

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО
ТЕКСТУ У ВНЗ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ:
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

У статті розкриваються питання викладання курсу “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” у ВНЗ, основні його завдання, напрями та методика проведення лексико-стилістичного аналізу як складового першого у загальноосвітній школі.

The questions of teaching of course the “Linguistic analysis of belles-lettres text” in VNZ, its basic tasks, directions and method of conducting of lexical-stylistic analysis as a component at general school are viewed in the article.

Художній текст є посланням автора своєму потенційному читачеві, і завдання читача полягає у правильній інтерпретації, тобто у виявленні прихованої мети автора.

Потрапляючи у сферу художнього твору, мовні одиниці набувають особливих естетичних функцій, додаткових значень, символізуються, переосмислюються, постають іншими, ніж у мовленнєвій практиці. Це частково пояснюється тим, що вони забарвлюються у художньому творі різноманітними переносно-метафоричними і стилістичними відтінками і “сплавлюються” ідеєю, яку висловлює письменник, в єдину образну систему. Проте існують і такі факти мови художнього тексту, без пояснення яких розуміння його змісту й ідейно-тематичного спрямування неможливе. Саме тому в процесі роботи над текстом художньої літератури необхідний лінгвістичний аналіз або його елементи.

Отже, мета статті проаналізувати методику проведення лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та лексико-стилістичного аналізу в загальноосвітній школі.

Розробкою даної проблеми займалися такі мовознавці: І. Гальперін, Т. Донченко, І.Ковалик, Л.Мацько, М.Плющ та інші, лінгводидактики В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк та інші.

Курс “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” – підрозділ стилістики адресований студентам-філологам. Він розрахований на використання суміжних гуманітарних дисциплін (сучасна українська мова, стилістика), опрацьованих у вищій школі для глибокого дослідження художнього тексту.

Мета курсу – дати студентам теоретичні положення лінгвоаналізу та виробити вміння обґрунтовувати з його допомогою суть художнього тексту, виробити навички системного, комплексного лінгвістичного аналізу мовностилістичної структури художніх текстів. Оволодіння курсом формує філолога, здатного прагматично використовувати гуманітарні знання при викладанні української і світової літератур у школі.

На думку І.Ковалика, Л.Мацько, М.Плющ, головне завдання курсу ЛАХТу – виявити на основі комплексного лінгвістичного аналізу систему естетичних співфункцій усіх мовних одиниць та їх категорій, що беруть участь у створенні системи художніх образів у певному тексті.

Методологічною основою курсу “Лінгвістичний аналіз художнього тексту” є вчення про діалектичну єдність форми і змісту тексту, пізнання якого може бути забезпечене шляхом розкриття його системної організації.

Перелік основних тем курсу: предмет, завдання, методологічні основи ЛАХТу; ЛАХТ з погляду комунікативної лінгвістики; образ автора – категорія комплексного дослідження художнього тексту; психологія художньої творчості; лінгвістичний аналіз на фонетичному рівні (на прикладі поетичного та драматичного текстів); лінгвістичний аналіз на лексичному рівні (на прикладі поетичного та прозового текстів); лінгвістичний аналіз морфемно-словотворчих засобів художнього тексту (на прикладі поетичного та прозового текстів);

лінгвістичний аналіз на граматичному рівні (на прикладі поетичного та прозового текстів). Базовим поняттям лінгвістичного аналізу художнього тексту є “Лінгвістика тексту”.

Лінгвістика тексту є галуззю мовознавства, яка вивчає семіотичну, структурно-граматичну, семантико-змістову, комунікативно-прагматичну організацію текстів, їхню категорійну систему й мовні засоби її репрезентації, а також процеси продукування, розуміння й інтерпретації текстів у семіотичному універсумі культури. *Об'єктом* лінгвістики тексту є тексти, а *предметом* – їхня організація й функціональна природа. Зміна дослідницьких аспектів цієї дисципліни зумовила різні модифікації її дефініцій. У лінгвістичному енциклопедичному словнику лінгвістика тексту кваліфікувалася Т. Ніколаєвою як “напрямок лінгвістичних досліджень, об'єктом яких є правила побудови зв'язного тексту і його значеннєві категорії, виражені за цими правилами”. Українська дослідниця І.Штерн розглядає її як комплексну дисципліну, що досліджує багатоаспектну внутрішню організацію зв'язного тексту – семіотичну, семантичну, структурну, комунікативно-прагматичну. У книзі американських учених Р. Дірвена та М. Веспур лінгвістика тексту визначається як “учення про те, як мовець або письменник з одного боку і слухач або читач з іншого здійснює комунікацію за допомогою тексту і як вони породжують або сприймають зв'язи між реченнями, параграфами, розділами й т. ін.”. Остання дефініція свідчить про посилення комунікативної орієнтації текстових досліджень протягом останніх десятиліть.

В останньому двадцятилітті ХХ ст. у лінгвістиці тексту сформувалася стійка тенденція, що намітилася значно раніше, – дослідження тексту як складного комунікативного механізму, посередника комунікації, що фіксує стратегічну програму адресанта, яка сприймається й інтерпретується адресатом. Кваліфікація тексту як комунікативного засобу стала одним із провідних положень сучасної лінгвістичної теорії тексту. З. Тураєва підкреслює: “Соціальна взаємодія значною мірою здійснюється на підставі текстів, які породжуються та сприймаються особистістю. Логіка розвитку науки наприкінці другого тисячоліття привела до активізації досліджень максимальної одиниці мовленнєвої діяльності – тексту, і вивченню стратегії планування й управління дискурсом у широкому соціальному контексті, до розуміння тексту Я аргументу, за допомогою якого змінюється картина світу у свідомості реципієнта”.

Можливість взаємної орієнтації текстових і комунікативних досліджень розглядав ще в середині ХХ сторіччя М. Бахтін: “Цілий переворот в історії слова, коли воно стало вираженням і чистим (бездіяльним) освідомленням (комунікацією)”. До поєднання слова (висловлення) і процесу комунікації вчений підходив обережно: з одного боку, висловлення й текст необхідно вивчати в діалогічній орієнтації на слухача, з іншого, абсолютизація комунікативної сторони тексту, особливо художнього, може перетворити його на просте повідомлення, спростивши його значеннєву, особистісну речовність. Ще у 60-ті рр. російський дослідник тексту О.П'ятигорський розглядав можливість прагматичного підходу до тексту, наголосивши на тому, що суб'єктивна ситуація створення тексту є одночасним актом поведінки автора у співвідношенні зі сприймаючим об'єктом, модель якого закладена суб'єктом автора. Відтоді комунікативна теорія, зокрема, й комунікативна лінгвістика, пройшла ряд етапів і набула нових дослідницьких орієнтирів, відповідно до яких вербальна комунікація стала розглядатися як складний лінгвопсихоментальний процес взаємодії свідомості адресанта й адресата, занурених до відповідного буття, соціуму, культури. Це визначило поєднання інтересів лінгвістики тексту й комунікативної лінгвістики.

У межах комунікативно-прагматичного напряму лінгвістики тексту було розроблено проблему комунікативного моделювання тексту, з'ясовано його прагматичну природу, розширено спектр текстових категорій, досліджено функції тексту в системі дискурсу як знакового посередника між автором і читачем, встановлено прагматичні інтенції та стратегії тексту; досліджено чинники ефективності текстової комунікації. До лінгвістики тексту залучено чимало ключових понять й методологічних принципів прагматики, дискурсології, теорії мовної комунікації тощо.

Комунікативно-прагматичну орієнтацію має також семіотичний напрям лінгвістики тексту. Головними проблемами цього напрямку є розгляд співвідношення текстового знака, його денотата та світу дійсності; тексту й семіосфери, семіотичного універсуму культури; зв'язків тексту з іншими текстами та продуктами культури під кутом зору категорій референційності, модальності, інтертекстуальності й ширше – інтерсеміотичності; креативних механізмів смислопородження тексту як нового знака тощо.

Динамізм семіосфери має ще один культурно зумовлений вияв, названий Ю. Лотманом “текстом у тексті”, Р.Бартом – зануреністю тексту до культурного коду, а В.Налімовим – “слідами” минулих текстів. Текст як макрознак виступає в цьому випадку скороченим, згорнутим, формуючи при посиланні на нього в іншому тексті вбудовану семіотичну ситуацію, що змінює всю семіотичну ситуацію в середині того текстового світу, до якого його вводять. У процесі декодування такого тексту, на думку Ю. Лотмана, читач формує з ним прагматичне відношення. При цьому “обидва утворення відрізняються таким ступенем складності, що завжди припускають присутність активізації того або іншого аспекту структури тексту й перетворення у процесі прагматичного функціонування ядерних структур на периферійні, а периферійних – на ядерні”. Такі інтертекстові й інтерсеміотичні зв'язки виступають потужними аттракторами синергетичної суперсистеми універсуму.

Семіотичний напрям лінгвістики тексту сьогодні отримує нові аспекти дослідження, пов'язані із взаємодією цієї галузі з етнолінгвістикою й лінгвокультурологією, що сприяє поступовому виокремленню лінгвокультурологічного й етнолінгвістичного напрямів текстолінгвістики.

Ще одним напрямом лінгвістики тексту, який сформувався у 80-ті рр., є когнітивний. що має на меті дослідження змісту тексту шляхом моделювання когнітивних структур репрезентації знань, які зумовлюють породження й розуміння тексту. Основоположником цього напрямку вважають голландського дослідника Т. ван Дейка, який спільно із представником когнітивної психології В. Кінчем у 1983 р. видав книгу “Стратегії сприйняття дискурсу”, що стала першим кроком у дослідженнях когнітивного підґрунтя текстопородження, у створенні когнітивної моделі обробки тексту на підставі механізмів пам'яті й когніції комунікантів. Дослідники ввели поняття макроstruktur, які репрезентують теми дискурсу й опосередковують створення загальної зв'язності тексту, і суперstruktur як конвенційних знань про схеми того чи іншого типу тексту, що згодом було застосоване при моделюванні текстових прототипів, ментальних моделей і просторів, фреймів, пропозицій, концептуальних графів, риторичних структур (У. Манн, С. Томпсон, Р. Шенк, Дж. Сова, Ж. Фоконье та ін.).

Важливим у концепції Т. ван Дейка було обґрунтування когнітивної моделі обробки тексту з урахуванням не лише психологічних механізмів пам'яті, а й соціально-прагматичних факторів – різних ознак комунікантів, їхніх настанов, переваг, знань, думок, почуттів, емоцій і т. ін.; а також положення про залежність успішності комунікації від загальної сфери значень і знань комунікантів; про те, що обробка дискурсу здійснюється відповідно до макроправил редуцції, узагальнення, ключової активації, опущення й організації в пам'яті реципієнта отримуваної інформації, залучення ним знань про світ тощо. Т. ван Дейк уводить також поняття моделі ситуації як когнітивної основи дискурсу, яка формується конкретним індивідом на основі його особистісних знань, досвіду, установок, почуттів, емоцій, думок і використовується адресатом при розумінні тексту: активізуючи певні фрагменти моделей ситуації, читач декодує текстові пресупозиції й імплікатури. Модель ситуації у Т. ван Дейка є індивідуальною, динамічною, стратегічно рухливою, комплексною, тобто задіює одночасно всі рівні та структури. Така модель має нейрофізіологічне пояснення, що ґрунтується на здатності мозку фіксувати повторювані послідовності зовнішніх подій і зберігати їх у вигляді комбінацій молекул. Так формуються стійкі структури – матриці, тобто програми дій у певних ситуаціях; людина починає діяти відповідно до програми.

Семантика тексту визначається когнітологами як ментальна репрезентація світу дійсності (В. Дем'янков, В. Касевич, В. Петров, О. Новиков, О. Кубрякова, Ю. Степанов,

В. Ястержемський та ін.). Когнітивний напрям лінгвістики тексту оперує різними ментальними структурами репрезентації концептуального простору тексту: фреймами (Ч. Філмор, О. Каменська, В. Гончаренко, О. Шингарьова й ін.), ментальними моделями (Ф. Джонсон-Лерд), пропозиційними моделями (А. Пейвіо) і т. ін. Дослідники звертаються й до моделювання когнітивної діяльності адресанта й адресата на підставі фреймів взаємодії і фреймів події, поєднання декларативних і процедурних знань, а також до аналізу когнітивних процедур побудови й верифікації гіпотез, інференції у процесі розуміння тексту, вивчення когнітивного механізму інтерактивності в аспекті оптимізації й ефективності дискурсу.

Застосування методів когнітивної лінгвістики до дослідження художніх текстів визначає становлення окремої маргінальної галузі на межі лінгвістики тексту, когнітології, поезики й літературознавства – *когнітивної поезики*. Фундатором цієї галузі вважають Р. Цура. Сьогодні проблематика когнітивної поезики розробляється у США та Великобританії, а також в Україні. Когнітивна поезика ґрунтується на положенні про те, що “художня свідомість підпорядковується певним загальним когнітивним принципам, які накладають когнітивні обмеження на логіку поетичної уяви, побудову художнього дискурсу, формування і функціонування поетичних фігур”.

Прикладний напрям інтегрує лінгвістику тексту переважно з комп'ютерною мовознавчою галуззю, адже моделі когнітивного представлення застосовуються при автоматичній обробці природної мови, створенні систем синтезу й аналізу текстів, багаторівневих лінгвістичних процесорів, у машинному перекладі і т. ін. Цей напрям відзначений розробками комп'ютерних систем породження й розуміння текстів (А. Кібрик, Ю. Апресян, І. Мельчук, В. Дорофеев, З. Шаляпіна, Н. Леонтьєва, Д. Поспелов, Е. Скороходько й ін.).

На нашу думку, урахування зазначених напрямів лінгвістики допоможе організувати роботу над текстом на заняттях з лінгвістичного аналізу художнього тексту.

Базою для засвоєння основ ЛАХТу для майбутніх учителів-словесників повинен стати мовний аналіз як метод теоретико-практичного навчання мови у загальноосвітній школі. Він має свою технологію (систему операцій): вичленовування мовної одиниці з єдиного цілого (тексту); характеристика цієї одиниці з визначенням її специфічних рис, а також рис, що є спільними для мовного цілого; висновки щодо впливу мовної одиниці на мовне ціле.

У методі мовного аналізу реалізуються спільна діяльність учителя й учнів, де учень – суб'єкт, виконавець дії. Педагог і учитель мають спільну мету. Роль учителя – організувати аналіз за допомогою спеціальних запитань, схем тощо, роль учня – здійснити аналіз під керівництвом учителя або самостійно. Причому ступінь самостійності здійснення аналізу залежить від вікових, індивідуальних особливостей учнів, типу та змісту уроку.

Обидва ці суб'єкти навчального процесу впливають на виконання функцій методу, тільки учитель спрямовує свої зусилля на організацію й стимуляцію діяльності учнів, а вони постають виконавцями певної роботи.

Результат аналізу досягається завдяки правильній технології, яка передбачає здійснення учнями аналітичних дій у певній послідовності (беруться до уваги індуктивний або дедуктивний способи мислення), а від учителя – керування цими діями (окремими процедурами, операціями). Усе це об'єктивні складові методу мовного аналізу. Суб'єктивна частина методу складається з рівня кваліфікації, майстерності вчителя та здібностей, рівня сформованості умінь та навичок, індивідуальних особливостей учнів.

Будь-який різновид методу мовного аналізу може супроводжувати всі етапи навчання: сприймання, осмислення, закріплення, вироблення умінь та навичок, застосування на практиці здобутих знань, перевірки й оцінки засвоєного мовного матеріалу.

Обов'язковим продовженням аналізу повинна стати діяльність учнів, пов'язана з конструюванням власних висловлювань, тобто активною комунікативною діяльністю.

Чинною програмою з української мови об'єктом спостережень за функціонуванням мовного явища передбачено вибір уривків з тексту літературного твору, який вивчається

одночасно на уроці літератури. У такий спосіб здійснюється цілісна робота з розвитку мовлення учнів на уроках з обох навчальних предметів. Це дає змогу вчителю-словеснику ґрунтовніше підготувати учнів до усної чи письмової роботи творчого характеру, а також закласти першооснови для наступного вивчення комплексного аналізу. Діючими програмами з української мови рекомендується практикувати аналіз тексту з молодших класів, поступово ускладнюючи прийоми аналізу і зміст аналізованих текстів.

У формуванні й розвитку мовленнєвих умінь і навичок передбачається послідовніше робота над удосконаленням аудіювання (слухання-розуміння) шляхом використання спеціально підготовлених, цілеспрямованих (навчальних і контрольних) завдань з розвитку умінь слухати, аналізувати й оцінювати усне висловлювання (його зміст, особливості побудови й мовного оформлення), добору з прослуханої інформації тих її елементів, що потрібні для розв'язання комунікативних завдань.

У школі лексико-стилістичний аналіз застосовується на різних уроках, у взаємодії з іншими видами можливого аналізу чи іншими методами навчання. На уроках вивчення лінгвістичної теорії його роль полягає у формуванні нових знань, удосконаленні умінь і навичок, що забезпечують мовну компетенцію. На уроках зв'язного мовлення цей аналіз формує поняття стилю мовлення, є ефективним засобом у підготовці до написання переказів, творів, інших робіт, передбачених програмою.

У середніх класах (5-9) сьогодні широко застосовується лексико-стилістичний аналіз тексту. Лексичний аналіз передбачає з'ясування системних зв'язків слова (наявність інших значень у багатозначному слові, добір синонімів, антонімів), уточнення смислу перенесень, визначення стилістичного забарвлення слів. Звертається увага на те, як добирається лексика для створення текстів певного стилю, жанру, як впливають лексичні одиниці на розкриття теми, головної думки, авторського ставлення до висловлюваного. Стилістичний аналіз проводиться з використанням таких прийомів, як виявлення в тексті певного стилістичного явища, його частотності у тому чи іншому стилі, порівняння емоційно-забарвлених мовних одиниць із стилістично-нейтральними, розгляд стилістичних помилок, допущених у творчих роботах, характеристика структури та лексико-граматичних засобів текстів різних стилів.

Дидактичним матеріалом для проведення аналізу повинні стати тексти з яскравою стильовою визначеністю й домінуючим стилістичним навантаженням лексичних одиниць. Застосування для аналізу високохудожніх творів українських письменників, зразків народної творчості, мотивів з Біблії, краєзнавчих матеріалів сприяє кращому розумінню мовної теорії, формуванню мовленнєвої та духовної культури учня.

Огляд лінгвістичної та методичної літератури дав можливість продемонструвати порівняльний аспект проведення лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та лексико-стилістичного у загальноосвітній школі, який ми пропонуємо у таблиці 1.

Таблиця 1.

Порівняльний аспект лексико-стилістичного аналізу в загальноосвітній школі та лінгвістичного аналізу художнього твору у вищому навчальному закладі

Лексико-стилістичний аналіз	Лінгвістичний аналіз художнього твору
1	2
Спільне:	
технологія (чітка послідовність операцій) вичленювання мовної одиниці з єдиного цілого (тексту) характеристика цієї одиниці з визначенням її специфічних рис, а також рис, що є спільними для мовного цілого висновки щодо впливу мовної одиниці на мовне ціле об'єктом обох видів аналізу є текст	

1	2
Відмінне	
<i>принципи проведення аналізу</i>	
Вироблення лексико-стилістичної пильності, уваги до кожного слова в тексті, до його ролі у формуванні стилів, виділення ключових стилетворчих слів, вироблення чуття стилю, чуття слова, розвиток естетичних почуттів, моральних якостей, творчих здібностей	Принцип історизму, стильова приналежність тексту, жанрова приналежність тексту, ідейно-політична і літературно-художня позиція автора твору, аналіз мовних засобів тексту за рівнем мови, смислова і граматична організація тексту
<i>прийоми проведення аналізу</i>	
лексичний і стилістичний	семантико-стилістичний, прийом зіставлення одиниць тексту з елементами літературної мови, зіставно-стилістичний
<i>інтерпретація образу автора</i>	
автор і час написання твору не мають важливого значення	чимала увага приділяється образу автора як мовній особистості
<i>мовні рівні, за якими проводиться аналіз тексту</i>	
детально розглядається лише лексика, її стилістична характеристика та лексико-стилістичні засоби тексту	аналіз проводиться на всіх мовних рівнях
<i>форми проведення аналізів</i>	
Аналіз текстів-зразків, самоаналіз, взаємоаналіз (за видом тексту), аналіз під керівництвом учителя, груповий, самостійний (за ступенем самостійності учнів), аналіз повний, частковий (за ступенем повноти), аналіз на уроках зв'язного мовлення, на уроках вивчення лінгвістичної теорії, на інтегрованих уроках (за місцем проведення)	Проведення аналізу за чітким порядком операцій

Отже, досконале володіння мовою ґрунтується на знаннях лінгвістичної теорії; уміннях здобувати і застосовувати знання в процесі мовленнєвої діяльності, а також аналізувати мовні одиниці в різному контекстуальному оточенні. Саме ці завдання реалізуються на заняттях із лінгвістичного аналізу художнього тексту у ВНЗ та лексико-стилістичного у ЗОШ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии, в других гуманитарных науках // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С.297-319.
2. Бондарчук Л.І. Методику підказує текст // Українська мова і література в школі. – 1992.– № 2.– С.4-6.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Гореликова М.И., Магометова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. – М.: Просвещение, 1988. – 152 с.
5. Дащенко Н. Лінгвістика тексту й основи лінгвоаналізу: методичні рекомендації до курсу для ст. ф-ту ПВПК. – Тернопіль, 2002. – 63с.
6. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах. – К.:Форум, 2002.
7. Зернецький П.В. Лінгвістичні параметри тексту // Мовознавство. – 1984. – № 2. – С. 21-25.
8. Ковалик І.І., Мацько Л.І., Плющ М.Я. Методика лінгвістичного аналізу тексту. – К.: Вища школа, 1984. – 118 с.

9. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту. – К.: Знання, 1999. – 424 с.
10. Крупа М. Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея. – 1997. – С. 6-24, або: Дивослово, 2001, №7. – С.18-22.
11. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. – К.: Рад. школа, 1986. – 168 с.
12. Мельничайко В.Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи // Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея, 1997. – С.25-29.
13. Нікітіна А.В. Роль лексико-стилістичного аналізу у формуванні мовленнєвої особистості // Збірник наукових праць Херсонського державного педагогічного університету. – Херсон: ХДПУ, 1998. – С. 144-149.
14. Пентилюк М.І. Аналіз тексту на уроках мови // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 21 – 23.
15. Ставицька Л. Теорія і практика лінгвістичного аналізу художнього тексту. – Тернопіль: Лілея, 1997. – С.25-59.
16. Цінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 4. – С. 11-14.

УДК 371. 382: 373. 3

Л.В. Сергієнко

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК МЕТОД ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів засобами дидактичної гри як процесу цілеспрямованої дії на особистість майбутнього спеціаліста з метою сприяння оптимального педагогічного спілкування вчителя з учнями.

The article covers broadly the features in forming of the communicative competence elementary school teachers by means of didactic game as a process of purposeful influence on the personality of future expert with the purpose of procurement of optimal pedagogical communication of teacher with the pupils.

Сучасна школа в контексті реформування освіти, пов'язаного з оновленням змісту й методики навчання мови як у середніх, так і вищих освітніх закладах, спрямуванням їх на формування творчої мовної особистості, ставить перед учителем початкових класів нові вимоги. Це потребує належної підготовки педагога: він має орієнтуватися в інноваційних процесах сучасної школи, розуміти необхідність перебудови технології мовної підготовки учнів, використання інтерактивних форм і методів навчання мови, нових підходів до змісту й структури заняття, добору ефективних засобів навчання тощо.

Підготовці вчителя до самостійної педагогічної діяльності, навчання його педагогічній майстерності має сприяти вся постановка навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Достатнє напрацювання необхідних професійних навичок формується під впливом вивчення навчальних дисциплін усіх циклів. Сьогодні проблему формування комунікативної компетентності, як аспекту гуманітарної підготовки майбутніх фахівців, у педагогічному коледжі неможливо успішно вирішити, обійшовши ігрові форми й методи ведення будь-якого заняття, зокрема української мови й методики її викладання в початкових класах.

Завдання статті – висвітлити особливості формування комунікативної компетентності вчителя початкових класів засобами дидактичної гри. Цей процес складний і тривалий. Ми його визначаємо як процес цілеспрямованої дії на особистість майбутнього спеціаліста з метою формування у нього професійно-особистісних якостей, які сприяють оптимальному педагогічному спілкуванню вчителя з учнями. Найбільш сензитивними в цьому плані є роки