

- техніки ауторелаксації для розвитку у молодших школярів здатності орієнтуватися у власних психічних станах, адекватно оцінювати та контролювати їх, тобто навичок емоційної саморегуляції.

Як допоміжні засоби розвивально-корекційної роботи з розвитку рефлексії молодших школярів застосовувались психомалювання і бібліотерапія. Психомалюнок дає можливість дитині виражати власні почуття і думки за допомогою емоційно-символічної експресії, поглиблює процес самопізнання через образотворче мистецтво, сприяє подоланню страхів і тривожності. Використання елементів бібліотерапії у груповій психокорекційній роботі з учнями початкових класів грає важливу роль у розвитку рефлексії, формуванні правильного критерію самооцінки. Діти, порівнюючи власну поведінку, особистісні якості з діями і вчинками літературного героя, поведінку якого вони схвалюють чи засуджують, виявляючи оцінне ставлення до подій та героїв, краще пізнають себе, свої якості, виявляють спроможність співвідносити власні вчинки з певними особистісними якостями.

Заняття були побудовані таким чином, щоб на кожному з них було дві – три серйозні вправи або гри й кілька вправ, мета яких – забезпечити психологічне “занурювання” (на початку заняття) або розслаблення (наприкінці).

Отже, кожне заняття мало таку структуру:

I. Розминка. На цьому етапі забезпечувалось емоційне входження учнів у тренінгове заняття, активізація їхньої уваги, налаштування на подальшу роботу.

II. Основна частина. На цей етап при плануванні і проведенні занять відводилась основна частина часу і основне змістове навантаження. Саме на цьому етапі використовувались ігри та вправи, спрямовані на поглиблення у молодших школярів процесу пізнання іншої людини і самого себе, самоусвідомлення дітьми свого “Я-образу”.

III. Рефлексія поточного заняття. Обов'язково по закінченню виконання завдання з учасниками тренінгу проводилась групова рефлексія, в процесі якої відбувалось обговорення як процесу роботи, так і її результатів.

IV. Розслаблення (розрядження). Завданням цього етапу було забезпечення плавного виходу з тієї психологічної атмосфери, яка виникла під час основної частини заняття, і досягнення дітьми внутрішньої гармонії та рівноваги.

Завдяки такій роботі в учнів початкових класів вироблялось позитивне ставлення до себе в цілому, віра у власні сили, розвивались прийоми адекватного самопізнання та якості, що забезпечують самореалізацію особистості в навчальній діяльності. З огляду на зазначене у подальшому доцільно продовжити дослідження у даному напрямку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
2. Бабаян Ю.О. Формування у молодших школярів мотивації досягнення через розвиток рефлексивного оцінювання. – Миколаїв, 2003. – 42 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335с.
4. Кононко О. Шкільна адаптація та психологічний вік // Початкова школа. – 2002. – №1. – С.5 – 10.

УДК 373.2.37

О.В. Беляєва

СПЕЦИФІКА РОЗУМІННЯ ТЕКСТУ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається сутність тексту з мовознавчої, лінгвістичної та психологічної точок зору, досліджуються процеси, що допомагають зрозуміти зміст тексту, визначається своєрідність розуміння у навчальній діяльності.

The article deals with problem of essence of text from linguistics, psychological points of view, discovers process which help to understand the text, determine peculiarity of understanding in studying activity.

Текст був предметом вивчення учених-лінгвістів та лінгводидактів ще у ХІХ столітті (М.Бахтін, Ф.Буслаєв, О.Потебня, І.Срезневський, К.Ушинський, Л.Щерба) продовжується це дослідження і в роботах сучасних учених (Є.Акастелова, Л.Варзацька, М.Вашуленко, В.Виноградов, І.Гальперін, Б.Головін, Г.Колшанський та інші). Визначення феномена тексту з психологічної точки зору знаходимо в працях Л.Виготського, Д.Ельконіна, М.Жинкіна, О.Леонтьєва, О.Лурія, С.Рубінштейна.

Метою даної статті є визначення феномена тексту, а також специфіки розуміння тексту учнями початкових класів.

Розглянемо сутність тексту з мовознавчої, лінгвістичної точки зору. Так, І.Гальперін зазначав, що текст – це “витвір мовнотворчого процесу, який визначається завершеністю, він об’єктивований у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно з типом цього документа твір, який складається з назви та низки особливих одиниць (надфразових єдностей), що об’єднані різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв’язку та має певну цілеспрямованість і прагматичну установку [3: 18].

Підтримуючи цю думку, Л.Лосєва стверджує, що текстом можна вважати тільки повідомлення в письмовій формі, яке характеризується змістовою та структурною завершеністю і має авторську настанову.

Г.Колшанський визначає текст як мовленнєву одиницю, у структурі якої реалізується насамперед двобічний напрям мовленнєвого акту та змістова завершеність у межах певного відрізка мовленнєвого спілкування. “Власне сутність мовленнєвого акту і визначає необхідність утворення тексту, в якому ця двобічність обов’язково існує в експліцитній та імпліцитній формах” [2: 12].

На думку Б.Головіна, текст – це реальна єдність змісту та мовлення, яке його передає. Натомість М.Бахтін зазначав, що не описує реальність, а входить з нею у складні взаємостосунки. Те, що є правдивим в одному тексті, може бути хибним в іншому. Текст – не застигла сутність, а діалог між автором, читачем та культурним контекстом. Будь-який текст, зазначав Л.Щерба, вимагає для свого розуміння “перекладу на мову, що промовляється”. Ф.Бацевич розглядає текст як результат спілкування, співвідносячи його з поняттям “дискурс”. За визначенням автора, текст – структура, в яку втілюється “живий” дискурс після свого завершення. У такому розумінні текст постає як “вичерпаний”, “зупинений” дискурс. Водночас створений кимось, у певний момент, у конкретній ситуації текст внаслідок інтерпретаційної діяльності адресата (читача, дослідника) наповнюється індивідуальним, особистісним смислом, тобто перетворюється на дискурс.

Писемний текст дуже недосконалий, і багато що в тексті може промовлятися, а разом з тим і розумітися по-різному. Тому необхідно мати великий досвід, літературну начитаність та глибоке знання мови, щоб правильно промовляти текст або відгадувати задуми автора. Іншими словами, дискурс постає текстом, “заплідненим” діяльністю адресата з одного боку, з іншого – спочатку породжується дискурс, який з плином часу “осаджується” у вигляді тексту, котрий адресат може знову перетворити на дискурс [1: 146].

В.Кухаренко визначає текст, як середній елемент схеми комунікативного акту, який можна подати у вигляді триелементної структури: автор (адресант) – текст – читач (адресат) [7: 8]. “Текст як продукт мовленнєвої діяльності, – зазначає С.Льєнко, – є комунікативною одиницею вищого ґатунку, що характеризується зв’язністю та змістовою цілісністю. Тематична єдність передбачає наявність таких ознак як назва, що являє собою комунікативну установку автора, а також завершеність стильової тональності” [5: 53].

Дещо з інших позицій, з позицій розуміння, розглядають текст психологи (Г.Костюк, О.Лурія, С.Рябцева, та інші). Так, С.Рябцева визначає основну мету та головний сенс навчання розуміння тексту: навчити розуміти навіть те, про що не йде мова, читати те, що не

написано. Цей висновок логічно випливає зі зробленого О.Лурія аналізу глибини “читання” тексту або виявлення його підтексту, його внутрішнього змісту. Вчений зазначав, що процес розуміння тексту має “активний пошуковий характер” [8: 238]. Людина, яка читає, не тільки виділяє окремі змістові ядра тексту, але й зіставляє їх одне з іншим, часто повертаючись до вже прочитаного місця. Цей процес активного аналізу та уточнення змісту тексту шляхом зіставлення його елементів учений назвав процесом аналізу шляхом порівняння або синтезу.

Отже, головним ланцюгом для розуміння тексту є пошук змісту, розуміння значення всієї ситуації спілкування та мовлення, що дозволяє утворити загальний зв'язок та внутрішній зміст тексту, зрозуміти вкладений автором у нього підтекст. Підтекст створює додаткову глибину та значимість, він не просто поширює та поглинає, а змінює зміст художнього твору. Підтекст для своєї повної реалізації вимагає цілого тексту.

Своєрідність розуміння у навчальній діяльності розглядав Г.Костюк. Він зазначав, що у навчальній діяльності процес розуміння завжди характеризується цілеспрямованістю. Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати певну, нехай маленьку, пізнавальну задачу. “Процеси розуміння – це і процеси мислення, які спрямовані на розкриття тих чи інших об'єктів у їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Тому в навчанні для досягнення розуміння учнями тих чи інших об'єктів ми повинні пробуджувати їх думку, активізувати її, спрямовуючи на вирішення поставлених запитань” [6: 199]. Розуміння тексту з рівнем розвитку мисленнєвих операцій пов'язує і Н.Чепелева. Вчена зазначає, що “розуміння тексту – це опосередкований аналітико-синтетичний процес, який включає в себе виділення основних елементів матеріалу та об'єднання їх у єдине ціле” [11: 8].

Процеси розуміння завжди мотивовані, це завжди продуктивні процеси. Викликати їх до життя можливо, якщо викликати в учнів прагнення зрозуміти нові явища, виховувати в них допитливість, формуючи пізнавальні інтереси, намагання знайти відповідь на запитання, самому поставити запитання до вчителя. Суттєві запитання до вчителя стають проявом їх думки та суджень, що народжуються та формуються у процесі пізнання нових об'єктів. “Вони стають рушійною силою подальшого ходу процесу розуміння” [4: 123]. Тому і в керівництві цим процесом важливу роль відіграє вміння викликати ці запитання в учнів, уважно до них ставитися, враховуючи їх при викладанні матеріалу уроку, включаючи в пояснення нового матеріалу, вчити дітей обґрунтовувати та правильно ставити запитання, спрямовувати їх думку на самостійне вирішення.

Мотиви, що змушують людину відповідати на запитання та ставити запитання настільки різноманітні, що виникає необхідність у класифікації запитань. Найбільш загальний поділ на прямі та непрямі запитання. Традиційно визначають загальні (вміщують деяку інформацію та вимагають лише підтвердження чи заперечення), альтернативні (вміщують подвійний обсяг інформації та передбачають підтвердження тільки частини інформації) та спеціальні запитання (не несуть інформації, а тільки її запитують). Ф. Лейзінгер до зазначених додає розчленовані запитання, які у першій частині вміщують ствердження, а друга частина підтверджує його та запитання з декількома варіантами відповіді. У цьому випадку відповіді можуть бути взаємодоповнюючі. С.Ходжирадева як окремий вид запитання виділяє уточнюючі запитання, що необхідні для уточнення змісту окремих слів чи понять запропонованого тексту. Н. Чепелева визначає три типи запитань до тексту. 3-поміж них: 1) закриті запитання, їх пропонують після ознайомлення з текстом. На кожне з них додається декілька відповідей, з яких треба вибрати правильну; 2) відкриті запитання. У цьому разі читач (слухач) самостійно формулює розгорнуту відповідь, висловлює особисту думку; 3) напіввідкриті або спрямовуючі запитання. Учні не пропонують готових відповідей, проте обмежують свободу вибору, спрямовують відповідь у потрібному руслі.

Одним із найважливіших мотивів розуміння є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ним своїми думками. Тому серед тих засобів, за допомогою яких здійснюється розуміння, істотну роль відіграє мова. Завдяки мові досягнення думки одного покоління людей стає надбанням наступних поколінь. Але щоб мовленнєві засоби стали засобами

розуміння, ними треба оволодіти. А це означає передусім зрозуміти їх зміст. Зокрема оволодіння учнями значенням слів та виразів необхідне для розуміння ними тексту, “воно є засобом проникнення у зміст художнього твору, зрозуміння ставлення автора до зображуваних ним персонажів” [6: 216].

Розуміння нерозривно пов'язане з мовою. За допомогою мови розуміння звільнилося від безпосереднього зв'язку з практичними діями та надбало нової форми свого існування. Мовленнєві акти прийняли на себе функцію спілкування і разом із тим функцію визначення речей та їх узагальненого відображення. Труднощі словесного оформлення думок – це насамперед труднощі розуміння того, про що мова. Як тільки ці труднощі розуміння зникають, зникають і труднощі в оформленні думки у мовленні.

За характером розуміння сприйнята інформація на слух (аудіювання) поділяється на такі підвиди, як глобальне або синтетичне, детальне або аналітичне та критичне.

Синтетичне або глобальне розуміння вимагає від слухача загального охоплення змісту повідомлення, вміння визначити тему, основну думку повідомлення, ділити його на смислові частини, розрізняти композиційні елементи.

Детальне або аналітичне розуміння передбачає найповніше докладне сприймання змісту повідомлення, усвідомлюючи смисл кожного з його елементів. Такий вид розуміння вимагається тоді, коли потрібно писати переказ тексту або переказ пояснення вчителя, чи потрібно запам'ятати декілька завдань, не записаних на дошці, з метою їх виконання у певній послідовності.

Критичне розуміння базується на глобальному і детальному та вимагає висловлення власної думки з приводу почутого, своєї мотивованої згоди чи незгоди з певним твердженням, критичного осмислення сприйнятого на слух [9: 225].

Основними показниками, за якими визначають рівень обізнаності з текстом, є його глибина та повнота. Керуючись показником глибини, можна назвати такі ступені розуміння: а) перехід від загального сприймання предмета до визначення окремих його частин та їх співвідношення; б) усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємозв'язків; в) осмислення походжень явищ та їх причин; г) встановлення логічних зв'язків між окремими частинами тексту; д) з'ясування мотивів поведінки людей та розкриття підтексту. Повнота розуміння тексту характеризується осмисленням усіх його тем та підтем у їх зв'язках та відношеннях.

Мова – носій пізнаного людьми та разом з тим – знаряддя пізнання нового. Особливо важливу роль у процесах розуміння відіграє внутрішнє мовлення, яке стає формою існування розумових дій. Натомість єдність думок і слів у процесі розуміння не означає їх тотожності. У навчальній роботі з дітьми треба звертати увагу не тільки на те, що одна і та сама думка може бути вираженою різними словесними формами, але й піклуватися про те, щоб учні могли переказувати їх “власними словами”, ніби перекладаючи текст своєю мовою. Оволодіння учнями мовленням – необхідна передумова успішного здійснення процесів розуміння та їх розвитку. М.Жинкін підкреслював: “...Для того щоб навчитися розуміти мовлення, треба говорити, і по тому, як буде сприйняте ваше повідомлення, судити про своє розуміння. Розуміння формується у процесі говоріння, а говоріння – у процесі розуміння”.

Т.Піроженко зазначає, що розуміння тексту не менш складне, ніж його створення, воно передбачає співтворчість обох сторін, діалогічну активність, діалогічну взаємодію. Саме розуміння, таким чином, “носить комунікативний характер, воно входить у діалогічну систему відносин та змінює загальний зміст сприйняття ситуативної текстової інформації обох учасників комунікації” [10: 22].

Психологи визначили формулу розуміння:

$$\text{Розуміння} = \frac{\text{Правила, які застосовує слухач}}{\text{Правила, які застосовує мовець під час інтерпретації інформації}}$$

Загалом психологія традиційно вивчає текст як продукт мовленнєвого спілкування. В теорії мовленнєвої діяльності – в психолінгвістиці – моделювання комунікативного акту здійснюється в межах діяльнісного підходу, згідно з яким активність комунікантів може бути описана як діяльність. Такий підхід дозволяє представити схему діяльності, що об'єднує такі елементи як суб'єкт, об'єкт, засоби, мета як модель комунікативного акту.

Очевидно, що мовленнєвий витвір (текст) виникає у процесі спілкування як один із його продуктів, тому текст може бути адекватно дослідженим (описаним, розтлумаченим, інтерпретованим) тільки, якщо на певному етапі дослідження встановлюються зв'язки тексту зі спілкуванням та діяльністю, заради яких в остаточному підсумку і з'явився цей текст.

Отже, з психологічної точки зору, текст – це сукупність взаємопов'язаних між собою думок, що характеризується цілісністю змісту та зв'язністю викладу, відрізняється змістовою та структурною завершеністю та будується з двох основних елементів, в одному з яких виражений предмет думки, а в іншому – ознаки, які його характеризують.

Перспективним у даному питанні, на наш погляд, є вивчення наступності щодо формування поняття “текст” в початковій та середній ланках освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004, – 342 с.
2. Вопросы методики обучения иностранным языкам за рубежом: Пособие для учителей средней школы / Составители: Е.В.Синявская, М.М.Васильева, С.В.Калинина. – М.: Просвещение, 1978. – 192 с.
3. Гальперин И.П. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Єфименко О.В. Развитие диалогической речи учащихся 5 – 7 классов на уроках русского языка. Дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1996.
5. Ильенко С.Г. Стилистика-синтаксический анализ текста и развитие речи / В сб. Трудности преподавания русского языка в школе. – Л., 1979.
6. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
8. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 307 с.
9. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М.: Русский язык, 1991. – 360 с.
10. Пирожено Т.А. Развитие коммуникативно-речевых способностей детей старшего дошкольного возраста. Дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1995.
11. Чепелева Н.В. Рівень осмислення тексту як показник розумового розвитку // Початкова школа. – 2001. – №5.

УДК 371.32+81'243

І.В. Валусьва

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначені основні шляхи й передумови успішного формування англомовної фонетичної компетенції в учнів початкової школи.

The article deals with the main ways and reasons of the successful forming of a competence in English phonetics of pupils of the primary school.

У сучасному світі відбувається досить активна взаємна інтеграція різних культур і в якому спілкування між представниками різних країн набуває високої цінності. Головна мета процесу навчання англійської мови у початковій школі – розвиток умінь комунікації. Якісна