;
- 6) наявність необхідного обладнання [337, с. 241].

У процесі навчання риторики дидактичну гру доцільно застосовувати і як самостійну технологію для засвоєння поняття, теми чи навіть розділу (наприклад, під час вивчення теми «Діалогічне мовлення вчителя»); як елементи ширшої технології (кейс-методу); як заняття чи його частину (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контроль); як технологію позааудиторної роботи.

З-поміж наявних функцій ігрової діяльності (розважальна, комунікативна, самореалізації, ігротерапевтична, діагностична, корекційна, міжнаціональної комунікації, соціалізації) відповідно до поставлених дидактичних цілей перевагу надаємо комунікативній, самореалізації, корекційній і соціалізації. Мотивація ігрової діяльності підвищується завдяки добровільності, можливості вибору, духові змагальності, задоволення у самоутвердженні й самореалізації.

Дидактична гра має довільну структуру, що дає змогу викладачеві варіювати, добирати найоптимальнішу для конкретної аудиторії модель. Виділяють різні структурні елементи, зокрема, П.І. Підкасистий називає такі: 1) об'єкт навчальної діяльності, що моделюється; 2) спільна діяльність учасників гри; 3) правила гри; 4) прийняття рішення в умовах, що змінюються; 5) ефективність рішення, яке приймається [337, с. 230].

Г.К. Селевко структуру гри як процесу бачить по-іншому: 1) ролі, взяті на себе учасниками; 2) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей; 3) ігрове

використання предметів, тобто заміна реальних речей ігровими, умовними; 4) реальні стосунки між учасниками; 5) сюжет (зміст) – сфера дійсності, що умовно відтворюється у грі [402, с. 51].

На наш погляд, структуру гри доцільно визначити таким чином, як це показано на рис. 4.1:

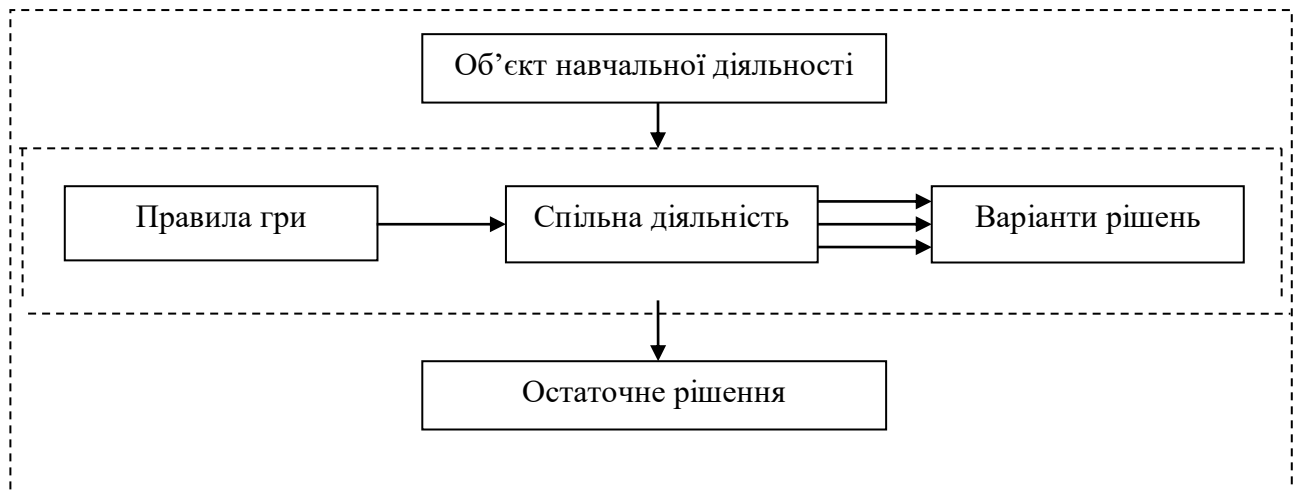


Рис. 4.1. Структура дидактичної гри

Якщо умовою гри передбачено прийняття кількох остаточних рішень, доречно використати інтерактивну технологію колективного обговорення, що має назву *«мозковий штурм»*. Її мета полягає у спільному винайденні якомога більшої кількості ідей щодо проблеми упродовж обмеженого часу. Особливістю технології вважають новизну проблеми і відсутність готових рішень, високий рівень самостійності й творчої активності учасників, комплексний підхід до розв'язання проблеми. Технологія передбачає ретельну попередню підготовку і логічне обґрунтування прийнятих рішень, що посилює її ефективність, адже тренується не лише вміння слухати і взаємодіяти, але й мислити та аналізувати. Етапи гри традиційні: підготовка – генерація ідей – аналіз і оцінювання.

Суть *«мозкового штурму»* визначають такі загальні правила:

1. Дозволяється висловлювати будь-які ідеї, навіть найбільш фантастичні, неймовірні, несподівані, і в необмеженій кількості: чим більше ідей, тим краще.
2. Озвучені ідеї інших учасників можна довільно розвивати: комбінувати,

видозмінювати, удосконалювати.

3. Процес надходження ідей має бути динамічний, невпинний.

4. Не варто намагатися одразу оцінити пропоновані ідеї.

5. Пропозиції не повинні піддаватися критиці.

6. Не відкидати ідею тільки тому, що вона суперечить загальній думці.

7. Під час обговорення проблеми має панувати спокійна, доброзичлива атмосфера [337, с. 147].

Продуктивність *«мозкового штурму»* як психологічно складної гри пов'язують також із періодичністю її застосування.

Формуванню навичок вільно, невимушено триматися перед будь-якою аудиторією сприяє гра *«Мікрофон»* як різновид загальногрупового обговорення проблеми. Особливість її полягає у наданні можливості кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Позитивним моментом цього виду вважаємо широке залучення студентів до обговорення, можливість звернути увагу на кожного студента, почути його міркування, дати відчуття себе поміченим і потрібним.

Ефективним є поєднання *«Мікрофона»* з грою *«Незакінчені речення»*, що дає змогу ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими. Такий підхід сприяє уникненню стереотипів, подоланню бар'єрів спілкування, збагаченню мовлення, навчає вільно висловлюватися стосовно запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити стисло й переконливо. Дидактичні ігри на заняттях з риторики української мови тісно пов'язуємо з методом моделювання та проблемним методом, чим стимулюємо практичний інтерес, поживляємо процес пізнання. Перевага ігор полягає в тому, що вони навчають норм мовленнєвого спілкування, забезпечують володіння комунікативними одиницями, усталеними формами і зворотами, необхідними не лише для участі в діловій грі, а й у професійній мовленнєвій діяльності. У проведенні гри дотримуємося таких етапів:

Перший етап. Надання учасникам гри засобів (індивідуальна картка, дошка) із описом ситуації; осмислення ситуації, усвідомлення суті проблеми,

визначення власної позиції та пошуки шляхів розв'язання.

Другий етап. Розподіл на малі групи (4-5 осіб) і колективна робота: обмін думками з кола питань, що становлять основу кейсу; діалогове спілкування, пошуки консенсусу і єдиного підходу до розв'язання проблеми (можливе застосування «мозкового штурму», діалогу, полілогу, дискусії, що дає змогу виявити інтелектуального лідера, спроможного донести власне бачення виходу із ситуації і переконати інших у перевагах пропонованого підходу).

Третій етап. Спільне обговорення всіх пропозицій під керівництвом викладача за заздалегідь погодженим сценарієм (наприклад, кожна група почергово висловлює свою точку зору щодо окреслених проблем; викладач, залучаючи до обговорення якомога більше студентів, стимулюючи різноманітність точок зору, творче доповнення (домислювання) окремих моментів, готується до підсумків і оцінювання їхньої діяльності). Упродовж розмови викладач не дає категоричної оцінки відповідей – будь-яке висловлювання сприймається як припустиме (можливе).

Конкретна ситуація не передбачає формування єдино правильної відповіді, вона слугує лише навчальним матеріалом, на якому студенти тренуються, тому викладач оцінює не стільки зміст відповіді, скільки вміння аналізувати, виступати, дискутувати, обґрунтовувати свою точку зору. Особливий інтерес для нашого дослідження становить гра, що імітує реальну навчально-виховну діяльність учителя у штучно створених ситуаціях. Тематику ігор на занятті з риторики можуть бути, наприклад, такі: «Знайомство», «Співбесіда при влаштуванні на роботу», «Розмова з батьками», «Мистецтво компліменту», «Привітання з днем народження», «У нас сьогодні гості», «Батьківські збори», «Перший урок», «Виступ на педраді», «У кабінеті директора школи», «Бесіда з учнем» тощо.

Практика підтверджує ефективність тренувальних вправ, що готують студентів до самої гри і певної ролі, доцільність застосування на заняттях з риторики «риторичних розминок», які по суті є елементом ігор: «Приверни до себе увагу», «Створи словом гарний настрій», «Почни ранок із компліменту»,

«Правильно інтонуй», «Зобрази словом і жестом», «Звернися з проханням», «Відрекомендуй гостя», «Постав запитання», «Що я бачу за вікном» тощо.

Таким чином, ігри відрізняються функцією, обсягом матеріалу, дидактичною метою, місцем у структурі заняття, однак усі вони спрямовані на формування життєво важливих мовленнєвих і комунікативних навичок; навчають бути готовими до багатьох життєвих ситуацій, уважними й вимогливими до свого мовлення, міміки, жестів, вселяють упевненість у собі. Розігрування конкретної життєвої ситуації за ролями допоможе студентам виробити власне ставлення до неї, набути досвіду шляхом гри, сприятиме розвитку уяви й критичного мислення, вихованню здатності знаходити і розглядати ймовірні варіанти дій, співчувати іншим. Ігри – краща наочність поведінкових, мовних, мовленнєвих рис фахівця (чи просто людини), які дають змогу послабити вияв або позбутися рис, звичок, що перешкоджають успішній кар'єрі, в майбутньому забезпечать поступ професійного росту. Щоб краще осмислити мотиви тих чи інших дій, у процесі моделювання варто вдаватися до зміни ролей.

Важливим і невід'ємним елементом кейс-методу вважають *дискусію*. Переваги надаємо таким її видам, як круглий стіл, безперервна шкала думок, ток-шоу, оцінювальна дискусія, форум, дебати, засідання експертної групи, акваріум, панельна дискусія тощо. Теоретичні знання з проблем полемічного мистецтва допомагають студентам почувати себе впевненіше, з інтересом вибудувувати будь-який вид суперечки, вміло користуватися принципами, правилами, прийомами, аналізувати роль опонента і свою. Заняття з риторики дають можливість перевтілюватися у дійових осіб тієї чи іншої суперечки від простого формулювання (висловлювання) власної думки до розігрування заздалегідь підготовлених ролей. У цій ситуації викладач спрямовує суперечку в правильне русло, слідкує за дотриманням етичних і часових меж, дидактичної мети, вчасно зупиняє дискусію чи полеміку, подає власний коментар, наголошує на успіхах і недоліках. Вдало вибудувана дискусія сприяє прийняттю правильного рішення.

Корисним вважаємо проведення *дебатів*. Від інших видів еристики

(дискусії, диспуту, полеміки) їх відрізняє «розробленість процедури суперечки, що ставить учасників перед необхідністю виявити не тільки гостроту розуму, але й висловлюватися ємко, лаконічно, стежити за лімітом часу [423, с. 152]». Значення дебатів посилюється їх професійною необхідністю: під час нарад, педагогічних рад, батьківських зборів дебати є найчастіше вживаним і найбільш ефективним видом суперечки, від правил і культури ведення якого залежить вирішення багатьох важливих питань. Тому, готуючи студентів до їх професійної діяльності, стимулюючи суспільну активність, доцільно навчати критично мислити; ясно і логічно формулювати свою позицію, віднаходити переконливі докази і факти на підтримку своєї точки зору; наводити аргументи «за» і «проти»; відокремлювати важливу інформацію від другорядної; визначати факти і думки, оцінювати докази, причини і можливі наслідки; формулювати висновки, ефективно й раціонально розв'язувати проблеми, працювати в команді, володіти культурою діалогу, розуміти й поважати право інших на власну думку. Сприятливою для цього формою є *дебати*.

Готуючи студентів до участі у дебатах, пропонуємо для засвоєння типові фразові початки для побудови виступу: *«А суть справи полягає у ось у чому...»*, *«Пропоную поглянути і порівняти...»*, *«Щодо моїх пропозицій, то я б їх сформулювала таким чином...»*, *«Будемо відверті...»*, *«Як приклад наведу таку історію...»*, *«Думаю, доречно запропонувати поважній аудиторії добірку таких фактів...»*, *«На підтвердження своєї думки наведу приклад...»*, *«Хіба не заслуговує похвали...»*, *«Іще один важливий нюанс...»*, *«Важко не погодитися з тим, що...»*, *«Найменше зараз хотілося б говорити про...»*, *«Не хотів би бути сприйнятим неправильно, однак ..»*, *«А тепер про все по порядку ..»*, *«Ну ось ми і підійшли до відповіді...»*, *«Підсумовуючи, зазначу...»*, *«Дозволю собі звернути увагу на той факт...»*, *«При розгляді цієї проблеми як би на не збитися на односторонність у її оцінюванні...»*, *«Зізнаюся відверто...»*, *«Скажете, що вам ніколи не доводилося...»*, *«Скажу прямо: я б не спрощувала значення цієї проблеми...»*, *«Тепер стосовно...»*, *«Що прийнято робити у таких випадках? А*

ось що...» , « *Я не буду говорити ні про ..., ні про ..., це не входить у мої плани. Приверну Вашу увагу до незначної, на перший погляд проблеми...»* тощо.

Серед методів активного навчання, ефективних для занять з риторики, виділяємо **тренінги** як періодичне спеціально організоване спілкування, «у ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги й підтримки [228, с. 204]». **Тренінг** дає змогу зруйнувати стереотипні способи поведінки й мислення, шліфувати певні вміння й навички, розв'язувати особистісні проблеми учасників тощо. Під час планування тренінгів, ураховуємо їх сильні й слабкі сторони. Слабким місцем методу вважають певною мірою механічний процес, що виявляється у виборі одноманітних і передбачуваних схем поведінки, стандартних інструкцій, багаторазового повторення і шліфування тих чи інших умінь. До переваг методу відносять наявність у ньому таких елементів, як алгоритмізація, логічна послідовність кроків у засвоєнні певних знань, формуванні умінь, приведення набутих знань у систему. Крім того, при формуванні окремих фахово важливих умінь тренінги є чи не єдиним надійним методом. Тому запровадження їх у практику викладання риторики доцільне, оскільки вони сприяють активнішому обміну знаннями, інформацією та життєвим досвідом, формуванню і корекції певних особистісних установок, властивостей, професійних якостей, а це дає змогу в процесі роботи одержати кваліфіковану пораду чи рекомендацію. Відповідно до навчального матеріалу і дидактичних цілей, групуємо тренінги за блоками таким чином:

1. «Техніка мовлення» (навчання чіткої вимови звуків і звукосполучень, формування вмінь і навичок у сфері якостей усного мовлення (дикція, логічний наголос, мелодика, гучність, темп, інтонація тощо)). Наприклад:

1. Вимовляйте швидко і чітко скоромовки: *Купи купу пуху, купу пуху купи, пуху купу купи. На горі Арарат рвала Варвара виноград. Дзвонить дзвонар, дзижчить комар, гудуть джмелі.*

2. Інтонуйте відмову співрозмовникові (слово «ні») таким чином: прямолінійно, обґрунтовано, відстрочено, компромісно, дипломатично.

3. Правильно наголосіть слова: *автори, видання, визвольний, вірша, гуртожиток, помилки, жаркий, завдання, корисний, листопад, новий і т.д.*

II. «Техніка дихання» (постановка мовленнєвого дихання), наприклад:

1. Сядьте рівно, руки покладіть попереду себе і вдихайте доти, доки рахуєте подумки до п'яти. Затримайте дихання на такий же час. Рахуйте ритмічно, цикл повторюйте, доки заспокоїтесь.

III. «Пам'ять» (розвиток і збагачення пам'яті), наприклад:

1. Уважно послушайте, потім запишіть по пам'яті: *багряний вечір, блакитний вітер, гармонія степу, симфонія дощу, зелені дзьобики бруньок, золота бджола, золотооке сонце, лампада сонця, леза блискавок, присмерк смерек, сиві муки, полиновий смуток давнини, сивий жайвір, сиза тиша, хорали могутнього неба, чорноброве щастя.*

2. Уважно погляньте на картину (до 1 хв.). Запишіть якомога більше деталей, помічених вами.

3. Представляємо «учнів», відпрацьовуємо техніку запам'ятання імен.

IV. «Міміка і жести» (формування чіткої мови жестів і міміки та їх культури) наприклад:

1. Вийдіть на аудиторію, не повертаючи голови, проведіть поглядом по периметру, намалюйте «вісімку» поглядом; зафіксуйте погляд на двох слухачах.

2. Вийдіть на аудиторію і покажіть жести, що супроводжують хід ваших думок: «я тобі пояснюю..», «у той бік», «це ні про що не говорить», «Ольга зробила, і Тетяна зробила, а ти?», «як можна у це повірити?», «не було жодного разу», «мене це дивує..», «цей метод має такі переваги: по-перше..., по-друге..., по-третє...».

3. Передайте за допомогою жестів і міміки радість, щирість, здивування.

V. «Подолання бар'єрів» (долання перешкод на шляху ефективного спілкування), наприклад:

1. Вийдіть на аудиторію, продемонструйте ваші дії як лектора до того, поки промовили перше слово.

2. По черзі запрошуються по одному учаснику. Їхнє завдання – відреагувати на репліку із залу.

VI. «Акція» (виголошення промов та їх частин).

Усі названі види тренінгу проводимо не фрагментарно, а систематично, паралельно з вивченням відповідного розділу.

Зважаючи на пріоритети сучасної освіти, серед яких – формування у студентів здатності до самоосвіти і саморозвитку, важливу роль відводимо *рефлексії*. Вчені по-різному тлумачать це поняття, визначаючи його як освітню діяльність; форму мисленнєво-мовленнєвої діяльності; педагогічну технологію, що забезпечує активне сприйняття навчального матеріалу; найбільш доцільний і необхідний шлях самосходження; процес самопізнання; метод навчання; спосіб самопізнання, самооцінки й самоаналізу; один із інноваційних шляхів розкриття і виявлення духовного потенціалу людини; особливу моральну діяльність, що полягає в духовному самоаналізі як способові ставлення до життя, у боротьбі з недоліками та подоланні сумнівів у своїх силах та можливостях; прийом тощо [72; 95; 218; 459].

Важливість рефлексії дослідники пояснюють тим, що вона дає змогу учневі/студентові «усвідомити свою індивідуальність, унікальність і призначення», навчає свідомо планувати свою діяльність, допомагає сформулювати одержані результати, визначити і перевизначити цілі подальшої роботи, скоректувати свій освітній шлях. Особливо актуальною видається рефлексія для системи дистанційного навчання, коли студентові потрібно надати механізми самоусвідомлення його діяльності [218].

Сферою реальності, що вивчається педагогікою рефлексії, дослідники визначають здатність будь-якої людини (і вчителя зокрема) поглянути на себе, свою справу збоку, роздумуючи, хвилюючись, оцінюючи. Привертають увагу висновки вчених про те, що «професійна рефлексія містить єдність людського (здатності до самовивчення, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, сумнівів, реалізації ціннісних критеріїв, роботи над собою) і професійного, тобто застосування цієї здатності у складних умовах і обставинах професійного буття [95, с. 18]».

Рефлексія як педагогічна технологія ще недостатньо розроблена й апробована, однак окремі її елементи доцільно впроваджувати, оскільки завдяки рефлексії формується бажання викладача працювати з високою самовіддачею, уміння «підключати» свій внутрішній голос, психологічну готовність до самоаналізу й аналізу дій, відповідальність за результати педагогічної діяльності, внутрішній світ тощо.

Починати навчання рефлексії можна, користуючись таким алгоритмом: настанова на зупинку з метою оцінювання ситуації, реакції → настанова на процес осмислення («Що я роблю?», «Що в цей момент відбувається?», «А як потрібно робити?») → оцінювання власного інтелектуального, емоційного стану і стану своїх партнерів по спілкуванню (ідентифікація за оцінюванням рухів очей, жестів, адекватності реакцій) → настанова на прийняття рішення («знаю, як треба» або «поки не знаю, але думаю») → остаточне прийняття рішення (зовні це виражається у тональності й темпі мовлення, позі, жестах, і міміці) → педагогічна імпровізація.

Рефлексія має важливе значення для процесу навчання риторики української мови. На думку І.В. Тимоніної, вона «є необхідним етапом риторичної діяльності, що завершує шлях «від думки до слова»», одним «із основних методів навчання риторики», оскільки на ньому базуються різноманітні методи, що сприяють розвитку критичного мислення [459, с. 131]. Учені довели, що рефлексія як метод навчання риторики може супроводжувати не тільки будь-яку закінчену мовленнєву дію, але й окремі її етапи. Оскільки риторичне навчання базується на освоєнні суб'єктом основних етапів мисленнєво-мовленнєвої діяльності – винайдення (інвенції), розташування (диспозиції), словесного вираження (елокуції), виголошення (акції), рефлексія супроводжує кожен із названих етапів, набуваючи певної специфіки, особливого вираження на кожному з них. Однак найбільш повно цей метод реалізується на останньому етапі – релаксації.

Таким чином, «рефлексія, що системно культивується в рамках риторичного навчання, дає змогу суб'єктові усвідомити ідеомовленнєвий цикл як змістово-сміслову, структурно-логічну і мовну єдність, з одного боку, а з

іншого – дає йому можливість рефлексувати більш продуктивно, оскільки при такому підході «висвічуються» найважливіші «зони», на яких слід зосередити його увагу в процесі роботи над матеріалом [459, с. 133].

Проектний метод. Активне застосування проектного методу навчання зумовлене насамперед особистісно орієнтованим, діяльнісним, розвивальним і творчим підходами. Основними його рисами, на думку вчених, є інтегративність, диференційованість, проблемність, контекстність, особистісна зорієнтованість. Розуміючи технологію методу проектів як засіб усебічного розумового і мисленнєвого розвитку, розвитку творчих здібностей, самостійності, підготовки до професійної діяльності, ставимо завдання – актуалізувати під час практичних занять один із головних постулатів сучасної риторики: розвивати нахил до риторичної діяльності, а також створювати оптимальні умови для успішної самореалізації особистості через Слово.

Метод проектування передбачає вирішення якоїсь важливої проблеми і її самостійне розв’язання студентами (індивідуально, попарно, в групі). Його застосування дає змогу інтегрувати свої знання а також структурувати змістову частину проекту у вигляді індивідуальних конспектів, опорного групового конспекту чи схеми на дошці, усної презентації поставленої проблеми на занятті. Зовнішня структура заняття може мати такий вигляд: постановка загальної проблеми → самостійне формулювання мікропроблем у групах → пошук шляхів розв’язання у процесі обговорення в групах → створення опорного конспекту (групового чи індивідуального) → презентація мікропроекту біля дошки (один студент від групи) → додавання, коригування представленого дискурсу членами групи → презентація проекту в цілому. У результаті такої діяльності у студентів формуються вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, практично і творчо мислити, відчувати, формулювати і вербально представляти проблему; самостійно активізувати свої знання у процесі публічного виступу, тобто мислити публічно; прогнозувати результати і можливі результати різних варіантів мовленнєвої поведінки; знаходити вихід з тих чи інших ситуацій; дає

змогу здійснити складні мовленнєво-мисленнєві дії, активізувати риторичні вміння і навички, розвивати мислення, пам'ять і мовлення.

Послідовність діяльності викладача й студентів в основному однотипна: підготовка проекту (формулювання цілей, вибір теми, обґрунтування її перспективності, консультування), планування (уточнення джерел інформації, способів її збору; розробка плану дій, визначення форми звітності та критеріїв оцінювання результатів), розподіл ролей для конкретного проекту (це можуть бути інформатор, дослідник, секретар, редактор, доповідач, референт, експерт та ін.), узагальнення результатів дослідження, звіт (усна доповідь, співдоповідь, реферат, курсова робота, альбом, тематична папка, письмовий звіт, стенд, брошура, газета тощо); аналіз і оцінювання результатів (оцінювання викладачем, самооцінювання; спільне визначення рейтингу). Алгоритм роботи авторів проекту може бути й таким: мотивація вибору проблеми і способів її вирішення – визначення мети проекту, загальної концепції, формулювання конкретних завдань і прогнозування результатів – висування перспективних припущень у прогнозуванні (гіпотеза) – добір і розподіл матеріалів – обговорення форми і змісту презентації проекту – аналіз проектів.

Успішній реалізації методу сприятиме дотримання таких вимог:

- 1) ядром проекту має бути творча проблема, що передбачає застосування інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв'язання;
- 2) проект повинен мати чітку структуру;
- 3) цінність проекту визначається практичним, теоретичним і пізнавальним значенням очікуваних результатів;
- 4) обов'язковою умовою для всіх учасників проекту є самостійна творча діяльність.

Проектне навчання сприяє формуванню критичного, творчого мислення, тому що задіюється багато дидактичних підходів: засвоєння теорії, навчання конкретної діяльності, спільне навчання, мозковий штурм, рольова гра, проблемне навчання, дискусія, кооперативне навчання. Метод підтримує педагогічні цілі в когнітивній, афективній і психомоторній сферах на всіх рівнях: знання, розуміння,

застосування, аналізу, синтезу; самомотивоване, що означає зростання інтересу й захоплення роботою в міру її виконання; приносить задоволення студентам, що бачать продукт своєї праці. Проектна діяльність сприяє розвитку комунікативних, особистісних, соціальних, літературно-лінгвістичних, математичних, художньо-соматичних, маніпулятивних, технологічних здібностей і створенню позитивної мотивації для процесу самоосвіти, що, на думку дослідників, є найсильнішою його стороною [423].

Форму проекту визначає зміст, тип і мета проектної діяльності. Кількість і теми проектів передбачає робоча програма. Розподіл на групи здійснюємо на початку семестру таким чином, щоб у групі було 3-5 осіб і проектною діяльністю були охоплені всі. Темі проектів – укрупнені розділи програми, участь в одному проекті для кожного студента обов'язкова, загальну кількість не регламентуємо. На роботу над одним проектом відводиться 1-2 тижні.

4.1.3. Ефективні засоби навчання риторики

Вибір засобів навчання (далі – ЗН) риторики визначається специфікою навчального предмета, його метою – навчання ефективного мовленнєвого спілкування. Ця мета дає змогу виділити такі функції ЗН: створення умов для видозмінювання ситуацій спілкування, варіювання окремих компонентів мовленнєвої ситуації, демонстрація зразків мовленнєвих жанрів і зразків мовленнєвої поведінки, формування інструментальних знань тощо.

Для занять із риторики, на думку В.М. Мещерякова, правомірними є всі основні види ЗН: друковані, звукові, екранні, екранно-звукові. Однак пропорційність використання їх неоднакова. Так, першорядна роль належить відеофрагментам, відеофільмам, оскільки вони сприяють забезпеченню звуко-зорового синтезу, необхідного для спостереження за мовленнєвою поведінкою мовців; комп'ютерним програмам, що дають змогу моделювати і видозмінювати ситуації спілкування. Необхідність організації широкої

мовленнєвої практики студентів дає підстави говорити про особливу роль роздавальньо-зображального матеріалу [293].

Отже, відеоматеріали з риторики – це «записані на магнітну відеоплівку матеріали, що реалізують можливості відеотехніки як інтегрального способу пред'явлення інформації, забезпечення звуко-зорового синтезу, надзвичайно важливого для навчання мовленнєвого спілкування». Як свідчить практика, найбільш ефективними засобами для занять з риторики є екранно-звукові, а саме ті, що мають певну жанрову форму: відеофільми і відеофрагменти, тобто матеріали, які підготовлені за певним сценарієм і мають композиційну цілісність, завершеність. Матеріалом для відеофільмів і відеофрагментів може слугувати готовий сюжет або спеціально відзнятий за допомогою відеокамери. Л.Є. Туміна радить при підготовці фільмів і фрагментів для занять із риторики враховувати специфіку відео: стоп-кадр, робочі паузи, прискорене перемотування тощо; особливості таких засобів дослідниця вбачає у тому, що вони містять зразки спілкування, дають можливість спостерігати за мовленнєвою поведінкою тих, хто спілкується. Поряд з відеофільмами і відеофрагментами, для колективного аналізу й самоаналізу доцільно використовувати відеоматеріали, на яких зафіксовані виступи, інтерв'ю, діалоги студентів [469].

Виділяємо такі дидактичні функції відеотексту, корисні для занять з риторики української мови:

- 1) відтворення найрізноманітніших природних ситуацій;
- 2) опосередковане включення учня (студента) у відтворювані події, стимулювання певних емоцій, що сприяють кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу;
- 3) репетиційно-маніпулятивні дидактичні можливості, що сприяють удосконаленню власної ораторської майстерності, формуванню навичок риторичного аналізу;
- 4) удосконалення загальної і мовленнєвої культури;
- 5) створення відчуття безпосереднього партнера;

б) залучення студентської аудиторії до надбань національної культури.

Відеоматеріали урізноманітнюють та інтенсифікують процес навчання. Практикою підтверджено ефективність фрагментів телевізійних передач на заняттях з риторики («Свобода з Савіком Шустером», «Свобода слова», «Точка зору», «Я так думаю»), що можуть використовуватися як початок полілогу чи матеріал для аналізу. Перед переглядом відеофрагменту викладач формулює, наприклад, одне із таких завдань:

I. Знайдіть підтвердження одному із поданих нижче афоризмів:

1. Звичка до поганих бесід є шляхом до поганих справ (Св. Антоній Великий). 2. Хто не вміє мовчати, той не вміє говорити (Авва Фалассій). 3. Слова – теж вчинки (А. Франс). 4. Моє слово – моє зобов'язання (напис на гербі Лондонської біржі). 5. Багато хто, чинячи найганебніші вчинки, говорить прекрасні промови (Демокрит). 6. Ти воюєш словом, а не ділом (латинське прислів'я).

II. Підтвердіть чи спростуйте думку Ч. Цзиджу: «Державний муж мусить піклуватися про державу в думках, а не повинен вимовляти слів, які породжують сум у державі».

III. Які фрагменти передачі відповідають наведеним нижче висловам:

1. Бурхливим є море байдужості. 2. Подумай, перш ніж думати. 3. Не штука сказати: «Я є!», треба бути. 4. Люди, які не мають нічого спільного з мистецтвом, не повинні мати з ним нічого спільного. 5. Моральність падає на щоразу зручніші ложа. 6. Інтелектуальна посуха заливає нас потоком слів. 7. Я гарний, я сильний, я мудрий, я добрий. І все це я сам відкрив (Єжі Лец).

У кінці заняття викладач або хтось зі студентів робить узагальнення, використовуючи опорні схеми, таблиці або конспект.

Відеозапис доцільно використати і як засіб наслідування (наприклад, правильно поставленого голосу, інтонування тексту, читання скоромовок).

У процесі реалізації активних методів є потреба у відповідних ЗН, наприклад, ігрові атрибути, що полегшують організацію риторичних ігор (мікрофон, репродукції картин, макети предметів тощо). Особливу роль

відводимо мультимедійним ЗН, що створюють необмежені можливості для фантазії викладача. Зокрема демонстрація підготовленої заздалегідь викладачем чи спільне виготовлення таблиці на занятті. Наприклад, такого змісту, як це подано у табл. 4.2:

Таблиця 4.2

Техніка мовлення

№	Зовнішня техніка	№	Внутрішня техніка
1	Мовлення (темп, дикція)	1	Педагогічна спостережливість
2	Постава (статика і пластика)	2	Розподіл уваги
3	Дихання (діафрагмально-реберне)	3	Ритмічний малюнок уроку
4	Голос (сила, висота, гнучкість, тембр, політ, витривалість)	4	«М'язовий контролер»
5	Інтонування (логічне, емоційно-експресивне)	5	Механізм зворотного зв'язку
6	Паузування (характер і розподіл)	6	Проксеміка
7	Жести (алфавіт жестів)	7	Емоційний контакт
8	Міміка, візуальний контакт	8	Імпровізація, уява, асоціація

Студенти повинні знати вітчизняні й зарубіжні пошукові системи Інтернету, зміст основних електронних українських бібліотек; найважливіші принципи роботи з електронними підручниками; вимоги до тестових завдань на паперовому й електронному носіях. Використання комп'ютерних технологій можливе на різних етапах процесу навчання риторики. Особливо важлива його роль під час формування риторичних умінь і навичок на практичних або лабораторних заняттях та при самостійному опрацюванні навчального матеріалу. У роботі з комп'ютером ефективні такі прийоми й методи активізації навчальної діяльності: створення схем, таблиць, макетів, моделей; автоматизований контроль; моделювання проблемних ситуативних вправ і завдань; моделювання аудиторії, етапів підготовки до публічного виступу; розробка і реалізація творчих проектів; рефлексивне керування навчальною діяльністю; добір текстів для наслідування або риторичного аналізу; створення умов для самостійного здобування студентами більшої частини знань;

використання комп'ютерних програм на CD-дисках (програми підтримки лекційного матеріалу, програми-тренажери тощо).

При цьому комп'ютер може виконувати функції *учителя* (джерело навчальної інформації, наочний посібник, індивідуальний інформаційний простір, тренажер, засіб діагностики і контролю); *робочого інструмента* (засіб підготовки текстів промов, їх збереження і редагування; засіб моделювання структури виступу, аудиторії тощо) чи *об'єкта навчання* (при програмуванні, застосуванні різних інформаційних середовищ).

Важливим джерелом знань є дидактичні засоби, що сприяють безпосередньому пізнанню студентами певних фрагментів дійсності, формуванню в них умінь, розвивають пізнавальні здібності, полегшують навчальну працю. Серед інших засобів навчання ефективними вважаємо натуральні об'єкти, схеми, макети і моделі, друковані матеріали, дошки, прилади для світлопроекції, прилади для підсилення, запису і відтворення звуку, аудіовізуальні засоби, засоби обчислювальної техніки, мультиплікаторні прилади, засоби масової інформації тощо. Роздавальний ілюстративний матеріал допомагає студентам увійти в певну мовленнєву роль; на основі малюнка можна створити комунікативне завдання, мовленнєву ситуацію. А.А. Князьков радить використовувати картки на різних етапах: пояснення, закріплення вивченого; під час індивідуальної роботи і роботи в парах [195].

Під час модульного навчання за основу підготовки засобів, призначених для узагальнення й систематизації знань і вмінь, на думку П.А. Юцявичене, доцільно взяти ідею образної моделі, що особливо ефективна у самостійній роботі студентів; відповідно, створення і розшифрування змісту моделей узагальнювального матеріалу потрібно робити самостійно. Узагальнювальний конспект-схема цілком підходить для узагальнювального повторення і систематизації знань і вмінь [517, с. 94-96].

Зручні умови для занять з риторики української мови забезпечує кабінет риторики, належним чином обладнаний, а саме: з облаштованим місцем для оратора і слухачів, з сучасними технічними засобами навчання, навчально-

методичною літературою, дидактичним матеріалом.

4.2. Навчання риторики за кредитно-модульною технологією

Стратегічні напрями реформування сучасної освіти орієнтують на застосування нових ідей, підходів і принципів підготовки висококваліфікованих, професійно зрілих спеціалістів. Невідповідність якості освіти запитам реальної шкільної практики, невміння і небажання студентів навчатися, несформованість мотиваційної основи навчання підтверджують нагальність проблеми оновлення освітньої галузі. Тому «надзвичайно актуальним завданням розвитку сучасної освіти є пошук, розробка й реалізація системоутворювальних, інтегрувальних освітніх чинників, засобів і технологій [321, с. 233]».

Нова стратегія Державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки, затверджена Кабінетом Міністрів України у жовтні 2004 року, серед інших невідкладних завдань визначає впровадження дистанційного навчання, модульно-рейтингової системи, активну участь студентів у процесі навчання і глибоке оволодіння викладачами сучасними досягненнями науки, новаціями в різних галузях знань, новітніми технологіями, опанування й використання нових педагогічних методів [494].

Проблема інноваційних технологій підготовки фахівців у вищій школі – одна з кардинальних у сучасній методиці. Вона є об'єктом дослідження багатьох сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, методистів (Я.І. Бурлака, Н.К. Машанова, І.М. Носаченко, Л.М. Русакова, М.В. Кларін, І.Я. Лернер, І.П. Підласий, В.В. Рибалка, А.В. Хуторський, П.А. Юцявичене, А.В. Фурман, О.І. Пометун, О.М. Пехота, С.О. Сисоєва, О.Г. Кучерявий, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська, І.М. Дичківська, П.І. Сікорський, Л.В. Пироженко, Д. Брунер, Р. Раул, Е. Торренс та ін.).

Під час вибору технологій навчання враховують закономірності дидактики навчально-пізнавального процесу, функції вищої освіти та компоненти процесу навчання. Зокрема, таких закономірностей, як

перетворення пізнавальної діяльності у навчальну, а в її процесі – знову в пізнавальну діяльність студента; єдність навчання, виховання й розвитку студента; єдність і взаємовплив теорії й практики у процесі навчально-пізнавальної діяльності [100].

На думку І.П. Підласого, технології випливають з основної моделі педагогічного процесу. В педагогічному процесі наявні три головні й постійні складники: учитель – учні – інформація (предмет вивчення). Відповідно до них, учений виділяє три схеми:

- 1) на чолі процесу – навчальний предмет, і процес розгортається «від предмета»;
- 2) на чолі процесу – учень, і процес розгортається «від учня»;
- 3) рівноцінними є учень і предмет, процес розгортається з обох сторін – «від учня» і «від предмета».

Залежно від вибору схеми, виділяють три принципово відмінні між собою технологічні підходи до організації навчально-виховного процесу: предметно зорієнтоване навчання (скероване на засвоєння предмета); особистісно зорієнтоване навчання (скероване на задоволення потреб учня) і співпрацю, або партнерство (скероване на засвоєння предмета і задоволення потреб учня) [349, с. 54]. З огляду на основні завдання сучасної освіти, доречною вважаємо третю технологічну схему (співпраці).

У процесі вибору важливо насамперед з'ясувати, що принципово нового вносять у навчальний процес інновації. До числа критеріїв активних, у тому числі інноваційних, методів навчання відносять, зокрема, такі: рефлексивний тип мислення, здатність проектувати нові форми дії, вибудовувати комунікацію при груповому вирішенні проблеми в ситуації невизначеності тощо. Урахування потребує той факт, що навчальний процес як комплексна система повинен стимулювати духовне, моральне й інтелектуальне збагачення особистості. Уникнення формального підходу в навчанні дасть змогу перетворити навчальну діяльність на органічне засвоєння знань, створення теоретичної бази, необхідної для формування стійких професійних умінь у студентів.

Одним із засобів оптимізації навчального процесу є кредитно-модульна система, що являє собою систему аналітико-логічних операцій змістового наповнення дисципліни, її структурування, визначення головних напрямів майбутньої професійної діяльності й передбачає активну діяльність викладача й студента. Кредитно-модульна система сьогодні є невід'ємним елементом Болонської декларації. Підставами для впровадження її в Україні слід визнати інтеграцію до Європейського простору вищої освіти, входження до Болонського процесу, вступ до Світової організації торгівлі, реалізацію дистанційної форми вищої освіти.

Суть модульного навчання полягає в тому, що «той, хто навчається більш самостійно чи абсолютно самостійно, може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить у собі цільову програму дій, банк інформації та методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей. Функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координувальної [421, с. 10]».

У плануванні курсу риторики української мови за модульною технологією враховуємо результати досліджень і такі педагогічні правила:

1) навчальний матеріал потрібно конструювати таким чином, щоб він у вигляді модульної програми або модуля цілком забезпечував досягнення кожним студентом поставлених перед ним дидактичних цілей;

2) навчальний матеріал модуля повинен бути закінченим блоком, щоб можна було (відповідно до комплексної дидактичної мети) конструювати єдиний зміст навчання з окремих модулів [526; 527; 528; 529].

З огляду на специфіку навчального матеріалу інтегруємо різні види і форми навчання, підпорядковані досягненню поставленої мети. Оскільки навчальна технологія базується на двох поняттях (модуля і кредиту), важливо усвідомити їхній зміст. Враховуючи суттєві ознаки дидактичного модуля (системність, цілісність, спорідненість, логічну завершеність сукупності елементів, адаптованість до суб'єктів навчання та визначений час для засвоєння), модуль розуміємо як «логічно завершену, системно впорядковану частину теоретичних

знань і практичних умінь з окремої навчальної дисципліни, адаптованих до індивідуальних особливостей суб'єктів навчання і визначених оптимальним часом на організацію їхнього засвоєння [327, с. 26]». Отже, навчальний модуль як елемент курсу – це цільовий план дій студента + банк інформації + методичне керівництво з метою досягнення поставлених дидактичних цілей. Головна ж його особливість полягає в тому, що модуль як ефективний засіб забезпечення самостійної роботи студента містить у собі програму навчальних дій для досягнення поставленої мети; цілісний освітній процес з метою, змістом, принципами і методами, що є для студента путівником.

Суттєвою ознакою кредиту вважають зобов'язання студента добровільно вибирати посильну кількість навчальних дисциплін, у визначений термін засвоювати їх і складати залік чи іспит. Таким чином, кредит розглядаємо як міру розумових можливостей середньостатистичного студента і важливий показник якості вищої освіти. Досить переконливими є психологічні мотиви переваг упроваджуваної технології – зміна психології студента і викладача.

Створюючи модель навчання риторики української мови за модульною технологією, як базову використовуємо таку структуру педагогічної технології: *концептуальні засади, змістова частина навчання* (мета – загальна і конкретна; зміст навчального матеріалу: програма дисципліни (навчальна і робоча), методичні рекомендації, навчально-методичні посібники, підручники тощо); *процесуальна частина* (організація навчального процесу; форми і методи навчальної діяльності студентів; форми і методи роботи викладача; керування процесом навчання ; діагностика навчального процесу) [131, с. 70].

1. Концептуальні засади

Спрямування сучасної освіти на підготовку самодостатніх, творчих спеціалістів зумовлює переорієнтацію у виборі й упровадженні технологій, що забезпечили б повною мірою реалізацію поставлених завдань. У сфері освіти перевагу надають творчому підходу, створенню умов для постійного пошуку нових ідей та шляхів їх досягнень.

Сучасна теорія й методика навчання риторики української мови повинна

ґрунтуватися на історико-методологічних засадах риторичної освіти, що передбачають урахування основ діалектичного методу пізнання: єдність свідомості і діяльності, теорії й практики; ідеї духовного, раціонального й гуманного значення риторичних знань і вмінь, соціально-організаційної та культурно-освітньої функції красномовства; визначальними напрямками теоретико-пізнавальної концепції вважаємо чуттєве пізнання і мисленнєву форму, що передбачає використання сил інтелекту (розуму, думки, свідомості тощо); сучасних фундаментальних наукових досліджень проблем оптимізації вищої педагогічної освіти; мислення і мовлення; становлення мовної особистості; лінгвістичної теорії тексту і комунікативної діяльності. Враховуємо також значення почуттєвої сфери, з огляду на зміст основних понять класичної риторики (логос, етос, пафос, топос).

Провідними підходами у навчанні риторики української мови визначаємо філософський, психологічний, особистісний, загальнодидактичний, системний, діяльнісний, професійно спрямований та етнокультурологічний.

Система навчання риторики базується на загальнодидактичних і специфічних принципах навчання, передбачає раціональне поєднання традиційних та інноваційних методів, використання можливостей сучасних інформаційних технологій.

Для визначення змісту й основних напрямів дослідження важливе значення має чітке усвідомлення суті ключових понять. Сучасні вчені (О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, С.О. Сисоєва) розмежовують поняття «технологія» і «методика» з огляду на два принципові моменти: гарантію кінцевого результату і проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічну технологію вони розуміють як набір процедур, що поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат. Методика, на їхню думку, виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів [366].

Таким чином, технологія, на відміну від методик, не допускає варіативності, з неї не можна вилучити жодного елемента. Методика передбачає творчий пошук, вирішення проблем шляхом апробації. Для технологічного навчання обов'язковий постійний зворотний зв'язок, внесення виправлень та змін у подальшу діяльність. Педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, визначаючи порядок використання різноманітних моделей навчання. Усвідомлення особливостей технології сприятиме створенню ефективної сучасної методики навчання риторики української мови у вищих педагогічних закладах освіти.

Аналіз відомих технологій навчання, сучасних методик і підходів до їх проектування, а також власний досвід побудови і застосування технологічного підходу до навчання риторики дає змогу зробити такі висновки: перш ніж проектувати певну педагогічну технологію й робити це на науковій основі, варто проаналізувати її позитивні сторони і недоліки, визначити принципи побудови і доцільність її застосування.

Головними структурними одиницями проекрованої моделі технології вважають: загальні характеристики, необхідні для розуміння технології; результат, що є системоутворювальним фактором технологічного процесу; принципи, що диктують механізми досягнення поставлених цілей і вимог; структуру технологічного процесу, що характеризує стабільність його параметрів; технологічну схему, яка формується на початковому етапі технологічного циклу з наявного арсеналу погоджених (поєднаних) операцій і окремих схем, що мають достатнє для реалізації забезпечення. Отже, педагогічну технологію розуміємо як радикальне оновлення інструментальних і методологічних засобів педагогіки й методики, головне завдання якого – оптимізація навчального процесу і гарантування кінцевого результату.

Головним завданням сучасної вищої школи є не лише підготовка творчої особистості, здатної до інтелектуальної праці, але й розвиток здатності самостійно мислити й критично оцінювати. Якість освіти сьогодні значною мірою пов'язують

з умінням вести конструктивний діалог і ефективно діяти в будь-якій ситуації. Вирішенню цих стратегічних завдань сприятиме уведення риторики як фахової дисципліни у вищих навчальних педагогічних закладах і створення сучасної методики її навчання. Практика розвинених країн світу доводить, що знання риторики розвиває загальну ерудицію, критичне мислення, формує навички ефективного спілкування, творчого підходу до розв'язання важливих професійних завдань, прийняття виважених самостійних рішень. Названі якості нині вважають не лише професійною, але й суспільною та економічною необхідністю.

Суть риторики, на думку О.Н. Зарецької, полягає в освітній цінності і визначається такими чинниками:

1. Риторика у широкому розумінні слова є певним типом світогляду, що вважається складником духовного життя людської цивілізації, однією з культурних основ знання і соціальної діяльності.

2. Риторика дає змогу людині бути громадянином правового суспільства, визначати форму думок і напрями дій у майбутньому.

3. Риторика є одним із надійних, гнучких і ефективних методів спілкування і, охоплюючи інтереси особистості та суспільства, може реагувати на ситуацію, що змінюється, і запити.

4. Риторика є засобом, що допомагає ораторові усвідомити й проаналізувати конкретну ситуацію, у якій він опинився, і адекватно відреагувати. Така взаємодія між оратором і аудиторією є джерелом відповідальності перед самим собою й перед іншими людьми (етос).

5. Риторика навчає оратора захищати власну позицію (етос), а також використовувати емоції (пафос) і аргументи (логос) як способи мислення і дії [158, с. 14-21].

У класичних працях вітчизняних і зарубіжних авторів (Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, К.Д. Ушинського, С.Т. Шацького, В.О. Сухомлинського, Дж. Гілфорда, П. Маккіннона, Ф. Хатчинсона, Р. Сірса, Ж. Піаже) обґрунтовано теорію творчої діяльності особистості, однак мовленнєва творчість не завжди розглядалася як реальне забезпечення педагогічного процесу. На основі

праць сучасних педагогів, психологів, філологів і філософів (І.А. Зязюн, О.М. Біляєв, М.І. Пентилюк, А.Й. Капська, Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, С.Я. Єрмоленко, О.М. Семенов, Т.В. Симоненко, Н.П. Волкова, В.А. Кан-Калик, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, А.К. Михальська, М.Р. Львов, та ін.) можна говорити про постановку проблеми співвідношення педагогічного процесу і педагогічної мовленнєвої творчості.

Будь-яка діяльність має реальний результат – продукт матеріального чи духовного характеру, що дає змогу належно оцінити саму діяльність. Результатом процесу навчання риторики вважатимемо мовлення студента як носія елітарного типу української культури, тобто носія української мови, який уміє демонструвати вищу мовну здатність – уміння говорити гарно – в будь-якій ситуації. Таким чином, ціннісним орієнтиром для сучасної риторики є поняття мовно-риторичної особистості елітарного типу.

Без знань риторики у цивілізованому світі сьогодні важко уявити справжнього висококваліфікованого вчителя. Специфіка цієї дисципліни передбачає відповідну методику, адже ефективно навчати риторики можна лише засобами новітніх педагогічних технологій. Розробляючи сучасну методику навчання риторики української мови, вважаємо за доцільне дотримуватися дидактичних принципів проектування педагогічної технології (принцип формування проектної моделі діяльності; принцип об'єднання дії і середовища дії в єдиний структурний елемент; принцип мотиваційного, понятійного, інформаційного, операційного забезпечення навчального процесу; принцип регламентації дій суб'єктів педагогічної взаємодії, які довільно не можна міняти місцями; принцип диференціації нормоутворювальної і творчої діяльності суб'єктів; принцип розмежування суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної системи педагогічних стосунків; принцип комунікативної взаємодії суб'єктів навчально-пізнавального процесу; принцип поопераційної алгоритмізації процесу розв'язання проблемних ситуацій) [34, с. 147].

II. Змістова частина навчання

Процес створення програми курсу за модульною технологією складається з таких етапів: побудова структури навчального курсу (виділення модулів) → побудова структури модулів (виділення навчальних елементів) і формування їх змісту → виділення навчальних елементів відповідно до інваріантного складу і форми модуля.

Мета риторики як розділу навчального курсу української мови у вищому педагогічному навчальному закладі – навчаючи ефективного спілкування у професійній сфері, формувати національну мовно-риторичну особистість елітарного типу.

У зміст уводимо блоки «Історія риторики» і «Теорія риторики», без яких, на нашу думку, неможливо сформувати повноцінне уявлення про сучасну риторіку. В цілому зміст предмета передбачає 4 основні («Історія риторики», «Теоретична риторика», «Практична риторика», «Техніка риторики») і 2 допоміжні модулі («Вступ», «Вихідний, підсумковий контроль»).

У модулі «Вступ» подається мінімальна інформація, необхідна для усвідомлення змісту навчального курсу риторики, з'ясовуються точки перетину і взаємодії її з іншими розділами мови і науками. З огляду на специфіку студентської аудиторії (майбутні вчителі) приділяємо увагу особливостям педагогічного спілкування. Другий модуль («Історія риторики») з'ясовує етапи становлення риторики, ознайомлює з риторичною спадщиною минулого, кращими риторичними традиціями і надбаннями, а також досвідом видатних риторів. Теоретичну базу навчальної дисципліни становить третій модуль («Теоретична риторика»), що повною мірою відображає специфіку майбутнього фаху студентів. У ньому представлені найтипівіші класифікації видів і жанрів ораторського мистецтва взагалі і жанрів педагогічного мовлення зокрема. Поняття мовленнєвого жанру конкретизує зміст роботи з риторики, поняття жанру педагогічного мовлення слугує своєрідним орієнтиром у навчанні риторики майбутніх учителів. Вибір доречного жанру і раціональне його використання у професійній діяльності вчителя є важливою передумовою успішної діяльності й професійного росту. Модуль «Практична риторика»

своїм змістом спрямований на формування риторично грамотної поведінки вчителя у різних ситуаціях: при підготовці виступу, конструюванні діалогу, використанні різних жанрів професійного мовлення тощо. Важлива для вчителя інформація міститься у модулі «Техніка риторики», що передбачає вивчення мови тіла, жестів, міміки та інших невербальних засобів спілкування. Оволодіння технікою мовлення сприятиме налагодженню контакту з учнями, формуванню власного стилю, успішній реалізації завдань навчання і виховання.

Кожний модуль передбачає засвоєння відповідних термінів (ключових понять) з метою формування у студентів повноцінного понятійного апарату.

Комплексна мета курсу риторики полягає в тому, щоб, по-перше, дати студентам гарну професійно орієнтовану мовно-риторичну освіту як елемент національної культури; по-друге, формувати цілісну національну мовно-риторичну особистість елітарного типу. Ця мета є висхідною передумовою побудови структури курсу риторики. Відповідно до мети і завдань курсу професійно орієнтованої риторики української мови, ключовими поняттями вважаємо «ораторська мова», «мовні засоби риторичної майстерності», «ефективне педагогічне спілкування», «жанри мовлення учителя», «образ учителя як комунікативного лідера», «контакт учителя з аудиторією», «риторична компетенція», «риторичний ідеал».

Зміст предмета повинен являти собою модель ефективного українськомовного педагогічного спілкування за функцією, змістом і формою. Таку модель будуємо з урахуванням принципів системності й модульності, необхідності, достатності та перспективності, відповідності життєвим і професійним потребам, професіоналізації. У своєму дослідженні частково використовуємо основні положення монографії П.А. Юцявичене з проблем модульного навчання [517].

Створення модульної програми курсу риторики починаємо із моделювання його структури. Розподіл курсу на модулі здійснено відповідно до комплексної мети вивчення курсу й аналізу предметних знань. При

визначенні модулів та їх найменуванні здійснено групування одиниць змісту в концептуальні блоки. Увесь навчальний курс «Риторика» ділимо на чотири блоки-модулі, позначаємо їх номерами М-1, М-2 і т.п. Отже, модульний склад (далі – МС) навчального курсу риторики містить чотири головних – М-1, М-2, М-3, М-4 + два додаткові модулі – М-0, М-К (рис. 4.2).

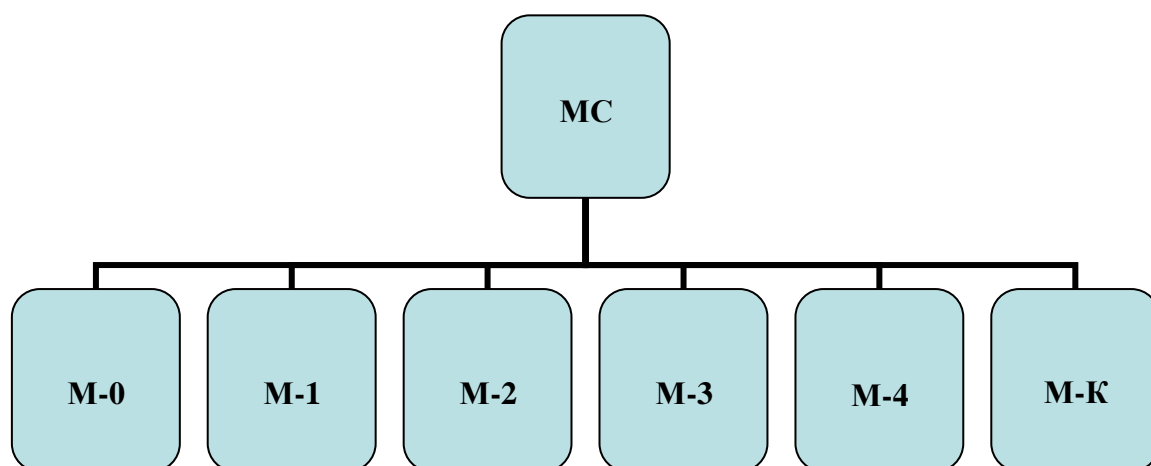


Рис. 4.2. Модульний склад курсу риторики

Назви модулів: М-0 – «Вступ до курсу»; М-1 – «Історія риторики»; М-2 – «Теорія риторики»; М-3 – «Практична риторика»; М-4 – «Техніка риторики»; М-К – «Вихідний, підсумковий контроль».

Наступний етап – виділення навчальних елементів (НЕ) у структурі модуля. Цей етап містить такі кроки: визначення цілей НЕ, підготовка змісту навчання, проектування дидактичного процесу, визначення організаційних форм навчання, розробка системи контролю. Мета модуля визначається як інтегрувальна, що об'єднує в собі вимоги до знань, умінь, навичок відповідно до модуля, взятого в цілому. Крім НЕ теоретичного змісту модуля, виділяємо два НЕ додаткового порядку – НЕ-0, НЕ-К. Перелічені НЕ додаткового порядку є необхідними: завдяки їм кожний навчальний модуль має завершений вигляд, а навчання здійснюється поетапно.

Структуру модулів наведено на рис. 4.3:

Модуль 0 – Вступ до курсу

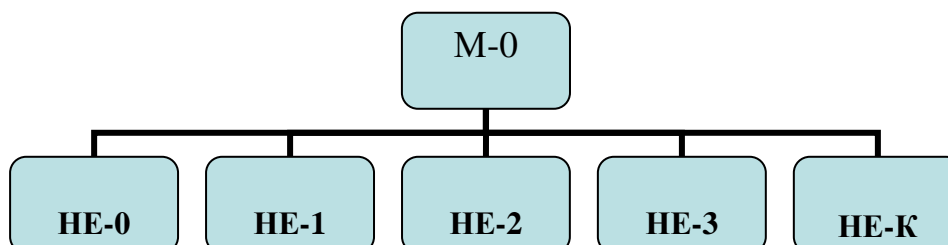


Рис. 4.3. Схема структури модуля

Назва навчальних елементів: НЕ-0 – Вступ до модуля; НЕ-1 – Риторика як наука і навчальна дисципліна; НЕ-2 – Риторика в системі інших наук; НЕ-3 – Особливості педагогічної риторики; НЕ-К – Контроль (підсумковий) за модулем.

Таблиця 4.3

Цілі навчання

<i>Студент повинен знати</i>	<i>Студент повинен уміти</i>
Предмет і завдання класичної та педагогічної риторики	З'ясувати предмет риторики у кількох вимірах
Основні поняття класичної риторики	Визначити завдання курсу педагогічної риторики
Основоположні розділи класичної риторики	Аналізувати специфічні ознаки класичної та галузевої риторики
Основні поняття педагогічної риторики	Тлумачити основні поняття педагогічної риторики
Складники риторики як навчальної дисципліни	Визначати статус сучасної риторики
Статус і своєрідність сучасної риторики	Знаходити спільні точки розвитку риторики та інших наук
Зміст риторичних законів	Аналізувати й реалізувати на практиці риторичні закони
Зв'язки риторики з іншими науками	Визначати й аналізувати риторичні аспекти взаємодії вчителя та учнів і реалізовувати їх на практиці
Риторичні аспекти взаємодії вчителя й учнів	
Зміст законів логіки	

Дидактична мета НЕ передбачає не лише обсяг змісту, що вивчається, а й рівень його засвоєння. Засвоєння знань – складний психолого-педагогічний акт, для здійснення якого задіюються емоційно-вольові (відчуття, почуття, воля, увага) й інтелектуально-пізнавальні (сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, уява) психічні процеси. Таким чином, процес засвоєння не ототожнюємо з процесом запам'ятання, адже «засвоєння належить до таких понять, які не можуть опиратися лише на одну з психічних функцій [44, с. 136]». За орієнтир беремо такі рівні засвоєння знань, формування умінь і навичок, що виділяють залежно від виду діяльності, – ознайомлювальний, відтворювальний, евристичний і творчий.

III. Процесуальна частина

Ефективність засвоєння знань регулюють різні фактори. Добираючи навчальний матеріал, враховуємо особливості матеріалу, що вивчається на заняттях, і матеріалу, призначеного для самостійного опрацювання. Обов'язковими взаємопов'язаними компонентами дидактичного процесу є мотивація навчання, навчальна діяльність і керування нею викладачем. Розглянемо кожен із них.

1. Мотивація навчання

Загальновідомо, що врахування мотивів будь-якої діяльності забезпечує її ефективність. Ще Я.А. Коменський говорив: «Яке б заняття не починати, потрібно насамперед викликати в учнів серйозну любов до нього, довівши переваги цього предмета, його користь, приємність і що тільки можна [201, с. 128]». Під мотивами навчальної діяльності прийнято розуміти наявність таких факторів, що спричиняють зростання пізнавальної активності. Таким чином, беремо до уваги той факт, що навчальний процес як спосіб студентської діяльності має орієнтуватися не тільки на засвоєння знань, а й на розвиток особистості, передусім на вивчення й урахування її мотиваційної сфери. Провідними навчальними мотивами студентів, на думку психологів, є «професійні» й «особистого престижу», менш важливими вважаються «прагматичні» (одержати диплом про

вищу освіту) і «пізнавальні» [175]. Враховуючи ці дані, навчальний процес варто спрямувати на посилення пізнавального мотиву.

Суб'єкт навчальної діяльності, на думку психологів, повинен не тільки знати про те, які переваги йому може забезпечити оволодіння бажаними знаннями і вміннями, він повинен перебувати у стані актуальної мотивованості, що дасть змогу реально відтворювати у своїй свідомості образи тих чи інших переваг. Насправді, «створення мотивів навчання природно включається у підготовчий компонент навчальної діяльності, що забезпечує вміння навчатися, тоді як актуалізація, поряд із процесами власне орієнтування... повинна бути віднесена до сфери функціонування підготовлених структурних моментів чи до основного компонента навчальної діяльності – навчання [175, с. 214]».

Загальна мотивація навчальної діяльності (професійна, пізнавальна, прагматична, соціально-громадська і особистісно-престижна) у студентів формує відповідне ставлення до різних навчальних предметів. Його визначають такі чинники, як важливість предмета для професійної підготовки, інтерес до певної галузі знань і до предмета як її частини, якість викладання, міра доступності в оволодінні цим предметом, стосунки з викладачем [175, с. 267].

Усі ці мотиватори, на думку психологів, можуть бути в різних відношеннях один з одним і різною мірою впливати на навчання, тому вичерпне уявлення про мотиви навчальної діяльності можна одержати, виявивши значення для кожного студента всіх цих компонентів складної мотиваційної структури. Це дасть змогу з'ясувати мотиваційну напругу кожного суб'єкта, тобто суму компонентів мотиву навчальної діяльності.

Як свідчить практика, формуванню позитивних мотивів у навчанні сприяють такі чинники: усвідомлення теоретичного і практичного значення набутих знань і вмінь; потреба суспільства у фахівцях, що оперують такими знаннями; усвідомлення найближчої й кінцевої мети навчання; професійне спрямування навчальної діяльності; емоційний виклад навчального матеріалу; добір ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання; створення доброзичливої атмосфери пізнання у навчальних групах.

Негативно впливають на мотивацію навчання нецікаві за змістом заняття; занадто складні чи легкі завдання контрольної роботи; невміння викладача налагодити контакт з аудиторією; занадто повільний чи швидкий темп викладу матеріалу; одноманітність структури занять; погане освітлення, опалення, акустика; постійне наголошення на складності теми чи завдань; відсутність реальних зв'язків із майбутньою професією; непрозора система контролю й оцінювання тощо.

Мотивацію розуміємо і як процес стимулювання студентів до навчально-пізнавальної діяльності, що спрямована на досягнення поставлених завдань. З огляду на зазначене вище для забезпечення необхідної мотиваційної основи навчального процесу викладач повинен, по-перше, розкрити головну мету і завдання риторики української мови, по-друге, наголосити на необхідності й актуальності знань, умінь і навичок, що набуваються у процесі її вивчення, у повсякденному житті та для професійного становлення, по-третє, використовувати інноваційні технології навчання, по-четверте, розробити оригінальну систему завдань, яка б сприяла формуванню фахово й життєво важливих умінь і навичок на заняттях і пожвавлювала пізнавальний інтерес у процесі самостійної роботи; по-п'яте, розробити критерії оцінювання, що містили б систему заохочень, ознайомити з ними студентів.

2. Навчальна діяльність

Навчальну діяльність розглядаємо як багатокomпонентний процес, складниками якого є оволодіння системою знань і оперування ними; оволодіння системами загальних і часткових дій, прийомів (способів) навчальної роботи, набуття умінь і навичок; визначення й усвідомлення мотивів навчання; оволодіння способами управління своєю навчальною діяльністю, своїми психічними процесами (волею, емоціями тощо). Діяльність студентів є справді навчальною, якщо вона свідомо спрямована на здійснення цілей навчання, що сприймаються як особистісно важливі. Домінуювальним мотивом навчальної діяльності називають внутрішній навчально-пізнавальний мотив. Найважливішим фактором мотивації навчальної діяльності є інтерес і схильність

студента до своєї майбутньої професійної діяльності. У цьому випадку студент одержує велике емоційне задоволення, відчуття радості від здобутих знань, оволодіння загальнонауковими і професійними вміннями й навичками.

Наукою встановлено, що навчальна діяльність є найбільш ефективною у плані успішності й особливо розвитку студентів, тому вона повинна бути провідною у навчальному процесі ВНЗ (хоча за часом може і не бути на першому місці). Однак учені наголошують на важливості чіткого розмежування мети діяльності й того навчального завдання, що має бути виконане у процесі її досягнення. Навчальне завдання розуміють як знання, вміння і навички, якими студент повинен оволодіти, виконуючи той чи інший вид діяльності. Отже, навчальна діяльність здійснюється за допомогою таких навчальних дій:

- виділення проблеми з поставленого перед студентами завдання;
- виявлення загального способу розв'язання проблеми;
- моделювання загальних відношень навчального матеріалу і загальних способів розв'язання навчальних проблем;
- конкретизація і збагачення частковими проявами загальних відношень і способів дій;
- самоконтроль за ходом і результатом навчальної діяльності;
- самооцінка відповідності ходу і результату діяльності, націленої на реалізацію поставленого перед ними завдання [348, с. 65-66].

Відповідно до поетапності пізнавальних дій створюємо алгоритм навчальної діяльності студентів: визначення початкового рівня знань → мотивація навчальної діяльності → засвоєння змісту модуля → осмислення інформації, застосування її на практиці → узагальнення матеріалу, що вивчається → перевірка й корекція якості знань, умінь та навичок.

3. Керування навчальною діяльністю студентів

Структура процесу керування поєднує в собі постановку мети, елементи планування, організацію виконання рішень, контроль за результатами діяльності, корекцію й аналіз результатів роботи. Організаційний аспект керування передбачає вчасне доведення до відома студентів змісту інформаційного пакета,

стратегічних, тактичних цілей і завдань засвоєння теоретичних знань, формування умінь і навичок. Визначаємо такі елементи цього етапу:

- 1) ознайомлення студентів зі специфікою модульної технології;
- 2) пояснення модульної структури і змісту навчальної дисципліни;
- 3) інструктаж щодо «Пам'ятки студентів»;
- 4) моделювання системи відносин, що базуються на демократичних, гуманістичних засадах і характеризуються відкритістю й рівноправністю;
- 5) формування основ дистанційного керівництва самостійною навчальною роботою студентів і оцінювання їхніх досягнень.

Фундаментальним елементом процесу є *контроль*. Враховуючи особливість курсу риторики української мови, мету і завдання, важливо чітко спланувати постійний контроль ефективності навчання, тобто об'єктивне оцінювання знань теоретичного матеріалу й відповідних умінь та навичок. Об'єкти контролю наведено в табл. 4.4:

Таблиця 4.4

Об'єкти контролю

№	Об'єкт	№	Об'єкт
1	Уміння добирати й опрацьовувати матеріал	13	Самовладання перед аудиторією
2	Уміння складати план	14	Навичка орієнтації в часі
3	Уміння добирати мовні засоби для створення тексту певного жанру	15	Зрозумілість і переконливість викладу матеріалу
4	Уміння композиційно правильно будувати текст	16	Уміння володіти своїм голосом
5	Уміння визначати задум і комунікативну мету тексту	17	Вміння аналізувати жанри мовлення вчителя
6	Уміння визначати доцільність жанру в структурі уроку	18	Уміння аналізувати усні й письмові відповіді учнів
7	Уміння редагувати текст	19	Уміння інтонувати текст
8	Уміння доцільно використовувати жанрове багатство у професійній діяльності	20	Уміння відповідати на запитання слухачів та ставити запитання
9	Рівень самостійності у підготовці виступу	21	Культура мовлення
10	Стильова відповідність мовного матеріалу	22	Володіння жестами й мімікою;
11	Уміння налагоджувати і підтримувати контакт з аудиторією	23	Уміння висловлювати власну точку зору
12	Уміння варіювати текст	24	Уміння складати сценарій уроку

У вищих навчальних закладах використовуються такі види контролю, як попередній, поточний, модульний, семестровий, річний, контроль залишкових

знань і державна атестація. Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти, варто розмежовувати поняття «контроль досягнень» і «контроль володіння». Контроль досягнень є «експертизою досягнення специфічних цілей – контроль того, чого навчили», а контроль володіння, навпаки, є «експертизою/перевіркою того, що людина може робити/знати у зв'язку із застосуванням предмета в реальному світі [153, с. 183]». Таким чином, перший відображає внутрішню перспективу, а другий – зовнішню. У практичній діяльності викладача переважає контроль досягнень, що дає змогу одержувати зворотну інформацію. Однак при комунікативному тестуванні відмінність між ними незначна. «Рекомендаціями..» передбачено такі види контролю: нефіксований і фіксований, поточний і підсумковий, прямий і непрямий; контроль умінь і контроль знань; суб'єктивний і об'єктивний; глобальний і аналітичний; контроль з боку інших осіб і самоконтроль.

Норман Е. Гронлунд послуговується терміном «оцінювання успішності». Учений відводить важливу роль оцінюванню у навчальному процесі й наголошує на необхідності складання планів оцінювання під час планування навчального процесу. На думку дослідника, оцінювання потрібно проводити на початку навчання, упродовж і наприкінці. Добре розроблена система дає змогу виявляти рівень знань і вмінь на всіх етапах навчання. Найоптимальнішими автор вважає такі методи, як тестування й оцінювання виконання [128].

Згідно з Б.Г. Ананьєвим, педагогічна оцінка виконує дві основні функції: орієнтування і стимулювання. Відповідно у своїй першій функції педагогічна оцінка є індикатором результатів і рівня досягнень студента в навчальній діяльності. Функцію стимулювання педагогічної оцінки вчений пов'язує зі спонукальним впливом на афективно-вольову сферу особистості студента, зміни в якій викликають істотні зрушення в самооцінці людини, у рівні її домагань, у сфері мотивації, поведінці, способах навчальної роботи, системі відносин між усіма учасниками навчального процесу. Важливість другої функції полягає в тому, що під впливом цих зрушень прискорюються або

сповільнюються темпи психічного розвитку, відбуваються якісні перетворення у структурі інтелекту, особистості й пізнавальній діяльності студента.

Таким чином, головна мета системи оцінювання знань і визначення рейтингу студентів, на думку вчених, – це стимулювання усіх форм роботи студентів, підвищення якості знань та об'єктивності оцінки, запровадження здорової конкуренції між студентами у навчанні, спонукання їх до активного, свідомого навчання, самостійного оволодіння знаннями, виявлення й розвитку творчих здібностей [391, с. 69].

До засобів оцінювання знань і вмінь відносимо набір вправ і завдань (тестів), систему теоретичних запитань, передбачених при усному оцінюванні, перелік проектів і творчих робіт, необхідних для прийняття рішення щодо рівня засвоєння модуля студентом. Названі засоби використовуємо не тільки для формального визначення рівня оволодіння студентом необхідними для зарахування кредитів результатами навчання, але й для самооцінювання і самоконтролю. Результатами навчання вважаємо «результати оцінювання компетенцій, набутих студентом після завершення процесу вивчення навчального матеріалу окремого модуля (навчальної дисципліни) або завершення навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні [391, с. 69]». Результати навчання (а саме – що студент повинен знати, розуміти і/або вміти продемонструвати після завершення процесу навчання) визначаємо за відповідними критеріями оцінювання знань і вмінь, тобто за системою вимог до рівня знань і вмінь студента. Критерії передбачено для кожного модуля та його структурних елементів.

Поточний контроль має на меті оцінювання практичного й теоретичного компонентів інтегрованих знань студента з конкретного змістового модуля. Поточний контроль реалізується у формі усного опитування, співбесіди, практичних завдань, захисту рефератів, творчих і аналітичних робіт, передбачених робочою програмою модуля (навчальної дисципліни) тощо. У результаті такого виду перевірки студентів ставиться модульна оцінка. Метою модульного контролю є оцінювання досягнень студента з вивчення матеріалу

змістового модуля за результатами поточного і підсумкового контролю. Семестровий контроль визначається навчальними планами і робочою програмою навчальної дисципліни за семестр. Результати семестрового контролю залежать від сумарної модульної оцінки, максимальне значення якої – 100 балів. Таким чином, сумарну модульну оцінку вважаємо семестровою екзаменаційною (заліковою) оцінкою.

Поділ матеріалу навчальної дисципліни на змістові модулі, види занять, види індивідуальних робіт студентів, максимальна кількість балів для оцінювання результатів поточного контролю і контрольних заходів кожного модуля загальноприйняті й регламентуються робочою навчальною програмою. Модульний контроль обов'язковий для студентів; протягом навчального семестру з риторики (при кількості годин – 54) проводиться один модульний контроль, якщо більше годин – два.

Узагальнення власного педагогічного досвіду й урахування загальноєвропейських рекомендацій дає змогу значно оптимізувати процес навчання риторики у вищій школі. З огляду на те, що у системі загальної середньої освіти останнім часом прийнято послуговуватися терміном «критерії оцінювання навчальних досягнень», доцільно зберігати його й у вищих закладах освіти. Найефективнішим вважатимемо оцінювання, що «спрямоване на чітко визначений перелік запланованих навчальних результатів»; «відповідає характеристикам студентів і є справедливим; надає значущу, надійну й відповідну інформацію; передбачає надання студентам зворотної інформації щодо результатів оцінювання», а також якщо його результати дають змогу виявити «слабкі сторони вивчення» і доречність застосування тих чи інших методів, прийомів і засобів навчання [122, с. 13].

З метою уникнення недоліків і суперечностей у підходах до оцінювання вважаємо за необхідне у плануванні системи контролю навчальних досягнень студентів із риторики керуватися такими принципами:

– *структурування і генералізації знань* (виділення взаємопов'язаних елементів знань і вмінь, а також на їх основі – головних, що пропонуються для повного засвоєння й оцінюються базовою оцінкою «задовільно»);

– *відкритості та прозорості* (вчасне ознайомлення студентів зі змістом інформаційних пакетів, структурою і ядром знань (умінь) і оцінкою, якій вони відповідають; публічне фіксування результатів оцінювання);

– *гармонізації* (встановлення логічної відповідності між сукупністю елементів знань і вмінь і тією чи іншою оцінкою);

– *оптимізації навчального контролю* (відведення для контролю не більше 1/10 частини часу повного навчального навантаження студентів, використання мобільних комп'ютерних технологій, у тому числі й тестових, з мінімальним часом на перевірку);

– *повноти* (програма контролю максимально охоплює обсяг знань і вмінь);

– *комплексності* (залучення до контролю теоретичних знань і практичних умінь, а також результатів самостійної роботи студентів);

– *опосередкованого оцінювання* (присвоєння кожному елементові знань адекватної йому кількості балів; трансформація сумарної кількості балів в оцінку через відсоткове відношення одержаної кількості балів до максимально можливої з використанням інтервальної шкали оцінювання);

– *індивідуалізації* (виконання різних за формою, але однакових за змістом контрольних робіт, як правило, у письмовій формі, що унеможлиблює списування, підказування, консультування. За порушення встановлених вимог студент одержує нуль балів) [421, с. 57-58].

Оскільки оцінювання є невід'ємним складником навчального процесу, то з його критеріями ознайомлюємо студентів на першому занятті.

Для визначення мотиваційного поля студентів на першому занятті варто провести тестування за методикою «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів»:

Інструкція: Уважно прочитайте наведені у списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть із них п'ять найбільш важливих для Вас і відмітьте будь-якою позначкою. Допишіть свій мотив, якого немає в переліку.

Довідка: стати висококваліфікованим спеціалістом; одержати диплом; успішно продовжити навчання на наступних курсах; успішно навчатися, складати іспити на «добре» і «відмінно»; постійно одержувати стипендію; здобути глибокі й міцні знання; бути постійно добре підготовленим до заняття; не занедбувати вивчення предметів навчального циклу; не відставати від однокурсників; забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності; виконувати вимоги педагогів; заслужити повагу з боку викладачів; бути прикладом для однокурсників; заслужити схвалення з боку батьків та оточуючих; уникнути осуду й покарання за погане навчання; одержати інтелектуальну насолоду [175, с. 435].

Відповідно до навчальних цілей, зазначених у програмі з риторики, є потреба проведення на першому занятті вхідного тестування, що дає змогу виявити базові знання і вміння для успішного засвоєння теоретичного матеріалу й формування вмінь і навичок. Так, на першому занятті з риторики студентам можна запропонувати перелік запитань, наведених у табл. 4.5:

Таблиця 4.5

Вхідний тест

№	Запитання тесту
1	Чи вивчали Ви раніше риторику?
2	Який зміст Ви вкладаєте у поняття «риторика»?
3	Чи відчуваєте потребу вивчати цю навчальну дисципліну?
4	Чого очікуєте від риторики як навчальної дисципліни?
5	Чи доводилося Вам раніше виступати публічно?
6	Чи завжди Ви погоджуєтеся на публічний виступ?
7	Як, на Вашу думку, правильно готуватися до публічного виступу?
8	Як зробити публічний виступ цікавим?
9	Яке значення для вас має спілкування?
10	Яка роль спілкування у навчальному процесі та професійній діяльності?
11	З'ясуйте поняття «мовленнєвий жанр»
12	Назвіть жанри професійного мовлення вчителя.
13	Чи відчуваєте бар'єри у спілкуванні? Які?
14	Кого із сучасних відомих людей Ви вважаєте добрим оратором?
15	Назвіть талановитих ораторів минулого.

16	Яке значення має суперечка в наш час?
17	Що Вам відомо про культуру ведення суперечки?

З метою ефективного оцінювання після розподілу дисципліни на модулі визначаємо структуру елементів знань і вмінь, виділяємо параметри для контролю. Для кожного з контрольних параметрів встановлюємо максимальну кількість балів, модульну кількість головних знань, практичних умінь для актуалізації й планового повторення, обґрунтовуємо їхнє місце у структурі підконтрольних нових знаннєвих елементів. При оцінюванні досягнень студентів на лекційно-практичних заняттях враховується таке: повідомлення на лекційному занятті (3-6 балів); усна відповідь на практичному занятті (1-12); виконання практичного завдання (1-12); доповнення до відповіді (3-6); творче завдання (1-12); реферат і його презентація (1-12); поточне тестування (за кожну правильну відповідь – 1-3); виконання завдань однієї контрольної роботи (1-12); публічне виголошення промови (1-12); присутність на занятті (1); правильне, багате й оригінальне мовлення (5); модульний контроль (30).

Кількість балів мотивується обсягом інформації, складністю завдання або запитання, характером виконання, рівнем творчості й самостійності тощо.

Усі зазначені елементи об'єднуємо у дві групи: 1-11-й пункти – оцінювання базових теоретичних знань, практичних умінь і навичок (60%), 12-й – модульний контроль (30%). Крім того, студенти мають змогу одержати додаткові бали (стимул) за такі види робіт: виготовлення риторичної папки, ведення словника ораторської мови, виступи на засіданні гуртка, публікація власного тексту виступу тощо (10%), що у сумі становить 100% (рис. 4.4).

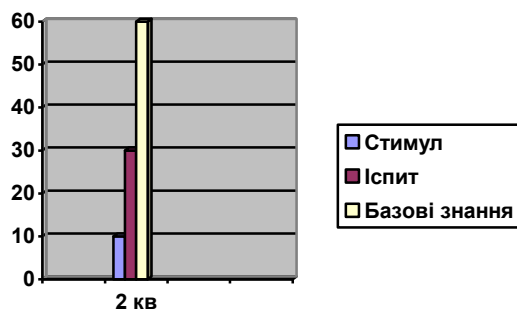


Рис. 4.4 Оцінювання навчальних досягнень студентів із риторики

Окремо варто сказати про тестування. Тест розглядаємо як інструмент оцінювання, що «складається з набору запитань, розроблених для вимірювання окресленого поля навчальних завдань; його проводять за певних умов (наприклад, таких, як часові обмеження, дозвіл користуватися підручниками тощо) [122, с. 311]». Крім вхідного тесту, проводиться поточне і контрольне тестування. При цьому використовуємо такі види тестів: 1) на вибір відповіді; 2) на надання відповіді; 3) обмеженого виконання; 4) розширеного виконання.

Тести першої групи (на вибір відповіді) передбачають вибір правильного варіанта із кількох запропонованих. Наприклад:

1. У якому розділі розглядаються роди і види ораторського мовлення?

- | | |
|--------------|-------------|
| а) історія; | в) техніка; |
| б) практика; | г) теорія. |

2. Що спочатку означало давньогрецьке слово «софіст»?

- а) митець, мудрець, талановита досвідчена людина;
- б) платний учитель риторики;
- в) шахрай, фокусник;
- г) здібний учень.

У тестах другого виду (на надання відповіді) студенти відповідають на поставлене запитання одним/кількома словами чи реченням. Наприклад:

1. Яка з категорій класичної риторики визначає зразкову суспільну й особисту морально-етичну поведінку оратора? (*Етос*).

2. Які функції виконує слухання як вид мовленнєвої діяльності? (*Пізнавальну, регулятивну, естетичну та реагуювальну*).

3. Як у риториці називається процес виведення тези з аргументів? (*Демонстрація*).

Тести третього виду (обмеженого виконання) передбачають виконання чітко структурованого завдання:

1. Уважно прочитайте текст, складіть простий, складний і цитатний плани до нього.

2. Знайдіть аргументи, що зможуть переконати політика у необхідності вивчати курс ділової риторики.

3. Прокоментуйте використання цитат і цифрових даних у тексті.

Тести розширеного виконання передбачають більш комплексні і менш структуровані завдання. Наприклад:

1. Підготуйте епідейктичну вітальну і подячну промови для мами з нагоди Дня матері.

2. Назвіть і проаналізуйте жанри мовлення вчителя й учнів у межах сценарію одного уроку.

3. Виконайте письмово риторичний аналіз тексту промови Л.І. Мацько «Уклін Полтаві» [283, с. 294].

Крім оцінювання зазначених вище видів роботи, потрібно оцінити й загальну успішність студента із риторики. Критерії вимірювання навчальних досягнень упродовж семестру дають змогу розробити відповідну рейтингову шкалу (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Рейтингова шкала успішності

№	Об'єкт оцінювання	№	Об'єкт оцінювання
1	засвоєння понять – 4 3 2 1	8	виконавські вміння – 4 3 2 1
2	добір і опрацювання л-ри – 4 3 2 1	9	контакт з аудиторією – 4 3 2 1
3	складання плану – 4 3 2 1	10	мовленнєві навички – 4 3 2 1
4	володіння жанрами – 4 3 2 1	11	аналіз чужого мовлення – 4 3 2 1
5	логічне мислення – 4 3 2 1	12	навички самостійної роботи – 4 3 2 1
6	аргументування – 4 3 2 1	13	навички самоаналізу – 4 3 2 1
7	самовладання – 4 3 2 1	14	орієнтація в часі – 4 3 2 1

Зазначені цифри репрезентують такі оцінки: 4 – значний прогрес, 3 – належний прогрес, 2 – задовільний прогрес, 1 – відсутність поступу. Проти кожного пункту позначаємо відповідний бал.

Таким чином, комплексне використання сучасних інноваційних технологій, методів і засобів навчання сприятиме оптимізації навчального процесу, забезпеченню формування життєво і професійно важливих мовно-риторичних умінь та навичок.

4.3. Самостійна робота студентів з вивчення риторики української мови

Відповідно до сучасних освітніх вимог, особливе місце в навчальному процесі відводиться самостійній роботі студентів, адже вища школа покликана дати студентам не лише відповідну суму знань, сформувати у них професійні вміння і навички, творче мислення, а й виробити навички і стійку потребу самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої фахової діяльності. Актуальність проблеми самостійної роботи студентів (далі – СРС) у системі вищої освіти очевидна. Вона завжди перебувала у полі зору вчених (Є.Я. Голант, М.О. Данилов, Б.П. Єсипов, П.І. Підкасистий, А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, В.А. Козаков, В.Я. Ляудіс, В.М. Вергасов, І.М. Шимко, Н.Ф. Звягіна, М.І. Бондаренко, М.М. Солдатенко, І.А. Шайдур, К.Б. Бабенко, Н.Г. Сидорчук, Н.О. Шишкіна, В.П. Шпак та ін.). Дослідження проводилися у різних напрямках: визначення суті, змісту, структури, форм, місця самостійної роботи у навчальному процесі середньої та вищої школи, керування самостійною діяльністю, способи і форми контролю тощо. Неоднозначними подекуди і сьогодні є підходи щодо з'ясування категорійності (форма роботи чи метод?), досі немає вичерпної класифікації цього виду діяльності, а з огляду на процеси модернізації в системі освіти, переосмислення ролі самостійної навчальної діяльності у процесі здобування вищої освіти, перегляду й уточнення потребують різні її аспекти. Питання організації самостійної роботи учнів і студентів набувають особливої ваги не лише у світовій, а й у вітчизняній дидактиці в контексті самореалізації та самовдосконалення особистості. Таким чином, проблема організації системного інноваційного підходу до самостійної навчальної діяльності студентів потребує ретельного дослідження.

Розробляючи систему СРС із вивчення риторики, виділяємо її елементи:

- *концептуальний складник* (мета, наукові підходи, мотиви, прогнозування результату);

- *змістовий складник* (структура і зміст предмета навчання, засоби оптимізації самостійної діяльності, принципи відбору змісту навчання);

- *організаційний складник* (правила організації навчальної діяльності, що сприяють ефективності й результативності самостійної роботи);

- *технологічний складник* (форми і методи навчання; критерії оцінювання рівня навчальних досягнень; аналіз динаміки професійного росту студента; моніторинг розвитку рівня творчої діяльності).

Головне завдання вищої освіти сьогодні полягає у підготовці професійної інтелігенції, національної еліти, визначальними рисами якої є висока духовність і креативність. За даними економічних досліджень, обсяг сучасних знань людства подвоюється в середньому кожні п'ять років, натомість тривалість навчання у ВНЗ залишається практично незмінною. Отже, щоб підготувати конкурентоздатного сучасного фахівця, насамперед необхідно навчити його самостійно орієнтуватися у потоках інформації, що постійно зростають, оновлювати і збагачувати себе в інтелектуальному й професійному плані.

Ефективність самостійної роботи насамперед залежить від розуміння її суті, мети, структури і основних завдань. Говорячи про системно-структурний підхід до організації СРС, враховуємо висновки дидактів про те, що будь-яка система може бути правильно зрозуміла лише в єдності її структури і функцій. Усвідомленню специфіки СРС, на думку вчених, сприяє розмежування таких понять, як «навчання» і «викладання»:

- *навчання* (вживається у двох значеннях): 1) системно і цілеспрямовано побудований процес, підсистемами якого є викладання й навчання, а елементами – засоби і способи діяльності індивідуального чи колективного суб'єкта; 2) діяльність, елементами якої є дії (технічні й пізнавальні) індивідуального чи колективного суб'єкта, зайнятого сприйняттям і переробкою, переосмисленням змісту освіти у його педагогічній інтерпретації

(у цій діяльності знання, навички і вміння, з одного боку, є її умовами, а з іншого – засобами, в яких і за допомогою яких вона розвивається, розгортається; провідною діяльністю у цій підсистемі вважають самостійну діяльність, що складається з дій, зміст і актуальність яких усвідомлюється і набуває в діяльності особистісного змісту);

- *викладання* – це діяльність, провідною ланкою якої є індивідуальний або колективний суб'єкт, зайнятий відбором, структуруванням змісту освіти і організацією діяльності того, кого навчають, відповідно до цілей підготовки спеціаліста відповідного профілю [5].

4.3.1. Зміст і структура

Самостійну роботу розглядають як вищий рівень навчальної діяльності, основу вищої освіти, адже її організація потребує високої мотивації, організованості, чіткого спрямування, знань психолого-педагогічних можливостей і готовності до подолання численних труднощів. У структурі цілісного педагогічного процесу вона, з одного боку, розглядається як позааудиторна робота студентів, точніше, самостійна робота з навчальною літературою, виконувана поза основним розкладом занять навчального закладу, з іншого боку, – це систематична, планомірна, цілеспрямована робота студента, здійснювана ним під час аудиторних, обов'язкових за розкладом занять, де він слухає і самостійно конспектує лекції; на семінарських, практичних чи лабораторних заняттях бере участь в обговоренні важливих проблем, виконує завдання тощо. Таким чином, головна ознака самостійної діяльності, що відображає її зміст, «полягає зовсім не в тому, що студент працює без сторонньої допомоги, а в тому, що мета його діяльності одночасно несе в собі функцію керування цією діяльністю [5, с. 48]». Звідси основою СРС слід вважати повний збіг змісту мети діяльності з метою керування цією діяльністю.

Наука пропонує багато підходів до визначення змісту самостійної роботи. Під цим поняттям розуміють роботу, яка «виконується без посередньої участі

вчителя, але за його завданням, у спеціально відведений для цього час, при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, застосовуючи свої зусилля та виражаючи тією чи іншою формою результат розумових чи фізичних (або тих і інших разом) дій [148, с. 34]», «цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій і кориговану ним за процесом і результатом діяльність [165, с. 255]», плановану навчальну й наукову роботу, «що виконується за завданням викладача під його методичним і науковим керівництвом», «активні форми і методи навчання, ...єдність навчально-виховної і науково-виробничої роботи..., співробітництво студента і викладача [411, с. 103]» тощо. За «Українським педагогічним словником», самостійна робота – це «різноманітні види колективної або індивідуальної діяльності школярів, що здійснюються ними на уроках і в позаурочний час за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [114]». Суттєві ознаки СРС як дидактичної моделі виділяють вітчизняні вчені (В.І. Євдокимов, Т.П. Агапова, І.В. Гавриш, В.В. Луценко). На їхню думку, самостійна робота повинна відповідати конкретній меті й конкретному пізнавальному завданню у конкретній ситуації засвоєння [143].

Погоджуючись в основному із наведеними вище тлумаченнями, вважаємо за необхідне уточнити зміст цього поняття, оскільки, по-перше, самостійна робота в сучасній вищій школі стає основною формою організації навчальної діяльності студентів; по-друге, нині широко впроваджується дистанційна освіта, що передбачає сильну мотивацію, високий рівень самостійності й працездатності студентів; по-третє, необхідно передбачати реалізацію принципу наступності й перспективності і специфіку самостійної навчальної діяльності вчителя (самоосвіти) у процесі професійної діяльності, оскільки ця ланка залишається поза увагою дослідників.

Таким чином, самостійну роботу в нашому дослідженні розуміємо як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану, контрольовану і/чи самоконтрольовану навчальну і наукову діяльність, спрямовану на реалізацію дидактичних, суспільних, професійних і особистих цілей.

Аналіз науково-методичної літератури й особистий досвід роботи дають підстави класифікувати СРС за місцем проведення, категорією, способом здійснення контролю, формою і характером (табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Види самостійної роботи студентів

№	Класифікаційна ознака	Види
1	За місцем проведення	Аудиторна
		Позааудиторна
2	За категорією	Діяльність
		Дидактична категорія
3	За способом здійснення контролю	Контрольована викладачем
		Самоконтрольована
4	За формою	Індивідуальна
		Групова (колективна)
5	За напрямом	Теоретична
		Емпірична
6	За характером	Тренувальний тип
		Реконструктивно-варіативний тип
		Евристичний тип
		Дослідницький тип

З урахуванням зазначеного вище формулюємо *мету СРС*: сприяти формуванню у студентів психологічної настанови на систематичне поповнення своїх знань, розвиток умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації при розв'язанні поставлених завдань, формуванні навичок самоорганізації і самодисципліни.

Загальновідомо, що інтерес до вивчення предмета зростає за наявності зацікавлення в кінцевому результаті. Вплив мотивації, на думку Н.Ф. Звягіної, чіткіше простежується у групі дорослих, ніж підлітків. Тому, щоб прищепити інтерес до самостійного вивчення предмета, викладачам ВНЗ, які навчають уже

практично дорослих людей, необхідно підтримувати посилену мотивацію й постійно створювати атмосферу зацікавлення у кінцевому результаті [160].

Психологічні дослідження довели, що на базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, суспільної і особистісно-престижної) у студентів формується відповідне ставлення до навчального предмета. Найбільш переконливими, поширеними й ефективними вважають такі мотиви: прагнення до вдосконалення; підвищення соціального статусу; намагання подолати страх і невпевненість у собі; завоювання авторитету, поліпшення самооцінки; бажання виділитися серед інших; перспектива кар'єрного росту; вміння вибудовувати позитивні стосунки з людьми; підвищення інтелектуального рівня; можливість кращого працевлаштування; розвиток мовлення і мислення; бажання отримувати від професійної діяльності задоволення.

Велике значення для забезпечення успіху самоосвіти в сучасних умовах має розуміння важливості таких чинників:

1) усвідомлення персональної необхідності здобувати додаткові знання як засобу самозабезпечення можливості перекваліфікуватися і надання цьому особистісного смислу;

2) оволодіння необхідним розумовим розвитком, здатністю виявляти у науці, виробництві, економіці і життєвих ситуаціях питання (проблеми), формулювати їх, передбачати і планувати послідовні кроки пошуку відповіді на них та варіантів розв'язання;

3) уміння мобілізувати, актуалізувати знання, способи діяльності з переліку вже засвоєних, відбирати необхідні для вирішення поставленої проблеми, співвідносити їх з умовами розв'язуваного завдання, робити висновки із вивчених фактів;

4) пристрасне бажання розв'язати проблему, знайти відповідь на запитання, що виникли, зорієнтувати себе, якщо це необхідно, на перекваліфікацію і в розрізі цього завдання пізнати нове, залучаючи для цього різні джерела [348, с. 269].

Кінцевий результат – активна позиція особистості в навчально-виховному процесі, трансформація педагогічних знань у професійні вміння і навички, розвинені навички самоосвіти, пізнавальні та творчі здібності, почуття обов’язку, ініціативи й відповідальності – якості, що характеризують професіоналізм, громадянськість, широту мислення і загальну культуру вчителя.

Однією з професійно важливих дисциплін у сучасному цивілізованому світі вважають риторику, оскільки вона, з одного боку, є самостійним навчальним предметом, спрямованим на розвиток мислячої особистості, з іншого – ефективною технологією управління будь-яким (виробничим, педагогічним, технологічним тощо) процесом. Самостійну роботу з вивчення курсу «Риторика» структуруємо і плануємо за трьома напрямками: засвоєння теоретичного матеріалу, процес формування необхідних умінь і навичок, демонстрація навчальних досягнень (рис. 4.5).

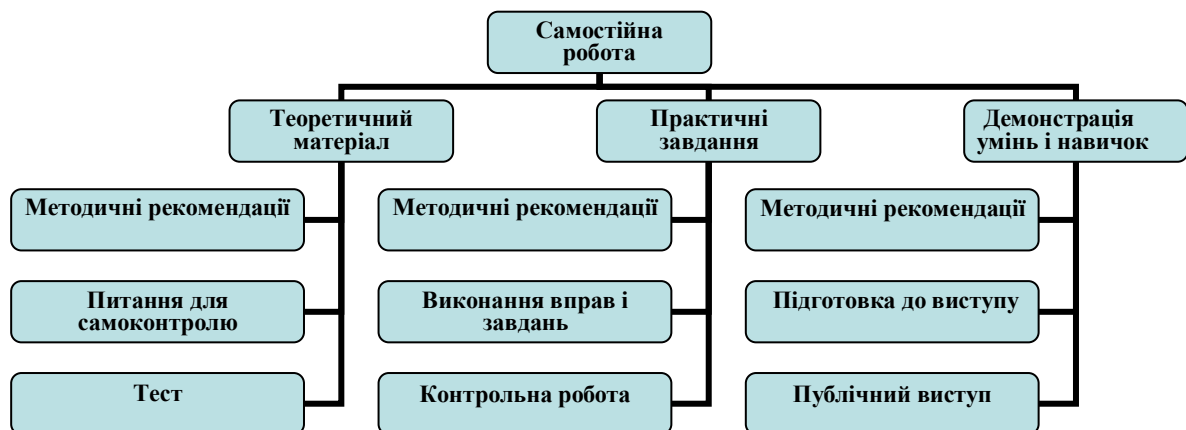


Рис. 4.5. Структура СРС з риторики

Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів учені вважають рівень пізнавальної активності та самостійності. Характерними ознаками пізнавальної активності є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, бажання долати труднощі під час засвоєння матеріалу, виконання мисленнєвих операцій (аналізу, синтезу, порівняння тощо) для його розуміння. Психологи розрізняють три рівні пізнавальної активності:

відтворювальний (характерні ознаки – прагнення особистості запам'ятати і відтворити навчальний матеріал, навчитися застосовувати його за зразком; однак цьому рівневі не властиве бажання поглиблювати знання); *інтерпретувальний* (вирізняється прагненням особистості усвідомити вивчене, пов'язати його з раніше засвоєним, оволодіти способами застосування знань у нових умовах, характерна більша самостійність, намагання самостійного пошуку шляхів долаття труднощів); *творчий* (виразною ознакою вважають прагнення особистості до пошуків нових, раніше невідомих способів вирішення проблем; на цьому етапі найбільш виразно виявляється наполегливість у досягненні мети).

У будь-якому навчальному матеріалі варто розмежовувати його зміст і ті методи, способи і прийоми, за допомогою яких цей навчальний матеріал засвоюється студентами, ті навчальні дії, за допомогою яких студент свідомо оволодіває знаннями й уміннями, що містить цей матеріал. Визначаючи зміст предмета вивчення, керуємося такими *принципами*: *науковості* (наукова достовірність, несуперечливість відібраного матеріалу з погляду тлумачення понять, фактів); *актуальності* (матеріал відображає новітні тенденції, традиції, користується попитом на ринку інформації); *доцільності* (максимальне врахування специфіки учительського фаху); *культуровідповідності* (орієнтація на культурні й духовні цінності українського народу, врахування вікових традицій); *наступності й перспективності* (логічне розташування частин, що передбачає опору на базові знання, взаємозв'язок частин і формулювання перспективних тем); *зв'язку з життям* (виділення життєво необхідних і актуальних для кожної людини тем).

Відповідно до мети і змісту навчального матеріалу визначаємо *завдання* самостійної роботи з вивчення риторики:

- 1) розширення теоретичних знань з усіх розділів риторики;
- 2) відпрацювання стійких навичок стратегії й тактики публічного мовлення різних видів і жанрів педагогічного мовлення;
- 3) наслідування кращих зразків ораторського мовлення;

- 4) вивчення і формування топосів як смислових моделей, способів створення змісту промови;
- 5) удосконалення власної мовленнєвої культури і техніки;
- 6) формування стійких умінь і навичок ведення конструктивного діалогу;
- 7) удосконалення вміння захищати власну позицію;
- 8) формування індивідуального ораторського стилю;
- 9) формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних із професійною діяльністю;
- 10) створення уявлень про вчителя-професіонала, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей професійного навчання.

Мету і завдання СРС поєднуємо з кінцевою метою дисципліни – засобами Риторики української мови формувати національну мовно-риторичну особистість елітарного типу, яка усвідомлено й вільно володіє мистецтвом переконливого виступу в різних видах і жанрах та здатна керувати пізнавальною діяльністю учнів.

4.3.2. Особливості організації

Створення сприятливої атмосфери СРС досягається чіткістю організації матеріалу, визначенням функцій учасників навчального процесу, алгоритму їхніх дій, формуванням позитивно-емоційного настрою до предмета, спокійної ділової обстановки, забезпеченням належних умов спілкування. У цьому, безумовно, велику роль відведено викладачеві. Навчальна самостійність студента виявляється в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою пізнавальну діяльність, розумові дії без активної допомоги викладача. Таким чином, велике значення має координація дій студента і викладача. На початковому етапі навчання у ВНЗ необхідно забезпечити переведення студентів з об'єктної позиції в позицію суб'єкта – рівноправного партнера у спілкуванні.

Формуванню стійких навичок самостійної навчальної діяльності сприяє поетапна робота, окреслена в педагогічній психології чотирма рівнями:

1) *перший рівень* передбачає копіювання дій за поданим зразком (відбувається ідентифікація об'єктів і явищ, розпізнавання їх шляхом порівняння з уже відомими зразками);

2) *другий рівень* – це репродуктивна діяльність, спрямована на сприйняття інформації про різні властивості об'єкта, процесу чи явища, що не виходить за межі запам'ятовування (узагальнення прийомів і методів пізнавальної діяльності, перенесення їх на розв'язання складніших завдань);

3) *третій рівень* розглядають як продуктивну діяльність самостійного застосування набутих раніше знань для виконання завдань, що виходять за межі вже відомих зразків (ґрунтується на здатності до індуктивних і дедуктивних висновків і узагальнень);

4) *четвертий рівень* – це самостійна творча діяльність студента (вміння застосовувати знання у раніше не відомих ситуаціях, в умовах пошуку нових способів виконання завдань, що ґрунтуються на процесах творчого мислення) [355].

Розвиткові самостійності студентів сприяють такі вміння:

- усвідомлювати і внутрішньо сприймати цілі й завдання самостійної роботи;
- формувати мотивацію пізнавальної діяльності;
- планувати й організувати свою діяльність (формулювати цілі, розробляти програми, добирати методи);
- мобілізувати свої ресурси для розв'язання поставлених завдань;
- визначати послідовність виконання завдань і систематизувати напрацьований матеріал;
- здійснювати самоконтроль, визначати перспективи самостійної навчальної діяльності;
- аналізувати власну самостійну діяльність та її результати;
- здійснювати зв'язок на основі передачі інформації, що забезпечує прийняття рішень;

– налагоджувати зв'язок із викладачем для звітності про результати роботи й одержання необхідної консультації.

Функції викладача реалізуються конкретними завданнями:

- формування стійкої мотивації, пізнавального інтересу студентів;
- добір і визначення вправ і завдань студентам;
- надання методичних рекомендацій і вимог до результатів діяльності;
- надання необхідних консультацій;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студентів;
- забезпечення прозорого контролю дій студента;
- створення чіткої схеми самоконтролю;
- забезпечення внутрішніх (мотивація) і зовнішніх умов СРС;
- інформування студентів про рівень навчальних досягнень;
- надання можливості студентові планувати й коригувати свої дії.

Одним із найважливіших складників успіху роботи викладача є визначення й усунення психологічних бар'єрів, що знижують ефективність СРС і негативно позначаються на мотивації навчання. Найбільш типовими вважають такі бар'єри:

- неправильний розподіл функцій між викладачем і студентом;
- неадекватність результатів діяльності затраченим зусиллям;
- недовіра з боку викладача;
- непрозоре, упереджене оцінювання навчальних досягнень студента;
- зневіра у власних силах, безпорадність;
- нечіткість у формулюванні завдань, вимог до результатів роботи;
- вплив негативної громадської думки;
- нестача досвіду самостійної роботи;
- небажання самостійно працювати.

У процесі організації СРС важливо враховувати і суб'єктивні умови:

1) розуміння викладачем значення цього виду навчальної роботи для формування сучасного спеціаліста з високим рівнем соціальних компетенцій;

2) володіння викладачем прийомами організації СРС, що потребують високої педагогічної майстерності й особливих особистісних якостей;

3) рівень загальної підготовки студентів, володіння ними прийомами самостійної роботи;

4) усвідомлення студентами цілей самостійної роботи, її значення для навчальної, а згодом і практичної діяльності [411, с. 105].

Отже, для досягнення високих результатів необхідно науково обґрунтувати, розробити й реалізувати системний підхід до організації СРС. Завдання викладача – правильно спрямувати і спланувати цей вид діяльності з урахуванням фізіологічних і психологічних особливостей студентів, їхніх інтересів, перспектив фахового зростання; дбати про інформативність і кількість матеріалу, який пропонується для опрацювання.

Структура організації СРС з риторики відображена на рис. 4.6:

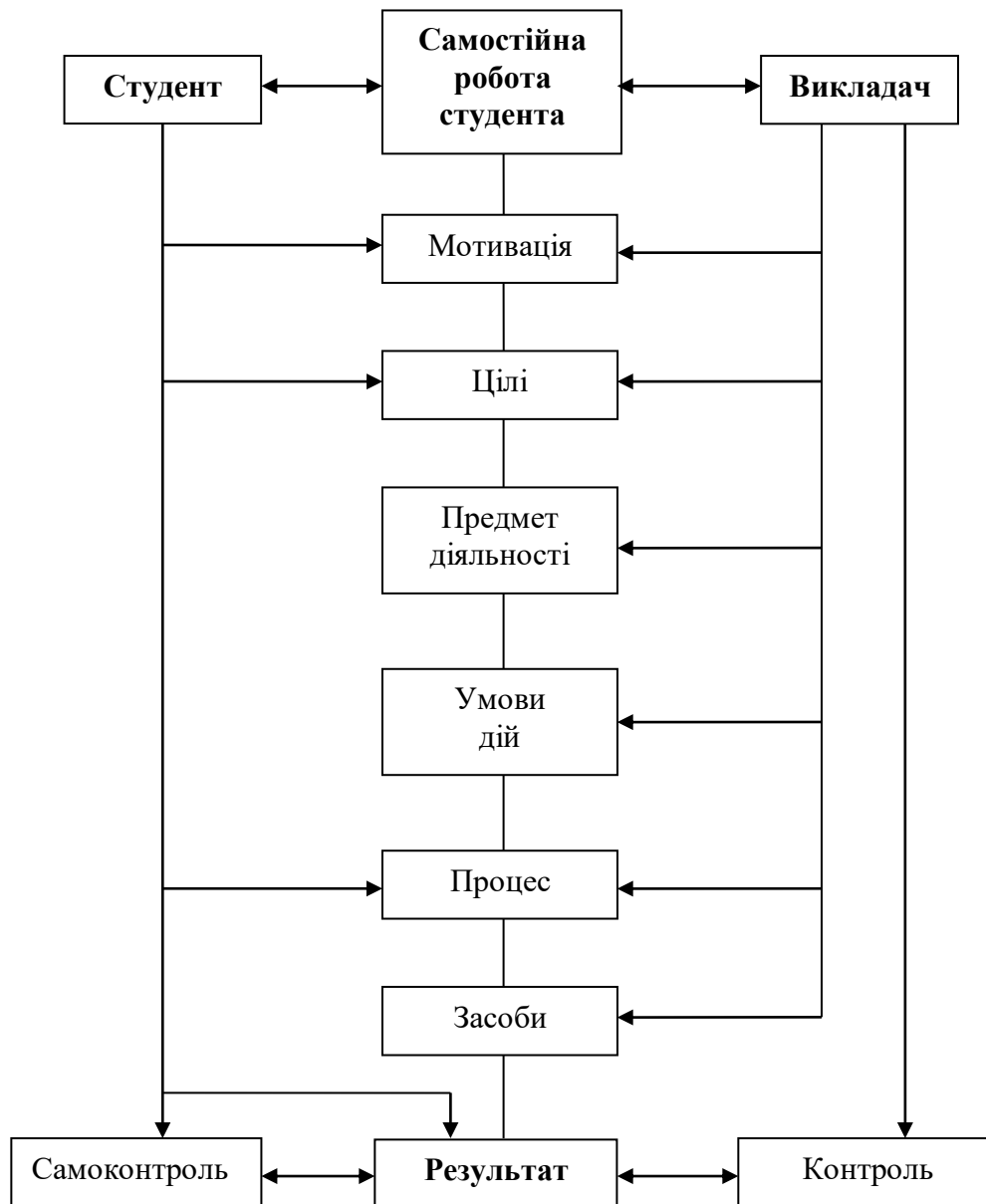


Рис. 4.6. Організація самостійної роботи студентів з риторики

Результати СРС великою мірою залежать від добору ефективних форм, методів і прийомів навчання, контролю й корекції навчальних досягнень. Сутність самостійної роботи як дидактичної категорії становлять, насамперед, різноманітні типи навчальних, виробничих, дослідницьких завдань, що виконують студенти під керівництвом викладача (чи самовчителя) для засвоєння знань, набуття умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й вироблення системи поведінки. Відповідно

виділяють такі елементи СРС: сприйняття й осмислення навчального матеріалу на лекціях, ведення конспекту лекцій; опрацювання навчальної літератури (підручники, навчальні посібники, конспекти лекцій, першоджерела); переведення навчальної інформації в знання; закріплення знань, одержаних шляхом виконання вправ і різнопланових завдань; підготовка виступів, рефератів, доповідей; здійснення типових розрахунків; підготовка і виконання лабораторних робіт; підготовка до різного роду практичних і семінарських занять, робота в реферативних гуртках, написання доповідей через наукові студентські спілки; виконання курсових робіт; підготовка до заліків та екзаменів тощо [165, с. 46].

Елементами самостійної роботи як діяльності вчені вважають пізнавальну потребу, самоконтроль, режим роботи, свободу вибору місця і часу її виконання. Планування самостійної роботи здійснюємо в межах освітньої програми. Головними умовами організації СРС вважаємо матеріально-технічне, навчально-методичне, інформаційне й кадрове забезпечення.

За результатами досліджень психологів, для набуття студентами стійких умінь і навичок самостійної активної навчальної діяльності, можливостей ефективно продовжити освіту й самоосвіту після закінчення вищого навчального закладу не менш важливим, ніж усвідомлення нового матеріалу, є усвідомлення ними способів і прийомів своєї навчальної діяльності. Зокрема, А.К. Маркова виділяє такі прийоми самостійної навчальної роботи:

- смислове опрацювання тексту, укрупнення навчального матеріалу, виділення в ньому початкових ідей, принципів, законів тощо, самостійний добір системи завдань певного типу;
- культура читання і культура слухання;
- лаконічний запис (виписування, плани, тези, конспект, анотація, реферат, рецензія, загальні прийоми роботи з книгою);
- запам'ятання (структурування навчального матеріалу, використання особливих прийомів мнемотехніки з опорою на образну і слухову пам'ять);
- зосередження уваги;
- пошук додаткової інформації та її збереження в домашній бібліотеці;

- підготовка до екзаменів, заліків, семінарів, лабораторних робіт;
- раціональна організація часу, врахування затрат часу, почерговості праці й відпочинку, складних усних і письмових завдань;
- загальні правила гігієни праці (режим, прогулянки, порядок на робочому місці, його освітлення тощо) [270, с. 50].

Обґрунтований добір форм і методів СРС – одне з ключових завдань технологічного складника. Л. Йовайша, враховуючи особливу важливість самостійної роботи для підвищення ефективності навчального процесу, виділяє методи навчання в окрему групу з такою їх класифікацією:

1. Методи *дослідження інформаційних джерел*:

- 1.1. Перцептивні методи навчання (слухання, читання);
- 1.2. Мнемонічні методи навчання (читання підручників);
- 1.3. Ментальні методи навчання (планування, робота з книгою).

2. *Практичні операційні* методи навчання:

- 2.1. Методи виконання вправ;
- 2.2. Методи виконання практичних робіт;
- 2.3. Методи виконання лабораторних робіт.

3. Методи *навчання творчості*:

- 3.1. Методи пізнання й оцінювання творчої діяльності;
- 3.2. Методи організації процесу творчості [524].

Досвід роботи зі студентами показав, що традиційно самостійна їхня робота в основному обмежується вивченням конспектів лекцій, рідше опрацюванням підручника чи виконанням конкретного завдання. Тому студентів потрібно навчати здобувати знання самостійно, формувати у них необхідні вміння й навички, оскільки несформованість психологічної готовності до самостійної роботи, незнання загальних правил її самоорганізації, невміння реалізувати поставлені завдання є основною причиною неефективності такої роботи. І.О. Зимня елементами самостійного навчання вважає формування прийомів моделювання навчальної діяльності, визначення чіткого режиму, усвідомлення й послідовне відпрацювання ефективних

прийомів роботи з навчальним матеріалом, оволодіння прийомами поглибленого і водночас час динамічного (швидкісного) читання, складання планів різноманітних дій, конспектування, постановки і розв'язання навчально-практичних завдань.

Учені поділяють самостійну роботу студента переважно на два види: аудиторну, тобто виконувану в ході аудиторних занять за розкладом, і позааудиторну, що передбачає підготовку до аудиторних занять, виконання самостійних завдань під час лабораторних і практичних занять, на семінарах; роботу над окремими темами навчальних дисциплін; виконання контрольних, курсових робіт і кваліфікаційного чи дипломного проекту; проходження практик і виконання передбачених ними завдань; підготовку до всіх видів контрольних випробувань, до підсумкової атестації; участь у наукових і науково-практичних конференціях і семінарах [411].

Під час аудиторних занять (лекцій, практичних, семінарських) організовується планове конспектування лекцій, навчання студентів роботи з опорними конспектами, виконання завдань з аналізу текстів промов, аудіозаписів виступів різних промовців, окремих статей із проблем риторики тощо. На практичних заняттях створюються умови для проведення дискусій з актуальних проблем сучасної школи, студентського життя, захищається та чи інша позиція, точка зору. Істотною деталлю є нерозривний зв'язок аудиторних і позааудиторних завдань. Зокрема, в позааудиторний час триває підготовка тексту виступу, пошук варіантів проведення різних дискусій, конструювання різних за жанром текстів. Таким чином, у системі самостійної роботи майбутнього вчителя здійснюється закономірний процес переходу студентів від репродуктивної діяльності до пошукової, творчої.

Одним із важливих власне методичних прийомів організації СРС може бути включення елементів самостійної роботи в лекційний курс: у процесі викладу лекційного матеріалу виділяється час на формулювання й осмислення проблеми, висування гіпотез, складання плану й пошуки шляхів її розв'язання.

Ефективним вважають розв'язання студентами пізнавальних завдань, що

передбачають порівняння між собою фактів, явищ, пояснення їх причин, зіставлення точок зору, створення такої ситуації, коли студент на один-два кроки випереджає викладача. Позитивно зарекомендували себе вікторинний і проблемний методи ведення заняття, що дає змогу забезпечувати систематичний і швидкий зворотний зв'язок викладача з кожним студентом, перетворюючи в єдиний процес навчання, контроль і корекцію знань студентів. Ці методи доречні, якщо у змісті лекції є багато формулювань, коротких тверджень чи наявні суперечливі факти, що потребують створення ситуації пошуку, визначення шляхів їх розв'язання.

Самостійна робота посідає важливе місце у підготовці до семінарських або практичних занять. Активізації й результативності її сприяють активні методи навчання. Перевірені практикою колективна й індивідуальна форми організації СРС. Серед колективних форм найбільш ефективними вважаємо творчі семінари (пропонується проблема, що має різні варіанти розв'язання, різні підходи і список літератури; завдання студента – виявити самостійність у виборі варіантів, зіставити точки зору, аргументувати власну позицію); елементи дискусії з актуальних для студентів проблем, робота проблемних груп, спільне створення проєктів, самостійне опрацювання окремої теми курсу.

Як ефективний зарекомендував себе кейс-метод (і навчальна гра як його елемент), що забезпечує формування й розвиток самостійного мислення, викликає емоційну готовність і жвавий інтерес. Заняття у формі ігор сприяють не тільки виробленню навичок самостійної роботи, розвитку наукових інтересів, потреби в самоосвіті, а й контролю позааудиторної та аудиторної СРС, істотно впливають на формування якостей, необхідних майбутньому вчителю (оперативності, гнучкості, логічної грамотності, вміння перевірити правильність суджень, самостійно переносити знання і навички в нові ситуації).

Індивідуальна форма організації СРС передбачає такі види: реферування, індивідуальні творчі завдання, курсові роботи, конспектування, написання тексту публічного виступу, риторичний аналіз тощо.

Вищим рівнем СРС визнано науково-дослідницьку роботу, що сприяє

формуванню творчого потенціалу майбутнього спеціаліста, продукуванню його наукових інтересів за допомогою виконання невеликих за обсягом наукових робіт із комплексної тематики. Важливість цього виду діяльності пояснюється її функціями (формування методологічної функціональності особистості; формування процесуально-технологічної готовності студента; активізація критичного мислення як здатності до розкриття різних аспектів досліджуваного явища; розвиток рефлексивності, що сприяє стабілізації, безперервності, динамічності й перспективності діяльності; розвиток системи компетенцій майбутнього вчителя тощо).

Особливістю навчально-дослідницької діяльності студента вважають суб'єктивне відкриття ним нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних знань і набутих умінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору. Слушними для нашого дослідження вважаємо поради вчених щодо важливості рефлексивного компонента, який передбачає аналіз, розуміння й усвідомлення себе (власної поведінки, досвіду, почуттів, вчинків, дій, здібностей, свого призначення у житті). Різнобічна рефлексія дає змогу студентові вибудувувати «перспективну модель» професійного зростання, проектувати стратегію самоствердження як дослідника, визначати засоби оптимальної професійно-творчої діяльності [196, с. 19]. З огляду на зазначене рефлексію вважаємо засобом самоосмислення й самореалізації, що сприяє досягненню акмеологічного рівня власного зростання. Векторами рефлексивного компонента самостійно-дослідницької діяльності називають саморозкриття, самопроекування й самореалізацію студента як фахівця-дослідника.

Однак увага до самостійної роботи не повинна применшувати значення традиційних форм навчальної діяльності, таких, як лекції, семінарські, індивідуальні, практичні заняття, адже саме вони мають забезпечити базові знання й уміння.

Вивчення курсу риторики української мови розглядаємо як важливий елемент системи безперервної освіти. Цим пояснюємо необхідність планування (крім аудиторної і позааудиторної) післядипломної самостійної роботи. Оскільки

ця ланка залишається поза увагою дослідників, а риторична практика не втрачає актуальності й після закінчення ВНЗ, обґрунтовуємо потребу в методичних рекомендаціях і розробці напрямів цього аспекту самостійної роботи. В узагальненій таблиці (додаток Д) подано один із можливих варіантів системної СРС при вивченні риторики.

Результативність будь-якої діяльності здебільшого визначається її умовами. Із сукупності впливових чинників (соціально-економічні, індивідуально-психологічні, просторово-часові, зовнішнє середовище і т. ін.) виділяємо умови інформаційного й методичного забезпечення. Під забезпеченням СРС розуміємо «процес створення педагогом необхідних і достатніх умов учіння, що гарантують задоволення потреб студентів в інформаційних джерелах і приписах [5, с. 295]».

Якщо методичне забезпечення дає відповідь на запитання, як учити, то інформаційне забезпечення орієнтоване на об'єкт вивчення. У зазначеному вище контексті інформаційні джерела і приписи означають сукупність документів, які в зручному і доступному для користувача вигляді фіксують будь-які знання. Сукупність документів – джерел інформації, на думку В.А. Козакова, може бути представлена текстовими (книги, брошури, журнали й інша друкована продукція), графічними (креслення, схеми, діаграми), аудіовізуальними (звукзапис, кіно-, відеофільми) матеріалами й електронними програмними продуктами.

Збірник інформаційно-методичних матеріалів (далі – ІММ) розглядаємо як сукупність джерел інформації, приписів і навчальної документації, що забезпечує оптимальні умови для активної пізнавальної діяльності студента.

Виділяємо такі елементи збірника ІММ: навчальна і робоча програма з риторики; пам'ятка студентів (із зазначенням загальної кількості годин, відведених на вивчення дисципліни; переліком тем для самостійного опрацювання й перспективного вивчення; кількістю аудиторних і самостійних годин; визначенням форми контролю; схеми самоконтролю та графіка консультацій викладача); підручники, посібники, збірники вправ і завдань; методичні рекомендації для різних видів самостійної роботи; зразки виконання вправ і завдань; схема і зразок риторичного аналізу тексту; зразки рефератів,

тексти різних жанрів; критерії оцінювання навчальних досягнень студента; робочі тексти; зразок риторичної папки, словника ораторської мови тощо.

Пам'ятка може містити також поради, алгоритм дій студента у самостійній діяльності. Однак визначати їх потрібно індивідуально для кожного курсу з урахуванням різних критеріїв (рівнів сформованості навичок самостійної діяльності й підготовки, специфіки дисципліни тощо). Як орієнтир для укладання пам'ятки обираємо такі поради дослідників:

1) опануй мову (термінологію) дисципліни, яку вивчаєш; уклади словник, довідник, картотеку основних термінів;

2) для усвідомлення структури, логіки предмета, використовуй системний підхід: склади перелік семінарів, лекцій, визнач між ними зв'язки, винайди «модель» курсу, розроби схему, таблицю, цілісний образ змісту дисципліни, обговори результати з іншими студентами і викладачем;

3) структуруй обсяг самостійної роботи за розділами, визначивши для кожного список необхідної літератури, запитань для самоконтролю;

4) кожний етап роботи плануй; знання і досвід самостійної роботи застосовуй на семінарах, у виступах, при виконанні проектів, у професійній діяльності, особистому житті;

5) вчися об'єктивно аналізувати й оцінювати результат власної діяльності після кожного виду (етапу) самостійної роботи;

6) формуй енергійне, емоційне, зацікавлене, захоплене, професійне і критичне ставлення до навчальної роботи;

7) вчися систематично робити підсумок кожного етапу діяльності.

Особливі вимоги варто висувати до текстів, що пропонуються студентам для самостійної діяльності: вони повинні відповідати змісту навчального матеріалу, формувати високу культуру мовлення, високий естетичний смак, виховувати культуру мислення, тобто організацію раціональної, науково обґрунтованої діяльності студента, що неодмінно повинна сприяти досягненню запланованих результатів.

Розробляючи збірник ІММ, враховуємо дидактичні функції, властиві

навчальній літературі (створювати мотиваційну основу навчання; забезпечувати інформаційну базу навчання відповідно до програми; сприяти оволодінню новими знаннями, включно з їх систематизацією і закріпленням; формувати нові та закріплювати наявні вміння й навички, зокрема самоосвіти; орієнтувати на проблемно-цілісне сприйняття змісту дисципліни, щоб набувати нових знань і вмінь при раціональному використанні вже засвоєних і набутих; розвивати навички систематичного контролю, оцінювання й корекції процесу й результатів навчання; сприяти розумінню змісту прочитаного тексту, який виражається вміннями повторювати напам'ять найважливіші елементи, розпізнавати ознаки описуваних понять, пояснити прикладами головні положення, зв'язки й залежності між описаними предметами, явищами, подіями, процесами і т. ін.; готувати студентів до життя в реальних умовах і до розв'язання життєво важливих завдань; формувати навички наукової праці, розвиваючи самоосвіту, самостійне критичне мислення тощо [5, с. 299-300].

Кожний етап супроводжується методичними рекомендаціями, має свою форму контролю: перший – тест, другий – письмову творчу роботу, третій – публічний захист підготовленого виступу. При цьому варто враховувати специфіку навчання денної форми (стаціонару) й заочної (або дистанційної). Для студентів заочної форми навчання самостійна робота – основний спосіб здобування освіти. Особливим видом самостійної роботи для студентів заочної (чи дистанційної) форми навчання є контрольна (творча) робота, що передбачає серію завдань, щоб перевести дослідницькі дії студента з розряду «підтриманої» дії в саморегульовану, самостійну. На цьому етапі важливу роль відводимо організаційно-методичним принципам добору завдань для контрольних робіт студентів, розробленим Н.Л. Росіною:

1) завдання орієнтовані на розвиток усіх структурних компонентів професійного навчання (мотиваційного, інтелектуального, регуляторного, комунікативного і рефлексивного);

2) завдання мають діагностичний характер, що дає змогу визначити сформованість професійних умінь і навичок, виявляти проблеми, фіксувати

рівні розвитку окремих компонентів;

3) завдання варіативні і складаються з модулів, що сприяє індивідуалізації процесу допомоги в розвитку вмінь шляхом виключення одних і включення інших видів завдань залежно від ступеня їх сформованості у студента;

4) завдання структуровані відповідно до основних компонентів діяльності (мета, зміст дій, пропонований результат) і вибудовані у певній послідовності, що відображає логіку дослідження (від списку літератури до викладу головних теоретичних ідей, аналізу експериментальних досліджень, ознайомлення з методами діагностики і корекції);

5) завдання діалогічні, тобто передбачають висловлення думки студента про користь цієї роботи, формулювання запитань викладачеві, фіксацію проблем, що виникли;

6) завдання передбачають виставлення рефлексивної оцінки виконаної роботи [391, с. 112].

Обов'язковою передумовою доцільності й ефективності дібраних матеріалів для самостійної роботи є дотримання таких вимог:

- 1) чітке формулювання завдань, наявність зразків для їх виконання;
- 2) доступність і зрозумілість студентам поза межами аудиторних занять;
- 3) достатня інформаційна база (наявність друкованих, а також аудіо-, відео- й комп'ютерних програм, мережі Інтернет) для підтримання індивідуальних стилів навчання;
- 4) наявність чітких критеріїв вимірювання результатів.

У завданнях передбачаємо також елемент творчості, спрямований на активну розумову діяльність. У структурі пізнавальної діяльності студентів учені виділяють кілька рівнів пізнавальних дій: на розпізнавання і впізнавання на основі мовленнєвого й візуального спілкування, а також на запам'ятання і демонстрацію зразків виконання тих чи інших способів діяльності; на реконструкцію, актуалізацію й перенесення знань, умінь і навичок та варіювання системи способів діяльності для розв'язання нових завдань (проблем); на частково-пошукову діяльність; на виявлення нових завдань

(проблем) цієї ситуації та їх розв'язання. Відповідно виділяють такі типи самостійних робіт, як відтворювальні за зразком; реконструктивно-варіативні; частково-пошукові, або евристичні; дослідницькі. У наведеній класифікації гармонійно поєднуються елементи реальної й заданої моделі структури самостійної діяльності.

З метою активізації навчальної СРС у тексти завдань доцільно вводити запитання різного функціонального призначення: привернути увагу до особливостей тексту, що належить вивчити; сприяти пошуку відповіді, проведенню аналізу й узагальненню вивченого матеріалу; повторити пройдений матеріал тощо. Розробляючи завдання для СРС, дослідники враховують характер навчальної діяльності студента при виконанні завдань і специфіку навчального матеріалу. Відповідно до цього М.І. Бондаренко пропонує три види завдань:

- 1) завдання, що спонукають студента до роботи із запропонованим навчальним матеріалом;
- 2) завдання, що скеровують студента на самостійний пошук необхідного навчального матеріалу;
- 3) завдання, що передбачають комплексне застосування практичних знань і вмінь [66, с. 247].

Одним із напрямів роботи є навчання правильного добору, систематизації й використання матеріалу з урахуванням мети і жанру виступу, побудови конструктивних діалогів; опанування різними способами запам'ятовування тексту виступу. Ефективним засобом є ведення риторичної папки, основне призначення якої – відпрацювання етапів повсякденної підготовки до виступу. Тут містяться зразки кращих виступів, тематичні добірки цитат, афоризмів, прислів'їв, приказок, статистичних даних тощо; схема риторичного аналізу тексту виступу, оригінальні запитання – все, що може бути використане в майбутній ораторській діяльності. Риторична папка має довільну структуру. Як початковий варіант рекомендуємо такі її розділи: «Цікава статистика», «Новинки риторики», «Мовні помилки», «Нові слова», «Основні терміни», «Афоризми», «Оригінальні запитання», «Цікаві виступи (промови)», «Зачинні фрази» тощо.

Велику роль в освітньому процесі відіграють нові інформаційні технології, що відкривають студентам доступ до багатьох джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, створюють умови для творчої діяльності та формування професійних умінь і навичок. Використання комп'ютера у процесі навчання риторики спрямовуємо передусім на розв'язання таких дидактичних завдань:

- реалізація навчальних можливостей відео- й аудіоматеріалів;
- створення і тиражування на лазерних компакт-дисках електронних програм, посібників, методичних рекомендацій, зразків текстів тощо;
- розширення джерел інформації за рахунок інформаційної мережі Інтернет;
- забезпечення необхідними матеріалами для самостійного навчання;
- моделювання ситуативних вправ і завдань;
- виконання тестових завдань, швидка та якісна їх перевірка.

Обов'язковою умовою організації самостійної роботи є звітність студентів перед викладачем про її результати. Форми контролю можуть бути найрізноманітніші: усні або письмові, індивідуальні або групові, вибіркові чи суцільні. Ефективність певних форм, на думку вчених, визначається відповідністю таким вимогам:

- 1) максимальна індивідуалізація і систематичність проведення;
- 2) оптимальне поєднання форм і методів контролю;
- 3) наявність зрозумілих і доступних критеріїв оцінювання [5, с. 105].

Головна функція контролю – з'ясувати стан підготовки, системність (чи безсистемність) самостійної навчальної діяльності, сприяти виявленню недоліків і створенню механізмів їх усунення, формуванню зворотного зв'язку для вироблення коригувальних дій. Підходи і критерії оцінювання навчальних досягнень самостійної діяльності студентів ті ж самі, що використовуються на аудиторних заняттях, однак враховуємо додаткові оцінкові критерії рівня самостійної роботи (ступінь самостійності та творчої активності студентів; характер дій студентів під час виконання завдань та їх презентації;

відповідність самооцінки й наявність самоконтролю з боку студента за ходом і результатами занять; уміння планувати, коригувати й керувати власною навчальною і науковою роботою).

Погоджуємося з думкою Т.В. Габай, що кінцевим результатом контрольної частини дії, як і орієнтувальної, є «актуальна готовність до виконання наступної дії (при нормальному протіканні процесу) чи до виконання коректувального акту (якщо в процесі і проміжному продукті виявлені відхилення) [96, с. 107]».

Окремої уваги потребує самооцінювання. В умовах самостійного навчання і підвищення відповідальності за його результати здатність студентів до самооцінювання має надзвичайно велике значення. Важливу роль у такому разі відіграють розроблені схеми самооцінювання.

Таким чином, систему самостійної роботи студентів з вивчення риторики української мови вважаємо процесом «цілеспрямованого формування цінностей, всебічно і гармонійно розвинутої особистості, що забезпечує поступальний і планомірний характер розвитку професійних здібностей і громадянських якостей людини [348, с. 272]». З метою забезпечення прогнозованого результату вважаємо за необхідне систематично коригувати й збагачувати набутий освітній потенціал і дотримуватися вивіреної часом і досвідом структури безперервної освіти. Умотивованим вважаємо виділення вченими таких її елементів: формування готовності до самоосвіти – формування досвіду самоосвітньої діяльності – формування соціально зумовлених ціннісних орієнтацій.

4.3.3. Дистанційне навчання риторики української мови

Із зростанням змістової ваги самостійної й індивідуальної роботи студентів дедалі більшого значення набуває дистанційна освіта, повноцінне функціонування і розвиток якої забезпечує законодавчо-нормативна база, зокрема Закони України «Про національну програму інформатизації» [367],

«Про внесення змін до Закону України «Про національну програму інформатизації» [363] «Про вищу освіту» [362], «Про електронні документи та електронний документообіг» [364], Указ Президента України «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні» [366], наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [365] та ін. Різні аспекти проблеми активно досліджують вітчизняні й зарубіжні вчені (Є.С. Полат, М.В. Моїсеєва, А.В. Хуторський, В.М. Кухаренко, Н.Г. Сиротенко, М.В. Савченко, Г.С. Молодих, В.Ю. Биков, Н.С. Твердохлебова, В.М. Данильченко, С.О. Сисоєва, Б.І. Шуневич, Н.В. Морзе, О.В. Рибалко, В.М. Нагаєв, В.В. Олійник, Г.В. Домрачев, В.І. Овсянников, П. Мітчел та ін.).

У дослідженні використовуємо такі основні понятійні елементи дистанційного навчання, відображені в Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні:

1. Дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною й екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

2. Технології дистанційного навчання складаються з педагогічних та інформаційних технологій дистанційного навчання:

– педагогічні технології дистанційного навчання передбачають опосередковане активне спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку і методології індивідуальної роботи студентів із структурованим навчальним елементом в електронному вигляді;

– інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі та збереження навчальних матеріалів, організації й супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку [206].

Як свідчить аналіз наукової літератури з проблем дистанційного навчання, ця система передбачає дещо інше розуміння змісту навчання, ролі

викладача і студента у цьому процесі, їхніх взаємовідносин; обладнання робочих місць [10; 234; 483; 521; 531].

У плануванні дистанційного курсу дослідники роблять головний акцент на використанні мережі Інтернет. Роль викладача при цьому зводиться до розв'язання таких завдань: розробити мережевий навчально-методичний комплекс (МНМК) й організувати навчальний процес з його допомогою. Вузловим моментом організаційної діяльності, на думку О.О. Андрєєва, є вибір виду занять, яких на сьогодні налічується 13: лекції (аудіо, відео, слайд-лекція, текстова); консультації (індивідуальні, групові, електронна пошта, аудіо тощо); семінари (аудіоконференція, відеоконференція, епістоконференція); проекти (групові, індивідуальні, дослідницькі, творчі, інформаційні); лабораторно-практичні заняття; індивідуальні (домашні) завдання (есе, реферати, завдання тощо); тестування; екзамени чи заліки; ігри; ситуаційні вправи; навчальні науково-дослідні роботи; практика; екскурсії [10].

Перевагами і принциповими відмінностями дистанційного навчання дослідники вважають асинхронність, доступність інформації, зменшення соціальної дистанції, особистісну продуктивну діяльність студентів, інтеграцію інформаційних і педагогічних технологій тощо. Якість навчання, на думку вчених, гарантують його ключові характеристики (заохочення контактів між студентами і викладачем; розвиток співробітництва студентів; використання активних засобів навчання; швидкий зворотний зв'язок; ефективне використання часу; висока мотивація; врахування здібностей студентів та використання індивідуальних маршрутів навчання) [234].

Оскільки дистанційне навчання називають технологією XXI століття, основними його рисами слід вважати особистісний підхід, креативність і телекомунікативний характер освіти. А.В. Хуторський вбачає специфіку дистанційного навчання насамперед у таких завданнях:

1) підвищення активної ролі студента у особистому навчанні (у формулюванні освітніх цілей, виборі домінуючих напрямів, форм і темпів навчання у різноманітних освітніх галузях);

2) різке збільшення обсягу доступних освітніх масивів, культурно-історичних досягнень людства, доступ до світових культурних і наукових надбань для дітей з будь-якого населеного пункту, де є телезв'язок;

3) можливість спілкуватися студентам з педагогами-професіоналами, з однодумцями; консультуватися у висококваліфікованих фахівців незалежно від їх територіального розташування;

4) збільшення евристичного складника навчального процесу завдяки застосуванню інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм;

5) комфортніші, порівняно з традиційними, умови для творчого самовираження студента, можливість демонстрації продуктів діяльності для всіх, широкі експертні можливості оцінювання творчих досягнень;

6) можливість змагання з великою кількістю однолітків, що проживають у різних містах і країнах, за допомогою участі в дистанційних проектах, конкурсах, олімпіадах [486, с. 347-348].

Отже, визначальними характеристиками дистанційної освіти є гнучкість, модульність, паралельність, можливість одночасного спілкування великої кількості студентів, економічність, технологічність, доступність освіти, інтернаціональність, нова роль викладача, позитивний вплив на студента, підвищення якості освітнього процесу [312, с. 235-236].

Якість процесу навчання і формування пізнавальної самостійності студентів залежить насамперед від активізації діяльності викладача, її творчого спрямування. Об'єктами керування в цих умовах є студент, інформація, процес пізнавальної діяльності, у тому числі спілкування в навчанні. До засобів керування відносять умови передачі інформації, методи навчання, організаційні форми навчання. Метою керованої діяльності вважають сформовані пізнавальну самостійність і активність.

У реалізації завдань дистанційного навчання риторики української мови беремо за основу такі дидактичні принципи: пріоритету діяльнісного змісту перед інформаційним; креативного характеру навчальної діяльності; індивідуальної освітньої траєкторії студентів у відкритому освітньому просторі;

відповідності освітніх процедур телекомунікаційним формам і технологіям; відкритої комунікації щодо створюваної дистанційними студентами освітньої продукції; пріоритету діяльнісних критеріїв оцінювання результатів дистанційного навчання перед інформаційним; гнучкості й динамічності; врахування стартового рівня освіти; свободи вибору змісту освіти; модульності; інтерактивності; економічної ефективності і доступності різним категоріям населення; інтенсифікації [486, с. 355-357; 415, с. 31-38].

У структурі дистанційного курсу риторики української мови доцільно виділити такі елементи: вступ, навчальна програма, навчальні матеріали, методичні рекомендації, зворотний зв'язок, результат. Складниками вступної (підготовчої) частини є загальні відомості про курс, мета, завдання, структура, вимоги до знань і вмінь, інформація з навчального плану (загальна кількість годин, форма контролю). Важливим компонентом є перелік тем і навчальних елементів (підручників, словників, текстів, збірників вправ і завдань, журналів, додаткових матеріалів, тестів, анкет, зовнішніх інформаційно-довідкових матеріалів, інших засобів навчання). Методичні рекомендації можуть бути представлені як окремі посібники або коментарі до певного виду виконуваних робіт.

Зворотний зв'язок здійснюється за допомогою електронної пошти (e-mail), електронної бесіди (chat), форуму (forum), розсилання листів (listserv) тощо. Основна функція зворотного зв'язку – з'ясувати особливості навчальної діяльності, способи розв'язання проблем, обмін думками щодо вдосконалення окремих елементів тощо. Зворотний зв'язок виконує функції інформування студента про припущену помилку; надання допомоги для її виправлення; посилення мотивації за допомогою аналізу ходу діяльності студента й обговорення її результатів; вирівнювання навчальної траєкторії з метою оптимізації процесу навчання [512].

Результатом вважаємо досягнутий рівень компетентності, здобуті знання, вміння і навички, підтвердженні заліковою або екзаменаційною оцінкою. Об'єктом контролю у дистанційному курсі є продуктивність роботи студентів у форумі, чатах, якість проходження електронного тестування, виконання

практичних завдань. Правильно організована система контролю знань і вмінь студентів поліпшує керування процесом навчання, гарантує налагодження зворотного зв'язку і досягнення поставлених цілей. Найбільш поширеним методом оцінювання для дистанційної форми вважається тест. Ефективними також є різні види творчих завдань і проєктів. З метою стимулювання активності розробляємо систему заохочувальних балів (за активність, оригінальність, творчий підхід, правильне, багате, образне мовлення тощо).

Важливу роль у системі дистанційної освіти відводять спілкуванню. Нові функції викладача (координування пізнавального процесу, коригування навчальної дисципліни, консультування студентів під час складання ними індивідуального навчального плану, керування навчальними проєктами тощо) і студентів активізували й надали нового змісту таким видам спілкування:

1) спілкування з викладачем (викладач (тьютор) толерантно, доступно і професійно консультує; керує процесом пізнавальної діяльності, надає інформаційну і психологічну допомогу);

2) спілкування зі студентами (пізнавальне, пошукове, проблемне спілкування; обмін інформацією, аналіз власних досягнень і досягнень іншого, оцінювання якості розуміння навчальної інформації й уміння її застосовувати на практиці);

3) дискусійний форум (вільне висловлювання точок зору і рівноправність доступу до їх обговорення; викладач керує ходом дискусії, а студент навчається керувати емоціями, застосовувати різні прийоми впливу і переконання, демонструвати рівень особистої підготовки);

4) рольове спілкування (презентація оригінальних проєктів, ситуаційний метод часто передбачає виконання різних ролей: учасника, промовця, слухача, рецензента, вчителя, учня, що сприяють формуванню професійно і життєво необхідних навичок);

5) звітування (формує у студентів навички говорити чітко, лаконічно, логічно, змістовно, переконливо, ґрунтовно і грамотно; почерговість звітів-монологів і звітів-діалогів).

У дистанційному навчанні надаємо перевагу трьом основним технологіям: кейс-технології, TV-технологія (базується на використанні телевізійних лекцій, тренінгів із консультаціями викладача) і мережній технології (використання мережі Інтернет для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами та реалізація інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом). Такий вибір, на наш погляд, цілком умотивований, враховує специфіку системи навчання і сприяє реалізації поставлених завдань.

Цікавими для вивчення і впровадження вбачаємо розроблені вченими (О.М. Карпенко, В.А. Кривова, С.П. Лук'янов, А.А. Жилияєв) дослідницькі, ігрові, практико-орієнтовані та творчі проекти організації діяльності студентів у системі дистанційної освіти [185].

Цілком очевидно, що дистанційне навчання як активний індивідуальний і соціокультурний процес значно розширює можливості особистісного розвитку студента, сприяє формуванню загальних і професійних компетенцій, навичок самоорганізації і самонавчання, створює умови для варіювання й удосконалення навчальних курсів, якісного й ефективного навчання.

Висновки до розділу 4

Підсумовуючи, зазначимо, що успіх будь-якої системи навчання залежить від базових її складників – принципів, методів, прийомів і засобів. Зважаючи на сучасні загальні тенденції в освіті ключовими визнано принципи гуманізації, гуманітаризації й демократизації. Цілісність і результативність навчально-виховного процесу залежить від загальнодидактичних і специфічних принципів навчання. Урахування відповідних правил організації навчання потребує кредитно-модульна технологія. Побудова курсу риторики за кредитно-модульною технологією дає змогу враховувати індивідуальні особливості й запити студентів, диференціювати змістовий компонент, стимулювати бажання займатися самоосвітою і прагнути постійного самовдосконалення.

У доборі методів, прийомів і засобів навчання риторики української мови

враховуємо сучасні вимоги до освітнього процесу, згідно з якими роль освіти полягає насамперед у розкритті індивідуальних якостей особистості, забезпеченні механізмів успішної розумової діяльності, самоконтролю, самодисципліни і самовизначення. Самостійну роботу розглядаємо як важливу ланку сучасного навчального процесу. Нові підходи до самостійної роботи студентів містять такі положення:

1. Удосконалення СРС передбачає зміни в організаційному (формування мотивації і позитивних настанов на засвоєння матеріалу з урахуванням часу, форм і принципів організації СРС, виявлення готовності студентів до активної роботи; організація зворотного зв'язку, систематичний різновидовий контроль на всіх етапах і формах), методичному (розроблення методичних посібників; підготовка рекомендацій і необхідного дидактичного матеріалу) та регуляційному (тематичне консультування, зразки виконання завдань, схема співбесіди з контрольних робіт, експрес-контроль, відеоматеріали, комп'ютерні варіанти навчальних посібників, форм автоматизованого контролю) аспектах.

2. Навчальна самостійна діяльність студентів має бути індивідуальною.

3. У процесі роботи, що набуває пошукового характеру, створюються необхідні умови для розвитку самостійного творчого мислення.

4. Ефективність і результативність СРС залежить від рівня організації навчально-методичного керівництва нею.

5. Розширення діапазону форм, методів і засобів СРС (поява дистанційної форми навчання, упровадження інноваційних технологій, активних методів навчання, сучасних технічних засобів).

Дистанційну освіту розглядаємо як нове явище в освітньому просторі, покликане створити максимально ефективні умови для підвищення якості навчання і можливостей доступу до нього. Використання у дистанційному навчанні інтерактивних методів та інноваційних технологій дає змогу студентам посилити активну роль у здобуванні освіти, реалізувати творчий потенціал відповідно до власних здібностей.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

5.1. Система дослідного навчання риторики української мови

Слово «система» – грецького походження, що буквально означає ціле, складене з частин. Нині воно вживається як термін у багатьох галузях науки і практики. За словниками, система – «багато елементів, закономірно пов'язаних один з одним і спроможних функціонувати як єдине ціле [276, с. 305]», «цілісна, впорядкована сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених фактів і явищ, які історично розвиваються за своїми внутрішніми законами [229, с. 259]».

У педагогічній літературі активно вживані поняття «педагогічна система», «дидактична система», «методична система». Дидакти розглядають методичну систему як теоретично обґрунтовану й перевірену на практиці сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнювальних і взаємозумовлених методів і прийомів предметної діяльності викладача та студента в оволодінні системою змістовних знань і способів їх застосування [5, с. 37].

У нашому дослідженні поняття «система» розуміємо як комплекс вибірково залучених елементів, що у процесі взаємодії відповідно до визначених цілей і завдань забезпечують прогнозований корисний результат. Відповідно до кола тематично об'єднаних понять системного підходу належать «елемент» («складник»), «зв'язок», «структура», «цілісність», «функція», «критерій» тощо.

З огляду на те, що центральна роль у методичній системі відводиться діяльності викладача і студентів [112], важливим її елементом вважаємо організацію необхідних і достатніх умов здійснення навчальної діяльності і керування нею.

5.1.1. Структура методики навчання риторики української мови

Методика навчання риторики української мови у вищих педагогічних навчальних закладах розглядає шляхи реалізації мовно-риторичної освіти майбутніх учителів і досліджує особливості вивчення різних її розділів (історії, теорії, практики і техніки).

Зміст риторичного курсу української мови становлять відомості про етапи зародження й розвитку риторики, риторичні закони, основні поняття класичної риторики, особливості педагогічної риторики, жанри мовлення вчителя, текстову діяльність, вербальні та невербальні (паралінгвістичні, екстралінгвістичні, кінетика, проксеміка) засоби спілкування.

Таким чином, методику навчання риторики української мови розглядаємо як модель навчального процесу (в межах одного навчального елемента), що інтегрує зміст навчання і навчальну технологію. Структуру експериментальної методики навчання риторики зображено на рис. 5.1:

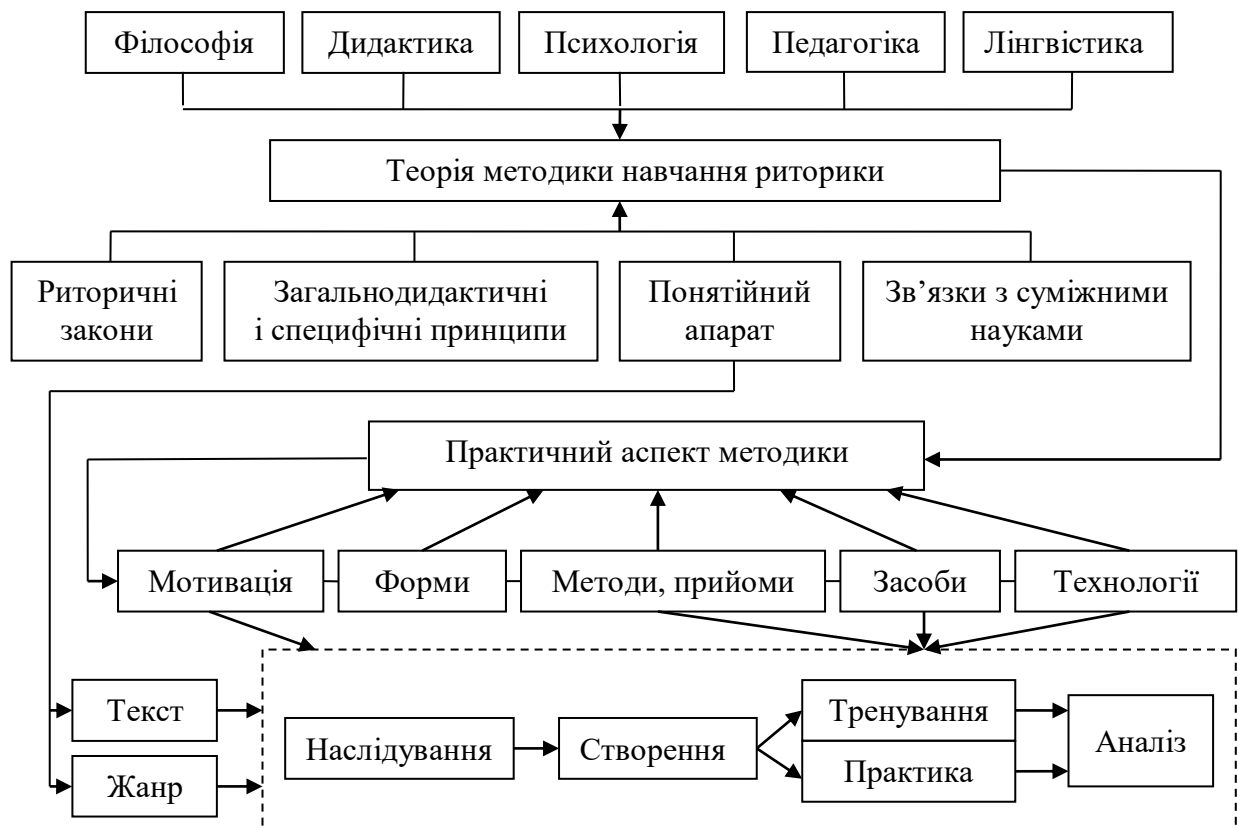


Рис. 5.1. Структура методики навчання риторики

Охарактеризуємо найважливіші її складники.

Головне завдання сучасної освіти – формувати активну, творчу, мислячу особистість, здатну відродити і зберегти національну культуру, збудувати справді демократичне суспільство. Риторика, що з часів свого виникнення ґрунтується на засадах гуманізму й демократизму, має достатньо ресурсів не лише для навчання ефективного мовного спілкування, а й для формування моральних засад мовця, високої культури й системи ціннісних орієнтирів.

Відповідно до змісту й мети сучасна риторика української мови спрямована на реалізацію чотирьох провідних ідей гуманізму, не підвладних часові, однак досі не реалізованих: 1) ідеї вільного розвитку особистості; 2) ідеї категоричного морального імперативу (за Кантом), згідно з якою, людина – не засіб, а мета; 3) пристосування системи виховання до людини, а не навпаки (Ж. Ж. Руссо); 4) ідеї «філософії серця», пізнання себе, своєї духовності (Г. Сковорода, П. Юркевич). У своїй сукупності вони інтегруються в актуальну й нині ідею античності, згідно з якою людина – «міра всіх речей».

Методика риторики української мови базується на наукових **принципах, загальнодидактичних і специфічних** (розд. 4.1.1.). Досвід підтверджує ефективність загальнодидактичних принципів (науковості, систематичності, спадкоємності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, свідомості, доступності та ін.) у поєднанні зі спеціальними (принципом культуровідповідності, ціннісному, стимулювання самостійності й творчості в навчальній діяльності і самоосвіті; врахування життєвої перспективи, пріоритету практики, принцип емоційності, цілісності й інтеграції; активізації взаємовпливу навчання риторики і мови, стилістики, культури мови; гармонізуючого діалогу). Провідними підходами вважаємо філософський, психологічний, особистісний, загальнодидактичний, системний, діяльнісний, функціонально-стилістичний, професійно спрямований і етнокультурологічний [107].

Розробляючи концепцію курсу риторики української мови, вважаємо за доцільне дотримуватися таких правил:

1. Навчальний матеріал розподіляти з урахуванням принципу цілісності, практичної доцільності, культуровідповідності й концентричності.

2. Навчання риторики повинне базуватися на ґрунтовних знаннях української мови і законів мовленнєво-мисленнєвої діяльності.

3. В основу всього мовленнєво-мисленнєвого процесу покласти ключові поняття класичної риторики – етос, логос і пафос.

4. Мовно-риторична освіта як безперервний процес передбачає організацію системної самостійної роботи з удосконалення знань і вмінь з риторики упродовж життя.

Суттєвим складником риторичної освіти майбутнього вчителя є володіння **понятійним апаратом**, що передбачає знання фактів, засвоєння основних понять науки, розуміння зв'язків між ними, уміння виявляти спільне між відомими й новими фактами і поняттями, а також використовувати їх у практичному аналізі, в організації педагогічного спілкування. Для процесу навчання риторики важливе значення має усвідомлення (за З.Й. Куньч) риторичних термінів різних тематичних розрядів: 1) власне риторичних (*наприклад: хиткий стиль, сухий стиль, риторична стратегія і тактика, оратор, ораторська мова, аудиторія, співдоповідач, автор, імпровізація, світська промова, приурочена промова, преамбула, зачин, експозиція, інсинуація, тези промови; закон краю, моделювання аудиторії*); 2) риторико-лінгвістичних (*наприклад: артикуляція, словесний наголос, тембр, евфонія, калькування, еліптичне речення, абзац, надфразна єдність, абсолютні синоніми, текст, структура тексту, нейтральна лексика, афоризм, мовленнєва ситуація, алегорія, метафора, плеоназм, риторичне звертання*); 3) риторико-логічних (*наприклад: закон тотожності, аксіома, постулат, контраст, логічна помилка, доказ до особистості, топіка, спосіб розгортання тези, хибна підстава, узагальнення, софізми*); 4) риторико-психологічних (*наприклад: захоплення, здивування, зосередженість, прийом шокової терапії, прийом взаємодії інтересів, реакція аудиторії, рівень розуміння, комунікабельність*); 5) риторико-філософських (*наприклад: тотожність,*

гармонія, уява, оптимізм, воля, відчуття); б) риторико-етичних (наприклад: етос, етикет, звичай, мотив поведінки, тактовність, лояльність, делікатність); 7) риторико-літературознавчі (наприклад: авторський відступ, портрет, притча, епізод, жанр, поетична мова) [230, с. 57-70]. Майбутній учитель повинен розрізняти жанри педагогічного мовлення, знати особливості текстотворчої діяльності, умови успішного сприйняття тексту аудиторією, прийоми заволодіння увагою слухачів і утримання її. Мінімальний перелік необхідної риторичної термінології визначено програмою («студент повинен знати») [379] і згруповано в посібнику відповідно до тем [109].

Пропонована система враховує зв'язки риторики з іншими розділами мови (лексикологією, стилістикою, культурою мови, граматиною) та суміжними науками (філософією, логікою, психологією, етикою, сценічною майстерністю), що проявляються на різних етапах риторичної освіти. Риторика, у центрі уваги якої – людина, що спілкується, об'єднала в собі різні знання про людину під кутом зору психології спілкування, філософії, лінгвістики, теорії комунікації, стилістики, соціології, етики, семіотики тощо (розділи 1.1.; 1.3.; 2.1.; 3.1.; 3.2.; 3.3.).

Особливу увагу у змісті системи навчання риторики української мови приділено мотивації, що є рушійною силою пізнавального процесу, невід'ємним чинником успішної діяльності. Відповідно до значення цього поняття («сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості; всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини [157, с. 7]») враховано і передбачено наявність його складників – мотивів (стійких особистісних утворень) і ситуативних факторів.

Проведене нами анкетування студентів, які ще не вивчали риторики, дало змогу виявити провідні мотиви їхньої навчальної діяльності, пов'язаної з риторикою. Відповіді на запитання «Чи відчуваєте Ви потребу вивчати риторик? Чому?» ми згрупували за мотивами таким чином:

1) мотив *самоствердження*: «щоб викликати повагу серед людей»; «щоб стати цікавою людиною» – 1,8%;

2) *процесуально-змістовий* мотив: «тому, що це мені цікаво» – 6,6 %;

3) мотив *саморозвитку*: «щоб не розмовляти суржилом»; «адже в житті дуже багато ситуацій, коли доводиться виступати публічно»; «щоб навчитися правильно говорити»; «тому, що це самовдосконалення»; «тому що я не вмію виступати публічно»; «у мене погано розвинене мовлення»; «щоб навчитися висловлювати вільно свої думки»; «оскільки боюся виступати перед аудиторією»; «щоб подолати страх перед аудиторією» – 43,9 %;

4) мотив *досягнення*: «оскільки я майбутній філолог»; «тому що в нашій професії мистецтво мовлення дуже важливе»; «щоб використовувати ці знання в майбутньому, у професійній діяльності»; «учитель має говорити гарно і переконливо»; «щоб стати справді гарним учителем»; «тому що ця наука допоможе мені реалізуватися», «почуватися комфортно в суспільстві»; «тому гарно говорити публічно – це престижно» – 28,1 %;

5) *пізнавальний* мотив: це «дуже цікавий і необхідний предмет»; «тому що я її ніколи не вивчала»; «тому що нічого про неї не знаю» – 6,5 %;

6) мотив *афіліації* (прагнення до встановлення і підтримання стосунків з іншими людьми): «адже ми постійно знаходимося серед людей»; «це мені допоможе у спілкуванні» – 4,6 %.

Варто зазначити, що нейтральну позицію висловили лише 1,3 % опитаних. Невмотивоване бажання вивчати риторику виявлено у 7,2 % студентів. Важливість такого анкетування пояснюємо тим, що «мета, яка ставиться людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій і утримується довше [157, с. 17]». З іншого боку, знаючи мотиви студента, пов'язані з опануванням конкретною дисципліною, по-перше, можна успішніше керувати навчальним процесом, по-друге, спрогнозувати, над посиленням яких мотивів потрібно працювати.

Крім виявлених в анкетах і виділених нами мотивів, якими керується студент у вивченні риторики, та чинників, що їх формують (підрозділ 4.2.), звертаємо увагу на мотиви, які визначає вчитель (викладач) на вступному занятті з риторики. З огляду на те, що частина студентів байдуже сприймає

нову дисципліну, частина не має чітких мотивів, не усвідомлює значення предмета, завдання вчителя – дібрати сильні загальні мотиви, щоб викликати пізнавальний інтерес, і конкретні стосовно кожної теми заняття. Прикладом загальних мотивів можуть бути такі тези:

1. Риторика як теорія і практика досконалого мовлення формує навички ефективного спілкування, що є одними з визначальних факторів успіху в кар'єрному рості, бізнесі, політиці, навчанні, налагодженні стосунків у особистому житті.

2. Риторика як мистецтво мислення навчає здобувати знання і перетворювати їх у світогляд і життєву практику.

3. Риторика як учення про мовленнєве виховання особистості сприяє формуванню всієї особистості людини (її ідеології, знань, життєвої позиції, здатність виражати і захищати свою позицію словом), входженню її у соціум, сприйняттю культурного надбання.

4. Риторична освіта зробить Вас цікавим і бажаним співрозмовником, впевненим у своїх переконаннях; гідним громадянином, якому властиві почуття гідності й самоповаги, гордості, надійності й високої моралі. У всьому світі високо цінується вміння спілкуватися. Знання законів і правил спілкування зробить Вас конкурентоспроможним на ринку праці, достойним суперником, бажаним колегою й надійним другом.

Сприятливим матеріалом для формування мотивації є такі цитати з творів класиків ораторського мистецтва:

1. За допомогою красномовства ти можеш здобути найбільшу прихильність, найміцнішу дружбу, найбільшу відданість, адже часто незнатні люди, що народилися у неславному місці, стають дуже славними і домагаються й досягають найвищих щаблів почестей, і як вони звикли відвертати кривди від інших, так можуть і від себе самих відвернути, бо той, хто навчився допомагати іншим порадою, у великих ділах не забуде і про себе самого. І нарешті й тому, що красномовство, як каже Цицерон у «Брутї», – це прекрасне світило таланту,

яке робить нас здатними до красномовства і підготовленими до навчання [Феофан Прокопович].

2. Сила і користь красномовства забезпечують притулок і опіку іншим, коли вони добре живуть. Коли ж з'являється небезпека над твоєю головою, тоді, їй-Богу, панцир і меч не є певнішою обороною в бою, ніж красномовство для звинуваченого і підданого загрози, – це оборонна і водночас наступальна зброя, якою ти можеш однаково відбивати удари і наступати: буде це в трибуналі, чи в сенаті, чи перед імператором (Квінтіліан).

3. Усі кращі державні люди в епоху процвітання держав, кращі філософи, поети, реформатори були водночас і кращими ораторами. «Квітами» красномовства був устелений шлях до всякої кар'єри, і мистецтво говорити вважалося обов'язковим [А. П. Чехов].

У процесі вивчення риторики студенти здобувають теоретичні знання про фактори, від яких залежить успіх професійного спілкування вчителя з учнями, колегами, батьками тощо. Інформація про жанрове багатство, особливості процесу текстотворення, структури й змісту тексту, засоби увиразнення мовлення, прийоми зацікавлення, аргументації, елементи техніки риторики та ін. – це та сукупність знань, що сприяє формуванню професійно й життєво важливих риторичних умінь і навичок, які згодом інтегруються у риторичну компетентність.

Риторичну компетенцію розуміємо як «усвідомлене і мотивоване використання риторичних засобів носіями вищого типу мовленнєвої культури з опорою на поєднання їх інтелектуальних, духовних, моральних якостей, що забезпечують як силу переконання емоційного впливу на адресата, так і можливість виразити особливості своєї особистості, створити неповторний образ оратора [173, с. 184]».

Риторична компетенція передбачає наявність таких елементів:

1) знання правил стратегії і тактики спілкування, побудови конструктивного діалогу, прийомів аргументації, жанрових особливостей, засобів мовного вираження, техніки риторики;

2) знання загальних законів і принципів мовленнєвої поведінки,

можливостей їх використання у різних ситуаціях спілкування;

3) ефективного оперування в мовленні понятійним апаратом, жанровим і мовним багатством, засобами аргументації й системою доказів;

4) володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, способами взаємодії з аудиторією й окремим співрозмовником;

5) уміння здійснювати підготовку, планування, аналіз, рефлексію й самооцінку будь-якого ситуативного мовлення;

6) уміння дошукуватися причин певних явищ, процесів, ставити запитання і відповідати на поставлені запитання;

7) уміння слухати і чути співрозмовника;

8) володіння невербальними засобами спілкування (паралінгвістичними, екстралінгвістичними, кінесикою й проксемікою);

9) дотримання культури діалогічного й монологічного мовлення; утвердження національних особливостей спілкування.

З огляду на професійну й суспільну важливість мовно-риторичної освіти, процес навчання риторики потрібно зробити максимально насиченим, цікавим, корисним, дієвим і привабливим. Реалізації цих завдань, на нашу думку, сприятиме використання ефективних інноваційних технологій.

Досвід підтверджує, що риторичні вміння формуються тільки в результаті цілеспрямованої системної роботи, яка ґрунтується на спеціальних прийомах, методах і засобах. Добір **технологій навчання, методів, прийомів і засобів** мотивується сучасними суспільними запитами і завданнями, що ставляться перед вищою школою. Активне впровадження у навчально-виховний процес інтерактивних методів пояснюється орієнтуванням на розвиток пізнавального потенціалу особистості, формування навичок самостійної навчальної діяльності, здатністю впливати на внутрішню структуру особистості (мотивацію, ціннісні настанови, інтереси й потреби) (розділ 4).

Крім окреслених вище принципів, визначаємо такі вимоги до змісту і методів навчання риторики:

1) зв'язок із життям і національно-культурними традиціями;

- 2) єдність навчання, виховання і творчої діяльності студентів;
 - 3) поєднання практичної роботи з розвитком здібностей створювати, виголошувати, аналізувати текст і сприймати чужий;
 - 4) урахування специфіки фаху, індивідуальних особливостей студентів;
 - 5) поєднання індивідуальних і групових форм роботи; аудиторної й самостійної навчальної діяльності;
- б) реалізація міжпредметних зв'язків.

Показником ефективності занять з риторики української мови вважатимемо позитивні результати на етапі контролю, захоплення студентів текстотворчою роботою й ораторською практикою, а також вільне використання у спілкуванні студентів з учасниками навчального процесу мовних ресурсів (лексичних, граматичних, орфоепічних тощо) та риторичних стратегій і тактик.

Упродовж вікової риторичної практики особливого значення надавали різноманітним вправам, найважливішими серед яких визнавалися **наслідування і власна ораторська практика**. Успіхи у здобуванні мовно-риторичної освіти пов'язують із читанням кращих зразків риторичних творів (за Ф. Вольтером, «читаючи авторів, які гарно пишуть, звикають гарно говорити»), переосмисленням і наслідуванням мовно-зображальних і невербальних авторських манер, написанням власних зразків, аналізом і самоаналізом, систематичними вправліннями, що шліфують виконавську майстерність.

5.1.2. Змістова база і завдання експериментальної методики

Цінною змістовою базою у самостійній роботі студентів із вивчення риторики української мови й удосконалення мовно-риторичної майстерності є досвід, ораторські твори і праці видатних ораторів минулого (Сократа, Демосфена, Платона, Арістотеля, Цицерона, Квінтіліана, Ф. Прокоповича, С. Полоцького, С. Яворського, І. Галятовського, І. Гізеля, Л. Барановича,

Г. Сковороди), сучасних дослідників риторики (Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, П.С. Таранова, З.Й. Куньч, В.І. Аннушкіна, Т.В. Анисимової, О.Г. Гімпельсон, Л.О. Введенської, Н.О. Іпполітової, І.Б. Голуб, Т.О. Ладиженської, М.Р. Львова, А.К. Михальської, В.М. Мещерякова, Л.Г. Павлової, Ю.В. Рождественського, Л.Д. Троянкіної та ін.), письменників (Т. Шевченка, І. Франка, В. Винниченка, М. Рильського, О. Гончара, М. Стельмаха, О. Довженка, У. Самчука, Л. Костенко, П. Загребельного, Б. Харчука, В. Скуратівського, В. Коротича та ін.), український фольклор.

Найголовніші завдання методики:

1. Розуміння соціальної функції спілкування, його ролі в житті окремої людини, професійній діяльності та організації суспільства.
2. Визначення мети, змісту й обсягу курсу риторики української мови для студентів вищих педагогічних навчальних закладів.
3. Розв'язання проблеми мовно-риторичної компетенції майбутнього вчителя.
4. Реалізація інформаційно-комунікативної, регуляційно-комунікативної й афективно-комунікативної функцій українськомовного спілкування у школі.
5. Засвоєння мінімального понятійного апарату, необхідного для професійної мовно-риторичної практики.
6. Вивчення найбільш ефективних риторичних стратегій і тактик; засвоєння методів і прийомів риторичної самоосвіти.
7. Формування національномовної риторичної особистості елітарного типу.

5.2. Хід і результати експерименту

5.2.1. Мета, гіпотеза і завдання експерименту

Мета експерименту – упровадження в навчальний процес і апробація методики навчання риторики української мови студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Логіку змісту й етапів експерименту відображено на рис. 5.2:

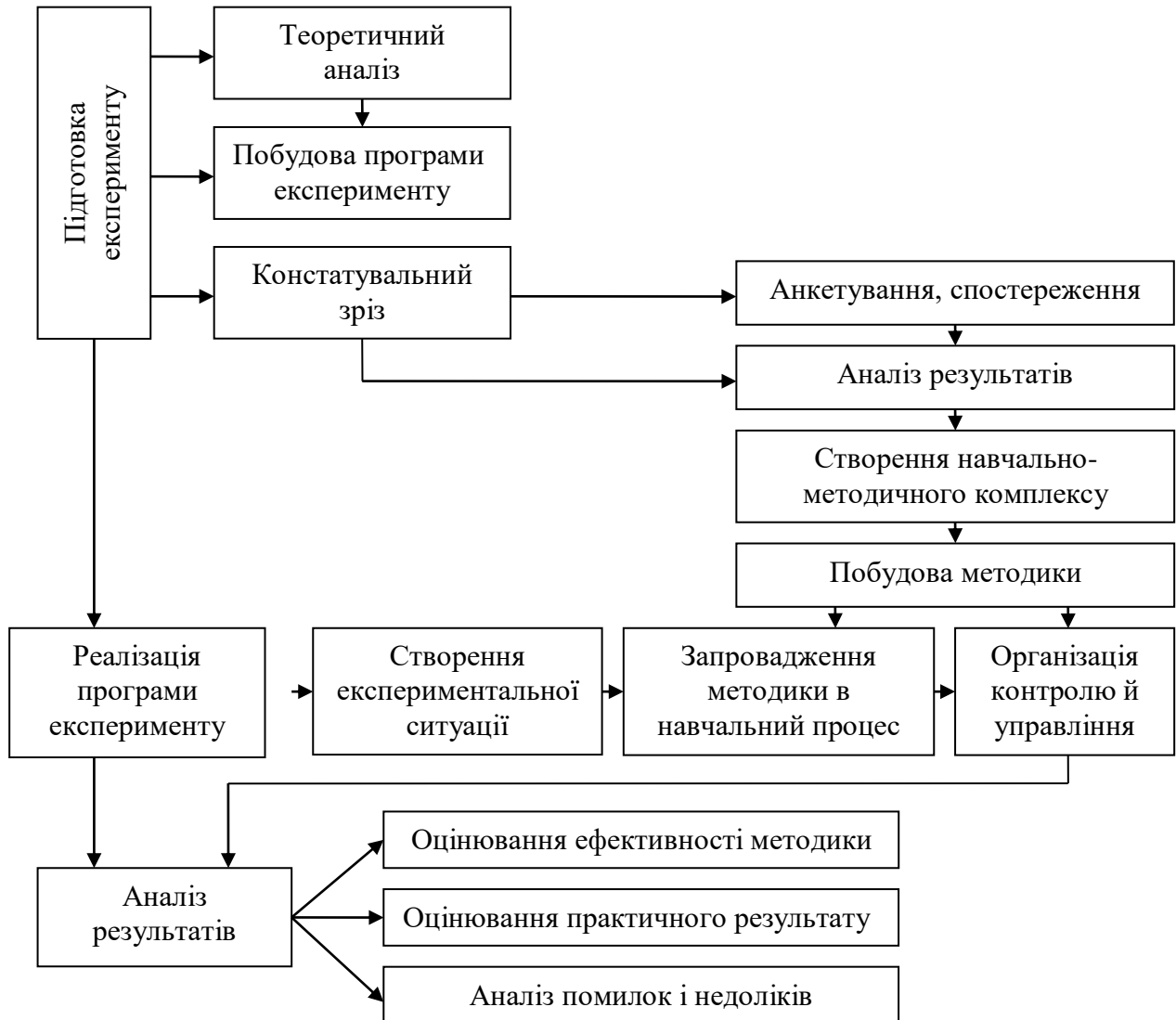


Рис. 5.2. Структура експерименту

Гіпотеза: ефективність навчання риторики майбутніх учителів залежить від змісту предмета й організації навчально-виховного процесу, однак можливості сучасної освіти не використовуються повною мірою. Навчання риторики студентів вищих педагогічних навчальних закладів буде ефективним за умови:

1) уточнення змісту риторики як розділу навчального курсу української мови з урахуванням сучасних освітніх, суспільних і професійних запитів;

2) впровадження спеціально розробленої методики, що передбачає реалізацію окреслених у дослідженні засадничих основ (забезпечення пріоритету індивідуальності, самоцінності, самобутності студента; актуалізації поняття

«освіта як цінність» шляхом акцентування ціннісного компонента змісту риторики; урахування інтелектуальних запитів і здібностей студентів; застосування кредитно-модульної технології, інтерактивних форм і методів навчання у поєднанні з традиційними; створення умов для самостійної роботи студента з риторики і формування стійкої внутрішньої потреби постійного вдосконалення риторичних знань і вмінь);

3) спрямування стратегій і тактик навчання риторики на формування риторичної і комунікативної компетенцій майбутніх учителів як важливих складників професійної компетентності;

4) забезпечення принципу наступності і перспективності риторичної освіти: школа – ВНЗ – самоосвіта.

Завдання експерименту:

1. З'ясувати проблемні аспекти в діяльності сучасного вчителя, розв'язання яких залежить від рівня мовно-риторичної підготовки.

2. Виявити і зафіксувати рівень риторичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів як стартову умову експерименту.

3. Науково обґрунтувати і розробити систему навчання риторики.

4. Впровадити розроблену методику у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів і перевірити її ефективність.

5. Визначити сприятливі умови успішної реалізації поставлених навчальних завдань.

Експериментальна база – студенти педагогічних спеціальностей Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Севастопольського міського гуманітарного університету, Глухівського державного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Херсонського державного університету, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Тернопільського державного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, вчителі п'яти регіонів України. Загальна кількість респондентів, які

взяли участь у констатувальному експерименті, – 1017 осіб, з них – 817 студентів і 200 учителів. Визначення такого кола реципієнтів зумовлене необхідністю уточнення змісту й структури навчально-методичного комплексу і методичної системи. Одержані дані враховані під час розроблення програми, посібника і формування методики навчання риторики української мови.

5.2.2. Рівні виміру навчальних досягнень і критерії їх оцінювання

Для всіх етапів експерименту (від аналітико-констатувального до контрольного) важливо визначити рівні виміру навчальних досягнень, показники і критерії оцінювання. У табл. 5.1 наведено рівні вимірювання навчальних досягнень. Вважаємо за доцільне виділити три рівні – теоретичний (передбачає знання питань теорії й понятійного апарату), практичний (риторичні вміння) і творчий (застосування знань і вмінь у нових умовах). Рівні навчальних досягнень оцінюємо за такою шкалою: «високий», «достатній», «середній» і «низький». При оцінюванні використовуємо критерії, розроблені для теоретичного і практичного рівня. Досягнення творчого рівня оцінюються викладачем додатково.

Таблиця 5.1

Рівні вимірювання і показники навчальних досягнень з риторики

№	Рівень	Показник
1	Теоретичний рівень (риторичні знання)	Формулювання правил, норм, критеріїв; розуміння явищ і процесів; усвідомлення типологічних підходів тощо. Чітке визначення основних риторичних понять, оперування ними у мовленні
2	Практичний рівень (риторичні вміння)	Вміння налагоджувати мовленнєвий контакт, добирати стратегії і тактики спілкування; використовувати виражальні засоби і жанрове багатство; долати бар'єри у педагогічному спілкуванні; знаходити виходи з конфліктних ситуацій; самовладання перед аудиторією; будувати монологічне й діалогічне мовлення; аргументовано викладати власну точку зору; виконавська майстерність, якості мовлення, вміння аналізувати, навички самоаналізу тощо
3	Творчий рівень	Здатність інтегрувати знання у продукт власної творчості

1. Критерії оцінювання рівня володіння риторичними знаннями:

(Перевіряється здатність студента виявляти певний рівень обізнаності з тією чи іншою темою, розділу; знання термінології)

«Високий» рівень – студент чітко, повно, логічно послідовно і правильно з'ясовує основні питання теорії риторики (визначає завдання курсу, статус риторики, зміст риторичних законів, основні аспекти взаємодії вчителя і учнів, риторичні джерела фольклору, етапи зародження й розвитку риторики, стан розвитку сучасної риторики, основні види і жанри риторики, специфіку жанрів педагогічного мовлення, особливості монологічного і педагогічного мовлення та інші питання, передбачені програмою для кожного модуля (у лівій колонці): «студент повинен знати»), повно, переконливо і правильно ілюструє (у разі необхідності) прикладами; чітко тлумачить значення термінів, правильно й доречно використовує їх у своєму мовленні. У цифровому відношенні допускається від 100 до 95% правильних відповідей.

«Достатній» рівень – студент у цілому правильно з'ясовує зміст основних теоретичних питань, однак допускає незначні помилки чи неточності; правильно з'ясовує зміст теоретичних питань, однак неповно викладає зміст; в цілому правильно з'ясовує зміст, однак допускає незначні помилки у наведенні прикладів, порушує логіку викладу тощо; в цілому правильно, але неповно чи неточно пояснює значення термінів, допускає незначні помилки у вживанні їх у мовленні. У цифровому відношенні допускається від 96 до 55% обсягу правильних відповідей.

«Середній» рівень – студент частково правильно висвітлює теоретичні питання, виявляє неглибокі знання; при висвітленні теоретичних питань допускає фактичні й логічні помилки; плутається в датах, критеріях, категорійних ознаках, не дотримується логіки викладу; відповідь мало ілюстрована прикладами; у з'ясуванні термінів виявляє неглибокі знання, плутається, допускає фактичні помилки. У цифровому відношенні допускається від 54 до 40% обсягу правильних відповідей.

«Низький» рівень – у з'ясуванні питань теорії студент допускає численні неточності, порушує логіку викладу матеріалу; плутається в датах, іменах,

ознаках, критеріях, типах тих чи інших риторичних одиниць, не розуміє суті багатьох питань; виклад матеріалу неповний, приблизний, без необхідних прикладів; з'ясування термінів приблизне, помилкове. У цифровому відношенні рівень окреслений обсягом знань, нижчим 40%.

2. Критерії оцінювання рівня сформованості риторичних умінь:

(перевіряється здатність студента демонструвати риторичні вміння, передбачені програмою)

Вважаємо за необхідне виділення таких видів риторичних умінь: тактико-стратегічний, аналітичний, мовно-виражальний і виконавський. Зміст зазначених видів подаємо в табл. 5.2:

Таблиця 5.2

Види і зміст риторичних умінь

№	Вид	Зміст
1	Тактико-стратегічний	Уміння риторично грамотно вибудовувати стратегію і тактику спілкування (моделювати аудиторію, налагоджувати контакт; долати страх перед аудиторією; створювати концепцію спілкування, використовувати жанрове багатство; володіти мистецтвом аргументації; будувати діалогічне і монологічне, усне й писемне мовлення; дотримуватися риторичних законів; долати бар'єри; знаходити розв'язання різних проблемних ситуацій спілкування тощо)
2	Аналітичний	Виділяти й аналізувати логічні, тактичні помилки; критично аналізувати власне і чуже мовлення; давати оцінку власній риторичній діяльності та діяльності колег, учнів; виділяти індивідуальні риси ораторського стилю кращих сучасних ораторів; висловлювати критичну думку з різних питань професійної (і не тільки) сфери; аналізувати та узагальнювати різні види й жанри спілкування учителя й учнів; робити риторичний аналіз виступу
3	Мовно-виражальний	Добирати й ефективно використовувати у різних жанрах спілкування мовно-виражальні засоби
4	Виконавський	Володіти жестами й мімікою, інтонувати текст виступу; володіти модуляцією голосу; використовувати паузу; тримати осанку; володіти технікою дихання; керувати емоціями; долати страх перед аудиторією; формувати власний ораторський стиль

«Високий» рівень – студент здатний правильно, легко й ефективно моделювати ситуацію спілкування; виявляти проблеми спілкування і знаходити правильний вихід; володіти методикою освоєння жанру й ефективно використовувати її на практиці; моделювати аудиторію й легко налагоджувати

контакт; риторично грамотно вибудувати стратегію і тактику спілкування; володіти мистецтвом аргументації й аналізу; вміло оперувати мовно-виражальними засобами; ефективно використовувати можливості вербального й невербального засобів спілкування; виявляти ознаки власного ораторського стилю тощо.

«Достатній» рівень – студент допускає незначні тактико-стратегічні прорахунки, мовні й мовленнєві огріхи, помилки в інтонуванні, паузуванні, візуальній взаємодії тощо, але при цьому має контакт з аудиторією, впевнено тримається у процесі спілкування, демонструє результати ефективного спілкування; знаходить правильне рішення у проблемних ситуаціях спілкування; не губиться у складних випадках; не порушує правил культури спілкування і не допускає грубих тактичних помилок.

«Середній» рівень – студент допускає тактичні і стратегічні прорахунки, що позначається на результаті спілкування; недостатньо володіє жанровою специфікою; має нестійкий контакт з аудиторією; часто допускає у мовленні помилки й неточності; у викладі думки бракує логіки й аргументів; інколи губиться у складних ситуаціях спілкування; нечітко формулює запитання; висновки й узагальнення неповні й не завжди переконливі; не має стійких навичок аналізу й самоаналізу; недостатньо сформовані навички невербального спілкування тощо.

«Низький» рівень – у переважній кількості ситуацій мовленнєвого спілкування студент виявляє свою безпорадність, нездатність логічно послідовно, правильно й переконливо вибудувати стратегію і тактику; не володіє повною мірою прийомами зацікавлення аудиторії; постійно губиться у складних ситуаціях; не тримає візуальний контакт; рухи, постава, жести і міміка демонструють невпевненість; не вміє чітко формулювати запитання, робити підсумок і узагальнення; допускає багато помилок у розв'язанні проблемних ситуацій; аналіз зводить до переказу; не вміє сформулювати тезу і дібрати достатньо переконливих аргументів на її підтвердження; допускає грубі композиційні, змістові і мовні помилки у монологічному мовленні тощо.

Відповідно до визначених критеріїв, сформульовано завдання (додатки И, К). Аналіз результатів навчання за визначеними вище критеріями дасть змогу зробити висновок про формування риторичної компетенції. У визначенні рівнів риторичної компетенції частково використовуємо комунікативно-діяльнісний підхід Л.М. Горобець [117, с. 28]. Рівні й показники риторичної компетенції наведено в табл. 5.3:

Таблиця 5.3

Рівні й показники риторичної компетенції

№	Рівень	Показник
1	<i>Високий</i> (риторичне мовлення ефективне, впливове, пафосне; за класифікацією О.Б. Сиротиніної відповідає <i>елітарному</i> типові мовленнєвої культури)	Риторична грамотність, усвідомлений вибір і варіювання стратегій, тактик і прийомів комунікації підготовленого і спонтанного мовлення; оптимальний відбір текстової інформації з урахуванням даних закону моделювання аудиторії; різноманітність і доцільність мовно-виражальних засобів, мовленнєвих і риторичних прийомів; адекватність мовного матеріалу темі і стилю висловлювання; розвинуте мовне чуття і мовна стійкість; вміле використання жанрів у різних ситуаціях педагогічного спілкування
2	<i>Достатній</i> (риторичне мовлення переважно правильне, логічне, впливове, гарно сприймається; відповідає середньолітературному типові)	Показники, наближені до високого рівня, однак наявність мовно-риторичних помилок (невміння моделювати тексти, добирати ефективні стратегії і тактики, моделювати аудиторію, використовувати жанрове і мовне багатство) свідчать, що процес формування риторичної компетенції ще не завершився
3	<i>Середній</i> (у риторичному мовленні трапляються лексичні, граматичні й логічні помилки, неоригінальне; відповідає професійно обмеженому типові)	Мовленнєва поведінка не завжди продумана і переконлива; вибір стратегій нелогічний; мовці не можуть повною мірою застосувати на практиці здобуті риторичні знання; не одразу налагоджують контакт зі співрозмовником, не завжди переконливі, емоційно невиразні
4	<i>Низький</i> (риторичне українське мовлення лексично, граматично й емоційно бідне, непереконливе, стилістично невиразне; відповідає літературно-розмовному типу)	Характерні ознаки мовленнєво-риторичної діяльності: слабка мовно-риторична підготовка; наявні штампи і кліше, велика кількість жанрових, стилістичних і риторичних помилок; теоретичні знання жанрових особливостей педагогічного мовлення не інтегрувалися в уміння

Для спостереження й оцінювання досягнень творчого рівня розроблено додаткові критерії, вміщені у табл. 5.4:

Оцінювання досягнень творчого рівня

№	Оцінювані досягнення	В	Д	С	Н
1.	Здатність до продукування творчих ідей	5	4	3	2
2.	Здатність до творчої реалізації	5	4	3	2
3.	Оригінальність рішень	5	4	3	2
4.	Здатність самостійно приймати рішення	5	4	3	2

Вказану таблицю викладач виготовляє для кожного студента індивідуально, проти кожного оцінюваного досягнення обводить цифри, що означають рівні: 5 – високий; 4 – достатній; 3 – середній; 2 – низький.

5.2.3. Етапи експерименту

Експериментальне дослідження проводилося у кілька етапів.

Перший етап – **аналітико-констатувальний** – містить такі кроки:

1) *теоретичний аналіз* досліджуваної проблеми: вивчення наукової (філософської, психологічної, педагогічної, дидактичної, лінгвістичної, соціологічної) літератури, дисертаційних робіт тощо;

2) *узагальнення досвіду* викладання риторики колегами з інших ВНЗ, російськими вченими і власного досвіду викладання риторики (упродовж семи років) на різних факультетах Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького;

3) *формулювання мети і завдань* констатувального експерименту, визначення методів дослідження на цьому етапі (аналіз, анкетування, спостереження, інтерв'ювання);

4) *проведення констатувального зрізу*;

5) *аналіз результатів* експерименту;

б) *створення* на основі даних констатувального експерименту, власного досвіду викладання риторики, аналізу науково-методичної літератури *навчально-методичного комплексу* (програма «Риторика», посібник

«Самостійна робота студентів з риторики», система вправ, тестів, тренінги; система контролю);

7) розроблення експериментальної методики навчання риторики української мови майбутніх учителів.

Головним завданням другого – **формувального** – етапу було апробувати розроблену методичну систему, впровадивши її у навчальний процес визначених планом експерименту навчальних закладів.

Третій – **контрольний** – етап передбачав зведення й аналіз результатів формувального експерименту, формулювання висновків, окреслення перспективних проблем дослідження.

5.2.3.1. Аналітико-констатувальний експеримент

Мета констатувального експерименту – з'ясувати проблемні аспекти в діяльності вчителя, розв'язання яких залежить від рівня риторичної підготовки з української мови; виявити і зафіксувати рівень риторичних знань і вмінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів як стартову умову експерименту.

Проведено такі **види досліджень**: аналіз навчально-методичної бази, анкетування й опитування вчителів, студентів, які не вивчали риторику та студентів, що прослухали курс риторики у ВНЗ, спостереження за мовленнєвою й риторичною поведінкою вчителів на уроках і студентів на заняттях з методики навчання шкільного курсу мови та під час проходження педагогічної практики в школах.

1. Аналіз навчально-методичної бази дає підстави зробити такі висновки:

1) риторику у вищих початкових педагогічних закладах вивчають за авторськими програмами, близькими за метою й завданнями, але різними за структурою, змістом і назвами («Риторика», «Педагогічна риторики», «Основи риторики», «Ораторське мистецтво» тощо);

2) не всі програми, призначені для студентів педагогічних

спеціальностей, повною мірою відображають специфіку фаху;

3) недостатньо уваги приділено жанрам педагогічного мовлення, мовно-виражальним засобам, проблемі текстотворення, сприйняття мовлення, техніці риторики;

4) здебільшого немає узгодження між програмами і підручниками, посібниками; студентів зазвичай орієнтують на підручники Л.І. Мацько, О.М. Мацько, С.Д. Абрамовича, М.Ю. Чикарькової, Н.А. Колотілової, Г.М. Сагач або російських авторів;

5) бракує навчально-методичних посібників, збірників вправ і завдань, хрестоматій текстів сучасних зразків українських творів ораторського мистецтва;

б) немає належного зв'язку, наступності й послідовності між вивченням елементів риторики у шкільному курсі та вищій школі.

2. *Анкетування й опитування вчителів.* Цей метод необхідний для виявлення труднощів у мовнокомунікативній діяльності вчителя, проблемних питань, які необхідно врахувати при складанні програми і посібника (зразок анкети наведено у додатку 3).

За даними анкетування, 100% опитаних учителів відчують потребу вивчати риторику. Відсутність риторичного компонента у системі підготовки вчителя, на думку реципієнтів, позначається на їхньому професійному становленні.

Розрахунки коефіцієнта значущості (КЗ) за формулою – $KЗ = (A - B) : N$ (А – позитивна відповідь; В – негативна відповідь; N – загальна чисельність опитаних) засвідчують високий результат (=1): $KЗ = (200 - 0) : 200$. За цією формулою, що ближчий результат до +1, то вагоміший.

Проблемними для вчителя виявилися такі питання риторики:

- 1) закони риторики – 86%;
- 2) моделювання аудиторії – 82%;
- 3) види підготовки публічного мовлення – 81%;
- 4) види і жанри ораторського мовлення – 79%;

- 5) елокутивна робота – 76%;
- 6) бар'єри у спілкуванні – 71%;
- 7) запитання і відповіді – 69%;
- 8) методика підготовки і проведення дискусії, диспуту, дебатів – 68%;
- 9) подолання страху перед аудиторією – 68%;
- 10) жанри мовлення вчителя – 67%;
- 11) секрети успішного виступу – 65%;
- 12) способи переконання – 63% ;
- 13) професійне педагогічне слухання – 41%;
- 14) складники іміджу вчителя – 40%;
- 15) види і стилі педагогічного спілкування – 37%.

Більше обізнані вчителі у проблемах визначення теми виступу, формулюванні тези, прийомах зацікавлення аудиторії (співрозмовника), особливостях добору й опрацювання літератури, написанні тексту. Крім питань, наведених в анкеті, учасникам опитування пропонувалося визначити інші, що лишилися поза увагою, проблеми. Зокрема, були названі такі питання і побажання: «Логіка викладу змісту», «Як зробити мовлення переконливим?», «Як «анулювати» заборонені прийоми у суперечці?», «Як готуватися до ділової бесіди?», «Як увиразнити своє мовлення?», «Як працювати над власним стилем?», «Хочу дізнатися про сучасну риторику і сучасних ораторів», «Чи можна організувати для вчителів майстер-класи, тренінги з риторики?».

У бесіді з учителями з'ясувалося, що часто виникають проблеми, для розв'язання яких необхідна консультація спеціаліста з риторики:

1. Запрошують виступити перед різними категоріями слухачів, як правильно підготуватися?
2. Як виправдати сподівання аудиторії?
3. Як гідно вийти з конфліктної ситуації?
4. Як швидко й ефективно налагодити контакт з аудиторією?
5. Що робити, коли не знаєш відповіді на поставлене запитання?
6. Чи потрібно намагатися сподобатися аудиторії?
7. Як виступати без папірця?
8. Чи можна навчитися говорити експромтом?
9. Як боротися із засиллям ненормативної лексики, яка «проривається» навіть на уроках?
10. Як реагувати

на різні відволікаючі елементи під час лекції? 11. Як переконати начальника? 12. Як переконати батьків у тому, що їхня дитина неправильно вчинила? 13. Як викладати елементи риторики, коли ми її не вивчали? 14. Як зробити своє мовлення привабливим, якщо я не філолог?

3. *Анкетування студентів, які ще не вивчали риторики у ВНЗ.* Анкетування такого змісту необхідне для з'ясування базових знань студентів з риторики і виявлення мотивів вивчення нової дисципліни.

1) *Запитання №1. Що Вам відомо про риторику як науку?*

З одержаних відповідей робимо висновки, що 22% респондентів нічого невідомо про риторику («невідомо нічого», «відомо, що вона існує», «нічого не знаю»); 56% мають нечітке, неповне чи приблизне уявлення («це майстерність говорити на публіку», «вміння говорити правильно і красиво» «наука про вміння гарно розмовляти та висловлювати свої думки», «наука, що вивчає засоби красномовства», «що вона пов'язана з ораторським мистецтвом», «наука про правильне висловлювання своїх думок», «наука про ораторські здібності», «вміння говорити, зацікавити слухача, переконати в чомусь», «наука про мистецтво спілкування», «наука публічного виступу», «формує ораторські здібності», «наука, пов'язана з мистецтвом виголошення промов», «наука про вміння говорити», «наука, яка виникла у V столітті нашої ери як відповідь на потреби суспільства високої культури», «це мовознавча наука»), 7% неправильно розуміють зміст риторики («це філологічна наука, яка займається питаннями правильної вимови», «наука, яка вивчає усне мовлення», «наука про культуру мовлення», «це напрям у філософії»), лише у 15% опитаних відповідь була правильною чи найближчою до правильної («наука про ораторське мистецтво», «наука про красномовство», «наука про вміння переконувати», «наука про красиве і переконливе мовлення» тощо).

Висновок: вивчення курсу «Риторика» необхідно починати із загальної теми, що сформувала б у студентів чітке уявлення про риторику як науку і навчальну дисципліну, бачення ролі і місця риторики української мови у професійній підготовці вчителя.

2) Запитання №2. Чи погоджуєтесь Ви виступати публічно?

Чітку ствердну відповідь «так» дали 12% опитаних («по-перше, це самовираження, по-друге, треба вчитися», «я люблю це», «у мене це виходить», «не можу відмовити», «я по природі людина балакуча», «мені це подобається»); 27% не завжди погоджуються («не вмію говорити спонтанно», «це дуже складно», «перед аудиторією інколи гублюся», «іноді буває складно», «тільки якщо мені є що сказати», «трохи буваю невпевнена», «залежить від публіки», «не на всі теми можу вільно говорити», «залежно від ситуації»), «ні» – 61%, називаючи різні причини («не вистачає досвіду і навичок», «боюся допустити помилки», «відчуваю певний дискомфорт», «недосконало володію українською мовою», «не маю навичок», «не впевнена у своїх здібностях», «соромлюся», «невпевнений у собі, бо маю недостатню підготовку», «мене цьому ніхто не вчив», «просто я сором'язлива», «не подобається», «не подобається, коли вся увага звернена на мене», «боюся аудиторії» тощо).

Висновок: з огляду на те, що вчитель – професія публічна, потрібно якісно вдосконалювати мовлення студентів, навчати їх долати страх і невпевненість перед аудиторією, формувати внутрішню потребу в самоосвіті, бажання і готовність виступати публічно, шліфувати техніку виступу.

3) Запитання №3. Як правильно підготуватися до публічного виступу?

19% опитаних зізналися, що не знають, як правильно підготуватися до публічного виступу; 6% зазначили, що не мають повного уявлення, 75% респондентів переконані, що знають, і запропонували «сценарій» підготовки виступу («перечитати текст і повторити перед дзеркалом»; «чітко поставити перед собою завдання і мету»; «використати найцікавіші факти»; «ретельно вивчати тему виступу, скласти план, зробити його цікавим і зрозумілим»; «зібрати матеріал, написати його на аркуші, використати цитати відомих людей»; «слід скласти план»; «варто тренуватися перед дзеркалом чи друзями»; «ретельно готуватися»; «заздалегідь продумати тему, скласти план, коротко записати зміст; не вживати незнайомих слів»; «записати текст виступу і запам'ятати його, мати охайний вигляд, підготувати таблиці, схеми чи фото, документи»; «потрібно охайно

вдягнутися, щоб була зовнішність приваблива, проглянути матеріал, і не заглядати у текст, коли виступаєш»; «навчитися керувати собою, орієнтуватися, відповідаючи на запитання, розповідати, не читаючи»; «написати конспект виступу, де повинні бути цікаві факти; важливо потренуватися перед дзеркалом чи записати свій виступ на диктофон»; «морально налаштуватися, знайти цікавий матеріал і вивчити його»; «підготувати виступ, орієнтований на аудиторію, щоб він був цікавим»; «знати про що, кому і як розповідати»). Найбільш повною була така відповідь: «знайти матеріал, скласти план, записати текст виступу, запам'ятати його і виголосити».

Висновок: небажання виступати публічно пов'язуємо насамперед із невмінням готуватися до виступу, красиво говорити і долати бар'єри; у зв'язку з цим важливо ознайомити студентів із видами й етапами підготовки до будь-якого виступу, розробити рекомендації щодо систематичної роботи на удосконалення власного мовлення, подолання страху й невпевненості перед будь-якою аудиторією.

4) *Запитання №4. Чого Ви очікуєте від курсу риторики?* Важливість цього запитання пов'язуємо з висновками вчених-психологів про те, що «очікування успіху – це ступінь суб'єктивної впевненості в тому, що діяльність матиме успіх [173, с. 168]».

Очікування студентів можна об'єднати у дві групи: *«теоретичні, пізнавальні»* («дізнатися, як правильно дискутувати», «дізнатися, як зацікавити слухачів», «як уникнути розмови з людиною, яка тебе не цікавить», «як за допомогою слова організувати учнів до роботи», «як достойно вийти з конфліктної ситуації», «дізнатися, яке значення має риторика в суспільстві й освіті», «чи є правила ведення суперечки», «як стати впевненим у собі», «як навчитися виступати без папірця і нічого не забути», «як довести свою правоту», «цікаво, коли і де виникла риторика», «чи можна розвивати ораторські здібності у нашому віці», «чи може стати оратором людина, яка боїться публіки», «як стати цікавим співрозмовником», «як зацікавити людей тим, що цікавить тебе», «як навчити себе любити виступати перед аудиторією») і *«практичні»* («навчитися долати страх перед аудиторією», «навчитися виступати перед

аудиторією», «навчитися готувати цікавий виступ», «навчитися правильно писати реферати», «навчитися правильно вести бесіду», «навчитися долати бар'єри у спілкуванні з учнями», «навчитися правильно спілкуватися».

Висновок: урахування в процесі навчання очікувань студентів, виправдання їх сприяє результативності пізнавального процесу, адже «чим більше людина сподівається на успіх, тим більше зусиль вона схильна докладати, тим сильнішою буде її мотивація досягнення [173, с. 168]».

Окремо проводилося дослідження бар'єрів у спілкуванні студентів [108]. Найтипівішими бар'єрами у спілкуванні, згідно з опитуванням студентів різних курсів, є «незнання мови», «низький рівень культури співрозмовника», «невміння поводитися в незвичній ситуації», «страх бути незрозумілим, несприйнятним», «замкнутий характер», «невеликий запас слів», «сором'язливість», «страх бути осміяним», «невпевненість у собі», «невміння висловити думку», «віковий бар'єр», «зверхність співрозмовника», «незнання правил поведінки» тощо. Лише 12% опитаних не мають перешкод у спілкуванні, решта зізналися, що мають проблеми у спілкуванні з однокурсниками, учнями, викладачами, старшими людьми, однак 18% не змогли їх чітко сформулювати.

Висновок: проблемі бар'єрів спілкування потрібно присвятити окремі тренінги, розробити методичні рекомендації.

4. Завдання студентам, які вивчали курс риторики минулого року.

Цей вид опитування дав змогу виявити, що 97 % після вивчення курсу риторики не працюють самостійно над удосконаленням риторичних умінь і знань. Серед причин, названих студентами, – «брак навичок самостійної роботи», «брак спеціальних методичних посібників», «ніхто не орієнтував» тощо.

Аналіз відповідей першого блоку (володіння риторичними знаннями) (зразок анкет і карток наведено в додатках І, К) засвідчив більшу обізнаність у питаннях загальнориторичного змісту (етапи підготовки публічного виступу, складники успішного виступу). У відповідях на третє запитання картки студенти виявили неглибокі знання («невербальні засоби», «такі невербальні засоби, як

жести і міміка», «жести, міміка, інтонація»). Найскладнішими виявилися п'яте і шосте запитання. Лише 15% відсотків опитаних дали неповні, приблизні відповіді (запитання №5 – «учитель слухає, як відповідає учень; учень слухає пояснення вчителя», «учитель слухає всіх; учні слухають вчителя»; «учитель слухає, щоб оцінити учня чи доповнити його; учень слухає, що запитує вчитель, що він задає додому, які завдання вчитель дає на уроці» і подібні; запитання №6 – «є такі жанри – роман, повість, оповідання», «писемні жанри – доповідь, розповідь, характеристика, звіт», «звіт, доповідь, виступ, промова, записи в зошитах», «характеристика, промова»).

У цілому перевірка рівня володіння теоретичними знаннями засвідчила таке:

1. Студенти мають добру теоретичну підготовку із питань історії, теорії і окремих аспектів практики риторики, виявляють обізнаність у питаннях інвенції, диспозиції.

2. Складнішими для більшості респондентів виявилися проблеми елокуції. Причинами цього вважаємо відсутність внутрішньої потреби і необхідних навичок читання високохудожніх творів української літератури, навичок мовної самоосвіти. Внаслідок цього студенти послуговуються «законсервованим» активним словником, що не поповнюється якісно і не розвивається.

3. Ретельного вивчення потребують питання жанрової специфіки, вибору стратегії і тактики; долання бар'єрів; особливостей техніки риторики і текстотворення; виголошення промови.

4. Значна частина студентів не мають стійких навичок володіння понятійним апаратом, що значно ускладнює здійснення риторичного аналізу, реалізацію методу рефлексії.

Майбутні вчителі початкових класів наголосили на важливості курсу «Основи культури і техніки мовлення», який є доброю базою для мовно-риторичної освіти, оскільки формує у них важливі комунікативні ознаки (правильність, чистота, логічність, стислість, доступність, виразність), сприяє розвитку лексичного і фразеологічного багатства, граматичної гнучкості

і стилістичної виразності мовлення.

Результати аналізу завдань на виявлення теоретичних знань і сформованості практичних умінь і навичок, творчої реалізації відображено в табл. 5.5:

Таблиця 5.5

Результати констатувального експерименту

№	Критерій	Високий (%)	Достатній (%)	Середній (%)	Низький (%)
1	Володіння риторичними знаннями	9	39	44	8
2	Засвоєння понять	8	34	47	11
3	Будування монологічного мовлення	11	28	52	9
4	Логіка викладу змісту	6	29	51	14
5	Конструювання діалогу	8	29	46	17
6	Аргументований виклад думок	10	28	46	16
7	Аналіз чужого мовлення, самоаналіз	13	25	51	11
8	Використання мовних виражальних засобів і жанрового багатства	7	29	47	17
9	Самовладання перед аудиторією	9	37	48	6
10	Налагодження контакту з аудиторією	14	33	44	9
11	Виконавські вміння	10	28	48	14

На цьому етапі проаналізовано також мовленнєву поведінку студентів в умовах професійного педагогічного спілкування під час проходження ними педагогічної практики. Предметом нашої уваги було усне спілкування на уроках і перервах, виступи на конференціях з педагогічної практики та письмові матеріали (конспекти уроків, записи в щоденниках, психолого-педагогічні характеристики, аналіз проведених уроків тощо).

Незважаючи на те, що студенти проходять ретельну підготовку напередодні педагогічної практики (знайомляться з жанрами педагогічної взаємодії, основами знань про мовленнєві тактики в різних ситуаціях спілкування, вимогами щодо відбору мовних засобів під час пояснення нового матеріалу, формулювання завдань, ілюстрації теоретичних положень, організації бесіди тощо), їхня мовленнєва поведінка не позбавлена помилок і недоліків. Багаторічні спостереження дали змогу виявити такі з них:

- 1) невміння чітко й лаконічно формулювати запитання і завдання;

- 2) помилки у логіці викладу матеріалу;
- 3) невміння чітко й повно сформулювати висновки, узагальнення;
- 4) суперечливість між коментарями до відповідей учнів і оцінюванням їхніх навчальних досягнень;
- 5) розгубленість у ситуації з'ясування окремих питань;
- 6) численні мовні помилки;
- 7) незнання структури жанрів педагогічного мовлення;
- 8) нецікаве й композиційно розмите монологічне мовлення;
- 9) невміння бути оригінальним у багатьох ситуаціях спілкування;
- 10) невміння аргументувати поурочний бал тощо.

Досить типовими у мовленні студентів (подекуди і вчителів) є такі помилки: *«нас вже не дивує той факт, що», «в області науки», «відношення до навчання», «більша половина класу», «відповідь вірна», «прикласти зусилля», «опинився в безпорадному становищі», на уроці були присутні такі вправи», «у тексті зустрічаються помилки», «тут іде подовження приголосних», «іде кома, а далі ідуть однорідні члени речення», «на кожному уроці має бути присутня виховна мета», «активізувати учнів до роботи», «лінгвістичний аспект передбачає собою», «не справився з цією задачею», «змагання з баскетбола», «зустрілися десь біля десятої години ранку», «ця подія, вона є надзвичайно важливою», «знання історії, вони дають змогу», «святкуємо свято останнього дзвінка», «такий урок проводиться після проведення», «цей урок відрізняється тим, що на цьому уроці», «читаючи книгу, ми якби уявляємо» та ін.*

5.2.3.2. Формувальний експеримент

Мета формувального експерименту – впровадити розроблену методику у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів і перевірити висунуту гіпотезу дослідження.

Участь у формувальному експерименті беруть студенти, що умовно

розділені на експериментальні (ЕГ) й контрольні (КГ) групи, та викладачі, що допомагають в організації експерименту. Для зручності підрахунку визначаємо по одній експериментальній і контрольній групі у кожному навчальному закладі. Умовами експерименту передбачено, що експериментальні групи навчаються за розробленою методикою, контрольні вивчають риторику традиційно, згідно з вибором викладача.

Матеріали експерименту: програма «Риторика», посібник «Самостійна робота з риторики», система вправ з риторики, тести для перевірки навчальних досягнень студентів, методичні рекомендації, матеріали лекцій, зразки практичних занять за ситуативною методикою, тренінгу, роботи над проектом, дискусії, схеми, критерії оцінювання, «Пам'ятка викладачеві», «Пам'ятка студентів».

Основні елементи формувального експерименту:

- 1) організаційний (визначення умов проведення навчання, ознайомлення з програмою і завданнями; консультація, рекомендації щодо проведення);
- 2) теоретичний (лекції, самостійне опрацювання теорії, реферати);
- 3) практичний (реалізація кредитно-модульної технології, впровадження інтерактивних методів, прийомів і засобів навчання);
- 4) самостійно-пошуковий (організація самостійної роботи студентів з вивчення риторики української мови);
- 5) творчо-дослідницький (ораторська практика студентів; робота над удосконаленням ораторської майстерності).

Основні елементи змісту формувального експерименту представлені у таблиці (додаток Л).

Очікувані результати:

- 1) збагачення студентів основами знань з риторики української мови, необхідними для роботи в школі;
- 2) формування вмінь організації українськомовного спілкування у різних ситуаціях навчально-виховного процесу;
- 3) оволодіння досвідом створення й аналізу текстів різних жанрів професійного мовлення вчителя;

4) розвиток творчо активної мовно-риторичної особистості, яка вміє застосовувати знання і вміння у нових умовах, здатна самостійно знаходити і приймати рішення у різноманітних професійних ситуаціях;

5) усвідомлення суті риторичного ідеалу як компонента культури і педагогічного ідеалу;

6) формування внутрішньої потреби вивчати риторику української мови й удосконалювати мовно-риторичні знання й уміння протягом життя.

Кінцевий результат навчання риторики української мови повинен характеризуватися такими параметрами високого і достатнього рівня володіння мовленням, що виражаються в уміннях:

1) налагоджувати мовленнєвий контакт і коригувати свою поведінку відповідно до ситуації спілкування й очікувань адресата;

2) вибирати стратегії й тактики спілкування, адекватні комунікативній ситуації й комунікативному наміру;

3) долати бар'єри в педагогічному спілкуванні й знаходити шляхи виходу з конфліктних ситуацій;

4) будувати монологічне й діалогічне мовлення відповідно до правил ефективного спілкування;

5) вести бесіду на будь-яку з тем, що становлять коло інтересів освіченої культурної людини;

6) ефективно використовувати виражальні засоби української мови в різних ситуаціях і жанрах педагогічного спілкування;

7) риторично грамотно виголошувати невеликі, але яскраві публічні промови.

Як очікуваний результат враховуємо такі **рівні володіння знаннями**:

1) уміння розпізнавати, розуміти й відтворювати інформацію, необхідну для підготовки до розв'язання, при розв'язанні завдань чи при відповіді на запитання;

2) уміння самостійно виконувати певні осмислені дії, спрямовані на розв'язання певного кола варіацій типових завдань відповідно до раніше засвоєних зразків;

3) уміння свідомо і творчо застосовувати інформацію про об'єкти і способи діяльності в нових ситуаціях [5, с. 12].

При складанні програми формувального експерименту керуємося такими засадами:

1. Основний акцент робимо на методах колективно-групової роботи над розв'язанням поставлених проблемних завдань.

2. Зміст навчальних завдань максимально наближаємо до реального життя.

3. Усі методи, прийоми і засоби спрямовуємо на активізацію мисленнєвої й мовленнєвої діяльності студентів, їхньої здатності творчо реалізовувати проекти, критично оцінювати себе.

4. Текстовий матеріал, що використовується на заняттях, відображає моральні засади, культурні надбання і ціннісні категорії українського народу.

5. У плануванні занять урахуємо новітні досягнення психології, дидактики, методики і лінгвістики.

6. Як дидактичний матеріал застосовуємо маловідомі оригінальні тексти промов відомих українських ораторів, афоризми, прислів'я і приказки, цитати відомих авторів.

7. У реалізації поставлених завдань важлива роль відводиться кредитно-модульній технології, методам, прийомам і засобам навчання.

Особливості впровадження модульної технології, принципи відбору й реалізації методів описані в окремому (четвертому) розділі.

Насамперед на заняттях використовуємо активні методи навчання, що стимулюють пізнавальну діяльність студентів, в основі яких лежить елокутивна робота, риторичний аналіз професійно важливих ситуацій спілкування, спостереження за реальним спілкуванням у професійному середовищі, пошук ефективних шляхів розв'язання конкретних завдань професійного характеру. Тому важливе завдання – відібрати різноманітні комунікативні ситуації професійного спілкування для планування практичної діяльності.

Продуктивність занять підвищується також за рахунок спеціальних засобів навчання, найефективнішими з яких є відео- й аудіоматеріали,

записи ситуацій професійного мовленнєвого спілкування та його аналізу.

Під час вивчення тем **вступного змістового модуля** плануємо такі види форм і методів: самостійне опрацювання теми за посібником (форма контролю – тест), створення і захист проекту «Риторика в системі інших наук», лекція-конференція «Особливості педагогічної риторики».

Лекція-конференція

Тема: Особливості педагогічної риторики

План

1. Суть і завдання педагогічної риторики.
2. Основні поняття педагогічної риторики.
3. Риторичні аспекти творчої взаємодії вчителя й учнів.

Мета: ознайомити студентів зі специфікою, змістом і головними завданнями педагогічної риторики.

Методика проведення:

1. За тиждень до проведення лекції викладач на сайті в мережі Інтернет розміщує інформацію про лекцію-конференцію з проблем педагогічної риторики, план і ключові тези, які належить обговорити.

2. Студенти на таку лекцію готуються як журналісти: добирають запитання, які б допомогли їм дошукатися істини, з'ясувати всі питання.

3. Викладач починає заняття з привітання, називає тему прес-конференції, нагадує ключові тези, окремі з них можуть бути суперечливі, запрошує студентів («журналістів») до участі, закликає бути активними.

4. Наступний етап «запитання – відповіді». Вимога: запитання мають стосуватися теми, спрямовуватися на з'ясування всіх аспектів питань, що розглядаються.

5. Найактивніші студенти під час підбиття підсумків конференції заохочуються додатковими балами.

Довідка: можна запропонувати, наприклад, такі ключові тези:

1. Педагогічна риторика – професійно важлива навчальна дисципліна.
2. Формуванню уявлення про педагогічну риторику сприяє понятійний

апарат. Не можна вивчити риторики – не оволодівши мінімальною кількістю наукових термінів.

3. Риторику вважають істотним фактором педагогічної творчості.

У підсумку викладач аналізує розглянуті проблеми, повертається і нагадує про ті питання, які чомусь залишилися поза увагою присутніх на конференції, наголошує на їх важливості та з'ясовує зміст. Ідеальною вважається така лекція-конференція, під час якої «журналісти» постановкою запитань привернули увагу до всіх аспектів окреслених проблем.

З огляду на те, що риторика української мови як навчальна дисципліна покликана розвивати студента як активну українськомовну комунікативну особистість, найбільш умотивованим є вибір і реалізація методів та прийомів інтерактивного навчання.

Змістовий **модуль «Історія риторики»**, як найбільш цікавий і доступний, студенти повністю опрацьовують самостійно за планом навчального посібника, використовуючи методичні поради і запитання для самоконтролю. Форма контролю – тест, реферати, повідомлення.

На самостійне опрацювання вноситься частина тем **модуля «Теоретична риторика»** («Види і жанри ораторського мовлення», «Мотивація професійного мовлення»).

Вивчення теми «Жанри педагогічного красномовства» як надзвичайно важливої й нової для студентів радимо спланувати у два етапи: спочатку на колективній лекції, активними учасниками якої є викладач і студенти. Обговорення теми на лекції «переростає» у створення проекту. На практичному занятті розглядаємо захист проектів.

Проектний метод

Тема проекту: Жанри педагогічного красномовства.

Основні питання:

1. Суть поняття «жанр педагогічного мовлення».
2. Підходи до класифікації жанрів учительського мовлення.
3. Види жанрів.

4. Специфіка найтипівіших жанрів педагогічного красномовства.

Мета роботи учасників проекту: розробити авторську класифікацію жанрів педагогічного мовлення.

Завдання учасників проекту:

- 1) мотивувати вибір теми, з'ясувати суть основного поняття;
- 2) розробити анкети і провести опитування однокурсників, щоб виявити розуміння ними терміна «жанр педагогічного мовлення» і міркування щодо кількості жанрів;
- 3) проаналізувати анкетні дані;
- 4) оформити результати, визначити форму їх презентації;
- 5) сформулювати гіпотезу проектного дослідження;
- 6) зібрати й систематизувати матеріал;
- 7) запропонувати свою типологію жанрів;
- 8) організувати діалог з питань пропонованої типології та її значення.

Проектний метод сприятливий і для розгляду тем «Риторичний ідеал» і «Цікавий співрозмовник» (додаток М).

Для ознайомлення зі специфікою жанрів до загальної класифікації додаємо картку-паспорт жанрів; кожен студент обирає певний жанр і за зразком готує подібний «паспорт» визначеного жанру (додаток В).

Третій змістовий модуль «**Практична риторика**» передбачає роботу над формуванням навичок професійного (діалогічного й монологічного) спілкування. Лекційні заняття «Монологічне мовлення вчителя» й «Діалогічне мовлення вчителя» радимо побудувати у вигляді творчого пошуку. Алгоритм лекції такий: вступне слово викладача (повідомлення теми, плану і завдань) → теоретичний блок (виклад матеріалу у вигляді тез) → пошукова творча робота студентів із використанням схем і таблиць мультимедійної дошки → спільне обговорення результатів пошуку → з'ясування проблемних питань → підсумки.

Під час практичних занять головний акцент робимо на використанні інтерактивних методів (кейс-метод, «мозковий штурм», «мікрофон», «коло ідей», дискусія тощо), в основі яких лежить проблемна ситуація. Для

максимального створення психологічного й дидактичного комфорту, наближення до умов тієї чи іншої ситуації необхідно продумувати розташування меблів в аудиторії (буква «П», «прямокутник», «коло», «дискусійний клуб», «клас»).

У полі зору цього модуля перебуває елокутивна робота, під час якої проводяться різні види роботи з текстами, активізується ведення словника ораторської мови, добираються більш «виграшні» у мовному плані фрагменти текстів різних жанрів.

Наприклад, аналізуємо й обговорюємо з майбутніми вчителями-словесниками зразки текстів для пояснення нового матеріалу:

1. На думку вчених, навіть перший крик немовляти має національномовний характер. Фонетичні навички реалізуються автоматично, а тому опанування фонетикою іншої мови чи повернення до рідної потребує певних зусиль.

2. Поняття, яке ми сьогодні вивчатимемо, називали по-різному: «найвеличніший володар», «найрізкіше око», «наймогутніша сила», «найточніший різець», «зерно, що впало в родючу землю», «перше дзеркало духу», «основний матеріал творчості», «зброя», «прізвище думки», «особливий мікросвіт», «провідник думок і почуттів». Воно може «народжуватись» і «відмирати», «поєднувати» й «роз'єднувати», «страх припинити і печаль відвернути, викликати радість і посилити жалість», «підбадьорити» й «надихнути», «створити красу і спотворити її». Отже, ви здогадалися, про йтиме мова на уроці? Так, звичайно, про його величність Слово.

3. Одного разу людина загубила кому. Щоб не витратити зайвого часу на пошуки, вона почала уникати великих речень, а надавала перевагу простим фразам. Разом із висловлюваннями стали простішими і думки.

Потім людина втратила знак оклику і стала говорити невиразно, без емоцій. Вона більше не раділа, не обурювалася, ніщо її не хвилювало. Через деякий час зник знак питання, і людина перестала запитувати. Її абсолютно ніщо не цікавило: ні світ, ні вона сама у цьому світі.

Згодом було втрачено двокрапку, внаслідок чого люди перестали пояснювати один одному причини власних вчинків... Минув час, і в розпорядженні мовців залишилися лише лапки. Позбавлена власних думок, людина могла лише повторювати чужі. Зрештою, людина розучилася думати (за О. Гусевим).

Для обговорення пропонуємо статистику:

1. *Словникова скарбничка Елочки Шукіної – 30 слів.*
2. *Мова професійних злочинців – 120-130 слів.*
3. *Лінгвобаза дикунів із людоїдного племені «мумбо-юмбо» – 300 слів.*
4. *Кількість слів повсякденного вжитку (для сучасної людини) – 400-500.*
5. *Активний словник людини із середньою освітою – 1500-4000 слів.*
6. *Лексичний об'єм людини, яка багато читає, \approx 8000 слів.*
7. *Потенціал корифеїв словесності (Т. Шевченка, І. Франка та інших письменників) – більше 10 000.*
8. *Словникові можливості української мови – більше 200 000 слів.*

Які межі для власного активного словника визначаєте Ви?

Як ефективні визнано такі види вправ:

1. *Скажи образно одним реченням про:*

а) зиму (Наприклад: Земля неначе вбралася на Різдво у білу сорочку – *М.Коцюбинський*).

б) літо (Наприклад: У печі літа червень золить гречок духмяних полотно – *В.Коваленко*).

в) дощ (Наприклад: Небо сіє дрібненький дощик на густе сито – *М.Коцюбинський*. Незабаром вулиця обернулася в симфонію крапель – *С.Васильченко*).

2. *З'ясуйте лексичне значення поданих слів, пропонуючи кілька прийомів, один з яких – афоризм:*

Голос, гроші, лицемір, освіта, заздрість, мовчання, безсоння, бізнес, бюрократ, гумор, успіх, щастя, анекдот, життя, душа, переджнив'я.

(Довідка: 1. Голос – це портрет оратора (*К. Станіславський*). 2. Гроші –

це свобода, викувана із золота (Е.М.Ремарк). 3. Лицемір – людина, яка вбила обох батьків і просить про прихильність, посилаючись на те, що вона – сирота (А.Лінкольн). 4. Освіта – це уміння правильно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях (Джон Хіббен). 5. Заздрість – отрута для серця (Ф. Вольтер). 6. Мовчання – англійський спосіб вести бесіду (Г. Гейне). 7. Безсоння – це знуцання ночі над людиною (В. Гюго). 8. Бізнес – це синтез війни і спорту. (А. Моруа). 9. Гумор – цивільний шлюб між жартом і мудрістю (Г. Гейне). 10. Успіх – означає встигнути (М.Цветаєва). 11. Щастя – задоволення без каяття (Л.Толстой). 12. А що таке душа? Це корито, – що наллеш у нього, те й хлюпотить (М.Стельмах).

3. З'ясуйте, яка роль у нашій мові відводиться порівнянню. Чи часто ви вдаєтесь до порівнянь. Доберіть порівняння до поданих слів.

Дитина, бджоли, страх, дівчина, земля.

(Довідка: М.Стельмах, наприклад, у своїх творах використовує такі порівняння: зачучерявлені дуби, як військо шолом'яне, стояли; повернув слова, наче жорнове каміння; весело, як на поминальну неділю; душа скоцюрбилась, мов порожня калитка; чорна, як печаль, хустка; страх, мов хижа птиця; лагідна, як літо; крутиться, як посолений в'юн; сумую, як дзвін без серця; бджоли, мов крихітки сонця; обличчя, мов осінній соняшник; хвіртка, як відьма, прорипіла; дівчина, як весняна година; земля, мов колиска; дівчина, як весняночка; білоголове, мов кульбаба, хлопчєня; гілка відчахнулася, мов чиєсь життя; і сама вона чиста, мов світанкова година; земля таємнича, мов недоказана казка; розкошує, як пампук в олії; гарна, як весна, а завзята, наче віхола; теплий, як душа, хліб).

4. Прочитайте зразки вступів. Проаналізуйте і вкажіть прийоми і мовні засоби, використані автором для зацікавлення аудиторії.

Лавра: живе серце Києва

Напевне, кожне місто має серце. І, вимовляючи ім'я міста, мимоволі згадуємо про це: Лондон – Вестмінстер, Париж – Нотр-Дам, Москва – Кремль, Стамбул – Айя Софія. А от Київ...*(З журналу).*

Житомир: перехрестя історії

У цього міста багата біографія і складний, часом суперечливий характер. Навіть зовнішність у нього неоднозначна. Віками воно було центром великого регіону – воєводства, губернії, округу, області. Сьогодні тут 300 тисяч жителів, 60 великих підприємств, 3 театри, рекламні біг-борди, навіть міжнародний аеропорт – усе як слід. Але чомусь здається, що це не більше ніж парадний мундир. І що насправді це місто можна зрозуміти, лише заглянувши у хитро зажмурений погляд віконниць яснооких цегляних будиночків його сонних провулків (З журналу).

Під час реалізації методу моделювання мовнокомунікативних ситуацій поставлено два завдання: формування навичок прийняття ефективних рішень і вдосконалення ораторської мови. З цією метою розроблено серію проблемних мовнокомунікативних ситуацій (додаток Н) та схеми їх використання відповідно до обраної технології; впроваджено систематичне ведення словника ораторської мови, головними структурними елементами якого є 1) пасивна лексика; 2) фахова лексика; 3) фігуральні вирази. Першу групу визначено з метою активізації у мовленні студентів українських слів і виразів (наприклад: «мисткиня», «доробок», «долучитися», «поступ», «рясніти», «бентежити» тощо). У розділі «Фахова лексика» майбутні вчителі (наприклад, образотворчого мистецтва), записують такі слова і вирази: „етюд”, „колорит”, «художнє втілення», «пастель», «акварель», «плер», «олійна композиція», «палітра» та ін., а також зразки засобів фігурального вираження думки: «пастельна ніжність колориту», «могутня енергетика кольору», «повітряність і світлонасиченість кольору», «стихія кольору», «повнозвуччя кожної плями», «оптимістичні кольори», «вишуканість і лаконічність форм», «колористична гнучкість», «акорди кольору», «соковитий мазок», «з мудрого споглядання народжується гармонія», «графіка – мистецтво елітарне і за духом близьке до поезії» тощо. Теми третього модуля сприятливі також для проведення тренінгів.

Четвертий модуль «Техніка риторики» плануємо за трьома напрямками:

1) лекція «Паралінгвістичні засоби спілкування»; 2) тренінги, спрямовані на формування навичок невербального спілкування; 3) самостійна робота студента над шліфуванням голосу й «мови тіла». Лекція цього тематичного блоку передбачає використання відеозаписів, що містять наочний матеріал для обговорення питань кінесики й проксемики.

За допомогою тренінгів формуємо вміння й навички, що в сукупності дають змогу бути гарним співрозмовником, вільно триматися перед аудиторією, виголошувати промову, ефективно спілкуватися. Система тренінгів «Азбука спілкування», «Невербальні засоби», «Я й аудиторія», «Я – оратор», «Долаємо бар'єри» спрямована на формування навичок успішного спілкування, володіння мімікою, жестами, кінесикою й проксемікою; налагодження та підтримання контакту з аудиторією, виконавських умінь тощо (додаток П).

Під час занять та у процесі самостійної роботи студентів використано розроблену систему вправ і завдань, різні види роботи з текстами, зразки оригінальних вступів, висновків, схеми аналізу тощо [110].

Великого значення надаємо роботі з текстами, зокрема таким її видам: 1) удосконалення текстів; 2) робота над партитурою тексту; 3) визначення структури тексту; 4) визначення комунікативної мети тексту; 5) визначення жанрових ознак тексту; 6) доповнення тексту цитатами, що підтверджують головну думку; 7) перебудування тексту відповідно до іншої комунікативної мети;

8) складання тез тексту виступу; 9) переказування змісту тексту; 10) аналіз і редагування текстів; 11) висловлення власної думки щодо головної думки тексту; 12) вивчення текстів-зразків; 13) складання ескізу тексту; 14) написання тексту за зразком; 15) порівняння текстів; 16) добір зразків текстів різних жанрів; 17) написання текстів різних жанрів тощо.

Для добору текстів визначаємо принципи: 1) *мовний* (тексти відображають граматичне і лексичне багатство мови, демонструє її привабливість); 2) *стилістичний* (демонструють стилістично-функціональні особливості); 3) *дидактичний* (є сприятливим матеріалом для реалізації різних дидактичних цілей); 4) *національний* (максимально відображають національні особливості

спілкування, мовленнєвої і мовної поведінки; виховують почуття гордості, патріотизму, такту, смаку, високої моралі, формують естетичні смаки тощо); 5) *культуровідповідний* (містять інформацію про українську культуру); 6) *риторичний* (є зразками кращих творів ораторського мистецтва; містять елементи, необхідні для риторичного аналізу); 7) *пізнавальний* (мають бути оригінальними, цікавими, новими); 8) *вікової відповідності* (повинні відповідати інтересам і враховувати вікові особливості студентів); 9) *фаховий* (зміст текстів близький до кола питань, що становлять професійний інтерес для студентів).

У самостійній роботі студентів орієнтуємо і на медійні засоби, так звану «медіаосвіту», яку (за Є.С. Заїр-Беком) розглядаємо як напрям у педагогіці, що передбачає вивчення закономірностей масової комунікації. Важливість зазначеного напрямку полягає в тому, що він навчає сприйняттю й опрацюванню інформації, формує критичне мислення, вміння знаходити, опрацьовувати (інтерпретувати) й передавати інформацію, а також навчає включати сприйняту інформацію до контексту базової освіти.

Під час вивчення риторики студенти оформляють і поповнюють також риторичну папку, зміст якої довільний: зразки текстів ораторських виступів, афоризми; колекція оригінальних запитань; схема риторичного аналізу; власні проекти; цікаві й оригінальні виступи (або зразки композиційних елементів); інформація з історії риторики; записи цінних порад; план самоосвіти; список літератури тощо.

5.2.3.3. Результати експерименту

Контрольний пакет, що призначався для перевірки якості знань і ефективності впроваджуваної методики, складався із трьох компонентів: 1) тести для перевірки теоретичних знань; 2) завдання на виявлення рівня сформованості риторичних умінь; 3) завдання творчого характеру, що дали б змогу студентам продемонструвати вміння творчо застосовувати здобуті знання в нових умовах. Виконавська майстерність студентів оцінювалися під час педагогічної практики,

захисту творчих проектів та на практичних заняттях. Завдання дібрані відповідно до визначених рівнів і відображають об'єкт оцінювання (знання чи вміння). Зведені результати за змістом і характером завдань згруповано в табл. 5.6 і 5.7:

Таблиця 5.6

Навчальні досягнення з питань теорії риторики (%)

Категорія студентів	Р і в н і			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Групи констатувального зрізу	8,5	36,5	45,5	9,5
Контрольні групи (КГ)	9,5	39,5	44,5	6,5
Експериментальні групи (ЕГ)	14,5	43,0	35,0	3,5

Таблиця 5.7

Навчальні досягнення практичного рівня (%)

Категорія студентів	Р і в н і			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
Групи констатувального зрізу	9,7	29,7	48,1	12,5
Контрольні групи (КГ)	12,2	34,5	44,1	9,2
Експериментальні групи (ЕГ)	18,6	40,3	36,0	5,1

Узагальнений аналіз одержаних результатів відображено в табл. 5.8. Коментар до табл. 5.8:

1. Таблицю будемо за тією самою схемою, що й для аналізу даних констатувального експерименту, для зручності порівняння результатів на всіх рівнях (від стартового до кінцевого).

2. Відстежуємо показники, визначені на початку експерименту, що дасть змогу побачити динаміку рівня знань і вмінь з риторики. Порівняння з даними констатувального експерименту підтверджує доцільність введення практики самостійного системного вдосконалення мовно-риторичних знань і вмінь.

3. Дані таблиці – це результати тестування теоретичного блоку питань (1-2); перевірка письмових завдань (3-8); результати спостережень під час педагогічної практики, під час тренінгів і залікових усних завдань (9-11).

4. Як видно з таблиці, найбільше динаміка відчутна у пунктах, що містять інформацію практичного рівня.

Загальні результати експерименту (%)

№	Критерій	Високий		Достатній		Середній		Низький	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Володіння риторичними знаннями	10	15	41	44	43	37	6	4
2	Засвоєння понять	9	14	38	42	45	39	8	5
3	Будування монологічного мовлення	12	18	39	40	43	38	6	4
4	Логіка викладу змісту	10	17	34	36	46	40	10	7
5	Конструювання діалогу	12	18	34	46	45	30	9	6
6	Аргументований виклад думок	13	21	36	39	39	32	12	8
7	Аналіз чужого мовлення, самоаналіз	14	21	29	42	48	31	9	6
8	Використання виражальних засобів мови і жанрового багатства	9	12	33	39	44	39	14	9
9	Самовладання перед аудиторією	11	18	40	46	44	32	5	4
10	Налагодження контакту з аудиторією	16	22	36	40	42	35	6	3
11	Виконавські вміння	13	21	30	35	45	37	12	6

Аналіз виконаних завдань дав змогу виявити позитивний вплив експериментальної методики на результати навчання. Цифрові дані, вміщені у таблицях, засвідчують загальну позитивну динаміку. Різниця показників теоретичного і практичного рівнів пояснюється насамперед тим, що в експериментальній методиці головний акцент зроблено на удосконалення ораторської мови, формування професійно важливих риторичних умінь і навичок; теоретичний блок переважно орієнтований на самостійне опрацювання. Однак виявлене в результаті зростання показників навчальних досягнень з теорії риторики української мови (12,5% – порівняно зі стартовим (констатувальним) результатом і 8,5% – у порівнянні КГ і ЕГ (за результатами високого і достатнього рівнів)) ілюструє в цілому позитивні зміни. Як підтвердив експеримент, методичні рекомендації, розроблені алгоритми дій студента під час самостійної роботи значно покращують процес самостійного навчання і стимулюють пізнавальний інтерес. Різниця результатів практичного блоку більша: відповідно на 19,5% (відносно констатувального) і 12,2% (між КГ і ЕГ). Порівняння результатів формувального етапу експерименту з даними констатувального зрізу засвідчує переваги розробленої методики навчання риторики української мови і підтверджує важливість системи самостійної роботи

студентів з риторики, адже без постійної практики знання забуваються, а практичні навички втрачаються.

Навички самоосвіти, закладені під час навчання в університеті, стають згодом внутрішньою потребою вчителя постійно вдосконалюватися. Досвід підтвердив важливе значення риторичної папки і словника ораторської мови, які згодом, за свідченням випускників, перетворюються із засобів навчання у цікаві проекти, домашні архіви, цінні інформаційні джерела для тих, хто не має щоденного доступу до великих бібліотек чи мережі Інтернет (йдеться про сільських учителів).

Аналіз письмових завдань творчого рівня засвідчує зменшення на 40% помилок у логіці викладу думок, на 35% – мовних помилок, на 63% – помилок структурно-композиційного характеру. У 87% робіт зафіксовано якісне зростання мовного оформлення тексту (вживання засобів фігурального вираження, збагачення активного словника, різноманітна синтаксична будова тощо), оригінальність композиційних елементів (вступу, висновків), багатий і доцільний ілюстративний матеріал тощо. Зразки творчих робіт студентів подано в додатку Р.

За результатами всіх завдань (усних і письмових) визначаємо рівні сформованості визначених раніше видів риторичних умінь (табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Показники рівнів сформованості риторичних умінь

Вид риторичних умінь	Рівень, %							
	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Тактико-стратегічний	11,2	18,5	38,7	47,2	40,8	30,4	9,3	3,9
Аналітичний	12,8	21,5	29,3	49,8	48,7	23,4	9,2	5,3
Мовно-виражальний	8,7	19,6	37,3	49,2	41,4	26,7	12,6	4,5
Виконавський	13,3	20,4	36,3	40,3	42,8	35,0	7,6	4,3

В середньому показники можна розподілити таким чином: високий рівень сформованості риторичних умінь продемонстрували 11,5 % (КГ) і 20,1 % (ЕГ), достатній відповідно 35,1 % (КГ) і 46,6 % (ЕГ), середній – 46,3 % (КГ) і 28,8 % (ЕГ), низький – 7,1 % (КГ) та 4,5 % (ЕГ). Таким чином, якісний показник

(сумарні результати високого й достатнього рівня) становить 46,6 % у контрольних групах і 66,7 % в експериментальних.

Вищі показники рівня риторичних умінь студентів експериментальних груп пояснюються дотриманням усіх визначених дослідною програмою правил, усвідомленням і осмисленням завдань кожного етапу, ретельною підготовкою та врахуванням розроблених методичних рекомендацій.

Проведене за результатами експерименту анкетування засвідчило, що 85% опитаних почувають себе впевнено у спілкуванні з учнями і вчителями, 64% навчилися долати страх перед незнайомою аудиторією; обізнаність з алгоритмами і схемами опрацювання жанрів полегшує процес моделювання уроку, організації спілкування 78% студентам; 92% респондентів відчувають потребу і бажання самостійно удосконалювати свої знання з риторики.

У процесі дослідного навчання студенти впевненіше оперували риторичними термінами, вибудовували стратегію і тактику педагогічного спілкування, розробляли відповідно до запропонованого темарію проекти, правильно визначалися у виборі жанру, продукували зразки текстів, різні за жанрами і стилями, аналізували власне і чуже мовлення, шліфували виконавську майстерність тощо. Усе це свідчить про ефективність запропонованої методики навчання риторики майбутніх учителів.

На кінцевому етапі експериментального навчання проведено опитування студентів стосовно їхнього ставлення до змісту й методів навчання риторики української мови. Індекс задоволеності розраховуємо за такою формулою:

$$KЗ = (a (+1) + b(+0,5) + c (0) + d (-0,5) + e (-1)) : N.$$

(Примітка: +1 – максимально задоволені; +0,5 – задоволені; 0 – невизначене, байдуже ставлення; – 0,5 – незадоволені; –1 – максимально незадоволені; N – загальна кількість опитаних; a – загальна кількість максимально задоволених; b – загальна кількість задоволених; c – загальна кількість байдужих; d – загальна кількість незадоволених; e – загальна кількість максимально незадоволених.

Із 207 опитаних студентів, що навчалися в експериментальних групах, 85 максимально задоволені навчанням, 115 – задоволені, 7 – не визначилися;

незадоволених і максимально незадоволених не виявилося. Обчислення за вказаною вище формулою показало результат – 0,68. Згідно з умовами формули, чим ближчий результат до +1, тим значніший. Отже, одержаний результат засвідчив високий КЗ.

У анкетах студенти пишуть про таке:

Практичні заняття й тренінги значно вплинули на моє ставлення до мовлення і спілкування. Проблема мене зацікавила, і я планую надалі самостійно нею займатися (Олег Т.).

1. До ознайомлення з курсом риторики, я не слідувала за тим, як і що говорю, як слухаю співрозмовника, як сприймається моє мовлення. Тепер на ці речі я дивлюся майже професійно, принаймні мені так здається (Наталка О.).
2. Раніше я не вмiла аналізувати і контролювати власне мовлення і мовленнєву поведінку. Зараз багато чого змінилося, я стримую і контролюю себе, щоб не посваритися з друзями, рідними. Уважно сліdkую за логікою мовлення багатьох людей і дивуюся, як я раніше не помічала, які вони бувають алогічні (Юлія Ш.).
3. Я вперше помітила, що у розмові (особливо, коли мені потрібно когось переконати), я стала більш уважна до того, що говорю і як аргументую. А до ділової розмови готуюся заздалегідь (Олена П.).
4. Я нарешті усвідомила, що більшість проблем у нас пов'язані з невмінням спілкуватися і знаходити спільну мову, добирати ефективні стратегії і тактики. А ще потрібно багато читати, але не детективів, а книг, що навчають гарно говорити і логічно мислити (Юлія П.).

Таким чином, результати експериментального навчання дають підстави говорити про правильний підхід до планування методики, добору форм, методів, прийомів та засобів навчання риторики української мови і в цілому про ефективність розробленої системи та високий рівень організації й проведення дослідної роботи.

Висновки до розділу 5

Експериментальну роботу спрямовано на створення й апробування методики навчання риторики майбутніх учителів. Констатувальний експеримент дав змогу виявити слабкі місця у процесі професійного спілкування вчителя з учнями, щоб при складанні програми і посібників теоретичну і практичну частину дисципліни спрямувати на їх ліквідацію. Багаторічні спостереження за мовленнєвою поведінкою студентів під час педагогічної практики у школі, матеріали анкет, власний досвід сприяли визначенню змісту курсу риторики української мови з урахуванням особливостей фаху і чинних освітніх вимог, добору принципів, методів і прийомів навчання. Водночас розроблено рівні і показники риторичної компетенції та критерії їх оцінювання.

Узагальнені результати експерименту підтвердили висунуту нами гіпотезу й засвідчили ефективність розробленої методики навчання риторики української мови студентів педагогічних спеціальностей. Проведення занять за авторською програмою і розробленими методичними рекомендаціями, пропонований підхід до організації самостійної роботи студентів з вивчення риторики виправдали себе й одержали позитивні відгуки від учасників експерименту. Експериментальні дані зафіксували активізацію пізнавальної діяльності на заняттях і в позааудиторній роботі, зростання інтересу до риторики як навчальної дисципліни, впевненість студентів у спілкуванні з учнями, батьками і вчителями, здатність долати бар'єри у налагодженні контакту з учнями, однокурсниками і викладачами.

ВИСНОВКИ

1. Риторика в сучасній українській вищій школі є необхідною передумовою підвищення освітнього і культурного рівня студентів, запорукою якісно нової організації суспільних відносин і засобом утвердження пріоритету високої мовної культури в усіх сферах суспільного життя та державотворчої ролі української мови.

У ході дисертаційного дослідження встановлено, що узагальненими орієнтирами у навчанні риторики української мови майбутніх учителів повинні бути два рівні цілевизначення соціального замовлення: *загальносоціологічний* (виховувати громадянина-патріота своєї держави, формувати мовно-риторичну особистість елітарного типу) і *педагогічний* (орієнтуватися на систему цінностей (національних, державних, освітніх, родинних тощо); створювати умови для самореалізації, самовираження і самоутвердження особистості).

2. З'ясовано, що для визначення змісту риторики української мови як навчальної дисципліни мають значення такі чинники: її суспільне значення, професійне спрямування, лінгвістична база, прикладний характер і філософський зміст. Риторика розглядаємо як розділ курсу сучасної української літературної мови, що навчає ефективної гармонійної українськомовної комунікації у педагогічній сфері, сприяє успішній організації навчально-виховного процесу і формуванню риторичної компетенції. Головним завданням курсу вважаємо виховання мовно-риторичної особистості вчителя як носія елітарного типу української культури.

3. Важливим джерелом формування змісту сучасної української риторики є світова й вітчизняна риторична спадщина, зокрема такі її аспекти: науковий доробок Арістотеля (прийоми і методи аргументації; образ оратора; система топів; теорія мовленнєвого менталітету); Цицерона (правила навчання оратора; технологія складання промов); Квінтіліана (авторська методика навчання риторики); Ф. Прокоповича (авторський курс риторики; вчення про стилі; похвальне красномовство); М.Ф. Кошанського (методика написання творчих

робіт); С.П. Іванової, А.Ю. Міхневича (підготовка фахових лекторів) та ін. Вартий вивчення досвід російської риторичної школи з проблем шкільної риторики (Т.О. Ладиженська), жанрознавства, елітарного типу мовленнєвої культури (О.Б. Сиротиніна), ділової риторики (Т.В. Анисимова), риторики діалогу (С.О. Мінеєва); дослідження різних аспектів історії, теорії і практики української риторики (Л.І. Мацько, Г.М. Сагач, З.Й. Куньч).

4. Виявлено дані соціолінгвістики, важливі для розв'язання засобами риторики української мови завдань соціологізації особистості, вирішення проблем суспільної українськомовної практики (криза мовної культури, мовна агресія, стилістичне зниження і загальна деформація комунікативної сфери тощо), утвердження в суспільстві думки про залежність соціального статусу людини від рівня її мовної і мовленнєвої культури. Одне із завдань риторики української мови – удосконалюючи рівень мовно-риторичної підготовки майбутнього вчителя, сприяти розширенню функціональних можливостей мови і сфер її застосування; оновленню і поповненню активного словника носіїв мови в суспільстві; інтенсивному розвитку й популяризації української термінології; посиленню процесів демократизації й інтелектуалізації української мови; вирівнюванню, поповненню, розвитку і збагаченню жанрового диференціювання різних функціональних стилів; здійсненню прориву у середовище комп'ютерних комунікацій; завоюванню позицій у міжмовних інтерфейсах, у фондах державних стандартів України тощо.

5. Дослідження психологічних особливостей професійного спілкування вчителя, усвідомлення психологічної структури висловлювання вчителя в навчальній діяльності орієнтує у виборі шляхів формування високого рівня комунікативних умінь і навичок, професійно важливих здібностей. З огляду на сутнісні ознаки інтелекту (багатий активний словник, оперування поліфонією значень слів, логічними конструктами національної мови, лінгвістичними символами та їх змістом у процесі спілкування) риторику української мови розглядаємо як потужний засіб цілеспрямованого формування інтелектуального потенціалу нації. Важливими психологічними чинниками мовно-риторичної

освіти є розвинені увага, пам'ять, емоції, воля і спостережливість. Сукупно з соціолінгвістичними складниками вони сприяють формуванню соціального інтелекту, що характеризується дослідниками як провідний у розв'язанні комунікативних завдань і важливий для фахівців педагогічного профілю.

6. У центрі уваги риторики як науки про ефективне, результативне спілкування постають головні його учасники – учитель і учні. Урахування психологічних і рольових особливостей учасників навчального процесу сприяє взаєморозумінню, налагодженню ефективного спілкування, активного зворотного зв'язку, успішній реалізації навчально-виховних цілей, адже специфіка цих ситуацій передбачає адекватну мовленнєву поведінку, від якої залежить розв'язання соціально, професійно і життєво важливих завдань.

Виявлено й узагальнено інформацію про різні аспекти педагогічного спілкування, дію механізмів, що забезпечують його результат; про ціннісні орієнтири, дидактичний характер, що визначається специфікою стосунків учасників ситуації (навчальна взаємодія, комунікативне лідерство вчителя). Підтверджено припущення про те, що готовність учителя до педагогічного спілкування як виду діяльності робить навчально-виховний процес більш прогнозованим у плані успішності. Ефективність педагогічного спілкування залежить від мовно-риторичної підготовки вчителя, його психологічної культури, знань особливостей учнів, емоційної єдності педагога й учнів, настанови, педагогічного такту, мовленнєвого розвитку, педагогічної техніки і вміння слухати. Врахування психологічних і рольових особливостей учасників навчального процесу сприяє взаєморозумінню, налагодженню ефективного спілкування й активного зворотного зв'язку, успішній реалізації навчально-виховних цілей.

7. Розгляд образу ідеального оратора і вчителя у ретроспективі та перспективі дав змогу визначити складники моделі ідеалу сучасного вчителя-ритора й окреслити перспективні для дослідження аспекти. Поняття риторичного ідеалу має важливе дидактичне і суспільне значення як узагальнений зразок ідеалу мовленнєвої поведінки, як один зі способів

розв'язання професійно-комунікативних завдань, пізнання й утвердження цінностей української культури, як засіб удосконалення моделі сучасного ідеального вчителя. Його суть виражено в дефініції «елітарний тип мовно-риторичної особистості», що, на наш погляд, характеризує компетентних, національно свідомих і самоактуалізованих у соборному суспільстві носіїв мови, які володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функціонально-стильові можливості мови. В основу моделі цілісного образу ідеалу сучасного вчителя покладено сукупність професійно важливих здібностей, характеристик і компетенцій.

8. Доведено, що у системі професійно важливих компетентностей педагога належне місце має посісти риторична компетенція, яка складається з умінь добирати правильні стратегії і тактики, спрямовані на гармонізацію навчально-виховного діалогу, використовувати весь репертуар педагогічних жанрів, формувати елітарний стиль мовленнєвої поведінки у професійній сфері й суспільстві. Риторична компетенція дає змогу вчителю ставити перед собою будь-які комунікативні цілі і, відповідно до них, обирати комунікативну стратегію, що реалізується за допомогою комунікативно-риторичних тактик, мовленнєвих та риторичних жанрів з урахуванням ситуації спілкування, риторичних завдань, прийомів і риторичного досвіду мовця.

9. Риторична підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів передбачає засвоєння таких базових лінгвістичних понять: 1) ораторська мова (як гармонійна форма живого спілкування, що базується на засадах етосу, логосу, пафосу і топосу і здійснює на слухачів бажаний вплив); 2) текст (як продукт і процес комунікативної взаємодії вчителя й учнів); 3) дискурс (як процес мовленнєвої поведінки); 4) жанр (як дидактична одиниця). Одним із невід'ємних складників образу ідеального оратора є його мова. У результаті узагальнення опрацьованого матеріалу створено структуру ораторської мови, яка відображає специфіку дефініції, – від джерел, що формують її (ерудиція оратора, загальна культура, досвід, розвинене мислення,

розвинена почуттєва сфера, розвинене мовлення і мовне чуття, поставлений голос, приємний зовнішній вигляд, розвинена техніка мовлення, мораль мовця), сутнісних характеристик (вимисел, відповідність, призначення, словесне вираження, синтаксична будова, ритмометрична організація, що формують красу, побудову і достоїнство), до головного призначення (гармонія). Поняття «ораторська мова» розуміємо як гармонійну форму живого спілкування, що базується на засадах етосу, логосу, пафосу і топосу і здійснює на слухачів бажаний вплив. Доповнено типологію жанрів педагогічного мовлення, зібрано і систематизовано жанри мовлення вчителя для роботи над засвоєнням їх особливостей і формуванням навичок оперування жанрами у педагогічній діяльності. Знання жанрів сприяє творчому оволодінню фаховою інформацією, удосконаленню професійних умінь і навичок педагога, розвитку загальних і спеціальних здібностей, налагодженню діалогу між учителем і учнями. Володіння жанрами педагогічного мовлення (за К.Ф. Сєдовим) розглядаємо як базові вміння риторичної грамотності людини, від якої значною мірою залежить рівень культури спілкування мовної особистості.

10. Невід'ємним критерієм ораторського мовлення є майстерне володіння словом, що дає змогу ораторові, інформуючи, переконуючи, агітуючи, викликати певні почуття і приносити насолоду. Серед інших складників гарної промови, називають оригінальність, виразність, яскравість і образність. Розгляд джерел естетично-образної системи сприяє формуванню метафоричного сприйняття і відтворення світу, асоціативному мисленню. З огляду на важливість мовно-виражального етапу підготовки ораторської промови, у процесі навчання риторики більш доречно давати знання про риторичні засоби не у вигляді детального списку, а у вигляді навчальних вправ; належне місце відводиться мовленнєвій практиці, аналізу помилок у використанні ораторських прийомів.

11. Теоретико-методологічне обґрунтування системи навчання риторики як цілісного явища сприяло виділенню основних взаємопов'язаних компонентів (мотиваційного, цільового, змістового, діяльнісного і результативного), провідних підходів (філософського, психологічного, особистісного,

загальнодидактичного, системного, діяльнісного, професійно спрямованого та етнокультурологічного), загальнодидактичних і специфічних принципів. Уточнено зміст курсу риторики української мови, методи оцінювання навчальних досягнень студентів на основі співвіднесення очікуваних результатів навчання з ієрархією його цілей, основними серед яких є формування риторичної компетенції, вміння налагоджувати гармонійний діалог. Встановлено залежність досягнутих результатів від вибору й поєднання інноваційних технологій і традиційних форм та методів навчання. З огляду на головні напрями державної політики щодо розвитку вищої освіти, процес викладання риторики української мови у вищих педагогічних навчальних закладах модернізовано: впроваджено такі освітні інновації, як кредитно-модульна технологія, організація елементів ситуаційної методики навчання, проблемного навчання, рольові ігри, тренінги, діалог, дискусії та нові інформаційні технології. Ефективність розробленої методики навчання риторики визначає оптимальне поєднання інноваційних технологій і традиційних форм і методів навчання.

12. Відповідно до сучасних освітніх вимог, розроблено систему самостійної роботи студентів з вивчення риторики, спрямовану на підвищення пізнавального інтересу, ефективності риторичної підготовки. Самостійну роботу з риторики розглядаємо як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану, контрольовану і/чи самоконтрольовану навчальну і наукову діяльність, спрямовану на реалізацію дидактичних, суспільних, професійних і особистих цілей. Визначено мету, завдання, принципи, методи самостійної роботи студентів з риторики, окреслено функції викладача і студента; ураховано поради дослідників щодо важливості рефлексивного компонента, який передбачає аналіз, розуміння й усвідомлення себе (своєї поведінки, досвіду, почуттів, вчинків, дій, здібностей, свого призначення у житті в цілому).

13. Для створення методики навчання риторики важливе значення мало проведення аналізу навчально-методичної бази, анкетування й опитування вчителів, студентів, які не вивчали риторику та студентів, що прослухали курс

риторики у ВНЗ, спостереження за мовленнєвою й риторичною поведінкою вчителів на уроках і студентів на заняттях з методики навчання шкільного курсу мови та під час проходження педагогічної практики в школах. Результати констатувального зрізу виявили слабкі сторони у професійному спілкуванні вчителів, недостатній рівень мовно-риторичної підготовки студентів для успішної подальшої професійної діяльності і підтвердили необхідність удосконалення програми з риторики і посилення мовно-риторичного компонента освіти.

14. На етапі впровадження експериментальної методики розкрито розвивальний потенціал її елементів, визнано ефективність дидактичних умов формування риторичної компетенції, організації СРС з вивчення риторики, перспективність взаємодії всіх етапів риторичної освіти (школа → ВНЗ → самоосвіта). Виявлено, що застосування того чи іншого методу в практиці навчання майбутніх учителів має бути диференційованим залежно від мотивів, інтересів та можливостей кожного студента і розвивального потенціалу самого методу.

Визначена структура риторичних умінь студентів сприяла добору вправ і завдань, реалізація яких сприятиме підвищенню рівня мовної і риторичної компетенції, якості професійної підготовки майбутнього вчителя. Розроблена система вправ з риторики української мови сприяла дотриманню етапності в роботі над формуванням риторичних умінь, забезпеченню динаміки у формуванні й удосконаленні риторичної компетенції, розвитку здібностей до самостійної риторичної діяльності, що відповідає цілям педагогічного спілкування.

15. За результатами формувального експерименту встановлено, що успішному навчанню риторики української мови сприяла чітка програма дослідного навчання (формування мети і завдань, визначення учасників, добір матеріалів, окреслення основних елементів цього етапу, прогнозування результатів), особистісно орієнтована методика, що є складником системи риторичної освіти (школа – ВНЗ – самоосвіта), має сильну мотиваційну основу, орієнтована на потребно-мотиваційну сферу студента і специфіку фаху, надає

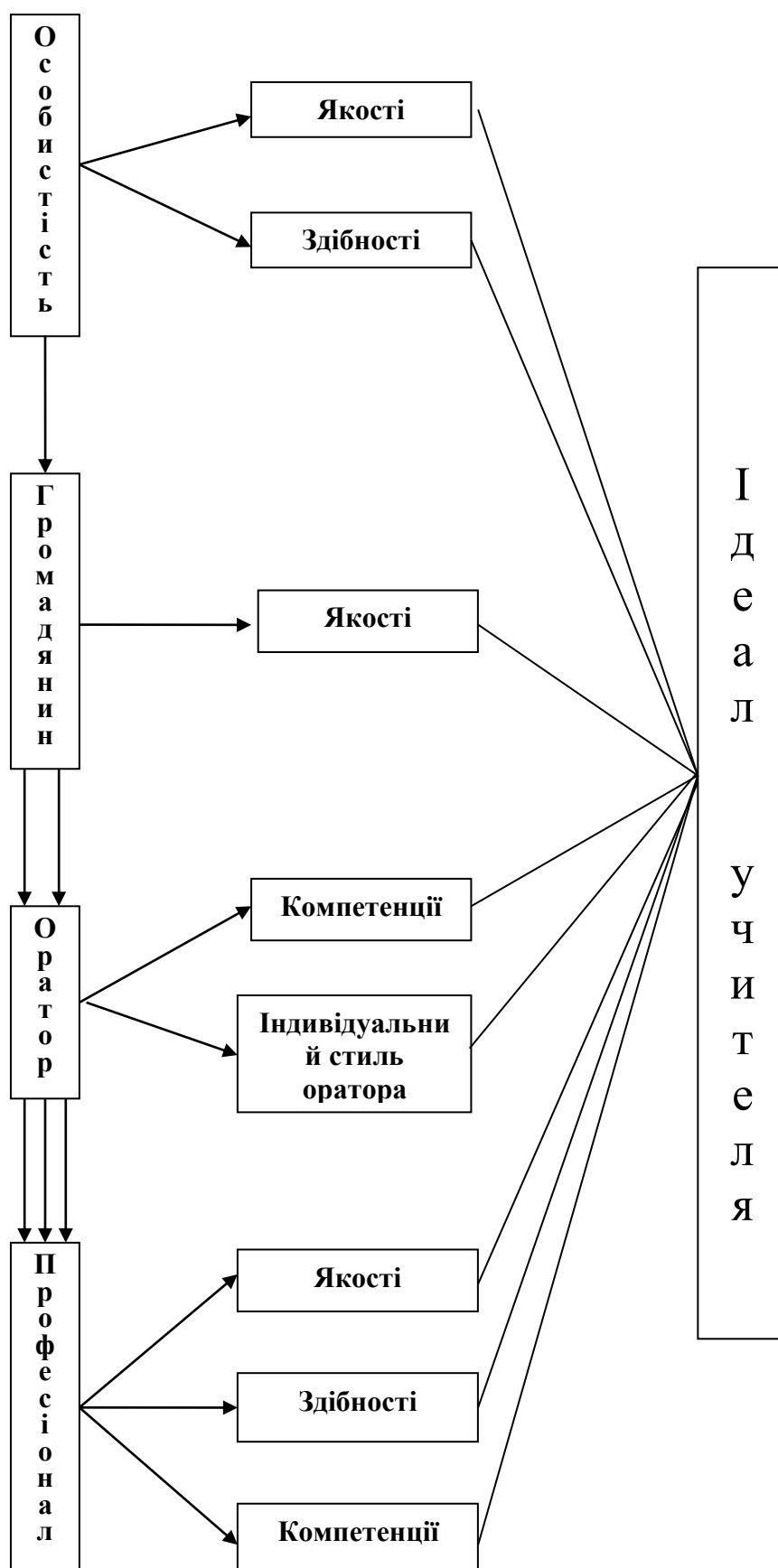
перевагу інтерактивним методам навчання і створює умови для самостійної роботи студента.

16. Результати експерименту підтвердили ефективність розробленої методики і дали змогу виявити зростання пізнавального інтересу до риторики, формування професійних комунікативних якостей, упевненості у своїх силах і виборі професії, активізації навчальної діяльності. Впровадження спеціально розробленої методики, що передбачає реалізацію окреслених у дослідженні засадничих основ (забезпечення пріоритету індивідуальності, самоцінності, самобутності студента; актуалізації поняття «освіта як цінність» шляхом акцентування ціннісного компонента змісту риторики; урахування інтелектуальних запитів і здібностей студентів; застосування кредитно-модульної технології, інтерактивних форм і методів навчання у поєднанні з традиційними; створення умов для самостійної роботи студента з риторики і формування стійкої внутрішньої потреби постійного вдосконалення риторичних знань і вмінь) у навчальний процес окреслених програмою університетів засвідчило позитивну динаміку формування риторичної компетенції майбутніх учителів. Таким чином, результати дослідного навчання підтвердили висунуту в роботі гіпотезу.

17. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми навчання риторики української мови майбутніх учителів. Подальшого вивчення і дослідження потребують питання особливостей мовлення носіїв елітарного типу української мовленнєвої культури, методики дослідження і навчання жанрів мовлення вчителя, бар'єри спілкування, питання мовної агресії, засоби гармонізації професійного й міжособистісного спілкування тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А



Додаток Б

Сукупність характеристик і якостей ідеального вчителя

ОСОБИСТІТЬ		
Якості		Здібності
Цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, креативність, саморозвиток і саморегуляція. Щирість, гідність, людяність, доброта, терпимість, порядність, чесність, справедливість, щедрість, чуйність, сила волі, твердість, емоційна привабливість, доброзичливість, моральність, приязність, товарицькість. Бадьорість, жвавість, енергійність, рухливість, зовнішня привабливість та ін.		Увага, спостережливість, добра пам'ять, логічне мислення, творча уява, мовне чуття, рішучість, сенситивність, кмітливість, комунікативність, інтуїція, впевненість, почуття гумору, відповідальність, творчість тощо.
ГРОМАДЯНИН		
Якості		
Національна свідомість, національна солідарність, дієвий патріотизм, висока мораль, політична культура, тактична гнучкість, гуманність, незалежність, добродійність, оптимізм, мовна стійкість, активна соціальна позиція, демократичний стиль роботи та ін.		
ПРОФЕСІОНАЛ		
Компетенції	Здібності	Якості
<u>Ключові:</u> Соціальна, комунікативна, загальнокультурна, полікультурна, когнітивна, мотиваційна, функціональна; <u>Загальні:</u> Мовна, мовленнєва, валеологічна, екологічна тощо; <u>Професійно-педагогічні:</u> Психологічна, дидактична, інтелектуально-педагогічна, риторична, інформаційна предметна і міжпредметна, науково-методична, творча, конструктивно-технологічна, операційно-педагогічна, рефлексивно-педагогічна, кваліметрична.	Академічні, дидактичні, перцептивні, сугестивні, організаторські, здібність до розподілу уваги, педагогічна рефлексія, педагогічний такт, саморегулятивні, дослідницькі, здібність до інноваційної діяльності, педагогічне цілеспрямовання, педагогічне мислення, науково-пізнавальні, мовленнєві, артистичні, володіння педагогічною технікою та ін.	Працьовитість, педагогічна вираженість, працездатність, педагогічна комунікабельність, педагогічна мудрість, витримка, педагогічна спостережливість, об'єктивність, товарицькість, дисциплінованість, рішучість, наполегливість, відповідальність, цілеспрямованість, логічність, організованість, прагнення до самовдосконалення, артистизм, ерудованість, педагогічний такт, обов'язковість, самокритичність, принциповість, психічна сумісність у колективі, любов до педагогічної діяльності, культура зовнішнього вигляду, почуття смаку, авторитетність, готовність до інноваційної діяльності, динамізм, мобільність, та ін.
ОРАТОР		
Компетенції	Індивідуальний ораторський стиль	
Риторична, психологічна, комунікативна, україномовна, когнітивна, інформаційна, культурна, рефлексивна.	Оригінальне мовомислення; власна мовотворча манера; кінетика, міміка, жести; техніка мовлення.	

Додаток В

Жанри педагогічного мовлення

№	Ознака	Групи жанрів	Приклади
1	Форма	1) усні	Пояснення, виступ, бесіда
		2) писемні	Лист, щоденник, нарис
2	Характер комунікації	1) офіційні	Автобіографія
		2) неофіційні	Втішання, гра
		3) умовно офіційний	Пояснення матеріалу
3	Комунікативна стратегія	1) навчальні	Урок, пояснення
		2) дискурсивні	Педрада, комплімент
4	Структура	1) прості	Подяка, прохання
		2) складні	Виступ, інтерв'ю
		3) комплексні	Конспект уроку
5	Походження	1) первинні	Порада, зауваження
		2) вторинні	Промова, доповідь
6	Комунікативна мета	1) інформаційні	Інструктаж, заява
		2) переконувальні	Виступ, дискусія
		3) етикетні	Втішання; вітальна промова
		4) розважальні	Конкурс, змагання
7	Комунікативне минуле	1) реактивні	Відповідь, згода
		2) ініціативні	Прохання, лист
8	Зміст	1) специфічні	Записи в щоденнику
		2) універсальні	Лист, подяка
9	Концепція адресата	1) адресовані учням	Пояснення, оцінювання
		2) адресовані батькам	Запис у щоденнику
		3) адресовані колегам	Виступ на педраді
		4) поліадресні	Оголошення, дискусія
		5) Я-адресні	Записи особистого змісту
10	Концепція мовця	1) мовець – учитель	Характеристика, коментар
		2) мовець – учень	Відповідь на уроці
		3) змішаного типу	Навчальний діалог
11	Будова	1) монологічні	Стаття, ювілейна промова
		2) діалогічні	Бесіда з учнем, батьками
		3) полілогічні	Дебати, дискусія
12	Тональність	1) раціональні	Узагальнювальне слово
		2) емоційні	Привітання, похвала
13	Параметр мовного втілення	1) клішовані	Автобіографія, заява
		2) індивідуалізовані	Похвала, пропозиція
14	Характер підготовки	1) спонтанні	Оцінювання відповіді
		2) частково підготовлені	Виступ під час дискусії
		3) підготовлені	Наукова доповідь

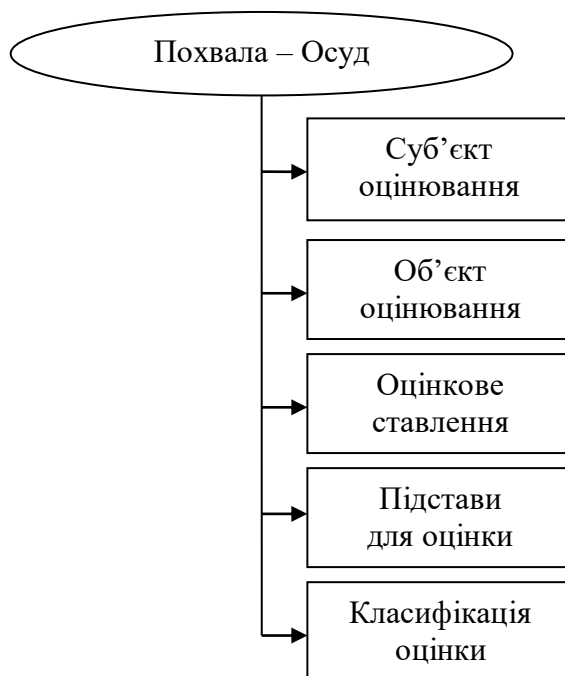
Додаток Г

Список жанрів педагогічного мовлення

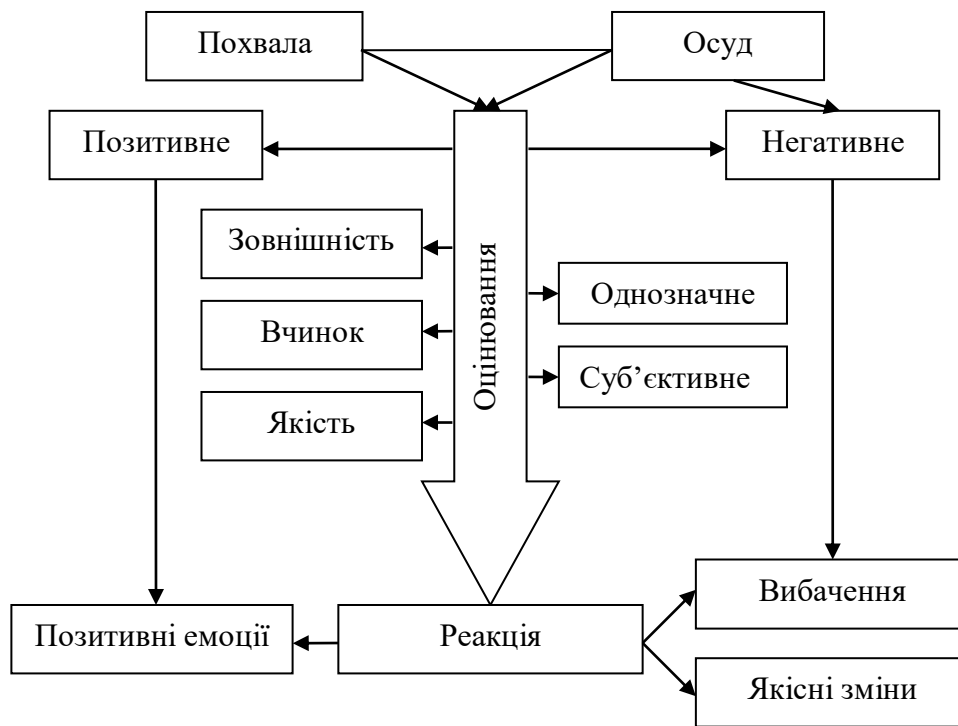
- А:** автобіографія (документ; усне представлення), аналіз роботи, анкета, анотація, афіша, афоризм;
- Б:** батьківські збори, бесіда (навчальна, виховна, навчально-виховна, дружня);
- В:** вибачення, виступ (під час дискусії, дебатів, полеміки; на батьківських зборах, на педраді, тематичний), виховна година, відгук, відмова, відповідь (на зауваження, на комплімент, на пропозицію, на прохання, на грубість), відповідь на уроці (визначення, описова характеристика, розгорнута відповідь), втішання;
- Д:** дискусія, диспут, діалог (навчальний, виховний, навчально-виховний), довідник, доповідь (звітна, наукова, науково-популярна, ознайомлювальна, підсумкова), доручення ;
- Е:** екскурсія, есе;
- З:** замітка, заперечення, записи (в щоденнику, особистого змісту), записка, засідання (гуртка, методичного об'єднання), застільне слово (тост), зауваження, захист, заява (письмова, усна), звіт (документ, усний), згода/незгода, зізнання, знайомство;
- І:** інструктаж (усний), інструкція (документ), інтерв'ю;
- К:** казка, коментар, комплімент, конспект (статті, промови), конспект уроку, консультація;
- Л:** лекція, лист (офіційний, особистий, рекомендаційний, вітальний, напутній);
- М:** монографія;
- Н:** наказ, нарис, настанова (на слухання);
- О:** огляд, оголошення, оповідання, осудження, оцінювання;
- П:** педагогічний щоденник (есе), педрада, переказ, підручник, побажання, повідомлення, подяка (учням, батькам, колегам, спонсорам), поздоровлення; попередження, порада, портрет (учителя, учня, літературного героя), похвала, пояснення, представлення (класу, колективу школи, батькам, колегам, учневі тощо), привітання, притча, промова (інформаційна, агітаційна, переконувальна, напутня, розважальна, вітальна, ювілейна; поминальна), пропозиція, протест, протокол, прохання, прощання;
- Р:** репортаж, реферат, рецензія, розіграш, розписка;
- С:** словник, слово (вступне, підсумкове, узагальнювальне, напутнє, у відповідь), співчуття, стаття, схвалення;
- Т:** тези, телефонна розмова;
- Х:** характеристика (на випускників, атестаційна, ділова, психологічна, характеристика-роздум, портретний нарис, рекомендація; усна);
- Ш:** щоденник (особистий, колективний).

Додаток Д

Структура жанрів «Похвала-Осуд»



Додаток Е
Особливості жанрів «Похвала-Осуд»



Додаток Ж

Особливості структури і змісту СРС з риторики

Форми	Методичне забезпечення	Контроль
1	2	3
Аудиторна самостійна робота		
1. Конспектування лекцій 2. Вивчення схем, таблиць 3. Робота з підручниками, посібниками, порівняльний аналіз, побудова схем і таблиць. Зіставлення тощо 4. Аналіз тексту промов, аудіозаписів з промовами відомих людей 5. Участь у проблемній чи вікторинній лекції, творчому семінарі, дискусії, ділових іграх тощо	1. Перелік питань, таблиці, схеми, консультація викладача 2. Консультація викладача, методичні рекомендації, складання схем, таблиць 3. Розроблення завдань, питань для самоконтролю, методичних рекомендацій 4. Добір текстів, аудіоматеріалів, схема аналізу з методичними рекомендаціями 5. Визначення проблем, добір матеріалів, методичні поради щодо участі кожного, консультація викладача	1. Опитування 2. Перевірка завдань 3. Захист проектів 4. Індивідуальне оцінювання 5. Поточне оцінювання 6. Залік
Позааудиторна робота		
1. Вивчення матеріалів підручника, опрацювання статей; зразків публічних виступів відомих ораторів 2. Теоретична підготовка до контрольного тестування 3. Підготовка рефератів, доповідей з окремих тем 4. Підготовка доповідей, виступів для участі в семінарі, дискусії 5. Ведення риторичної папки 6. Вивчення додаткової літератури з питань, що розглядаються на заняттях 7. Написання статті, підготовка до публікації 8. Самостійна підготовка тесту промови і публічне виголошення. 9. Опрацювання тем, передбачених для СР, виконання завдань	1. Вибір тем, перелік питань, список підручників, посібників, статей, методичні рекомендації, додаткова література 2. Перелік контрольних питань, список літератури; Додаткова література, методичні рекомендації, схеми, таблиці 3. Список рефератів, рекомендованої літератури, вимог до написання й оформлення рефератів, схема аналізу 4. Розробка тем семінарів, практичних занять, питань, пропонованих для дискусії, практичні рекомендації, методичні поради 5. Перелік необхідних матеріалів, зразки, методичні поради 6. Список літератури, додаткові питання, методичні рекомендації 7. Список літератури, консультації викладача, рецензування 8. Методичні поради, консультація викладача 9. Перелік тем, завдань з методичними рекомендаціями, зразками виконання завдань; консультація викладача	1. Опитування, тематичне оцінювання 2. Тестування, тематичне оцінювання, залік 3. Перевірка й оцінювання рефератів, аналіз доповідей 4. Оцінювання 5. Перевірка, оцінювання 6. Співбесіда, оцінювання 7. Оцінювання 8. Залік 9. Співбесіда або тестування, залік

1	2	3
Післядипломна самостійна робота		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Вивчення перспективного теоретичного матеріалу, що не увійшов до програми курсу. 2. Ознайомлення з новинками риторики 3. Наслідування кращих риторичних зразків 4. Практика публічних виступів 5. Аналіз виступів 6. Ведення риторичної папки 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Перелік питань, список літератури 2. Постійне ознайомлення з періодикою, ведення інформаційної бази, взаємообмін інформацією 3. Відпрацювання техніки виступу, запам'ятання кращих змістових елементів 4. Використання кожної можливості виступити публічно 5. Довільний добір виступів 6. Визначені викладачем напрями, структура 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Самооцінювання 2. Обмін критичними думками з колегами, друзями 3. Самоаналіз 4. Оцінювання слухачів, самоаналіз 5. Обмін думками з колегами, друзями 6. Постійний перегляд, самооцінювання матеріалу

Додаток 3

Анкета

(для вчителя)

Дані учасника анкетування:

1. Прізвище, ім'я, по батькові.....
2. Педагогічний стаж, фах.....
3. Школа.....

Запитання анкети:

1. Чи відчуваєте Ви потребу вивчати риторичку?.....
2. Яке значення, на Вашу думку, має риторика для вчителя?.....
.....
.....
3. Проти поданих нижче пунктів поставте позначки: 1 – відчуваю труднощі; 2 – певною мірою обізнан-(а, ий); 3 – добре обізнан- (а, ий)

1	Визначення теми виступу	13	Запитання і відповіді
2	Створення концепції виступу	14	Прикрашання промови
3	Формулювання тези	15	Мотивація мовлення
4	Добір аргументів	16	Жанри мовлення вчителя
5	Секрети успішного виступу	17	Види і стилі педагогічного спілкування
6	Види підготовки до публічного виступу	18	Педагогічний діалог у різних ситуаціях уроку
7	Написання тексту виступу	19	Методика підготовки і проведення дискусії, дебатів
8	Уміння триматися перед аудиторією	20	Як стати цікавим співрозмовником
9	Моделювання аудиторії	21	Бар'єри у спілкуванні
10	Зацікавлення аудиторії	22	Імідж учителя
11	Риторичний аналіз	23	Прикрашання промови
12	Культура суперечки	24	Способи переконання

4. Окремо запишіть інші теми з риторички, що цікавлять Вас.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Дякую!

Додаток И

Тестові завдання №1:

1. Риторика – це
2. Основоположними розділами класичної риторики є
3. Розділ «Елокуція» розкриває закони.....
4. Є такі елементи структури риторики як навчальної дисципліни.....
5. Емоційний комфорт полягає у тому,.....
6. Педагогічне спілкування – це
7. Оптимальне педагогічне спілкування – це
8. Компонентами мовленнєвої ситуації є.....
9. Професійне слухання вчителя – це
10. Педагогічний мовленнєвий вчинок – це
11. Софісти – це
12. Головна передумова виникнення риторики.....
13. Риторику у Києво-Могилянській академії викладали.....
14. Є такі види ораторського мовлення:.....
15. Еристика – це
16. Є такі жанри усного мовлення вчителя:.....
17. Є такі типи діалогів за комунікативними цілями:.....
18. Стратегія – це
19. Аргументація – це
20. Повсякденна підготовка до виступу – це.....
21. Головним результатом гарного пояснення є.....
22. Моделювання аудиторії – це.....
23. Головне призначення висновку – це
24. Є такі етапи роботи з літературою:.....
25. Кінесика – це.....

Продовження додатка И

Тестові завдання №2

1. До основних понять класичної риторики належать.....
2. Призначення розділу «Меморія» –
3. У розділі «Техніка риторики вивчається.....
4. Елокуція – це
5. Педагогічна риторика – це
6. Мовленнєвий закон формує і розвиває.....
7. Комунікативність учителя – це
8. Є такі функції спілкування:
9. Спільність риторики і логіки полягає в тому,
10. Етос – це
11. Софістів піддавали критиці за.....
12. Найбільша заслуга софістів полягає у тому.....
13. Складниками успішного виступу є.....
14. Кращими ораторами Давнього Риму є
15. Суть тактики полягає.....
16. Японська риторика має на меті.....
17. За способом оформлення тексту промови є такі види підготовки.....
18. Головне завдання вступу –
19. Тема вважається розкритою, якщо
20. Є такі види планів:.....
21. Є такі види еристики:.....
22. Дискусія – це
23. В основі педагогічного діалогу лежить.....
24. Проксеміка – це
25. Є такі жанри писемного мовлення вчителя.....

Додаток К

Зразки контрольних індивідуальних карток

Картка №1 (володіння риторичними знаннями)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Назвіть етапи підготовки публічного виступу. 2. Сформулюйте правила успішного спілкування. 3. Що, крім вербальних засобів, сприяє успішному спілкуванню? 4. Назвіть складники успішного виступу. 5. У чому особливості слухання вчителя й учнів? 6. Назвіть жанри писемного мовлення вчителя.

Картка №2 (володіння понятійним апаратом)
<p><i>Згрупуйте подані поняття за такими ознаками:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) ті, що Ви розумієте і можете пояснити; 2) ті, які Ви розумієте, але пояснити не можете; 3) невідомі Вам. <p><i>З'ясуйте значення трьох (на вибір) термінів.</i></p> <p>Логос, етос, пафос, топос, інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція, релаксація, педагогічна риторика, риторичний жанр, цільова настанова, стратегія, тактика виступу, теза, тема, інтонація, композиція промови, дискусія, полеміка, опонент, аргумент, дебати, еристика, кінесика, проксемика, пауза.</p>

Картка №3 (оволодіння риторичними вміннями)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Доберіть тему виступу, змодельуйте аудиторію. 2. Проаналізуйте фрагмент однієї з телепередач як вид еристики. 3. Доберіть аргументи на підтримання тези «Читання – річ корисна». 4. Опишіть процес підготовки публічного виступу перед новою для Вас аудиторією. 5. Розгляньте подану нижче ситуацію спілкування, проаналізуйте, запропонуйте власне вирішення її. <p>Ви стали свідком такої розмови:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Олю, ти навіщо розповіла у класі мій секрет, тепер із мене всі сміються? – А що, це так важливо для тебе? – Я ж просила тебе як подругу, я тобі довірилася, а ти... – Яка ти мені подруга? І взагалі, ти що, не знаєш, що зараз не можна нікому довіряти?

Картка №4 (творчість і оригінальність)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Розробіть і презентуйте схему одного із зазначених у дужках жанрів (аналіз роботи, афіша, вибачення, виховна година, усне доручення, комплімент, подяка, привітання, рекомендація). 2. Подайте обраний Вами жанр у дії. 3. Підготуйте текст вітальної промови.

Додаток Л

Зміст формувального експерименту

№	Завдання	Методи	Засоби
1	Засвоєння теоретичних знань	<i>Теоретико-інформаційні:</i> усний цілісний виклад, дискусія, діалог, консультування	Схеми, електронні таблиці, інформаційні пошукові системи, методичні рекомендації, посібник
2	Вивчення понятійного апарату	<i>Теоретико-інформаційні:</i> консультування; <i>Практико-операційні:</i> вправи, алгоритм; <i>Методи самостійної роботи:</i> читання, робота з навчальною літературою	Схеми, інформаційні пошукові системи, методичні рекомендації, картки, словники; підручники, посібник
3	Формування риторичних умінь	<i>Практико-операційні методи:</i> вправи, алгоритм, «роби так, як я», гра; <i>Пошуково-творчі методи:</i> мозкова атака, акваріум, бригадний метод, творчий діалог, мікрофон, кейс-метод, метод проектування; <i>Методи самостійної роботи:</i> кейс-метод, метод проектування	Схеми і зразки, система вправ, тексти для аналізу і зразка, методичні рекомендації, відео- й аудіозаписи, картки, диктофон, комп'ютер
4	Формування умінь продукування і творчої реалізації ідей	<i>Методи самостійної роботи:</i> читання, експертиза, кейс-метод, метод проектування; аналіз	Довідкова література, словники, посібники, електронна пошукова система, алгоритми

Додаток М

Реалізація проектного методу

Тема 1: Риторичний ідеал

Основні питання:

1. Значення поняття «ідеал».
2. Розуміння ідеалу в різних галузях наук.
3. Ретроспектива риторичного ідеалу.
4. Сучасний риторичний ідеал.

Мета роботи учасників проекту: розробити авторську модель риторичного ідеалу.

Завдання учасників проекту:

1. Мотивувати вибір теми; з'ясувати суть поняття основного терміна.
2. Розробити анкети і провести опитування однокурсників, щоб виявити розуміння ними понять «ідеал», «риторичний ідеал», міркування щодо необхідності ідеалу і змісту моделі сучасного риторичного ідеалу.
3. Проаналізувати анкетні дані.
4. Оформити результати, визначити форму їх презентації.
5. Сформулювати гіпотезу проектного дослідження.
6. Зібрати й систематизувати матеріал.
7. Запропонувати свою модель риторичного ідеалу.
8. Обрати форму презентації і представити проект
9. Організувати діалог з питань пропонуванних проектів.

Підсумки роботи

Тема 2: Цікавий співрозмовник

Основні питання:

1. Роль спілкування у професійному й особистому житті людини.
2. Види педагогічного спілкування.
3. Образ співрозмовника.

Мета роботи учасників проекту: розробити модель цікавого (бажаного) співрозмовника.

Завдання учасників проекту:

1. Мотивувати вибір теми; з'ясувати суть поняття основного терміна.
2. Розробити анкети і провести опитування однокурсників, щоб виявити розуміння ними значення спілкування у житті людини, міркування щодо необхідності стати цікавим, бажаним співрозмовником і щодо складників образу цікавого співрозмовника.
3. Проаналізувати анкетні дані.
4. Оформити результати, визначити форму їх презентації.
5. Сформулювати гіпотезу проектного дослідження.
6. Зібрати й систематизувати матеріал.
7. Запропонувати свою модель цікавого співрозмовника і методику його формування.
8. Обрати форму презентації і представити проект.
9. Організувати діалог із питань пропонуванних проектів.

Підсумки роботи

Додаток Н

Зразки ситуацій для проблемних методів:

Ситуація №1. Ви – вчитель. На Ваш урок учні готували реферати, цікаві повідомлення з теми уроку. Під час опитування з'ясувалося, що у двох учнів абсолютно однакові реферати, одному з них Ви вже поставили високий бал. Як бути?

Ситуація №2. Ви – вчитель. Завтра перша зустріч із батьками на батьківських зборах. Яким чином Ви сплануєте розмову і знайомство?

Ситуація №3. Ви – студент-практикант. На початку уроку з'ясувалося, що клас не готовий до уроку. Як Ви вчините у цій ситуації?

Ситуація №4. Ви – вчитель. Один учень вперто не готується до Ваших уроків, мотивуючи це тим, що Ваш предмет йому не потрібний. Переконайте у важливості дисципліни, яку Ви викладаєте.

Ситуація №5. Ви – вчитель. На одному з уроків риторики учень сказав, що він не гуманітарій, йому подобаються точні науки, тому риторику вивчати йому не хочеться. Чи дійсно всім потрібна риторика?

Ситуація №6. Ви вчитель. На перерві у Вашій присутності учень висловився нецензурно. Які Ваші дії?

Ситуація №7. Ви – вчитель. Під час екскурсії з класом екскурсовод зробив Вам зауваження, що мовлення Ваших учнів «просто жажливе: «лох», «прикол», «облом», «ніштук» тощо? Ваша реакція? Чи варто на цю тему говорити з учнями? Як їх переконати, що так говорити – погана ознака?

Ситуація №8. Ви – студент-практикант. Захворів учитель історії, нікому замінити і завуч школи просить Вас піти на урок у Ваш 7-й клас? Чим Ви зацікавите учнів, як сплануєте урок?

Ситуація №9. Ви – студент-практикант. Під час уроку, який проводила вчителька, Ви помітили у її поясненні помилку. Наступний урок проводите Ви. Учень, якого Ви викликаєте, повторює помилку вчителя. Ви його виправляєте. Учень посилається на вчителя. Цей учитель присутній у Вас на уроці. Як бути?

Ситуація №10. Ви – студент-практикант. Вам стало відомо, що у школі, де Ви проходите практику, з наступного року з'являється вакантне місце. Спробуйте переконати директора, щоб Вас узяли на роботу.

Ситуація №11. Ви – вчитель. У Вашому класі є два учні, які панічно бояться виходити відповідати до дошки. Допоможіть їм подолати страх.

Ситуація №12 Ви – вчитель і класний керівник. Напередодні Вам стало відомо, що учень Вашого класу здійснив крадіжку. Ви викликали батька, який чекає Вас біля учительської. І раптом колега повідомила, що цей батько за найменшу провину б'є хлопця. Як побудуєте розмову?

Ситуація №13. Ви – викладач. Дисципліна «Практична риторика» вивчається за вибором студентів. Переконайте студентів, що їм потрібно обрати саме Ваш предмет.

Ситуація №14. Ви – вчитель і класний керівник. Ваші учні стали слабше навчатися, мотивуючи тим, що їхні батьки мають освіту і фах, а роботи все одно немає. Навіщо вчитися? Поясніть їм, навіщо вчитися.

Ситуація №15. Ви – вчитель. Один із батьків Вашого учня висунув до Вас претензії у необ'єктивному оцінюванні його сина. Переконайте батька, що це не так.

Ситуація №16. Ви – студент-практикант, і Вам потрібно проводити заліковий урок. Ви заходите до класу і помічаєте, що на столі немає зошита із конспектом уроку. Як вийти достойно з такої ситуації?

Ситуація №17. Ви – вчитель. На батьківських зборах Вам потрібно зробити підсумок за чверть. Батьки прийшли напередодні свята Нового року. А у Вас не для всіх приємна інформація. Як Ви побудуєте свій виступ?

Ситуація №18. Ви – вчитель. Під час уроку один з учнів висловився нецензурно. Як відреагуєте Ви?

Ситуація №19. Ви – студент-практикант. Завтра у Вас перша зустріч із класом. Як Ви плануєте побудувати знайомство із класом?

Ситуація №20. Ви – вчитель. На батьківських зборах Вам потрібно розповісти батькам про нову дисципліну – риторику. У своїй розповіді з'ясуйте, чим риторика відрізняється від інших предметів, чим вона цікава і корисна.

Ситуація №21. Ви – вчитель. На уроці конфлікт, один з учнів не реагує на Ваші зауваження, умовляння, а потім раптом запитує: «А чому Ви стали вчителем. Це є не престижно, і платять мало». Поясніть, чому Ви стали вчителем.

Ситуація №22. Ви – вчитель. Першого вересня проводите свій перший урок. Спробуйте переконати дітей, що Ваш предмет справді цікавий і необхідний.

Ситуація №23. Ви – вчитель. Учениця К. упродовж чверті мала низькі оцінки, раптом два останніх уроки підготувалася і наполегливо просить її запитати й оцінити. На перерві з'ясувалося, що за гарне навчання батьки пообіцяли дорогий подарунок, а тому вона слізно просить не ставити низький бал, бо це єдина погана оцінка в чверті, і через неї не здійсниться мрія багатьох років. Як побудуєте розмову?

Ситуація №24. Ви – вчитель. У школу на зустріч із Вами прийшла мати учня, який має здібності, але навчається погано, інколи грубить учителям. Як Ви побудуєте розмову?

Ситуація №25. Ви – вчитель. Напередодні Нового року міська влада оголосила конкурс на кращий рекламний проект у міському транспорті, Ваші учні бажають взяти в ньому участь і просять Вашої допомоги. Запропонуйте їм цікаві варіанти.

Ситуація №26. Ви – вчитель. До Вас із проханням звернулася учениця, якій мама забороняє дружити з однокласницею, яка з незаможної сім'ї. Допоможіть їй переконати маму, що не варто перешкоджати дружбі.

Ситуація №27. Ви – студенти. До вас звернувся класний керівник випускного класу прийти на виховну годину й розповісти про факультет, на якому Ви навчаєтесь. Як побудуєте свою розповідь?

Ситуація №28. Ви – класний керівник. Відреагуйте на прохання (побажання, зауваження батьків):

- 1) «мій син багато часу витрачає на виконання домашнього завдання, пізно лягає спати, не висипається; чи не могли б Ви дати йому менше завдань?»;
- 2) «моя дочка погано навчається тому, що вчителі її не розуміють»;
- 3) «мій син почав мені грубити, як бути? Може, мені його залякати?»
- 4) «мій син закохався в однокласницю, я не хочу, щоб вони зустрілися».

Схема «Мозкового штурму»:

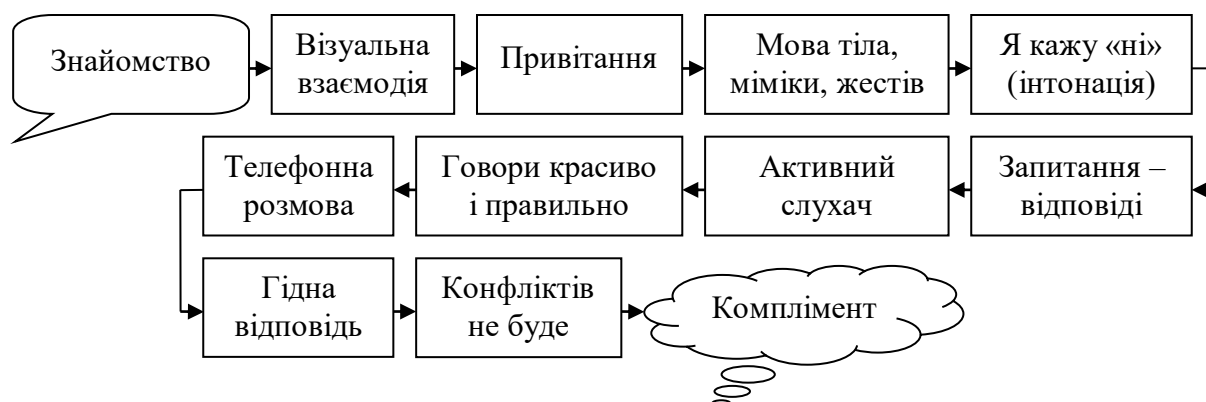
1. Формулювання мети.
2. Записування на дошці й обговорення проблеми.
3. Обговорення правил і часових обмежень.
4. Пропозиції ідей і записування їх на дошці.
5. Аналіз ідей, що надійшли упродовж заняття.
6. Індивідуальний захист власних ідей.
7. Колективне обговорення й визначення найефективніших і найцікавіших ідей.
8. Робота над проектом практичного втілення кращих ідей.

Схема навчання за допомогою кейс-методу:

1. Ознайомлення студентів із текстом кейсу.
2. Обговорення, уточнення змісту кейсу.
3. Організація дискусії щодо проблеми, покладеної в основу кейсу.
4. Керування дискусією.
5. Оцінювання учасників дискусії.
6. Підсумки навчально-пошукової діяльності.

Додаток П

Тренінг «Азбука спілкування»



Додаток Р

Ювілейні промови

I. Ти не такий, як усі. Вдягаєш хакі і товстелезний військовий ремінь. Ні, не той, що продають у дорогих магазинах. Ти туди не ходиш. Цей ремінь ти носив протягом десяти років служби у рядах армії, на кордоні. Ти його заслужив, а ще – медаль «За відмінну службу».

Ти не генерал, навіть не капітан, просто прапорщик, але який... Найкращий!

А ще ти найкращий мисливець, коли не падаєш з дерев і не ламаєш ребер, звичайно.

А ще в тебе золоті руки, ти можеш зробити будь-що: приготувати смачнезний плов і побудувати величезний будинок, яких ти вже чимало побудував, шкода лише, що не для себе.

Та все ж ти не такий, як усі: робиш так, як велить тобі серце, а не так, як треба. Тому й не назаробляв капіталів, не накопичив, не наекономив, не назберігав.

Одні сміються з тебе, інші жаліють мене – не пощастило, мовляв.

Вони не розуміють, бо так, як пощастило мені, щастить одній людині на мільйон. Мені надзвичайно пощастило мати такого незвичайного батька.

Знай: ти – найкращий!

Сьогодні тобі виповнюється п'ятдесят років. Ти вже насадив багато дерев і будинків збудував чимало, ростиш сина. Ти просто не маєш права бути нещасливим. Я зичу тобі у твій ювілей щастя, бо ти його заслуговуєш (*Т. Скороходько*).

II. Знову осінь щедро засипає вулиці і двори хрустким золотавим листом. Небо, то сіре, то сповите серпанком, то грайливо блакитне, ліниво кокетуючи, видивляється себе у калюжах; поважно досягає соковита калина. Йдеться до Покрови.

У нашій родині є людина, яка чекає цього свята з легеньким щемом, бо ж воно для неї – подвійне.

Шановна ювілярко! Я щиро вітаю Вас із прекрасною датою Вашого народження!!

У житті буває по-всякому: то сумно стукотить у віконце гіркувата осіння горобина, то полощуть його затяжні дощі, а то грайливі промінчики виспівують обнадійливу пісеньку і виграє усіма барвами духмяний квітник.

Але ж недарма кажуть, що доля посилає випробування тому, кого найбільше любить.

Я зичу Вам, щоб у нашому затишному зеленому місті, засніженому чи заквітчаному, розпеченому чи досяглому, Ви ніколи не почувалися самотньою.

Нехай дні Вашого життя будуть щедро вмиті цілющими росами, в міру зрошені теплим дощем, наскрізь пройняті ароматом чебрецю і матіюли, добре прогріті сонечком і теплими очима, густо засіяні творчими ідеями, щедро наповнені приємними несподіванками, дзвінко оспівані гарними піснями, ніжно захищені сильними руками.

Вам, мудрій, сильній, елегантній, щедрій і красивій Жінці – многая літа! (*К. Зінченко*).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович С. Д. Риторика загальна та судова : навч. посіб. / Абрамович С. Д., Молдован В. В., Чикарькова М. Ю. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
2. Аверинцев С. С. Риторика и истоки европейской литературной традиции / Сергей Сергеевич Аверинцев. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 448 с.
3. Ажнюк Б. М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б. М. Ажнюк // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 48–54.
4. Актуальные проблемы современной русистики / [Шанский Н. М., Щелоков Е. Н., Резниченко И. Л. и др.] ; под ред. Н. М. Шанского. – Л. : Просвещение, 1991. – 207 с.
5. Алексюк А. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий та ін.]. – К. : ІСДО, 1999. – 336 с.
6. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Шалва Александрович Амонашвили // Педагогический поиск ; сост. И. Н. Баженова – [3-е изд.]. – М. : Педагогика, 1990. – С. 9–58.
7. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Борис Герасимович Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева и др. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
9. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды / Борис Герасимович Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева. – М., 1996. – 384 с. – (Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт).
10. Андреев А. А. Игра как организационная форма обучения через Интернет / Александр Александрович Андреев // Интернет-журнал «Эйдос» // режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-14.htm>.

11. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : [досвід соціально-філософського аналізу] / Віктор Петрович Андрущенко. – К. : Атлант ЮЕМСі, 2006. – 503 с.
12. Андрущенко В. П. Педагогіка духовності: погляд за горизонти сучасного / Віктор Петрович Андрущенко // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття : матеріали міжнар. наук. конф. (Київ, 19 квіт. 2005 р.) / [укл. Л. Л. Макаренко, О. П. Симоненко]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 3–6.
13. Андрущенко В. П. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : моногр. / [Андрущенко В. П., Сисоєва С. О, Гузій Н. В. та ін.] ; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 183 с.
14. Анисимова Т. В. О внутрижанровых разновидностях рекламы [Электронный ресурс] / Т. В. Анисимова, К. Г. Урванцев // Риторика и культура в современном обществе и образовании : сб. матер. X Международной конференции по риторике / [научн. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов]. – М. : Флинта, Наука. – С. 25. – (Режим доступа: www.rhetor.narod.ru).
15. Анисимова Т. В. О принципах классификации риторических жанров / Татьяна Валентиновна Анисимова // Речевое общение : [спец. вестник Красноярского гос. у-та] ; под ред. А. П. Сковородников. – Красноярск, 2000. – Вып. 2 (10). – С. 43-48.
16. Анисимова Т. В. Современная деловая риторика : учеб. пос. / Т. В. Анисимова, Е. Г. Гимпельсон. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 432 с.
17. Анисимова Т. В. Уточнение предмета риторики – насущная необходимость времени [Электронный ресурс] / Татьяна Валентиновна Анисимова // Риторика и культура в современном обществе и образовании : сб. матер. X Междунар. конф. по риторике [научн. ред.-

- сост. В. И. Аннушки, В. Э. Морозов]. – М. : Флинта, Наука, 2006. – С. 24–30. – (Режим доступа : www.rhetor.narod.ru).
18. Аннушкин В. И. История русской риторики [Электронный ресурс] / Владимир Иванович Аннушкин. – Режим доступа : <http://www.centrslatoust.ru/index.php?name=biblioteka&id=7>.
19. Аннушкин В. И. Первая русская «Риторика»: Из истории риторической мысли / Владимир Иванович Аннушкин. – М. : Знание, 1989. – 63 с.
20. Аннушкин В. И. Предмет риторики и культуры речи в составе речеведческих и общегуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] / Владимир Иванович Аннушкин. – Режим доступа: <http://www.centrslatoust.ru/index.php?name=biblioteka&id=4>.
21. Аннушкин В. И. Современное риторическое образование: российские научные школы и практика преподавания [Электронный ресурс] / Владимир Иванович Аннушкин // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII Междунар. науч. конф. по риторике (29-31 янв. 2008 года) – Режим доступа : <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>. – С. 31–40.
22. Аносов І. П. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : моногр. / Іван Павлович Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
23. Антипова В. М. Компетентностный подход к организации дополнительного педагогического образования в университете / В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 57–62.
24. Античные риторики ; под ред. А. А. Тахо-Годи – М. : МГУ, 1978. – 352 с.
25. Антология русской риторики : учеб. пос. ; отв. ред. и сост. М. И. Панов. – М. : Унив. педагогический лицей, 1997. – 479 с.
26. Антонова Л. Г. Педагогическое общение / Любовь Геннадиевна Антонова // Педагогическое речеведение : [словарь-справочник] ; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 140.

27. Антонова Л. Г. Типология текстов / Любовь Геннадиевна Антонова // Педагогическое речеведение : словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [Изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 252.
28. Антонова С. М. Проективная деятельность студента-ритора: опыт познавательного анализа / С. М. Антонова, А. В. Зданович, И. И. Подолянчик // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. материалы X-й междунар. конф. по риторике. ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М., Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 9–13.
29. Апресян Г. З. Ораторское искусство / Грант Захарович Апресян. – [3-е изд.]. – М. : МГУ, 1978. – 280 с.
30. Аристотель. Риторика // Античные риторики ; под ред. А. А. Тахо-Годи. – М. : МГУ, 1978. – С. 15–164.
31. Арутюнова Н. Д. Жанры общения / Нина Давыдовна Арутюнова // Человеческий фактор в языке: коммуникация, модальность, дейксис : моногр. ; под ред. Т. В. Булыгиной. – М.: Наука, 1992. – С. 53–55.
32. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-методич. пос. / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
33. Архарова Д. И. Изобретение содержания сочинения как упражнение для развития речевых и коммуникативных компетенций ученика / Дина Ивановна Архарова // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X Междунар. конференции по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 13–18.
34. Афанасьев В. Проектирование педтехнологий / В. Афанасьев // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 147–150.
35. Бабанский Ю. К. Педагогика / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
36. Баранник Д. Х. Українська мова на межі століть / Дмитро Харитонович

- Баранник // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 40–47.
37. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология / Нина Владимировна Басова. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 396 с.
38. Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках: досвід філософського аналізу / Михайло Михайлович Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ століття ; за ред. М. Зубрицької. – Львів : Літопис, 1996. – С. 318–322.
39. Бахтин М. М. Собрание сочинений : в 7-и т. / М. М. Бахтин ; ред. С. Г. Бочаров, Л. А. Гоготишвили // Институт мировой литературы им. М. Горького РАН. – М. : Русские словари, 1997. – Т. 5. – 330 с. – (Работы 1940 – начала 1960-х гг.).
40. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2006. – 248 с.
41. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : ПАІС, 2005. – 264 с.
42. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
43. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Наталья Александровна Безменова. – М. : Наука, 1991. – 215 с.
44. Безпалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Безпалько. – М. : Ин-т проф. образования, 1996. – 336 с.
45. Белостоцкая Н. Г. Работа лектора над речью / Нинель Георгиевна Белостоцкая. – М. : Знание, 1974. – 74 с. – (Методика лекторского мастерства и ораторского искусства).
46. Беляева Л. А. Философия образования как философия образовательной инноватики / Людмила Андреевна Беляева // Философия образования. – 2006. – № 3. – С. 247–250.
47. Бенин В. Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры : учеб. пос. / В.Л. Бенин, Р.М. Фатыхова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Уфа : Восточный ун-т, 2000. – 144 с.

48. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : моногр. / Биковська О. В. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 256 с.
49. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Евгений Константинович Быстрицкий ; отв. ред. В. П. Иванов. – К. : Наукова думка, 1991. – 200 с.
50. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
51. Білодід Ю. М. Філософія: український світоглядний акцент : [навч. посіб. для вищих навч. закладів] / Юрій Михайлович Білодід. – К. : Кондор, 2006. – 356 с.
52. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Ярослава Володимирівна Білоусова. – К., 2004. – 216 с.
53. Бим-Бад Б. М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
54. Богданов В. В. Речевое общение: прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Л. : ЛГУ, 1990. – 88 с.
55. Богин Г. И. Типология понимания текста / Георгий Исаевич. Богин. – Калинин : Калининский ун-т, 1986. – 86 с.
56. Бодалев А. А. Личность и общение : избранные труды / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
57. Бодалев А. А. Психология общения: избранные психологич. труды : [учеб.-метод. пос.] / Алексей Александрович Бодалев. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2002. – 319 с.
58. Бодалев А. А. Психология о личности / Алексей Александрович Бодалев. – М. : Московский ун-т, 1988. – 188 с.
59. Божович Л. И. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Л. И. Божович, Л. С. Славина, Т. В. Ендовицкая // Вопросы психологии. – 1976 – № 4. – С. 37–44.

60. Бойко А. М. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А. М. Бойко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. – С. 51–67. – (Теорія та історія педагогіки).
61. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пос. / Нина Сергеевна Болотнова. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 2007. – 520 с.
62. Болсун С. А. Модель ідеального вчителя. / Світлана Андріївна Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–58.
63. Бондар В. І. Дидактика : [підруч. для студентів вищих пед. навч. закладів] / Володимир Іванович Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
64. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Евгения Васильевна Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 29–36.
65. Бондаренко А. Мовна поведінка майбутніх учителів: генезис, корекція / А. Бондаренко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 56–59.
66. Бондаренко М. І. Класифікація завдань для самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом / Микола Іванович Бондаренко // Вісник Глухівського держ. педагогіч. ун-ту. – Глухів : ГДПУ, 2006. – Вип. 7. – С. 246–250. – (Серія «Педагогічні науки»).
67. Бордовская Н. В. Педагогика : [учеб. для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – С.Пб : Питер, 2000. – 284 с.
68. Браже Т. Г. Современная аттестация учителей: цели и традиции / Тереза Георгиевна Браже // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 69–73.
69. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / Арон Абрамович Брудный. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Лабиринт, 2005. – 336 с.
70. Буланкина Н. Е. Совершенствование языковой культуры учителя / Надежда Ефимовна Буланкина // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 51–55.
71. Булатова О. С. Искусство современного урока : [учеб. пос. для студентов высших учеб. заведений] / Оксана Сергеевна Булатова. – М. : Академия,

2006. – 256 с.
72. Буряк В. Формування у студентів критичного стилю мислення / Володимир Буряк // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 21–30.
73. Буташевич-Петрашевский М.В. Карманный словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Михаил Васильевич Буташевич-Петрашевский // Ораторское искусство: хрестоматия [сост. А. П. Овчинникова]. – Одесса : Юридична література, 2006. – С. 64–74.
74. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача : навч. посіб. / Наталія Юріївна Бутенко. – К. : КНЕУ, 2005. – 336 с.
75. Валгина Н. С. Теория текста : учеб. пос. / Нина Сергеевна Валгина. – М. : Логос, 2004. – 280 с.
76. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 15–19.
77. Василевич А. П. Публичная речь как объект исследования : обзор научной литературы США / Александр Петрович Васильевич // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 120–126.
78. Ващенко Г. Виховання волі і характеру : підруч. для педагогів / Григорій Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.
79. Ващенко Г. Виховний ідеал : [підруч. для педагогів, виховників, молоді і батьків] / Григорій Ващенко // Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Григорія Ващенка. – [4-е вид.]. – Львів : Камула, 2006. – 278 с.
80. Введенская Л. А. Деловая риторика : [учеб. пос. для вузов] / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов н/Д : МарТ, 2002. – 512 с.
81. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / Вадим Николаевич Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
82. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования / Лев Семенович Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
83. Выготский Л. С. Педагогическая психология ; под ред. В. В. Давыдова / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

84. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 576 с.
85. Выготский Л. С. Детская психология / Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
86. Виноградов В. В. О теории художественной речи / Виктор Владимирович Виноградов. – [2-е изд., испр.]. – М. : Высшая школа, 2005. – 288 с.
87. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Олена Іванівна Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
88. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим. Очерки о человеческом общении / Александр Евгеньевич Войскунский. – [2-е изд., дораб. и дополн.]. – М. : Знание, – 1982. – 192 с.
89. Волков А. А. Античность: сложение системы риторики [Электронный ресурс] / Александр Александрович Волков // Библиотека публикаций кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания Московского гос. ун-та им. М. В. Ломоносова – Режим доступа: http://qenhis.philol.msu.ru/article_33.shtml.
90. Волков А. А. Основы риторики : [учеб. пос. для вузов] / Александр Александрович Волков. – М. : Академический Проект, 2003. – 304 с.
91. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – Дніпропетровськ : РВВДНУ. – 2002. – 90 с.
92. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
93. Вооглайд Ю. Как систематизировать методы образования взрослых / Юло Вооглайд // Методы в деле повышения квалификации : сб. науч. тр. – Таллинн : Валгус, 1986. – Т. 2. – С. 283–287.
94. Воркачев С.Г. Речевые поступки и оценка моральных качеств личности: показатели безразличия в психологических отношениях / Сергей Григорьевич Воркачев // Филологические науки. – 1993. – № 3. – С. 85–91.
95. Вульффов Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульффов, В. Н. Харькин. – [2-е изд.]. – М. : Магистр, 1999. – 112 с.

96. Габай Т. В. Педагогическая психология : учеб. пос. [для высш. учеб. заведений] / Татьяна Васильевна Габай – М. : Академия, 2003. – 240 с.
97. Габідулліна А. Дидактичний дискурс та його мовленнєві жанри / Алла Габідулліна // Мандрівець. – 2005. – № 2. – С. 63–67.
98. Гадамер Г. Истина і метод / Ганс-Георг Гадамер // Герменевтика II ; пер. О. Мокровольського – К. : Юніверс, 2000. – Т. 2. – 478 с.
99. Галицких Е. Организация самостоятельной работы студентов / Елена Олеговна Галицких // Высшее образование в России. – 2004. – № 6. – С. 160–163.
100. Галузинський В. М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні : навч. посіб. [для викладачів та аспірантів вузів] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : ІНТЕЛ, 1995. – 168 с. – (ІСДО; Київський лінгвістичний ун-т).
101. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
102. Гаспаров М. Л. Об античной поэзии: поэты, поэтика, риторика / Михаил Леонович Гаспаров. – С.Пб. : Азбука, 2000. – 480 с.
103. Гершунский Б. С. Философия образования для XX века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Борис Семенович Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
104. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: психология мышления / Гилфорд Джо Пол ; под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
105. Глазунов С. В. Основи ораторського мистецтва та методики проведення навчальних занять : навч. посіб. / Станіслав Васильович Глазунов. – Д. : РВВ ДНУ, 2001. – 144 с.
106. Голуб И. Б. Искусство риторики : пос. по красноречию / Ирина Борисовна Голуб. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2005. – 384 с.
107. Голуб Н. Б. Дидактичні засади навчання риторики у вищих навчальних педагогічних закладах / Ніна Борисівна Голуб // Педагогіка вищої та

- середньої школи : зб. наук. пр. ; гол. ред. В. Г. Буряк. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008. – Вип. 21. – С. 75–83.
108. Голуб Н. Б. До проблеми бар'єрів у спілкуванні студентів / Ніна Борисівна Голуб // Українська філологія: теоретичні та методичні аспекти вивчення : зб. праць. – Черкаси : Брама, 2005. – С. 65–68.
109. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навч.-метод. посіб. / Ніна Борисівна Голуб ; наук. ред. Л. І. Мацько. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 232 с.
110. Голуб Н. Б. Система вправ з риторики для студентів педагогічних спеціальностей / Ніна Борисівна Голуб // Дивослово. – 2007. – № 12. – С. 21–25.
111. Голуб Н. Б. Тестові завдання з риторики [для студ. вищих педагогіч. навч. закладів] / Ніна Борисівна Голуб // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 4. – С. 44–48.
112. Голуб Н. Б. Учитель і учні як творці й учасники педагогічного спілкування / Ніна Борисівна Голуб : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ. – Вип. 46. – С. 64–69. (Серія «Педагогічні науки»).
113. Гоноболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя / Федор Никанорович Гоноболин // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 101–110.
114. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
115. Гончаров С. М. Дидактичні основи кредитно-модульної системи організації навчального процесу : моногр. / Станіслав Михайлович Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2006. – 192 с.
116. Гончаров С. М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / Станіслав Михайлович Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.
117. Горобець Л. Н. Риторические жанры педагогического дискурса [Электронный ресурс] / Людмила Николаевна Горобець. – Режим доступа:

- ftp://lib.herzen.spb.ru/text/qorobets_11_62_219_225.pdf.
118. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и профессионального обучения)» / Л. Н. Горобец. – С.Пб, 2008. – 46 с.
119. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : моногр. / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
120. Граудина Л. К. Теория и практика русского красноречия / Л. К. Граудина, Г. И. Миськевич. – М. : Наука, 1989. – 256 с.
121. Громова Е. Д. Эмоциональная память и ее механизмы / Е. Д. Громова. – М. : Наука, 1980. – 180 с.
122. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності : практ. посіб. / Норман Гронлунд. – К. : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 312 с.
123. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : моногр. / Наталія Василівна Гузій. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
124. Гузій Н. В. Професіоналізм особистості педагога як вимір творчості учителя-вихователя-викладача // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : моногр. / [Андрущенко В. П., Сисоєва С. О., Гузій Н. В. та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої, Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 61–100.
125. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 224 с.
126. Данилевский В. В. Ломоносов на Украине / В.В. Данилевский. – Л. : Лениздат, 1954. – 136 с.

127. Дементьев В. В. Изучение речевых жанров: обзор работ в современной русистике / Вадим Викторович Дементьев // Вопросы языкознания. – 1997. – № 1. – С. 109–121.
128. Дементьев В. В. Фатические речевые жанры / Вадим Викторович Дементьев // Вопросы языкознания. – 1999. – № 1. – С. 37–55.
129. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
130. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Акмеологические основы управленческой деятельности / Анатолий Алексеевич Деркач. – М. : РАГС, 2000. – 340 с.
131. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
132. Дишлюк Ю.М. Формування ораторських умінь в учнів 5-8 класів у процесі вивчення зарубіжної літератури: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Дишлюк Юлія Миколаївна. – К., 2002. – 199. с.
133. Дидро Д. План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства / Дени Дидро // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед. ин-тов] ; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 253–264.
134. Дистервег А. Врожденные способности человека / А. Дистервег // Дайджест. Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2002. – № 2. – С. 33–35.
135. Дистервег Ф. Руководство к образованию немецких учителей / Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед. ин-тов] ; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 353–414.

136. Дзюба І. Вимирання слова / Іван Дзюба // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 13–18.
137. Довбня В. М. Принцип національно-культурної ідентичності у філософії освіти Григорія Ващенка і сучасна соціокультурна ситуація / Віктор Миколайович Довбня : зб. наук. пр. НДІ українознавства. – К. : Фоліант, 2007. – Т. XIII. – С. 90–106.
138. Додонов Б. И. В мире эмоций / Борис Игнатьевич Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
139. Долинин К. А. Текст и произведение (о статье М.Я. Дымарского «Метафора текста») / Константин Аркадьевич Долинин // Русский текст. – 1994. – № 2. – С. 7–17.
140. Дридзе Т. М. Интерпретационные характеристики и классификация текстов / Тамара Моисеевна Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – С. 34–45.
141. Дьяченко В. К. Дидактика / Виталий Кузьмич Дьяченко. – М. : Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с.
142. Дюбуа Ж. Общая риторика=Rhetorique generale / [Дюбуа Ж., Эделин Ф., Клинкаенберг Ж. М. и др.] ; пер. с фр. Е. Э. Разлогова, Б. П. Нарумов ; общ. ред. А. К. Авеличев. – [2-е изд., стер.]. – М. : URSS. КомКнига, 2006. – 380 с.
143. Євдокимов В. І. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : [посіб.] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Х. : ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2000. – 160 с.
144. Ейгер Г. В. К построению типологии текстов / Г. В. Ейгер, В. Л. Юхт // Лингвистика текста : материалы науч. конф. – М., 1974. – Ч. 1. – С. 103–110.
145. Еникеев М. И. Социальная психология : учеб. для вузов / Марат Исакович Еникеев. – М. : ПРИОР, 2001. – 160 с.
146. Єрмоленко С. Я. Мова і українознавчий світогляд : моногр. / Світлана Яківна Єрмоленко. – К. : НДІ, 2007. – 444 с.
147. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор ;

- за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
148. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Борис Петрович Есипов. – М. : Педагогика, 1961. – 239 с.
149. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Николай Иванович Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
150. Жинкин Н. И. Язык – речь – творчество: исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Николай Иванович Жинкин // Избранные труды ; сост., науч. ред., текстолог, примеч., биографический очерк С. И. Гиндин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368 с.
151. Жуков Ю. М. Методы диагностики и развития коммуникативной компетентности / Ю. М. Жуков // Общение и оптимизация совместной деятельности ; под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : МГУ, 1987. – С. 64–74.
152. Загальна психологія : підруч. ; за заг. ред. С. Д. Максименка. – [2-е вид., переробл. і доп.]. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 704 с.
153. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання ; наук. ред. українського вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
154. Загрекова Л. В. Методические основы воспитания будущего учителя / Лилия Васильевна Загрекова // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 59–64.
155. Залевская А. А. Метафора и формирование проекций текста / Александра Александровна Залевская // Текст в коммуникации : сб. науч. тр. – М. : Ин-т языкознания АН СССР, 1991. – С. 158–168.
156. Залевская А. А. Некоторые проблемы теории понимания текста / Александра Александровна Залевская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3. – С. 62–73.
157. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / Сергій Степанович Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

158. Зарецкая Е. Н. Деловое общение : учебник : в 2-х т. / Елена Наумовна Зарецкая – М. : Дело, 2002. – Т. 1. – 696 с.
159. Зарецкая Е. Н. Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Елена Наумовна Зарецкая. – [2-е изд.]. – М. : Дело, 1999. – 480 с.
160. Звягина Н. Ф. Роль личности преподавателя в развитии творческой инициативы студентов / Н. Ф. Звягина // Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения : сб. под ред. А. М. Юркова. – Ростов-н/Д. : Ростовский ун-т, 1991. – С. 35–40.
161. Зеленецкий К. П. Исследования о риторике / Константин Петрович Зеленецкий. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
162. Земская Е. А. Язык как деятельность: морфема, слово, речь / Елена Андреевна Земская. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 688 с.
163. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Дайджест. Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 4. – С. 18–23.
164. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : МПСИ, Воронеж : МОДЕК, 2001. – 432 с.
165. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / Ирина Алексеевна Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
166. Зимняя И. А. Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Знание, 1970. – 30 с.
167. Знаков В. В. Понимание в познании и общении / Виктор Владимирович Знаков. – М. : Институт психологии РАН, 1994. – 237 с.
168. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти: гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / Іван Андрійович Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 74–79.
169. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пос. / Вячеслав Андреевич Иванников. – [3-е изд.]. – С.Пб.: Питер, 2006. – 208 с.

170. Иванова С. Ф. Лекторское мастерство / Софья Филипповна Иванова. – М. : Знание, 1983. – 111 с.
171. Иванова С. Ф. Специфика публичной речи / Софья Филипповна Иванова. – М. : Знание, 1978. – 126 с.
172. Иванова С. Ф. Тем, кто учит лекторов / Софья Филипповна Иванова, Светлана Алексеевна Минеева. – М. : Знание, 1985. – 175 с.
173. Иванчук И. А. Риторическая компетенция как важнейшая составляющая высокой речевой культуры и ее значение в современной жизни общества: задачи изучения и обучения [Электронный ресурс] / И. А. Иванчук // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII междунар. науч. конф. по риторике (29-31 января 2008 г.) – С. 183–186. – Режим доступа: <http://www.ritorika.info/novosti/konferencija-2008/>.
174. Ильенко С. Г. Русистика : избранные труды / Сакмара Георгиевна Ильенко. – С.Пб : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 372 с.
175. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – С.Пб. : Питер, 2003. – 512 с.
176. Ильинская Е. С. Модель специалиста и учет ее компонентов в профессионально-педагогической подготовке студентов языкового вуза / Е. С. Ильинская // Психология и методика обучения устной речи в языковом вузе : сб. науч. тр. – М. : Московский гос. пед. ин-т ин. яз. им. Мориса Тореза, 1970. – Вып. 142. – С. 34–44.
177. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / авт.-уклад. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н. – 136 с.
178. Ипполитова Н. А. Педагогическая риторика [Электронный ресурс] : программа курса. – М. : Московский педагогич. гос. ун-т, 2003. – 21 с. – Режим доступа: http://www.unipioneer.ru/pro_ipol.html.
179. Каверин Б. И. Ораторское искусство : [учеб. пос. для студ. вузов] / Борис Иванович Каверин, Игорь Владимирович Демидов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 254 с.

180. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : [книга для учителя] / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
181. Капська А. Й. Виразне читання / Алла Йосипівна Капська. – К. : Вища школа, 1986. – 167 с.
182. Карасик В. И. Язык социального статуса / Владимир Ильич Карасик. – М. : Гнозис, 2002. – 333 с.
183. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 2006. – 263 с.
184. Карманова З. Я. Философия языка: смысловое измерение риторического слова // [Электронный ресурс] / З.Я. Карманова // Риторика и культура в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; научн. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов. – М. : Флинта, Наука, 2006. – С. 78–82. – Режим доступа: www.rhetor.narod.ru. (<http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>).
185. Карпенко О. М. Организация исследовательской деятельности студентов в системе дистанционного образования / О. М. Карпенко, В. А. Кривова, С. П. Лукьянов, А. А. Жилиев // Инновации в образовании. – 2006. – № 5. – С. 40–48.
186. Карпов А. В. Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления / Анатолий Викторович Карпов // Психология профессионального педагогического мышления ; под ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 7–30.
187. Кашапов М. М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Мергалис Мергалимович Кашапов ; под ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 331–397.
188. Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации / Мергалис Мергалимович Кашапов. – Ярославль : Ярославский гос. ун-т, 1997. – 100 с.

189. Квинтилиан М. Ф. Риторические наставления [Электронный ресурс] / М. Ф. Квинтилиан ; пер. с лат. Э. Никольского. – Режим доступа: <http://ancientrome.ru/antlitr/quintilianus/institutio-oratoria/kn01.htm>.
190. Кириллова Т. Л. Видеотекст в обучении аудированию / Т. Л. Кириллова // Текст-2000: теория и практика. Междисциплинарные подходы : материалы Всероссийской науч. конф. – Ижевск: УдГУ, 2001. – Ч. II. – С. 27–29.
191. Клепко С. Ф. Цінності буття і цінності освіти / Сергій Федорович Клепко // Філософські обрії. – 2003. – № 10. – С. 260–271.
192. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Евгений Александрович Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 278 с.
193. Клюев Е. В. Риторика (Инвенция. Диспозиция. Элокуция) : [учеб. пос. для вузов] / Евгений Васильевич Клюев. – М. : ПРИОР, 1999. – 272 с.
194. Ключевые компетенции и образовательные стандарты : обсуждение доклада А. В. Хуторского на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Центр «Эйдос» [Цит. 26.03.2003]. – Режим доступа: < www.eidos.ru/news/compet-dis.htm >.
195. Князьков А. А. Раздаточный изобразительный материал / Аркадий Александрович Князьков // Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 179.
196. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації : навч. посіб. / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
197. Колегаева І. М. Мегатекст як вияв комунікативної гетерогенності цілого завершеного тексту / Ірина Михайлівна Колегаєва // Мовознавство. – 1996. – № 1. – С. 25–30.

198. Колотілова Н. А. Риторика : навч. посіб. / Наталія Андріївна Колотілова. – К. : Центр навчальної літератури, 2007. – 232 с.
199. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Геннадий Владимирович Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 26–32.
200. Комарова О. Г. Речевые средства гармонизации диалога в деловой педагогической беседе // Речевое общение (теоретические и прикладные аспекты речевого общения) : спец. вестник Красноярского гос. ун-та / О. Г. Комарова. – Красноярск, 2000. – Вып. 1(9). – С. 58–63.
201. Коменский Я. А. Великая дидактика: хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед ин-тов / Ян Амос Коменский ; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80–161.
202. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
203. Конецкая В. П. Социология коммуникации : учеб. / Венера Петровна Конецкая. – М. : Междунар. ун-т бизнеса и управления, 1997. – 304 с.
204. Кононенко П. П. Українська освіта: стан, проблеми, перспективи в Україні і в світі / Петро Петрович Кононенко // Українознавство. – 2006. – № 1. – С. 6–16.
205. Кононович-Горбацький Й. Оратор Могилянський / Йосип Кононович-Горбацький ; пер. М. Д. Роговича // Філософська думка. – 1972. – № 3. – С. 86–89.
206. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні : наказ МОН України від 20.12.2000 р. №1146.
207. Король А. Д. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа [Электронный ресурс] / А. Д. Король, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>).

208. Коротец И. Д. Риторика: экспресс-справочник для студентов вузов / И.Д. Коротец. – М. : ИКЦ «МарТ», Ростов-н/Д. : МарТ, 2006. – 240 с.
209. Космеда Т. А. Комунікативна компетенція Івана Франка: міжкультурні, інтерперсональні, риторичні виміри / Тетяна Анатоліївна Космеда. – Львів : ПАІС, 2006. – 328 с.
210. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
211. Кохановский В. П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания) : [учеб. пос. для аспирантов] / Валерий Павлович Кохановский. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2005. – 320 с.
212. Кохтев Н. Н. Основы ораторской речи / Николай Николаевич Кохтев. – М. : МГУ, 1992. – 240 с.
213. Кочерган М. П. Мова як символ соціальної солідарності / Михайло Петрович Кочерган // Мовознавство. – 2003. – № 1. – С. 3–10.
214. Кочеткова Т. В. Языковая личность в лекционном тексте / Татьяна Васильевна Кочеткова. – Саратов : Саратовский ун-т, 1998. – 216 с.
215. Кошанский Н.Ф. Общая риторика / Николай Федорович Кошанский. – [6-е изд.]. – С.Пб., 1839. – 130 с.
216. Кошанский Н. Ф. Частная риторика / Николай Федорович Кошанский. – [2-е изд.]. – С.Пб, 1835 /6/ 151. XI с.
217. Краевский В. В. Инновации и традиции – два полюса мира образования [Электронный ресурс] / Володар Викторович Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-01.htm>.
218. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пос. [для студ. высш. учеб. заведений] / Володар Викторович Краевский, Андрей Викторович Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

219. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
220. Крамаренко В. Ю. Интеллект человека / Крамаренко В. Ю., Никитин В. Е., Андреев Г. Г. – Воронеж : Воронежский ун-т, 1999. – 182 с.
221. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
222. Крылова О. А. Понятие жанра: принципы выделения и изучения жанров речи / О. А. Крылова, Со Ын Ён // Лингводидактический поиск на рубеже веков : юбилейный сб. – М. : Информационно-учебный центр Гос. ИРЯ им. А.С.Пушкина, 2000. – С. 97–112.
223. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Леонид Петрович Крысин. – М. : Наука, 1989. – 188 с.
224. Кузнецов И. Н. Риторика / Игорь Николаевич Кузнецов. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 560 с.
225. Кузнецова Т. И. Ораторское искусство в Древнем Риме / Т. И. Кузнецова, И. П. Стрельникова – М. : Наука, 1976. – 287 с.
226. Кузьмина Н. В. Мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся / Нина Васильевна Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 20–26.
227. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117 с.
228. Куликова З. М. Сучасні інноваційні технології у системі підготовки спеціаліста у Запорізькому державному університеті / З. М. Куликова, Т. М. Пересипкіна. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Науково-метод. центр вищої освіти. – 2003. – Вип. 34. – С. 200–207.
229. Куньч З.Й. Риторичний словник / Зоряна Йосипівна Куньч. – К. : Рідна мова, 1997. – 341 с.

230. Куньч З. Українська риторична термінологія: історія і сучасність : моногр. / Зоряна Йосипівна Куньч / Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2006. – 216 с.
231. Курінна А. Ф. Формування комунікативних умінь і навичок учнів гуманітарних ліцеїв на уроках риторики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Алла Феліксівна Курінна. – Херсон, 2005. – 20 с.
232. Курцева З. И. Речевой поступок / Зоя Ивановна Курцева // Русская словесность. – 2004. – № 5. – С. 69–74.
233. Кусько К. Я. Текстолінгвістика, текст і дискурс: актуальні та віртуальні тенденції розвитку / Катерина Яківна Кусько // Вісник Черкаського університету. – 2001. – Вип. 24. – С. 60–66. – (Серія «Філологічні науки»).
234. Кухаренко В. М. Дистанційне навчання : навч.-методич. посіб. / Володимир Миколайович Кухаренко. – К. : Комп'ютер, 2007. – 128 с.
235. Куцевол О. Портрет творчого вчителя літератури / Ольга Куцевол // Дивослово. – 2007. – № 1. – С. 24–29.
236. Кучерявий О. Г. Модульно-розвивальне навчання у вищій школі: аспекти проектування : моногр. / Олександр Георгійович Кучерявий. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2006. – 304 с.
237. Лабов У. Единство соціолінгвістики / Уильям Лабов // Социально-лингвистические исследования. – М. : Наука, 1976. – С. 5–30.
238. Ладыженская Н. В. Система обучения речевым жанрам в школьной риторике [Электронный ресурс] / Наталья Вениаминовна Ладыженская // Риторика и культура в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; научн. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов. – М. : Флинта, Наука, 2006. – С. 197-200. – Режим доступа: www.rhetor.narod.ru. (<http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>).
239. Леонтьев А. А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема: объем, задачи и методы

- этнопсихолингвистики / Алексей Алексеевич Леонтьев // Национально-культурная специфика речевого поведения ; под. ред. А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова. – М. : Наука, 1977. – С. 5–14.
240. Леонтьев А. А. Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М., 1972. – 39 с.
241. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
242. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности лектора / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 1981. – 80 с.
243. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 1997. – 355 с.
244. Леонтьев А. А. Речевая деятельность. Факторы вариантности речевых высказываний / Алексей Алексеевич Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 21–35.
245. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избр. психологические тр. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : МПСИ, 2004. – 535 с.
246. Леонтьев А. Н. Глава о способностях (рецензия на рукопись Н. С. Лейтеса) / Алексей Николаевич Леонтьев // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 7–13.
247. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [учеб. пос. для студ.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
248. Лингвистический энциклопедический словарь ; гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
249. Липатова В. Ю. Мониторинг рефлексивной компетентности студентов в курсе риторики [Электронный ресурс] / Вера Юльевна Липатова // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII междунар. науч. конф. по риторике (29-31

- января 2008 года) – С. 252–254. – Режим доступа: <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>.
250. Лозова В. І. Педагогічні цінності сучасної освіти / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5-и т.– К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. – С. 68–79. – (Теорія та історія педагогіки).
251. Ломов Б. Ф. Общение и социальное поведение индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Борис Федорович Ломов ; под ред. Е. В. Шороховой. – М. : Наука, 1976. – С. 150–165.
252. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию / М. В. Ломоносов // Антология русской риторики; отв. ред. и сост. М. И. Панов – М. : Университетский гуманитарный лицей, 1997. – Вып. 1. – С. 71–151. (Серия «Памятники духовной культуры в антологиях, хрестоматиях, энциклопедиях»).
253. Ломоносов М. В. Риторические сочинения : из «Краткого руководства к красноречию» / Михаил Васильевич Ломоносов // Ораторское искусство : хрестоматия ; сост. А. П. Овчинникова. – Одесса : Юридична література, 2006. – С. 8–12.
254. Лосев А. Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития : в 2-х кн. / Алексей Федорович Лосев. – М.: ООО АСТ, 2000. – Кн. 1. – 830 с.
255. Лосев А.Ф. История эстетических категорий / А. Ф. Лосев, В. П. Шестаков. – М. : Наука, 1965. – 374 с.
256. Лотман Ю. М. Семиосфера. Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров : статьи, исследования, заметки / Юрий Михайлович Лотман. – С.Пб : Искусство, 2000. – 704 с.
257. Лотман Ю. М. Текст и функция / Ю. М. Лотман, А. М. Пятигорский // Семиосфера. – С.Пб. : Искусство – СПб, 2000. – С. 434–442.

258. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / Володимир Ілларіонович Луговий ; за заг. ред. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
259. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / Маргарита Ивановна Лукьянова // Дайджест. Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2002. – № 2. – С. 77–79.
260. Лурия А.Р. Язык и сознание / Александр Романович Лурия ; ред. Е. Д. Хомская. – [2-е изд.]. – М. : МГУ, 1998. – 336 с.
261. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / Владлен Степанович Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
262. Львов М. Р. Основы теории речи : [учеб. пос. для студ. высш. педагогич. учеб. заведений] / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Академия, 2000. – 248 с.
263. Львов М. Р. Риторика. Культура речи : [учеб. пос. для студ. гуманитар. факультетов вузов] / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
264. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : [учеб. пос. для студ. пед. институтов] / Михаил Ростиславович Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
265. Ляудис В. Я. Память в процессе развития / Валентина Яковлевна Ляудис. – М. : МГУ, 1976. – 253 с.
266. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ / Сальваторе Р. Мадди ; пер. И. Ю. Авидон ; науч. ред. Д. А. Леонтьев. – С.Пб : Речь, 2002. – 539 с.
267. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.) : хрестоматія ; наук. ред. О. В. Сухомлинська, Л. Д. Березівська. – К. : Науковий світ, 2003. – 418 с.
268. Маркичева Т. Б. Мастерство публичного выступления : учеб. пос. / Т. Б. Маркичева, Е. А. Ножин. – М. : Знание, 1989. – 174 с.

269. Маркова А. К. Психология труда учителя / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
270. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пос. [для учителя] / Аэлига Капитоновна Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
271. Маров В. Н. Риторика и педагогика / В. Н. Маров, Д. Х. Вагапова // Риторика – учителю. – Пермь : ЗУУНЦ, 1993. – С. 6–28.
272. Масенко Л. Т. Українська мова в соціолінгвістичному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філологічних наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Лариса Терентіївна Масенко. – К., 2005. – 39 с.
273. Маслова В. А. Лингвокультурология : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / Валентина Авраамовна Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
274. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу ; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухинана – [3 изд.]. – С.Пб. : Питер, 2003. – 351 с.
275. Маслюк В. П. Латиномовні поетики і риторики XVII – першої половини XVIII ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні / В. П. Маслюк. – К. : Наукова думка, 1983. – 236 с.
276. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика / Тамара Вячеславовна Матвеева. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 432 с.
277. Матвеева Т. В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий / Тамара Вячеславовна Матвеева. – Свердловск : Уральский ун-т, 1990. – 624 с.
278. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 365 с.
279. Мацько Л. І. З якою лексикою вступаємо в XXI століття? (Нові тенденції та реалії) / Любов Іванівна Мацько // Урок української. – 2000. – № 8. – С. 14–18.
280. Мацько Л. І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.

281. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо / Любов Іванівна Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
282. Мацько Л. І. Ораторська мова / Любов Іванівна Мацько // Українська мова. Енциклопедія ; редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – [3-є вид. зі змінами і доп.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. – С. 458–459.
283. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
284. Мацько Л. І. Стилїстика української мови : підруч. / Мацько Л. І. , Сидоренко О. М., Мацько О. М. ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
285. Мацько Л. І. Текст як об'єкт лінгводидактики в аспекті проблем мовної освіти / Любов Іванівна Мацько // Вісник Черкаського університету. – 2004. – Вип. 54. – С. 10–14. – (Серія «Педагогічні науки»).
286. Мацько Л.І. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студ.-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Любов Іванівна Мацько. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
287. Мелибруда Е. Я – Ты – Мы. Психологические возможности улучшения общения / Ежи Мелибруда ; пер. с польс. – М. : Прогресс, 1986. – 256 с.
288. Мех Н. О. Текст як вища форма вияву комунікативної сутності мови / Наталія Олександрівна Мех // Лінгвостилїстика: об'єкт – стиль, мета – оцінка : зб. наук. пр., присвячений 70-річчю від дня народження професора С.Я. Єрмоленко ; відп. ред. В. Г. Скляренко. – К., 2007. – С. 210–217.
289. Мечковская Н. Б. Социальная лингвистика : [пос. для студ. гуманитарных. вузов и учащихся лицеев] / Нина Борисовна Мечковская. – [2-е изд., испр.]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.
290. Мещеряков В. Н. Жанр // Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Валентин Николаевич Мещеряков ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 56.

291. Мещеряков В. Н. Жанры учительской речи. Публицистика. Рецензия на сочинения. Отзывы. Школьные характеристики. Педагогические эссе : учеб. пос. / Валентин Николаевич Мещеряков. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 248 с.
292. Мещеряков В. Н. Жанры школьных сочинений: теория и практика написания : [учеб.-метод. пос. для студ. и учителей-словесников] / Валентин Николаевич Мещеряков. – [3-е изд.]. – М. : Наука, 2001. – 256 с.
293. Мещеряков В. Н. Средства обучения риторике / Валентин Николаевич Мещеряков // Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 231.
294. Мещеряков В. Н. Теория текстообразования / Валентин Николаевич Мещеряков // Педагогическое речеведение. Словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 248.
295. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Е. С. Асмаковец. – М. : Флинта, 2001. – 192 с.
296. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Лариса Максимовна Митина. – М. : Дело, 1994. – 227 с.
297. Михайличенко Н. А. Основы риторики : учеб. пос. / Наталья Андреевна Михайличенко. – М. : ЮНТУС, 1994. – 54 с.
298. Михальская А. К. Анализ педагогического дискурса // Педагогическое речеведение: словарь-справочник / Анна Константиновна Михальская ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 17.
299. Михальская А. К. Дискурс // Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Анна Константиновна Михальская ; под ред. Т. А. Ладыженской; А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 51.

300. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория : [учеб. пособ. для студ. пед. ун-в и ин-в] / Анна Константиновна Михальская. – М. : Академия, 1998. – 432 с.
301. Михальская А. К. Пути развития отечественной риторики: утрата и поиски речевого идеала / Анна Константиновна Михальская // Филологические науки. – 1992. – № 3. – С. 55–67.
302. Михальская А. К. Речевое событие / Анна Константиновна Михальская // Педагогическое речеведение : словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 193.
303. Михальская А. К. Речевой акт / Анна Константиновна Михальская // Педагогическое речеведение : словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 194.
304. Михальская А. К. Речевой шаг / Анна Константиновна Михальская // Педагогическое речеведение : словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 197.
305. Михальская А. К. Русский Сократ: лекции по сравнительно-исторической риторике : [учеб. пос. для студ. гуманитарных ф-ов] / Анна Константиновна Михальская. – М. : Academia, 1996. – 192 с.
306. Михневич А. Е. Ораторское искусство лектора : [пос. для школ молодого лектора] / Арнольд Ефимович Михневич. – М. : Знание, 1984. – 192 с.
307. Монтень М. Опыты / Мишель Монтень // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед. ин-в] ; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 70–76.
308. Муравьева Н. В. Риторические средства: от практики к теории и обратно / Н. В. Муравьев // Речевое общение : спец. вестник

- Красноярского госуниверситета ; под ред. А. П. Сковородников, Н. В. Муравьева. – Красноярск, 2000. – Вып. 2(10). – С. 27–32.
309. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / Александр Александрович Мурашов. – М. : Пед. общество России, 2001. – 480 с.
310. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / Сергій Олександрович Мусатов. – Київ-Рівне : Ліста, 2003. – 175 с.
311. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. / Петро Андрійович М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – 480 с.
312. Нагаєв В. М. Дидактичні основи формування творчої особистості аграрного менеджера в умовах Болонського процесу : моногр. – Х. : ХНАУ, 2006. – 528 с.
313. Нариси з етно- та соціолінгвістики / О. Ф. Пінчук, П. І. Черв'як. – К. : Просвіта, 2005. – 152 с.
314. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / [В. М. Литвин (кер.), В. П. Андрущенко, С. О. Довгий та ін.]. – К. : Навчальна книга, 2003. – Кн. 3. – 943 с. – (Модернізація освіти).
315. Новий тлумачний словник української мови : у 3-ох т. ; укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – [2-е вид., випр.]. – К. : Аконіт, 2004. – Т. 1. – 926 с.
316. Новиков А. И. Семантика текста и его формализация / Анатолий Иванович Новиков. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
317. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К. : Вища школа, 2003. – 126 с.
318. Ночевник М. Н. Человеческое общение / Михаил Наумович Ночевник. – М. : Политиздат, 1988. – 127 с.
319. Общение. Текст. Высказывание. – М. : Наука, 1989. – 175 с.
320. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / Оксана Василівна Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–39.

321. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку Віктор Олександрович Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
322. Огнев'юк В. О. Профільна школа в категоріях цілей і цінностей освіти / Віктор Олександрович Огнев'юк // Профільне навчання: теорія і практика : зб. наук. пр. за матер. методологічного семінару АПН України. – К. : Педагогічна преса, 2006. – С. 15–22.
323. Олійник Т. І. М. Туллій Цицерон – вершина римського красномовства / Теофіл Іванович Олійник. – К. : Либідь, 1990. – 87 с.
324. Олійник Т. І. Римське красномовство III-I ст. до н.е., включаючи Цицерона / Теофіл Іванович Олійник. – Одеса, 1970. – 255 с.
325. Оллпорт Г. В. Личность в психологии / Оллпорт Гордон В. ; пер. И. Ю. Авидон. – М. : КСП + , 1998. – 350 с.
326. Ораторское искусство лектора : хрестоматия ; сост. Арнольд Ефимович Михневич. – М. : Знание, 1986. – 254 с.
327. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.] ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
328. Основи психології : підруч. / [Киричук О. В., Роменець В. А., Шатенко В. О. та ін.] ; за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.
329. Основы риторики : учеб. пос. ; автор-составитель Н. В. Шевченко ; под ред. С. В. Андреевой. – Саратов : Саратовский гос. ун-т, 2001. – 136 с.
330. Павлюк Л. С. Риторика, ідеологія, персуазивна комунікація / Людмила Степанівна Павлюк. – Львів : ПАІС, 2007. – 168 с.
331. Память человека: структуры и процессы ; пер. с англ. ; под ред. Е. Н. Соколова. – М. : Мир, 1978. – 319 с.
332. Панасенко Е. Модель ідеалу вчителя / Е. Панасенко // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 63–65.
333. Панасюк А. Ю. Как убеждать в своей правоте: современные психотехнологии убеждающего воздействия / Александр Юрьевич Панасюк. – М. : Дело, 2001. – 312 с.

334. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / Альвина Павловна Панфилова. – С.Пб. : Знание, 1999. – 494 с.
335. Папина А. Ф. Текст: его единицы и глобальные категории : [учеб. для студентов журналистов и филологов] / Аза Феодосиевна Папина. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 368 с.
336. Педагогика Д. Дьюи // Дайджест педагогічних ідей та технологій: школа-парк. – 2003. – № 4. – С. 6–15.
337. Педагогика : [учеб. пос. для студ. пед. вузов и колледжей] ; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 638 с.
338. Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
339. Педагогічна майстерність : підруч. / [Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
340. Педагогічна психологія : навч. посіб. / Проколієнко Л. М., Боришевський М. Й., Моляко В. О. ; за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1991. – 180 с.
341. Пекарская И. В. Теория фигур и теория элокуции (ретроспективный очерк) / И. В. Пекарская // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 110–114.
342. Пекарская И. В. Теория элокуции на современном этапе: актуальная проблематика и перспективы разработки / И. В. Пекарская // Русское слово в мировой культуре. Русский язык и русская речь сегодня: старое-новое-заимствованное : матер. X Конгресса МАПРЯЛ. – С.Пб, 2003. – С. 301–311.
343. Пентилюк М. І. Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів / Марія Іванівна Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 1. – С. 2–7.

344. Пентилюк М. І. Формуючи риторичну особистість / Марія Іванівна Пентилюк // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 6. – С. 84-91.
345. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Анна Володимирівна Первушина. – Хмельницький, 2002. – 254 с.
346. Петров О. В. Риторика : учеб. / Олег Витальевич Петров. – М. : ТК Велби, Проспект, 2007. – 424 с.
347. Петрова Г. И. Коммуникативное содержание инновационного образования / Г. И. Петрова, С. П. Хаткевич // Философия образования. – 2006. – № 3. – С. 285–289.
348. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
349. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : [інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти] / Іван Павлович Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
350. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пос. / Ревмира Сергеевна Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 303 с.
351. Платон. Протагор / Платон // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед. ин-в] ; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 19–20.
352. Платон. Федон. Пир. Федр. Парменид / Платон ; пер. с древнегреч. С. А. Ананьин ; общ. ред. А. Ф. Лосева. – М. : Мысль, 1999. – 528 с.
353. Плутарх. Сравнительные жизнеописания / Плутарх // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студ. пед. ин-в] ; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Просвещение, 1981. – С. 11–17.
354. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учеб. для студ. пед. вузов] : в 2 кн. / Иван Павлович Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

355. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : [навч. посіб. для магістрів і асп.] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320 с.
356. Познательные процессы и способности в обучении : [учеб. пос. для студ. пед. ун-тов] / [Шадриков В. Д., Ансимова Н. П., Корнеева Е. Н. и др.] ; под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
357. Полат Е. С. Проблемы образования в канун XXI века [Электронный ресурс] / Евгения Семеновна Полат // Интернет-журнал «Эйдос». – 1998. – №7. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/1998/1111-07.htm>.
358. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Іванівна Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1 (900). – С. 65–69.
359. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методич. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко ; за ред.. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2006. – 193 с.
360. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підруч. / Олександр Данилович Пономарів – К. : Либідь, 1993. – 248 с.
361. Препотенська М. П. Екзистенційні виміри риторики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культура» / Марина Петрівна Препотенська. – К., 2006. – 20 с.
362. Про вищу освіту : Закон України від 17 січня 2002 р. № 2984-III // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2002. – № 1. – С. 9–51.
363. Про внесення змін до Закону України «Про Національну програму інформатизації» : Закон України від 13 вересня 2001 р. №2684-III // Урядовий кур'єр. – 2001. – 17 жовт. (№189). – Орієнтир. – № 41. – С. 3–4.
364. Про електронні документи та електронний документообіг : Закон України від 22 травня 2003 р. № 851-IV // Урядовий кур'єр. – 2003. – 2 лип. (№119). – Орієнтир. – 2003. – №24. – С. 1–3.

365. Про затвердження Положення про дистанційне навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 21 січня 2004 р. 340 // Офіційний вісник України. – 2004. – № 15. – Ст. 1078.
366. Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мережі в Україні : Указ Президента України від 31 липня 2000 р. №928/2000 // Офіційний вісник України. – 2000. – № 31. – С. 11–13.
367. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 4 лютого 1998 р. №74/98-ВР // Офіційний вісник України. – 1998. – № 10. – С. 5–14.
368. Прокопович Феофан. Сочинения / Феофан Прокопович / Под ред. И. П. Еремина. – М.–Л. : АН СССР, 1961. – 512 с.
369. Прокопович Ф. Філософські твори : у 3 т. / Феофан Прокопович. – К., 1979. – Т. 1. – 512 с.
370. Професійна освіта : словник : навч. посіб. ; уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 390 с.
371. Психологический словарь ; под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
372. Психологія : підруч. / [Трофімов Ю. Л., Рибалка В. В., Гончарук П. А. та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [5-те вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2005. – 560 с.
373. Психология студента как субъекта учебной деятельности : сб. науч. труд. – Вып. 327. – М., 1989. – 131 с.
374. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Равен Джон ; пер. с англ. – М. : Когнито-Центр, 2002. – 396 с.
375. Радзієвська Т. В. Деякі проблеми текстової комунікації: до постановки питання / Тетяна Вадимівна Радзієвська // Мовознавство. – 1992. – № 2. – С. 14–20.
376. Радзієвська Т. В. Текст як засіб комунікації / Тетяна Вадимівна Радзієвська ; відп. ред. М. М. Пещак. – [2-е вид., стереотипне]. – К.: НАН

- України; Інститут мови, 1998. – 194 с.
377. Разина Т. В. Рефлексия в педагогическом мышлении / Т. В. Разина // Психология профессионального педагогического мышления ; под ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 233–282.
378. Рыданова И. И. Основы педагогического общения / Инна Ивановна Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
379. Риторика: програма навчальної дисципліни ; уклад. Н. Б. Голуб. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 28 с.
380. Сагач Г. М. Золотослів / Г. М. Сагач // Риторика : [навч. посіб. для середніх і вищих навч. закладів]. – К. : Райдуга, 1993. – С. 224–226.
381. Риторика : учеб. / [Смелкова З. С., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А и др.] ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : Велби, Проспект, 2006. – 448 с.
382. Риторична культура вчителя в умовах профілізації / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова, О. М. Рудіна, Л. В. Порохня. – Луганськ : СПД Резников В.С., 2007. – 57 с.
383. Різун В. В. Аспекти теорії тексту / Різун В. В., Мамалига А. І., Феллер М. Д. // Нариси про текст. Теоретичні питання комунікації і тексту – К. : Київський ун-т, 1998. – С. 6–59.
384. Рогов Е. И. Эмоции и воля / Евгений Иванович Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 240 с.
385. Рогов Е.И. Психология общения / Евгений Иванович Рогов. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 336 с.
386. Рождественский Ю. В. Принципы современной риторики / Юрий Владимирович Рождественский ; под ред. В. И. Аннушкина. – [3-е изд. испр.]. – М. : Флинта, Наука, 2003. – 176 с.
387. Рождественский Ю. В. Теория риторики / Юрий Владимирович Рождественский. – М. : Добросвет, 1997. – 600 с.
388. Розанов В. В. Собрание сочинений. Когда начальство ушло... 1905–1906 гг. Мимолетное. 1914 год / Василий Васильевич Розанов ; ред.,

- подгот. текста А. Н. Николюкин ; сост. П. П. Апрышко. – М. : Республика, 1997. – 671 с.
389. Романенко М. І. Філософія освіти. Посткласична філософсько-освітня парадигма: історичний генезис, теорія, напрями концептуалізації : моногр. / Михайло Ілліч Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 180 с.
390. Романов Д. А. Эмфаза и прозаический ритм (изучение особенностей русской интонации в курсе риторики) / Д. А. Романов // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин, Д. А. Романов. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 114–118.
391. Росина Н. Организация СРС в контексте инновационного обучения / Наталья Леонидовна Росина // Высшее обучение в России. – 2006. – № 7. – С. 109–114.
392. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – С.Пб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
393. Руданський Ю. К. Оцінювання знань та визначення рейтингу студентів у кредитно-модульній системі підготовки фахівців / Руданський Ю. К. Павлиш В. А., Загородній А. Г. : зб. наук. пр. науково-дослідного ін-ту українознавства. – К. : Фоліант, 2007. – Т. XIII. – С. 69–75.
394. Руденко Л. Культура особистості: єдність емоційного та інтелектуального / Лариса Руденко // Людський інтелект: філософсько-методологічні пошуки. – Львів : Cogito-Центр Європи, 1998. – Вип. I.(V-VI). – С. 39–43.
395. Руденко Ю. Українська козацька педагогіка: витоки, духовні цінності, сучасність / Ю. Руденко, О. Губко. – К. : МАУП, 2007. – 384 с.
396. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : моногр. / Людмила Олексіївна Савенкова. – К. : КНЕУ, 2005. – 212 с.
397. Савкова З. В. Искусство оратора : учеб. пос. / Зинаида Васильевна Савкова. – [3-е изд., доп.]. – С.Пб. : ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 246 с.

398. Сагач Г. М. Золотослів : [навч. посіб. для середніх і вищих навч. закладів] / Галина Михайлівна Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.
399. Сагач Г. М. Похвальне красномовство : [практич. посіб. для вчителів, студ. серед. та вищих навч. закладів] / Галина Михайлівна Сагач. – К. : ІЗМН, 1996. – 156 с.
400. Сагач Г. М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Сагач Галина Михайлівна. – К., 1993. – 284 с.
401. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Наталья Васильевна Самоукина. – М. : ТАНДЕМ; ЭКМОС, 1999. – 352 с.
402. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учеб. пос. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации] / Герман Константинович Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
403. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : [монограф. учеб. пос.] / Елена Александровна Селиванова. – К. : ЦУЛ, Фитосоциоцентр, 2002. – 336 с.
404. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підруч. / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
405. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
406. Семенов В. С. Уроки XX века и путь в XXI век: социально-философский анализ и прогноз / Вадим Сергеевич Семенов. – М. : Ин-т философии, 2000. – 411 с.
407. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : моногр. / Олена Миколаївна Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.
408. Семенюк Е. Интеллект людини і проблема інформації в суспільстві / Едуард Семенюк // Людський інтелект: філософсько-методологічні пошуки. – Львів : Cogito-Центр Європи, 1998. – Вип. I.(V-VI). – С. 39–43.

409. Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування : [навч. посіб. для студентів вищих навч. закл.] / Валентина Анатоліївна Семиченко, Володимир Степанович Заслуженюк. – [2-е вид.]. – К.: Веселка, 1998. – 212 с.
410. Семиченко В. А. Психологічна структура педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К. : Київський ун-т, 2001. – Ч. I. – 217 с.
411. Сенашенко В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 103–109.
412. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций : [учеб. пос. для студ. высш. пед. уч. зав.] / Юрий Васильевич Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.
413. Сербенська О. А. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. / О. А. Сербенська, М. Й. Волощак. – К. : Просвіта, 2001. – 204 с.
414. Сергеич П. Искусство речи на суде / Петр Сергеевич Пороховщиков. – [3-е изд.]. – Тула : Автограф, 2000. – 320 с.
415. Сергиенко И. В. Дидактический подход к реализации системы дистанционного обучения // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 29–39.
416. Седов К. Ф. Жанровое мышление языковой личности (о риторике бытового общения) / Константин Федорович Седов // Речевое общение : спец. вестник ; под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Красноярский гос. ун-т, 2000. – Вып. 2 (10). – С. 38–43.
417. Седова Н. А. Речевой жанр – «портрет человека»: коммуникативно-прагматическая интерпретация [Электронный ресурс] / Н. А. Седова. – Режим доступа: <http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>.
418. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / Синиця І. О. – К. : Радянська школа, 1981. – 318 с.

419. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика [упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
420. Сичивиця О. Ерудиція як фактор інтелекту / Олег Михайлович Сичивиця // Людський інтелект: філософсько-методологічні пошуки. – Львів : Cogito-Центр Європи, 1998. – Вип. I. (V-VI). – С. 44–50.
421. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. / Петро Іванович Сікорський – К. : Європ. ун-т, 2004. – 127 с.
422. Симакова Е. С. Условія формування риторической компетенції [Електронний ресурс] / Е.С. Симакова // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : матер. XII междунар. науч. конф. по риторике (29-31 января 2008 года) – С. 372–375.– Режим доступа: <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>.
423. Симоненко В. Д. Современные педагогические технологии : учеб. пос. / В. Д. Симоненко, Н. В. Фомин. – Брянск : БГПУ, 2001. – 395 с.
424. Сиротинина О. Б. Устная речь и типы речевых культур / Ольга Борисовна Сиротинина // Русистика сегодня. – 1995. – № 4. – С. 3–7.
425. Ситаров В. А. Дидактика : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / Вячеслав Алексеевич Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. – [2-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 2004. – 368 с.
426. Сказання про сім вільних мудроців // Сагач Г. М. Золотослів : [навч. посіб. для середніх і вищих навч. закладів]. – К. : Райдуга, 1993. – С. 223–224.
427. Скнарь О. Модернізація форм і методів навчання студентів у контексті кредитно-модульної системи / О. Скнарь // Вища школа. – 2006. – № 3. – С. 33–45.
428. Сковорода Г. С. Вибрані твори / Григорій Савович Сковорода ; упоряд. та передмова Л. Ушкалов ; прим. та коментар С. Вакуленко. – Х. : Прапор, 2007. – 384 с.
429. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. / Григорій Савович Сковорода ; відп. ред. Микола Сулима ; пер. із староукр. мови і прим. Марія Кашуба, Валерій Шевчук. – [2-е вид., виправ.]. – К. : Обереги, 2005. – Т. 2. – 480 с.

430. Сквородников А. П. О содержании понятия «национальный риторический идеал» применительно к современной российской действительности / Александр Петрович Сквородников // Речевое общение (теоретич. и прикладной аспекты речевого общения) : спец. вестник Красноярского гос. ун-та. – 1997. – Вып. 5 (5). – С. 27–37.
431. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе её профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
432. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
433. Слуцкий В. И. Смысловое структурирование текста / Вадим Ильич Слуцкий // Русский язык и литература в школах Украины. – 2006. – № 3 (99). – С. 5–17.
434. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / Сергей Дмитриевич Смирнов. – [3-е изд., стер.] – М. : Академия, 2007. – 400 с.
435. Сологуб Л. «Текст» і «дискурс»: до проблеми співвідношення центральних понять сучасної лінгвістики / Л. Сологуб // Актуальні проблеми металінгвістики : наук. зб. – Черкаси : ЧДУ, 2001. – Ч. I. – С. 113–116.
436. Сопер П. Основы искусства речи / Сопер Поль ; пер. с англ. – [2-е испр. изд.]. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 416 с.
437. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : моногр. / Татьяна Михайловна Сорокина. – Н. Новгород : НГПУ, 2002. – 168 с.
438. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: элементы дидактической концепции / Арон Михайлович Сохор. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
439. Спанатій Л. С. Риторика : [навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Любов Степанівна Спанатій. – К. : Ін Юре, 2008. – 144 с.

440. Сперанский М. М. Из «Правил высшего красноречия» / Михаил Михайлович Сперанский // Ораторское искусство : хрестоматия ; сост. А. П. Овчинникова. – Одесса : Юридична література, 2006. – С. 33–52.
441. Способности и склонности: комплексные исследования ; под ред. Э. А. Голубевой. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
442. Стенберг Р. Дж. Инвестиционная теория креативности / Р. Дж. Стенберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 144–161.
443. Стенберг Р. Дж. Практический интеллект / [Роберт Дж. Стенберг, Джордж Б. Форсайт, Дженнифер Хедланд та ін.]. – С.Пб. : Минск : Питер, 2002. – 265 с.
444. Стернин И. А. Практическая риторика : [учеб. пос. для студ. высших учеб. заведений] / Иосиф Абрамович Стернин. – М. : Академия, 2004. – 272 с.
445. Стишов О. А. Особливості розвитку лексичного складу української мови кінця ХХ століття / Олександр Анатолійович Стишов // Мовознавство. – 1999. – № 1. – С. 7–21.
446. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.
447. Стратий Я. М. Описание курсов философии и риторики профессоров Киево-Могилянской академии / Ярослава Михайловна Стратий. – К. : Наукова думка, 1982. – 347 с.
448. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості / Юрій Петрович Сурмін // Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології : моногр. – К. : МАУП, 2005. – С. 173–199.
449. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 1. – 654 с.
450. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
451. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 4. – 638 с.

452. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 5. – 639 с.
453. Таюпова О. И. Типология текста и вариативная лингвистика / О. И. Таюпова // Текст-2000: теория и практика. Междисциплинарные подходы : материалы Всероссийской науч. конф. – Ижевск : УдГУ. – 2001. – Ч. 1. – С. 150–151.
454. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пос. / [Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеевна М. В. и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 416 с.
455. Теплов Б. М. Способности, темперамент, характер / Борис Михайлович Теплов // Психология индивидуальных различий ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : ЧеРо, 2000. – С. 262–272.
456. Терещенко Ю. Філософські джерела педагогічної науки / Юрій Терещенко // Вища освіта України . – 2003. – № 4. – С. 25–30.
457. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово / SLOVO. – 2000. – 262 с.
458. Тетерина Д. Григорій Сковорода – український письменник, філософ і педагог / Дарина Тетерина. – Київ-Мюнхен : Тріумф, 2001. – 322 с.
459. Тимонина И. В. О роли риторической рефлексии в формировании профессиональной компетенции журналиста / Ирина Владимировна Тимонина // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 131–135.
460. Тихолоз Б. Філософія як межова інтелектуальна діяльність / Богдан Тихолоз // Людський інтелект: філософсько-методологічні пошуки. – Львів : Cogito-Центр Європи, 1998. – Вип. I.(У-УІ). – С. 51–57.
461. Тищенко О. М. Україномовна компетентність вчителів як теоретико-методична проблема / Оксана Миколаївна Тищенко // Розвиток україномовної компетентності педагогічних працівників у системі

- післядипломної освіти: теорія, практика : наук.-метод. посіб. ; за наук. ред. В. І. Пуцова, М. І. Скрипник. – К. : Геопринт, 2008. – С. 8–21.
462. Ткачев В. Н. Элементарные способы овладения искусством красноречия / В. Н. Ткачев. – [2-е изд.]. – М., 2001. – 95 с.
463. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 Ткаченко Лідія Петрівна. – Харків, 2002. – 186 с.
464. Ткаченко О. Б. Мова і національна ментальність (спроба сучасного синтезу) / Орест Борисович Ткаченко. – К. : Грамота, 2006. – 240 с.
465. Ткаченко О. Б. Українська мова і мовне життя світу / Орест Борисович Ткаченко. – К. : Спалах, 2004. – 272 с.
466. Тодорова И. С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук. : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ирина Степановна Тодорова. – К., 1988. – 23 с.
467. Троїцька Т. С. Філософська методологія як чинник модернізації професійної підготовки вчителя : моногр. / Тамара Серафимівна Троїцька. – Мелітополь : МДПУ; Сімф. : Таврія, 2006. – 268 с.
468. Троянкина Л. Д. Основы теории и практики эффективного речевого общения (современная риторика) : [учеб.-метод. пос.] / Людмила Дмитриевна Троянкина. – М. : РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2001. – 108 с.
469. Тумина Л. Е. Видеоматериалы по риторике / Любовь Егоровна Тумина // Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 25.
470. Тумина Л. Е. Виды коммуникативной деятельности учителя / Любовь Егоровна Тумина // Педагогическое речеведение: словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – С. 26.

471. Українська мова : енциклопедія ; редкол. / [Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін.] – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 824 с.
472. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / Костянтин Дмитрович Ушинський // Теоретичні проблеми педагогіки ; за ред. О. І. Піскунова. – К. : Радянська школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.
473. Фаріон І. Д. Мова – краса і сила: Суспільно-креативна роль української мови в XI – середині XIX ст. / Ірина Дмитрівна Фаріон. – [2-е вид.]. – Львів : Львівська політехніка, 2007. – 212 с.
474. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы речевых жанров / Михаил Юрьевич Федосюк // Вопросы языкознания. – 1997. – № 5-а. – С. 102–120.
475. Федосюк М. Ю. О законах построения текста / Михаил Юрьевич Федосюк // Русская речь. – 1982. – № 4. – С. 63–69.
476. Филонов Л. Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников / Л. Б. Филонов // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся ; под ред. Л. Н. Проколиенко, В. А. Татенко. – К. : Вища школа, 1989. – С. 238-251.
477. Философия образования: круглый стол журнала «Педагогика» // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 3–28.
478. Філософія серця Григорія Сковороди і сучасність : матеріали міжнар. наук. круглого столу ; наук. ред. Г. М. Сагач. – К. : МАУП, 2006. – 136 с.
479. Философская антропология : учеб. пос. ; под ред. Сергея Алексеевича Лебедева. – М. : Академкнига, 2005. – 423 с.
480. Формановская Н. И. Коммуникативные, социальные и психологические роли языковой личности / Наталья Ивановна Формановская // Журналистика и культура речи. – 2007. – № 1. – С. 18–20.
481. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Селестен Френе. – М. : Прогресс, 1990. – 234 с.

482. Хаймович Л. В. Социокультурный аспект педагогического общения [Электронный ресурс] / Л. В. Хаймович // Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных национальных проектов : материалы XII междунар. науч. конф. по риторике (29-31 января 2008 года) – С. 431–434. – Режим доступа: <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>.
483. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / Василь Васильович Химинець. – Ужгород : ЗППО, 2007. – 364 с.
484. Хлебникова М. С. Homo loquens в свете современных риторических представлений / М. С. Хлебникова // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Флинта: Наука, 2006. – С. 435–438.
485. Храпченко М. Б. Текст и его свойства / Михаил Борисович Храпченко // Контекст-1985 : литературно-теоретические исследования ; отв. ред. Н. К. Гей. – М. : Наука, 1986. – С. 3–14.
486. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / Андрей Викторович Хуторской. – М. : МГУ, 2003. – 416 с.
487. Хьелл Л. Теории личности: основные положения исследования и применение : [учеб. пос. для студ. вузов] / Ларри Хьелл, Дэниел Зиглер ; пер. с англ. – [3-е междунар. изд.]. – С.Пб. : Питер, 2003. – 606 с.
488. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посіб. / Іван Миколайович Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.
489. Цицерон М. Т. Об ораторе. Эстетика: трактаты, речи, письма / Марк Туллий Цицерон. – М. : Искусство, 1994. – 370 с.
490. Цицерон М. Т. Три трактата об ораторском искусстве / Марк Туллий Цицерон. – М. : Наука, 1972. – 471 с.
491. Чеботникова Т. А. Современная коммуникативная практика и задачи речеведческого образования [Электронный ресурс] / Т. А. Чеботникова : Роль риторики и культуры речи в реализации приоритетных

- национальных проектов : материалы XII междунар. науч. конф. по риторике (29-31 янв. 2008 года). – С. 435–439. – Режим доступа : <http://www.ritorika.info/didakticheskie-materialy>.
492. Чернухина И. Я. Общие особенности поэтического текста / Инна Яковлевна Чернухина. – Воронеж : ВГУ, 1987. – 175 с.
493. Чижевський Д. І. Філософія Г. С. Сковороди / Дмитро Іванович Чижевський ; під. тексту й передне слово Леоніда Ушкалова. – Х. : Прапор, 2004. – 272 с.
494. Чинники оптимізації освіти (коментар до затвердження Кабінетом Міністрів України Державної програми розвитку вищої освіти на 2005-2007 роки) // Урядовий кур'єр. – 2004. – № 196. – 15 жовт.
495. Чихачев В. П. Лекторское красноречие русских ученых XIX века / Владимир Павлович Чихачев. – М. : Знание, 1987. – 96 с.
496. Чокою А. М. Функции метафоры в политическом газетном тексте / Анка Микаэла Чокою // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 164–167.
497. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.
498. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / Віктор Борисович Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
499. Шахнарович А. М. Прагматика текста: психолінгвістический підход / А. М. Шахнарович, М. А. Габ // Текст в коммуникации : сб. науч. тр. – М. : Ин-т языкознания АН СССР. – 1991. – С. 68–81.
500. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект : моногр. / Володимир Іванович Шахов. – Вінниця, 2007. – 384 с.
501. Швейцер А. Д. Введение в социолінгвістику : учеб. пос. / А. Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. – М. : Высшая школа, 1978. – 216 с.

502. Швейцер А. Д. Современная социолінгвістика: теорія, проблеми, методи / Александр Давыдович Швейцер. – М. : Наука, 1977. – 176 с.
503. Шестаков В. П. Гармония как эстетическая категория / В. П. Шестаков. – М. : Наука, 1973. – 253 с.
504. Шешко Н. Б. Риторика / Наталья Брониславовна Шешко. – Мн. : Современная школа, 2007. – 272 с.
505. Школьная риторика: 5 класс : учеб. пос. для общеобразовательной школы : в 2 частях / [Ладыженская Т. А., Ипполитова Н. А., Вершинина Г. Б. и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – [2-е изд., перераб.] – М. : С-инфо; Баласс, 2007. – Ч. 2. – 144 с.
506. Школьная риторика: 6 класс : учеб. пос. для общеобразовательной школы : в 2 частях / [Ладыженская Т. А., Ипполитова Н. А., Авдоница Л. П. и др.] ; под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Ювента, Баласс, 2007. – Ч. 2. – 150 с.
507. Школьная риторика: 7 класс : учеб. пос. для общеобразовательной школы : в 2 частях / Ладыженская Т. А., Ипполитова Н. А., Антонова Л. Г. и др. ; под ред. Т. А. Ладыженской. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Ювента, Баласс, 2005. – Ч. 2. – 208 с.
508. Шмелева Т. В. Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления / Татьяна Викторовна Шмелева // Collegium. – 1995. – № 1–2. – С. 4–6.
509. Штефан Л. В. Гуманізація самостійної роботи шляхом втілення сучасних педагогічних технологій / Л. В. Штефан // Болонський процес: модернізація системи вищої освіти України : матеріали VI Міжнар. наук. конф. – К. : МАУП, 2007. – С. 76–81.
510. Штофф В. А. Введение в методологию научного познания : учеб. пос. / Виктор Александрович Штофф. – Л. : ЛГУ, 1972. – 191 с.
511. Шумарова Н. П. Соціолінгвістика і стилістика: система кореляцій [Електронний ресурс] / Наталія Петрівна Шумарова. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&=1072>.

512. Шуневич Б. І. Дистанційне навчання в системі вищої освіти Європи і Північної Америки : моногр. / Богдан Іванович Шуневич. – К. : Київський ун-т. – 2005. – 365 с.
513. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : моногр. / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
514. Щербань П. М. Про «елітарність» інтелекту у вищій школі / Петро Миколайович Щербань // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 7–8.
515. Юнина Е. А. Гуманізація і гуманітаризація освіти в аспекті риторическої культури / Елена Анатольевна Юнина. // Речевое общение (теоретические и прикладные аспекты речевого общения) : спец. вестник Красноярского гос. ун-та. – Красноярск, 2000. – Вып. 3 (11). – С. 99–103.
516. Юркевич П. Д. Вибране / Памфіл Данилович Юркевич ; гол. ред. В. Ф. Жмир ; упоряд., передмова і примітки А. Г. Тихолаз, В. П. Недашківській. – К. : Абрис, 1993. – 416 с.
517. Юцявичене П. А. Теорія і практика модульного навчання / Пальмира Альбиновна Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.
518. Якубовський М. А. Математичне моделювання професійної діяльності вчителя з використанням теорії нечітких множин / Марек Антоні Якубовський // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3 (44). – С. 53–61.
519. Янко Ж. Проблема інтерпретації тексту: автор – читач – епоха. / Ж. Янко // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка ; гол. ред. Т. Біленко. – Дрогобич : Вимір, 2001. – Вип. III. – С. 113–122.
520. Ярошенко А. О. Ціннісний дискурс освіти : моногр. / Алла Олександрівна Ярошенко. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.
521. Byron I., Gagliardi R. Communities and the Information society: The Role of Information and Communication Technologies in Education – UNESCO: International Bureau of Education (IBE) < www.idrc.ca/acacia/studies/ir-unes.htm.

522. Cacciari C. *Why Do We Speak Metaphorically? Reflections on the Functions of Metaphor in Discourse and Reasoning // Figurative Language and Thought.* New York: Oxford University Press, 1998.
523. Erickson F. *The counselor gatekeeper: Social interaction in interview / F. Erickson, Schultz Q.* – New York: Academic Press, 1982. – 124 p.
524. Jovaiša L. *Udymo gaires.* – K.: Šviesa, 1985. – 327 p.
525. Mayer, J. D., and Salovey, P. *The Intelligence of emotional intelligence // Intelligence.* – 1993. – V.17. – №4.
526. *Modular programme for supervisory development / Prokopenko J., White J., Bittle L., Eckles R.* – Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide. – 1981. – Vol. 1.
527. *Modular programme for supervisory development / Prokopenko J., White J., Bittle L., Eckles R.* – Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide. – 1981. – Vol. 2.
528. *Modular programme for supervisory development / Prokopenko J., White J., Bittle L., Eckles R.* – Switzerland, Geneva: Introduction and Trainers Guide. – 1981. – Vol. 3.
529. *Modularity in knowledge representation and natural language understanding / Ed. by Garfield J. L.* – Cambridge / Mass. L. : MIT press, 1987. – 427 p.
530. Rafter-Engel W. v. *The implications of hearer background on the perception of the message: The neglected factor in sociolinguistic research // M. Hartig ed. Angewandte Sociolinguistic.* – Tübingen: Narr, 1981. – 47-56/.
531. Sadosky G. *The Internet society and developing countries.* March 7, 1999 < www.isoc.org/isoc/publications/oti/articles/isoc.html.
532. Steinig W. *Soziolekt und soziale Rolle.* – Düsseldorf: Schwann, 1976. – 299 S.
533. Sternberg R. I *Mental self-government. A theory of intellectual styles and their development // Hum. development,* 1988. – V. 31. – P. 197-221.
534. Tannen D. *Conversational Style: Analyzing Talk among Friends / Deborah Tannen.* – Oxford University Press US, 2005. – 244 p.

535. Webster Universal Dictionary. Harvey educational Services Inc. New York, 1993. – 678 p.
536. Werlich E. Typologie der Texte: Einfluss eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammftik. – Heidelberg, 1975. – 140 s.
537. [http : // www.eidos.ru](http://www.eidos.ru)
538. www.school-sector.relearn.ru.
539. [http : // www.centri-slatoust.ru/index](http://www.centri-slatoust.ru/index).
540. [http : // www.ritorika.info](http://www.ritorika.info).
541. [http : // qenhis.philol.msu.ru](http://qenhis.philol.msu.ru)
542. [http : // ancientrome.ru](http://ancientrome.ru).
543. [http : // www.omskreg.ru](http://www.omskreg.ru).
544. [http : // http : // www.ednu.kiev.ua](http://www.ednu.kiev.ua).
545. [http : // ritorika.info](http://ritorika.info).
546. [http : // www.centri_slatoust.ru](http://www.centri_slatoust.ru).
547. [http : // qlaqol-online.ru](http://qlaqol-online.ru).