

**Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

**Інститут філології й журналістики
Кафедра методики філологічних дисциплін**

Методичний пошук

учителя-словесника

Випуск 2

Вінниця – 2010

Науково-методичний студентський збірник засновано у 2009 р.

ЗАСНОВНИК:

кафедра методики філологічних дисциплін
Інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

РЕЦЕНЗЕНТИ

Руснак І.Є., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Фасоля А.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України;

Кукса В.М., учитель-методист, учитель української мови і літератури НВК: гуманітарної гімназії № 1 імені М.І.Пирогова м. Вінниці.

*Рекомендовано кафедрою методики філологічних
дисциплін*

(протокол № 10 від 7.04.2010 р.),

Ученою радою Інституту філології й журналістики

(протокол № 11 від 14.04.2010 р.)

Методичний пошук учителя-словесника: Збірник науково-методичних статей студентів і магістрантів / За ред. О.Куцевол. – Вип. 2. – Вінниця: Веда, 2010. – 382 с.

У збірнику вміщено статті з актуальних питань сучасного мовознавства, лінгводидактики, методики навчання української та зарубіжної літератури й передового педагогічного досвіду вчителів-новаторів Вінниччини.

Видання адресоване студентам, магістрантам, аспірантам гуманітарних факультетів ВНЗ, учителям-словесникам, усім, хто цікавиться проблемами методики навчання філологічних дисциплін.

Редактор випуску: доктор пед. наук, проф. Куцевол О.М.

Коректор: Шевчук О.Б.

Верстка: Логачева Н.А.

Зміст

ПЕРЕДМОВА

Куцевол Ольга. Науково-дослідна робота студентів – важлива складова професійно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників.

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Іваницька Ніна, Чесміна Наталя. Роль спецсемінару «Міжмовне зіставлення номінацій значенневих варіантів категорії процесуальності» в поглибленій підготовці філологів.

Волощук Тетяна. Конотація прикметникових номінацій у поетичному мовленні.

Коваль Людмила, Бакало Ірина. Специфіка відмінювання антропонімів у повісті в новелах Володимира Яворівського «А яблука падають».

Прокопчук Людмила, Барчишина Зоряна. Семантика метафоричних конструкцій у поетичному доробку Миколи Вінграновського.

Прокопчук Людмила, Мушнікова Надія. До питання про пунктуацію в простому реченні з порівняльними конструкціями.

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Андрощук Катерина. Проектні технології як засіб розвитку критичного мислення учнів.

Вальчук Марина. Різновиди та роль міжпредметних зв'язків на уроках української мови.

Василяка Інна. Вивчення лексики в 5 – 6 класах.

Вербич Ольга. «Ігрова допомога» на уроках української мови (повторення вивченого з теми «Прикметник»).

Вознюк Юлія. Використання різних видів проектів на уроках української мови та літератури.

Золокоцька Тетяна. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках української мови.

Костюк Богдана. Робота над засвоєнням орфоепічних норм на уроках української мови.

Новіцька Ліна. Використання прийому казки на уроках української мови в старшій школі.

Півторак Надія. Методичні рекомендації щодо вивчення теми «Прийменник» у 7 класі.

Риверчук Ольга. Розвиток інтелектуальних здібностей учнів на уроках української мови.

Субота Ірина. Засвоєння учнями граматичних норм під час вивчення прикметника.

Штойко Тетяна. Нетрадиційні форми навчальної діяльності учнів на уроках української мови в середній ланці ЗОШ.

Розділ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Байда Юлія. Використання мультимедійних засобів на уроках української літератури як шлях поглибленого засвоєння літературних знань.

Барало Ольга. Використання прийому «символічного наповнення особистості» на уроках вивчення системи образів-персонажів твору.

Бичок Людмила. Дидактичні ігри на уроках літератури як засіб оптимізації навчального процесу.

Василевська Ірина. Взаємопов'язане вивчення української літератури та історії в загальноосвітній школі.

Вешелені Олександр. Використання елементів «криміналістичної гри» при вивченні біографії письменників доби «Розстріляного відродження».

Гладун Ольга. Методика вивчення творів з розділу «Ти знаєш, що ти людина?» на уроках української літератури в 7 класі.

Гончар Поліна. Взаємозв'язане вивчення української літератури та музики в середніх загальноосвітніх закладах різного типу.

Грущинська Ольга. Методика вивчення романтичних творів на уроках зарубіжної літератури в 9 класі.

Діхтяренко Алла. Поезія неокласиків на уроках української

літератури та в позакласній роботі в школах різних типів (на прикладі вивчення життя і творчості Максима Рильського).

Жарик Анастасія. Змагальні ігри як ефективна форма групової діяльності учнів на уроках української літератури.

Завальнюк Марина. Методика проведення уроків-семінарів у профільній школі.

Іванович Дар'я, Короленко Олена. Методика проведення заочної екскурсії до літературно-меморіального музею Павла Тичини в старших класах.

Катеринич Наталя. Лекція-візуалізація як одна з інноваційних форм викладання літератури.

Кіляр Ольга, Кваснюк Альона. Методика вивчення оповідання Олександра Солженіцина «Матрьонин двір» через призму автобіографічних мотивів.

Левківська Софія. Шляхи вивчення духовного світу ліричного героя поезії Дмитра Павличка.

Кушнір Анна. Інтегровані уроки з української літератури в середній ланці загальноосвітньої школи.

Медюк Оксана. Методика вивчення індивідуального стилю письменника на уроках української літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

Мостова Надія. Специфіка вивчення біографії письменника на уроках літератури.

Милятинська Наталія. Особливості вивчення теоретико-літературних понять на уроках української літератури в старших класах (на матеріалі поняття «сюжет» і «композиція»).

Панасюк Вікторія. Стратегія організації уроку.

Пономаренко Юліана. Організація інтерактивного вивчення великих епічних творів у старших класах.

Радько Наталя. Порівняння іномовного першоджерела та його перекладу як засіб аналізу художнього твору.

Романенко Оксана. Вивчення автобіографічних творів на уроках української літератури.

Романенко Оксана. Застосування методу самостійної роботи в процесі вивчення української літератури в середній ланці ЗОШ.

Сандульська Інна. Проблема впровадження ОЗОН у

систему роботи вчителя-словесника.

Соловіцька Інна. Методика взаємозв'язаного вивчення жанру новели на уроках української та зарубіжної літератури в загальноосвітній школі.

Тодчук Інна. Формування національної свідомості учнів у системі позакласного читання з української літератури.

Чайковська Марина. Методика вивчення роману Уласа Самчука «Марія».

Швець Надія. Аналіз художнього твору як один з головних етапів його вивчення.

Шевцова Наталя. Розвиток усного мовлення на уроках української літератури (на матеріалі малої прози Євгена Гуцала).

Шевцова Наталя. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках української літератури (при вивченні комедії Івана Карпенка-Карого «Сто тисяч»).

Шевчук Ольга. Застосування інтерактивної групової роботи на уроках літератури в старшій ланці ЗОШ.

Розділ IV. ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ

Баклан Юлія. «Працюймо разом!» (з досвіду вчителя Гордіївської СЗОШ Л.О.Ціхоцької).

Білостегнюк Юлія. «Я так мало знаю про складні лабіринти дитинства, тому я дозволяю дітям учити себе» (з досвіду вчителя Писарівської СЗОШ Л.В.Білостегнюк).

Біляк Інна. Інтерактивні технології на уроках української літератури (з досвіду вчителя СЗОШ №1 м.Калинівка О.Р.Шамалюк).

Васильківська Ольга. Творчість – вектор професійної діяльності (з досвіду вчителя Немирівської СЗОШ №2 Н.І.Стебновської).

Волинець Анастасія. Нестандартні форми роботи на уроках української мови та літератури (з досвіду вчителя Калинівської СЗОШ №1 Л.П.Крот).

Демець Оксана. Світло щедрої душі (з досвіду вчителя Уладівської СЗОШ №2 П.І.Ткачука).

Іщук Вікторія. Ігри та ігрові елементи на уроках мови в

середній ланці школи (з досвіду вчителя Калинівської СЗОШ №1 В.І.Камлук).

Коновальчук Олена. Учитель – найвища посада під сонцем (з досвіду роботи вчителя Барської СЗОШ №1 Б.М.Нетупського).

Кугай Юлія. Через співробітництво – до успіху (з досвіду вчителя Павлівської СЗОШ Т.М.Шуманської).

Милятинська Наталія. Тематично-методичні комплекси на уроках української літератури (з досвіду вчителя Вінницької гуманітарної гімназії №1 О.В.Шалагінової).

Осьмірко Леся. Розвиток творчих здібностей дітей на уроках української мови (з досвіду вчителя ЗНВК №5 м. Козятин Г.Л.Кронівець).

Плахотнюк Оксана. Педагогічна дорога довжиною 40 років (з досвіду роботи вчителя Вінницької гуманітарної гімназії №1 В.М.Кукси).

Полиця Тетяна. Формування творчих здібностей школярів на уроках української мови (з досвіду вчителя СЗОШ №26 м. Вінниці М.М.Швець).

Полішученко Ірина. Реалізація виховного потенціалу уроків української мови і літератури (з досвіду вчителя Китайгородської СЗОШ О.П.Байди).

Стеценко Марина. У неї «кожне слово – це перлина...» (з досвіду вчителя Козятинського ліцею Т.М.Домбровської).

Усатюк Світлана. Формування орфографічної грамотності учнів (з досвіду вчителя Флоринської СЗОШ Л.Г.Гонтар).

Хитра Ірина. Використання театральної педагогіки в літературній освіті учнів (з досвіду вчителя ФМГ №17 м. Вінниці О.В.Дячук).

Чайковська Мар'яна. Використання кабінету української літератури як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів (з досвіду вчителя Хоменківської СЗОШ О.М.Каспрук).

ПЕРЕДМОВА

Ольга Куцевол

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики філологічних
дисциплін ІФЖ*



НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Шановні викладачі, студенти, магістранти, аспіранти!

Ми зустрічаємося з вами вдруге у форматі збірника «Методичний пошук учителя-словесника». Черговий його випуск – своєрідне узагальнення результатів науково-дослідної роботи студентів Інституту філології й журналістики, що виконувалася впродовж 2009 р. під керівництвом викладачів кафедри методики філологічних дисциплін. Приємно зауважити, що цього року обсяг збірника збільшився майже вдвічі порівняно з першим випуском. Це засвідчує системний підхід до організації НДРС з боку членів кафедри й підвищений інтерес самих студентів, котрі все з більшою наполегливістю й інтересом працюють над дослідженням актуальних проблем сучасної методичної науки та шкільної практики.

Організація НДРС – один з основних векторів роботи кафедри методики, оскільки це необхідна ланка професійно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників. Наголошуємо, що педагог третього тисячоліття повинен мати розвинені дослідницькі здібності, бути готовим до постійного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Це забезпечить його здатність до постійного професійного зростання, підвищить конкурентнопроможність на ринку освітніх послуг і відповідність високим вимогам до

викладання української мови і літератури в середніх навчальних закладах різного типу.

Погоджуємося з думкою професора О.Семеног, що основа професійної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури формується в процесі вивчення всіх дисциплін фахової, психолого-педагогічної, професійно-орієнтованої підготовки, але все ж **“провідна роль у системі підготовки словесника як дослідника належить методичним курсам”** [2, 46]. Саме тут відбувається злиття теоретичних знань й практичне оволодіння методами та прийомами навчання мови і літератури; вивчення методичних традицій і перші кроки на шляху новаторської, творчої, дослідницької праці.

Науково-дослідна діяльність пронизує систему підготовки майбутніх учителів мови і літератури впродовж усього періоду навчання у ВНЗ. Методологічну основу її організації та проведення у вищій школі заклали А.Алексюк, О.Глузман, О.Глуценко, Н.Дем'яненко, Т.Климова, Г.Кловак, В.Майборода, О.Микитюк, О.Мороз, М.Свердан та ін. НДР майбутніх словесників була в полі зору С.Кіраля, О.Семеног, Г.Токмань та ін.

Метою науково-дослідної роботи студентів (НДРС) є формування наукового світогляду молоді, опанування методологією й методами наукового пошуку. “Її ефективність залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки, спрямованості мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсу, особистісно-діяльнісного підходу до навчання” [2, 211]. Науковці дають таку структуралізацію етапів науково-дослідницького становлення особистості на кожному курсі навчання у ВНЗ:

I курс – школа основ наукової культури, самопізнання, саморегуляції майбутнього вчителя-дослідника;

II курс – школа наукового мислення й гуманістичного виховання;

III курс – школа опанування освітніх інновацій, діалогу культур;

IV курс – школа науково-педагогічної майстерності і творчості;

V курс – оволодіння теорією й технологією дослідницької діяльності [2, 212].

Одним з наріжних принципів організації НДРС є поєднання навчальної та науково-дослідної діяльності. В основі його реалізації лежить оволодіння майбутніми словесниками науковими методами пізнання, поглиблене й творче засвоєння навчального матеріалу; опанування методикою й засобами самостійного вирішення науково-теоретичних і практичних проблем викладання української мови і літератури в школі; набуття навичок колективної праці. Ми переконані, що до дослідницької діяльності мають залучатись не лише ініціативні, а всі студенти, оскільки це позитивно впливає на їхню професійну підготовку.

Навчально-дослідна робота здійснюється в процесі опанування теоретичних курсів МНУМ, МНУЛ, МНЗЛ, під час проведення практично-лабораторних занять, проходження студентами педагогічної практики, у самостійній та позааудиторній роботі. Основні види діяльності: *виконання завдань пошуково-творчого характеру, підготовка наукових повідомлень і доповідей, самостійне доповнення й розширення конспекту лекцій, конспектування рекомендованих науково-методичних джерел, опрацювання матеріалів фахової періодики та Інтернет-ресурсів, вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду тощо.*

Організація **навчально-дослідної роботи** будується на таких засадах:

*** вимоги до студентів:**

- усвідомлення ними професійної значущості цієї ланки фахової підготовки;
- прагнення до самовдосконалення й творчої самореалізації;
- необхідність розвитку цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності та інших креативних якостей особистості;

*** вимоги до змісту навчально-дослідної діяльності:**

- урахування принципів особистісно зорієнтованого навчання;
- стимулювання інтересу студента до теми дослідження;

- диференціація та індивідуалізація завдань відповідно до особистісного досвіду та креативних здібностей суб'єктів;
- забезпечення багаторівневого характеру навчально-дослідних завдань з їх поступовим ускладненням;
- установлення внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків з фаховими дисциплінами;
- чітке планування навчально-дослідної роботи з урахуванням часу, обсягу, взаємозалежності різних форм організації.

*Навчально-дослідна робота забезпечує отримання студентами необхідних навичок дослідної діяльності й розглядається як етап підготовки до **науково-дослідної роботи**. Вони розрізняються мірою самостійності виконання завдань та рівнем новизни результатів.*

Науково-дослідна робота сприяє розвитку самостійності, креативності, творчого та аналітичного мислення суб'єкта й має величезний вплив на формування творчого потенціалу майбутнього вчителя. Студенти, які за роки навчання у ВНЗ виявили здібності у сфері науково-дослідної діяльності, отримують право розвивати їх у магістратурі та аспірантурі.

Мета НДРС – розвиток інтелектуальної ініціативи, оволодіння навичками самостійної пошукової діяльності й методикою наукових досліджень, виховання творчого ставлення до педагогічної професії.

Науково-дослідна діяльність студентської молоді здійснюється під час

* навчальної роботи, мета якої – розвивати інтерес до наукових пошуків, установку на творчу працю, озброїти раціональними вміннями та навичками;

* педагогічно регульованої самостійної роботи, спрямованої на закріплення в майбутніх учителів інтересу до науково-дослідної діяльності, розвиток мотивації на постійне вдосконалення свого професійного рівня,

* педагогічних практик, у ході яких студенти озброюються методами науково-педагогічного дослідження, формують потреби творчого підходу до розв'язання професійно-педагогічних завдань, вивчають й узагальнюють досвід педагогів-новаторів;

* професійно центрованої позааудиторної роботи – системи заходів, спрямованих на вдосконалення набутих дослідницьких умінь і навичок учителя-дослідника;

* участі студентів, магістрантів й аспірантів у науково-практичних конференціях, семінарах, Інтернет-конференціях свого університету та вищих навчальних закладів України; апробації результатів НДРС у наукових виданнях.

З приємністю відзначаємо, що викладачі кафедри МФД досягли певних успіхів на теренах організації науково-дослідної роботи молоді. Значним здобутком є багаторічне функціонування **аспірантури** під керівництвом проф. Іваницької Н.Л., у звітному періоді тут виконувалося **6 дисертаційних досліджень**, з них 4 – наук. кер. проф. Іваницька Н.Л., 2 – проф. Куцевол О.М. У 2009 р. випускниця аспірантури Зелененька І.А. (наук. кер. – проф. Подолинний А.М.) захистила кандидатську дисертацію.

Викладачі кафедри залучають обдаровану молодь до участі в наукових конференціях різних рівнів (міжнародних, всеукраїнських, університетських та інститутських). Так, у 2009 р. **10 студентів** виступили на **міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях**, зокрема:

* Н.Маславчук, І.Соловіцька (наук. кер. – проф. Куцевол О.М.), Г.Титула (наук. кер. – ст.викл. Пойда О.А.) – II Всеукраїнській студентській науковій конференції «Здобутки, проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти» (16-17 квітня, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини);

* Н.Чесміна (наук. кер. – проф. Іваницька Н.Л.) – V Всеукраїнській студентській науковій конференції «Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи» (22-23 квітня, Кривий Ріг);

* Г.Куцолабська та Н.Сидорук (наук. кер. – проф. Куцевол О.М.) – Всеукраїнської студентської конференції «Література української діаспори у світовому історико-культурному контексті» (14 травня, м. Херсон);

* А.Свентух, О.Грущинська (наук. кер. – проф. Куцевол О.М.) та Ю.Вознюк (наук. кер. – ст. викл. Драч Є.В.) – Міжнародній науковій конференції «Духовно-моральне виховання і

професіоналізація особистості в сучасних умовах» (30-31 жовтня, м. Вінниця).

На звітній науковій конференції викладачів і студентів ІФЖ (13-15 квітня), виступило 39 студентів, підготовлених членами кафедри, зокрема проф. Іваницька Н.Л. підготувала 11 студентів, проф. Куцевол О.М. – 10, проф. Подолинний А.М., доц. Теклюк В.Я. – по 4 ; доц. Федчук Л.І., ст.викл. Драч Є.В. – по 3; ст. викл. Пойда О.А. – 2; ст.викл. Кіляр О.В., асист. Цибульська Л.І. – по 1.

За участю викладачів кафедри чи під їх керівництвом філологічно обдаровані студенти пишуть статті й публікують їх у збірниках наукових праць. Позитивом є те, що у 2009 р. **3 студенти** мають **ВАК-івські публікації** збірнику «Духовно-моральне виховання і професіоналізація особистості в сучасних умовах» (Вінницький соціально-економічний інститут університету «Україна»): А.Свентух, О.Грущинська, (наук. кер. – проф. Куцевол О.М.) та Ю.Вознюк (наук. кер. – ст. викл. Драч Є.В.). У наукових збірниках інших ВНЗ опубліковано **7 статей**: Н.Чесміна (наук. кер. – проф. Іваницька Н.Л.) – «Східнослов'янська філологія: здобутки та перспективи» (Кривий Ріг); Г.Титула (наук. кер. – ст.викл. Пойда О.А.), Н.Маславчук, І.Соловіцька, О.Мельник, Г.Куцолабська, Н.Сидорук (наук. кер. – проф. Куцевол О.М.) у збірниках «Здобутки, проблеми та перспективи педагогічної науки і практики в умовах інноваційної перебудови української національної освіти» (Уманський державний педагогічний університет ім. П.Тичини), «Література української діаспори у світовому історико-культурному контексті» (Херсонський національний університет) та матеріалах міжвузівської науково-практичної конференції «Методика використання досягнень науки та практики в підготовці фахівців для галузей економіки» (м. Вінниця).

У 2009 р. кафедрою започатковано видання щорічного збірника наукових студентських праць **«Методичний пошук учителя-словесника»** (редактор – проф. Куцевол О.М.), у першому числі якого опубліковано 33 одноосібні статті студентів і магістрантів та 2 статті в співавторстві з викладачами.

У шостому випуску щорічного збірника наукових праць викладачів і студентів ІФЖ «Філологічні студії» надруковано 10 статей, підготовлених одноосібно студентами під керівництвом викладачів кафедри, та 7 у співавторстві з ними.

Активною була робота кафедри МФД з організації й проведення **заходів наукового й науково-методичного характеру**. Їх загальна кількість говорить сама за себе – **17**, серед яких:

- зустріч з професором Estonian Business School, колишнім ректором Талліннського політехнічного університету, членом парламенту Естонії Олавом Аарна, який виступив з лекцією на тему «Освіта в Естонії (6 травня; організатори – ст. викл. Пойда О.А., проф. Куцевол О.М.);
- методично-практичний семінар старшого співробітника лабораторії літературної освіти Інституту педагогіки АПН України, канд. пед. наук Фасолі А.М. на тему «Організація особистісно зорієнтованого навчання у контексті шкільної літературної освіти» (22 квітня; організатор – проф. Куцевол О.М.);
- виїзне засідання кафедри МФД – теоретико-методичний семінар «Сучасні методичні технології мовленнєвої та літературної освіти в профільній школі» на базі Тиврівського ліцею поглибленої підготовки в галузі науки (15 жовтня; організатор – проф. Куцевол О.М., учасники – проф. Подолинний А.М., ст. викл. Драч Є.В., ст. викл. Кіляр О.В.).

Значний творчий потенціал та імпульс до майбутньої професійної діяльності студенти ІФЖ отримують під час проведення таких цікавих й інноваційних форм позааудиторної науково-дослідницької діяльності, як **майстер-класи вчителів-новаторів**. У 2009 р. секретами своєї професійної майстерності поділилися зі студентами-філологами кращі словесники Вінниччини:

- директор СЗОШ № 22 Розторгуєва Г.С. на тему «Використання проектних технологій у процесі вивчення риторики» (квітень; організатор – доц. Федчук Л.І.);

- учитель Липовецької СЗОШ № 2 Ратушна А.В. «Розвиток зв'язного мовлення в системі мовленнєвої та літературної освіти школярів» (квітень, організатор – проф. Куцевол О.М.);
- учителя ФМГ № 17 м. Вінниця Ковальчук Л.Е. «Формування інтересу учнів до рідної мови та української літератури в профільній школі» (грудень, організатор – проф. Куцевол О.М.).

З року в рік все цікавішими, змістовнішими й водночас науково зорієнтованішими стають традиційні **настановчі та звітні конференції з педагогічної практики**, які організовує й проводить ст. викл. Драч Є.В. Зокрема, у квітні відбулася підсумкова науково-практична конференція студентів 4 курсу бакалаврату **«Робота вчителя-словесника очима студента-практиканта»**, а в листопаді – студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» **«До вершин методичної творчості»**. У 2009 р. уперше до обміну набутим у ході педагогічної практики досвідом були залучені студенти заочної форми навчання. Свої напрацювання вони проаналізували й узагальнили на конференції **«Калейдоскоп методичних ідей»**. Загалом на вищеназваних заходах виступило 44 учасники.

У форматі захисту результатів педпрактики кафедрою традиційно проводиться низка заходів науково-дослідного характеру, наприклад, **виставка-конкурс на краще портфоліо практиканта: «Паростки педагогічного досвіду»** (квітень), «Моє професійне майбутнє» (листопад). Організатором обох заходів була доц. Федчук Л.І.

Минулий рік відзначився ще кількома прем'єрами: уперше під час відзначення Дня науки проведена **наукова конференція «Творчість молодих науковців» за результатами роботи проблемних груп і наукових гуртків** (травень, доц. Федчук Л.І.). Звітувалися молоді дослідники, що працювали в трьох групах: «Повнозначне слово і формально-граматична структура простого речення» (проф. Іваницька Н.Л.), «Технологія сучасного уроку

української мови» (ст. викл. Драч Є.В.), «Формування культури мовлення майбутніх учителів-словесників» (доц. Федчук Л.І.) і науковому гуртку «Використання інноваційних технологій у роботі вчителя-словесника» (ст. викл. Пойда О.А.). Програма конференції містила 12 виступів.

Згідно з розпорядженням ректорату університету в травні вперше проведено **конкурс «Кращий молодий науковець 2008-2009 навчального року ВДПУ»** (відповідальна доц. Федчук Л.І.). У галузі методики навчання української мови та літератури переможцями стали Н.Маславчук, І.Соловіцька (наук. кер. – проф. Куцевол О.М.) та Н.Чесміна (наук. кер. – проф. Іваницька Н.Л.).

У грудні вперше на кафедрі апробовано **прилюдний захист курсових робіт**, а також проведено **конкурс на кращу курсову роботу з методики навчання української мови і літератури та на кращу студентську наукову роботу**. Позитивним є те, що всі 133 роботи оцінювались викладацько-студентським журі за чіткими критеріями. Кращою визнана робота В.Калини (наук. кер. – ст.викл. Пойда О.А.), яка була представлена на II етапі Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт (квітень 2009 р., м. Одеса) і здобула диплом.

Члени кафедри надають значну увагу організації й проведенню **студентських предметних олімпіад**. У I етапі олімпіади з методики (15.12.2008) взяло участь 107 студентів бакалаврату й 11 спеціалітету. Найбільше зусиль до організації та перевірки робіт доклали доц. Федчук Л.І., проф. Подолинний А.М., ст. викл. Драч Є.В., ст. викл. Пойда О.А. Переможцями серед 4-курсників стали К.Андрощук, Л.Медвідь, О.Барало; серед 5-курсників – Ю.Скалевая, Н.Маславчук, М.Мельник. Вони разом з переможцями предметних олімпіад з української мови та літератури взяли участь у I етапі Всеукраїнської олімпіади зі спеціальності «Українська мова і література», проведеному 2.02.2009 р. доц. Федчук Л.І. Найкращі результати показали К.Андрощук, Н.Маславчук, М.Мельничук. Вони склали основу групи з підготовки до II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади, яка проходила у м. Херсон (квітень 2009). У

результаті студентка К.Андрощук посіла 5 місце.

Маємо надію, що й 2010 р. стане для нашої кафедри не менш плідним і принесе ще вагоміші результати в науково-дослідній роботі студентів, магістрантів й аспірантів.

Література

1. Пойда О. До джерел методичної творчості / Оксана Пойда // Педагог. – 2009. – Жовтень (№2). – С.2.
2. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія / Олена Семенов. – Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2004. – 404 с.



Науково-методична конференція «Проблеми професійного становлення майбутнього вчителя-словесника» (березень 2010 р.).

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



Ніна Іваницька

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри германської та
слов'янської філології,*

Наталія Чесміна

студентка магістратури ІФЖ

РОЛЬ СПЕЦСЕМІНАРУ «МІЖМОВНЕ ЗІСТАВЛЕННЯ НОМІНАЦІЙ ЗНАЧЕННЄВИХ ВАРІАНТІВ КАТЕГОРІЇ ПРОЦЕСУАЛЬНОСТІ» В ПОГЛИБЛЕНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ

Навчальним планом підготовки філологів передбачено поглиблене вивчення окремих навчальних дисциплін, зокрема мови й літератури. Реорганізація шкіл у гімназії, школи з профільним навчанням, організація гуманітарних класів зумовлюють зміни в програмах вищої та середньої школи та в змісті філологічної освіти загалом. Поглиблена філологічна підготовка не може бути обмежена лише навчальними дисциплінами.

Особливо це стосується спеціалістів, які далі будуть продовжувати своє навчання в магістратурі чи аспірантурі. Таким студентам доведеться мати справу з науковим пошуком у сфері мовознавства чи літературознавства. Тому спецкурси, й особливо спецсемінари, повинні бути зорієнтовані на науково-дослідну роботу.

Практика показує, що чимало студентів виявляють бажання продовжувати навчання в магістратурі й хочуть займатися зіставним аналізом різнорівневих одиниць української та англійської мов. Специфічними щодо змісту і форм здійснення такого аналізу мають бути спецкурси та спецсемінари для студентів, які отримують подвійну спеціальність чи додаткову спеціалізацію, а саме «Українська мова й література. Англійська мова».

У багатовимірному лінгвістичному просторі зіставне мовознавство набуває нині все більшого поширення (О.Бондарко, Г.Вежбицька, В.Гак, І.Голубовська, Ю.Жлуктенко,

В.Каліушенко, І.Корунець, М.Кочерган, Т.Кшешовський, Р.Ладос, А.Левицький, В.Манакін, О.Тараненко, С.Швачко, Р.Штернеман, У.Юсупов, В.Ярцева та ін.).

Узагальнюючи теоретико-практичні напрацювання вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі контрастивних досліджень, можна простежити два основні напрямки:

1) дослідження спільного й відмінного в зіставляваних мовах на основі перекладів одиниць різних рівнів мовної системи з однієї мови на іншу,

2) на основі порівняння систем одиниць різних рівнів мовної системи в проекції на «третій член» (*tertium comparationis*).

У рамках проблематики цієї лабораторії сплановано роботу й проводиться спецсеминар «Міжмовне зіставлення номінацій значеннєвих варіантів категорії процесуальності» (5 УА – 20 год.)

Мета спецсеминару – підготувати студентів до науково-дослідної роботи з конкретної проблематики, а саме: зіставного вивчення дієслівних систем української та англійської мов у проекції на значеннєві варіанти категорії процесуальності.

Мета спецсеминару зумовлює реалізацію таких **завдань**:

- ознайомлення з універсальною дієслівною категорією процесуальності;
- виявлення основних значень дієслівної категорії процесуальності;
- ранжування дієслів української та англійської мов за основними ознаками значеннєвих варіантів категорії процесуальності;
- попередній огляд дієслівних систем української та англійської мов на предмет виявлення в них однослівних та неоднослівних еквівалентів у дієслівних системах (за словниками);
- групування й аналіз дієслівних класів української та англійської мов у межах значеннєвих варіантів категорії процесуальності (*процесуальність – дія,*

процесуальність – стан, процесуальність – процес, процесуальність – відношення).

В основі робочої програми спецсемінару перебуває гіпотеза, яка концентрує роботу викладача й студентів навколо теми: **українську дієслівну систему характеризує ознака «конкретика дієслівних номінацій процесуальних денотатів в українському дискурсі – абстрактні (узагальнені) виражальні можливості англійської мови».**

В інституті філології й журналістики при кафедрі методики філологічних дисциплін створено лабораторію синхронної компаративістики, що забезпечує проведення науково-дослідної роботи студентів старших курсів та магістрантів з цієї проблематики.

У теоретичному блоці вивчення спецсемінару зазначається, що універсальність дієслівної категорії процесуальності в її потрактуванні виявляє окремі нюанси стосовно всієї системи дієслівної лексики української та англійських мов у зіставному вивченні. Останнім часом другий напрямок зіставних досліджень активізувався. За основу порівняння («tertium comparationis») дослідники обирають позамовні поняття, не належні до жодної із зіставляваних мов, що дає можливість виявляти й порівнювати цілісні системи вираження того чи іншого «третього члена» як узагальненої константи, у проекції на яку проводиться зіставний аналіз.

У цьому зв'язку варто зазначити, що роль «третього члена» можуть виконувати різні узагальнені одиниці з наявними в них ознаками, так чи інакше експліковані в зіставляваних мовах. Такими можуть бути одиниці як семантичного, так і формального планів.

Відсутність ознак, «приписаних» третьому члену як основі зіставлень, позбавляє таку модель (схему) її функціональної спроможності діагностувати порівнювані мовні одиниці на предмет виявлення ознак еквівалентності. Водночас вдало й адекватно до мовленнєвих реалізацій визначений комплекс характеристик «третього члена» сприяє, з одного боку, об'єднанню різномовних систем, а, з

іншого, – діагностуванню специфіки мовних одиниць різних досліджуваних мов у зіставному плані. На спецсемінарі вивчаються дієслівні системи української та англійської мов в аспекті зіставлення особливостей номінування значеннєвих варіантів категорії процесуальності.

Попри значні здобутки у витлумаченні лінгвальної природи дієслова в межах його внутрішньомовного, як і міжмовного опису (Ю.Апресян, Р.Басиров, К.Городенська, А.Загнітко, О.Леута, А.Муховецький, В.Пусанівський, Г.Сильницький, Є.Уздинська, Н.Шведова, M.Bierwisch, D.Crystal, R.Jackondoff, H.Hiddowson, Ch.Hockett, E.Nida, S.Soames, St.Ullman), коло проблемних питань, особливо пов'язаних з «двостороннім» дослідженням дієслівних систем, залишається відкритим.

Складність проблеми стосовно конкретної визначеності цієї категорії в українській мові посилюється тим, що в ній, на відміну від англійської, є досить розвинений синтетизм дієслівних словоформ, на тлі якого постає взаємопов'язана система аспектуальних, видових, різного роду значеннєвих варіантів відповідних категорій. Так, наприклад, під час вивчення однієї з тем спецсемінару наводяться приклади потрактування категорійної процесуальності, вираженої прийменниково-дієслівними словоформами *почитувати* (пор. *читати*), кореляти цієї назви є відсутніми в англійській мові. На інтуїтивному рівні процес, виражений словом *почитувати*, сприймається як: а) зумовлена певним суб'єктом дія, пов'язана з вольовою, розумовою напругою, скерованою на зорове сприйняття інформації; б) така дія є дещо послабленою на фоні дії, вираженої дієсловом *читати*; в) вона є дією повторюваною; г) повторюваність дії є нерегулярною, неперіодичною.

Отже, якщо процесуальність дієслів укр. *читати* (англ. *to read*) можна обмежити лише першою визначальною характеристикою (а), яка чітко співвідносить слово з простим денотатом в обох мовах, то осмислити процесуальність, виражену українським дієсловом *почитувати*, видається можливим лише в сукупності всіх вищевиділених характеристик (а, б, в, г).

Під час такого аналізу, що забезпечує заглиблення в матеріал, студенти мають змогу зробити висновки, що в кожній мові, поряд з граматиною структур, що визначає її граматичний лад, значення форм і конструкцій, є ще т. зв. «граматика вибору», яка визначає, які слова (словоформи) можуть бути використані переважно в тій чи іншій ситуації.

Такий відбір залежить не від індивідуальних уподобань мовця, а його визначають закономірності мови, практика мовних уживань того чи іншого слова для номінації денотата у відповідній ситуації.

За результатами досліджень робляться самостійні висновки: тотожності та розбіжності найменувань спільних мікроденотатів досліджуваних мов спричинені характером мислення, світосприйманням різних носіїв мов.

Отже, на спецсемінарі «Міжмовне зіставлення номінацій значеннєвих варіантів категорії процесуальності» реалізуються такі **освітні завдання**:

- ознайомлення з універсальною дієслівною категорією процесуальності;
- виявлення основних значень дієслівної категорії процесуальності;
- проведення попереднього огляду дієслівних систем української та англійської мов на предмет виявлення в них однослівних та неоднослівних еквівалентів у дієслівних системах (за словниками);
- аналіз дієслівних класів української та англійської мов у межах значеннєвих варіантів категорії процесуальності (*процесуальність – дія, процесуальність – стан, процесуальність – процес, процесуальність – відношення*);
- конструювання опорних схем зіставлення українських дієслів з їх англійськими відповідниками для подальшого практичного застосування.

Література

1. Англійські автосемантичні дієслова та їхні українські відповідники: Короткий словник-довідник / Автори-упорядники: Іваницька Н., Драч Ю., Ружанська Л., Цибульська Л. – Вінниця, 2008. – 232 с.

2. Бойко Н. Українська експресивна лексика: семантичний, лексикографічний і функціональний аспекти: Монографія / Н.Бойко. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2005. – 550 с.
3. Іваницька Н. Абсолютивовані дієслова в дихотомії «абсолютивність – релятивність» (на матеріалі української та англійської мов) / Н.Іваницька // Східнослов'янська філологія: Зб. наук. праць. Вип. 8. Мовознавство. Горлівка: Вид-во ГДПІІМ, 2006. – С.47-55.
4. Іваницька Н. Функціонально-семантична класифікація абсолютивних дієслів в українській та англійській мовах: Монографія / Н.Іваницька, – К.: КНТЕУ, 2004. – 194 с.
5. Кочерган М. Загальне мовознавство: Підручник / М.Кочерган. – К.: Академія, 1999. – 288 с.
6. Кочерган М. Основи зіставного мовознавства / М.Кочерган. - К.: Академія, 2006. – 424 с.
7. Манакин В. Сопоставительная лексикология / В.Манакин. – К.: Знання, 2004. – 324 с.



Тетяна Волощук

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н.Л.)*

КОНОТАЦІЯ ПРИКМЕТНИКОВИХ НОМІНАЦІЙ У ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ

Шукаючи складні поетичні образи, автор добирає звичайні слова, спільні для поетичного й непоетичного мовлення. У ліричному творі вони набувають нового конотативного змісту, який розкривається в можливих поєднаннях лексем. Як же митцю вдається збагатити зміст слова, зокрема, які додаткові відтінки з'являються в художньому явищі в сполученнях прикметника та іменника?

Мета статті – дослідити конотацію прикметникових номінацій у поетичному мовленні на матеріалі ліричних творів Т.Шевченка, Лесі Українки, М.Рильського, В.Сосюри, В.Симоненка, М.Сингаївського, В.Коротича.

У щоденній мовленнєвій практиці ми використовуємо, як правило, стандартизовані поєднання прикметників з іменниками [2, 97]. Наприклад, прикметник *щасливий* стоїть зазвичай при іменниках *дитинство, рік, кінець, зустріч,*

доля, життя, випадок і т. і. У художній мові наявні такі поєднання слів, які побутовій мові не властиві. У поезії щасливою може бути далечінь – *Ряд грядущих поколінь буйним соколом полине у щасливу далечінь* (М.Рильський), *сутінки – Прийшли на землю, проповзли щасливі сутінки вечірні* (Д.Павличко) і навіть *нещастя – Ти, як весняний грім, стала совістю і душею, і щасливим нещастям моїм* (В.Симоненко).

Експресія, яка виявляється у відповідному прирощенні змісту слова, виникає насамперед від зіставлення понять [1, 104]. Поетичний образ створюють не самі значення слів – назви ознаки й предмета, а ті зв'язки й взаємовідношення, у які вступають ці значення [5, 26]. Так, щоб передати враження вечора, коли люди й природа спочивають після трудового дня, М.Рильський поєднує два поняття: *стомлена* – ознака, що характеризує людину, і *земля: Вечірній світ розливсь по стомленій землі*.

Понятійна сторона слова-назви, що містить сукупність певних усталених ознак, у поетичній мові не збігається з уявлюваним образом дійсності. Значення прикметника нерідко змінюється від взаємодії його зі семантикою іменника, і саме це викликає дорогоцінну іскорку того бажаного змісту, який має сприйняти читач [4, 91]. Леся Українка у своїх поезіях досить часто вживає словосполучення *весняні надії, весняні сподівання*, викликаючи цим в уяві читача відповідні асоціативні зв'язки з усім весняним – новим, обіцяючим, яке може з часом прорости й плодоносити або назавжди загинути. Важливе в поетичному поєднанні прикметника з іменником не те значення, що закріплене за ними в процесі пізнавальної діяльності, а нове, утворюване від зіткнення відповідно дібраних художником понять.

Широта значень прикметників у поетичній мові найбільша. Так, очевидно, слово *земля*, включене до асоціативного словника, уживатиметься з означенням *велика*, яке характеризує її велич і могутність. Поєднання ж *маленька земля*, уживане В.Коротичем (*А нас хитають сині самольоти по небесах маленької землі*), не тільки

незвичне, але й протилежне за значенням тим, що утворені сполученням іменника з прикметниками *велика, могутня, велетенська* і т. і.

Саме таким поєднанням поет прокладає шлях до створення невидимих образів і картин широти й неосяжності простору, раніше не відомого, який тепер став досяжним, пізнаним, бо людина, розширивши навколоземні горизонти, зробила його близьким і доступним. У такому освоєному безмежжі, з якого людина змогла побачити землю, планета справді стала малою, і ця ознака увійшла в нашу свідомість, стала звичайним поняттям у плані мислення, хоч у мовленні відповідні словосполучення ще не узвичаїлись, не стандартизувалися, і тому сприймаються як художній образ.

Значеннева структура прикметників розширюється, збагачується в системі естетичного цілого зображуваного об'єкта [2, 103]. Наприклад, у відомих Шевченкових рядках *А ти, всевидящее око, чи ти дивилося звисока, як сотнями в кайданах гнали в Сибір невольників святих* – прикметник *святі* повністю оновив зміст: поєднуючись з іменником *невольники*, він зазвучав у своїй первинній смисловій недоторканості, благородній силі й надлюдській величності. Завзяті й незламні борці за народну волю – ось хто в автора «святий». Тут маємо класичний приклад того, як прикметник, коло вживання якого з іменником обмежене й відповідні сполуки якого виходять з ужитку (*свята книга, свята ікона, свята вода*), починає нове життя в поетичному мовленні.

Змістове навантаження, що його несуть прикметники в поєднанні з іменниками в поетичній мові, дуже часто виходить за узвичаєні межі, а тому прикметникова ознака, набуваючи властивості розширення, часом значно віддаляються від середньої прямої і її основного значення. М.Рильський прикметник *новий* поєднує з іменником *сонце, пшениця*, уживаючи явно не поєднувані в нейтральному стилі поняття: *Розцвіта нова пшениця на розкованих полях; Нове сонце пламеніє на оновленій землі.*

Дуже часто висока експресія в прикметникових сполученнях з іменником досягається тоді, коли

поєднуються однопланові щодо характеру асоціації, які вони викликають, поняття, виражені у формі назви й властивості [4, 34]. Так, у поезії М.Рильського прикметник *чорний*, що сам по собі викликає уявлення про щось погане, підле, страшне, важке, нещасливе, поєднується з іменниками такого ж плану (*чорне лихоліття, чорний смуток, чорне зло*), чим досягається максимальний лаконізм у створенні образних картин. У рядках *В пітьмі німої ночі образ чийсь встає* (М.Рильський) ніч, що сама вже створює уявлення про щось тихе, спокійне, мовчазне й нерухоме, підсилюється прикметником *німий*, чим поет доводить цю найголовнішу ознаку ночі до абсолютизму знову ж через майстерно дібраний прикметник. У нейтральній мові з ним асоціюється поняття *людина*, часто вживається також *німа тиша*. Словосполучення *німа ніч* є для поезії не лише нормою, але й сприймається як високохудожній експресивний троп, так само як у вірші В.Сосюри вислів *тиша непорочна: Древа за вікном у тиші непорочній стояли, інеєм запушені рясним*.

У поезії усталюються стилістичні фігури – оксиморони, що ґрунтуються на поєднанні контрастних понять. Оксиморони найчастіше формуються як словосполучення «прикметник + іменник» [1, 143]. Наприклад, спробувавши дібрати до іменника **муки** прикметники-означення, ми, очевидно, замкнемо коло прикметниками на означенні страху, болю, переживання: *страшна мука, нестерпна мука, гірка мука* й навряд чи скажемо *мука радісна, приємна чи весела*.

Так само слово *біль* викликає в нас за асоціаціями означення *нестерпний, жахливий, страшний* тощо. Але для поезії цілком звичайні й контрастні поєднання типу *солодкий біль: Твої руки натруджені мені сняться солодким болем* (М.Сингаївський). У поєднанні слів **солодкий біль** злилося все: і готовність сина розділити з найріднішою людиною – матір'ю старість і втому; і почуття синівської гордості за натруджені чесні материнські мозолі, і велика сердечна тривога, а разом з нею й радість при згадці

дорогого імені. При такому зіткненні значень словам справді буває тісно, а думкам просторо.

Своєрідним поетичним прийомом є вживання тавтологічних поєднань прикметників з іменниками, у яких ознака подвоюється, посилюється її вага, наприклад: *Осокори за **даллю далекою** підпирають в степу небосхил* (В.Симоненко); *І я постерігав неутомленим зором, перехилившись з розкритого вікна, як **дивна** твориться на світі **дивина*** (М.Рильський).

Емоційно забарвлені експресивні словосполучення з прикметниками-неологізмами: *Нічого ще кращого людство у світі не знало за весну оту **сонцезору*** (М.Ткач). Стилістичний ефект виникає від поєднання прикметників-назв персоніфікованих ознак з назвами предметів [3, 156]. Скажімо, нічну тишу й непорушний спокій М.Рильський називає прикметником *сонний* – *І хвилювались ми, забравшись під дах старої **сонної сусідської стодоли***. Нерідко до назв предмета добирається цілий ряд прикметників – ознак живого, що створює образне уявлення про зображуваний предмет, який через поєднання з відповідними ознаками персоніфікується. Так, прикметники на означення вад, людської фізичної недосконалості В.Бичко використовує як епітети до іменника *вірш*: *У тебе вийде **вірш кривий, плюгавий, лисий***, коли ти не закоханий в народ.

Деякі сполуки прикметників з іменниками настільки прижилися, узвичаїлися в нашій свідомості, що прикметники вже стають, здається, постійними супутниками іменників, сприймаються читачами як невіддільні одне від одного, хоч «з народження» вони явно були властивими лише поетичній мові: *Думи мої, думи мої, ви мої єдині, не кидайте хоч ви мене при **лихій годині*** (Т.Шевченко).

Отже, прикметники, як і інші слова, у поетичній мові вживаються довільно; їх сполучення з іменниками виходять далеко за межі поєднань у нехудожній мові. Справжні митці самі бачать щось нове в словах і змушують читача також бачити це. Основним законом, який служить поетові у виборі слова, спрямовує його в цьому, є дібране слово, що несе в собі експресію й пов'язане з реальною дійсністю,

прокладає до неї найтонші, найнепомітніші, але існуючі зв'язки.

Література

1. Ганич Д. Словник лінгвістичних термінів / Д.Ганич, І.Олійник. – К: Вища школа, 1985. – 360 с.
2. Дятчук В. Семантична структура і функціонування лексики української літературної мови / В.Дятчук, Л.Пустовіт. – К: Наукова думка, 1983. – 156 с.
3. Єрмоленко С. Синтаксис і стилістична семантика / С.Єрмоленко – К.: Наукова думка, 1982. – 210 с.
4. Кочерган М. Слово і контекст (Лексична сполучуваність і значення слова) / М.Кочерган. – Львів: Вища школа, 1980. – 183 с.
5. Кочерган М. Лексична сполучуваність і семна структура слова / М.Кочерган // Мовознавство. – 1984. – №1. – С.25-32.



Людмила Коваль

кандидат філологічних наук, доцент,

Ірина Бакало

студентка III курсу бакалаврату ІФЖ

СПЕЦИФІКА ВІДМІНЮВАННЯ АНТРОПОНІМІВ У ПОВІСТІ В НОВЕЛАХ ВОЛОДИМИРА ЯВОРІВСЬКОГО «А ЯБЛУКА ПАДАЮТЬ»

Антропоніміка як розділ ономастики досліджує особливості утворення антропонімів, основні принципи номінації людини, шляхи переходу апелятива в антропонім і навпаки, хронологічні характеристики антропонімів, їх зміни в часі, виникнення різних форм найменування людини, словотвір різних класів антропонімів, їх функціонування в мові на різних хронологічних зрізах тощо. Цим питанням присвячені праці українських учених П.Чучки, В.Горпинича, Є.Отіна, Л.Масенко, В.Німчука, Н.Павликівської та ін. Але, незважаючи на значний інтерес мовознавців, чимало питань антропоніміки залишаються нерозв'язаними, наприклад, морфологічне оформлення антропонімів, саме тому **метою нашого дослідження** стало з'ясування особливостей відмінювання слів цієї лексичної категорії в мові творів Володимира Яворівського.

Сучасна українська антропонімія належить до трійменних з обов'язковими трьома компонентами – **власне ім'я + назва по батькові + прізвище**. Важливими складниками цієї системи є також **прізвисько, псевдонім, кличка**. Простежимо особливості відмінкової реалізації цих онімів у мові повісті Володимира Яворівського «А яблука падають».

Цей епічний твір містить вісім новел, у яких ми зафіксували п'ятдесят один антропонім – сорок імен (25 чоловічих і 15 жіночих) та одинадцять прізвищ, імен по батькові. Псевдонімів та кличок автор не вживає.

У новелі «Вонька Мерщій» Володимир Яворівський послуговується сімома антропонімами (*Іван, Самійло, Тридоля, Ігнатій, Грицик, Ольга, Михайло*), які оформлені здебільшого називним відмінком: *Удвічі вищий від теклівчан, **Вонька** ніс на плечах довжелезну тичку, на кінці якої теліпався кошик; – Може, думає відійти за село та й здерев'яніти на всю війну? – полоснув **Самійло Тридоля**; – Нічого, всю дорогу свіжу воду питимеш, – заступився **Гнат**.*

Меншою мірою автор використовує форми інших відмінків: *Іван* – кличний відмінок (7); *Ольга* – кличний відмінок (1); *Михайло* – родовий відмінок (1).

А от у новелі «Гнат Прудивус» майстер слова використовує шість особових назв (*Ігнатій, Прудивус, Галя, Домна, Васирина, Килина*), ці лексеми найчастіше маркуються кличним відмінком (9 слововживань): *Скажи, най сядуть на нашому подвір'ї спочити, води в коричатка поналивай, **Галю**; – **Галинко**, птахи летять чомусь дуже низько; – Тітко **Килино**, намалюйте мене на іконі, замість хлопчика, то буду вам усе літо козу пасти; – **Гнате**, не муч, мене.*

Проте спорадично фіксуються й інші грами, зокрема називний відмінок – *Ігнатій* (3), *Прудивус* (1), *Василина* (1), *Килина* (1).

У новелі «Галька Прудивус» функціонує дванадцять антропонімів (*Йосип, Тимур, Галя, Ігнатій, Мойсей, Аноній, Дуня, Поліна, Марко, Трифон, Прудивус, Леонтій*). Нами

виявлено 32 слововживання цих лексем у називному відмінку: *Серед чоловіків це була пощесть, і тому **Галька** не була сімейним яблуком чвар; Дід **Йосип** під вечір виволік шлеєю румуна з криниці, поклав біля нужника – хай спить; **Дунька** гасала по городі за попелястою куркою і жбурляла в неї каміння та прокльони; Солдати з дійницями йшли до хлівів доїти корівчину, приневоливши господиню прати їм онучі та смердючу білизну, у якій би, мабуть, і покійний дід **Аноній** не ходив.*

Інші відмінки спорадичні: родовий – *Йосип (1), Галя (2), Ігнатій (1), Аноній (1), Дуня (2), Продивус (1);* давальний – *Йосип (1), Галя (7), Мойсей (1);* знахідний – *Галя (4);* орудний – *Трифон (1).*

У новелі «Соломія Тридолиха» зафіксована найменша кількість особових найменувань – *Соломія, Ксеня, Самійло Тридоля, Дуся.* Найбільш популярним є називний відмінок, у якому 13 разів вживаються виявлені антропоніми: *Він ще не відчуває, що в ньому вже проростає квічень, а **Соломія** вже знає про це...; Діставала із скрині обшмугляний зошит, де **Самійло** записував свої трудовні, і довго дивилася на його корчуватий почерк – це отак і листа, мабуть, напише; Військовий писар підлив у чорнило води, повів пером по халяві чобота, бо щось на нього вчепилось, і каліграфічно вивів на сірому папірці: «Солдат **Самійло Тридоля** загинув у бою смертю хоробрих».*

У цьому творі автор використовує також такі відмінкові форми: родовий відмінок – *Соломія (1), Самійло (1);* давальний – *Соломія (2), Ксеня (1), Самійло (1), Дуся (1);* знахідний – *Соломія (1).*

Десять антропонімів містить новела «10 Травня 1945 року. Ніч»: *Михайло, Леся, Юхим, Тодосій, Денис, Марія, Поліна, Іван, Катря, Федір.* Найчастіше вони мають форму називного відмінка (9 уживань): ***Юхим** над силу відірвався від вікна, поцілував клямку біля дверей, взяв пригірш землі біля порога й пошкандибав, метиляючи порожнім рукавом, світ за очі; **Тодосій** сидів на лаві в залатаних чорним споднях, а безрукий брат біля столу; Сільрадівський **Федір** хутко ходив уподовж, поки жінка стелила ліжко, і*

підрахував: – Тепер непрацездатних дев'ять, без однієї руки чотири – уже вистачить сторожів.

Менш продуктивними є такі відмінки: знахідний – *Леся* (2); орудний – *Юхим* (1); кличний – *Михайло* (1), *Марія* – (1), *Іван* (4), *Катря* (1).

У новелі «Викинута з війни на берег» функціонує вісімнадцять антропонімів: *Марко, Мойсей Красюков, Галя, Соломія, Святослав, Іван, Поліна, Йосип, Ксенія, Христя, Василь, Наталка, Дмитро, Ігнатій, Федір, Юліна, Самійло*. Ці лексеми найчастіше вживаються в називному відмінку (30), наприклад:

*Перед цим румуни поздирали із церковних стін усе, що тільки блищало, бо **Мойся** сказав, що то золото; Навпроти нього стояла його **Ксеня** з сиповим портретом, обвитим у веселий вишитий рушничок; В усі кінці Румунії йшли з Теклівки посилки, начинені іконами, які ще давно до революції намалювала покійна баба **Христя**.*

У проаналізованому творі нами також зафіксовані форми: родового відмінка – *Святослав* (2), *Йосип* (3), *Ксенія* (1), *Василь* (1); давального – *Красюков* (1), *Поліна* (1), *Ксенія* (1); знахідного – *Іван* (1); орудного – *Марко* (1); кличного – *Мойсей* (1), *Йосип* (1), *Ксенія* (3), *Ігнатій* (1).

Дев'ятнадцять антропонімів (*Марко, Соломія Тридолиха, Святослав, Іван, Поліна, Муцуха, Галя, Ігнатій, Дуня, Михайло Любиненко, Йосип, Дмитро, Мойсей, Кирил, Килина, Денис, Юхим*) В.Яворівський використовує в новелі «Треба жити далі». Ці особові найменування найчастіше оформлюються називним відмінком: *Переставляв себе руками вперед **Марко**, а цапок біг за ним, думаючи, що з ним бавляться; **Святко** вже не раз пробував стерти долонькою ту латку, але не міг; **Полька** химерно закопильовала цупку, як гороховий стручок губу й ховала усміхнені очі; Заговорив до тих, що насподі могил, либонь, мовчун **Михась Любиненко**; **Іван** тішився тим, у ньому прокидалася радість, гублена і знаходжувана знову, що невідомо й від кого дісталася у спадок.*

Проте антропоніми можуть мати інші форми: родовий відмінок – *Марко* (1), *Іван* (1), *Муцуха* (1), *Галя* (1), *Ігнатій* (1),

Дмитро (1), *Мойсей* (2), *Кирил* (1), *Юхим* (1); давальний – *Марко* (4), *Тридолиха* (1), *Іван* (1), *Поліна* (1), *Галя* (3), *Ігнатій* (1), *Денис* (1); знахідний – *Іван* (3), *Поліна* (2); орудний – *Святослав* (1), *Галя* (3), *Ігнатій* (2), *Дмитро* (1), *Мойсей* (1); кличний – *Марко* (1), *Іван* (2), *Галя* (2), *Михайло* (1).

В.Яворівський у новелі «Замість трьох крапок» використовує антропоніми *Муциха*, *Йосип*, *Лавро*, *Дмитро*, *Ксенія*, *Василь Калач*, *Григорій Мулик*, *Петро Дзюба*, *Аноній*, *Килина*, *Кирил*, *Макар*, *Іван Пшінка*, *Прокіп*, *Костянтин*, *Галя*, *Іван Мерщій*, *Михайло Любиненко*, *Солоха*, *Соломія*. У цьому творі майстер слова найчастіше послуговується формами називного відмінка (25 слововживань):

*От якби в тій, що біля Галанового горба, то, може, баба **Муциха** і бухкати перестала б і на її тополі теж сідали б журавлі; **Йосип** був готовий уже померти, але нікому поки що було передати землю; Щоночі клепає по нерозрядженому, підвішеному на мотузку снарядові сторож **Лавро**, щоб голова колгоспу чув, що він не спить; **Михась Любиненко** запрягав біля конюшні борозного коня, а **Іван Мерщій** – підручного.*

Спорадично фіксуються й такі форми: родового відмінка – *Йосип* (3), *Аноній* (1), *Килина* (2), *Кирил* (1), *Прокіп* (1), *Михайло* (1), *Соломія* (1), *Солоха* (1); давального – *Муциха* (2), *Йосип* (3), *Ксенія* (2), *Василь* (1), *Калач* (1), *Григорій* (1), *Мулик* (1), *Аноній* (2), *Макар* (1), *Михайло* (1); знахідного – *Петро* (1), *Дзюба* (1), *Іван* (1).

У повісті широко функціонують відантропонімі деривати. Автор використовує:

андроніми – іменування жінки за прізвищем її чоловіка (*Тридолиха* від *Тридоля*, *Муциха* від *Муцик*);

зменшено-пестливі форми (*Іваник* від *Іван*, *Святославчик* від *Святослав*, *Гальця* від *Галина*, *Ксенику* від *Ксенія*, *Наталка* від *Наталя*, *Дмитрик* від *Дмитро*);

згрубілі найменування (*Юлино*, *Килино*);

скорочені форми імен (*Йва* від *Іван*, *Святко* від *Святослав*, *Гнат* від *Ігнатій*, *Христя* від *Христина*,

Михась від Михайло, Костя від Костянтин, Мойся від Мойсей, Ксеня від Ксенія).

Таким чином, повість В.Яворівського «А яблука падають» має багатий і неоднорідний антропонімікон, особливості відмінювання якого узагальнені в таблиці.

Антропоніми	Відмінок						
	Н	Р	Д	З	О	М	Кл.
Аноній	1	2	2				
Василь		1	1				
Василина	1						
Галя	26	3	10	4	3		6
Грицик	1						
Григорій			1				
Дуня	3	2					
Дуся			1				
Денис	5	1	1				
Дмитро	2	1			1		
Домна							1
Іван	21	1	1	4			7
Ігнатій	8	2	1		2		1
Йосип	20	6	3				1
Кирил		1					
Килина	2	2					
Костянтин	1						
Ксенія	6	1	2				3
Катря							1
Леонтій	1						
Лавро	1						
Михайло	4	2	1				1
Макар			1				
Марко	8	1	4	1			
Марія							1
Мойсей	11	2	1		1		1
Наталка	1						
Ольга							1
Петро				1			
Поліна	6		2	2			
Соломія	15	2	2	1			
Святослав	4	2			1		
Самійло	5		1				
Тимур	1						
Трифон	1				1		
Тодосій	1						
Федір	3						
Христя	1						
Юліна	1						
Юхим	3			1			
Прізвища							
Калач			1				
Красюков			1				

Любиненко	2						
Мерцій	1						
Муцixa	1	1	2				
Мулих			1				
Пшінка	1						
Прудивус	1	1					
Солоха		1					
Тридоля	1						
Трудолиxa	1		1				

Література

1. Белей Л. Літературно-художня антропонімія як джерело розвитку національного іменника українців / Л.Белей // Мовознавство. – 1993. – № 3. – С.35-40.
2. Коваль А. Життя і пригоди імен. / А.Коваль. – К.: Вища шк. Вид-во при Київ. ун-ті, 1988. – 240 с.
3. Сіренко І. Правопис прізвищ та імен / І.Сіренко, Н.Регідайло // Вісник книжкової палати. – 2008. – № 2. – С. 6-8.
4. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О.Потебні НАН України, Ін-т укр. мови НАН України. – К.: Наук. думка, 2007. – 288 с.
5. Худаш М. З історії української антропонімії / М.Худаш. – К.: «Наукова думка». – 1977. – 235 с.
6. Яворівський В. І засурмив янгол...: В 3 т. / В.Яворівський. – К.: Глобус, 1993. – Т. II: Повість, роман / Худож. О.Коваль. – 334 с.



Людмила Прокопчук

кандидат філологічних наук, доцент,

Зоряна Барчишина

судентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

СЕМАНТИКА МЕТАФОРИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ПОЕТИЧНОМУ ДОРОБКУ МИКОЛИ ВІНГРАНОВСЬКОГО

Творча спадщина М.Вінграновського засвідчує багатогранність таланту, багатство й вишуканість його поетичної мови. Чарівником слова називає митця Іван Дзюба. Відзначаючи особливість поетичного мовомислення М.Вінграновського, літературознавець слушно зауважує талановите вміння письменника «вживатися в матерію слова»: «Поетична фраза в нього ... ненавмисне афористична – і таке враження, що він висловлює набагато більше, ніж сам гадав» [3, 18].

Метафора є одним з основних показників ідіостиллю митця. З-поміж інших тропів метафору по праву можна вважати «скарбницею» прихованих значень, значущість якої полягає в тому, що вона дозволяє вербалізувати невимовне, виявити певні образні смисли, які перебувають за межами слова. «Метафору можна розглядати як найкоротший і нетривіальний шлях до істини, бо вона, вихоплюючи й синтезуючи за асоціаціями певні ознаки, переводить світ предметів з усталеної таксономії на вищий щабель пізнання – у світ смислів», – слушно зауважує Л.Мацько [4, 330].

Дослідники творчості М.Вінграновського відзначають багатоваріантність тлумачень авторської метафори. З кожним прочитанням його поезій відкривається щоразу новий вимір «всеохопного душевного дійства» (І.Дзюба).

Метафора як одна з форм переносного, образного слововжитку функціонує в поетичній мові для створення нового уявлення, неповторної художньої якості.

Аналіз поетичного доробку М.Вінграновського засвідчує, що характеристичною особливістю мовного стилю поета є антропоморфізм. У М.Вінграновського, зауважує Є.Гуцало, «людина й земля, світ людини і світ природи – невіддільні, вони щільно змикаються, становлячи цілісну сутність. Світ природи існує не поза сприйняттям людини, а тільки в її свідомості, цей світ олюднений, живий, він начебто наділений своєю загадковою душею, своєю специфічною свідомістю [2, 3].

Перенесення ознак предметів, явищ, їхніх властивостей здійснюється насамперед за принципом уподібнення, як зазначалось, автор найчастіше порівнює *неживе з живим: Якби життя за мене говорило, Бажав би я усе життя мовчати [1, 197-198]; Спить жадання якесь таємниче На всесвітнім святковім чолі [1, 130]; І за руку старе щастя Веде щастя молоденьке, Веде щастя попід гору Від лиману полинами. І говорить старе щастя...* [1, 223].

Процес метафоризацій зводиться до узгодження неузгоджуваного, чим забезпечується увиразнення

індивідуально-художнього змісту літературного твору: *під небом зустрічі й розлуки* [1, 57], *думок незасніжене поле* [1, 47], *по шляху надії* [1, 102]; *у гомоні звершень своїх і надій* [1,78], *подих долі й мрій, краси і грації* [1, 55], *рух любові* [1, 123].

Антропоморфна метафора – один з найпоширеніших різновидів тропеїчних структур, що цілком закономірно, адже в центрі уваги людини завжди перебувала особистість як «міра всіх речей» (Протагор).

Беручи до уваги граматичне вираження метафоричного компонента, хочемо відзначити, що в художньому мовленні М.Вінграновського найбільш уживаними є субстантивні метафоричні конструкції. Метафоричного змісту набувають і конкретні, й абстрактні іменники.

Конкретне уявлення автора про предмети, явища, факти дійсності типізується в іменниках, що є назвами:

- просторових понять: *І, тихий туман пригорнувши до себе, Вечеряє поле піснями з долин* [1, 37]; *А небо йшло в скафандрі хмар землею* [1, 120]; *І тихну я, і світ у тиші плаче* [1, 33]; *І відкинувсь на спину над нами Дніпро* [1, 53];

- часових понять: *Серпень ліг під кущем смородини, Шепотів: дозрівай, будь ласка* [1, 32]; *Додому ніч собі на небо йшла, І на зорю дивилася мурашка...* [1, 189]; *Синій сон у небесному морі, Сплять часи, і віки, і літа* [1, 130];

- рослин: *Тягнуть вишні до берега снів Матіоли невидимий невід* [1, 89]; *Це – кавуни! Усі вони такі! Свої рябі погладжують пузища* [1, 71];

- тварин, птахів, риб, комах: *Важкі соми пригублюють гачки* [1, 99]; *Йде похило безробітний півень В лопухи напиться роси* [1, 93]; *Серед подвір'я на сухій акації Одружується шпак* [1, 175];

- природних явищ: *Лілова тіль весни, грози вишневі очі, І ти, моя любове, не сама!* [1, 39]; *Переманює – перейма Хвиля хвилю попід горою* [1, 127]; *А над водою й очеретом тиша Виводить в небо зорі молоді* [1, 63];

- небесних тіл: **Земля і Місяць вдвох дивились око в око** [1, 100]; **Зоря летить, як молодий Шевченко, і золоте обличчя у зорі** [1, 39];

- ірреальних істот: **І Сіра Відьма крупним планом Собі коханнечко плете. Вона плете його недбало, і так, і сяк, туди й сюди, Плете зумисне і небавом і губить знов свої сліди** [1, 115]; **Нащо квапитись Неквапам Через зиму до весни?** [1, 191];

- будівель, їх частин, побутових предметів: **Тріщали голови будинків уві млі...** [1, 214]; **Порипує думу присохлу свою Потріскана корба кринична** [1, 73];

- транспортних засобів: **Слов'янства золота столице... Ти водиш серцем нашим мужні кораблі** [1, 25]; **Кричало серце літака** [1, 112]; **Ялин зелена сивина і чорні груди паровозів** [1, 206].

Іменники – назви абстрактних понять у складі поетичних метафор М.Вінграновського репрезентують такі лексико-семантичні групи:

- назви понять емоційної сфери: **Ти вся – із щастя! І з тобою Ще не вітається печаль, Та біль з розлукою німою, І нелюбові чорна даль** [1, 128]; **Мовчить печаль, і сум мовчить у сумі...** [1, 117]; **А горе горя ще народить, В порожній вигляне рукав...** [1, 24];

- назви реалій мисленнєво-мовленнєвої сфери: **Далекі образи спішать мені в безсонні: Клубочаться, хвилюються, кричать...** [1, 196]; **Дитя заснуло на руці, Як слово на долоні мови** [1, 94]; **Про це сказано, що з нього на свободу Думки великі вийшли в повноцілість** [1, 201];

- назви часових понять: **А зрілість кладе руку на плече** [1, 42]; **На юність молодість лягла – її обличчя опівденне** [1, 101];

- назви фізіологічних станів: **З людей здоров'я жебонить** [1, 120];

- назви психофізіологічних станів: **Вже й сон твої цілує ноги** [1, 84]; **І тихо сни пішли своїм легким походом, Старі і молоді, в продимленій зорі** [1, 74];

- назви термінологічних понять: **Ця казка на білих лапах Іде уночі по дорозі, І місяць тече по хатах, І в**

казках на віях сльози [1, 182]; **Малюнки оживали з букварів** [1, 56].

Надаючи перевагу антропоморфній метафорі, М.Вінграновський досить часто використовує лексичні одиниці, за допомогою яких можна актуалізувати звукові асоціації: **І мова нашої води У мові вод усепланетних Не є глагол сльози й бід. То мова є глибин відвертих** [1, 154]; **Обізвався твій голос, моє місто – любове, Твоє ніжне крило пролітає в мені** [1, 109]; **І хвилі в глибокому хорі Здіймають зелені пісні** [1, 68]; **Колесо котить себе, Голос у колеса довгий** [1, 40]; **Долинює відра криничний темний голос** [1, 74].

Постійним джерелом метафоризації є зіставлення явищ природи з людськими відчуттями, почуттями: **Я хочу розказати вам Про наші ріки невеликі... Щоб в їхній голубій тривозі тривога ваша і моя Була присутня нещоденно** [1, 152]; **На вікна вився виноград зелений, Немов землі несказані думки** [1, 132].

У поетичному мовленні М.Вінграновського трапляються приклади кількаступеневої метафоризації, що увиразнює образотворчий потенціал цього тропа й слугує одним із способів семантичного ускладнення контексту: **Зоря над містом піднімає весла. Зоря чекає, доки тиша скресне... Зоря над містом зібрана і чемна... Така зоря в своїм промінні чесна** [1, 69].

Систему словесно-художніх засобів персоніфікації урізноманітнюють фразеологізми, як-от: **душа болить, злипаються очі, ошкірити зуби, сушити голову** тощо. Наприклад: **В меду злипаються очі** [1, 40]; **І сушить голову за цвітом своїм мак** [1, 223]; **Меч свої зуби ошкірив** [1, 40].

З метою актуалізації зображувально-виражальних можливостей слова М.Вінграновський вдається до ампліфікації:

**А тим часом старе горе
Вже по-своєму хазяйнує;
Молотком дорогу мостить,
Возить щебінь із кар'єру,**

**Дітям ґудзик пришиває
Через яр до школи возить,
Тягне сіті із лимону,
В'ялить глосики з бичками,
Квасить в діжці помідори... [1, 222].**

Отже, через метафоризацію М.Вінграновський прагне до максимального унаочнення поетичного образу. Метафорична насиченість, багаточленовість поетичного слова письменника визначають динамізм художнього образу, його відкритість до численних інтерпретацій. Метафоричні конструкції, увібравши в себе нові образні смисли, стають надзвичайно виразними й місткими, демонструючи поетове вміння «вживатися в матерію слова» [2, 18].

Література:

1. Вінграновський М.С. Вибрані твори / М.С.Вінграновський. – К.: Дніпро, 1986. – 436 с.
2. Гуцало Є. «І так ми всі родимо, і так ми всі цвітемо» / Є.Гуцало // Літературна Україна. – 1980. – 12 вересня. – С.1-3.
3. Дзюба І. Духовна міра таланту / І.Дзюба // Вінграновський М.С. Вибрані твори. – К.: Дніпро, 1986. – С.5-22.
4. Мацько Л.І. Стилїстика української мови: Підручник / Л.І.Мацько, О.М.Сидоренко, О.М.Мацько. – К.: Вища школа, 2003. – 462 с.



Людмила Прокопчук
кандидат філологічних наук, доцент,
Надія Мушнікова
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
**ДО ПИТАННЯ ПРО ПУНКТУАЦІЮ В
ПРОСТОМУ РЕЧЕННІ З ПОРІВНЯЛЬНИМИ
КОНСТРУКЦІЯМИ**

У структурі простого речення нерідко натрапляємо на синтаксичні конструкції, утворювані за допомогою порівняльних сполучників *як, ніби, наче, неначе, мов, мовби* тощо. У шкільному курсі української мови їх прийнято називати *порівняльним зворотом*.

Порівняльний зворот – це сполучення слів, яким через порівняння, здебільшого образно, характеризується певна дія, стан будь-кого чи будь-чого [3, 137].

Щоб з'ясувати питання про пунктуацію в реченнях з порівняльним зворотом, варто, на наш погляд, насамперед відмежувати останні від підрядних порівняльних речень, оскільки нерідко однотипні синтаксичні конструкції кваліфікують по-різному. Передусім це стосується синтаксичних структур, утворюваних поєднанням порівняльного сполучення **як** з іменником у формі називного відмінка. Головним критерієм відмежування порівняльного звороту від неповного підрядного речення є те, що він «не виражає думки, а лише називає поняття, не має структурної завершеності, що виявляється у відсутності головних членів речення, які не можуть бути домислені чи встановлені з основної частини речення» [2, 100]. Слушними з цього приводу видаються також міркування Д.Баранника, який стверджує, що порівняльний зворот називає лише предмет, явище, з чим порівнюється, зіставляється висловлене; він є смисловим фрагментом, а не комунікативною одиницею [1, 35].

До порівняльних зворотів належать структури, утворювані поєднанням порівняльного сполучника з

- іменником у формі називного відмінка: *У раптовій тиші між поривами бурі він шкребе жалібно, тоненько, навіть попискує, як миша* (О.Донченко); *Жовтавий цукор розсипався в склянці й осідав, мов порморозь, на дні* (М.Бажан); *Кулі, як мухи, так і дзижчали біля вух* (Ю.Збанацький);

- іменником у формі непрямих відмінків з прийменником чи без нього: *Важку машину підхопило, як трісочку, і понесло* (В.Собко); *їм притаманна вічна сучасність, як богам* (Ю.Збанацький); *Григорієве обличчя попливло, попливло в її очах – таке рідне й таке чуже, як у юродивого* (В.Яворівський);

- прикметником чи дієприкметником: *Забиті криниці, як незрячі, вступилися у небесну безвість* (В.Яворівський); *Послушниці скаменіли, як зачаровані* (М.Коцюбинський);

Кінь, ставши дибки, зупинився, як вкопаний (М.Зарудний);
- дієприслівником чи дієприслівниковим зворотом:
*Вона зіскакує з кладки, стає на берег і рівно, мов
закам'янівши, тримає голову перед ним* (М.Стельмах);
Дочка мовчала, як у рот води набравши (Панас Мирний);
- прислівником: *Море було, як і вчора, синє,
зеленувате...* (Ю.Збанацький); *Видно, як у день*
(М.Зарудний).

Як неповні підрядні порівняльні речення кваліфікуємо синтаксичні побудови, у складі яких є об'єктні чи обставинні поширювачі, що у формально-граматичній структурі речення виступають факультативними компонентами приприсудкової залежності, напр.: *На хуторах тим часом навкруги цієї okazji виростали легенди, як гриби після дощу* (С.Васильченко); *Гупає серце титана, як океан за горою* (Д.Павличко); *У молодих козаків, що супроводжували гетьмана, очі горіли, як булатні мечі до схід сонця* (В.Яворівський); *Ноги намацували землю, як сліпець-бандурист струни пальцями* (В.Яворівський).

З погляду синтаксичного порівняльний зворот являє собою окремих різновид члена речення: присудка, обставини способу дії, означення, прикладки: *А хата – як старенька рукавичка* (Л.Костенко); *А за нею синіє, ніби шмат неба, вишикуваний високою стіною король Полісся – люпин* (Ю.Збанацький); *Похилі, наче давнина, діди ледь-ледь снують на човнах – душогубках* (М.Стельмах); *Над сизим смутком ранньої зими принишкли хмари, мов копиці сіна* (В.Симоненко).

При вживанні розділових знаків у реченнях з порівняльним зворотом потрібно враховувати його синтаксичну функцію й стилістичне навантаження. Зазвичай відокремлюються порівняльні звороти, що виконують у реченні роль обставини чи означення: *А тепер стоїть (церква) посеред села, як жебрачка. Якось сутулиться і начеб у землю влазить, бо нічим затулити їй наготи своїх стін від людських очей. Біля її ніг лежав розтрощений купол, як пташине яйце, що впало з гнізда на землю із самого вершечка тополі; Уламки думок, як метеорити,*

пролітали й освітлювали його свідомість; Уся вона засвітилася, як лампочка під рожевим абажуром; Думки в неї стали повільнішими й заспокійливішими, як літня купіль; Катря одразу ж помітила, що потилиця в нього широка й пласка, як заступ; Зігрівся під колючим душем і заліз під пухову ковдру, легеньку, як літня хмара (В.Яворівський).

Досить часто порівняльний зворот містить колективну оцінку тих чи інших явищ об'єктивної дійсності, оцінку, вироблену колективним досвідом народу, що, у свою чергу, сприяє фразеологізації таких синтаксичних структур. Здебільшого фразеологізовані сполуки типу **білий як крейда, легкий як пір'їна, блідий наче стіна, упертий як осел, боятися як вогню, бігати як навіжений, звалитися як сніг на голову, берегти як зіницю ока, сидіти як на голках** тощо не відокремлюються: *Вона боїться Манжоса як вогню (Є.Гуцало); справа нових поколінь – як зіницю ока оберігати завоювання батьків (З журн.); У кузові сиділо кілька чоловік у касках. Бармаш лежав як на голках: коли вороги – якби не помітили, коли свої – нізащо у світі не пропустити б (П.Козланюк).*

Виділення фразеологізованих порівняльних зворотів в окремих випадках може бути зумовлене їхньою стилістичною настановою, напр.: *Орися сиділа, як на голках, а ввечері рішуче поставила перед Тимком вимогу, щоб він спровадив із двору свого друга (Г.Тютюнник); Тепер Господь повернув мені тебе. Визволив з ями, то я тебе, голубе мій, хоронитиму, як зіницю в оці (М.Старицький).*

Досить часто трапляються в простому реченні присудки з порівняльним значенням. Граматичне ядро порівняльного присудка, як правило, становить іменник у формі називного відмінка однини чи множини, який виконує функцію іменної частини складеного іменного присудка. Зазвичай у таких реченнях тире не ставиться: *Листопадовий день як заячий хвіст (Нар. тв.); Промені як вії сонячних очей (П.Тичина); І зоряне небо як споминів рій (В.Сосюра).* Проте письменники досить часто

використовують тире для вираження почуттєвої, емоційної налаштованості власної та персонажів, особливо це стосується поетичних творів, напр.: *Море і небо – як два бірюзових океани* (О.Донченко); *Твої пісні – як ріки* (М.Рильський); *Душа – як пісня солов'їна* (В.Сосюра); *Три мечі у орнім полі – мов мечі удалині* (А.Малишко). Якщо до складу порівняльних присудків входять вербалізовані дієслівні зв'язки «бути», «становити», то тире в таких реченнях ніколи не ставиться: *Глибокі розрізи були як рани* (О.Копиленко); *Галявина була як райдужне око старого лісу, як зелене кругле озерце, жива парасолька, виписана з мільйонів пелюсток* (О.Донченко); *Андрійко став як крейда* (З журн.).

Специфічною формою порівняльного іменного складеного присудка є так званий «тавтологічний». Разом з підметом така структура має характер нерозкладної сполуки, фразеологізується, слугуючи одним із засобів вираження значення тотожності чи характеристики (за умови, якщо зміст речення розкривається в контексті): *Полк як полк* (О.Гончар); *День як день: сповнений малих дріб'язкових турбот* (З газ.). Такий присудок ніколи не відокремлюється.

Не відокремлюються присудки, порівняльну модальність яких забезпечують порівняльно-гіпотетичні частки. На відміну від порівняльних сполучників, частки передають різні семантичні й модальні відтінки, указують на ірреальність, приблизність, невизначеність тих синтаксичних відношень, які існують між членами речення: *Скеля немов вироста з широкого плеса* (М.Зарудний); *Ліс ніби охоплював, обіймав обох жінок* (В.Собко); *Легкий суховійний вітерець наче торкнувся уст* (Н.Рибак). Уживаючись при дієсловах, такі частки дещо нівелюють порівняльну ознаку, виражаючи при цьому припущення, яке створюється на основі зорових, слухових, дотикових відчуттів.

Не виділяються на письмі комами порівняльні звороти, перед якими стоїть заперечна частка **не** або частки **навіть, майже, зовсім**: *Усе він робив не і як люди*

(М.Горький); *Петрик розмірковував майже як дорослий* (З газ.).

Сполучник **як** може вживатися при прикладці, що має значення причини або вказує, «у ролі кого чи чого» виступає предмет. У першому випадку прикладка завжди відокремлюється: *Як лікар, вона теж в армії* (О.Гончар); *Лаврін, як менший син, мав право зостатися в батьковій хаті* (І.Нечуй-Левицький); *Як визволителів своїх нас зустрічали на кордоні* (О.Підсуха). – Пор.: *Нас зустрічали в ролі визволителів.*

Отже, при вживанні розділових знаків у реченнях з порівняльним зворотом варто враховувати граматичні, семантичні й стилістичні чинники. Найчастіше відокремлюються порівняльні звороти у функції обставин й означень. В окремих випадках виділення порівнянь зумовлено їх стилістичною навантаженістю.

Література

1. Баранник Д.Х. Синтаксичні функції порівняльних конструкцій / Д.Х.Баранник // Міжвузівська наукова конференція з питань синтаксису. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту. – 1962. – С.34-39.
2. Прокопчук Л.В. Порівняння в структурі простого речення (семантико-функціональний аспект) / Л.В.Прокопчук. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2005. – 131 с.
3. Прокопчук Л.В. Порівняльні звороти в системі компонентів формально-синтаксичної структури простого речення / Л.В.Прокопчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського: Зб. наук, праць. Серія: Філологія. – Випуск 11. – Вінниця: Вид-во ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009. – С.136-141.
4. Козачук Г.О. Пунктуація у реченнях з як / Г.О.Козачук // Мовознавство. – 1986. – №3. – С.42-47.

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



Катерина Андрощук

студентка V курсу спеціалітету ІФЖ

(Наук. керівн. – канд. філол. наук,

доц. Федчук Л.І.)

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

У «Національній доктрині розвитку освіти» основними напрямками модернізації навчального процесу визнано створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися упродовж життя [4, 9]. З огляду на це урок має бути не стільки інформативним, скільки розвивальним, а його режисура – такою, щоб учні не тільки слухали вчителя, а й співпрацювали з ним, висловлювали свої думки, ділилися інформацією.

Реалізувати ці завдання спроможна лише активна модель навчання, до якої належить проектні технології. Їх використання вирішує низку різнорівневих завдань: розширюються пізнавальні інтереси школярів, формується вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, активно розвивається критичне мислення, формується особистість [2, 101].

Навчальне проектування не є принципово новою технологією в освіті. Метод проектів виник ще у 20-і роки ХХ ст. у США. Його розробив американський педагог Джон Дьюї, а у вітчизняну освіту цей метод активно запроваджував С.Шацький [6, 32]. Сьогодні, на новому етапі розвитку освіти, ми повертаємося до проектних технологій. Цьому сприяють праці В.Андрєєвої, О.Когут, О.Кукли, С.Куриш, М.Пентиліук, Н.Подрацької, Є.Полат та інших сучасних учених-методистів.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється, з одного боку, її важливістю, а з другого – недостатньою розробленістю для застосування в умовах сучасної школи.

Мета публікації – розкрити сутність і проаналізувати можливості методу проектів, поділитися досвідом його впровадження на уроках української літератури.

Запровадження в шкільну практику проектної технології потребує насамперед формування чіткого уявлення про її сутність і навчально-методичний потенціал.

Основну понятійного апарату цієї технології становить термін «проект». У педагогічній літературі виокремлюють три напрями тлумачення цієї дефініції, запозиченої з техніки, будівництва. По-перше, під проектом розуміють попередній, приблизний текст певного документа; по-друге – певну акцію, сукупність заходів, що мають спільну програму, цілеспрямовану діяльність, організаційну форму тощо; по-третє, проект визначають як завершений цикл продуктивної діяльності (колективної, групової, індивідуальної), як форму побудови спільної цілеспрямованої діяльності людей. Отже, тлумачення поняття «проект» має продуктивний і діяльнісний змістові аспекти. З одного боку, проект – це результат діяльності, отриманий продукт (продуктивний аспект), а з другого – інноваційна форма організації спільної роботи, спрямованої на досягнення певного результату (діяльнісний аспект) [5, 6-7]. Ураховуючи це, за робоче приймемо таке визначення: проект – це система реалізації спланованих послідовних дій, спрямованих на досягнення певного передбачуваного результату [5, 7].

Як стверджує О.Куцевол, в основі проектної технології лежить розвиток креативності суб'єктів навчання, їхніх пізнавальних інтересів, уміння самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в освітньому просторі [3, 295].

У шкільній практиці використовуються різноманітні проекти. За метою й змістом серед них виділяють дослідницькі, інформаційні, творчі, ігрові та практично-організаційні; за кількістю охоплених навчальних дисциплін – монопредметні, міжпредметні й надпредметні;

за кількістю учасників – особистісні, парні та групові; за характером партнерських взаємин між учасниками проектної діяльності – кооперативні, змагальні та конкурсні [2, 101-102]; за тривалістю – короткострокові (на один урок чи тиждень), середньострокові (на семестр) та довгострокові (на рік або два) [1, 90].

Як і будь-яка інша технологія, проектна діяльність передбачає дотримання певних етапів роботи: 1) вибір теми й мети проекту; 2) планування проектної діяльності (учитель й учні узгоджують усі складові процесу виконання проекту: на який час він розрахований, які ресурси будуть використані, яким чином працюватимуть діти – групою чи поодинці тощо); 3) сам процес дослідження (спостереження, робота з літературою, анкетування, експеримент тощо); 4) аналіз зібраної інформації, формування висновків; 5) представлення результатів роботи: захист проектів; 6) оцінювання результатів [2, 102].

Отже, проект передбачає різні види діяльності, які дають учням можливість реалізувати свої найрізноманітніші здібності. Проектна технологія створює умови для включення школярів у пошук істини: вони здобувають знання, а не сприймають їх пасивно у вигляді закостенілих догм.

Якщо діти не залучені до активної діяльності, то будь-який змістовий матеріал викличе в них споглядальний, а не пізнавальний інтерес. Щоб мотивувати активну діяльність школярів, потрібно запропонувати цікаву й значущу проблему, яка б змусила поглянути на відомі явища з іншого боку, знайти додаткову інформацію, інтерпретувати її, тобто осмислити проблему критично. Якщо ж учитель не зуміє задіяти критичне мислення учнів, то їхня творча й дослідницька діяльність трансформується в репродуктивну й захист проектів перетвориться на банальне зачитування рефератів чи класичну літературно-музичну композицію.

Проектна технологія дозволяє школярам перейти від одержання готових знань до їх усвідомленого набуття. У роботі над проектом виявляється максимальна самостійність учнів у формулюванні мети й завдань, у

пошуку необхідної інформації, дослідженні та прийнятті рішень, організації особистої діяльності та взаємодії партнерів. Саме в таких умовах формується критичне мислення школярів, спрямоване на колективне розв'язання поставленої проблеми.

Під час проходження практики нами був реалізований дослідницький проект з української літератури на тему «Герої України живуть у піснях», дидактичною метою якого було: поглибити знання учнів про народні історичні пісні та їх героїв; розвивати пізнавальні й дослідницькі навички; формувати критичне мислення; орієнтувати школярів на особистий та колективний успіх; прищеплювати любов до української літератури; виховувати повагу до історичного минулого України; виховувати прагнення глибше ознайомитися з героями Батьківщини та їхніми образами в історичних піснях.

Спільні зусилля школярів спрямовувалися на пошук відповідей на питання, які були передбачені метою проекту, та на збір й упорядкування потрібного матеріалу (прислів'я, приказки, ілюстрації тощо) про героїв епохи козаччини. Для підвищення ефективності роботи над проектом ми запропонували учням додаткове завдання, спрямоване на розвиток критичного мислення: написати есе, у якому обґрунтовується доцільність вивчення історичних пісень у школі.

Клас заздалегідь було поділено на групи, кожна з яких досліджувала постать певного історичного героя (І.Сірка, Б.Хмельницького, У.Кармелюка, М.Залізняка, козака Морозенка). Крім того, кожен член групи мав чітко визначене завдання: «історики» готували історичні довідки; «дослідники» підшукували легенди, прислів'я та приказки про певного народного улюбленця; «ілюстратори» знаходили або самі малювали портрети цих героїв; «декламатори» виразно читали українські народні пісні; а «творці» писали есе про роль і місце історичних пісень у школі.

Реалізація проектів проходила за такими етапами: 1) добір необхідної інформації; 2) створення на основі

зібраного матеріалу доповідей, історичних довідок, есе на тему «Чи потрібно вивчати історичні пісні в школі?», переліку прислів'їв, ілюстрацій, легенд на задану тему; 3) оформлення результатів роботи творчими групами (учнями); 4) презентація групових проектів перед класом та їх оцінювання; 6) оформлення й презентація єдиного проекту.

Варто зауважити, що презентація проектів має важливе навчально-виховне значення, зумовлене самою технологією. Обмежитися тільки демонстрацією продукту проектної роботи педагогічно неправильно, адже результатом роботи є також хід розумової діяльності дітей, зібрана ними інформація, набуті в ході роботи знання й навички. Саме тому на початку презентації ми з восьмикласниками визначили мету її проведення, а в кінці – проаналізували, чи вдалося нам її досягти. Крім того, під час презентації учні створювали сенкан «Історичні пісні», удосконалюючи навички критичного мислення, сформованого під час роботи над проектами.

Отже, проектні технології стають з кожним роком усе популярнішими, адже вони допомагають розкрити творчий потенціал учнів, розвивають у них уміння працювати самостійно, роблять навчальний процес цікавим, ефективним, налаштовують шкільну молодь на пошуки власних шляхів розв'язання проблем, розвивають критичне й творче мислення, сприяють формуванню дружніх стосунків між членами колективу, толерантного ставлення до чужих думок, виховують у школярів самоповагу, упевненість у власних силах, розкутість у спілкуванні. І хоча виконання будь-яких проектних завдань вимагає значних зусиль, учні віддають їм перевагу перед традиційними методами навчання.

Література

1. Інноваційні технології та сучасний урок літератури / [упоряд. І. Кузьменчук]. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128 с.
2. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / О.І.Когут. – Тернопіль: «Астон», 2005. – 204 с.

3. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія / О.М.Куцевол. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Книга методиста: довідково-методичне видання / [упоряд. Г.М. Литвиненко, О.М. Вернидуб]. – Харків: Торсінг плюс, 2006. – С.8-21.
5. Педагогічне проектування / [авт.-упоряд. А.Цимбалару]. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
6. Подрацька Н. Проектна технологія на уроках української мови та літератури / Н. Подрацька // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 7. – С.32-35.



Марина Вальчук

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Драч Є.В.)*

РІЗНОВИДИ ТА РОЛЬ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Педагогічна наука розглядає міжпредметні зв'язки як складову частину, вияв одного з основних принципів дидактики – системності й послідовності. При такому співвідношенні між двома або кількома шкільними предметами передбачено взаємовикористання спільних для них знань, практичних умінь та навичок, а також методів, прийомів і засобів навчання, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань, формування комунікативних навичок [5, 11].

Мета статті – виявити різновиди міжпредметних зв'язків та з'ясувати їхню роль на уроках української мови.

Актуальною проблемою в роботі вчителя-словесника, на нашу думку, є ефективне використання міжпредметних зв'язків для розвитку мовлення школярів, адже великий словниковий запас допоможе досягти успіху в будь-якій ситуації. На сучасному етапі розвитку середніх навчальних закладів України зростає потреба покращити роботу загальноосвітньої школи, посилити зв'язки навчання з практикою, формувати в учнів уміння висловлюватися.

Дослідженням цього питання прямо або опосередковано займалися такі психологи, лінгвісти та методисти: О.Леонтьєв, Л.Виготський, Ф.Бацевич, С.Караман, Ю.Караулов, М.Пентилюк, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, Л.Скуратівський, Т.Донченко, Л.Варзацька, Г.Лещенко, З.Філіпчук, Л.Фурсова, Б.Житняк, Н.Голуб та інші.

Більшість мовознавців вважають, що комунікативна компетенція складається з мовної (знання законів мовного ладу), мовленнєвої (уміння володіти мовними законами), предметної (професійні, наукові, енциклопедичні знання), культурної (знання про культурні предмети та явища, поняття й образи) компетенцій [1, 24].

Для успішної реалізації міжпредметних зв'язків під час навчання української мови необхідно:

- використовувати методи, які найефективніше сприяють оволодінню учнями знань;
- формувати вміння й навички практично використовувати мовне багатство в будь-якій ситуації, у повсякденному житті;
- формувати інтелектуальні вміння й навички учнів, розширювати їхню ерудицію;
- розширювати науковий кругозір школярів, формувати діалектико-матеріалістичне розуміння мови як засобу спілкування [4, 39].

Існує чимало методів і прийомів для ефективною реалізації міжпредметного матеріалу: *лекція, слово вчителя, самостійна робота, написання творів, вправи, ситуативні завдання, складання діалогів* тощо. Найчастіше міжпредметні зв'язки встановлюються під час вивчення нового матеріалу.

Українська мова генетично пов'язана з українською літературою, російською мовою, зарубіжною літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, історією, зокрема з історією суспільства, історією культури, з історією будь-якої галузі людських знань.

Для того, щоб краще зрозуміти значення міжпредметних зв'язків, наведемо декілька прикладів їхнього застосування на практиці.

Взаємозв'язок у викладанні двох братніх мов – української й російської – став дидактичним принципом, який активно використовується в практиці вчителів. При зіставленні однакових понять або явищ можна поставити такі запитання:

1. Що спільного й відмінного в графіці української й російської мов? 2. Які звуки вимовляються в них однаково? 3. Чим схожі й чим різняться рід, число, відмінок в українській, російській мовах? 4. Чому українська й російська мови близькі, споріднені? 5. Поясніть, чим різняться словосполучення в системі обох мов. 6. Усно перекладіть текст українською мовою.

Головне завдання міжпредметних зв'язків, які виникають на уроках мови й літератури, – створити певну систему праці над словом, яка б допомогла вчителю спрямовувати, своєчасно коректувати сприйняття художнього тексту, щоб учні мали правильне й цілісне уявлення про прочитане та усвідомлювали функціональне багатство нашої мови [2, 33]. Для реалізації міжпредметних зв'язків мови з літературою існує чимало вправ та завдань, наприклад: *виписування з тексту фразеологізмів, укладання з них словничків за певним твором чи тематикою, а також виконання вправи: замінити одним словом чи вільним словосполученням, пояснити значення.*

Існує чимало форм проведення уроків, на яких відбувається зв'язок української мови та музики :

- *інтерпретація інтонаційно-образного змісту музичних творів у процесі колективного обговорення;*
- *порівняння музичних і літературних образів;*
- *рольова гра (наприклад, «Як люди винайшли музичні інструменти?»);*
- *написання твору на тему, що пов'язана з музичним мистецтвом;*

- написання переказу на музичну тематику (наприклад, «Кобзарі – послы української пісні»);
- музичний супровід тощо [3, 17-18].

Уроки мови, на яких використовується зв'язок з образотворчим мистецтвом, дають можливості застосувати чимало видів діяльності учнів:

- створення різноманітних сюжетів з використанням карток-символів;
- мовна фіксація відчуттів та вражень від сприймання малярського твору;
- використання текстів на зразок «Якого кольору слова» Є. Гуцала чи текстів про декоративно-ужиткове українське мистецтво.

Значно рідше використовуються для міжпредметних зв'язків суміжні навчальні предмети – математика, фізика, географія, природознавство, трудове навчання, біологія, хімія, фізична культура. Існує ряд завдань, які сприяють взаємозв'язку цих навчальних дисциплін.

Для підвищення ефективності міжпредметних зв'язків української мови з трудовим навчанням можна запропонувати такі вправи:

1. Користуючись тлумачним словником української мови, пояснити різницю в значенні виробничих термінів, утворити від поданих дієслів дієприслівники (вирізати, відрізати, зрізати, розрізати; вирубати, вистругати, випиляти, видовбати).

2. Розкрийте у творі-мініатюрі зміст прислів'їв «Ненагріте залізо не зігнеш; «Перш ніж шити, треба вузлика зав'язати».

3. Знайти помилки у вживанні дієслів (Я випиляв (розпиляв) брус на дошки. Учень швидко перепиляв (випиляв) отвір).

За допомогою міжпредметних зв'язків на уроках рідної мови проводиться засвоєння й закріплення термінологічної лексики. Найбільш ефективними є такі види вправ:

- вибіркове списування;
- диктанти;

- *творчі вправи* [5, 13].

Школярі вчаться користуватися математичною термінологією на уроках української мови завдяки:

* *математичним диктантам* (11+6, 14 – 5, 70+15);

* *діям з називанням компонентів і результатів* (від суми чисел 100 і 50 відняти 25, а потім поділити на 5, записати одержану частку);

* *коментованому розв'язуванню прикладів і задач* [5, 12].

Міжпредметні зв'язки можна реалізувати в процесі самостійної роботи учнів. Частіше це мовні завдання, що ґрунтуються на вже здобутих знаннях з різних навчальних предметів. Типовою є, наприклад, домашня робота на виписування прикладів мовних явищ з підручників фізики, географії, біології, історії, літератури. Аналогічні завдання можуть отримати окремі школярі для індивідуального виконання до уроків-конференцій, уроків-досліджень, уроків-презентацій, уроків-заліків чи для позакласних заходів. Таким учням на нестандартних уроках або заняттях гуртка чи факультативу пропонується виступити з доповіддю, дослідницьким проектом на якусь цікаву лінгвістичну тему, тісно пов'язаною з іншими науками: «Прикметники-синоніми у творах Т.Шевченка» (література), «Походження власних назв нашого регіону» (історія, географія), «Запозичені слова в українській мові» (іноземна мова, історія), «Чому наша мова співуча?» (музика) та ін.

Самостійна робота з міжпредметним матеріалом активізує пізнавальну й мисленнєву діяльність учнів, заохочує до подальших наукових пошуків, поглиблює інтерес не лише до мови, а й до інших предметів, орієнтує на вибір майбутньої професії.

Отже, мова – явище універсальне, охоплює всі сторони нашого буття й свідомості, тому мовленнєва компетенція не може сформуватися без тісного зв'язку з іншими науками. Систематичне й цілеспрямоване застосування міжпредметних зв'язків сприяє збагаченню словникового запасу шкільної молоді, формуванню всебічно розвиненої особистості.

Література

1. Гопштер Є. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативної компетенції учнів / Є.Гопштер // Українська мова і література в школі. – 2008. – №4. – С.24-27.
2. Грибан Г. Взаємозв'язок у вивченні мови й літератури / Г.Грибан // Урок української. – 2000. – №4. – С.31-35.
3. Кобцев Д. Формування креативних компетенцій учнів на уроках української мови в процесі міжпредметної інтеграції дисциплін художньо-естетичного циклу (5 клас) / Д.Кобцев // Українська мова і література в школі. – 2008. – №5. – С.16-20.
4. Логвиненко С. Інтеграція уроків – засіб поглиблення знань: Поглиблення знань з української мови і природознавства / С.Логвиненко // Початкова освіта. – 2008. – Грудень (№47). – С.6-8.
5. Ткаченко Л.І. Роль міжпредметних зв'язків у збагаченні лексичного запасу школярів / Л.І.Ткаченко, М.Г.Сердюк // Початкова школа. – 1989. – №1. – С.11-14.



Інна Василяка
*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
 (Наук. керівн. – ст. викл. Драч Є.В.)*

ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ В 5 – 6 КЛАСАХ

Збагачення словникового запасу учня – одне з головних завдань навчання мови, запорука успішного розвитку мовлення й засвоєння знань та умінь. На уроках української мови й інших предметів реалізується складна система збагачення словника школярів новими словами – як спеціальними, так і загальноживаними. Цілеспрямованими завданнями з лексики насичені майже всі вправи: на синоніми, антоніми, омоніми, на вживання слів у комунікативних ситуаціях, у текстах певного стилю.

Робота над вивченням лексики в школі спрямована на розширення активного словника учнів, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення і сфери вживання відомих слів.

Питання вивчення лексики в 5-6 класах стало центром дослідницького інтересу в працях відомих науковців

минулого й сьогодення: О.Блика, О.Бєляєва, С.Дорошенка, І.Олійника, С.Єрмоленко, І.Ющука, В.Сичової, В.Новосьолова, М.Пентилюк, Л.Скуратівського, О.Синиченка, Н.Бондаренко. Зокрема, дослідник І.Ющук у праці «Навчання рідної мови в 5 класі» подає методичні поради до підручника [7], О.Синиченко розробив низку уроків для вивчення української лексики [6].

Недостатнє теоретичне й методичне вивчення лексики української мови, посилена увага до вироблення компетенції комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови в різних життєвих ситуаціях, потреба в розвитку мовленнєвої культури й розумових здібностей особистості в процесі вивчення лексичного матеріалу надають досліджуваній проблемі **актуальності**.

Мета статті – розкриття значення, особливостей та з'ясування ефективних засобів вивчення лексики учнями 5-6 класів загальноосвітньої школи.

Невід'ємною ознакою високої мовної культури людини є володіння лексичним багатством рідної мови. Засвоюючи лексичні поняття, учні розвивають увагу до слова і його значення, розширюють активний лексичний запас, виробляють уміння користуватися ним в усному й писемному мовленні.

Вивчення лексики здійснюють поетапно: пропедевтичний етап, систематичне вивчення (5-6 класи), розгляд лексичних явищ під час опанування словотвору й граматики (7-9 класи), функціонально-стилістичний етап (10-12 класи). Таке засвоєння теоретичного матеріалу дає змогу вивчати граматику на лексичній основі, відобразити взаємозв'язки між розділами шкільного курсу мови, вільно оперувати словами [3, 173]. Засвоєння учнями наукових відомостей з лексикології розкриває словникове багатство мови, дає змогу зрозуміти її склад з погляду походження, активного й пасивного словника, розкриває внутрішньопредметні зв'язки, що створює передумови для вивчення інших розділів шкільного курсу мови на лексичній основі.

У процесі систематичної практичної роботи – формування в школярів умінь застосовувати потрібні лексеми в різних ситуаціях спілкування й удосконалювати власне мовлення, користуватися різними типами словників (тлумачними, перекладними, словниками іншомовних слів) – відбувається теоретичне осмислення засад української лексики, адже від багатства активного словника залежать змістовність, яскравість і виразність усного та писемного мовлення [5, 97].

Робота над вивченням лексики передбачає:

– збагачення словника учнів, тобто засвоєння нових, невідомих їм раніше слів, наприклад:

Відгадайте загадку:

ХТО ДІД?

З'їжджалися дочки у гості до діда:

Ось там Завірюха санчатами їде,

За нею Метелиця слідом мете,

Хурделиця Хугу з собою веде,

А тільки-но вітер у полі завіє,

Як стануть на межі Хуртеча й Завія.

Нарешті, удвох з Заметіллю приїхала

Найменша — улюблена донечка Віхола. (Дід М о р о з)

Скільки в українській мові є слів на позначення поняття «сильний вітер із снігом»? (8). Запам'ятайте їх і вживайте, пишучи твори та перекази про зиму [2, 59];

– уточнення словника іншими лексемами, уведення їх у контекст, зіставлення антонімів та синонімів, засвоєння багатозначних та емоційно забарвлених слів, наприклад:

Реконструюючи текст вірша Д.Павличка «Мрія», дібрати з дужок такі синоніми, щоб слова в ньому римувалися 1-3, 2-4 рядки:

Мрію, як виросту – збудую (дім, будинок, хату).

На хаті колесо (приладнаю, приб'ю, прикріплю),

А там я поселю (крилату, летючу, літаючу).

Лелечу клекітну (родину, сім'ю, пару).

Нехай розводиться, (селиться, гніздиться)

По всіх деревах і (будинках, хатах, оселях).

Нехай мені щоночі (здається, сниться, ввижається),

Що я літаю, наче (пташка, птиця, птах);

– *активізацію словника*, тобто перенесення якомога більшої кількості слів з пасивного лексичного запасу в активний, наприклад:

Доберіть слова-ознаки до поданих слів:

сонце – ясне (тепле, привітне, лагідне);

стежка – вузька (довга, звивиста, польова);

струмок – дзвінкий (веселий, холодний, чистий);

– *усунення нелітературних слів*, зокрема діалектизмів та жаргонізмів.

Позитивним і надійним джерелом збагачення словника учнів повинна стати цілеспрямована робота вчителя, в арсеналі якого є твори художньої літератури, тексти підручників, спеціально розроблені вправи.

Ефективними методами вивчення лексики є: а) метод усного викладу матеріалу; б) бесіда; в) спостереження над мовою; г) метод роботи з підручником; ґ) метод вправ. Крім пояснювально-ілюстративних і частково-пошукових, можливе застосування елементів пошукового та дослідницького методів.

Словесник повинен добирати різноманітні форми й методи, щоб підвищити ефективність роботи, зацікавити учнів. Зробити це можна різними шляхами: високомайстерним поясненням учителя, наведенням цікавих, незвичайних фактів, постановкою проблемних запитань тощо.

Одним з важливих прийомів активізації інтересу школярів до навчання, особливо до тем, які викликають певні труднощі, може стати навчальна гра. Вона здатна стимулювати пізнавальну діяльність, зацікавити і, що важливо, сприяти розвитку мовлення. Учені стверджують, що гра не обов'язково використовується як окремий навчальний прийом, вона все частіше трансформується в оригінальний урок у формі дидактичної гри (подорожі, казки, екскурсії, турніру та ін.).

На уроці з лексикології можна використати такі види ігрових завдань: змагання «Брейн-ринг»; «Павутина слів»; шарада «Відгадай омоніми»; «Коректор»; загадки-жарти;

«Відшукай слово»; рольова гра «Ти – стиліст» та ін. Конкурс «Скажи без затримки» може містити завдання на кшталт: «Прочитай слово. Швидко назви відповідну пару – антонім. У разі затримки вибудеш з гри. *Сміятися, активний, щедрість, хвалити, захід, дружба, цікаво, минуле, згадати, свобода, працьовитий, забороняти, прокинутися, вітатися, туди, тут, ніжний, корисний, тимчасово, чемний, енергійний*». Інший різновид гри – рольова гра «Ти – журналіст» може передбачати такий перебіг: «Уявіть собі, що кожен з вас – журналіст і редакція газети чи журналу доручили вам написати невеличкий етюд про якусь пору року. Зрозуміло, тут не обійтись без слів, що вживаються в переносному значенні. Отож, пишемо твір-опис про літо чи осінь, зиму чи весну». Також існує чимало кросвордів, тестів, ребусів, з якими діти дуже люблять працювати.

Уроки у формі дидактичної гри дедалі більше знаходять своїх прихильників серед учителів, оскільки вона надзвичайно мобілізує емоційну пам'ять дітей, якій властива особлива міцність і швидкість функціонування.

Програмою передбачено практичне засвоєння школярами поняття «лексична помилка». За різними підрахунками, лексичні огріхи становлять до 80% загальної кількості мовленнєвих помилок. Н. Бондаренко вважає, що найпоширенішими є лексичні помилки, викликані невиправданим повторенням слів та вживанням росіянізмів [1, 8]. Методист зазначає: «Причини помилок полягають у неадекватному сприйманні й засвоєнні слів. Це засвоєння зі слів іншої особи, яка не усвідомлює правильного значення слова; неправомірне перенесення в інші ситуації значення слова, засвоєного в певному контексті; неправильне розуміння переносного значення слова; неадекватне сприймання значення нового слова на підставі його звукової подібності з іншим словом; уживання слова на основі неправильної текстуальної здогадки та ін.» [1, 8].

Завдання вчителя при вивченні лексики української мови – збагачувати словниковий запас учнів, формувати їхні мовленнєві вміння й навички для запобігання порушень лексичних норм.

На уроках української мови під час словникової роботи вчитель розв'язує такі завдання:

1) збагачення словникового запасу школярів через засвоєння нових слів, синонімів, антонімів;

2) формування вмінь і навичок визначати семантику, емоційно-експресивне забарвлення слів, правила їхньої сполучуваності;

3) розвиток умінь доцільно використовувати слова залежно від типу й стилю мовлення;

4) виховання в учнів мовного чуття, естетичного смаку до краси слова;

5) попередження й виправлення лексичних недоліків у їхньому мовленні.

Сучасна методика рекомендує вивчення слова й проведення словникової роботи на всіх рівнях – фонетичному, слотвірному, морфологічному, лексичному й синтаксичному. Основою цієї роботи є опора на лексичне значення слова, яке можна пояснити різними способами й прийомами, використання яких залежить від характеру пояснюваного слова, віку та загального рівня розвитку дітей. Учитель повинен обрати найоптимальніший спосіб пояснення слова [8, 129].

Вивчення розділу «Лексикологія» й подальша словникова робота на уроках української мови формують в учнів лексичні вміння й навички, передбачені програмою української мови в кожному класі. Цьому сприяють усі види й форми словникової роботи, методи і прийоми навчання, система лексичних вправ.

Відомості з лексики потребують також систематичного повторення. Програма передбачає продовження роботи над синонімами, антонімами, переносним значенням слів, фразеологізмами під час вивчення тем «Іменник», «Прикметник», «Дієслово», «Прислівник». Повторення інших тем з лексики планується з урахуванням їхньої значущості для мовлення, органічного зв'язку з граматиною, орфографією, стилістикою, мовних особливостей творів художньої літератури (що містяться в шкільній програмі). Словникова робота не обмежується вивченням розділу

«Лексикологія» в 5-6 класах, а проводиться у всьому курсі української мови, на уроках літератури та інших предметів. Вона посідає особливе місце під час опанування граматики.

Зв'язок лексики з граматики дає змогу розглядати слово в єдності змісту й форми, тобто семантичних і граматичних ознак, що водночас уможлиблює чітке розмежування учнями лексико-граматичних значень, властивих частинам мови, і лексичного значення кожного слова в межах одного речення. Знання учнів з лексики поглиблюються, виробляється вміння правильно користуватися словом у власному мовленні. Школярі вчаться розрізняти словосполучення й слово як дві номінативні одиниці мови, розуміти роль словосполучення як мовного засобу, що конкретизує загальне значення слова.

Робота над вивченням лексичного матеріалу має велике загальноосвітнє й практичне значення. Вивчення лексики розширює знання учнів про мову, знайомить з одиницею мови — словом, є головним джерелом збагачення словника дітей, розвиває увагу до значення і вживання слів, виховує в них потребу у відборі влучного слова для точного висловлення думки, чуття мови, розвиває мовленнєву культуру й розумові здібності. Через інтерес до лексики виховується інтерес до рідної мови загалом.

Література

1. Бондаренко Н.І. Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язання / Н.І.Бондаренко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С.5-11.
2. Лукач С.П. Бесіда на уроках мови: Посібник для вчителя / С.П.Лукач – Київ: Рад. школа, 1990. – 112 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М.І.Пентиліюк]. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Програма для освітніх навчальних закладів «Українська мова 5-12 класи» / [за ред. Л.В.Скуратівського]. – К., 2005. – 176 с.
5. П'яста Л.В. Вивчення лексики в 5 класі / Л.В.П'яста, П.І.Ковальчук // Студії з лінгводидактики: зб. тез. – Вінниця: Вид-во ВДПУ, 2000. – С.97-99.

6. Синиченко О. Уроки української лексики / О.Синиченко // Урок української. – 2007. – № 15. – С.14-26.
7. Ющук І.П. Навчання рідної мови в 5 класі: Методичні поради до підручника / І.П.Ющук. – К.: Освіта, 1998. – 96 с.
8. Янчук О.С. Дидактичний матеріал до розділу «Лексикологія» / О.С.Янчук // Вивчаємо українську мову і літературу. – 2004. – №19-21. – С.29-34.



Ольга Вербич
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А.М.)
“ІГРОВА ДОПОМОГА” НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(ПОВТОРЕННЯ ВИВЧЕНОГО З ТЕМИ
“ПРИКМЕТНИК”)

Як відомо, головним завданням освітньо-виховного закладу є всебічний гармонійний розвиток особистості. Чільне місце в цьому процесі належить розвитку мовлення учнів. Педагоги мають віднаходити ефективні форми, засоби та методи, спрямовані на покращення мови дітей, збагачення словника, удосконалення граматичної будови висловлювань, формування зв'язного мовлення, розвиток пізнавальної активності й допитливості.

Мета статті – розкрити актуальність гри на уроках української мови та літератури, довести, що через гру учні мають можливість не тільки логічно засвоювати матеріал, але й переживати його.

Щоб зацікавити школярів навчальною роботою під час повторення, надаю їм змогу активно й творчо мислити, формувати власні висновки. А для цього слід добирати такі завдання, які спрямовують до роздумів і пошуків, навчають аналізувати вивчений матеріал (а не тільки відтворювати його в пам'яті), зіставляти, встановлювати зв'язки між окремими явищами [1, 14].

Необхідно перетворити урок у живе дійство, коли складні поняття повторюватимуться в грі непомітно, з

інтересом. Гра чи її елементи можуть використовуватися як для розминки, так і для переведення довільної уваги в післядовільну.

“Заморочки”. Учні визначають і групують прикметники за розрядами: спочатку якісні, відносні, а потім присвійні. Групувати краще командами (від 3 до 6 осіб). Коли робота готова, гравці міняються місцями й перевіряють один одного.

Слова для гри: *гарний, кленовий, лелечий, лагідний, український, мамина, ведмежа, залізний, молочний, осінній, важка, синя.*

“Роззява”. Гравці стають у коло або в шеренгу і, витягнувши руки вперед, котять по руках м'яч, поки він не впаде. Під час перекочування хором вимовляють правило, ілюструють прикладами задані орфограми.

Наприклад: *неозорий – прикметник без не- не вживається;*

недосяжний – якщо іменник має префікс недо-;

неширокий – якщо до прикметника з не- можна підібрати синонім;

не старого, а бувалого – якщо в реченні є протиставлення.

машинобудівний – утворений від головного й залежного слова;

українсько-польський – утворений поєднанням незалежних слів;

дерев'яний – у прикметниках із суфіксами -ин-, -ін-, -ан-, -(ян)-, -ен-.

“Лінгвістичний волейбол”. Учні перекидають м'яку іграшку, називаючи складні прикметники, що пишуться через дефіс, а потім складні прикметники, що пишуться разом.

Наприклад, *генерал-губернаторський, радіофізичний, військово-морський, мовно-літературний, блакитно-синій, глухонімиий, темно-зелений, південно-східний, гірко-червоні, дубово-липові; лісостеповий, народнопоетичний, дев'ятиповерховий, військовополонений, червоногарячий,*

кримськотатарський, військово-морський, довговічний, вуглекислий, чорнобровий, триденний.

“Квіточка”. На пелюстках квітки – запитання з теми. Учень читає запитання й дає відповідь [2, 28]:

1. *Яка частина мови називається прикметником?*
2. *Чому прикметник є самостійною частиною мови?*
3. *На якій основі прикметники поділяються на якісні, відносні, присвійні?*
4. *Як творяться присвійні прикметники? Наведіть приклади.*

5. *Від чого залежить рід, число, відмінок прикметника? Як ви розумієте вираз “прикметник узгоджується з іменником”?*

“Хто швидше?” Хто швидше перетворить десять іменників у прикметники?

На дошці написано десять іменників, їх треба перетворити в прикметники, наприклад: *холод – холодний, мороз – морозний, казка – казковий, помаранч – помаранчевий, алюміній – алюмінієвий, дощ – дощовий, черговий – черговий, учитель – учительська, військо – військовий, суть – суттєвий.*

Умови гри можуть бути й іншими, а саме: учні повинні придумати й записати іменники, а потім кожен перетворити на прикметник.

“Сенкан”. Сенкан – це вірш, що складається з п’яти рядків. Слово “сенкан” походить від французького слова “п’ять”. Ця віршова форма не римується, але має свої правила побудови. Отже будувати сенкани слід таким чином:

1. Перший рядок має містити слово, яке позначає тему (зазвичай це іменник).
2. Другий рядок – це опис теми, який складається з двох слів (два прикметники).
3. Третій рядок називає дію, пов’язану з темою, і складається з трьох слів (три дієслова).
4. Четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і висловлює ставлення до теми.

5. Останній рядок складається з одного слова – синоніма до першого слова, у ньому висловлюється сутність теми й робиться підсумок.

І ще одна умова: слова не повинні повторюватися й бути спільнокореневими.

Сенкани корисні учням як інструмент для синтезування складної інформації, а учителю – як зріз оцінки понятійного й словникового багажу учнів. Сенкани підсумовують інформацію, висловлюють складні ідеї, відчуття й уявлення в декількох словах.

Пропонуємо скласти сенкани до слова “клас”, наприклад:

1. *Колектив.*
2. *Дружний, працелюбний.*
3. *Виконує, думає, працює.*
4. *Планує в зошиті – виконує на комп'ютері.*
5. *Друзі.*

Гра є ефективним методом й однією з форм навчання та виховання, стимулом мовленнєвої діяльності. Дітям вона завжди цікава, тож набагато результативніша, ніж традиційні заняття. Разом з тим кожний виховний засіб і гра, зокрема, буде ефективним, якщо виконуватимуться основні передумови успішного розвитку дитячого мовлення, а саме, коли будуть забезпечені:

- загальний розвиток дитини;
- змістовне навчання, яке дає дітям значну кількість знань, вражень та переживань;
- правильні мовні приклади дорослих;
- достатня кількість посібників, які стимулюють активне мовлення дітей;
- співпраця педагогів з батьками.

Тож варто частіше гратися з дітьми словом і в слові. Лише через гру учні мають можливість не стільки механічно засвоювати матеріал, скільки сприйняти його на особистісному рівні. Завдання оживають, приживаються, починають жити в душах дітей. А це позначається на

світосприйманні, поведінці, спілкуванні між собою та вчителем.

Література

1. Болтовська А. Повторення вивченого на уроках мови / А.Болтовська // Українська мова та література. – 2008. – Листопад. (№42). – С.14-17.
2. Панчук О. Педагогічний досвід “Ігрова допомога на уроках української мови” / О.Панчук // Українська мова і література в школі. – 2007. – №3. – С.27-29.
3. Шаламовська Л. Інтерактивні методи на уроках української мови та літератури / Л.Шаламовська // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – Лютий (№6). – С.34-38



Юлія Вознюк

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Драч Є.В.)*

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Сучасні процеси реформування змісту освіти спонукають учителя до пошуку найбільш оптимальних форм, методів організації роботи з учнівським колективом та потребують ефективних технологій. Школяру необхідна мотивація навчання, тобто він повинен чітко знати, для чого навчається, та бути зацікавленим у цьому. Аналіз педагогічної діяльності словесників, а також власний, хоч і незначний досвід свідчить про те, що рушійною силою навчання є інтерес до предмета. Сучасна педагогіка й методики навчання української мови та літератури пропонують чимало методів і технологій, які розвивають такий інтерес, і одним з них є метод проектів.

Проблему навчального проектування досліджували В.Безпалько, А.Фурман, Т.Семенюк, М.Севастюк, Є.Пасічник, Н.Волошина, В.Цимбалюк, В.Сластьонін, В.Шуляр, О.Коберник та інші. Незважаючи на значну кількість наукових праць з цього питання, актуальним залишається дослідження методики застосування проектів і

значення цього методу на уроках української мови та літератури сьогодні.

Мета статті полягає в з'ясуванні ефективності методу проектів у розвитку творчого потенціалу учнів.

Метод проектів передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів та засобів. Він створений у кінці ХІХ - на початку ХХ ст. американськими вченими (Д.Спеуденом, Дж. Дьюї, У.Кілпатриком, Е.Коллінгс), популярний у школах різних країн світу. У його основі креативність, уміння самостійно конструювати свої знання, дослідницький і творчий пошук.

Метод проектів – це система навчання, гнучка модель організації навчального процесу, орієнтована на самореалізацію й розвиток творчих здібностей у процесі (від ідеї до її втілення) вироблення нових товарів і послуг, що мають суб'єктивну й об'єктивну новизну та практичне значення, під керівництвом та контролем учителя [4, 108]. Робота над проектом – це практика особистісно зорієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів [2, 26].

Основною метою використання методу проекту є розвиток уміння доводити правильність того чи іншого твердження, презентувати результати власної діяльності, виховання гуманізму, уваги до особистості, можливість інтеграції знань. Метою пошукового етапу є визначення теми проекту, пошук та аналіз проблеми, обговорення методів дослідження. Правильний вибір теми та завдань забезпечує її яскравість й оригінальність. Проективна діяльність спонукає дитину розкритися сповна, допомагає їй усвідомити власну відповідальність за виконану роботу й побачити, що виконано не в повному обсязі та ще потрібно доопрацювати. Метод проектів дозволяє вчити здобувати знання самостійно, дає можливість розвивати комунікативні вміння, працювати в групі, виконувати різні соціальні ролі, налагоджувати контакти, збирати інформацію тощо.

Метою залучення учнів на уроках української мови та літератури до проєктивної діяльності є сприяння розвитку творчих рис особистості: допитливості, мислення, здібності до оцінки, здатності до передбачення.

Технологія проєктування передбачає обов'язкове одержання результату своєї діяльності, який має бути теоретично обґрунтованим та практично реалізованим, щоб учень був зацікавлений у роботі [1, 162].

Процес проєктування в літературній освіті школярів базується на постановці проблеми, координації їхньої роботи вчителем, визначенні оптимальних шляхів розв'язання, а також оцінці естетичної вартості продукту творчої діяльності.

Виходячи з ідей О.Коберника та М.Фірсової, можемо визначити принципи впровадження проєктів на уроках мови та літератури:

- принцип новизни (проєкт описує ще не існуючі об'єкти);
- єдність теорії і практики організації навчального процесу;
- принцип особистісно розвивальної взаємодії;
- принцип науковості, нормативності та системності;
- принцип послідовності;
- принцип різноманітності (широка тематика дослідження та його форми);
- принцип ступневості (забезпечення управління проєктивною діяльністю на всіх рівнях організації роботи);
- принцип неперервності вдосконалення набутих знань, умінь та навичок з координацією на більш високі досягнення в діяльності учнів;
- принцип творчості;
- принцип результативності [2, 27].

У роботах К.Баханова, А.Хромової, Т.Буджак, А.Крилова, О.Полат, А.Забарної, І.Волкова, І.Чечель, С.Сіптарової пропонуються різні види проєктів та рекомендації щодо їх впровадження на уроках.

Так, У.Кілпатрик поділяє проекти на створювані (пов'язані з трудовою діяльністю), споживчі (надання різних послуг, підготовка екскурсій), вправи (проекти навчання й тренування для оволодіння певними навичками), науково-дослідницькі, а також пов'язані з розв'язанням історичних чи літературних проблем. А.Пехота пропонує свою класифікацію проектів, яка містить такі різновиди: дослідницькі, ігрові, творчі, практико-орієнтовані, інформаційні. Н.Подранецька найдоцільнішою вважає таку класифікацію:

1. За формою представлення результатів: театралізована вистава, класне свято, конференція, телепроект, творчий звіт, композиція, ярмарок, фестиваль, екскурсія тощо.
2. За предметно-змістовою галуззю: монопредметні, міжпредметні, позапредметні.
3. За характером координації: з безпосереднім, чи з прихованим керуванням.
4. За характером контактів: серед дітей одного класу, серед учнів школи, міста, району, країни.
5. За кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові.
6. За тривалістю: нетривалі, середньої тривалості, довготривалі.
7. За провідною діяльністю: дослідницько-пошукові ознайомлювально-інформаційні, ігрові, творчі, прикладні [3, 22].

Детальніше охарактеризуємо останні.

У дослідницько-пошукових проектах діяльність учнів спрямовується на розв'язання проблеми, результат якої заздалегідь не відомий. Такі проекти максимально наближені до наукових досліджень. Вони дають змогу активізувати та розвивати інтелектуальні й мовленнєві здібності школярів, їх мислення, пам'ять, привчають бути уважними та спостережливими.

Ознайомлювально-інформаційні проекти спрямовані на збір інформації про який-небудь об'єкт, аналіз та узагальнення фактів. Ці проекти мають інтегрований

характер. Учні одержують завдання залежно від власних пізнавальних інтересів і творчих здібностей.

Учасники ігрових проектів приймають певні ролі, зумовлені характером та змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі, а також історичні або реальні особистості, які імітують соціальні чи ділові взаємини. Домінуючим видом діяльності залишається гра.

Головне завдання творчих проектів полягає в тому, щоб навчити школярів грамотно, логічно, творчо висловлювати власні думки, відстоювати свою позицію, використовуючи засоби художньої виразності. Результат творчого проекту – це створення презентації.

Прикладні проекти мають спеціальну структуру взаємодії учасників, кожен з яких виконує певну функцію. Результат такого проекту орієнтований на соціальні інтереси учнів. Наприклад: складання статуту класу, інструкції, словників та інше.

Проективні технології, які ми використовуємо на уроках мови та літератури, треба вибирати, ураховуючи мету й завдання уроку, рівень освіченості й творчі вподобання школярів, а також здатність учителя організувати їхню проективну діяльність.

На практиці найчастіше використовуються змішані типи проектів. Наведемо приклади завдань різних видів проектів за провідною діяльністю, які можна запропонувати учням 6 класу.

Ознайомлювально-інформаційні проекти

Вивчаючи твір В.Нестайка «Тореадори з Васюківки», можна запропонувати школярам підготувати повідомлення про сучасну пригодницьку прозу для дітей. При вивченні теми «Прикметник» можна підготувати лінгвістичне повідомлення «Прикметник як частина мови».

Ігрові проекти

На уроках вивчення оповідання І.Калинця «Хлопчик-Фігурка, який задоволений собою» варто застосувати самостійне складання учнями літературних ігор (ребусів, кросвордів, шарад та інше). Вивчаючи тему «Ступені

порівняння прикметників», пропонуємо дітям скласти зразки тестів.

Прикладні проекти

Після знайомства з притчею Емми Андієвської «Казка про яян», учні можуть скласти інструкцію «Як потрібно жити, щоб не стати яянином».

Творчі проекти

На уроках вивчення літературних творів школярі можуть підготувати малюнки-ілюстрації до них, рукописні збірки різної тематики з ілюстраціями, альбом, газету, сценарій літературно-музичного вечора тощо.

На уроках української мови варто запропонувати дітям підготувати твори різних жанрів, організувати й провести мовні ігри, вікторини, конференції, тижні, створити тематичну газету та інше.

На уроках української мови і літератури нами було обрано цікаві форми використання методу проектів: стінні газети «Од Бога і голос той, і ті слова...», «Світ який – мереживо казкове», творчі роботи «Весна в рідному місті», «Символ нездоланності людини», «Щастя в дружбі», що вирізнялися оригінальністю й практичною спрямованістю.

Дослідницько-пошукові проекти

При вивченні розділу «Морфологія» доцільно запропонувати учням дослідити морфологічні та синтаксичні ознаки частин мови.

Опановуючи спадщину Тараса Шевченка в 9 класі, підлітки виконують міні-дослідження на тему «Улюблені образи Великого Кобзаря».

Таким чином, проєктивна діяльність може широко застосовуватися на уроках української мови і літератури. Використання методу проектів спрямоване на практичний результат і є своєрідним мотивом навчальної діяльності. Кожен його учасник намагається виконати те чи інше завдання вчасно, творчо, відповідно до своїх знань, умінь і навичок.

Організувати таку діяльність школярів може лише добре підготовлений учитель, зацікавлений в особистісному розвитку своїх вихованців.

Література

1. Галузяк В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.Галузяк, М.Сметанський, В.Шахов. – 4-е вид., випр. і доп. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400 с.
2. Медведєва Т. Організація проєктивного вивчення літературного матеріалу в старших класах / Т.Медведєва // Дивослово. – 2007. – №6. – С.25-28.
3. Подранецька Н. Проектна технологія на уроках української літератури / Н.Подранецька // Українська мова та література в школі. – 2006. – №4. – С.21-23.
4. Степанова Л. Методичні засади залучення молодших школярів до проєктивно-технологічної діяльності на уроках праці / Л.Степанова // Наукові записки Тернопільського національного університету. Серія Педагогіка. – 2006. – №3. – С.108-110.



Тетяна Золокоцька

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Завданням шкільного курсу української мови є формування свідомої мовної особистості з розвиненим мовленням, мисленням, інтелектом, емоційно-естетичним сприйняттям мови, мовним чуттям і мовним етикетом. Необхідно постійно поєднувати теоретичний аспект вивчення мови в школі з повсякденним розв'язанням практичних проблем. Учнів потрібно ознайомити з роллю мови, спонукати їх до засвоєння лінгвістичних понять, осмислення структури мови з її багатством і різноманітністю мовних засобів.

Активність школярів на уроках мови може бути високою, а не зводиться до самого лише слухання вчителя й простого відтворення вивченого. Вона має включати спостереження над фактами мови, їх осмислення й зіставлення, застосування знань на практиці, коли учень стає активним учасником пошуку, а не пасивним об'єктом педагогічного впливу [6, 10]. З цією метою поєднують різні

види завдань, які не подають готових істин, а спонукають мислити, самостійно працювати.

Над вивченням цієї проблеми працювали методисти М.Пентилюк, І.Олійник, О.Беляєв, учителі-практики К.Попович, Е.Чоповдя, Л.Солодуха, Т.Острожинська, Л.Баранова, Л.Шевцова та інші.

«Предмет, – писав видатний педагог К.Ушинський, – для того, щоб зацікавити нас, повинен бути обов'язково почасти знайомим нам, а почасти новим... Ми уважні до всього, що нове для нас, але не настільки нове, аби бути незнайомим і тому незрозумілим, нове має доповнювати, розвивати відоме або суперечити йому, словом, бути цікавим, завдяки чому воно може увійти в першу-ліпшу асоціацію з уже відомим" [7, 64].

Незважаючи на значну кількість досліджень з даної теми, залишається актуальним з'ясування чинників, що впливають на формування пізнавальних інтересів учнів на уроках української мови.

Мета статті – розкрити важливе значення розвитку пізнавальних інтересів школярів у процесі лінгвістичної підготовки в загальноосвітній школі.

Безперечно, важливим у процесі навчання є взаємоконтроль і самоконтроль, який забезпечує безперервну роботу кожного учня на уроці. З цією метою можна використовувати такі види діяльності, як розподільчий диктант, робота в парах, завдання, що перевіряються за поданим ключем.

Вправи з елементами гри стимулюють роботу, адже перед дитиною є близька мета – розшифрувати приховане, проникнути в таємницю. Виконуючи таку вправу, учень набуває навичок групувати явища за певними ознаками, виробляє в собі такі важливі психічні якості особистісної сфери, як увагу, зосередженість, наполегливість і дістає моральне задоволення від правильного виконання завдання.

Наприклад, вивчаючи в п'ятому класі тему «Спрощення в групах приголосних», учні виконують таку вправу, у якій необхідно записати слова у дві колонки: а) у яких не

потрібно вживати букви *д, т, к*; б) у які вставляються пропущені букви.

Швидкіс...ний, якіс...ний, улес...ливий, осві...читися, хвас...ливий, контрас...ний, щас...ливий, блис...нути, аген...ство, волейболіс...ці (давальний відмінок від волейболістка), *заіз...ний, їж...жу* (від їздити), *учас...ник, заздріс...ний, ус...ний, стис...нутий, випус...ний, скатер...ка, буревіс...ник, студен...ський, п'я...десять.*

У кожному слові потрібно підкреслити другу від початку букву. З цих букв складається кінцівка вислову В.Сухомлинського *«Дорожить людина тим, у що вона...»* (вклала частку життя) [6, 10].

Використовуючи такі вправи, не слід одразу говорити учням, як саме вони зможуть перевірити їх результат, це сприятиме відвертанню уваги від виконання самої вправи.

Для активізації пізнавальної діяльності варто використовувати такий вид роботи, як написання на дошці слів, словосполучень, речень, що містять орфограми та пунктограми і їхнє колективне пояснення. Це сприяє виробленню орфографічної зірності, поліпшенню вміння бачити чужі та власні помилки й виправляти їх, а в кінцевому результаті – підвищенню грамотності учнів.

Розвитку пізнавальної активності школярів, пробудженню інтересу до навчання сприяють різні ігрові ситуації, які дають можливість поєднати в одне ціле два процеси: засвоєння знань та їх застосування. Така організація роботи створює умови, коли всі учні в міру своїх сил і можливостей шукають і знаходять шляхи розв'язання завдань, самостійно роблять висновки, а сам процес пошуку істини захоплює їх, спонукає до дії, створює відповідний психологічний настрій. Звичайно, при використанні ігрових елементів у процесі навчання необхідно враховувати психолого-вікові можливості учнів, але не можна сказати, що старшокласники менш активні в таких випадках.

Одним з найпростіших завдань такого виду можна вважати гру **"Хто більше"**. Учитель пропонує дітям записати за певний час якнайбільше слів, які мають орфограми в префіксах, і пояснити їх написання. Діти

виконують завдання в зошитах, а потім читають написане. Клас визначає переможців. Цю гру можна застосовувати у формі групового змагання.

Пожвавлює роботу класу гра "**Знайди пару**", коли треба до слів з першої колонки дібрати антоніми з другої (I група – *світлий, бідний, вночі, праворуч, багато, підіймати, широкий, сум, плюс, зима*; II група – *багатий, ліворуч, мало, темний, вдень, вузький, мінус, літо, опускати, радість*).

Можна застосовувати гру "**Четверте (або третє) зайве**", що сприятиме швидкому орієнтуванню учнів, які саме слова чи словосполучення записані й чому серед них є зайве (*золотий годинник, золоті слова, золоті руки, золота людина*). Для швидкої орієнтації школярів учителю варто уточнити завдання (серед записаних словосполучень знайти ті, у яких є слова з переносним значенням).

Дієвим засобом підвищення пізнавальної активності шкільної молоді при вивченні великого обсягу складної й важливої мовної інформації є **евристичні методи навчання**, в основу яких покладено ідею асоціативного запам'ятовування складних орфограм та окремих слів. Так, при вивченні в п'ятому класі тем "Ненаголошені голосні", "Уподібнення приголосних звуків" доцільно використовувати **метод асоціативних пар**, який полягає в доборі таких слів-відповідників, у яких сумнівний голосний повинен бути наголошеним, а з приголосного, що уподібнюється, починатиметься асоціативний відповідник. Щоб запам'ятати слова з приголосними, що уподібнюються, можна використати такі асоціативні пари: *екзамен – Коля на екзамені; футбол – турнір з футболу; айсберг – синій айсберг; призьба – низька призьба*. Такий вид роботи сприяє кращому запам'ятовуванню складних орфограм. Процес заучування напам'ять перетворюється для учнів на цікаву гру.

Пізнавальна активність особистості є складовою частиною процесу формулювання висловлювання. Одним з варіантів пошуку шляхів, що змусили б учня створити висловлювання за умови підвищення пізнавальної

активності є застосування ситуативних завдань у процесі створення висловлювань на уроках розвитку зв'язного мовлення в шкільному курсі української мови. Варто застосовувати **складання діалогу** на довільну тему, використовуючи антонімічні ряди прислівників так, щоб одна репліка містила прислівник, а друга – його антонім (*високо – низько, весело – сумно, сьогодні – завтра* і т. д.) [3, 8]. Це сприятиме кращому розвитку логічного мовлення учнів та запам'ятовуванню антонімічних пар.

Перефразування й конструювання, редагування й переклад можуть бути використані на будь-якому етапі навчання з різною навчальною метою. Якщо вони зосереджують увагу на мовних засобах, то служать засвоєнню й закріпленню програмового матеріалу. Наприклад, вивчаючи тему «Апостроф» у п'ятому класі, можна дати завдання відредагувати речення, вставляючи, де потрібно, апостроф. 1) *Плету хлівець на четверо овець, а п...ята окремо?* 2) *Без чого людина не проживе й п...яти хвилин?* 3) *Хто його в руки не візьме – по голові б...є* 4) *Дуже добру пам...ять має, хутко все запам...ятає, де почує яку вість – слово в слово розповість.*

Інтелектуальній активності сприяє систематичний добір пізнавальних завдань, при виконанні яких учні засвоюють новий матеріал. Варто спрямовувати їхню навчальну діяльність на пошук правильних шляхів розв'язання різних проблем, учити порівнювати різні явища, експериментувати й лише тоді робити самостійні висновки, які потім вони звірять з тим, що написано в підручнику. Зокрема це стосується уроків вивчення нового матеріалу, бо все, до чого учні дійшли самостійно, запам'ятовується добре й сприяє розвитку логічного мислення набагато краще, ніж бездумне й часто неосмислене запам'ятовування готових визначень.

Література

1. Баранова Л. Творчі завдання з української мови / Л.Баранова, Л.Тесленко // Українська мова та література. – 2001. – №33. – С.9-11.

2. Вельямінова Т. Розвиток пізнавальних здібностей на уроках української мови / Т.Вельямінова // Українська мова та література. – 2000. – №10. – С.9.
3. Острожинська Т. Розвиток творчих здібностей учнів / Т.Острожинська // Українська мова та література. – 2001. – №19. – С.8.
4. Попович К. Розвиток пізнавальних інтересів учнів / К.Попович // Українська мова та література. – 2007. – №18. – С.9-10.
5. Попович К. Розвиток пізнавальних потенціалу учнів на уроках української мови та літератури / К.Попович // Вивчаємо українську мову і літературу. – 2007. – №10. – С.14-16.
6. Солодуха Л. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках мови / Л.Солодуха // Українська мова та література. – 2002. – №5. – С.9-11.
7. Ушинский К. Избранные педагогические высказывания / К.Ушинский. – Симферополь: Крымиздат, 1946. – 144 с.
8. Чоповдя Е. Пізнаючи – навчатись. Механізм розвитку пізнавальних інтересів та творчих можливостей учнів у процесі вивчення української мови та літератури / Е.Чоповдя // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – №7. – С.13-15.
9. Шевцова Л. Формування пізнавальної активності учнів на уроках української мови за допомогою ситуативних завдань / Л.Шевцова // Українська мова та література. – 2001. – №33. – С.7.



Богдана Костюк

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
доц. Федчук Л.І.)*

РОБОТА НАД ЗАСВОЄННЯМ ОРФОЕПІЧНИХ НОРМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У процесі спілкування звуковий аспект мови завжди мав і має надзвичайно велику вагу. Адже формування думки й передача її змісту відбувається за допомогою саме звукової мови. Тому потрібно вміти правильно користуватися нею, ураховувати її норми, зокрема й орфоепічні (вимовні). Дотримання норм полегшує спілкування людей, а їх порушення, навпаки, знижує якість мовлення, гальмує процес спілкування.

Проте усне мовлення більшості школярів надзвичайно недосконале, воно має багато недоліків і помилок, які

виникають унаслідок впливу російської мови, місцевих діалектів, соціальних жаргонів, просторіч.

Навчання орфоєпії – завдання надзвичайно складне і для учнів, і для педагогів, оскільки дитина приходить до школи з уже сформованими вимовними навичками, які досить рідко є нормативними. Отже, учитель часто має не тільки навчати, а й перенавчати, ламати артикуляційну базу дитини [4, 10]. Розв'язання цієї проблеми ускладнюється тим, що шкільний курс української мови не містить окремого розділу, присвяченого орфоєпії.

Питання про місце орфоєпічної роботи в структурі шкільного курсу української мови та ефективні методи й прийоми організації навчання вимовних норм розробляли О.Блик, Н.Тоцька, В.Федоренко, Л.Хоменко та інші вчені-методисти й учителі-практики. Кожен з них пропонує свої методичні рекомендації та конкретний практичний матеріал для використання на уроках і факультативах. Перспективним видається об'єднання сучасних напрацювань у єдину систему.

Мета статті – на основі детального вивчення фахової літератури створити систему завдань, спрямовану на формування в учнів орфоєпічних навичок.

На нашу думку, робота над правильною вимовою дітей буде результативною лише в тому випадку, коли її організація здійснюватиметься з урахуванням певних умов. Перш за все важливо, щоб учитель надзвичайно ретельно стежив за власним дотриманням орфоєпічних норм, пам'ятаючи, що його мовлення має бути взірцем для школярів, а неправильна, ненормативна вимова вчителя може спровокувати аналогічні помилки в мовленні учнів.

Значну роль у досягненні успіху відіграє й здатність педагога розбудити в школярів зацікавленість живим мовленням, виробити в них потребу в засвоєнні літературних норм. Головне, щоб усі вихованці переконалися в необхідності говорити красиво й правильно не тільки з погляду змісту, а й форми, адже саме відповідність змісту й форми роблять нашу мову багатою й переконливою.

Важливо також, «щоб робота над піднесенням культури мовлення учнів не була фрагментарною, а мала системний характер, охоплювала всі рівні мовної системи, велася з використанням ефективних й оригінальних дидактичних форм» [3, 23].

Засвоєння школярами середньої ланки орфоепічних норм здійснюється відповідно до чинної програми у два етапи. На першому відбувається вивчення правил української орфоепії й норм акцентології, запобігання діалектним та іншим відхиленням, урахування асимілятивних процесів у словах. Цей етап припадає на період вивчення розділу «Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія» (5 клас). Учні оволодівають низкою важливих практичних умінь, зокрема, вчать виділяти в слові будь-який звук, правильно вимовляти його; визначати місце наголосу; здійснювати звуко-буквенний аналіз слова, пояснюючи співвідношення звуків і букв; чітко й правильно вимовляти слова, дотримуючись правил орфоепії; помічати й виправляти помилки, допущені іншими.

Л.Хоменко акцентує увагу на тому, що робота над засвоєнням орфоепічних норм повинна здійснюватись у певній послідовності, і наводить приклад вивчення теми «Вимова голосного звука [o]» [4].

Спочатку, вважає дослідниця, варто зупинитися на засвоєнні його нормативної вимови. Важливим для українського [o] є чітка, виразна вимова в наголошеній позиції й у більшості ненаголошених складів. У регіонах, де відчутний вплив російської мови, особливу увагу варто звернути на те, що [o] в українській мові ніколи не переходить в [a].

Наступним етапом може бути прослуховування записаного на аудіоносіях літературного мовлення й такого, де [o] в ненаголошеній позиції замінюється звуком [a] або наближається до нього. Найкраще, щоб це були записи живого мовлення. Учні мають виписати слова, де є порушення вимови ненаголошеного [o]. Озвучуючи виписані слова, школярі будуть зосереджені на їх правильному прочитанні. Так відбуватиметься відпрацювання вимови

звука [o]. Це вже не буде механічне повторювання, оскільки діти демонструватимуть, як треба вимовляти правильно, тобто виконуватимуть роль учителя.

У подальшій роботі можна повернутися до прослуховування звукозапису, попросивши учнів відзначити при цьому особливість вимови ненаголошеного [o] перед наголошеним складом зі звуком [y] або [i], наприклад, у словах *зозуля* [зо^узул'а], *обід* [о^уб'ід]. У цьому випадку етап слухання буде довшим, аж поки вчитель не переконається, що діти відрізняють правильну вимову від ненормативної. Як домашнє завдання можна запропонувати проаналізувати, як вимовляють відповідний звук близькі люди, знайомі або диктори.

Наступний етап у виробленні літературної вимови – це засвоєння орфоепічних норм під час вивчення інших мовознавчих розділів. Цілком доречно пропонувати на уроках комплексні практичні вправи, що передбачають поєднання нерозривних процесів – засвоєння мовних знань і застосування їх з метою вдосконалення мовленнєвих навичок. Наприклад, вивчаючи лексикологію, у практичні завдання слід уводити складні з орфоепічного погляду мовні одиниці, що спонукають учнів повторювати правила літературної вимови, акцентуаційні норми.

Для формування, закріплення та вдосконалення орфоепічних умінь і навичок школярів ученими-методистами та вчителями-практиками напрацьовано чимало вправ. Це усні завдання на вимову голосних і приголосних, прослуховування магнітофонних записів, усні вправи на правильне наголошування й орфоепічний розбір слів.

Низку різноманітних вправ, покликаних забезпечити правильність, чіткість, виразність вимови та усунути її порушення, пропонує Н.Тоцька. Зокрема, вона рекомендує частіше практикувати на уроках мови такі види роботи: читання окремих складів, слів, словосполучень, речень і текстів, насичених звуками й звукосполученнями, у вимові яких можливі відхилення від норми; вправи на запис окремих слів і текстів за допомогою елементарної

фонетичної транскрипції; читання текстів, супроводжуване поясненням вимови й написання; перевірку наголосів за допомогою словника; спостереження за вимовою слів і наголошуванням у порівняльному плані (в українській і російській мовах) – для уникнення небажаної інтерференції; спостереження за смисловою й стилістичною функціями деяких фонетичних явищ [2].

О.Блик вважає ефективними усні завдання, виконання яких пов'язане з використанням диктофона чи магнітофона. Це завдання на прослуховування магнітофонних записів художніх творів, прочитаних майстрами слова, з подальшим їх орфоепічним аналізом; запис свого мовлення та порівняння його з мовленням майстра слова; чергування читання й слухання занотованих слів; аналіз мовлення однокласника, записаного на плівку тощо [1].

Для ефективнішого засвоєння орфоепічних правил на уроках української мови доцільно проводити орфоепічний розбір. Послідовність його здійснення може бути такою: 1) записати та затранскрибувати слово; 2) поставити наголос; 3) назвати ланцюжок звуків, з яких складається слово; 4) виділити звуки чи звукосполучення, позначення яких на письмі не відповідає вимові; 5) сформулювати відповідне орфоепічне правило; 6) навести інші приклади на дану орфограму.

Роботу з вироблення в учнів високої мовленнєвої культури, формування правильного усного мовлення з успіхом можна проводити не тільки на аспектних уроках, а й на заняттях з розвитку зв'язного мовлення. Діти, складаючи усний твір чи переказ, відстежують слова з орфоепічними помилками в мовленні своїх однокласників, аналізують їх, виправляють відповідно до літературних норм, добирають приклади.

Знаючи рівень мовленнєвої підготовки кожного учня, учитель може запропонувати двом з них поділитися своїми враженнями про відому всім подію у формі діалогу. Інші, уважно слухаючи, помічають слова з орфоепічними помилками, допущеними мовцями, звертають увагу на характерні їхнім діалектним говіркам орфоепічні відхилення,

проводять паралельні зіставлення з літературними відповідниками.

Отже, робота, зорієнтована на вироблення в школярів орфоепічних норм, має посідати чільне місце в шкільній мовній освіті. Здійснюватись вона повинна не фрагментарно, а систематично шляхом виконання спеціальних завдань і комплексних вправ.

Література

1. Блик О. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія / Ольга Блик. – К.: Рад. шк., 1988. – 128 с.
2. Тоцька Н. Фонетика. Дидактичний матеріал з української мови / Ніна Тоцька. – К.: Освіта, 1997. – 144 с.
3. Федоренко В. Системний характер роботи над піднесенням культури мовлення учнів / Валерій Федоренко, Світлана Коваленко // Дивослово. – 2006. – № 6. – С.23-27.
4. Хоменко Л. Увага: орфоепія / Людмила Хоменко // Українська мова та література. – 1999. – Ч. 13, квітень. – С.9-10.



Ліна Новіцька

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ КАЗКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Залучення міжпредметних зв'язків у навчально-виховному процесі лягає в основу сучасних технологій навчання мови. Проблема впровадження та використання на уроках української мови знань з інших шкільних дисциплін перебуває в полі зору як лінгвістів, так і методистів (Л.Виготський, С.Логвиненко, Д.Кобцев, Є.Гопштер, Н.Васильєва, І.Деревльова, В.Кононевич та ін.).

Як зазначає Є.Гопштер: «Усі міжпредметні зв'язки розширюють знання школярів, формують їхню комунікативну компетенцію. При цьому залежно від мети, значення та способу застосування позамовний матеріал може мати інформаційний характер або служити для мовленнєвого розвитку учнів» [3, 26]. Таким чином, методистами та вчителями-практиками розробляються

сотні уроків, що привносять в урок української мови знання з географії, етнографії, історії, літератури, іноземних мов, предметів мистецького напрямку тощо. Найбільш тісний зв'язок мова має з українською літературою, він забезпечує всі змістові лінії комунікативної компетенції учнів: мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну.

Міжпредметні зв'язки на уроках української мови можуть здійснюватися традиційними та інноваційними методами. Відомості, що мають інформаційно-розвивальний характер, засвоюються школярами через слово вчителя або самостійно, а також у процесі виконання мовленнєвих вправ. При цьому широко застосовуються різноманітні методичні прийоми: зіставлення, порівняння, розмежування, дослідження, аналіз тощо.

Не слід забувати, що необхідно залучати учнів до співпраці через зацікавлення, а відтак, застосовувати на уроках інноваційні методи навчання. Цікавим прикладом може бути використання прийому казки в старшій школі. За програмою уроки української мови в 9-11 класах спрямовані на повторення та систематизацію вивченого матеріалу, тому охоплюють всі теми, починаючи від фонетики й закінчуючи синтаксисом. Відтак, дуже важливо, аби уроки фіксувались у пам'яті учня в певній послідовності та цілісності, тобто в системі.

Застосування прийому казки передбачає як використання вже відомих з дитинства казок, так нових, написаних і вигаданих старшокласниками творів. Суть прийому полягає в трансформації казки до теми уроку та осучасненні її до інтересів школярів. Відома казка «Про лиху мачуху й дванадцять місяців» може послужити основою для повторення цілого розділу мовознавства – морфології. Наприклад, *«Були собі дід та й баба. Баба мала свою доньку Палажку, а дід – доньку Ксеню. Працював дід професором, а баба – доцентом, обидві ж їхні доньки навчались в університеті. Поки ще був дід живий, баба його трохи боялася, а як дід умер, баба захотіла позбутися Ксені та вигнати її з університету. Що лиш не виробляла баба з тою бідною сиротою, аби її здихатися!*

Та все ж, ніяк позбутися не могла. І тоді Палажка придумала таке: дати завдання Ксені, щоб та знайшла слова, але й більше, ніж слова, щоб вони були схожі, але й різні. І сказала баба Ксені: «Без відповіді додому не вертайся! Бо сесію завалиш і з університету вилетиш!». Далі Ксеня зустріла 12 місяців, які були колегами її батька, і кожний з них займався вивченням певного розділу науки про мову. Знайомлячись з ними по черзі, Ксеня буде вирішувати завдання та отримувати нове слово, а учні виконуватимуть тренувальні вправи з ключем. Розв'язкою казки буде речення з цих 12 слів, що належать до різних частин мови.

Міжпредметні зв'язки можуть здійснюватись і в процесі самостійної роботи учнів. Частіше це мовні завдання, що ґрунтуються на вже здобутих знаннях з різних навчальних предметів. Самостійна робота з міжпредметним матеріалом активізує пізнавальну й мисленнєву діяльність школярів, заохочує до подальшої наукової діяльності, поглиблює інтерес не лише до мови, а й до інших предметів, орієнтує на вибір майбутньої професії. Так, учням можна запропонувати самостійно скласти або завершити казку, дотримуючись теми уроку. Інший варіант – це інсценізація написаної казки та її презентація учням середньої ланки, що вивчають цю тему.

Більшої ефективності використанню прийому складання казки надають тренувальні вправи, які тематично й граматично відповідають обраній казці. Вправи – незамінний метод мовного навчання. Вони забезпечують розвиток мовленнєвих умінь і навичок учнів, а отже, і формування комунікативної компетенції. Сучасна методика має у своєму здобутку значну кількість різноманітних вправ, які покликані покращувати якість навчання, стимулювати інтелектуальну й мовленнєву активність школярів. Але наскільки краще, коли виконання вправ буде поєднуватися з творчою роботою. Наприклад, урок-казка про золоту рибку в 11 класі, що використовується при опрацюванні теми «Ділові папери»:

Закинув дід свою сіть у казкове море. Звично блиснула золотою лускою в сітці казкова рибка. Відбулася між ними всіма нам відома з дитинства розмова, і відпустив старий рибку на волю.

Потяг зморений дід додому свої старечі, натомлені ноги. Сів на порозі й читає вголос газету. І тут учням подається вправа на тренування орфографічних умінь.

1. Списати оголошення, вставляючи пропущені букви. Визначити стиль тексту.

Панове!

Зб...рання вторинної пап...рової с...ровини – важлива справа. Адже 60 кг макулатури зб...рігають від знище...я одне дер...во, котре росте протягом 50-80 років. У магазинах “Стимул” в обмін на макулатуру ви ...мож...те пр...дбати д...фіц...тні художні книги.

Адм...ністрація пункту зб...рання вторинної с...ровини

Далі учням пропонується самостійно скласти оголошення на задану тему. Ускладнити завдання можна використанням рольової гри «Баба, Рак і Золота Рибка». За її умовами між Бабою та Раком (секретарем Золотої Рибки) загострюється конфлікт, у ході якого Баба постійно приносить нові документи: заяву, план роботи, звіт, довідку, наказ, а Рак має їх оформити.

Щоб створити урок-казку, потрібно знайти та провести паралелі між темою й твором. Наприклад, тему «Частка не з різними частинами мови» можна опрацювати у формі уроку-казки «Дідова дочка й бабина дочка», беручи до уваги протиставлення двох персонажів: доброї дідової дочки та підступної бабиної дочки.

Прийом казки є надзвичайно ефективним, оскільки за порівняно короткий проміжок часу дозволяє охопити велику кількість матеріалу. Варто зауважити, що серйозні мовознавчі теми учні мають змогу розглянути крізь призму гумору та сміху. Варто частіше практикувати творчі завдання на міжпредметному матеріалі. Також можна задіяти й мультимедійні засоби навчання, що дасть змогу заощадити час на роботі на дошці.

Таким чином, використання прийому казки як мотивації учнів до навчання, узагальнення й систематизації вивченого матеріалу на уроках української мови є надзвичайно результативним. У навчально-виховному процесі доцільно чергувати цей прийом з традиційними методами навчання. Його можна використовувати як у старшій, так і в середній ланці. Ми твердо переконані, що будь-які одноманітні правила й теми легко проектується в контекст усім нам відомих казок.

Література

1. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І.Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С.5-6.
2. Вашуленко М. Інтегрування завдань з рідної мови / М.Вашуленко // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С.13-17.
3. Гопштер Є. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативної компетенції учнів / Є.Гопштер // Українська мова і література в школі. – 2008. – №4. – С.24-27.
4. Усатенко Т. Інтеграція змісту освіти та навчання мови / Т.Усатенко // Українська мова і література в школі. – 1990. – №11. – С.49-50.



Надія Півторак

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ПРИЙМЕННИК» У 7 КЛАСІ

Згідно з комунікативно-діяльнісним підходом до навчання української мови, на який орієнтують чинні програми, школа повинна забезпечувати формування мовної особистості – людини, яка вільно, легко й правильно висловлюється, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, слідує за якістю власного мовлення та постійно його вдосконалює. Значна роль у цьому належить учителеві, який забезпечує якість навчального процесу.

Розвинене мовлення сучасного учня неможливе без опанування багатим арсеналом мовних засобів та вміння правильно й комунікативно доцільно їх використовувати.

Насамперед, успіх комунікації залежить від того, наскільки учень розуміє роль тих чи інших мовних засобів української мови, тому що одні з них служать для передачі змісту висловлювання, а інші забезпечують його смислової єдності і виконують функції оформлення висловлювання. Важлива роль у комунікативній структурі мовлення належить такій службовій частині мови, як прийменник.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати, які методи навчання будуть найбільш ефективними при вивченні теми «Прийменник» у сьомому класі.

Уживання прийменників ми зустрічаємо скрізь: у звичайному тексті, художньому творі чи в газеті, вони складають майже половину словосполучень, оскільки служать одним з найголовніших засобів вираження синтаксичних відношень між словами. Прийменники можуть істотно впливати на зміст цілого вислову; у словосполученнях з прийменниками виявляється своєрідна національна специфіка мови. Прийменник – це один із засобів мови, ефективно засвоєння якого допомагає оволодіти правильним, комунікативно доцільним українським мовленням. Наявність у мовленні школярів прийменників забезпечує такі якості мовленнєвої культури, як точність, чистота, граматична правильність, виразність, логічність, послідовність. Саме цей факт робить вивчення прийменника у школі важливим, а тему статті **актуальною**.

Проблему добору методичних прийомів навчання та системи й класифікації вправ щодо вивчення прийменника розглядали у своїх працях такі українські методисти, як М.Баранов, С.Караман [3], В.Мельничайко [4], Н.Пашківська, М.Пентиліук [5].

Найбільш широко досліджує проблему добору методичних прийомів і вправ під час вивчення прийменника В.Мельничайко в посібнику «Творчі роботи на уроках української мови» [4]. Вивчаючи різні класифікації вправ (за характером виконуваних учнями операцій, за характером їхньої діяльності, за навчальною метою, за відношенням до вихідного тексту, за місцем у формуванні навичок мовлення, за лінгвістичним змістом, за формою мовлення,

за кількістю завдань до мовного матеріалу), автор зауважує, що, «організовуючи опрацювання навчального матеріалу, будуючи систему вправ, учителям слід керуватися тим, яку роль має виконати кожна з них у процесі збагачення й вдосконалення мовлення учнів» [4, 29].

Найбільш доцільним, на думку методиста, є урізноманітнення видів роботи й підбір мовного матеріалу. Наприклад, на першому уроці «Прийменник як службова частина мови і як засіб зв'язку в словосполученні» ми використовували такі вправи, як творче спостереження з елементами аналізу: потрібно було прочитати текст, знайти в ньому прийменники й вписати їх разом зі словами, до яких вони належать. Таким чином, на прикладі тексту учні могли дослідити, з якими частинами мови можуть уживатися прийменники, яку функцію вони виконують у тексті. За допомогою схеми «Ознаки прийменника» вони формулюють визначення терміну «прийменник», навчаючись узагальнювати прочитаний матеріал. За допомогою вправи «Ти – редактор», записаної на картках, діти вчилися практично застосовувати здобуті знання, водночас їм було цікаво виконувати завдання в такій формі.

Крім того, В.Мельничайко зауважує, що формування мовленнєвих навичок проходить такі етапи:

- сприйняття й репродуктивне відтворення мовних засобів;
- формування вмінь будувати і вживати мовні засоби;
- формування вмінь добирати мовний матеріал, необхідний для вираження певного змісту;
- використання засвоєного мовного матеріалу в непередбачених висловлюваннях [4, 29].

Вправи на порівняння співвідносних явищ та перетворення поданого мовного матеріалу дають учням можливість засвоєння такого поняття, як багатозначність прийменника, розгляду явищ прийменникової синонімії та ознайомлення з прийменниками-антонімами [1, 20]. Школярі вчать правильно замінювати одні прийменники іншими й мають змогу спостерігати, як змінюється значення

словосполучення при вживанні різних прийменників. Необхідно використовувати такі вправи, у яких треба замінити подані прийменники синонімічними або згрупувати їх у синонімічні ряди. Під час вивчення прийменників-синонімів особливу увагу слід звернути як на ознаки подібності, що об'єднують їх у синонімічні ряди, так і на відтінки значень, що розрізняють ці слова, і на сферу їх використання [2, 11]. Школярі навчатимуться вибирати той прийменник, який точно виражає думку й відповідає стилю мовлення.

Робота з антонімами є також засобом кращого усвідомлення значення прийменників. Доцільно буде дати учням завдання знайти в наведених реченнях прийменники-антоніми чи вставити їх замість крапок.

Вправи на конструювання слід застосовувати для того, щоб показати роль прийменника як засобу зв'язку слів у словосполученні. Наприклад, подані слова потрібно з'єднати за допомогою прийменників у словосполучення чи вибрати з дужок правильний варіант вживання прийменника.

Труднощі з уживанням прийменника можуть виникнути при перекладі словосполучень з російської на українську мову. Навчальний переклад дає змогу порівняти співвідносні явища двох мов, тому доцільно використовувати вправи, виконання яких сприятиме покращенню навичок перекладу й збагачуватиме словниковий запас учнів.

На нашу думку, під час уроку узагальнення й систематизації вивченого про прийменник необхідно виконувати такий різновид вправ, як «Завдання із ключиком». Наприклад, подані прийменники потрібно записати в три колонки – разом, окремо й через дефіс, а потім з останніх букв прочитати вираз. Такий вид вправ допомагає розвивати увагу учнів та швидкість мислення. Також це дає змогу перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу.

Запропоновані нами вправи й завдання сприяють розширенню теоретичних відомостей про функціональні

властивості прийменників та орієнтують учнів на самостійний вибір і вживання мовних засобів з урахуванням комунікативної мети.

На жаль, однією з проблем сучасної школи є деяка одноманітність уроків, домінування традиційних методів і прийомів навчання. Саме ця проблема стає причиною низького рівня знань учнів, зниження інтересу до навчання. На мою думку, при підготовці до уроків молодому вчителю-словеснику слід враховувати як надбання вчителів-попередників і методистів, так і власні спостереження. Це дасть змогу краще зрозуміти суть роботи з дітьми й виробити індивідуальний стиль. Учитель повинен бути лінгвістично озброєним, професійно компетентним, самовдосконалюватися й творчо розвиватися все своє життя.

Отже, методичні поради полягають у тому, що при вивченні теми «Прийменник» у 7 класі потрібно застосовувати такі види роботи:

- аналітичні (спостереження за мовним матеріалом і завдання на основі тексту, що супроводжуються характеристикою прийменників);
- трансформаційні (порівняння співвідносних явищ, перетворення поданого мовного матеріалу для засвоєння поняття багатозначності прийменників, явищ синонімії та омонімії);
- конструктивні (складання словосполучень і речень з прийменниками з відповідним поясненням й обґрунтуванням вибору);
- комунікативні (навчальне редагування, навчальний переклад).

Для того, щоб учні краще засвоювали навчальний матеріал, учитель повинен ретельно готуватися до уроку, розробляти систему різноманітних, різнорівневих, цікавих завдань, використовувати творчі, нестандартні форми роботи.

Література

1. Бурда К. Критерії вибору вправ у процесі вивчення теми «Прийменник» у 7 класі / К.Бурда // Укр. мова і література в школі. – 2004. – №5. – С.19-23.

2. Вакуленко М. Не потрапити б «до халепи»: Вивчення прийменників-синонімів у 7 класі / М.Вакуленко // Вісник Книжкової палати. – 2004. – №12. – С.10-12.
3. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. посібн. для студентів вищих навч. закладів / С.Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
4. Мельничайко В. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання, редагування, переклад: Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1984. – 223 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.



Ольга Риверчук
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – директор ІФЖ,
канд. пед. наук, доц. Теклюк В.Я.)
РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ
ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Загально визнаним є значення інтелекту для кожної людини, зокрема, і всього суспільства загалом. Проблема в тому, як діагностувати цей психічний феномен й підвищити його рівень. Безперечно, легше накреслити концептуальні напрямки, сформулювати проблему, ніж усе це реалізувати практично. Для цього потрібно чітко уявити, яку людину в майбутньому ми хочемо бачити, які її якості сформувати, щоб учні не лише засвоїли якомога більше інформації з різних галузей наук, а й були готові до життя в нових, досить непростих умовах. Маємо тверде переконання, що цього можна досягти, заклавши основи розвитку інтелектуальних здібностей та системно-аналітичного мислення школярів, яке дає змогу виділити з величезної маси інформації, котра постійно збільшується, синтетично-інтегральну суть, що визначає ядро загальнолюдських цінностей.

Усе це й зумовило загальну спрямованість нашого дослідження, **метою якого є таке твердження:** рівень навчальних досягнень учнів і їхнього інтелектуального розвитку значно підвищиться, якщо в школі забезпечити

таку систему роботи щодо реалізації принципів інтелектуального навчання, що передбачає розвиток процесів сприймання, формування загальнонавчальних умінь і навичок, нагромадження індивідуального досвіду пошукової діяльності, розвиток уяви й літературної творчості, використання вправ у комбінуванні, конструюванні й перетворенні.

Термін “інтелект” уживається як синонім до слова “розум”. Разом з тим, неправомірно зводити інтелект тільки до мислення. Мисленнєві здібності складають основу інтелекту, але його невід’ємними елементами є також увага (аттенційні), пам’ять (мнемічні), уява (імажинативні) та інші види розумових здібностей.

За психологічним словником за редакцією А.Петровського, **інтелект** – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда [6, 19]. Також інтелект визначається як здатність до логічного й абстрактного мислення, планування, розв’язання проблем, сприйняття складних ідей та навчання на основі досвіду.

Отже, учителям треба мати на увазі, що інтелект – це не зафіксована статична реальність, яку ми успадковуємо. Він знаходиться під впливом багатьох факторів, а саме формуючого середовища, культури, спілкування. Це гнучка система, яку треба розвивати.

Слід виділити *прийоми мисленнєвої діяльності (інтелектуальні)*, які широко використовуються майже в усіх методах при вивченні теоретичних відомостей про мову, її будову, – це аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікація, диференціація. Наприклад, при вивченні дієприкметника в процесі евристичної бесіди застосовуються такі прийоми, як порівняння ознак прикметника й дієприкметника, дієслова й дієприкметника, їх аналіз, виокремлення суттєвих ознак цієї дієслівної форми, обґрунтування висновків. На етапі узагальнення учням пропонується самостійно дати визначення дієприкметника [3, 64].

Результатом розвитку інтелектуальних здібностей школярів на уроках мови є отримання ними

конструктивних знань — це знання, здобуті внаслідок комбінування, переконструювання знань першого типу (за допомогою аналізу, виділення головного, порівняння, аналогії).

Щоб забезпечити конструктивний рівень мовних знань, потрібно щонайменше сформулювати в учнів основні способи мисленнєвої діяльності. *Конструктивний рівень досягається* евристичним і проблемним методами викладання української мови. Прийоми роботи, які можна використати для формування конструктивних знань з мови: евристична бесіда, проблемна ситуація, розв'язання учнями мовних пізнавальних завдань, вправ, які передбачають істотні зміни в структурі знань. Наприклад, завдання скласти речення з опорою на подані слова, вправи на переконструювання речень [4, 36].

Евристична бесіда – це метод навчання, який полягає в тому, що вчитель уміло поставленими запитаннями (інколи навідними), спонукає учнів самостійно на основі вже набутих знань, уявлень, життєвого досвіду й спостережень приходити до певних висновків, формулювати поняття й правила [5, 27].

При вивченні в 6 класі теми “Правопис іменників I та II відмін у кличному відмінку” після вступного слова вчителя, де увага акцентується на тому, що таке відміни та відмінки іменників, відбувається евристична бесіда за запитаннями:

1. Назвіть особливий відмінок, окрім прямого й непрямих.

2. Коли доцільно його використовувати?

3. Чим кличний відмінок відрізняється від інших?
Навести приклади.

Після цього проводиться аналіз узагальнювальної таблиці.

Проблемна ситуація — психологічний стан, що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (учня) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається [1].

Під час проведення уроку з розвитку зв'язного мовлення учитель починає з опису осіннього ранку, читає уривок з поезії російською мовою й пропонує перекласти поетичні рядки. У процесі перекладу іменника *горизонт* учні добирають лише один синонім *небокрай*. Далі клас розбивається на групи, кожна з яких отримує на картці уривок з твору одного з видатних українських письменників, де використані іменники-синоніми зазначеного ряду. Діти виписують на картки зразки поетичного використання авторами синонімів до слова *горизонт*, відправляють їх до "Редакційного кошика" та усно вмотивовують письменницький вибір.

Ефективним засобом розвитку мисленнєвої активності учнів є багатогранна система **пізнавальних завдань**, спрямованих на формування основних компонентів повноцінної навчальної діяльності. Психологічною основою формування пізнавальної потреби є усвідомлення суперечності [2].

Вивчаючи в 6 класі тему "Робота з тлумачним словником української мови й словником іншомовних слів", учні отримують завдання виписати з прослуханих речень запозичені й власне українські слова. За допомогою словника іншомовних слів і тлумачного словника української мови з'ясувати значення незнайомих слів.

1) *Нектони* й до сьогоднішнього дня привертають увагу вчених усього світу (З підручника).

2) Дарма, що наука на кафедрах тоді *кульгала* або *дрімала* (І. Нечуй-Левицький).

3) Гречні кавалери хвацько підхоплювали довгі *шлейфи* паній і з побожною шанобливістю несли їх за ними (М. Стельмах).

4) Ми розрішаємо гріхи Святою *буллою* сією (Т. Шевченко).

5) Несамовито загарчав *гаспид* (Марко Вовчок).

6) Я сама не дуже *експансивна*, – се, здається, вдача всієї нашої родини (Леся Українка).

Довідка: 1) *нектон* — сукупність водяних організмів (китів, риб, головоногих молюсків), здатних до активного

плавання на значні відстані у відкритих частинах водойм; 2) *кульгати* — бути в незадовільному стані, мати недоліки; 3) *шлейф* — довгий задній край жіночої сукні; 4) *булла* — папська грамота, послання; 5) *гаспид* — чорт, диявол; 6) *експансивний* — який нестримно, поривчасто, бурхливо виявляє свої почуття.

Як метод навчання мови **спостереження** полягає у виявленні учнями в тексті тих чи інших мовних явищ, їх коментуванні, узагальненні та використанні у власному мовленні.

Деякі методисти, зокрема О.Текучов, замість спостереження, уживають термін *аналіз мови*, що суті не змінює, адже спостереження будуються на основі аналізу мовного матеріалу.

Вивчаючи в 6 класі тему “Не з іменниками”, пропонуємо учням такі завдання:

- Прочитати прислів'я й приказки, пояснити їх зміст:

Не звання дає знання, а навпаки.

Не смерть страшна, а недуга.

У нероби завжди неврожай.

То не козак, що боїться собак.

Не так лінь, як неохота.

Не ходи поночі, не шукай немочі.

Щастя й нещастя на однім коні їздять.

На тобі, небоже, що мені не гоже.

Слово не стріла, а глибше ранить.

Не земля родить, а руки.

Не краса прикрашає, а розум.

- З'ясувати правопис *не* з іменниками.

- Дібрати 2-3 власні приклади прислів'їв і приказок на цю орфограму.

У сучасному світі постає питання про зміну освітньої парадигми, яка полягає у відмові від абсолютного ідеалу (усебічного розвитку особистості) та переході до нового ідеалу – максимального інтелектуального розвитку здібностей людини, до саморегуляції та самоосвіти. У зв'язку з тим, підготовка спеціалістів потребує більш повного врахування

індивідуальних здібностей учнів та уваги до їхнього розвитку.

Люди завжди будуть відрізнятися за своїми розумовими здібностями, однак кожен з нас має певний невикористаний потенціал, і якщо його задіяти, можна значно підвищити свій інтелектуальний рівень. Пошук нових цікавих методів – це безперервний процес, який потребує від вчителя натхнення, ентузіазму та високого рівня підготовки. Такі методи сприяють розвитку особистості та роблять навчальний процес успішним.

Література

1. Денисовець Г. Проблемні завдання на уроках мови // Українська мова і література в школі / Г. Денисовець. – 1970. – № 2. – С.51-54.
2. Заболотний О. Розвиток навчально-пізнавальної активності учнів (Проблемні ситуації) / О.Заболотний // Дивослово. – 2004. – № 12. – С.27-29.
3. Інтелектуальні здібності дитини / Упоряд. С.Максименко, Л.Кондратенко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 96 с.
4. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини / Л.Кондратенко. – К.: Главник, 2004. – 112 с.
5. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.Пентиліук: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленвіт, 2000. – 264 с.
6. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд. С.Максименко, Л.Кондратенко, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.



Ірина Субота

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
доц. Федчук Л.І.)*

ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ ГРАМАТИЧНИХ НОРМ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКМЕТНИКА

Одне з основних завдань шкільного курсу української мови полягає у формуванні культури мовлення учнів, яка передбачає, «по-перше, безумовне додержання (усно й на письмі) норм літературної мови, по-друге, мовленнєву майстерність того, хто говорить або пише» [2, 50].

Розв'язання цього завдання неможливе без засвоєння школярами норм української літературної мови.

Специфіка оволодіння учнями нормативним мовленням полягає в тому, що на це чинними програмами не відводиться окремого розділу. Вироблення вмій правильно вживати окремі слова, граматичні форми та синтаксичні конструкції «супроводжує весь процес вивчення навчального матеріалу мовленнєвої та мовної змістових ліній» [3, 263].

Так, чинна шкільна програма з української мови під час вивчення прикметника в 6 класі передбачає не тільки засвоєння його узагальненого лексичного значення, граматичних категорій і синтаксичної ролі, а й вироблення вмій правильно утворювати й вживати у своєму мовленні прикметникові форми, а також редагувати тексти з метою усунення мовленнєвих помилок [4, 55-56]. Проте аналіз методичного апарату чинних підручників і розробок уроків, уміщених у навчально-методичних посібниках для вчителів, засвідчує недостатню кількість (а подекуди й повну відсутність) вправ і завдань, зорієнтованих на забезпечення зазначеної програмної вимоги.

Мета статті – запропонувати систему вправ, які б супроводжували вивчення тем мовної змістової лінії з розділу «Прикметник» і були зорієнтовані на засвоєння учнями граматичних норм і вироблення вмій дотримуватись їх у мовленні.

Під час вивчення теми «Групи прикметників за значенням» особливу увагу варто звернути на правила утворення слів, які називають ознаку предмета за належністю кому-небудь. Як радить М.Баган, для подолання міжмовної інтерференції важливо наголосити на ненормативності використання в сучасній українській мові суфікса *-ін* для творення присвійних прикметників, на відміну від російської мови, пор.: рос. *Олин* [óл'ін] й укр. *Олин*, рос. *Валин* [вáл'ін] й укр. *Валин*. Учні повинні також пам'ятати про чергування [ɛ] [ж], [к] [ч], [х] [ш], які відбуваються під час творення присвійних прикметників від іменників І-ої відміни [1].

Виробленню вміння правильно утворювати присвійні прикметники може посприяти виконання такої вправи: утворіть присвійні прикметники від усіх можливих форм імені свого друга, наприклад: *Ольга – Ольжин, Олин, Ольчин, Олюсин; Віктор – Вікторів, Вітин, Вітьків.*

Доцільно створювати навчальні ситуації, які б передбачали спонтанне використання учнями помилконебезпечних присвійних прикметників, як-от: «*Чий зошит я тримаю в руках?*» (*Юлин, Тетянин* і т.д.).

Особливо часто в мовленні як дітей, так і дорослих спостерігаються помилки, викликані порушенням норм творення і вживання ступенів порівняння прикметників, тому, організовуючи вивчення відповідної теми, слід звернути увагу школярів на типові граматичні помилки й до традиційних вправ на творення ступенів порівняння від запропонованих слів обов'язково додати ті, які б сприяли виробленню культуромовної пильності.

Так, у ході ознайомлення з такою особливістю якісних прикметників, як здатність утворювати ступені порівняння, важливо, щоб учні відчували, що ця вимога часто порушується. Корисно запропонувати дітям пригадати радіо- та телереклами, де морфема, за допомогою яких твориться проста форма найвищого ступеня порівняння, додаються до основи не якісного, а відносного прикметника (наприклад: *найбухгалтерська газета, найтоматніша паста* тощо). Варто також попросити учнів висловити свою думку з приводу того, для чого автори цих і подібних реклам ідуть на свідоме порушення літературних норм.

Бажано звернути увагу школярів і на такі відмінності у творенні й функціонуванні ступеневих форм прикметника в українській та російських мовах:

- у російській мові складена форма найвищого ступеня порівняння може утворюватись за допомогою слова *самий*, а для аналогічної форми української мови характерні слова *найбільш* чи *найменш*, пор.: рос. *самый интересный* і укр. *найбільш цікавий*;

- прикметники вищого ступеня порівняння керують у російській мові безприйменниковою формою родового відмінка іменника (наприклад: *золото дороже сребра*), а в українській – кількома прийменниково-відмінковими формами, які відповідають таким схемам: за + знахідний відмінок (наприклад: *золото дорожче за срібло*); від + родовий відмінок (*золото дорожче від срібла*); порівняно з + орудний відмінок (*золото дорожче порівняно зі сріблом*).

Уникнути таких помилок, зумовлених негативною міжмовною інтерференцією, допоможуть вправи на спостереження за особливостями творення форм ступенів порівняння в російській та українській мовах, а також переклад російських висловів українською мовою. Фактичним матеріалом для виконання таких завдань можуть слугувати такі речення та словосполучення:

Самый умный ученик (Найрозумніший або найбільш розумний учень). Самая интересная творческая работа (Найцікавіша або найбільш цікава творча робота). Самый сложный материал (Найскладніший або найбільш складний матеріал).

Днепр длиннее Десны (Дніпро довший від Десни). Жираф выше слона (Жираф вищий за слона). Любовь сильнее смерти (Любов сильніша від смерті).

Шліфуванню мовленнєвої вправності учнів сприятимуть завдання на редагування, наприклад: відшукайте висловлювання, у яких порушено граматичні норми вживання прикметникових форм; поясніть причини помилок.

Наприклад: Сама найбільша помилка дітей – нерозуміння того, що вчитися треба для себе, а не для вчителя. Наш класний керівник – самий кращий з усіх учителів. У школі працює багато гуртків: один цікавіший іншого. Це оповідання довше попереднього.

Доцільно запропонувати учням завдання дослідницького характеру на з'ясування причин граматичних помилок у сполученнях типу *більш глибше*

озеро, найбільш довшя річка. Порівнюючи запропоновані висловлювання з їх нормативними відповідниками, школярі доходять висновку, що порушення граматичних норм є результатом сплутування формотвірних елементів простої та складеної форм ступенів порівняння.

Пошуково-дослідницьким завданням варто скористатися й під час вивчення теми «Творення прикметників», зокрема, для ознайомлення учнів зі складними назвами ознак, утвореними від числівників *два, три, чотири*. Завдання може бути таким: порівняйте українські й російські складні прикметники, в основі яких є числівники 2, 3, 4; з'ясуйте схожість і відмінність у їх творенні; сформулюйте відповідні правила.

Двозмінний – двухсменный; триразовий – трёхразовый; чотириденний – четырёхдневный. Двохатомний – двухатомный; трьохактний – трёхактный; чотирьохярусний – четырёхярусный. Двохсотий – двухсотый; трьохтисячний – трёхтысячный; чотирьохмільйонний – четырёхмиллионный.

У ході аналізу запропонованого мовного матеріалу діти роблять висновок, що, на відміну від російської, в українській мові числівникові форми *дво-, три-, чотири-* вживаються, коли друга частина складного слова починається з приголосного (крім слів *-сотий, -тисячний, -мільйонний*).

Під час вивчення теми «Відмінювання прикметників» варто запропонувати учням запам'ятати, що часто вживані прикметники *дорожній, порожній* належать до м'якої групи, а *тотожний, природний, зворотний, заможний* – до твердої. Така пересторога допоможе 6-класникам уникнути мовленнєвих помилок типу *дорожний патруль, тотожній за змістом* та под. Слід звернути увагу на паронімічні прикметники, що відрізняються типом відмінювання: *дружний – дружній*. З'ясувавши за допомогою тлумачного словника значення кожного з них, учні вводять їх до складу речення.

Для закріплення засвоєних граматичних норм, пов'язаних з уживанням прикметників, корисними будуть вправи на пошук правильного варіанта серед

запропонованих висловлювань. Наприклад: закресліть неправильний варіант.

1. *Це крісло менш зручне. – Це крісло менш зручніше.*
2. *У школі двозмінне навчання. – У школі двоохзмінне навчання.*
3. *Природний добір. – Природній добір.*
4. *Марійка старша за брата. – Марійка старша брата.*

Таким чином, використання в процесі вивчення прикметника вправ, зорієнтованих на вироблення вмінь правильно вживати окремі слова та граматичні форми, допоможе школярам запам'ятати типові порушення літературних норм, сприятиме виробленню в них пильності до вживання помилконебезпечних прикметникових форм, виробить навички контролю за своїм і чужим мовленням.

Література

1. Баган М. Поглиблене вивчення теми «Прикметник» / Мирослава Баган // Майстер-клас учителя української мови. 6 клас: [упоряд.: О Несисюк, Г. Федяй]. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
2. Дика Н. Поняття культури мовлення учнів / Наталія Дика // Дивослово. – 2002. – № 2. – С.50-51.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для філологічних факультетів університетів / за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи / [Шелехова Г.Т., Тихоша В.І., Корольчук А.М., Новосьолова В.І., Остаф Я.І.]: за ред. Л.В. Скуратівського. – К.-Ірпінь, 2005. – 176 с.



Тетяна Штойко

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Драч Є.В.)*

НЕТРАДИЦІЙНІ ФОРМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗОШ

Вирішення актуальних проблем сьогодення потребує радикальних змін у методиці навчання, що, у свою чергу, неможливе без озброєння вчителів конкретними

методиками, технологіями та рекомендаціями для їх упровадження. Актуальною проблемою в роботі словесника, на нашу думку, є використання нетрадиційних форм навчальної діяльності учнів на уроках української мови.

Свідомість, міцність і глибина знань школярів з української мови безпосередньо залежать від активної зацікавленості предметом, бажання знати його. Зацікавити їх українською мовою як окремою дисципліною можна передусім шляхом уникнення одноманітності, шаблону й схематизму в роботі над словом, позбавлення учнів необхідності нудно зубрити визначення й правила. Чітке й аргументоване опрацювання мовних явищ та варіювання форм, методів і прийомів навчання є тими чинниками, які пробуджують пізнавальний інтерес і стимулюють самостійне мислення школярів. У зв'язку з цим мають бути належно оцінені роль і місце нетрадиційних форм в процесі навчання на уроках української мови.

У педагогічній теорії й практиці середніх навчальних закладів накопичено досвід використання нетрадиційних форм навчальної діяльності. Педагогічні аспекти цієї проблеми закладено в працях Г.Балла, А.Волинця, С.Копилова. Група дослідників під керівництвом Є.Коротаєвої, розробляючи методику організації інтерактивного навчання, пропонує різноманітні варіанти групової роботи учнів, які можна провести з урахуванням конкретних ситуацій своєї школи, класу, характеру взаємовідносин між дітьми. Психологи В.Бехтерев та М.Ланге встановили, що індивід, працюючи в групі, збагачується, набуває й запозичує в її учасників те, що він не зміг би набути самостійно. Узагальнивши результати проведених експериментальних досліджень, присвячених порівняльній характеристиці індивідуальної та групової діяльності, методисти дійшли висновку, що „групове розв'язання завдань за своїм характером є компромісом індивідуальних розв'язань; група переважає особистість також у спостережливості, обсягу та міцності запам'ятовування матеріалу; група, як правило, пропонує правильніші

розв'язання порівняно з індивідуальними в моральному аспекті; співробітництво в процесі спільної діяльності сприяє розвитку творчої особистості” [3, 9].

Сучасна школа покликана впроваджувати модель навчання, що базується на діалогічних формах спілкування та взаємодії учнів. Такою моделлю, на нашу думку, є інтерактивне навчання. Однак питання використання саме нетрадиційних форм навчальної діяльності залишаються недостатньо розробленими в теорії й практиці середніх навчальних закладів.

Мета статті – дослідити й теоретично обґрунтувати комплекс нетрадиційних форм навчальної діяльності школярів на уроках української мови середньої ланки школи.

Найпоширенішими нетрадиційними формами навчання є ігри, блокова система викладання, модульне та інтерактивне навчання.

Блокова система передбачає роботу з опорними конспектами (візуальна схема для учня), основу яких становлять таблиці, схеми, моделі, що виділяють і розкривають теоретичні положення навчального предмета та наочно відтворюють абстрактні мовознавчі поняття і їх взаємозв'язки. Вивчення нового матеріалу має такі етапи: робота з підручником, слово вчителя (чітке, лаконічне), евристична бесіда.

Модульне навчання передбачає самостійну роботу учня за індивідуальною програмою. Воно базується на принципах індивідуалізації й диференціації, урахуванні стимулювальної й розвивальної функцій процесу пізнання, їхньої самостійності й мобільності. Воно забезпечує більш повне врахування потреб, здібностей, інтересів дітей; іде постійний зворотний зв'язок (інформація про засвоєння певної порції матеріалу), учень має право вибору шляхів оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, убачає в них можливість ефективної взаємодії педагога й школярів, продуктивної форми їхнього спілкування. Звичайно, ігрові елементи потрібно дуже вміло

вплітати в загальну канву уроку, щоб він не був строкатим. На таких заняттях діти емоційно розкуті, швидко й адекватно реагують на ідеї та гіпотези. Пізнавальні ігри можуть стати основною або допоміжною формою навчального процесу.

За переконанням В.Федоренка, гра особливо доцільна й ефективна на уроках української мови, оскільки:

а) для дитини важливо самотійно осягнути й відкрити сенс життя та навчання; завдяки вірі у власні можливості формується щире задоволення від навчального процесу;

б) гра найбільше з усіх дидактичних форм здатна підтримувати інтерес до навчання, оскільки замінює виснажливість виконавчого процесу бадьорою мобілізацією власних можливостей, чіткою реакцією на завдання;

в) завдяки цим якостям колективний характер гри здатний напрочуд вдало модифікувати навчальний процес. Стимулюючи творчі можливості особистості, гра скасовує страх перед невдачею та контролем [1, 227].

Цікаві завдання та ігрові форми роботи можна використовувати на різних етапах уроку. Вони особливо ефективні під час підготовки учнів до сприймання нового матеріалу та наприкінці заняття. Перед вивченням певної теми цікаві завдання практикуються з метою збудити інтерес школярів, привернути увагу до неї. Вони є своєрідною розумовою розминкою.

На етапі актуалізації опорних знань, умінь та навичок можна використовувати найрізноманітніші ігрові форми, наприклад, гру „**Інтелектуальний волейбол**”, яка дає змогу не лише перевірити знання учнів з вивченої теми, а й навчати їх швидко, грамотно та стисло давати відповідь на поставлене запитання. Так, при вивченні теми „Лексикологія” (5 клас) учитель ставить запитання, а потім називає гравця, який має відповісти коротко й чітко; якщо ж той не знає відповіді, то передає „пас” іншому.

Наприкінці уроку, коли знижується продуктивність праці, цікаві завдання, зокрема лінгвістичні ігри, знімають напруження, і школярі охочіше виконують вправи з теми в ігровій формі. На цьому етапі заняття доцільніше

використовувати завдання у вигляді конкурсів, аукціонів, ігор та естафет. Отже, у грі діти передовсім збагачують своє мовлення та краще запам'ятовують важкий для сприймання матеріал, виробляють уміння та навички роботи з мовним матеріалом. Наприклад, **гра „Хто більше?“** до теми „Речення, його граматична основа (підмет і присудок)“ (5 клас): з поданого тексту виписати назви підметів. Це спонукає школярів до самостійності в засвоєнні та закріпленні навчального матеріалу, застосування на практиці набутих знань та вмінь. Цікаві вправи й ігри з мови можуть бути з успіхом використані на всіх етапах уроку.

Групова діяльність (робота в малих, середніх та великих групах) є складовою інтерактивного навчання. Вона ефективна на уроках української мови, особливо в 5-6 класах. Учні із задоволенням перевіряють один одного. Крім того, у них з'являється дух суперництва, при якому кожна група прагне краще виконати завдання. У цих динамічних об'єднаннях діти спроможні раціонально розподіляти навантаження, щоб і найслабші брали посильну участь й оволоділи навчальним матеріалом.

„Ажурна пилка“ („Мозаїка“) використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння значної кількості інформації за короткий проміжок часу. Наприклад, при вивченні теми „Типи відмін іменників“ (6 клас) можна використати такий порядок роботи:

а) підготовка до інтерактивної вправи: словесник пропонує школярам поділитися на „домашні“ групи; кожний отримує картку червоного, синього, зеленого або жовтого кольору з номером своєї „домашньої“ групи;

б) робота в „домашніх“ групах: учні повторюють й обговорюють правила поділу іменників на відміни;

в) робота в „експертних“ групах: її члени вислуховують представників „домашніх“ груп, таким чином отримуючи повну інформацію про систему відмін іменників;

г) повернення в „домашні“ групи: кожен ділиться інформацією, отриманою в „експертних“ групах, почуте узагальнюється;

д) побудова графічної моделі: учні зображують у своїх зошитах графічну модель "Типи відмін іменників"; модель порівнюється з таблицею в підручнику;

е) виконання вправ.

Робота в малих групах дає змогу школярам оволодіти вміннями та навичками, необхідними для спілкування. Співпраця стимулює роботу в команді. Ідеї, напрацьовані в групі, допомагають учасникам бути корисними одне одному, а також відчуті власні можливості та розвинути їх.

Роботу в парах можна використовувати для досягнення будь-якої дидактичної мети. Вона дає учням час подумати, обмінятись ідеями з партнером і лише потім озвучити свої міркування перед аудиторією, що сприяє розвитку навичок спілкування, умінню чітко й правильно висловлюватись, критично мислити, вести дискусію.

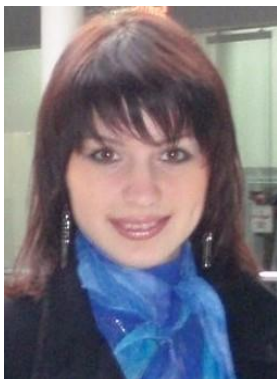
Успіх у формуванні особистості дитини насамперед залежить від форм навчання, тобто від організації навчального процесу, який відтворює характер взаємозв'язків його учасників. Форма організації навчання означає певну взаємодію вчителя та учнів, що регулюються встановленим режимом та умовами роботи.

Поряд з перевіреним на практиці методичним арсеналом учитель-словесник повинен прагнути використовувати нові форми навчання, методи й прийоми, пропонувати учням диференційовані проблемно-пошукові завдання, вправи, що стимулюють пошук аналогій, формують критичність мислення.

Література

1. Драч Є.В. Ігрові елементи на уроках української мови / Є.В.Драч, Л.А.Озеранська // Філологічні студії: зб. наук. праць. – Вінниця: ВДПУ, 2005. – Вип. 3. – С.226-229.
2. Іванішина С. Форми та методи інтерактивного навчання / С.Іванішина // Початкова школа. – 2006. – №3. – С.9-11.
3. Цінько С. Інноваційні методи в навчанні рідної мови / С.Цінько // Українська мова і література в школі. – 2007. – №2. – С.9-13.

Розділ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Юлія Байда

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ШЛЯХ ПОГЛИБЛЕНОГО ЗАСВОЄННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗНАНЬ

Процес засвоєння учнями інформації стає більш ефективним, завдяки введенню нових засобів навчання, які б сприяли більш швидкому оволодінню знаннями. Серед них вирізняють засоби наочності, використання яких призводить до збагачення почуттєвого та емоційного сприйняття дитини й більшого проникнення в навчальний матеріал. При цьому слід спиратися не тільки на традиційні, апробовані засоби, а пробувати застосовувати нові інформаційні технології, які, з одного боку, полегшують підготовку учнів та педагога до уроків, з іншого – відкривають широкий доступ до інформації. Необхідно шукати такі форми проведення занять, які захопили б, принесли радість і задоволення. Основне завдання вчителя полягає в тому, щоб зробити інформацію цікавою й доступною, донести до учнів необхідність оволодіння знаннями, навчити користуватися ними на практиці. Таким чином, використання традиційних засобів навчання лише доповнюється, але в жодному разі не заміщується.

Означений предмет пізнання є досить важливим й актуальним, адже саме за допомогою новітніх технологій учителеві вдається звести воедино різного роду інформацію: зорово-ілюстративну, текстову, звукову. Педагог одержує ще одну можливість чергувати різні форми уроків і прийоми навчання. Це робить заняття менш нудним, одноманітним, але більш динамічним та інтересним і, як наслідок цього, допомагає учням швидше й глибше засвоювати навчальний курс. Мультимедійні засоби

збагачують внутрішній світ юної особистості, роблять її самодостатньою, спонукають до мислення та аналізу, навчають естетичному сприйняттю художніх творів.

Мета нашої статті – дослідити особливості застосування на уроках української літератури мультимедійних засобів та нових інформаційних технологій, котрі впливають на ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів вітчизняних та зарубіжних учених, котрі провели ряд досліджень з проблеми впровадження та ефективності використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі. Тут слід назвати такі дослідження: у галузі психологічних аспектів застосування цих новітніх засобів навчання О.Сороки, А.Гордєєвої, Ю.Максименко, у галузі вивчення гуманітарних дисциплін – праці М.Семенова, М.Деркач, С.Шевченко. Крім того, цій проблемі присвятили статті В.Лапінський, Р.Гуревич, М.Шерман. Учені обґрунтували раціональність використання нових інформаційних технологій з метою формування літературних знань учнів.

Художня література – це особливий вид мистецтва, тому на вчителя-словесника покладена велика відповідальність за розвиток адекватного сприймання учнями творів красного письменства. Літературний твір відображає дійсність у живих картинах. Разом з тим часто буває так, що для кращого засвоєння школярами художнього тексту, біографії письменника чи теоретико-літературних понять учитель удається до використання суміжних видів мистецтва, а також різноманітних графічних матеріалів (таблиць, схем, плакатів, буклетів, портретів і т.п.). Ці засоби наочності стають на уроці новим джерелом інформації, допомагають формуванню естетичних смаків та почуттів учнів. Ми живемо у XXI столітті, де активного розвитку набули різні технології, які сприяють кращому відображенню того, що хоче донести до нас письменник, передачі більшого об'єму інформації та створенню нових форм викладення навчального матеріалу.

Справжній майстер педагогічної праці має провести урок так, щоб він був оригінальним, не схожим на попередній, щоб став для учнів своєрідною прем'єрою, якої вони чекають з цікавістю й нетерпінням. Він повинен уміти заінтригувати вихованців чимось своєрідним та неповторним. Тож поряд з традиційними засобами наочності вчителі все частіше починають використовувати медіазасоби та технічні засоби навчання, звідки інформацію можна було б перенести на електронні носії та з легкістю розповсюдити або ж доповнити чи відкоригувати. Використання таких засобів безумовно поєднується зі словом учителя та підручником (це дає дуже високий ефект засвоєння навчального матеріалу). При цьому збільшується можливість яскраво й цікаво викладати не тільки теоретичні відомості, призначені для вивчення, але й поетапно керувати ходом практичної діяльності учнів, супроводжувати повідомлення чи доповідь відео та іншими презентаціями. За таких умов наочність виступає як:

- як джерело інформації;
- як засіб ілюстрації;
- як засіб організації самостійної роботи школярів.

Отже, за допомогою мультимедійного обладнання можна створити різні види наочності, а саме:

- нові інформаційні технології надають можливості для роботи з текстами через виділення ключових об'єктів (слів, фраз, малюнків), організацію перехресних посилань між ними;
- мультимедіатехнології (багатоваріантне середовище) пов'язані зі створенням електронних книг, посібників, енциклопедій (з озвученими сторінками та посиланнями на сайти чи літературу, де можна знайти більше інформації), презентацій, шкільних баз даних, якими можуть користуватися як педагоги, так і учні тощо. Вони поєднують анімацію, текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, обсяг якої становить сотні мегабайт. Але великий об'єм інформації тепер не проблема, адже це не сотні книг, а всього лише

маленька флешка чи кілька дисків, котрі можна з легкістю переміщувати на будь-яку відстань.

Процес створення всіх вищезазначених видів наочності умовно можна поділити на три етапи: 1) планування; 2) утілення; 3) оцінювання результатів діяльності.

До створення мультимедійних проектів варто залучати учнів. При цьому вони беруть активнішу участь у процесі навчання, шукаючи й визначаючи шляхи подальшої роботи, а вчитель виступає не просто як носій інформації, а як активний організатор процесу, який веде до поставленої мети – засвоєння літературних знань.

Різноманітні проекти створюються за допомогою комп'ютера й використання програмних продуктів Microsoft Office XP, Microsoft Publisher, Photoshop, Studio 9 тощо, тобто найновішого програмового забезпечення, що дозволяє вправно та якісно створити будь-яку презентацію чи електронну книгу.

Велику роль у створенні мультимедійного забезпечення відіграє Інтернет, адже обсяг його інформації в багато разів перевищує обсяг будь-яких друкованих видань. Ще Інтернет надає можливість створення спільних проектів з учнями інших шкіл та різних регіонів нашої країни, а також дає змогу школярам, не виходячи з класу, стати свідками розвитку української літератури в минулому. Та незважаючи на суттєві переваги, Інтернет приховує значну небезпеку. Тут серед великої кількості інформації є чимало негативної для морального й духовного розвитку школярів, тому педагоги мають не залишати осторонь цю проблему або вдавати, що її не існує. Як зазначає В.Шендерович “Головне, щоб Інтернет був для людини, а не людина для Інтернету”.

Потрібно також не забувати й не переходити межу доцільності використання наочності, що на уроці необхідна тільки в тій мірі, наскільки вона допомагає поглибити сприйняття учнями творчості письменників.

У сучасній шкільній практиці існують певні негативні моменти, зокрема такі, як недостатня кількість новітніх технологій у школах, а також стомлення очей учнів при тривалому використанні комп'ютера, що призводить до

зниження уваги та запам'ятовування. Окрема проблема – готовність педагогів до роботи в таких умовах. Як зазначає учитель української мови та літератури Н.М.Жуковська у зв'язку з цим виникає безліч питань. От деякі з них: 1) як органічно включити в уже готові, роками перевірені схеми уроку нові комп'ютерні елементи; 2) як у короткий термін опанувати новою, не найпростішою технікою так, щоб почувати себе господарем становища та інші. Але ці питання можна вирішити в досить короткий період, звісно, приклавши неабияких зусиль.

Отже, осмислюючи проблему кореляції традицій і новаторства в сучасній літературній освіті, наголошуємо на необхідності особливостей застосування мультимедійних засобів та нових інформаційних технологій, а також дотримання послідовності й динаміки впровадження їх у практику роботи вчителя. Важливим позитивом їх використання є можливість учнів самостійно працювати й творити, відчуваючи себе активними учасниками й рушійною силою освітньої діяльності. Ці нетрадиційні засоби навчального процесу дозволяють учителеві урізноманітнити його, сконцентрувати увагу школярів на головному, виокремити основне з даної теми й підвищити ефективність засвоєння матеріалу на уроках української літератури.

У ході дослідження постало важливе запитання: чи готові сьогоднішні студенти, майбутні вчителі-словесники до праці в таких умовах? Поки що знань та вмінь недостатньо, але будь-яка проблема вирішується, якщо плідно й наполегливо попрацювати в цьому напрямі.

Отож, підсумовуючи сказане, можна зробити висновок, що новітні технології потребують певної перебудови навчального процесу та розробки принципово нових педагогічних прийомів, що допоможе вдосконалити традиційну систему літературної освіти.

Література

1. Жуковська Н. Мультимедійні технології на допомогу вчителю літератури / Н.Жуковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – №2. – С.51-53.

2. Корольова О. Використання комп'ютерних технологій у викладанні української літератури / О.Корольова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – №19/21. – С.27.
3. Макаренко В. Уроки української мови та літератури: сторінками посібника для вчителя-словесника / В.Макаренко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – №11-12. – С.12-22.
4. Уліщенко А. Комп'ютер для нас!: Інтернет у роботі вчителя української мови та літератури / А.Уліщенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – №2. – С.45-50.
5. Федоренко Г. Комп'ютерні технології на уроках літератури / Г.Федоренко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – №8. – С.6-8.



Барало Ольга
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. кер. – ст. викл. Пойда О.А.)
ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ
«СИМВОЛІЧНОГО НАПОВНЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ» НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ
СИСТЕМИ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ ТВОРУ

Думка методистів (Н.Волошина, О.Когут, Л.Мірошніченко, Є.Пасічник, В.Степанишин, Г.Токмань, В.Цимбалюк) щодо основних завдань сучасної школи збігається: українська освіта повинна ґрунтуватися насамперед на формуванні особистості не з енциклопедично розвинутою пам'яттю, а з гнучким розумом і швидкою реакцією на все нове, з потребою подальшого пізнання та самостійної дії, з добрими орієнтувальними навичками й творчими здібностями [4, 4]. У зв'язку з цим школа має взяти курс на підвищення активності самих учнів у засвоєнні знань, умінь і навичок [3], а відтак урок літератури повинен включати нові методи, які б дозволили спрямувати всі зусилля на розвиток особистості школяра. Різні типи уроків потребують свого методичного інструментарію й набору специфічних стратегій для досягнення високих результатів.

Важливу роль у парадигмі уроків відіграє **урок текстуального вивчення твору**, на якому здійснюється аналіз системи образів-персонажів твору. Його основна мета полягає не лише в ознайомленні учнів з літературними героями, а в розумінні смислового навантаження, закладеного автором у кожному з них. Школярі середньої та старшої ланки активно спрямовують свій інтерес на пошук ідеалів й авторитетів, серед яких вагому роль відіграють герої художніх творів.

Робота із системою образів-персонажів дозволить читачам зорієнтуватися в розмаїтті позитивних орієнтирів й уникнути неадекватного потрактування ними негативних ідеалів. У цьому аспекті першорядного значення набуває осмислення учнями актуальності характерів і ситуацій, що перебувають у взаємозалежності з системою персонажів. Відтак, методична база для таких уроків повинна містити методи і прийоми, які сприятимуть глибокому аналізу кожного героя й осмисленню його актуальності в сучасному історичному зрізі для конкретної особистості.

Не останню роль для вдалої реалізації поставлених перед учителем завдань до такого заняття відіграватиме екзистенційно-діалогічна концепція Г.Токмань, яка передбачає перебування в тісному діалозі письменника, учителя-словесника й учнів [5]. Організована в такому руслі співпраця дозволить сформуванню в учнів життєво важливі орієнтири.

Беззаперечно, найоптимальнішим методом активного навчання є **проблемний**, а формою – **групова робота** [1]. При вивченні системи персонажів твору доцільним вважаємо використання **прийому «символічного наповнення особистості»**, який передбачає формування в учнів основних знань щодо характеристики персонажів, практичних навичок їх аналізу та глибокого осмислення екзистенційного смислу, закладеного письменником у конкретних героях. Крім набутих знань, умінь і навичок, учень формує власну позицію щодо потрактування відповідного екзистенційного смислу в житті. Результат такого підходу буде ефективнішим, якщо вчитель вестиме

навчання таким чином, ніби перед ним діти трохи старші, ніж є насправді, «забігатиме» наперед і завдяки цьому вестиме учнів за собою» [6, 25]. Використання прийому «символічного наповнення особистості» ефективно на спарених уроках, оскільки більша кількість часу дозволить якісніше вибудувати співпрацю з учнями. Для застосування цього прийому знадобиться ряд наперед заготовлених учителем допоміжних предметів:

- прозорі склянки з наклеєними іменами персонажів (за кількістю основних аналізованих персонажів); рекомендується обирати не більше шести героїв, оскільки більша їх кількість ускладнює засвоєння учнями теми;
- невеликі паперові аркуші двох тонів, теплого й холодного (наприклад, рожевий та блакитний);
- дерев'яний кошик з наклеєним на внутрішньому дні написом «Я» («Я»-кошик).

Перед проведенням уроку вчитель повинен забезпечити наявність необхідної кількості літературних творів, адже тільки безпосередня робота з художнім матеріалом дозволить глибоко осмислити ідейне підґрунтя конкретних персонажів.

Прийом **«символічного наповнення особистості»** передбачає поділ класу на групи, кожна з яких готує характеристику одного образу. Аби складання учнями характеристик персонажів не мало хаотичного характеру, словесник має ознайомити їх з основними методичними засадами опрацювання матеріалу. Відтак послідовність роботи на уроці здійснюватиметься таким чином:

- поділ учнів на групи (на розгляд учителя чи за взаємною згодою класу);
- кожна група отримує склянку з іменем персонажа;
- група здійснює роботу з текстом, виписуючи на аркушах цитати або згадку конкретних епізодів, що демонструють позитивні або негативні риси персонажа;
- на аркушах теплого тону учні фіксують позитивні риси героя, на аркушах холодного – негативні.

Після роботи кожна група здійснює презентацію свого персонажа, за алгоритмом: *«риса характеру – підтвердження текстом – власна думка щодо характеристики»*. Спрямована в такий спосіб презентація виконаної роботи дозволить учителю виявити внесок кожного учасника групи в спільне опрацювання проблеми, побачити рівень індивідуального осмислення теми. Після презентації кожним членом групи певної риси характеру персонажа він складає аркуш вчетверо, поміщаючи його в склянку з іменем героя.

На завершення всі учні, аналізуючи який колір (теплий чи холодний) переважає в наповненій символічній склянці-особистості, роблять висновок про його сутність. У підсумковій бесіді з'ясовується, яку роль відіграє персонаж у творі, а також у чому актуальність цього героя сьогодні. Тим часом решта учнів узагальнюють і фіксують виступи кожної динамічної групи в зошиті у формі таблиці-характеристики персонажів.

Після обговорення кожна група складає вміст своєї склянки до «я-кошика», усі аркуші з нотатками ретельно перемішуються. Тоді кожен учень із заплученими очима витягає навмання аркуш і, прочитавши, ховає до кишені. Учитель пропонує старшокласникам замислитися над такими питаннями:

- 1) Чи притаманна ця риса характеру мені?
- 2) Чи намагаюся я використовувати свої позитивні якості для того, аби змінити щось на краще?
- 3) Чи прагну я зменшувати вплив моїх негативних рис на власні рішення та вчинки.

Важливо зауважити, що для того, аби не травмувати психіку школярів, жодна з відповідей не озвучується прилюдно й не обговорюється в класі. Кожен учень дає відповідь на ці запитання лише собі. Побудоване в такій формі осмислення сприяє розвитку в молодій людині вміння самоаналізу й самооцінювання, що в майбутньому дозволить розуміти причинно-наслідкові зв'язки власних вчинків, успіхів та невдач.

Вважаємо, що вищеописаний прийом може корегуватися відповідно до змісту уроку та до вікових особливостей

школярів, а отже, його можна використовувати як у старшій, так і в середній ланці загальноосвітньої школи.

Література

1. Когут О. Інноваційні технології навчання української мови та літератури / О.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 204 с.
2. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: Монографія / О.Куцевол. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
3. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Сафарян С. Проблеми формування читацької компетенції школярів та їхнє відображення в сучасному змісті шкільної літературної освіти / С.Сафарян // Збірник наукових доповідей літературної конференції «Дитина читає». – Львів, 2008. – С.4-6.
5. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. – К.: Міленіум, 2002. – 318 с.
6. Токмань Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури / Г.Токмань // Дивослово. – №6 (556). – 2003. – С.23-29.



Людмила Бичок

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Кіляр О. В.)*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Свідоме ставлення до дидактичної гри як до засобу літературного розвитку учнів 5-7 класів передбачає науково обґрунтований системний підхід до навчально-ігрової діяльності, зокрема чіткого визначення суті літературної гри, її місця на уроці, переосмислення педагогічних можливостей, доцільного поєднання з іншими методами, прийомами та видами навчальної діяльності. Цілеспрямоване використання гри на уроці зарубіжної літератури передбачає орієнтування вчителя в широкому розмаїтті ігор з літератури.

Питанням літературних ігор займалися А.Мельник, Т.Чеверда, С.Шмаров та ін. Актуальною є проблема

класифікацій літературних ігор, що не враховує сучасних тенденцій ігрової практики, відрізняється різнобічністю й неповнотою та потребує удосконалення.

Розглянута узагальнююча літературна гра допоможе в осягненні сутності, функції та значення навчальних ігор у процесі вивчення зарубіжної літератури. Загалом, учені класифікують літературні ігри за такими ознаками: *за метою, за характером пізнавальної діяльності, за видом діяльності, за засобами організації, за тривалістю, за особливостями мовленнєвої діяльності, за засобами керівництва, за формою проведення.*

Одним з різновидів дидактичних ігор є **узагальнюючі ігри**, які застосовуються на підсумковому етапі вивчення художнього твору або під час узагальнення вивченого на уроці. Мета узагальнюючих літературних ігор полягає в перевірці розуміння учнями прочитаного твору й висновках, які вони подають. Узагальнюючі ігри доцільні також після вивчення творчості письменника, певної теми або розділу, наприкінці семестру чи навчального року. Відповідно до цього змінюється зміст та обсяг навчального матеріалу. На підсумковому етапі вивчення художнього твору також проводяться різноманітні ігри з метою контролю, корекції та оцінювання знань учнів.

Розглянемо такі узагальнюючі літературні ігри, як **«Знайди мене»**, **«Лялькар»**.

«Знайди мене» – узагальнююча літературна гра, що доцільно застосовується наприкінці вивчення теми або твору (в ідеалі циклу творів) для оптимізації навчальної діяльності. Учитель читає складена заздалегідь розповідь про персонаж твору (у циклі творів можливо декілька персонажів) з вигаданим сюжетом, але реальними подіями, явищами, рисами характеру, узятими з твору. Учні уважно слухають і намагаються впізнати зашифрований персонаж або сюжет справжнього твору, намалювавши тематичний малюнок. Після закінчення гри проводиться конкурс на кращий малюнок, призи у вигляді балів заносяться в загальний рейтинг. Гра вдало зацікавлює та активізує учнів, особливо 5-7 класів, розвиває творчий потенціал та

абстрактне мислення, дозволяє працювати з кожним учнем класу.

Наступна узагальнююча гра **«Лялькар»** стане в нагоді при вивченні великих прозових творів. Вона заохочує учнів креативно міркувати й правильно формулювати свою думку, розвиває усне мовлення. Після прочитання твору учням пропонується обрати двох героїв твору, між ними визначити домінуючого й підпорядкованого. Далі уявити себе домінуючим й описати, яким, на його думку, виглядає підпорядкований і чому. Повторити маніпуляцію, уявивши себе підпорядкованим. Для досягнення ще кращого результату запропонуйте учням обмінятися одним з персонажів і програйте гру ще раз.

Отже, літературна гра як засіб оптимізації навчального процесу, займає вагомe місце в навчанні, спрямована на зацікавлення учасників. Ураховуючи вікові особливості учнів, варто звернути увагу на літературні ігри та їх варіативність, що стануть незамінними помічниками кожного вчителя-словесника у його професійній діяльності.

Література

1. Ніколенко О. Сучасний урок зарубіжної літератури: посібник для вчителя / О.Ніколенко, О.Куцевол. – К.: Академія, 2003. – С.25-28
2. Чеверда Т. Застосування дидактичних ігор на уроках літератури / Т.Чеверда // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2001. – №4. – С.6-10
3. Шмаров С. Ігри на уроках зарубіжної літератури / С.Шмаров // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. – 2005. – №6. – С.8-10.



Ірина Василевська
студентка IV курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗАНЕ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ІСТОРІЇ В
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Державна програма «Освіта України ХХІ ст.» та Концепція літературної освіти у 12-річній загальноосвітній

школі першорядним завданням учителів-словесників вважає виховання національно свідомих громадян України, котрі бережно ставляться до історичного минулого Батьківщини, шанують її героїв. Особливо актуальним сьогодні є виховання історичної пам'яті молодшої генерації українців. Значні можливості для реалізації цього завдання надає вивчення літературних творів у контексті відображених в них подій минувшини.

Проблему міжпредметних зв'язків української літератури та інших шкільних предметів досліджували вчені-методисти О.Бандура, Т.Бугайко, Ф.Бугайко, Н.Волошина, А.Градовський, С.Жила, Є.Пасічник, Б.Степанишин та інші. Вони вважають взаємозв'язане вивчення літератури й історії дієвим шляхом підвищення ефективності вивчення української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу – школах, ліцеях, гімназіях.

Однак у зв'язку з тим, що сьогодні розкривається багато раніше замовчуваних сторінок української історії, без ідеологічних напластунків аналізуються чимало історичних постатей та подій, виникла потреба в розгляді проблеми взаємозв'язаного вивчення української літератури та вітчизняної історії.

Мета статті – з'ясувати найбільш ефективні методи, прийоми і форми аналізу літературних творів, що дають можливість здійснити їх взаємозв'язане вивчення з історією.

Загальноновизнана важливість **принципу історизму** в літературознавстві та методиці навчання літератури. Він обстоює необхідність розгляду будь-якого літературного явища в нерозривному зв'язку із суспільно-історичними обставинами того часу, коли воно виникло, тобто в координатах своєї історичної доби. Необхідно також зважати, наскільки правдиво й повно висвітлено певну подію тієї історичної епохи, коли вона відбувалась.

Отже, взаємозв'язане вивчення літератури й історії передбачає володіння учнів такими вміннями:

- аналіз художніх творів на тлі історичних подій;

- розуміння школярами їх ідейного змісту та проблематики;
- зіставлення подій, описаних у літературному творі, та реальних, історичних;
- аналізу вчинків реальних історичних людей та порівняння їх з письменницькою інтерпретацією образів-персонажів;
- розрізнення історичної й художньої правди.

Учитель літератури має поступово й систематично формувати в учнів середньої, а згодом і старшої ланки розуміння того, що *в художніх творах відображено найтипівіші риси епохи, найважливіші події й характерні факти*. Наприклад, аналізуючи Шевченкову поему «Гайдамаки», 9-класники мають усвідомити позицію автора, його ставлення до учасників Коліївщини, зрозуміти трактування образів історичних діячів Івана Гонти, Максима Залізняка, а також напівлегендарного Яреми Галайди, котрий є уособленням тієї збуреної народної маси, що взялася за свячені ножі проти соціального, національного та релігійного гніту.

Варто звернути увагу учнів на те, як сам Кобзар пояснював співвідношення історичного та вигаданого у своєму творі. Необхідно прочитати й прокоментувати слова з передмови до поеми: «Про те, що діялося на Україні 1768 року, розказую так, як чув од старих людей; надрукованого й критикованого нічого не читав, бо, здається, і нема нічого. Галайда впововину видуманий, а смерть вільшанського титаря правдива, бо ще є люди, котрі його знали. Гонта й Залізняк, отамани того кровавого діла, може, виведені в мене не так, як вони були, – за це не ручаюсь» [3, 94].

Дуже важливо, аби шкільна молодь усвідомила, що *майстер слова порівняно з істориком-науковцем має більший вплив на своїх читачів, бо апелює не лише до їхньої свідомості, а насамперед до емоцій, уяви, естетичних відчуттів*. Отже, з твердою переконаністю можна сказати, що в письменника більше можливостей

донести до розуму та серця дитини образ певного історичного діяча та яскравіше висвітлити період, у який він жив.

Таким чином, школярі не лише запам'ятовують історичні факти, а й виявляють до них відповідне емоційне ставлення. Усе це полегшує осмислення причинності й зумовленості історичних подій, робить сучасних дітей співучасниками минулого нашої Вітчизни.

Навчати учнів здійснювати взаємозв'язок української літератури й історії варто починати ще в середній ланці, поступово ускладнюючи цю роботу. Наприклад, вважаємо, що в 5-6 класах варто використовувати **історичні коментарі** до того чи іншого літературного чи фольклорного твору.

Особливо сутнісними ці коментарі стають у 7-8 класах, де вивчаються українські історичні пісні й думи. Їх повне й адекватне осмислення неможливе без знань історії доби козаччини. Погоджуємося з О.Слоньовською, автором підручника з української літератури для 8 класу, яка дає чимало **історичних коментарів та додаткових довідкових матеріалів** до вивчення історичних пісень, зокрема «Та, ой, як крикнув же та козак Сірко», «Ой Морозе, Морозенку», «Чи не той то хміль», «Максим козак Залізник», «За Сибіром сонце сходить» та ін. [1, 15-26].

Однак вважаємо, що ці міжпредметні зв'язки потрібно підсилювати й на уроках історії, де вчитель має наголошувати на тому, що історичні події отримали свою інтерпретацію у фольклорних та письменницьких творах. Разом учитель літератури й історії навчають сучасних школярів відрізняти історичну правду від правди художньої, пояснюючи різницю між реальною, історичною постаттю й вигаданою фантазією автора, оскільки вона типова для того часу, як-от героїня історичної думи «Маруся Богуславка».

Систематичне здійснення взаємопов'язаного вивчення історії й літератури можливе в старших класах, коли курс літератури будується за історико-літературним принципом.

Реалізовувати ці міжпредметні зв'язки методично виправдано й доцільно на всіх етапах вивчення художнього твору: при вивченні особи письменника, підготовці до сприймання художнього твору, його сприйманні, аналізі та на етапі закріплення здобутих знань, умінь та навичок, у ході підведення підсумків.

Вивчення художніх творів на тлі історичних подій та явищ може відбуватися на уроках літератури різних типів: вивчення нового матеріалу, удосконалення вмінь і навичок, узагальнення і систематизації знань, умінь і навичок, комбінованих уроках.

Під час взаємозв'язаного вивчення української літератури й історії використовувалися різні **методи навчання: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний виклад, дослідницький**. Під час вивчення творів української літератури в експериментальних класах використовували також інтерактивні методи навчання, які враховують суб'єктний досвід учня-читача та процеси розумових операцій. Інтерактивне навчання це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність (О. Пометун, Л. Пироженко). Наприклад, у процесі вивчення героїчної поеми «Слово о полку Ігоревім» варто використати такі **інтерактивні методи: рольову гру «Інтерв'ю автора», гру «Акваріум», на якій обговорювалося питання «Що стало причиною поразки Ігоревого війська?», порівняння двох творів – літописного й художнього**. У ході вільного обміну думок 9-класники краще зрозуміли не тільки історичний контекст перлини давньоруської літератури, а й проблему відповідальності влади за свої вчинки й долю народу.

Практика вчителів-новаторів засвідчує, що ефективними для реалізації поставленої мети є **прийоми порівняння, аналіз, розв'язування проблемних завдань, побудова системи запитань, різноманітні бесіди за прочитаним**.

Також у старшій ланці частотним є використання **семінарських занять, інтегрованих уроків з учителем історії**, який знайомив старшокласників з історичним тлом виучуваного художнього твору, **інноваційних різновидів лекцій – проблемних, візуалізацій, діалогічних** тощо.

Серед прийомів аналізу художнього твору пріоритетними були ті, що ґрунтувалися на принципі **зіставлення художніх творів з історичними подіями: порівняльні характеристики історичної постаті і її художнього втілення, зіставлення історичної події чи явища та його мистецької інтепретації, порівняння висловлювання вченого-історика та уривку з літературного твору** тощо.

Ми твердо переконані, що розв'язання означеної проблеми сприятиме формуванню національної свідомості, патріотизму старшокласників, адже вивчення української літератури у вязку з історією – могутній виховний засіб, що стимулює самовдосконалення та саморозвиток юної особистості.

Література

1. Слоньовська О. Українська література: підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.Слоньовська. – К.: Освіта, 2008. – 400 с.
2. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. – К.: РВЦ «Проза», 1995. – 254 с.
3. Шевченко Т. Гайдамаки // Тарас Шевченко. Поезії: У 2 т. / Т.Шевченко. – К.: Веселка, 1991. – Т.1. – С.55-94.



Олександр Вешелені

студент магістратури ІФЖ

(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ «КРИМІНАЛІСТИЧНОЇ ГРИ» ПРИ ВИВЧЕННІ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКІВ ДОБИ «РОЗСТРІЛЯНОГО ВІДРОДЖЕННЯ»

Вивчення біографії письменника – один з найскладніших етапів роботи вчителя літератури. Головна проблема цієї складової навчання полягає в балансуванні між певною кількістю фактів та намаганням представити особистість

митця. Провідні науковці та методисти (Г.Токмань, Р.Мовчан, Є.Волощук) наголошують на пріоритеті ціннісної складової в опануванні біографічного матеріалу, а тому домінуючим є «всебічне висвітлення особистості митця як живої людини з притаманними їй рисами характеру» [4, 188]. Саме їхні праці слугують методичною базою для подальшої розробки конкретних інноваційних форм викладання літератури в школі. Постать кожного письменника є цілком оригінальною, і знайомство з нею вимагає від педагога динамічного методичного інструментарію. На різних етапах навчання в залежності від матеріалу вчитель обирає найбільш вдалий ракурс висвітлення біографії митця й послуговується різноманітними прийомами: портретним описом, інсталяцією, «візитом героя» тощо.

Останнім часом у культурний та освітній простір повернуто імена великої кількості митців, чиє життя і творчість слугує справжнім лакмусовим папірцем історії української нації у ХХ ст. Знайомство з ними повинно спиратися на широке залучення біографічного матеріалу, що створює певний екзистенційний портрет особистості. При вивченні життєпису кількох письменників «Розстріляного відродження» – особливо цікавого для школярів періоду – можливим є залучення елементів «криміналістичної гри» в кількох її різновидах. Це допоможе передусім відтворити «дух епохи» 20-40-х рр. ХХ ст. і дасть можливість учням пережити колізії письменницьких доль і внутрішніх потрясінь.

Як відомо, криміналістика – це «наука про закономірності злочинної діяльності та її відображення в джерелах інформації, які слугують основою для розробки засобів, прийомів і методів збирання, дослідження, оцінки й використання доказів з метою розкриття, розслідування, судового розгляду та попередження злочинів» [2, 6]. Поняття «криміналістичної гри» на рівні техніки прийому передбачає не лише формальне відтворення певної дедуктивної вправи, а й створення відповідної «детективної» атмосфери розслідування, а це, безперечно, посилює в учнів зацікавленість та сприяє активізації їхньої навчальної

діяльності. Як варіанти форм проведення таких уроків розглянемо три його різновиди: **урок-дослідження, урок-розслідування й урок-шпіонаж.**

Урок-дослідження дає найширше поле для залучення біографічних даних та їхнього творчого осмислення. Цю форму заняття можна застосовувати при вивченні життєпису майже кожного письменника зазначеної доби, незалежно від того, чи був митець репресований, чи ні. Найбільш виправданим прийом розслідування може бути в процесі знайомства із життєписом М. Хвильового. Хоча проблема його самогубства є досить складною, усе ж, керуючись екзистенційно-діалогічною концепцією Г.Токмань [5], вважаємо за необхідне осмислити разом з учнями цей вчинок, а саме його історичне та суспільне значення.

Подібний урок-розслідування починається з детальної розповіді з «місця події» 13 травня 1933 року. Учитель зумисне не посилює трагізм події, зберігаючи «холоднокровне» ставлення слідчого. На цьому етапі зачитується лише одна із записок Хвильового, адресована його доньці:

«Золотий мій Любисток, пробач мене, моя голубонько сизокрила, за все. Свій нескінчений роман, між іншим, вчора я знищив не тому, що не хотів, щоб він був надрукований, а тому, що треба було себе переконати: знищив – значить уже знайшов у собі силу волі зробити те, що я сьогодні роблю.

Прощай, мій золотий Любисток.

Твій батько

М. ХВИЛЬОВИЙ 13/V 1933 р. Харків» [1, 278]

Учитель наголошує, що для розуміння мотивів вчинку митця потрібно детально зупинитися на деяких моментах його життя. Для цього кілька учнів («доповідачів у справі») знайомлять однокласників з етапними моментами життя Миколи Фітільова. При цьому на кожному етапі обговорюється певний проблемний момент, як-то:

- Чи був Микола Фітільов росіянином?
- Чи був М.Хвильовий чекістом і чи розстрілював свою матір?

- Чи був М.Хвильовий комуністом?
- Чи було гасло «Геть від Москви!» проявом ворожості щодо росіян?

Висновки повинні певною мірою «виправдовувати» його постать у суперечливих ситуаціях (він походив з родини українців; не вбивав своєї матері; під час революції був боротьбистом, а не більшовиком; говорив про зміну українських орієнтирів, але не закликав до шовінізму). Для більш цілісної життєвої картини М.Хвильового учням також пропонуються спогади (у нашому випадку – «свідчення») А.Любченка, узяті з його щоденникових записів [3]. У них митець постає суперечливою людиною з яскраво вираженою невротичністю, яку легко пояснити його трагічним романтичним духом і несумісністю ідеалів з довколишньою дійсністю.

У фіналі уроку зачитується другий лист М.Хвильового, який учням вдається проаналізувати набагато краще саме завдяки проведеному розслідуванню: не стаючи прихильниками «правильності» суїциду, вони мають можливість усвідомити внутрішній колапс письменника, який відчув власну відповідальність за процес нищення інтелігенції під проводом радянської ідеології. Для того, аби залишити простір для внутрішніх роздумів після уроку, учитель «нагороджує» слідчих напівмістичною таємницею: написавши на дошці дату народження та умисної смерті М.Хвильового (13 грудня 1893 р. та 13 травня 1933 р.), він пропонує порахувати частотність числа «13», про яке письменник так неоднозначно згадує у своїй передсмертній записці.

Біографію В.Підмогильного можна вивчати радикально іншим і навіть жорсткішим шляхом на **уроці-розслідуванні**. На початку заняття важливо з'ясувати «правила» взаємин учителя та учнів, відповідно до яких увесь процес «допиту» розігрується з конкретним розподілом на ролі. Учитель перебирає на себе роль енкаведиста, розмовляючи зневажливим тоном з уявним образом письменника, який учні формують колективно. Для підсилення атмосфери використовується ордер на обшук й арешт з наступним

(документально засвідченим) текстом: «Ордер № 845 по Харківському обласному управлінню НКВС на здійснення обшуку та арешту гр-на Підмогильного Валер'яна Петровича в Заньківському будинку творчості. 8 грудня 1934 року».

Кожна пара учнів опрацьовує певний фактичний чи критичний матеріал з життєпису В. Підмогильного на основі роздаткових карток і має у відповідний момент відповісти на провокативне запитання. Для того, щоб убезпечитися від можливих ситуацій, коли відповідна пара не зреагувала вчасно, учитель може використати одного з учнів, що має всі відповіді, у ролі помічника слідчого, який, однак, переповідає факти з явними вкрапленнями ідеологічності та натиску. Питання варто максимально нагнітати зверхнім ставленням (звичайно, у межах акторської гри й етичної допустимості):

- 1) Зветесь? Народилися? У якій сім'ї?
- 2) Де на такого розумного вивчилися?
- 3) А революція? На чийому боці воювали? Чому не возвеличували її?
- 4) Чого це раптом Ваше оповідання звалось «Проблема хліба»? Яка ж то така проблема могла бути в наш світлий час?
- 5) Ви чому протиставляли місто селу? Чого схвалювали махновщину? Для Вас це третя революція?
- 6) З ким це Ви крутилися в «Ланці»? Чому керувалися буржуазними принципами в літературі? Чому перекладали буржуазних письменників?
- 7) З ким Ви з Ваших друзів і товаришів вели розмови шовіністичного й антирадянського характеру? Кого називали винуватцем «розгрому української контрреволюції»?
- 8) Ви звинувачуєтеся як учасник контрреволюційної організації, що ставила за мету терор проти вождів партії. Визнаєте себе винним у цьому?

Зазвичай такий переворот у стратегії проведення уроку спантеличує учнів, тому важливо пояснити їм на етапі мотивації потребу такої форми роботи. При потребі учитель може підтвердити правдивість подібного допиту, зачитавши

уривки з роману «Сад Гетсиманський» І. Багряного. Наприкінці уроку учні мають змогу описати внутрішні переживання від «психологічного тиску» й зрозуміти становище письменників «Розстріляного відродження».

Іще яскравішим за формою може стати **урок-шпіонаж**, який варто провести при вивченні біографії справжнього шпигуна – В.Петрова-Домонотовича. Саме такий прийом передає атмосферу таємничості, яка продовжує оточувати цю постать, роблячи її цікавою для сучасної молоді.

Сценарій побудови прийому шпіонажу приблизно наступний:

Німецька служба безпеки отримує таємний лист, у якому фігурує радянський шпигун під шифром Доктор Парадокс. Унаслідок довгих зіставлень стає очевидним, що він стежив за українською громадою в Мюнхені. Підозра падає на три особи: етнографа, письменника й філософа. При перевірці даних про етнографа стає очевидним, що він таємничо зник навесні 1949 року. Його ім'я Віктор Петров. Далі іде пошук інформації про цю людину, відомості про його місце народження, освіти й роботи. Згодом стає відомо, що, крім наукової діяльності, він також писав художні твори, спершу під власним іменем, а згодом під псевдонімом В.Домонтович. Однак його твори виявляються зовсім не соцреалістичними, зрештою, вони є забороненими в СРСР. Отже, це не підтверджує його причетності до спецслужб, як і те, що в часи німецької окупації в Києві він співробітничав з Олегом Ольжичем. 1943 р. він керував кафедрою етнографії Українського наукового інституту у Львові, а 1944-1945 рр. був співробітником Українського наукового інституту в Берліні. Улас Самчук писав, що Петров у Берліні ходив в однострої німецького офіцера. Для з'ясування обставин його зникнення розшукуються особи, які були з ним у тісному контакті. Спливають на поверхню його листи, адресовані коханій, колишній дружині М.Зерова – Софії. За ними можна встановити, що вже взимку 1950 р. він повернувся до Києва.

Поетапно вимальовуються всі перипетії життя Віктора Петрова-Домонтовича – людини життєвих і творчих парадоксів. Подібна робота готує учнів до сприйняття незвичної за змістом та формою повісті «Доктор Серафікус».

Очевидно, що іменами цих письменників не вичерпується перелік тих постатей, вивчення життєпису яких може проводитися із залученням елементів «криміналістичної гри». Також можливим є розслідування «білих плям» у біографії Т.Осьмачки (утечі з в'язниці та психіатричної лікарні, манія переслідування на еміграції), Остапа Вишні та О.Довженка (таємні щоденникові записи). Важливо пам'ятати про роль учителя як своєрідного каталізатора дедуктивного та індуктивного мислення учнів у процесі аналізу документальних свідчень про того чи іншого митця. Саме така робота стимулює старшокласників до самостійного, творчого осмислення культурної та історичної спадщини українців. Проблема життєвого вибору письменника, його непохитність перед тиском системи слугує орієнтиром молодому поколінню у формуванні свідомої активної громадянської позиції та вмінні утверджувати власну ідентичність в умовах безликої шаблонності. Ігрова й водночас досить серйозна робота над життєписом митця «зближує» представників віддалених епох і робить процес вивчення біографії природною потребою освіченої людини.

Література

1. Жулинський М. Із забуття в безсмертя / М. Жулинський. – К., 1990. – 447 с.
2. Криміналістика / За ред. В. Шепітька. – К.: Видавничий Дім «Ін Юре», 2004. – 728 с.
3. Любченко А. Вибрані твори / А. Любченко. – К.: Смолоскип, 1999. – 520 с.
4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти / Є. Пасічник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Токмань. – К.: Міленіум, 2002. – 318 с.



Ольга Гладун

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н.Л.)*

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ З
РОЗДІЛУ «ТИ ЗНАЄШ, ЩО ТИ ЛЮДИНА?»
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В
7 КЛАСІ**

Учителеві літератури конче важливо вміти працювати над такою складною, але потрібною темою, що вивчається в 7 класі. Правильний з методологічного погляду підхід до розгляду творів з цього розділу, принесе бажані плоди: гуманне ставлення школярів до природи, віра в добро, а головне – повагу до інших людей, до їхньої праці.

Актуальність даної статті зумовлена тим, що пошук методів і прийомів для опрацювання творів філософського й гуманістичного спрямування завжди викликав труднощі в роботі вчителя-словесника. Як же працювати чи, точніше, виховувати 7-класників, намагаючись при цьому ще й навчити їх, а не лише виховувати риси доброчесності та гуманізму? До цієї проблеми зверталось багато дослідників-методистів та вчителів: Я.Станько, О.Чупринін, А.Ситченко, Т.Дятленко, Н.Волошина, Н.Попатенко, В.Литвиненко, Л.Дяченко-Лисенко, Н.Гергут, Р.Мовчан та інші. Усі вони розглядали вивчення творів у різних аспектах, починаючи з читання й закінчуючи розглядом проблем, висвітлюваних автором. **Мета статті** – визначити найефективніші методи і прийоми роботи над творами цієї теми.

С.Привалова акцентує увагу на уважному опрацюванні 7-класниками індивідуального й мовного стилю письменника, розглядає різні варіанти вирішення цього питання, оскільки вважає аспект індивідуальності найбільшим виразником творчості митця [6, 38]. Т.Бронзенко прагне навчити учнів, як свідомо сприймати літературу, для чого розробляє проблемно-пошукові та дослідницькі завдання в системі ідейно-художнього аналізу літературних явищ, що, безумовно, є дуже важливим, бо

твори з розділу «Ти знаєш, що ти людина?» мають глибокий філософський зміст [1, 49]. Для їх кращого та ґрунтовнішого розуміння в пригоді стане осмислення підтексту, що знаходить своє вираження й пояснення в дослідженнях Л.Кравець: «Явище підтексту та засоби його вираження в художньому творі повинні особливо ретельно опрацьовуватись з учнями, бо не кожен 7-класник розуміє роль і наслідки цього засобу літератури» [4, 59]. Варто також зазначити особливу важливість уміння школярів давати психологічну характеристику героїв художнього твору, вивченню якої багато уваги приділила Н.Соловійова. Ось так ґрунтовно потрібно готуватися вчителю, розглянувши всі зазначені вище праці, щоб результати роботи 7-класників були плідними.

Ми досліджуємо твори з розділу «Ти знаєш, що ти людина?» для 7 класу: «Скарб» О.Стороженка, «Цвіт щастя» й «Мишка» Б.Лепкого, «Чайка на крижині» Л.Костенко; а також ті, вивчення яких припало що на період нашої педагогічної практики, – повість-притча «Планетник» Б.Харчука, оповідання «Сім'я дикої качки» Є.Гуцала та новела «Гер переможений» Л.Пономаренко. Існує чимало поглядів щодо вивчення цих творів, адже їх змістова канва, сюжет, актуальність дають словеснику безліч способів авторського тлумачення прочитаного.

Наприклад, учитель української мови і літератури Я.Станько вважає, що найдоцільніше оповідання «Сім'я дикої качки» «звучатиме з легкої письменницької руки учнів» [3, 74]. Тобто, словесник дає змогу 7-класникам додумати кінцівку твору, висловити найрізноманітніші й найнеймовірніші погляди на вирішення поставлених проблемних запитань. Лише таким чином за допомогою логічних висновків, свого аналізу, учні зможуть зрозуміти роль подібних творів у житті людини, зокрема дитини. Дійсно, учитель має рацію, коли доводить, що кожна особистість сама повинна зважити всі «за» й «проти», проаналізувати різні варіанти й прийти до правильного висновку [3, 76].

Н.Олійник радить під час вивчення таких творів використовувати найрізноманітніші види бесід з дітьми,

опитування, міні-дискусії, усне тестування [3, 80]. Учитель повинен розуміти, наскільки важлива жива розмова з учнівською аудиторією. З такими методами роботи погоджуються Л.Кравець, Н.Соловійова та ін. Суть методу бесіди полягає в тому, що зміст досліджуваного матеріалу розкривається у відповідях учнів на поставлені словесником запитання. Система запитань повинна бути чітка й змістовна. Активність школярів, їхня пізнавальна діяльність у процесі бесіди спираються на вже раніше відомі факти, явища, на запитання вчителя, що відіграють роль стимулу продуктивного мислення.

Напевно, найбільше способів вирішення поставлених завдань при вивченні «Планетника» Б.Харчука та «Сім'ї дикої качки» Є.Гуцала пропонує О.Чупринін. Різноманітність його підходу до вивчення такої глибокої теми починається вже з подання біографії письменника. Наприклад, він висвітлює життєтворчість Бориса Харчука через призму сприйняття його доньки, використовуючи її спогади.

Чимало уваги О.Чупринін надає роботі з текстом «Планетника»: здається, що жоден елемент твору не залишився непоміченим, жоден вчинок не обговореним, жодне слово не прокоментованим. У творі Б.Харчука використано багато елементів народної мудрості, присутні чаклунство, роз'єднаний часовий простір, а головне – це твір, у якому надзвичайно тісно пов'язані людина й природа, людина й людина. Це робить його важким для сприймання. Ось для чого О.Чупринін використовує, крім звичайних методів і прийомів роботи над твором (слово вчителя, бесіда, кросворд), ще й інші, ігрові. Наприклад, вікторини «Найуважніший», «Пізнай героя», дослідницьку роботу «Добро і зло», ігрове доміно, інформаційне гроно [8, 35]. Подібні цікаві ігрові вправи, вікторини, літературні тести, головоломки для перевірки знань, умінь і навичок учнів пропонує використати й А.Жадан [2, 3].

На нашу думку, усі методи й прийоми, розглянуті вище, полегшують роботу над твором, опрацювання всіх важливих його складових, а головне – підтексту. Тому ми також вважаємо, що кропітке вивчення цих письменницьких

шедеврів може втілюватися в не менш кропіткому огляді кожного елементу твору.

За програмою на вивчення «Планетника» в 7 класі відводиться два уроки. На нашу думку, цього недостатньо, щоб розглянути такий складний за задумом твір, тому більшої уваги слід надати саме характеристиці образів, проблематиці та композиції. Головним завданням художньої літератури є виховання справжньої людини, а втілити це на практиці можливо лише при цілісному розгляді цих трьох елементів.

На оповідання Є.Гуцала «Сім'я дикої качки» програмою відведено також дві години. Оповідання трохи менше за обсягом, ніж повість-притча «Планетник», але за гуманістичним спрямуванням й актуальністю проблематики не поступається. При опрацюванні із 7-класниками цього твору ми вважаємо за потрібне дати можливість учням самим додумати кінцівку оповідання. Необхідно підвести їх до його осмислення ідеї: не можна приручати дику природу, безвідповідально ставитись до чужого життя й повторювати помилки, які зробив колись Юрко, щоб школярі зрозуміли негативні наслідки непродуманих забаганок людини.

Не менш важливою для розкриття гуманістичного змісту є новела Л.Пономаренко «Гер переможений». Школярам необхідно виробити у своєму розумінні правильне ставлення до полонених, солдат, як невинних людей, що опинилися в залежності від системи. Так, правильним на цьому шляху формування власної істинної думки учнів є розповідь учителя про війну й не лише Другу світову, де наші співвітчизники захищалися від поневолювачів, але й про війну в Афганістані, де, на жаль, ми виступили в ролі окупантів. Діти повинні своєчасно зрозуміти, що прості солдати, військові – заручники жорстокої системи; зрозуміти, що для людини більш природним є мирна праця, творення, аніж війна й руйнація. Шлях до усвідомлення цих проблем лежить через бесіду, бесіду, правильно підібрані вчителем питання й слова, які б залишили слід у дитячих серцях.

На уроках вивчення означених творів важливе місце займає опис зовнішності людини, оскільки саме він допомагає дізнатися більше про внутрішній світ героїв, на чому акцентує свою увагу Г.Федоренко: «Опис зовнішності допоможе учням не лише розібратися в незвичайному внутрішньому світі персонажів, але й удосконалити власні мовні навички» [7, 18].

Для зацікавлення школярів можна використати прийом написання коротких листів, який сприятиме розкриттю думок і почуттів 7-класників. Листи можна писати при вивченні трьох розглянутих вище творів, адресувати їх персонажам, автору, нащадкам. Висловлення думок у формі листів допомагає чітко усвідомити важливість того чи іншого явища словесного мистецтва.

Важливими для розуміння філософії письменницького творіння є вибір і постановка проблемних запитань, розгадування ребусів. Проблемні запитання повинні містити глибокий зміст і спонукати учнів до логічного мислення. Практика постановки проблемних запитань дає можливість учителю зрозуміти хід думок учнів, їхнє ставлення до тієї чи іншої проблеми. Таким чином, словесник чітко бачить, над чим потрібно ще попрацювати, а що школярі засвоїли на достатньому рівні. Нагадаємо, що розробкою актуальних питань проблемного характеру займався Т.Бронзенко, який розробив систему проблемно-пошукових та дослідницьких завдань, які доцільно використовувати при ідейно-художньому аналізі твору. Для цього можна використовувати метод швидкого опитування (усні тести), ефективні при перевірці рівня знань учнів, коли запитання викликає труднощі чи суперечності.

На нашу думку, напрацювання вчених-методистів, звичайно, є дуже важливим для вчителів-початківців, але лише розробка авторських методів і прийомів роботи в єдності з порадами інших дає можливість молодому словеснику виробити індивідуальну систему навчання.

Отже, ще раз варто підкреслити, що при вивченні творів з глибоким виховним змістом, основними методами роботи є слово вчителя, бесіда, постановка проблемних

запитань, цілісний аналіз сюжету й композиції, характеристика образів головних героїв тощо.

Вищеназвані твори і за жанром, і за змістовими лініями різноманітні, але об'єднані однією метою – виховати порядну, добродісну й гуманну людину. Варто зазначити, що введення цих текстів до нової програми для 12-річної школи дуже важливе, бо вони, безумовно, варті розгляду й мають глибокий психологічний і виховний вплив на особистість учнів.

Ми вважаємо, що подібні зразки словесного мистецтва сприяють загартуванню патріотизму майбутніх громадян України. Учителі, як знавці дитячих душ, повинні особливо свідомо ставитися до пошуку методів і прийомів при роботі з творами такого глибокого філософського змісту.

Література

1. Бронзенко Т. Як навчитися свідомо сприймати літературу?: Проблемно-пошукові та дослідницькі завдання в системі ідейно-художнього аналізу твору / Т.Бронзенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – №7. – С.47-56.
2. Жадан А. Літературні головоломки, кросворди, тести, вікторини, як засіб перевірки знань, умінь і навичок учнів / А.Жадан // Все для вчителя. Українська література. – 2006. – № 3-4. – С.82-90.
3. Інтерактивні технології на уроках української словесності / Укл. Р.Ориштин. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – С.74-82.
4. Кравець Л. Явище підтексту та засоби його вираження в художньому творі / Л.Кравець // Українська мова і література в школі. – 2004. – №1. – С.58-61.
5. Соловйова Н. Формування в учнів умінь давати психологічну характеристику героїв художнього твору / Н.Соловйова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – №10. – С.43-46.
6. Привалова С. Вивчення індивідуального і мовного стилю письменника / С.Привалова // Українська література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 3. – С. 38-40.
7. Федоренко Г.Б. Опис зовнішності людини: усний твір-опис у 7 класі / Г.Федоренко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – Березень. (№ 8). – С.18-22.
8. Чупринін О. Українська література. 7 клас. II семестр / О.Чупринін. – Чернігів: Вид. група «Основа», 2009. – 117 с. (Серія «Мій конспект»).



Поліна Гончар

*студентка IV курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗАНЕ ВИВЧЕННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА МУЗИКИ В
СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ
РІЗНОГО ТИПУ**

Завдання модернізації сучасної української школи ставить перед словесниками проблему оновлення літературної освіти учнів, одним з напрямків якої може стати посилення міжпредметних зв'язків мистецтва слова з іншими мистецтвами. Варто зазначити, що цьому присвячена ціла галузь сучасної літературної компаративістики, що передбачає вивчення художнього твору у взаємозв'язку та взаємодії з явищами живопису, музики, кіно, театру, балету, архітектури, скульптури.

Теоретичною основою реалізації міжпредметних зв'язків літератури та інших мистецтв, зокрема музики, є праці загальної художньої педагогіки І.Зязюна, А.Капської, Н.Миропольської, О.Рудницької, Г.Сагач. Вони довели, що передача учням різноманітних знань з теорії й історії мистецтва необхідна, оскільки без них неможливе оволодіння багатовіковою художньою спадщиною народу.

Проблемі залучення до вивчення літератури окремих видів мистецтва: живопису, графіки, музики, театру, кіно присвячено дослідження А.Вітченка, В.Гречинської, Є.Колокольцева, М.Машенко, Н.Мірецької, М.Сосницької та ін. Роль цих мистецтв в процесі естетичного виховання вивчали О.Бандура, Н.Волошина, С.Жила, Л.Мірошниченко, Є.Пасічник, Б.Степанишин та ін.

В останні роки відбулися значні зміни в шкільній практиці середніх загальноосвітніх навчальних закладів України. З утворенням гімназій, ліцеїв, колегіумів, що мають гуманітарний та мистецький профіль, можливим стало поглиблене вивчення різних мистецтв, цілеспрямований розвиток загальних і специфічних творчих здібностей юної

особистості. Та і для загальноосвітньої школи словесники напрацювали багаті матеріали з питань порівняльного вивчення літератури й мистецтв як складової літературної компаративістики.

Мета нашої статті – на основі узагальнення досліджень учених та вчителів-новаторів щодо вивчення української літератури у взаємозв'язках з музикою визначити ефективні умови, методи, прийоми і форми такої навчальної діяльності.

Відомо, що музика – мистецтво, яке має численні та різноманітні можливості художнього синтезу. Ця образотворчість легко підпорядковується потребам літератури, кіно- й телефільму, театральної вистави, радіоспектаклю, архітектури, живопису, графіки.

Чи не найтісніше музика пов'язана з літературою, її вплив на музу слова є надзвичайно різноманітним. Письменники зверталися до музики для осмислення власного мистецтва, поглиблення його пізнавальних та емоційних можливостей, створення нових жанрів, строфіки, метрики. Музика сприяла трансформуванню жанрів, посилювала дійовість драми, створювала й збагачувала естетику епічного, драматичного й ліричного слова.

Взаємозв'язки літератури й музики є глибокими й органічними. Учені-методисти визначають такі **основні напрями використання музики в процесі вивчення української літератури**: музика усної народної творчості; музика в житті й творчості письменника; музика, утілена в літературному тексті; музика, що народилася в тісній єдності з текстом; музика, яка звучить або про яку говориться у творі; музика як психологічний настрій; музика як особиста творчість учнів [2].

Паралельне вивчення літературного й музичного твору характеризується одночасним уведенням образів цих мистецтв у систему суб'єктивних понять й уявлень старшокласників. Музика на уроках літератури забезпечує якість, художню повноцінність викладення словесником навчального матеріалу. Вона підвищує результативність

занять з літератури й ефективність виховного впливу на школярів.

Сутнісним для вирішення означеної проблеми вважаємо твердження С.Жили, що специфіка структурно-кодОВОЇ побудови літературного тексту часто потребує залучення інших мистецтв як своєрідних ключів для відмикання тієї чи іншої дії художньої системи. Суміжна образотворчість у таких випадках стає для літературного твору орієнтиром, символом і допомагає розкодувати текст [2].

Вивчення української літератури у взаємозв'язках з музикою концентрує внутрішній духовно-емоційний зміст і цінності особистості й одночасно служить могутнім засобом їхнього засвоєння та комунікативного обміну [3, 56]. Учителі-словесники намагаються об'єднати й синтезувати ціннісно-духовні смисли різних мистецтв для кращого усвідомлення текстів і розуміння біографій митців.

Погоджуємося з думкою педагогів і методистів, що вивчення літератури й музики у взаємозв'язках слугуватиме формуванню в учнів глибоких знань про духовне життя людства й особистості, літературу й культуру України та світу, а також ціннісних орієнтацій, суджень та уявлень. Такий шлях вивчення художніх творів забезпечить

- повніше відтворення національно-культурного досвіду нашого народу;
- знайомство шкільної молоді з кращими зразками музичних творів української та світової культури;
- можливість прилучитися до співтворчості, реалізувати свої музичні здібності, забезпечити розвиток емоційної культури та культури спілкування;
- розуміння єдності української і світової культури.

Аналіз сучасного досвіду шкільної літературної освіти дозволив виявити, що найчастіше **музика в процесі викладання літератури** вводиться:

1) як ілюстративний матеріал, що має конкретний зв'язок з темою;

2) з метою розкриття загальноестетичних категорій мовою мистецтва, підсилення естетичної значущості окремих явищ;

3) як підготовчий фактор – створює емоційно-образне налаштування на відповідний „тон” сприймання.

Існує і зворотний зв'язок, коли **література на уроках музики** використовується як:

1) підготовчий фактор – вступна бесіда для створення відповідного емоційного настрою;

2) вербальна інтерпретація музичних творів (розкриття змістовної сутності музичного твору);

3) використання уривків з прозових та поетичних текстів з метою закріплення чи конкретизації художніх образів музичних творів.

Як бачимо, література й музика мають широкі можливості поєднання, надають простір методичній творчості вчителя. Насичення уроків музикою, урізноманітнення форм роботи нетрадиційними методами збагачують світосприймання дітей, приваблюють до виконання конкретних навчальних завдань.

Так, **робота над виразним читанням** вимагає насамперед натхнення, яке безпосередньо пов'язане з емоційністю й прагненням читця-декламатора до самовираження. Учитель має створити такі умови, у яких літературний твір відкриє свої таємниці перед учнем і стане йому близьким. Виразне читання також пов'язане з інтонацією та динамікою, термінами, що мають музичні аналоги. Тому **інтегрований урок "Виразне читання – музична розмова"** стане найкращим засобом закріплення теми.

Використовуючи напрацювання з виразного читання Б.Буяльського, А.Капської, Г.Сагач, навчаємо дітей правильно передавати інтонацію художнього твору. А допоможе в цьому використання **аудіозаписів музичних творів**, спорінених за ліричним настроєм та емоціями. Наприклад, перед читанням ліричних віршів В.Сосюри, варто створити відповідну емоційну атмосферу музикою українського композитора Мирослава Скорика, зокрема,

п'єсою для скрипки й фортепіано «Мелодія». Осмисленню драматичної наснаженості вірша В.Стуса «Як добре те, що смерті не боюсь я» слугуватиме прослуховування головної музичної теми до опери «Прапорonoсці» Володимира Івасюка тощо.

Тісний зв'язок літератури й музики передбачають уроки вивчення ліричних пісень літературного походження, проведення яких заплановане програмою в 6 класі. Тут діти отримують відомості про пісенну творчість Володимира Івасюка і його «Червону руту», «Два перстені», «Я піду в далекі гори»; Василя Діденка і пісню «На долині туман», Дмитра Луценка, що подарував Україні всесвітньовідомі шедеври «Києве мій», «Біла хата», «Мамина вишня» та ін. Проведення цих уроків має бути особливим, тому можна запросити для **виступу** перед учнями **аматорські вокальні ансамблі**, які виконали б ці пісні, або разом з юними меломанами створити **хіт-парад аудіозаписів** названих творів у виконанні популярних українських співаків.

Крім вищезазначених уроків, цікавою формою роботи буде проведення **уроку-концерту на тему: "Улюблені літературні герої в музиці"**. Звичайно, підготовка до нього потребує певного часу. Дітям завчасно дається завдання:

- пригадати, які персонажі приходили до них протягом року чи семестру;
- дати характеристику свого улюбленого літературного героя й скласти до нього музичну характеристику, визначити, яка музика може його супроводжувати.

Діти добирають знайомі музичні твори, що відповідають характеру персонажа. Якщо ж у них виникають труднощі, то вчитель пропонує кілька музичних творів чи пісень різного плану, які найбільш вдало ілюструють їхнього героя. Може бути й так, що один і той же твір підходить для характеристики кількох різних персонажів, тоді разом з учителем визначають спільні та відмінні риси героїв і доповнюють їх музичною характеристикою.

Практикою доведено, що вдало підібрана й методично правильно використана музика викликає в слухачів почуття, настрої, переживання, здатні підказати уявленню ті чи інші картини, допомогти правильно зрозуміти літературні образи, тобто активізує сприйняття художнього тексту.

Музичним додатком до цього незвичайного уроку в 6 класі можуть бути такі твори:

1. С.Майкапар. Фортепіанний цикл "Бірюльки": Сирітка. Маленький командир. Пастушок. Вальс.
2. В.Гаврилін. Чотири настрої. (Роздуми. Прелюд. Сумний настрій. Марш).
3. С.Слонімський. "Марш Бармалея". "Вальс Попелюшки". "Танець Кота у Чоботях".
4. "Крылатые качели". Пісні для дітей на слова Ю.Ентіна. – М., 1987.

У сучасній практиці останніх років певну популярність отримали **інтегровані уроки літератури й музики**. Тут яскраво виявляється комплексна взаємодія, яка передбачає аналіз-інтерпретацію художніх творів музики та літератури як рівноправних видів мистецтва. Зіставлення творів (за тотожністю, сумісністю, контрастом) відбувається на рівні стилів, епох і жанрів, на основі виявлення спільних загальногуманістичних ідей та естетичних категорій, порівняльного аналізу специфічних засобів виразності й поєднання на основі "загального емоційного знаку".

Музика, що звучить на уроках, поглиблює емоційне сприймання, дає простір для уяви та фантазії, стає засобом самовираження, допомагає розкрити творчу самобутність учнів. Діти вчаться висловлювати власні почуття звуками й рухами, що сприяє їхньому розкріпаченню та самореалізації в художній творчості.

Таким чином, встановлення міжпредметних зв'язків літератури й музики надає широкі можливості для здійснення цілісності навчально-виховного процесу, забезпечує комплексний підхід до розвитку особистості дитини, її інтелектуальних і творчих здібностей.

Література

1. Дудіна Т. Українська література: 6 кл.: Підручник / Т.Дудіна, А.Панченков. – К.: А.С.К., 2006. – 288 с.; іл.
2. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках з різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія / С.Жила. – Чернігів: РВК «Деснянська правда», 2004. – 380 с.
3. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник / О.Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга. – Богдан, 2005. – 360 с.



Ольга Грущинська

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РОМАНТИЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 9 КЛАСІ

При вивченні творів романтизму в 9 класі вчителю-словеснику слід урахувувати вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, визначені чинною програмою, та ряд психологічних особливостей старших підлітків. При цьому актуальною є реалізація наукового підходу до осмислення художньої специфіки творів такого літературного напрямку, звільнене від заідеологізованості й соціологізаторства підрадянської доби. Це зумовлює **мету нашої статті**, що передбачає визначення сучасних теоретико-літературних і методичних засад вивчення творчості письменників-романтиків у загальноосвітній школі.

Основні рекомендації щодо викладання курсу зарубіжної літератури взагалі й розділу «Романтизм», зокрема, викладено в програмах, підручниках та методичних посібниках, схвалених МОН України. Теоретичні основи навчання зарубіжної літератури розроблено такими вченими, як Д.Затонський, Д.Наливайко, Л.Мірошніченко, К.Шахова, Б.Шалагінов, деякі аспекти висвітлювали Є.Волощук, О.Ісаєва, Ж.Клименко, Ю.Ковбасенко, О.Куцевол, О.Ніколенко та ін. Активно накопичується досвід методистів і вчителів щодо особливостей використання нетрадиційних методів і

прийомів, розробляються нестандартні підходи до вивчення творів романтизму в загальноосвітніх навчальних закладах різного типу (М.Борецький, О.Ніколенко, Г.Фортуна та ін.). Учитель має бути вільним у виборі засобів, форм навчання, підпорядковувати їх завданням, що впливають зі своєрідності даного літературного напрямку та особливостей літературної освіти в середніх навчальних закладах різних типів.

Учні мають чітко усвідомити, що романтизм став першим літературним напрямком, який базувався на загальнокультурному зрушенні й змінив світосприйняття людей своєї епохи. Зрозуміти романтизм неможливо без осмислення трагедії Великої Французької революції 1789 р., наполеонівських війн, національно-визвольних рухів, розвитку буржуазних відносин, соціального загострення в Європі, революцій 1830 і 1848 років. Тож розпочати вивчення творів романтизму варто з аналізу історичних процесів, що передували виникненню принципово нового світогляду.

Романтизм бачився його фундаторами як антикласицистичний напрям. Дійсно, чимало його принципів і рис протистояло орієнтаціям представників уже віджилого класицизму. Зокрема, досі домінуючий культ античності не знаходить свого відгуку в романтиків. Останні – чи не вперше в літературі нового часу – з трепетом ставляться до середньовіччя. У культурі й мистецтві цієї похмурої доби романтиків вабило таємниче, містичне й дивовижне, що художньо відображалось в їхніх творах. Тому вчителів зарубіжної літератури слід кваліфіковано прокладати місточки від раніше засвоєного матеріалу про середньовічну літературу до доби романтизму, пов'язуючи вивчене з новою темою. Також слід враховувати інтерес старших підлітків до героїчних подій та незвичайних постатей.

Перш ніж починати безпосереднє вивчення життєтворчості конкретного письменника, логічним було б осмислити з учнями концепцію романтичної особистості, яка ґрунтується на таких принципах, як:

- пристрасть (душа романтика відгукується сильними емоціями – від жагучої пристрасті до повної байдужості й заперечення);
- свобода (у романтичній особистості вона безмежна; у соціальному розумінні це незалежність від класової несправедливості; в естетичному – свобода творчого вибору; у філософському – звільнення особистості від думки про її фатальну приреченість);
- уява (жити уявою набагато краще, ніж реальністю);
- ідея життєтворчості, життєбудови (життєві програми – у сповідях, мемуарних документах, а також – героїчні вчинки, ексцентрична поведінка, самовбивство як творчий акт волі, руйнування соціальної приреченості) [4, 32].

Учитель повинен усвідомлювати, що світова література як шкільний предмет є, з одного боку, системою планомірного тематичного впливу на формування духовності учня під керівництвом учителя, а з іншого – становить ядро синтетичної гуманітарної освіти, створює можливість реальної взаємодоповнюваності дисциплін у процесі навчання. Тому методика викладання світової літератури повинна спиратися на основні закони розвитку мистецтва загалом і літератури, зокрема [2, 9].

Психологи давно помітили, що кращий результат досягається тоді, коли учні не «споживають» готові знання, а вирішують проблеми, долають перешкоди, коли вони дивуються, самостійно шукають шляхи вирішення проблеми. Тому сучасний урок має стати результатом творчого спілкування педагога та його вихованців. Останнім часом методичний арсенал учителів літератури збагатився різноманітними типами уроків, які доцільно практикувати й під час вивчення романтизму:

1. Уроки у формі змагань та ігор: конкурс, турнір, естафета, дуель, КВК, ділова гра, рольова гра, вікторина.
2. Уроки-дослідження з використанням різних видів і шляхів аналізу художніх творів, «мозкова атака», інтерв'ю, репортаж, рецензія.

3. Уроки, засновані на нетрадиційній організації навчального матеріалу: урок під умовною назвою «Дублер починає діяти».

4. Уроки, що наслідують форми суспільного спілкування: прес-конференція, брифінг, аукціон, бенефіс, дискусія, панорама, телеміст, репортаж, діалог, «жива газета», усний журнал.

5. Уроки, засновані на імітації діяльності організацій: слідство, патентне бюро, учена рада.

6. Уроки, засновані на імітації громадсько-культурних заходів: заочна подорож, подорож у минуле, екскурсія, прогулянка.

7. Уроки, що стимулюють фантазію: урок-казка, урок-сюрприз.

8. Уроки з використанням традиційних форм позакласної роботи: виставка, «брейн-ринг», диспут.

9. Інтегровані уроки зарубіжної літератури та інших споріднених наук і мистецтв.

10. Трансформація традиційних уроків: проблемна лекція, експрес-опитування, урок-захист, урок-консультація, урок-практикум, урок-семінар.

Оскільки твори романтизму вирізняються підвищеною емоційністю, то на уроці доцільно створювати такий піднесений настрій за допомогою залучення учнів до різних видів художньої діяльності: виконавської, музичної, акторської, образотворчої, декоративно-ужиткової тощо. Важливо, щоб вони стали учасниками живого дійства, висловлюючи в малюнку, вірші, грі свої враження, почуття, переживання, щоб розвивали здатність до експромту й імпровізації. При цьому слід враховувати вікові вподобання й нахили старших підлітків. Відомо, що учням середніх класів цікавіша гра, театральне дійство, а старшокласники тяжіють до музики, у тому числі й класичної. З огляду на це на уроках літератури і в позакласній роботі можна практикувати завдання з використанням різних видів мистецтва.

На уроках зарубіжної літератури під час вивчення теми «Романтизм» словесники ретельно підбирають зразки

найкращих перекладів іномовних творів, розширюють знання учнів про специфіку художнього перекладу та його різновиди (художній, вільний, переспів). Вважаємо за можливе на уроках у 9 класі при вивченні поезії німецького романтика Г.Гайне «Самотній кедр на стромині» порівняти підрядковий (технічний) переклад з поетичними варіантами, зробленими М.Лермонтовим, Ф.Тютчевим, М.Рильським, М.Старицьким, Л.Первомайським. Аналізуючи ці тексти, доцільно знайти художні засоби, які використали автори, осмислити їх образність, самотність, оцінити тонкощі слововживання та використані граматичні форми. За умови якісної підготовки самого вчителя до опрацювання на уроці художнього твору мовою оригіналу та вивчення школярами відповідної іноземної мови можна використовувати іномовні тексти, написані російською (О.Пушкін, М.Лермонтов), англійською (Дж.Байрон), німецькою (Г.Гайне), польською (А.Міцкевич) [3]. Така робота з перекладами вимагає ретельного підбору варіантів віршів різних перекладачів, уміння вибирати з великої кількості перекладів найкращі, найдоступніші для учнівського сприйняття.

Уроки зарубіжної літератури збагачують внутрішній світ молоді духовним досвідом інших народів, прилучають через художнє слово до загальнолюдських моральних цінностей. Вивчення літератури інших народів значно посилює національні основи української школи. Світова культура й література входять у свідомість шкільної юні через посередництво рідної мови й стає важливим чинником полікультурного та патріотичного виховання.

Учителеві зарубіжної літератури для роботи в 9 класі потрібно обов'язково актуалізувати той матеріал, який засвоюють школярі в курсі української літератури. Шкільні програми із зарубіжної та української літератури забезпечують можливість порівняння, зіставлення творів різних авторів. На уроках зарубіжної літератури при вивченні спадщини романтиків доцільно проводити такі види роботи, як аналіз «української теми» в доробку письменників світу (О.Пушкін, Дж.Байрон, А.Міцкевич). Це дасть змогу учням побачити наш народ, його традиції та

звичаї очима зарубіжних митців, почути їхні думки про Україну, а також прослідкувати відображення у їхніх творах українського вектора.

Одним з найпоширеніших методів вивчення зарубіжної літератури на сучасному етапі є компаративний аналіз художніх творів. Компаративістика – це порівняльно-історичне літературознавство, аналіз інокультурних літературних зв'язків, з'ясування подібностей та відмінностей між художніми творами, усвідомлення взаємозв'язку та взаємодії національних літератур, аналіз конкретного художнього твору в порівнянні з іншим. Під час компаративного аналізу на уроках з вивчення романтизму можна порівнювати твори за сюжетом, композицією, темою; образи героїв, які сприятимуть виявленню спільних літературних явищ. Викладання зарубіжної літератури в 9 класі з використанням компаративного аналізу сприяє глибокому засвоєнню літератури, кращому баченню школярами порівнювальних текстів, образів, учинків героїв, подій. Наприклад, учителям доцільно порівняти вади пушкінського Онєгіна й лермонтовського Печоріна з рисами байронівського Чайльд-Гарольда й пана Тадеуша А. Міцкевича.

Вивчення певних образів методом компаративного аналізу теж є досить плідним і корисним. На зростання питомої ваги порівняння під час вивчення творів різних національних літератур наголошують А. Градовський, Ж. Клименко, Ю. Ковбасенко, О. Куцевол, О. Ніколенко та ін. Наприклад, можна простежити висвітлення постаті Івана Мазепи письменниками різних часів і напрямків. Французький письменник-енциклопедист Вольтер в «Історії Карла XII» вперше написав про українського гетьмана. Романтичний погляд на молодість Мазепи та його напівлегендарні пригоди в період перебування на службі в польського короля відбито у творах Дж. Байрона й В. Гюго. Пушкінський Мазепа, описаний в поемі «Полтава», суттєво відрізняється від попередніх образів.

При застосуванні компаративного аналізу зростає активність учнів, їхній інтерес до предмета, поглиблюється

смак до самостійної роботи. Підвищуються морально-ціннісні запити, вимоги підлітків до себе, відповідальність за свої вчинки, збагачується їхня мова, розвивається вміння спілкуватися.

Отже, при вивченні творів романтизму необхідно чітко донести до учнів особливості цього літературного напрямку, ознайомити їх з духовними цінностями, котрі приніс романтизм у світову культуру; розкрити суспільно-історичні й естетичні передумови його виникнення й утвердження; сприяти осмисленню старшими підлітками характерних рис романтичного героя; прагнути до взаємопов'язаного навчання української та зарубіжної літератури через порівняння іномовного тексту та різних варіантів його перекладу.

Література

1. Куцевол О. «Він жив для Англії і світу»: Вивчення поеми Дж.Г.Байрона «Паломництво Чайльд Гарольда». 9 кл. / О.Куцевол // Всесвітня література та культура в навч. закладах України. – 2000. – №10. – С.30-35.
2. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів-філологів / Л.Мірошніченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 240 с.
3. Ніколенко О. Сучасний урок зарубіжної літератури: Посібник для вчителя / О.Ніколенко, О.Куцевол. – К.: Академія, 2003. – 288 с.
4. Руссова С. Специфіка англійського романтизму і творчість Дж.Байрона. Англійський романтизм / С.Руссова // Всесвітня література і культура. – 2001. – №6. – С.31-35.



Алла Діхтяренко

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А.М.)*

ПОЕЗІЯ НЕОКЛАСИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ В ШКОЛАХ РІЗНИХ ТИПІВ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ МАКСИМА РИЛЬСЬКОГО)

В українській поезії початку ХХ століття світогляд і життєві позиції, принципи творчості поетів, зазвичай

формувався й існували в рамках літературних шкіл, напрямів, угруповань. Це досить проблемна частина літературної освіти школярів. Їм у середніх чи старших класах досить важко пояснити тяглість і зникнення під пресом тоталітарної системи того чи іншого явища, як-от школи українських неокласиків чи покоління «Розстріляного відродження». Саме тому обрана нами методична проблема має досить широкий спектр спроб вирішення, що паралельно відбувається в теоретичній, історико-літературній та власне методичній площинах.

Група неокласиків, до якої належали М.Драй-Хмара, М.Зеров, Юрій Клен, М.Рильський, П.Филипович, не зробила вдалих спроб оформитись як певна творча організація й не виступила зі своєю суспільно-політичною та естетичною платформою, хоча кожен з її учасників неодноразово викладав свої життєві й мистецькі позиції у формі рецензій, статей, наукових досліджень, поетичних творів та коментарів до них і листуванні. Організаційна неоформленість угруповання відображала одну з передумов об'єднання митців – творче спілкування на основі спільності естетичних та етичних переконань за відсутності диктату програмної декларації. Усе це доводять літературознавці В.Дончик, Ю.Лавріненко, В.Погребеник, В.Панченко, В.Агеєва, Т.Гундорова, П.Хропко, С.Павличко та інші відомі вчені. Цей момент потребує особливих акцентів у сучасній методиці шкільної літературної освіти, адже не був належно досліджений, що й визначає **актуальність** обраної теми.

Мета статті – розкрити особливість поезії неокласиків та її різностороннього вивчення в школі, зокрема на прикладі вивчення життя й творчості Максима Рильського.

Відомий український компаративіст Д.Наливайко висловив думку, що дискурс неокласиків розпочинається європейським класицизмом і сягає глибин античної літератури, яка була органічною часткою естетики класицистів. Виділяючи в європейській культурі декілька етапів прояву класицистичної естетики, літературознавець

зауважив: "Їх пов'язує передусім те, що вони походять з давньогрецької класики й витворених нею естетичного світогляду й ідеалу, з притаманних їй чуття й розуміння форми, тобто з певної парадигми художнього мислення і творчості" [2, 45]. Суголосні думки висловив і П.Хропко [5, 38].

Неокласицизм (від грец. neos – новий і classicus – зразковий) – тенденція в розвитку літератури й мистецтва, яка з'явилася після занепаду класицизму як літературного напрямку й знаходила вияв у використанні античних тем і сюжетів, міфологічних образів і мотивів, у проголошенні гасел "істинного мистецтва" й культу художньої форми, позбавленої суспільного змісту, земних насолод тощо [1, 156].

На думку вітчизняних літературознавців, найбільш послідовними виразниками неокласичних тенденцій були Микола Зеров і Юрій Клен (справжнє прізвище – Освальд Бургардт). Вони підхопили політично ворожий більшовизму заклик ваплітянина Миколи Хвильового про орієнтацію на "психологічну Європу". Неокласиків часто називали «п'ятірним гроном» (за поезією Михайла Драй-Хмари). Їх і справді було п'ятеро: Микола Зеров – лідер цієї когорти; майстер сонетної форми, учений Павло Филипович, поет і літературознавець Михайло Драй-Хмара, поети Освальд Бургардт і Максим Рильський, які неодноразово в радянський час доводили свою європейськість творами. М.Рильський і П.Филипович невдовзі перейшли під тиском радянської ідеології й комуністичної партії на позиції соціалістичного реалізму. І лише М.Рильському з усіх пощастило «зазирнути» за «завісу» тоталітаризму, оскільки його «третє цвітіння» (останній плідний період творчості) припало на добу хрущовської «відлиги».

Звичайно, неокласична творчість цих письменників з'явилася на основі класицистичного дискурсу. Їхньою провідною темою є антична тема, якщо ж вона відсутня – трапляються античні образи, відповідний мистецький чи історичний контекст, до якого потім звернулися й поети-пражани.

Досліджуючи античну тему у творчості неокласиків, російських і польських, українські вчені прагнули окреслити концепцію творчості, яка лягла в основу діяльності угруповання, а саме – концепції неокласицизму.

Тому антична тема в літературі того чи іншого періоду, антична тема у творчості багатьох авторів – це усталений аспект досліджень у літературознавстві на всіх етапах його існування. Філософія, естетика, мистецтво й література античності досі є одним з важливих об'єктів наукового осмислення, невичерпним джерелом тем, мотивів й образів для літератури та мистецтва загалом [3, 45].

Показати й дати зрозуміти підростаючому поколінню, що українська неокласична традиція рухалася тими ж темпами, що і європейська, сьогодні дуже важливо й актуально.

Докладніше хочемо зупинитися на вивченні лірики поета-неокласика – М.Рильського. Учні знайомляться з його віршами ще в середніх класах і закінчують вивчення творчості в 10 класі, і тут особливо слід подбати, аби це стало підсумковим етапом у пізнанні творчої особистості митця, аби талант поета постав перед учнями у всій своїй багатогранності. *Темою уроку* буде: «Життєвий і творчий шлях Максима Рильського. Лірика раннього періоду». *Мета заняття*: поглибити знання старшокласників про життя митця, допомогти усвідомити його естетичні засади, громадянську й мистецьку позицію, охарактеризувати лірику раннього періоду; розвивати в учнів естетичні смаки, уміння визначати основні думки поезій М.Рильського; сприяти патріотичному вихованню молоді. Урок матиме таку структуру:

I. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

1. Вступне слово вчителя.

Поет-інтелектуал, учений, перекладач, чудовий знавець слов'янських літератур, М.Рильський був людиною щирого серця, чистих помислів і надзвичайної доброти. В одній зі своїх поезій митець писав: «*На все дивлюся власними очима*», і справді, завжди мав власну точку зору й намагався дотримуватися її в житті. Хто ж він – поет Максим

Рильський? Де й коли сформувався як творча особистість і як людина? Це ми розглянемо на сьогоднішньому уроці.

II. СПРИЙНЯТТЯ Й ЗАСВОЄННЯ УЧНЯМИ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Бесіда.

- 1) Де, коли, у якій родині народився майбутній письменник?
- 2) Освіта поета. На учительській ниві.
- 3) Як називалася перша збірка М.Рильського?
- 4) Чому його називають поетом-інтелектуалом?
- 5) 17 березня 1972 року було засновано щорічну премію імені Максима Рильського в Україні. Кому й за що її присуджують?

2. Лекція вчителя.

Ранні поезії М.Рильського – це ліричні шедеври, у яких відбито глибину й щирість почуттів, вишуканість вислову, сміливе переосмислення класичних мотивів, тем, героїв. А ще природа, яка в Рильського завжди перебуває в гармонії з людиною. До збірок раннього періоду відносяться такі:

1910 р. – «На білих островах»; 1918 р. – «Під осінніми зорями»;

1922 р. – «Синя далечінь»; 1925 р. – «Крізь бурю й сніг»;

1926 р. – «Тринадцята весна»; 1929 р. – «Гомін і відгомін», «Де сходяться дороги»; 1932 р. – «Знак терезів».

Цей доробок засвідчив на диво мальовничий, сповнений прозорості поетичний світ поета. Ще з юнацьких років митця хвилювала проблема стосунків людини й природи:

*Люби природу не як символ
Душі своєї,
Люби природу не для себе,
Люби для неї. Вона – це мати.*

Світ природи відбивається вже в найперших віршах М.Рильського, що склали книжку «На білих островах». Її ліричний герой стежить за земним життям з «білих островів»-хмар. Щоправда, ці спостереження виливаються в дещо узагальнених, «книжних» пейзажах. Але невдовзі

з'являється те, що притаманне лише М.Рильському, – ясність і прозорість поетичного малюнка, щирість в освідченні улюбленій природі, олюднення її, виразна поетична деталь.

Природа рідного краю – головний образ ліричних поезій книжки «Під осінніми зорями» (1918) та ідилії «На узліссі» (1918). Поезії «Поле чорніє...», «Яблука допіли, яблука червоні!..», «На білу гречку впали роси...» вражають яскравим почуттям єдності ліричного героя з рідною землею. Герой мініатюри «Поле чорніє. Проходять хмари...» живе світлими почуттями: прийшла весна! Він закоханий у рідну землю, у життя. З його грудей вириваються слова натхненної любові: *«Земле! Як тепло нам з тобою!»*. Уяву читача не можуть не схвилювати *«гілка золота»*, що *«тремтить і грає»* на сонці, і *«зелені надії»*, яких так багато, що *«серце порветься»*. Така поезія з її прозорими тонами й барвами сповнює нас радістю життя, відчуттям неповторності часу та його вічності. У поезії «Яблука допіли...» все дихає щедрістю благодатної української осені, багатством яблуневих садів, жовтих осінніх нив, досяглістю людських почуттів, коли навіть розлука з коханою сприймається як закономірний розвиток життя в усій його повноті...

Після такого літературознавчого екскурсу доцільно прослухати аудіозапис поезії в авторському виконанні.

Основна риса поетичного стилю М. Рильського в цей період — мотиви передчуття загибелі краси й людяності, насичення елементами символізму та романтизму. Ці поки що тільки накреслені стильові ознаки згодом буде названо неокласичними.

III. ЗАКРІПЛЕННЯ ВИВЧЕНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Підсумкова бесіда.

- Як називалась і коли вийшла друком перша збірка поета?

- Дати загальну характеристику ліричного героя ранньої лірики М.Рильського.

IV. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ

Вивчити напам'ять поезію «Яблука доспіли, яблука червоні...» й теоретичний матеріал.

Отже, висвітлена нами тема вимагає ширшого дискурсу, з огляду хоча б на ті обставини, що творчість неокласиків потребує детальнішого вивчення в науці та перегляду деяких програмних моментів (убачаємо тут необхідність розширення програмного матеріалу з теми «Неокласики»).

Література

1. Лесин В. Словник літературознавчих термінів / В.Лесин. – К.: Радянська школа, 1965. – 431с.
2. Наливайко Д. Українські неокласики і класицизм / Д.Наливайко // Наукові записки «НаУКМА». Філологія. – К.: КМ Академія, 1998. – Т. 4. – С.3-17.
3. Пахаренко В. Неокласицизм. Символізм / В.Пахаренко // Українська мова й література в школі. – 2001. – №6. – С.43-47.
4. Талалай Л. Уроки М.Рильського / Л.Талалай // Березіль. – 2001. – №5-6. – С.162-171.
5. Хропко П. Український неокласицизм: орієнтація на тисячолітній розвиток європейської культури / П.Хропко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2000. – №3. – С.37-46.
6. Яценко Т. «Ми – неокласики, потужна літературна течія»: Вивчення ранньої лірики М.Рильського в старших класах / Т.Яценко // Українська мова й література в школі. – 2005. – №6. – С.21-24.



Анастасія Жарик

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ЗМАГАЛЬНІ ІГРИ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Ігри займають особливе місце серед методів навчання. Ігрова діяльність має великий вплив на вдосконалення особистості, оскільки розвиває пам'ять, творчу уяву, мислення, формує вміння вибирати й приймати рішення. Вона сприяє кращому засвоєнню теми, дає змогу включити в активну діяльність дітей сором'язливих, скутих, невпевнених у собі, є важливим засобом самовираження.

Крім того, гра викликає в учнів позитивні емоції, приносить їм задоволення.

Важливого значення надавали грі філософи, соціологи та психологи (Є.Головаха, Б.Паригін, А.Петровський, В.Шпалінський, Я.Коломінський та інші), а також педагоги К.Ушинський, А.Макаренко, Д.Захарук, Н.Савчук. Так, К.Ушинський відзначав, що в грі формуються всі властивості людської душі; А.Макаренко вважав, що дитина в грі проявляє ті якості, які будуть їй притаманні в роботі, коли вона виросте; Д.Захарук акцентував увагу на тому, що використання на уроці гри не звільняє учнів від напруженої розумової діяльності, а полегшує опанування складним матеріалом; Н.Савчук стверджує, що ігри допомагають дітям різного складу мислення, темпераменту та учням з різними рівнями навчальних досягнень активізувати навчальну діяльність.

Ігрові завдання розраховані на індивідуальну та групову роботу учасників. Це диференціює навчальне навантаження, оскільки дає можливість певній частині учнів класу працювати самостійно [4, 11]. З'ясуванню ролі групової діяльності на уроках літератури присвятили свої праці методисти А.Мартинець, А.Мельник, Н.Савчук, А.Сергієнко, В.Федоренко, Л.Щербина та інші.

Мета статті – з'ясування найхарактерніших ознак групової ігрової діяльності загалом і змагальної, зокрема; виокремлення функцій змагальної групової діяльності; визначення раціонального часу застосування даного методу; подання зразків змагальних групових ігор.

Аналіз методичних праць дає змогу з'ясувати специфічні ознаки групової діяльності:

– кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру й обсягу матеріалу, що опрацьовується, часу, відведеного на виконання роботи (оптимальною є група з 3-6 осіб);

– склад групи повинен бути не постійним, а змінюватися залежно від змісту й характеру навчальних завдань;

– кожна група розв’язує певне завдання, яке може бути протилежним завданню суперників, взаємодоповнювальним або ж ідентичним;

– у кожній групі мають бути сильні, середні та слабкі учні, адже в різнорідних групах стимулюється творче мислення, взаємодопомога, взаєморозуміння, активний обмін думками [5, 32];

– передбачається розподіл обов’язків між членами групи: керівник (ознайомлює всіх членів із завданням, заохочує групу до роботи, підбиває підсумки), секретар (записує висловлені ідеї, бере участь у підсумовуванні результативності роботи), посередник (стежить за часом, заохочує учасників до роботи), доповідач (чітко висловлює колективну думку, доповідає про результати роботи) [5, 32].

Форми групового навчання виховують відповідальність за доручену ділянку роботи, витрачений час, виконані завдання, формують міцні й дружні учнівські колективи, скорочують процес адаптації молоді особистості в життя [6, 29]. Вони також дають досвід і радість спілкування, підсилюють здібності кожного окремого індивіда, надають значні можливості для творчого засвоєння особистістю реального світу й розуміння його складності [2, 261].

Змагальній груповій діяльності властиві всі перелічені ознаки. Проте варто наголосити на особливих функціях, які вона виконує:

– дає розуміння й відчуття «колективу»;

– виховує здоровий азарт, прагнення першості й допомоги товаришеві задля досягнення перемоги;

– навчає активно співпрацювати для реалізації поставленої важливої для всіх учасників команди мети, а також враховувати думку кожного учня в групі та оцінювати її необхідність і змістовність;

– розвиває увагу, уяву, швидкість реакції та мислення, пам’ять, спостережливість, самостійність, працьовитість.

Як бачимо, мета змагальних ігор на уроках літератури – триєдина (виховна, навчальна, розвивальна).

Змагальний вид групової роботи доцільніше використовувати на етапах систематизації, узагальнення та

застосування знань, на початку уроку замість опитування. Це дасть змогу учням використати свої знання, можливість почерпнути інформацію зі «сховку знань» своїх однокласників і поповнити власний. Педагог, у свою чергу, зможе оцінити рівень знань школярів, заповнити наявні прогалини, зрозуміти, чи здатні вони працювати згуртовано, колективно. Оскільки змагальні ігри налаштовують учасників на досягнення першості, наприкінці варто визначити групу-переможницю та нагородити учасників призами або ж грамотами.

Подаємо зразки змагальних групових ігор, які можуть бути застосовані на уроках літератури.

1.«Хто більше слів прочитає в терміні?» Клас ділиться на дві групи. Учитель називає теоретико-літературний термін. З літер цього слова потрібно скласти інші терміни або такі, що можуть бути пов'язані з літературою. Перемагає група, яка склала найбільше слів.

2.«Хто більше?» Клас ділиться на 3 групи (можна за рядами). Учням пропонують за 3-4 хвилини записати на аркушах паперу літературознавчі терміни, які використовуються в даній навчальній темі. Учитель пропонує одному з членів групи (доповідачеві) зачитати записані слова. Учасники інших команд викреслюють назви, що повторюються. Група, учасники якої записали найбільше неповторюваних термінів, перемагає.

3.«Знайди пару». Кожен ряд учнів – окрема команда. Вони отримують однакові комплекти листівок з назвами творів та іменами письменників. Завдання: за певний час знайти пари між листівками-творами й листівками-письменниками. Переможе та група, яка утворила найбільше пар.

4.«Погоня в лабіринті». Ігрове поле – своєрідний лабіринт. Одночасно можуть грати 2-4 команди. Тема гри – міфи, легенди, повір'я. У лабіринті – 16 секторів-запитань. Правильна відповідь на запитання означає проходження одного сектора. Просування кожної команди лабіринтом позначають фішкою відповідного кольору. Запитання ставлять одночасно всім учасникам. Якщо команди дають правильні

відповіді, їхні фішки пересувають лабіринтом до наступного сектора, наближаючись до уявного виходу. Хто швидше вийде з лабіринту, набравши найбільшу кількість балів, той і виграє.

5.«Інтелектуальне лото». Для проведення гри потрібно підготувати настільну гру «Лото» (картки, діжечки, фішки), аркуші паперу, ручки. Учасникам вручають ігрові картки. Ведучий швидко називає числа, зображені на діжечках, які він дістає з торбинки. Усі гравці мають бути дуже уважними. Команда, на чій картках виявилось назване число, каже «стоп». Ведучий ставить запитання з банку питань з певної проблеми, яка позначена цим самим номером. Якщо група відповідає правильно, вона закриває це число фішкою. Якщо відповідь неправильна, чи неповна, число залишається відкритим. Перемагає та команда, котра найшвидше закриє всі числа на картці. Стежити за дотриманням правил гри ведучому допомагають помічники (записують усі числа, які були в грі, фіксують правильні відповіді учасників, визначають найактивнішого знавця тощо).

6.«Інтелектуальний марафон». Для його проведення також потрібно підготувати ігрове поле та фішки. На відповідно оформленому ігровому полі для кожного групи є своя «бігова доріжка», кожне запитання на ній позначене кружечком. Фішки команд пересуває помічник ведучого. Швидкість просування до фінішу залежить від правильності відповідей на запитання. Учасники гри мають пробігти «марафонську дистанцію» – 42 запитання. Ця гра потребує швидкої реакції, узгодженості дій та лаконічних, чітких, стислих, і правильних відповідей гравців. Перемагає та команда, яка першою прибуде на фініш.

7.«Інтелектуальний хокей». Грають дві команди, у складі яких по шість членів. Команди розташовуються одна проти одної таким чином: на першій лінії – один гравець (воротар), на другій – двоє (захисники), на третій – троє (нападаючі). Гравці третьої лінії вибирають із запропонованого їм переліку запитання команді-суперниці, оголошують його. Лінія захисників шукає правильну

відповідь. Гравцям різних ліній під час обговорення відповіді на запитання не можна спілкуватися. За правильну відповідь на запитання гравці другої лінії отримують 2 бали. Якщо їхня відповідь неправильна, «відбивається» перша лінія (воротар). За правильну відповідь він отримує 1 бал. Команди можуть обмінятися серією в 10-15 запитань. Перемагає група, що отримала більшу кількість балів.

Отже, групова навчальна діяльність підвищує якість навчально-виховного процесу, позитивно впливає на рівень комунікативності учнів, сприяє формуванню життєвих компетентностей: комунікативних, інформаційних, соціальних, самореалізації та саморозвитку.

Література

1. 99 методичних знахідок // Завуч. – 2004. – листоп. (№33). – С.1-12.
2. Куцевол О. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія): Навчальний посібник / О.Куцевол. – К.: Освіта України, 2009. – 464 с.
3. Мельник Л. Гра на уроці літератури / Л.Мельник // Дивослово. – 1999. – №9. – С.64.
4. Савчук Н. Навчальна гра на уроці літератури / Н.Савчук. – К.: „Шкільний світ” 2007. – 128 с.
5. Сергієнко А. Методика використання технологій групового навчання на особистісно-зорієнтованому уроці української літератури / А.Сергієнко // Українська мова і література в школі. – 2005. – №1. – С.31-34.
6. Щербина Л. Використання інтерактивних технологій на уроках української літератури / Л.Щербина // Українська мова і література в школі. – 2005. – №1. – С.27-30.



Марина Завальнюк

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А. М.)*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ- СЕМІНАРІВ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Концепція літературної й мовної освіти у дванадцятирічній загальноосвітній школі наголошує, що основним стрижнем освіти є розвивальна й культурознавча домінанта, виховання особистості, здатної до самоосвіти та

саморозвитку, використання набутих знання і вмінь, до творчого оформлення думки взагалі, критично мислить, опрацьовує різноманітну інформацію. Саме тому інноваційні уроки, зокрема й уроки-семінари, є тією формою організації роботи вчителя з учнями, за допомогою якої й реалізуються завдання концепції [3, 13].

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю пошуку нових методичних технологій у сучасній старшій школі. Серед питань, які мають суттєвий вплив на підвищення ефективності та якості навчального процесу, найголовніше місце відводиться уроку і його побудові, тобто структурній організації. Форма уроку не є пасивною стосовно його змісту. Тому творчі вчителі прагнуть постійно урізноманітнювати навчальний процес, використовуючи інноваційні типи уроків української літератури.

Проблемами систематизації та обґрунтування методики проведення уроків-семінарів займалися такі методисти-дослідники: Г.Токмань, О.Ніколенко, О.Куцевол, О.Горб, В.Голубков та інші [6, 18]. Проте ці питання потребують подальшого, більш детального дослідження, що є **метою нашої статті**.

Семінар (лат. *seminarium* – розсадник) – особлива форма групових навчальних занять, яка передбачає самостійне, переважно в позаурочний час, здобуття знань з використанням різноманітних джерел і наступним колективним обговоренням у класі.

Семінари складаються з двох взаємопов'язаних ланок – самостійного вивчення учнем програмового матеріалу й обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмета, вчать аргументувати відповідь, сприяють зв'язку теорії і практики [5, 53].

Оскільки такий вид діяльності учнів передбачає володіння певними навичками самостійного опрацювання художнього та літературно-критичного матеріалу, розвиток критичного мислення, уміння узагальнювати інформацію та

робити подальші висновки, то найчастіше уроки-семінари проводяться в старших класах.

Семінарські заняття можна класифікувати залежно від складності, об'єму, вимог і від мети, а також за формою проведення. В останньому випадку це можуть бути семінари-бесіди, обговорення (реферативні), семінар-диспут, комбінований, міжпредметний, семінар-вирішення проблемних питань, конференція тощо.

На прикладі уроку-семінару «Щоденник» Олександра Довженка – трагічний документ доби» детальніше розглянемо структуру, психолого-педагогічні та методичні умови проведення уроків-семінарів у старшій школі.

У структурі уроку-семінару з української літератури виділяють три традиційні компоненти: підготовчий, основний та підсумковий. На першому етапі відбувається визначення теми, мети й плану уроку та складання списку рекомендованої літератури. Оскільки опрацювання такого твору потребує від старшокласників попереднього вдумливого прочитання, то вчителю варто попередити учнів про таке читання й налаштувати їх на урок-семінар. Словесник знайомить учнів з проблематикою, запропонованою для обговорення на семінарському занятті. Наприклад, проблемні питання для даного уроку можуть бути такі:

1. Сміливе осмислення долі України, українського народу, велика любов до нього.
2. Погляд на війну очима патріота й художника .
3. Болючі роздуми О.Довженка про себе та видатних сучасників.
4. Характеристика вождів (Сталін, Хрущов, Берія) та їхніх прислужників.
5. Роздуми над суспільними проблемами (малої людини; жіночої долі; пам'яток культури, історії, кладовищ; школи і вчителя, мови; чиновництва, бюрократії, посад).
6. Нотатки й матеріали до майбутніх творів (творчі плани письменника).

Важливо дати конкретні поради учням щодо послідовності збору інформації, складання плану, конспекту

та реферату. У подальшій роботі можлива варіативність у формі організації навчальної діяльності, а саме: групова робота, індивідуальна та фронтальна. Форми групової роботи залежать від обсягу та складності завдання. При використанні індивідуальної форми роботи виконання завдання доручається одному або декільком учням, які потім звітують перед класом. Фронтальне завдання виконує самостійно кожен учень класу.

До основної частини уроку-семінару входять такі складові:

а) вступне слово вчителя (нагадування завдань уроку, порядок його проведення та інші рекомендації). Наприклад: вступне слово, з'ясування теоретичних понять (*щоденник, купюри, мемуари*), звертається увага учнів на виставку різних щоденників. Можливо, хтось із старшокласників підготує розповідь про деякі з них (наприклад, про "Журнал" Т.Шевченка, "Щоденник" В.Винниченка). Можна надати 2-3 хвилини для виступу шкільному психологу, який скаже, що найчастіше ведуть особисті записи люди емоційні, тонкої душевної організації;

б) підготовка до обговорення проблемних питань, наприклад, бліц-опитування за питаннями «Чи звернули ви увагу на те, скільки років О.Довженко вів свій щоденник? Коли й де його опубліковано?»;

в) обговорення питань семінару (заслуховування повідомлень учнів, обговорення проблемних питань та їх розв'язання). На даному етапі роботи на уроці перед учнями ставляться такі вимоги:

1) висловлюватися чітко, лаконічно, підтверджуючи свої думки цитатами;

2) не дублювати відповіді товаришів, а доповнювати їх або заперечувати;

3) цікаві думки записувати у зошити. Після обговорення кожного проблемного питання вчитель або ж самі учні роблять відповідні висновки;

г) підсумок (узагальнена оцінка учнівських виступів).

На підсумковому етапі вчитель з'ясовує ступінь реалізації дидактичного завдання, робить детальний аналіз

уроку, визначає переваги та недоліки такого виду діяльності учнів на уроках української літератури, робить відповідні висновки для подальшого вдосконалення праці [1, 197].

Для успішної реалізації завдань на уроці-семінарі сучасна методична наука визначає такі психолого-педагогічні та методичні умови:

- 1) достатній рівень сформованості в учнів навичок самостійної роботи;
- 2) правильне визначення теми семінару (найчастіше темою заняття є твори з яскраво вираженою філософсько-моральною проблематикою, а проблемні питання для обговорення повинні мати для школярів особистісно значущий характер);
- 3) чітке формулювання питань семінару (до плану семінарського заняття повинен входити список з кількох питань, щоб учні могли їх детально опрацювати й обговорити на уроці);
- 4) доступність рекомендованих для опрацювання джерел, діяльність учасників повинна мати дослідницький характер;
- 5) урізноманітнення видів та способів проведення уроку-семінару для активізації уваги старшокласників (інсценізація певної частини твору, робота з афоризмами, обговорення проблемних питань може проходити у формі «круглого столу», засідання експертної групи, форуму, симпозіуму) [1, 196].

Урок-семінар має значні дидактичні можливості, які й визначають доцільність його проведення в старшій школі: розвиток пізнавальних інтересів учнів, їх активність та саморегуляція діяльності; формування критичного ставлення до думок, висловлених у літературознавчих джерелах й до виступів однокласників; формування навичок самостійної роботи; розвиток ораторських здібностей [1, 196].

Отже, уроки-семінари є тією важливою формою діяльності старшокласників на уроках української літератури, завдяки якій формується самостійність, розвиваються інтелектуальні здібності учнів, критичне

мислення та навички роботи з художньою та літературно-критичною літературою. Такі уроки поєднують у своїй структурі форми роботи інших інноваційних уроків, що сприяє підвищенню зацікавленості учнів у вивченні мистецтва слова та прагненню до розвитку навичок самостійного опрацювання літератури.

Література

1. Ніколенко О., Куцевол О. Сучасний урок зарубіжної літератури / О.Ніколенко, О.Куцевол. – Київ, «Академія», 2003. – 288 с.
2. Пультер С. До питання класифікації уроків літератури в середній школі / С.Пультер // Українська література в загальноосвітніх школах. – 2006. – №7. – С.24;
3. Осипчук М. Методичні інновації на уроках словесності і в позакласній роботі / М.Осипчук // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 15 (Травень). – С.13.
4. Токмань Г. Специфіка, структура, типологія уроків літератури / Г.Токмань // Дивослово. – 2003. – №10.
5. Токмань Г. Уроки – проблемні семінари в старших класах / Г.Токмань // Дивослово. – 1995. – №1. – С.52-54.
6. Фасоля А. На порозі особистісно зорієнтованого навчання: уроки української літератури / А.Фасоля // Українська мова і література в школі. – 2004. – №1. – С.16-19.



Дар'я Іванович

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

Олена Короленко

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

*(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ЗАОЧНОЇ ЕКСКУРСІЇ ДО ЛІТЕРАТУРНО-МЕМОРІАЛЬНОГО МУЗЕЮ ПАВЛА ТИЧИНИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

У методичній теорії проблемі вивчення біографії письменника присвячено досить уваги, проте, як засвідчує практика, осмислення життєвого й творчого шляху митця викликає певні труднощі, оскільки вчитель не завжди вміє правильно та цікаво подати матеріал, що призводить до зниження інтересу учнів до предмету. Тому методист Н.Волошина пропонує використовувати під час викладу

письменницької біографії не лише традиційні форми, методи і прийоми, а й інноваційні: нарис, есе, новела, що супроводжуються цитуванням уривків із спогадів сучасників. Доцільно також організовувати заочні екскурсії, створення маршрутів та літературних карт з використанням краєзнавчих матеріалів тощо. Науковець відзначає, що заочна екскурсія місцями, тісно пов'язаними з життям та діяльністю письменника, є однією з цікавих форм роботи на уроці літератури. [2, 4]

Заочна екскурсія – доволі цікавий та змістовний вид роботи: це подорож в уяві за допомогою власної фантазії і за сприянням факторів чи умов, які оточують учня. Тому тут постає головне й найскладніше завдання вчителя – створення такої обстановки, за якої школярі б уявили себе справжніми мандрівниками. У сучасній методиці заочна екскурсія зазвичай практикується як вид позакласної роботи й набагато рідше використовується на уроках літератури.

У старших класах учні детально знайомляться з життєписами письменників, тому надзвичайно важливим стає пошук різноманітних нестандартних форм та методів подачі матеріалу. Однією з найнеординарніших та суперечливих постатей української літератури ХХ століття в є Павло Григорович Тичина. У чинній програмі з літератури за редакцією Р.Мовчан на вивчення життя й творчості письменника в 11 класі відводиться 3 год. Ми пропонуємо виділити одну годину на проведення заочної екскурсії до літературно-меморіального музею-квартири Тичини у Києві, оскільки саме з цим місцем пов'язана значна частина життя письменника. За допомогою такої екскурсії школярі зможуть намалювати живий образ пророка-митця, простежити витoki його таланту, ознайомитися з біографічними відомостями. Мета проведення такої форми роботи: сформуванню уявлення учнів про багатогранність обдарування письменника, відкрити велич його мистецької місії в українській літературі, розвивати навички дослідницької роботи, уміння аналізувати, зіставляти, оцінювати різні життєві факти й обставини, їх роль у становленні генія; на прикладі біографічних відомостей

формувати етнокультурну компетенцію учнів; виховувати інтерес до постаті митця.

Проте творчому вчителю-словеснику варто пам'ятати, що заочна екскурсія – це не просто художня розповідь про важливі події й місця в житті поета, а й вдале та креативне поєднання різних наочних матеріалів: аудіозаписів, відеороликів, фотографій, слайдів, презентацій тощо. Тому під час розповіді необхідно ретельно підібрати обладнання так, аби школярі максимально змогли відчувати себе, як під час справжньої екскурсії. Будь-яка заочна екскурсія при вивченні біографії того чи іншого письменника повинна мати чітко окреслену структуру і зміст, що зосереджений на основних подіях (місцях) життєдіяльності митця, які часто називають зупинками, станціями, пунктами тощо. Це дає змогу структурувати матеріал, розглянути постать письменника не відокремлено, а у впорядкованій системі, проаналізувати різні періоди його буття та їх зв'язок з літературною творчістю.

Літературно-меморіальний музей-квартира П.Тичини в Києві дає змогу поринути в атмосферу часу, коли жив і творив письменник, уявно помандрувати основними сторінками його життя.

Музей знаходиться в центрі Києва на вул. на двох поверхах житлового будинку. У кімнатах першого поверху музею експонуються книжки, фотографії, картини, пов'язані з ушануванням пам'яті П.Тичини в наш час; на другому поверсі, у квартирі поета, майже все збережено в такому вигляді, як було за його життя. Першою станцією «Музика дитинства» може стати кімната зі стендами, що присвячені дитячим та юнацьким рокам майбутнього письменника. Тут учні побачать світлини членів його родини, родове дерево, фотокартки Тичини-гімназиста, оригінали різних документів. Потрібно акцентувати увагу учнів на тому, що митець походив з доволі бідної родини, був сьомою дитиною дядка (усього в сім'ї народилось тринадцятеро дітей, четверо померли). Коли Тичина приїжджав додому з гімназії, йому тицяли вслід і кричали зневажливо «Син старчихи». На цій станції звертаємо увагу учнів на тих людях, які справили на

молодого поета величезний вплив: перша вчителька Серафима Миколаївна Морачевська; учитель Михайло Жук, який готував юного Павла до вступу до Петербурзької художньої академії, але здійснитися цим намірам перешкодили скрутні життєві обставини. У колі людей, які були найближчими друзями митця, такі видатні постаті як Г.Вірьовка (разом з Тичиною керував хором у семінарії), М.Леонтович, В.Еллан–Блакитний.

Найнеочікуванішим моментом цієї станції може стати інформація про знайдену в 1995 р. першу збірку Тичини (датована десь 1916 р.), яка мала назву «Панахидні співи». Екскурсантам буде цікаво дізнатися, що першою збіркою є не «Сонячні кларнети», як це вважалось кілька десятиліть, а саме та збірка. Підтвердженням того є листування В.Еллана-Блакитного з П.Тичиною, де знаходимо фразу: «Павле, а де ж твої співи оті панахидні?» Павло Григорович не надіслав відповіді на цього листа і вважав свою першу збірку недосконалою порівняно з «Сонячними кларнетами».

Наступною станцією може стати кімната кабінету митця, а саму зупинку можна назвати «Літературна творчість». Кабінет – це улюблене місце письменника, тут він проводив багато часу. Найзручнішим місцем було крісло під пальмою біля вікна, де він писав свої твори, підклавши дерев'яну дощечку. У кабінеті знаходиться багато книжок, записників, нот. На стінах – фотографії поета, його дружини, друзів, першої вчительки Морачевської. Майже всі картини – подарунки друзів-художників. На цьому етапі екскурсії можна розповісти учням про літературну творчість П.Тичини, про те, що народилось у цьому кабінеті, про моменти еволюції та нищівної деградації його як митця. Тут акцентуємо увагу на портрети всесвітньо відомого Михайла Коцюбинського, який благословив семінариста Тичину як поета, Миколи Подвойського, котрий в семінарії як старший опікувався малим Павлусем, академіка Олександра Білецького, якому Павло Григорович присвятив поему "Срібної ночі". Варто прокоментувати екскурсантам фото з академіками Олександром Богомольцем та Володимиром Філатовим, портрет болгарського письменника Івана Вазова

й вірменського просвітителя Хачатура Абовяна, твори яких перекладав П.Тичина, картини Миколи Глущенка, Олексія Шовкуненка, що свідчить про глибоку повагу до письменника багатьох визначних людей, а також підтверджують значну кількість його дружніх та теплих стосунків.

Черговою станцією стає наступна кімната – вітальня, що є символом родинного затишку та комфорту. Вона має назву «У родинному колі». Тут усе дихає зустрічами Тичини з друзями, нагадує теплі затишні вечори, проведені з дружиною Лідою Петрівною. Тут варто розповісти про жінок, яким поет присвятив перлини своєї інтимної лірики, а також зустріч з майбутньою дружиною та їхнє довге спільне родинне життя. Ще один акцент: на подарунки друзів, розміщені по всій вітальні – Павло Григорович дорожив і зберігав кожную дрібничку.

Наступна станція – бібліотека музею. «Книгоград» Павла Тичини – так її називав літературознавець Іван Ільєнко – нараховує понад 20 тисяч книжок. З них близько 5 тисяч – це видання з дарчими написами та автографами гостей, що побували в затишному домі поета й імена яких є окрасою літератури, науки, культури. Тут розміщено книги більш, ніж 40 мовами світу. Екскурсантам буде цікаво дізнатись, що П.Тичина перекладав з 39 мов світу, багатьма з них володів досконало.

Далі доречно відвідати робочу кімнату поета, станцію на найменування «Голгофа слави», що розповідає про його громадську та політичну діяльність. Тут обов'язково варто згадати, що Павло Григорович був поченсим академіком СРСР, міністром освіти. Приймай часто в себе людей у справах, кожному намагався допомогти, нікому не відмовити. Тут варто, напевно, згадати і знамените дослідження Стуса про життя та творчість Тичини, яке він символічно назвав «Феномен доби: сходження на Голгофу слави».

Про останні, нелегкі роки життя розповість спальня митця. Це кімната смутку. Праворуч – ліжко Павла Григоровича, де 16 вересня 1967 року перестало битися

серце поета. На стіні картини Олексія Шовкуненка, Карпа Трохименка, фотопортрети Павла Григоровича, на письмовому столі – меморіальні речі поета. Екскурсовод акцентує увагу учнів на діяльності Тичини в останні роки, коли стан здоров'я часто не давав змоги піднятися з ліжка.

Упродовж проведення усієї заочної екскурсії обов'язковим є використання таких матеріалів, як світлин самого музею, аудіозаписів голосу Павла Григоровича. На станції «У родинному колі» можна показати фрагменти документального фільму про Тичину «Гра долі: я кличу тебе», портрети письменника в різні роки, виставку його збірок, листи, малюнки поета.

Таким чином, заочна екскурсія є, по-перше, досить цікавою та інноваційною формою вивчення біографії письменника. По-друге, зупиняючись на основних подіях його життя, ми даємо учням цілісне уявлення про цю постать та його місце в літературному процесі ХХ століття, а також вдало поєднуємо виклад біографічних відомостей у зв'язках з літературною творчістю, чого не завжди можна досягнути, використовуючи інші методи та прийоми.

Література

1. Буклет літературно-меморіального музею П.Тичини.
2. Волошина Н. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю / Н.Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – №8. – С.2-4.
3. Негода М. Просвітлення: Вірш про П.Г.Тичину / М.Негода // Літературна Україна. – 1981. – 30 січня. – С.12.
4. Пахолко С. Літературно-меморіальний музей Павла Тичини / С. Пахолко // Експрес. – 2008. – №6. – С.9.
5. Сингаївський М. Борвію дух непереможний: Вірш про П.Г.Тичину / М.Сингаївський // Літературна Україна. – 1981. – 30 січня. – С.12.
6. Сокол І. Музей-квартира Павла Тичини / І.Сокол // Дивослово. – 2003. – №11. – С.70-71.
7. Тельнюк С. Павло Тичина: Біографічна повість / С.Тельнюк. – К.: Радянська Україна, 1979. – 168 с.



Наталія Катеринич

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ЛЕКЦІЯ-ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК ОДНА З ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна методика викладання літератури – це поєднання традиційних правил і творчості. Кожен учитель-словесник, який прагне дати своїм учням міцні літературні знання, прищепити любов до мистецтва слова, виховати справжніх патріотів, естетично розвинених особистостей, повинен застосовувати на уроках найефективніші методи і прийоми навчання, використовувати передовий педагогічний досвід, знаходити власні шляхи реалізації поставлених завдань. Адже лише тоді, коли дітям цікаво, можна досягти найбільшої ефективності в засвоєнні знань. Більшість методистів сходяться на думці, що найкраще сприяють цьому нетрадиційні методи навчання.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється необхідністю пошуків науково-методичних умов результативної роботи на заняттях літератури, адже розвиток сучасної освіти, її гуманізація, орієнтація на особистість і реалізацію її творчих здібностей, підбір оригінальних способів діяльності детермінували переосмислення методів і прийомів викладання літератури та появу їх нових варіантів. Зокрема, суб'єкт-суб'єктної переорієнтації потребує традиційна інформативно-повідомляюча навчальна лекція. Педагоги й методисти Н.Алексєва, А.Вербицький, О.Куцевол, Г.Токмань, А.Хуторської, Г.Чаплицький та ін. наголошують на впровадженні таких різновидів лекційного викладу матеріалу, як проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція «удвох», лекція-дискусія, лекція-консультація, лекція із задалегідь запланованими помилками й т. і. [3].

Розробка й використання активних методів навчання представлена в різних галузях наукового знання (Т.Кудрявцев, А.Матюшкін, О.Пометун, Л.Пироженко,

А.Фасоля), однак попри все це малодослідженим поки що залишається застосування сучасних лекційних стратегій на уроках літератури в старших класах, що й спонукало нас звернутися до даної проблеми. У зв'язку з цим **метою статті** є дослідження особливостей проведення лекції-візуалізації як одного з інноваційних різновидів лекційного заняття, спрямованого на інтенсифікацію навчального процесу та на розвиток особистісних якостей суб'єкта навчання.

Лекція-візуалізація (від англ. слова visual – зоровий) виникла в результаті пошуку нових можливостей реалізації принципу наочності, який у дидактиці був виділений одним з перших. Ще в XVII ст. Я.А.Коменський звертав увагу на те, що ефективність навчання залежить від доцільного залучення органів чуття учнів до сприймання навчального матеріалу. Так, за результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень учених США, візуалізація лекційного матеріалу дає змогу запам'ятати від 14 до 38% почутого [4, 13].

Роль наочності як ефективного допоміжного засобу у викладанні літератури обґрунтували такі українські методисти, як Т.Бугайко, Ф.Бугайко, О.Бандура, Є.Жицький та ін. Проблема використання наочності й технічних засобів навчання неодноразово поставала на сторінках методичних праць С.Жили, О.Ісаєвої, А.Коржупової, Є.Пасічника, Б.Степанишина. Гострої актуальності на сьогодні набула проблема комплексного застосування технічних, аудіовізуальних засобів навчання і творів суміжних мистецтв в процесі вивчення літератури.

У зв'язку з цим можна стверджувати, що лекція-візуалізація на уроці літератури – це не лише використання опорних сигналів (натуральних, образних, символічних) під час вивчення чи узагальнення тем, але й передусім активне застосування поряд з традиційними засобами сучасних екранних і звукових можливостей комп'ютерних технологій (інтерактивних дошок, відеомагнітофонів, демонстрування слайдів, виконаних у програмі Microsoft Power Point тощо).

Серед основних дидактичних функцій, що можуть бути реалізовані за допомогою комп'ютерних технологій, методисти О.Ісаєва, Н.Химера визначають такі: пізнавальну (пошук, вивчення та опрацювання матеріалу), розвивальну (розвиток пізнавальних процесів учнів), дослідницьку (проведення досліджень, зіставлення), тренувальну (формування й розвиток різних видів діяльності), діагностичну (швидке з'ясування рівня засвоєння навчальної теми) та комунікативну (обмін інформацією) [2, 57].

Відповідно до зазначених функцій дидактична мета лекції-візуалізації в системі літературної освіти полягає в піднесенні емоційного тону навчально-пізнавальної діяльності, активізації уваги старшокласників, розвитку мислення й творчої уяви, підвищенні продуктивності засвоєння матеріалу та інтенсифікації роботи під час уроку.

Заслуговує на увагу проведення лекції-візуалізації у вигляді презентації – послідовної демонстрації слайдів з метою зробити навчальну інформацію яскравою, легкою для запам'ятовування й більш доступною. Погоджуємося з твердженням педагогів О.Дудар та І.Столбової, що безумовною перевагою такої лекції є можливість повторення частин уже опрацьованої інформації [5, 31].

В.Шахов наголошує, що до підготовки слайдів можна залучити й учнів, у яких під час виконання завдань будуть формуватися відповідні вміння й навички, розвиватися високий рівень активності, виховуватися особистісне ставлення до змісту навчання [6, 79]. Такий вид роботи може мати як індивідуальний характер у вигляді авторських учительських й учнівських презентацій, так і груповий. Звичайно, робота над змістом, формою та дизайном презентацій потребує значної попередньої підготовки, використання таких прийомів роботи, як добір певних ілюстрацій, фотографій, висловів дослідників, аналізу творів живопису, музичного супроводу.

Так, доречно було б застосувати лекцію з презентацією під час вивчення в 9 класі теми «Мистецтво бачити слово. Візуальна (зорова) поезія сьогодні». Переглядаючи слайди

зі зразками зорової поезії І.Величковського та сучасних митців В.Женченка, М.Мірошніченка, А.Мойсієнка, учні б мали змогу не лише порівняти, а й прослідкувати, як у творах видозмінюються, поєднуються зорові та слухові образи.

Методика проведення зазначеної лекції-візуалізації передбачає кілька етапів: підготовки, проведення та підсумку. Підготовчий етап найтриваліший і потребує ретельної методичної підготовки самого вчителя. Слід зауважити, що ефективність лекції-візуалізації визначається такими психолого-педагогічними та методичними умовами:

- урахування структури та змісту уроку, специфіки класу (загальний рівень розвитку учнів, їхня готовність до засвоєння даної теми тощо);

- послідовність і наступність процесу засвоєння навчального матеріалу;

- раціональне чергування засобів навчання. С.Васюта наголошує, що під час підготовки до уроку з використанням будь-якого виду наочності вчитель має керуватися такими вимогами: раціональне використання часу демонстрування, логічного поєднання наочності з іншими прийомами роботи, постановка певних завдань за екранними й звуковими посібниками, можливість організації самостійної роботи з даними засобами навчання [1, 24];

- проблемний характер інформації. Слід пам'ятати, що будь-яка форма зорової інформації має елементи проблемності. «Тому лекція-візуалізація, – пише В.Шахов, – сприяє створенню проблемної ситуації, вирішення якої відбувається на основі аналізу, синтезу, узагальнення, згортання або розгортання інформації, тобто з включенням активної розумової діяльності» [6, 79]. Завдання вчителя полягає у використанні таких форм наочності, які б не тільки доповнювали словесну інформацію, але й самі були її носіями.

Отже, на підготовчому етапі вчитель визначає тему та мету уроку-лекції, добирає засоби навчання, при цьому чітко з'ясовує можливості й доцільність їх застосування, форми поєднання, дидактичні функції, а також необхідний

та оптимальний обсяг навчальної інформації, її відповідність змісту уроку.

Власне проведення лекції-візуалізації зводиться до розгорнутого, зв'язного коментування підготовлених учителем чи учнями наочних матеріалів, які повинні сприяти інтенсивнішому засвоєнню нових та систематизації вже набутих знань, створенню проблемних ситуацій і можливості їхнього вирішення.

Структура лекції-візуалізації така сама, як і звичайної, і передбачає етап актуалізації опорних знань, мотивації навчальної діяльності, засвоєння нових знань, умінь і навичок, підсумку. Починається лекція з презентації та первісного осмислення теми, що демонструється на першому слайді. Для мотивації навчальної діяльності можна використати як епіграф народне прислів'я «Краще один раз побачити, ніж сім разів почути», розміщене поряд з темою. Використовуючи прийом «мозкової атаки», учитель пропонує учням дати відповідь на запитання: «Про що, на вашу думку, буде йтись на уроці?», «За допомогою чого читач уявляє те, про що розповідається у творі?», «Що означає «бачити слово?», «Важливо чути чи бачити слово?»

Демонструючи наступний слайд із зразками світової та вітчизняної візуальної поезії, необхідно запропонувати дітям їх прочитати, порівняти, пригадати, де й коли вони вже зустрічались з таким видом поетичного мистецтва. Слід пам'ятати, що людина за короткий проміжок часу може контролювати до 7 об'єктів, тому не слід перевантажувати слайд значною кількістю ілюстративно матеріалу. Погоджуємося з С.Васютою, що це «призведе до послаблення дитячої розумової активності, відсуне на задній план художній твір, витіснить художнє слово» [1, 24].

Засвоєння нових знань слід розпочати із загальної характеристики зорової поезії, тлумачення суті поняття. У цьому допоможуть наступні слайди із зображенням схеми синтетичності візуальної поезії та особливостями її творення. Варто наголосити, що під час підготовки текстових слайдів необхідно дотримуватись єдиного стилю,

для виділення інформації використовувати курсив, підкреслення чи жирний шрифт, лекційний матеріал подавати тезами, ключовими поняттями, не зловживати анімаційними ефектами тощо. Пам'ятаймо, що перенасиченість кольорами, складні поширені речення, швидка поява титрів може спричинити розумову й фізичну втомлюваність учнів та втрату уваги.

Аналіз сучасної візуальної поезії не може обійтись без історії її виникнення. Тому в історико-літературознавчому коментарі вчитель розповідає про етапи становлення зорової поезії, характеризуючи набутки І.Величковського, М.Семенка, Б.-І.Антонича, демонструючи на слайдах зразки їхніх віршів. До проведення лекції-візуалізації можна запропонувати деяким учням самостійно підготувати реферативні повідомлення про життєвий і творчий шлях цих письменників, підібрати наочність.

Часто біографія майстрів слова стає ключем для розуміння складних моментів вивчення художнього твору. Тому під час засвоєння знань про візуальну поезію сьогодення важливо буде опрацювати біографічний матеріал представників сучасної зорової поетики, дослідити становлення та розвиток особистості митця, відтворення живого образу письменника в контексті історико-літературної доби.

Щоб лекція-візуалізація не перетворилась на одноманітний перегляд презентації, демонстрування слайдів із цитуваннями та портретами В.Женченка, А.Мойсієнка, М.Сарми-Соколовського, М.Мірошніченка та ін. митців, учителю варто поєднати прийом ілюстрування та лекційний виклад. Наприклад, коментуючи слайд з інформацією про життєвий і творчий шлях М.Соколовського, словесник розповідає про ще одне обдарування поета – майстерну гру на бандурі. Це можна буде озвучити музичним супроводом. До даного слайду доцільно поставити такі запитання: «Як відтворює мелодія внутрішній світ поета? Що вам вчувається? Що уявляється?» Таке поєднання методичних прийомів дасть можливість

розширити кругозір учнів, забезпечить розуміння школярами поетичних творів.

Розкриття художніх особливостей програмових візуальних поезій, опрацювання їхнього ідейного змісту неможливе без зорового сприйняття. Так, аналізуючи паліндром А.Мойсієнка «Хижих мечем мирим», поряд з авторською інтерпретацією твору на слайді варто розмістити зображення цієї поезії українським графіком В.Чуприніним та запропонувати учням здійснити порівняльний аналіз, поміркувати, що ж може символізувати меч. У ході аналізу поезії М.Сарми-Соколовського «Дзвін гетьмана Івана Мазепи» на слайді поруч із твором можна помістити проблемні питання, наприклад: «Порівняйте ставлення автора до Мазепи та Петра І? Чим це зумовлено? Чим цей вірш актуальний сьогодні?»

Практика показує, що візуальні вірші викликають інтерес учнів, зокрема Б.-І.Антонича «Зов», О.Софієнка «Розп'ятий катрен», «Яко диво осяває боголюблячі серця...», поетичні фігурні експерименти нашого поета-краянина В.Мельника та ін.

Підсумковий етап лекції-візуалізації передбачає визначення вчителем ступеня реалізації дидактичного завдання, а також мотивацію учнів на самостійне отримання знань для подальшого вироблення вмінь і навичок.

Таким чином, застосування лекції-візуалізації на уроках літератури сприяє не тільки більш ефективному сприйманню й запам'ятовуванню навчального матеріалу, але й активізує розумову діяльність, глибше проникнення в сутність явищ, що вивчаються, відображає їх взаємозв'язок з творчим прийняттям рішень. Можна стверджувати, що використання лекції-візуалізації відкриває новий нетрадиційний спосіб вивчення літератури в старших класах. Застосування такої лекційної форми стимулюватиме пізнавальну діяльність школярів на основі інтересу до поставлених завдань, сприятиме виробленню вміння виокремлювати головне, аналізувати,

узагальнювати, формуватиме інтелектуальні й творчі здібності особистості.

Література

1. Васюта С. Роль методу наочності в розкритті образності поетичного слова на уроках літератури в старших класах / Сергій Васюта // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – №11. – С.23-28.
2. Ісаєва О. Використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі вивчення зарубіжної літератури в школі / Олена Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – №8. – С.57-61.
3. Куцевол О. Методика викладання літератури (креативно-інноваційна концепція): Навчальний посібник / Ольга Куцевол. – К.: Освіта України. – 2009. – 464 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / Олена Пометун, Лідія Пироженко. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
5. Столбова И. Инновационные подходы к подготовке лекционного материала: конспект или видео / Ирина Столбова, Елена Дударь // Alma mater. – 2008. – №6. – С.29-35.
6. Шахов В. Психолого-педагогічні основи активних методів навчання / Володимир Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип.18. – С.76-83.



Ольга Кіляр

старший викладач

Альона Кваснюк

студентка V курсу спеціалітету ІФЖ

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАННЯ
ОЛЕКСАНДРА СОЛЖЕНИЦИНА
«МАТРЬОНИН ДВІР» ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
АВТОБІОГРАФІЧНИХ МОТИВІВ**

Серед імен, повернутих у літературу наприкінці ХХ століття, чимало емоцій, напруження й дискусій викликало ім'я Олександра Солженіцин. Це – російський письменник, публіцист, поет, громадський і політичний діяч, який жив і працював у СРСР, Швейцарії, США та Росії, лауреат Нобелівської премії з літератури (1970). Як дисидент, він

активно виступав проти політичного ладу СРСР, за що був вигнаний з Батьківщини. Письменника вважали «ворогом народу», його забороняли друкувати. Тільки наприкінці 80-х років він повернувся в літературу. Твори О.Солженіцина дуже важливі для розуміння того часу, коли за одне слово критики, сказане на адресу влади й комуністичної партії, можна було втратити життя.

Митець змушений був пережити тяжкі роки тортур, каторги, розлуку з Батьківщиною. Про це й про багато іншого, що довелось йому особисто побачити, відчувати, пережити, він розкаже у своїх справді автобіографічних творах.

Серед оповідань О.Солженіцина, які з'явилися в 60-х роках, літературознавці на перше місце завжди ставили «Матрьонин двір». Його називали «блистательным», «подлинно гениальным произведением», «правдивым, талантливым рассказом».

Нова програма із зарубіжної літератури для загальноосвітніх навчальних закладів (5-12 кл.) передбачає вивчення оповідання «Матрьонин двір» у 12 класі. Пропонується розгляд таких ключових питань:

- життєвий і творчий шлях Олександра Солженіцина;
- образ головної героїні;
- автобіографічний мотив твору.

Перед вивченням оповідання зупиняємося на біографії письменника. Розпочинаючи знайомство з життєписом О.Солженіцина, слід спершу висловити принципові зауваги про основні набутки історико-літературних досліджень на цю тему, а саме про праці Н.Жоржа, Н.Левицької, Н.Решетовської. Звичайно, одного уроку замало, щоб розповісти про життя письменника, тому окремі питання на зразок: «Дисиденство», «Арешт», «Війна» варто доручити найбільш допитливим вихованцям, їхня доповідь активізує увагу класу. За допомогою технічних засобів навчання можна створити слайд-презентацію за такими рубриками: дитинство і юність; війна; арешт і вирок; звільнення й реабілітація; дисиденство; вигнання; знов у

Росії; смерть і поховання. Презентацію можна ілюструвати портретами й фотографіями митця.

За допомогою художньої розповіді повідомляємо, що О.Солженіцин народився в 1918 р. у Кисловодську (Росія). Після закінчення середньої школи навчався на фізико-математичному факультеті університету в Ростові-на-Дону. Воював, командував батареєю, дослужився до капітана. Був арештований у 1945 р. У 1953 р. його реабілітували, але ненадовго. У 1974 р., після опублікування за кордоном першого тому книги «Архіпелаг ГУЛАГ», він був висланий з країни. Письменника відірвали від рідної землі, від народу. Спочатку він жив у Цюриху, потім переїхав до США й оселився там, де все нагадувало Росію. «Архіпелаг ГУЛАГ», «У колі першому», «Раковий корпус» – ці здобутки спрямовані на боротьбу за права людини, але в нашій країні вони з'явилися недавно.

При вивченні біографії митця можна використати рольову гру, а саме «Інтерв'ю з письменником». Учні можуть ставити йому питання на зразок: «Що Ви можете розповісти про своїх батьків? Де Ви навчались? Як склалося Ваше життя у воєнні роки? Що стало причиною Вашого арешту?» і т. і.

Доречно буде повідомити вихованцям про історію написання твору й про те, що тут зображені реальні події, які відбулися із самим автором. Також доцільно буде використати слово вчителя, у якому він може розповісти, що оповідання «Матрьонин двір» було написано в 1959 р., уперше надруковане в 1963 р. у журналі «Новый мир». Перша його назва «Не стоит село без праведника», але щоб запобігти цензурним перешкодам, за порадою редактора часопису О.Твардовського, його назва була змінена. З цих же причин час подій в оповіданні (1936) змінений автором на 1953 р.

Далі вважаємо доцільним застосувати бесіду щодо з'ясування первісного сприйняття тексту, вона може містити такі запитання:

- 1) Які думки виникали у вас при читанні оповідання?
- 2) Над чим ви замислитися?

3) У чому схожість долі автора й долі оповідача?

4) Хто, на вашу думку, є головним героєм твору?

Розвитку пізнавальних інтересів учнів, їхньої самостійності та ініціативи, формуванню навичок пошуково-дослідницької дійсності сприяє робота в групах. Центральною темою оповідання є доля сільської жінки. Але в ньому висвітлюються ще й інші проблеми, які можуть стати предметом обговорення в групах. Наприклад:

- I група розкриває тему екології (описує станцію «Торфопродукт», на якій люди не можуть жити (їдкий дим, картини вирубування лісу тощо).

- II група висвітлює тему безгосподарності в колгоспі.

- III група коментує розкриття педагогічної теми, підкреслює біографічний мотив в оповіданні.

При вивченні твору потрібно зупинитися на образі Матрьони. Доречно було б дати учням творче завдання, наприклад, «Чи можна назвати Матрьону праведницею?», «Духовний світ героїні», «Що я ціную в цій жінці?». На нашу думку, можна також використати бесіду, наприклад:

1) Що ми дізнаємося про головну героїню?

2) Чи була Матрьона щаслива в молодості?

3) Чому Матрьона Василівна була потрібною людиною в селі?

4) Чому вона не отримує ні карбованця за свою працю?

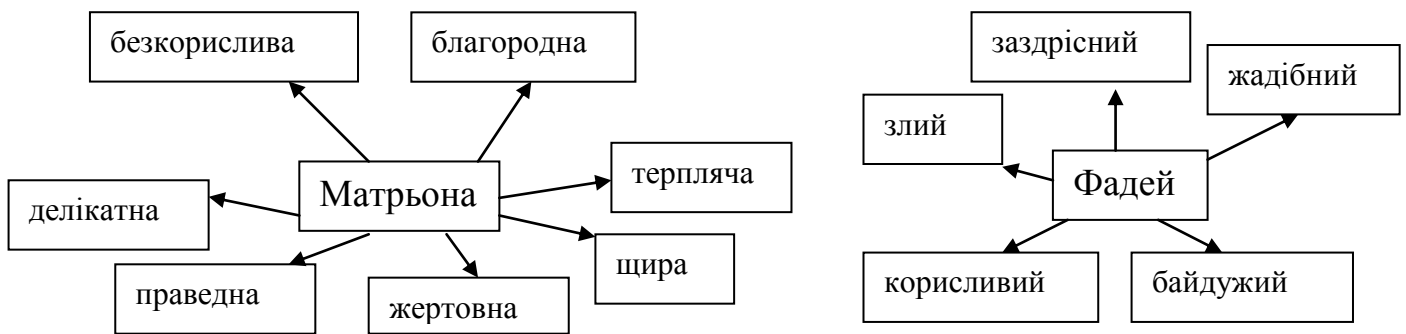
5) Чим керувалася жінка, коли прийшла в хату Фадейового молодшого брата? Використавши «Мозковий штурм», ми з'ясуємо відповіді на такі запитання:

* Що мав на увазі автор, висловлюючи думку: «У тих людей завжди хороше обличчя, хто в злагоді зі своєю совістю»?

* Чому Матрьона Василівна змушена красти?

* Чим пояснити різницю несхожості душ Матрьони й Фадея?

На нашу думку, при виконанні останнього завдання можна застосувати прийом «Групування», завдяки якому 11-класники виокремлять найголовніші риси характеру Матрьони й Фадея:



Завдяки цим прийомам ми підведемо вихованців до висновку: в оповіданні «Матр'яонин двір» показано трагічне життя російської людини й причини її нещастя. Мешканці села Тальново, у якому відбуваються події, існують у жахливих умовах: відсутні електрика, квитки на залізничний транспорт, медичні установи. Самотність хворої жінки прикрашали лише «кішка, миші й таргани, що живуть за стінкою». Матр'яона навіть «не тримала радіо по бідності», з худоби мала лише козу. *«Козі вона вибирала з підпілля найдрібнішу картоплю, собі дрібну, а мені – з куряче яйце»* [5, 75]. Автор описує гірке життя колгоспниці. Матр'яона втратила чоловіка й шістьох дітей. *«Мабуть, було багато несправедливостей з Матр'яоною: вона була хвора, але не вважалася інвалідом; вона чверть століття проробила в колгоспі, але тому, що не на заводі, не передбачалася пенсія їй...»* [5, 81].

Така соціальна нерівність впливає на суспільство й світогляд громадян. У нелюдських умовах люди поступово озлоблюються, намагаються вижити будь-яким способом, забуваючи про совість і справедливість. Матр'яону оточують жадібні користолюбці, але вона була щиросердною. Виховувала як рідну прийомну дочку Кіру, вклала в неї свою душу й любов і їй заповіла будинок. Проте на спадщину Матр'яони претендував і Фадей. Він став вимагати в сестри половину хати й майже зруйнував її цим поділом, а Матр'яона ще й допомагала Фадею та його синам. Коли перевозили колоди через залізницю, гине Матр'яона і син Фадея. Та не встиг батько оплакати його, як знову попрямував до Матр'яониного будинку ламати його далі.

Методично доцільним та ефективним вважаємо використання методу «Мікрофон», який дає змогу висловитися кожному учневі. На думку методистів, його доцільно застосовувати в кінці уроку, поставивши такі запитання:

* Чи сприйняв Фадей близько до серця смерть рідної людини?

* То хто ж винен в загибелі Матрьони Василівни?

* Висловіть своє ставлення до Фадея.

* Поясніть, як ви розумієте закінчення твору: «Ми всі жили поруч з нею й не зрозуміли, що вона є той самий праведник, без якого за прислів'ям не стоїть село. Ні місто. Ні уся земля наша».

О.Солженіцин – один з небагатьох, хто наважився показати стан села настільки сміливо й відкрито, що й сам відчуваєш усю гіркоту й образу селян, які не можуть змінити своє життя. У цьому оповіданні ми всі бачимо це очима людини, що приїхала в село вчителювати. Письменник пише з натури, не прикрашаючи дійсність. Цей твір навчає нас любити, допомагати людям. На прикладі Матрьони Василівни автор показує як, незважаючи на всі біди, залишитися доброю, відкритою, щирою.

Тип святої жінки проходить через усю літературу ХХ ст. Про неї писали, окрім О. Солженіцина, ще й Ф. Абрамов, В.Шукшин, В.Распутін та ін. У своїх творах Олександр Ісайович розповідав про те, що пережив сам, про те, що бачив, що відчував. У героях його книг можна впізнати його друзів, дружину, родичів, товаришів по армії й таборах. Пишучи свої твори, він шукає істину й приходиться до висновку, що істина існує в житті кожної людини. Як перевірка ГУЛАГом відкриває справжнє обличчя окремих людей, так історія відкриває обличчя всієї нації.

О.Солженіцин – не єдиний, хто писав про повсякчасний тотальний, немилосердний та безглуздий терор радянської влади проти власного народу. Та саме він спромігся дійти до узагальнень, які незаперечно засвідчували злочинну сутність усієї системи, а не окремі її вияви.

Югославський письменник-політолог, який рецензував 1972 р. історичний роман «Серпень чотирнадцятого», писав, що О.Солженіцин повернув Росії душу – саме ту, яку відкрили світу О.Пушкін, М.Гоголь, Л.Толстой, Ф.Достоевський, А.Чехов. Саме він, О.Солженіцин, першим намілювався сказати правду про сталінщину, першим закликав не обманювати себе й нас.

«...Говорити правду – це значить відроджувати волю. Не рахуючись з тиском, ні з інтересами, ні з модою» [2, 191]. Усе його життя і творчість – приклад такої внутрішньої свободи.

Література

1. Любимов О. Бесовский рай. «Один день И.Д.», «Матренин двор» А.И.Солженицына – продолжение гуманистической традиции, заложенной Ф.Н.Достоевским / О.Любимов // Русская словесность в школах Украины. – 1999. – № 1 (январь-март). – С.27-31
2. Нива Ж. Солженицын / Симона Маркиша в сотрудничестве с автором. – М.: Худож. лит. – 1992. – С. 191-198.
3. Куделько Н. Праведник в рассказах А.И.Солженицына «Матренин двор», И.С.Тургенева «Живые мощи» / Н.Куделько // Литература в школе. – 2004. – № 11. – С.26.
4. Решетовская Н. А.И. Солженицын и читающая Россия. / Н.Решетовская. – М., 1990. – С.3-85.
5. Солженицын А. Рассказы. / А.Солженицын. – М. 1990.
6. Урманов А. Творчество Солженицына. / А.Урманов. – М. 2009. – С.58-90.



Софія Левківська

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А.М.)*

ШЛЯХИ ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОГО СВІТУ ЛІРИЧНОГО ГЕРОЯ ПОЕЗІЇ ДМИТРА ПАВЛИЧКА

Дмитро Павличко в українській поезії є однією з тих постатей, що визначають її моральний авторитет. Літературне визнання прийшло до нього відразу. Уже першій збірці поета «Любов і ненависть» (1953) Андрій Малишко дав високу оцінку: «У поезії Дмитра Павличка

розвинувся, задзвенів, зацвів у слові вічний голос прикарпатського Покуття, зі смереками й дубами, з мозолистими, шкарубкими долонями батька, з ріллею, що пахне плугом і посіяним зерном».

Вивчення духовного світу ліричного героя Д.Павличка в загальноосвітній школі головним чином впливає на моральне, естетичне та патріотичне виховання підростаючого покоління, розвиток світогляду учнів, їхній смаків, поглядів та переконань.

Проблеми вивчення духовного світу ліричного героя поезії Д.Павличка перебувають у колі зору ряду літературознавців і методистів (М.Ільницький, Т.Савчин та ін.), проте потребують подальшого розгляду, тому доцільно скористатися також думками й тих методистів, які пропонують загальні методи навчання. Зокрема, доцільно звернути увагу на пропозиції А.Алексюка, Г.Ващенко, Г.Селевка тощо. Окремої уваги заслуговують пропозиції О.Грищенко стосовно застосування особистісно зорієнтованого навчання на уроках української літератури, а також шляхи розвитку самостійності й творчої активності в процесі вивчення літератури, запропоновані Є.Жицьким.

Мета статті –дослідити шляхи осмислення старшокласниками духовного світу ліричного героя поезії Д.Павличка на уроках української літератури.

Знайомлячи учнів з ліричними творами поета, учитель повинен звернути увагу на те, що кожна деталь форми ліричного твору, узята окремо, не має самостійного значення, її можна зрозуміти лише в контексті цілого. Спочатку доцільно використати вступне слово, потім виразно прочитати поезію або озвучити її, використовуючи аудіозапис, або залучаючи учня, який уміє виразно читати вірші. Потім матиме місце бесіда за змістом ліричного твору, висновки й повторне читання тексту.

Основними методами осмислення духовного світу ліричного героя Д.Павличка є творче читання, слово вчителя, бесіда (у тому числі евристична), самостійна робота. Поширеними методичними прийомами є аналіз твору за сюжетно-композиційними вузлами; практикування

індивідуальних та диференційованих завдань під час опрацювання тексту поезії; постановка проблемних запитань і завдань стосовно змісту й художніх особливостей твору; використання дидактичного й роздавального матеріалу та його опрацювання; завдання на розвиток усного й писемного мовлення учнів на матеріалі виучуваного твору; використання різних видів графічного та аудіо й відео унаочнення; різні форми повторення матеріалу (тематичне, систематичне, оглядове); заслуховування літературних повідомлень і рефератів; проведення творів-анкет з метою з'ясування змісту й художньої манери автора; різні види лексичної та фразеологічної роботи; проведення спарених уроків літератури у формі семінарських занять тощо.

Під час ознайомлення учнів з поезією «Був день, коли ніхто не плаче...» вчитель за допомогою бесіди звертає увагу на те, що авторові вдалося показати нерозривний духовний зв'язок між закоханими, який навіть реалії та суєта нашого світу не в змозі перервати:

*Я знаю – ти не заридала,
А в світі, що гуде й гримить,
Мене лиш пошепки назвала,
До себе кликнула в ту мить.*

З темою любові в житті ліричного героя Д.Павличка учні знайомляться під час вивчення циклу віршів «Пахощі хвої...», що певною мірою нагадує збірку І.Франка «Зів'яле листя». Учні отримують нагоду познайомитися з ліричним героєм, що вміє тонко відчувати й цінувати красу, відчувати кохання як багатогранне почуття.

Знайомлячи учнів з віршем Д.Павличка «Сріблиться дощ в тоненькому тумані», у ході бесіди вчитель звертає увагу на те, що краса почуттів ліричного героя є елементом його духовного світу й розкривається крізь призму краси навколишнього світу, гармонійною частиною людського єства:

*Моя печаль тебе не поневолить,
А тільки радісний розбудить щем,
Немов цього туману срібна волоть,*

Замасна і сонцем, і дощем.

У процесі осмислення духовного світу ліричного героя поезії Д.Павличка можуть бути використані нестандартні уроки, зокрема уроки-зустрічі та уроки-діалоги. Учитель повинен подбати про те, щоб учні не тільки опановували літературний матеріал, але й розвивали творче мислення, заглиблювалися в атмосферу пошуку. Тому слід підбирати завдання, здатні стимулювати активність школярів і сприяти розвитку творчих здібностей. З-поміж зазначених завдань варто виокремити виразне читання поезій, яке сприяє проникненню у світ зображуваного, відкриттю краси й сили художнього слова, розвитку художніх смаків учнів і складанню «асоціативних павутинок» та «анкет образу», що розвиває асоціативне мислення, яке, відповідно, веде до мислення діалектично-понятійного.

На таких уроках доцільно використовувати музику та пісні, щоб підсилити сприйняття почутого, прочитаного, викликати в учнів переживання, насолоду від прекрасного, а також бажання творити самотійно.

Методика розкриття специфіки духовного світу ліричного героя Д.Павличка, як уже йшлося вище, головним чином базується на застосуванні загальнонавчаних методів викладання української літератури. З цією метою можна використовувати написання творів, які мають свою специфіку. Це може бути твір-переказ; аналіз окремих епізодів; індивідуальна, порівняльна характеристика персонажів; аналіз ідейного змісту; характеристика одного з компонентів художнього твору, з'ясування специфіки творчої майстерності письменника; зіставлення й порівняння літературних фактів, явищ; проблематика художнього твору; письмові роботи узагальнюючого характеру; доповідь; реферат; твори-листи, щоденники, вірші, присвяти, художні етюди, короткі оповідання, новели, казки тощо. В основі цих творів на літературні теми лежить глибоке та усвідомлене знання виучуваного тексту.

Сьогодні вчителі-словесники використовують також інтерактивні технології навчання, вносячи елемент новизни в навчальний процес, а також стимулюючи пізнавальний

інтерес учнів, зацікавлюючи їх майстерним словом, високим духовним світом видатного поета сучасності.

Література

1. Алексюк А. Загальні методи навчання в школі / А.Алексюк – К.: Радянська школа, 1981. – 236 с.
2. Бабанський Ю. Оптимізація педагогічного процесу / Ю.Бабанський, М.Поташник – К.: Радянська школа, 1982. – 47 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Г.Ващенко – К.: Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
4. Грищенко О. Особистісно зорієнтоване навчання на уроках української літератури / О.Грищенко // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 3.
5. Жицький Є. Самостійність і творча активність у процесі вивчення літератури. / Є.Жицький – К.: Радянська школа, 1969. – 236 с.
6. Ільницький М. Дмитро Павличко: Нарис творчості / М.Ільницький. – К., 1985. – 187 с.
7. Савчин Т. Сонети Дмитра Павличка: поетика жанру / Т.Савчин. – К., 1999. – 326 с.
- 7 Селевко Г. Современные образовательные технологии / Г.Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 360 с.



Анна Кушнір

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л.І.)*

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Відомий китайський філософ Конфуцій сказав: «Три шляхи ведуть до знань: шлях роздумів – це шлях найбагородніший, шлях наслідування – найлегший, і шлях дослідження – найскладніший» [24, 16].

Інтеграція як складова навчання має досить тривалий історико-педагогічний розвиток. Уперше це поняття було використано в XVII ст. Я.А.Коменським у праці «Велика дидактика», де автор стверджував: «Усе, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку» [14, 14]. Його наступник Й.Г.Песталоцці у творі «Лінгранд і Гіртруда» розглянув інтеграцію як метод навчання. У XVIII ст. німецьким ученим і педагогом

Й.Ф.Гербартом виділено основні етапи навчання: ясність, асоціація, система (інтеграція). Найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів було зроблено педагогом-новатором К.Ушинським. Він напрацював модель, структуру й напрямки інтеграції.

Другий період розвитку принципу інтеграції в шкільній освіті припадає на ХХ ст. Учені російської школи А.Каптеров, П.Блонський, заперечуючи багатопредметність у школі, розмежували інтеграцію й міжпредметні зв'язки. В Україні сформувалася ціла низка наукових напрямків вивчення теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є напрямок методологічного обґрунтування проблем інтеграції. Спеціалістами в цій галузі стали С.Гончаренко, Ю.Мальований, О.Сергєєв, Т.Усатенко, Є.Яворський та ін.

Мета статті – визначити можливості та шляхи реалізації інтегрованого навчання на уроках української літератури в середній ланці; на конкретних прикладах проаналізувати кожен з видів інтеграційних зв'язків української літератури та інших предметів.

Інтеграція – це процес пристосування й об'єднання розрізнених елементів у єдине ціле за умови їх цільової та функціональної однотипності. У перекладі з латинської «інтеграція» означає «відтворення». Виникла інтеграція як явище фундаментальних наук на фоні своєї протилежності – диференціації, яка заклала основи й необхідність інтеграції.

Інтегрований урок – це заняття, що проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Його проведення дає можливість підводити учнів до усвідомленої й емоційно пережитої потреби міркувати та висловлювати свої думки на запропоновану тему [3]. Інтегровані уроки сприяють оновленню змісту навчання, урізноманітненню форм та методів навчання, підвищенню якості знань, тобто загалом удосконаленню рівня мовних і мовленнєвих умінь і навичок [5, 29].

Проаналізувавши зміст програми з української літератури, ми дійшли висновку, що в середній ланці школи найдоцільніша інтеграція української літератури з історією, образотворчим мистецтвом, народознавством, музикою та зарубіжною літературою. Рекомендується здійснення міжрепедметних зв'язків їх та української літератури. Пропонуємо докладно проаналізувати кожен з типів запропонованої інтеграції.

Надзвичайно цікавими вважаємо **інтегровані уроки літератури й музики**, адже саме словесне мистецтво в поєднанні з музичним має найбільший вплив на почуттєву сферу, уяву, асоціативне мислення учнів. Такі уроки мають на меті формування здатності сприймати літературу емоційно, різнобічно, спонукати нести радість і творити добро, виховувати національну свідомість, почуття гордості за свою землю й талановитих земляків.

Поєднуючи літературу й музику, можна провести інтегрований урок у 6 класі за творчістю М.Лисенка, П.Чубинського, М.Вербицького, О.Кониського, В.Діденка. Це рекомендується чинною програмою. На таких заняттях варто пов'язати літературу з музикою на основі вивчення авторських пісень, що дасть можливість учням осмислити почуття патріотизму, віри в щасливе майбутнє українського народу.

Серед найпоширеніших прийомів та методів інтеграції української літератури та музики можна зазначити такі, як **вокальне виконання пісні, сприймання поетичного твору на фоні музики, хоровий спів, хореографічні вправи, пластичні етюди в музичному супроводі**, що передують усним імпровізованим розповідям учнів тощо.

Інтегровані уроки української літератури й музики викликають у школярів певні почуття, настрої, переживання, змальовують в уяві ті чи інші картини, допомагають правильно зрозуміти ліричні образи, тобто активізують сприймання художніх творів. Завдяки таким заняттям підвищується ефективність вивчення не тільки зазначених дисциплін, а й усіх предметів мистецького циклу, забезпечується естетичний розвиток учнів.

Зв'язок літератури та історії – важливий аспект літературної освіти. У програмі з української літератури для середньої ланки можна виокремити ряд творів, сюжет яких тісно пов'язаний з конкретними історичними подіями: літописні оповідання (5 кл.), М.Вороний «Євшан-зілля» (6 кл.), І.Франко «Захар Беркут» (7 кл.), О.Назарук «Роксолана» (8 кл.). Їх вивчення потребує пояснення, **історичного коментаря**. Знання з літератури на занятті інтегруються зі знаннями історії, що дає можливість учителю-словеснику та історику працювати разом. Основне спрямування такого уроку – літературне, але без знання історії він буде недостатньо насиченим, творчим. Під час заняття посилюється інтерес до минулого й розуміння важливості конкретних історичних подій для формування особистості й нації в цілому. Широкий спектр методів та прийомів інтеграції цих навчальних предметів дозволяє повніше розкрити зміст навчального предмету, здійснити глибокий ідейно-тематичний аналіз художнього твору, посилити інтерес учнів до літературного процесу.

Інтеграцію української літератури та історії можна проілюструвати на прикладі інтегрованого уроку вивчення життя та творчості Т.Шевченка в 6 класі. Зокрема, історія зінтегрована за допомогою **слова вчителя**. У формі розповіді вчитель історії подає інформацію про соціально-економічні умови життя українського народу в період, коли жив і творив митець:

«Поет народився в часи кріпацтва. Це система правових норм, що встановлювали залежність селянина від феодала й право останнього на селянина-невільника. Закріпачення селян відбувалося поступово в тісному зв'язку з розвитком великого землеволодіння...».

Сьогодні, коли в школах України паралельно вивчаються два навчальні предмети – **українська література й зарубіжна література**, учителі-словесники мають реальну можливість формувати систему універсальних гуманітарних знань учнів. Основне завдання викладання зарубіжної літератури – «закорінити українську дитину у світовій культурі». А це можливо тільки під час

здійснення міжпредметних, міжлітературних зв'язків. Зокрема, доцільно використовувати інтеграцію із зарубіжною літературою в 5 класі під час вивчення міфів і легенд українців, літературних казок, прислів'їв та приказок тощо. Проведення вчителем паралелі з історичними повістями зарубіжного письменства сприятиме глибшому осмисленню в 6 класі епічних творів Андрія Чайковського, Григора Тютюнника, Бориса Харчука. Пісні Марусі Чурай у 7 класі неможливо вивчати без наведення аналогії з творчості Сафо. Драма І.Карпенка-Карого «Сто тисяч» краще осмислюється в порівнянні з п'єсою «Скупий» Ж.-Б.Мольєра. Інтеграція української та зарубіжної літератур перш за все ґрунтується на компаративному порівнянні їх творів. Уроки цих літератур не можуть існувати окремо один від одного, адже література як загальне явище повинна вивчатися в нерозривному взаємозв'язку.

У методиці апріорним є розгляд літератури як різновиду мистецтва. Цей навчальний предмет неможливо розглядати без його зв'язків з музикою чи образотворчим мистецтвом. Тому **інтеграція української літератури та образотворчого мистецтва** є невід'ємною умовою успішного викладання цієї дисципліни. Глибоке розуміння художнього твору неможливе без ілюстрації, адже візуальне сприйняття – важлива умова повноцінного викладання літератури. Методисти напрацювали різноманітні методи та прийоми такої інтеграції. Так, наприклад, можна застосувати метод **лекції-візуалізації** вчителя образотворчого мистецтва; широко використовується метод виготовлення художніх виробів та композицій (вишивок, малюнків, аплікацій з природного матеріалу, пластиліну тощо) на основі матеріалу чи тематики прочитаного твору. У середніх класах можна практикувати виконання композиції чи малюнка за сюжетом твору. Прийом порівняння поезії з художньою картиною допоможе вчителю краще візуалізувати образи, тему та мотиви ліричного твору.

Інтеграція української літератури та образотворчого мистецтва є невід'ємною складовою вивчення літератури, яка допомагає унаочнити процес сприйняття художнього

твору, розширити кругозір, покращити естетичний смак учнів, розвивати мистецькі вміння та навички, виховувати почуття прекрасного. Наприклад, вивчаючи творчість Т.Шевченка в 7 кл., можна продемонструвати ілюстрації до його творів, репродукції картин поета-художника, портрети Кобзаря, фотокартки з національних музеїв України.

Значна кількість творів українських митців тісно пов'язана з традиціями та звичаями українського народу. Дуже важливим компонентом розуміння таких явищ є народознавча чи фольклорна обізнаність учнів. **Інтеграція української літератури та народознавства** допомагає перш за все сформувати цілісну особистість учня як патріота, компетентного знавця обрядів та звичаїв свого народу. На уроках такого типу можна використати надзвичайно широкий спектр методів та прийомів інтеграції навчальної діяльності. Серед них чільне місце посідають імпровізовані розповіді дітей на основі колективних чи самостійних спостережень, за матеріалами **дослідницької літературно-краєзнавчої (фольклорної, народознавчої) діяльності**. Зокрема, це може бути підготовлена вдома розповідь учня про походження воза на уроці вивчення українських народних пісень, зокрема чумацьких. Такий прийом **етнографічного коментарю** можна використовувати на уроках вивчення міфів і легенд українців, літописних оповідей у 5 кл., пісень Марусі Чурай, українських народних дум у 7 кл. тощо. Невід'ємною складовою фольклору нашого народу є прислів'я та приказки, а також загадки, які учні вивчають на уроках літератури в 5 кл. Тут можна застосувати прийом звернення до фольклорних джерел, відомостей з життя та побуту українського народу.

Отже, процес міжпредметної інтеграції на уроках української літератури в середній ланці школи здійснюється на основі застосування низки різноманітних методів та прийомів, кожен з яких допомагає вдосконалити структуру уроку літератури та покращити процес засвоєння учнями навчального матеріалу.

Література

1. Каменський Я.А. Велика дидактика / Я.А.Каменський. – К.: Радуга, 1955. – 420 с.
2. Українська література. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів // За ред. Р.Мовчан. – К., Ірпінь: Перун, 2005. – 201 с.
3. Островерхова Н. Інтегрований урок та його аналіз // www.osvita.ua
4. Пометун О. Інтегровані технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун. – К: АПН, 2002. – 544 с.
5. Присяжнюк Н. Інтегровані уроки / Н.Присяжнюк // Рідна школа. – 1997. – №8. – С.27–32.



Оксана Медюк

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО
СТИЛЮ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ
КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

Магістральний напрям української освіти початку третього тисячоліття передбачає гуманізацію й гуманітаризацію середньої школи. У викладанні літератури це полягає в домінуванні естетичних критеріїв в оцінці художнього тексту, піднесенні вічних загальнолюдських цінностей. Шкільна літературна освіта зорієнтована на посилення уваги до індивідуального в людині, зокрема й у творчій особистості автора.

Тлумачення мистецької сутності художньої літератури потребує естетизації інтерпретаційної свідомості юного читача. Через мистецьку деталь, образне слово молода людина може прийти до цілісного розуміння тексту, що сприяє формуванню її світоглядних, філософських, етичних поглядів та естетичних смаків.

Проте шкільна практика засвідчує, що в багатьох випадках словесники в процесі вивчення творчості митця не визначають особливостей його індивідуального стилю або лише спонукають учнів механічно перераховувати мовно-виражальні засоби у виучуваному тексті. Таким чином, авторський стиль часто залишається непоміченим

для тих, хто орієнтується у вивченні художньої літератури виключно на сприйняття сюжетної та образної системи твору без їхнього зв'язку з художньо-виражальними засобами.

Спостережено також відрив загальної характеристики художньої манери автора від конкретики тексту, що перешкоджає повноцінному усвідомленню юними читачами її специфіки. Це зумовлює **актуальність нашого дослідження**. Його **мета** полягає в з'ясуванні найбільш ефективних методичних засобів роботи над стильовими особливостями літературного твору як інструменту розкриття задуму митця.

Важливість питання детерміновано ще й тим, що проблема автора й пов'язане з нею поняття стилю та форми його вираження – одне з центральних у сучасному літературознавстві, проте розв'язується по-різному, викликає дискусії. В українській науці теорія індивідуального стилю письменника або її важливі елементи розкриті такими вченими, як І.Франко, Д.Чижевський, В.Марко, Д.Наливайко, Л.Новиченко, А.Ткаченко та ін. Історики літератури описали риси індивідуального стилю багатьох українських митців слова. Авторській манері тих, чия творчість вивчається за шкільною програмою, присвячено праці О.Білецького, В.Брюховецького, А.Гуляка, Т.Гундорової, О.Гнідан, Ю.Коваліва, Ю.Кузнєцова, Л.Мірошніченко, В.Моренця, Ф.Погребенника, Л.Скупейка та багатьох інших.

У методиці викладання української літератури проблема застосування набутих літературознавцями знань про індивідуальний стиль письменника досліджена недостатньо, бракує також рекомендацій щодо дослідницької та художньої діяльності учня в цій царині. Окремі теоретичні аспекти окресленої проблеми досліджували О.Бандура, Т. Бугайко, Ф.Бугайко, К.Сторчак, Є.Пасічник, Б.Степанишин, Н.Волошина, Г.Токмань, С.Жила, А.Ситченко та інші. Праці цих методистів стали основою нашого дослідження, вони відбивають прагнення ввести в практику досягнення сучасних літературознавства й дидактики.

Тракуємо вивчення індивідуального стилю митця як аналіз мовно-виражальних засобів у зв'язку з різними рівнями художнього тексту, його змістом і формою, що слугуватиме цілісному розумінню твору та його автора. В основу напрацьованих рекомендацій щодо вивчення індивідуального стилю митця в старших класах кладемо розуміння ключового поняття: „Індивідуальний стиль письменника – це прояв істотних ознак таланту в конкретному художньому творі... формозмістові індивідуальні особливості творчості письменника, проявлені на рівні художньої мови” [1, 303].

Вважаємо, що вивчення індивідуального стилю письменника на уроках української літератури в старших класах передбачає

- тісний взаємозв'язок літературознавства з мовознавством, зокрема лінгвостилістикою;
- урахування особистісного чинника – біографії та світогляду митця;
- урахування жанрової природі твору;
- застосування інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на поглиблення естетичного сприймання й засвоєння явища словесного мистецтва.

Розкриття специфіки багатогранної й неповторної художньої майстерності автора відбувається через тлумачення мовностильових засобів, які виконують не лише зображувальну, а й емоційно-оцінну функцію. Учитель повинен формувати в читачів увагу до мовно-виражальних засобів, бо в межах окремого художнього тексту вони, відповідно до творчого задуму, набувають нового, образного смислу. Така робота над мовленнєвим матеріалом літературного тексту сприятиме розвитку навичок виразного читання, що ґрунтуються на бажанні передати власне розуміння задуму автора та неповторності його творчої манери.

Переконані, що вибір ефективних методів, прийомів, форм роботи з визначення індивідуального почерку майстра слова залежить від специфіки роду та жанру твору

як внутрішніх чинників його стилю. У зв'язку з цим необхідно:

- при вивченні епічного твору виокремлювати аналіз авторського мовлення й мовлення персонажів;
- дослідження творчого почерку драматурга ґрунтувати на індивідуалізації та психологічному підтексті мовлення дійових осіб;
- вивчаючи творчу манеру лірика, застосовувати стилістичний текстуальний аналіз – коментоване повільне повторне прочитання тексту з тлумаченням мовно-виражальних засобів, їхньої ролі в змалюванні образів, вираженні почуттів і думок суб'єктного “Я”.

Установлено, що дослідження індивідуального стилю митця доцільно проводити на **заняттях нетрадиційного типу: філологічне дослідження, інтегроване дослідження семантики художніх засобів споріднених творів мистецтва**. Провідні типи аналізу – **проблемно-стильовий, компаративний та лінгвостилістичний**. Аналітична робота ведеться у двох аспектах – детальний аналіз мовно-виражальних засобів й узагальнення дослідженого в ракурсі поняття індивідуальний стиль.

Продуктивними в дослідженні манери автора прозового твору вважаємо такі **інноваційні методи: аналіз художнього тексту на межі з мистецтвознавством, ділова гра, навчання напівголосом (проведення мікродискусій), робота в мікроколективах, мозковий штурм, гронування** тощо.

Продуктивність дослідження мовленнєвих засобів забезпечують такі прийоми аналітико-синтетичної діяльності, як конкретизація та узагальнення, порівняння й зіставлення, складання опорної схеми-алгоритму й таблиці для узагальнення результатів, укладання словничка індивідуального стилю письменника. Доречно використовувати **прийом проблемних завдань та запитань, створення навчальної ситуації проблемного характеру, виразне читання в особах, написання творчих робіт**.

Для вивчення індивідуального стилю автора драматичного твору пропонуються такі методи і прийоми: **бесіда за питаннями про індивідуалізацію мовлення персонажа, повторне читання важливих для розуміння індивідуального стилю сцен, складання опорного конспекту, колективний аналіз за опорною схемою творення драматургом конкретного образу-характеру; складання психологічної характеристики персонажа.** Продуктивними є такі типи занять, як **літературно-критичне дослідження, урок-діалог з історичною епохою, урок-диспут.**

Знайомство старшокласників з творчою манерою письменників-драматургів ґрунтується на розумінні того, що в драмі слово відтворює процес спілкування. Учні мають співвідносити мовлення персонажа з мовленнєвою ситуацією. Також важливо звернути увагу на внутрішній план мови драматичного твору, бо саме він є *другим планом ролі* (В.Немирович-Данченко), або ж підтекстом, який допомагає усвідомити психологічні особливості характеру персонажа, визначити його душевний стан у той чи інший момент сценічної дії, зрозуміти психологічну мотивацію вчинків, здійснити логічну обумовленість поведінки героя.

У ліриці слово виражає стан ліричного героя чи персонажів цього твору. Засадничим для роботи над вираженням індивідуального стилю визначено текстуальний аналіз мовностилістичних засобів: він передбачає **читання тексту з подальшим коментуванням окремих тропів, стилістичних фігур, лексем, явищ звукопису.** Ефективним є також застосування **компаративного внутрішньотекстового аналізу для зіставлення мовно-виражальних засобів різних творів чи різних митців.**

Естетичне та стилетворче значення поетичної фонетики ліричного твору визначається лише після читання вголос, живого інтонаційного звучання поетичного зразка. Це може бути **декламування вчителя чи заздалегідь підготовленого учня, прослуховування аудіозапису**

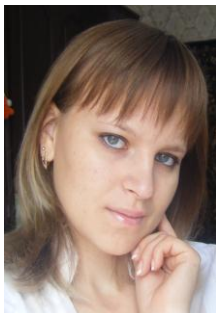
чи перегляд уривку з телепередачі, кінофільму, концерту, де звучить поезія, що вивчається.

При вивченні індивідуального стилю письменника доцільно використовуються такі прийоми та форми роботи, як **створення асоціативних малюнків, словесних та графічних ілюстрацій, організація сюжетно-рольової гри пошуковим творчим колективом у складі біографів, літературознавців, мистецтвознавців, лексикографів; ділова гра, уявний діалог з автором літературознавчої статті, написання листа літературному герою.**

Отже, підводячи підсумок розгляду проблеми, можемо зробити висновок, що найбільш продуктивними в її вирішенні можуть стати чимало методів, а саме: **пасивні методи (лекція, розповідь учителя, художнє й творче оповідання); методи наочного навчання (ілюстрація та демонстрація, музика); напівактивні методи (сократівський, або евристичний та активно-ілюстративний); а з-поміж методів інноваційного навчання – ділова та інноваційна гра** тощо. Усі вони мають бути спрямовані на організацію діалогу читача з текстом твору та його автором.

Література

1. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р.Гром'яка, Ю.Коваліва, В.Теремка. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 752 с. (Nota bene).
2. Степанишин Б. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури): Посібник для вчителя / Б.Степанишин. – К.: Освіта, 1993. – 240 с.



Надія Мостова

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Кіляр О.В.)*

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Своєрідною психологічною та естетичною підготовкою учнів до розгляду художніх творів на уроках літератури

повинне бути вивчення життєвого шляху письменника. Вивчення біографії допомагає зрозуміти школярам неповторність особистості письменника, його характер, особливості творчості, простежити зв'язок його долі з суспільно-історичними подіями.

Мета статті – проаналізувати погляди провідних учених-методистів на проблему вивчення біографії письменника; з'ясувати принципи, методи та прийоми, джерела вивчення життєпису, а також умови, за яких це вивчення є максимально ефективним.

Вивчення біографії митця в школі на уроках літератури було предметом дослідження вчених І.Каплан, В.Дробота, Б.Степанишина, Є.Пасічника, Н.Волошиної, Г.Токмань, методистів-практиків О.Демчука, Л.Овдійчук, С.Кравчук, В.Андрусенко, В.Захарової, яким належить розробки з вивчення життєвого та творчого шляху письменників і методичні узагальнення.

У методиці викладання літератури проблема вивчення біографії письменника присвячено досить уваги, проте на практиці її реалізація викликає труднощі. Учитель не завжди вміє вдало подати матеріал, що призводить до зниження інтересу учнів до предмету. Окрім того, сучасна школа стоїть перед проблемою морального виховання особистості, а вивчення життєвого й творчого шляху письменника містить у собі значний виховний потенціал, до того ж взаємовідношення вивчення біографії й власне літературного твору й досі залишаються не до кінця дослідженими.

Основна функція вивчення біографії – максимально наблизити учнів до розуміння особистості письменника; цей процес повинен здійснюватись протягом усієї монографічної теми. На кожному уроці учні знайомляться, як особистість художника формується, яких колосальних знань, наполегливості, упевненості, напруги моральних та фізичних сил, а іноді сміливості потребує його праця, як виявляється його внутрішній світ, його погляди в художньому творі. Роздуми над життям великої людини, виділення морального, ідейного й естетичного підтексту

біографічних фактів створюють сприятливі обставини й атмосферу, коли думки та почуття письменника і юних читачів зливаються в гармонійне ціле.

Якщо життєвий шлях письменника пройшов місцями, де живуть учні, слід сказати по це: автор стане ближчий школярам, якийсь містичний зв'язок між людьми, які ходять одними й тими самими вулицями, буде встановлено понад часом, що їх роз'єднує.

В. Андрусенко наголошує, що важливим є визначення ролі митця не тільки в літературному процесі, а й поступі всієї цивілізації. Окрім того, звертаючись до психолого-педагогічного аспекту вивчення біографії, слід мати на увазі, що мова йде перш за все про самовиховання, і тому вчитель повинен виділити з життєпису мораль-етичні категорії, що будуть орієнтирами.

С. Жила наголошує на тому, що головною метою вивчення біографії є все-таки не митець і його світ, а творчість письменника, тобто вивчення життєпису – пропедевтичний етап.

Дослідження біографічного матеріалу можна вести такими шляхами: спочатку розглядається біографія письменника, а потім його творчий шлях; біографія письменника розглядається одночасно з його творчістю; біографія розглядається частково, незалежно від того, перший чи другий шлях дослідження біографічного матеріалу обрано.

Проте вивчення біографії в єдності з творчістю успішно вирішується лише за умови, коли визначаються основні лінії, які дають можливість цій єдності надати органічний, природний характер, з численних аспектів взаємозв'язку вивчення і текстуального аналізу творів потрібно вибирати лише ті, які поєднуються з загальними закономірностями художньої творчості, з своєрідною творчою манерою письменника і які природно визначаються завданнями шкільного аналізу літературного твору. Привертають увагу такі формулювання, як «соціальна обумовленість творчості письменника», «значення в літературному творі громадської позиції автора», «задум письменника й об'єктивне значення

художнього твору, «творча історія тексту», «образ автора, його композиційна і ідейна роль у творі», «проблема суперечностей у світогляді й творчості письменника», «питання художньої майстерності» [3, 9].

Здійсненню взаємозв'язку біографії і творчості сприяє і характеристика таких аспектів, як середовище, оточення, епоха, коли жив і творив письменник; роль особистості майстра слова в його творчості; життєвий досвід, знання; творча індивідуальність; художній метод, проблема «автор і герої» та методичні основи її вирішення; авторська позиція в оцінці зображуваних явищ; ідейно-естетичний ідеал, моральна позиція письменника; значення творчості письменника в літературному процесі.

На уроках з вивчення життєпису слід розглядати джерела вивчення біографії. Джерелами вивчення біографії можуть бути: написане самим письменником, біографія якого вивчається: автобіографія, щоденник, епістолярій, записники, автобіографічні мотиви у творчості; написане його сучасниками: спогади, листи, присвяти, літературно-критичні статті, ювілейні та прощальні промови. Особливо цікавим є написане письменником про письменника-сучасника; написане науковцями: біографії, огляди творчості (літературні портрети); написане письменниками: біографічні епос, лірика, драма, ліро-епос, есе; музейні матеріали: родинні реліквії, особисті речі, рукописи, першодруки, фото, портрети; історичні документи: протоколи допитів, постанови про арешт, протести видатних людей проти несправедливих переслідувань, документи про нагородження письменників орденами та медалями. Слід використовувати й документи офіційної влади, і свідчення, що суперечили режиму в країні [4, 3].

Звернення до мемуаристики сприятиме реалізації принципу екзистенційності при вивченні життєпису. Наприклад, під час вивчення життя і творчості Л.Толстого можна використати уривки з його щоденника: *«17.03.1847 ...Я был бы несчастливейший из людей, ежели бы не нашел цели для моей жизни – цели общей и полезной;*

19.07.1848 ...целью каждого поступка должно быть счастье ближнего. Нужно искать случаи делать добро;

21.09.1855 ...моя главная цель в жизни есть добро ближнего и цели условные – слава литературная, основанная на пользе, добре к ближнему». Такий матеріал нестиме не лише освітнє, а й виховне значення, сприятиме формуванню моральних цінностей.

Важливим джерелом вивчення життєвого й творчого шляху письменника є епістолярна спадщина. Листи класиків літератури часто не поступаються довершеним творам мистецтва. Це скарбниця думок, почуттів і таємниць письменника.

Під час вивчення біографії письменника слід використовувати методи та прийоми, за допомогою яких можна донести біографічний матеріал до учнів. Найчастіше використовують слово вчителя, тобто художню розповідь (монологічний виклад матеріалу із застосуванням ораторських прийомів, що підсилюють емоційний вплив на учнів). Передусім учитель відбирає, що саме він розкаже: які моменти з життя письменника переказуватиме детально, які перелічить без коментарів, що цитуватиме, як унаочнюватиме розповідь, як активізуватиме увагу школярів.

Іншим загальноновизнаним методом є урок-бесіда про життя письменника, під час якої учні виступають з доповідями й повідомленнями за завданням учителя. Рідше практикуються семінарські заняття, а також робота з біографічними фільмами, діафільмами та слайдами.

Так, урок вивчення біографії Антуана де Сент-Екзюпері можна провести у формі евристичної бесіди з елементами лекції (повідомлення учнів і коментарі вчителя):

1 учень. *Антуан Жан-Батіст Марі Роже де Сент-Екзюпері народився 29 червня 1900 року в Ліоні в сім'ї графа. Дитинство Антуана проходило в замку Ла Моль на узбережжі Середземного моря, а потім — у замку Моріс неподалік від Ліона.*

Учитель. *Усе своє життя Сент-Екзюпері сумував за країною дитинства. Він вважав, що в кожній людині живе*

дитина – щира, відверта, добра – але дорослі забувають про те, що вони були маленькими. Він завжди прагнув зберегти дитячу душу.

***2 учень.** У 9 років Антуан змайстрував велосипед з крилами й телефон зі старих бляшанок. Пристрасть до всілякої механіки залишається з ним на все життя.*

***3 учень.** А ще він мріяв у дитинстві стати садівником. За його словами, садівник – це той, хто вирощує не просто квіти, а красу й гармонію. При цьому дуже шкодує, що немає садівників, які б плекали людські душі.*

***4 учень.** Після закінчення коледжу він їде в Париж. При вступі до Вищого військово-морського училища провалився на творі. Треба було розповісти про патріотичні почуття солдата, що повернувся з війни, а він написав: «Я не був на війні й не хочу говорити з чуток...»*

***Учитель.** Ці слова були першими, хоч і неусвідомленим вираженням того принципу, який з часом став основою творчого методу Сент-Екзюпері: «Щоб писати, треба жити», тобто писати можна тільки про те, що добре знаєш, що сам пережив, передумав...»*

Використовуючи таку форму подачі біографічного матеріалу, словесник активно залучає учнів у процес пошуку знань, вони з пасивних суб'єктів перетворюються на співавторів уроку.

Існує багато інших форм і прийомів роботи з біографічним матеріалом, а саме: живий емоційний нарис; есе; новела, що супроводжується цитуванням уривків зі спогадів сучасників, переказів фрагментів із творів, автобіографічних джерел; заочні екскурсії; створення літературних карт і маршрутів письменників з використанням краєзнавчих матеріалів; використання різноманітних форм наочності; альбомів, присвячених життю і творчості письменника, зображально-документального матеріалу про епоху, побутове й культурне оточення їх, образотворчого мистецтва (портретного живопису); схематично-графічної (хронологічні та синхроністичні таблиці, карти-схеми поїздок письменника); слухової та зорово-слухової з використанням технічних засобів

навчання (грамзаписи виступів майстрів художнього читання, самих письменників, музичні твори, які любили письменники або створені на їхні вірші; діапозитиви, діафільми навчальні кінофільми, кінофрагменти, магнітофонні записи, телепередачі про письменників); предметної (видання книг письменників, фотокопії архівних документів, матеріали виставок, шкільних куточків і музеїв) [4, 2].

Однією з цікавих форм роботи є заочні екскурсії в місця, пов'язані з життям та діяльністю письменника. Методика проведення їх може бути різноманітною: художня розповідь учителя, подорож разом з письменником, шлях за маршрутом.

Вивчення біографії письменника і його особистості практикується також через ретельне дослідження (аналіз) портретів, ілюстрацій, документів, листів.

Розповсюджені й такі форми роботи, як написання творів за біографією письменника, проведення вікторин і словникової роботи, підбір епіграфів до уроку, підготовка диспутів за самостійно прочитаними книжками про життя письменника.

Таким чином, ознайомлюючи учнів з біографією митця, слід показати багатогранність, різнобічність його таланту, широчінь його діяльності. Треба показати письменника як людину. Чим яскравіше постане в уяві учнів майстер слова як людина, тим глибше, проникливіше сприйматимуть учні його творчість.

Не можна перевантажувати учнів відомостями, зосереджувати їх увагу на дріб'язковому, тим більше такому, що спрощує образ митця. У відборі біографічного матеріалу повинно бути зображене почуття міри, такту, певна наукова логіка.

Важливим є погляд на письменника з різних боків, очима різних людей, у тім числі й власними. Розповідаючи про велич патріотичного подвигу письменника не слід впадати в декларативність і зайвий пафос; малюючи приватне життя людини, важливо не втратити делікатності. Краще провести бесіду, у якій розмежовувати якісь негативи

притаманні письменнику, як і будь-якій живій людині, і його як геніального творця літератури.

Кілька цікавих моментів треба показати так, щоб учні виразно їх уявили. Саме ці моменти діти потім обирають для біографічних етюдів, які є творчою роботою за біографією письменника.

Особливе запам'ятається назавжди, тож на кожному уроці вивчення біографії вчитель акцентує це особливе, закладає його в пам'ять школяра як візитну картку митця. Особливе міститься передусім у душі людини, її внутрішньому світі, а тоді вже виявляється у вчинках, стосунках з людьми та природою, у творчості та поворотах долі.

Література

1. Богдан Л. Особливості вивчення біографії письменника на уроках зарубіжної літератури / Л.Богдан // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – №3.
2. Братко В. Вивчення біографії письменника в основній школі / В.Братко // Зарубіжна література в школах України. – 2007. – №10 (жовтень). – С.9-12.
3. Волошина Н. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю / Н.Волошина // Всесвітня література і культура. – 2009. – №4. – С.2-4.
4. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник для студентів / Л.Мірошніченко. – К.: Ленвіт, 2000. – 301 с.
5. Толстенкова М. Біографія та автобіографічні твори на уроках літератури / М.Толстенкова // Всесвітня література і культура. – 2009. – №4. – С.14-17.



Наталія Милятинська

студентка IV курсу бакалаврату

(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИКО-ЛІТЕРАТУРНИХ ПОНЯТЬ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ (НА МАТЕРІАЛІ ПОНЯТТЯ «СЮЖЕТ» І «КОМПОЗИЦІЯ»)

На формування рівня естетичного сприйняття твору учнями суттєво впливає володіння ними теоретико-

літературними поняттями, які є своєрідними «ключами» до художнього твору й літературного процесу взагалі. Над проблемою вивчення теорії літератури в шкільному курсі працює низка літературознавців. Вивченням теорії літератури займається О.Бандура, О. Галич та інші. Особливості вивчення теоретико-літературних понять у шкільному курсі досліджують такі методисти, як Є.Пасічник, С.Пультер, А.Лісовський, Н.Волошина та інші.

Формування певного літературного поняття в учнів відбувається поступово, задовго до того, як вони познайомляться з його теоретичним визначенням, то уже в 5 класі школярам (на основі казки) пропонується саме розуміння побудови народної казки.

Вивчення теорії літератури базується на таких поняттях, як «сюжет» та «кульмінація» твору (Антін Лотоцький «Михайло-семиліток»). Учні повинні вміти визначати основні складові сюжету, а також виділяти кульмінаційний момент у творі. Ще одним важливим поняттям, яке пропонується для вивчення в 5 класі й на основі якого здійснюється аналіз художнього твору, є експозиція [7, 20].

Позасюжетним елементом композиції є пейзаж. Вивчення даного поняття передбачене програмою в 5 класі. Коли учні засвоять зміст поняття «пейзаж», то повинні навчитися практично знаходити й коментувати описи природи, аналізувати портрети персонажів. Адже такі поняття, як пейзаж, портрет та інтер'єр крокують поруч (оповідання Г.Тютюнника «Дивак»).

У 6 класі (В.Винниченко «Федько-халамидник») учні поглиблюють поняття «композиції». За вимогами програми вони повинні аналізувати роль художніх засобів у творі, знаходити портрет, пейзаж, діалоги. Але більша увага вивченню даних теоретичних понять приділяється в 7 класі. Так, на початковому етапі учням з теорії літератури потрібно знати таке поняття, як сюжет (при вивченні повісті «Захар Беркут» Івана Франка).

Уже згадувалося вище, що складовою композиції є пейзаж. Подальше вивчення цього поняття простежується і

в 7 класі, але більш деталізоване: романтичний пейзаж (балада «Тополя Т.Шевченка»), тобто учні не лише застосовують уже набуті знання, але й отримують нову інформацію про різновиди пейзажу.

У цьому ж класі школярі вивчають і саме поняття «композиція» (А.Чайковський «За сестрою»), оскільки в попередніх вивчалися лише її елементи. Якщо й далі аналізувати програму за сьомий клас, то знову ж учні поглиблюють свої знання про такі літературознавчі терміни, як «сюжет» і «композиція».

Вивчення теорії літератури продовжується і у 8 класі, де вдосконалюються навички аналізу пригодницького романтичного сюжету, композиційних особливостей твору. Тут школярі вже повинні цілком правильно розмежовувати такі поняття, як «сюжет» і «композиція» («Роксолана» О. Назарука та «Ірій» В. Дрозда).

Аналогічно до 8 класу, програма з української літератури для 9 класу систематизує вивчення даних літературознавчих понять. Особлива увага зосереджується на сюжеті твору [7, 88].

У 10 класі програма пропонує ознайомитися ще з одним твором – пригодницьким, а тому й розглянути такий термін, як «пригодницький сюжет», при цьому зосередити увагу на описах природи та функціях, які вони виконують у творі (І.Франко «Сойчине крило»). Часто переплітається аналіз сюжету з композицією твору. При аналізі творів потрібно визначати їх сюжетно-композиційні особливості (В.Стефаник «Камінний хрест»). А також для 10-класників є ще одне завдання: на прикладі драми-феєрії «Лісова пісня» Лесі Українки розкрити фольклорну основу сюжету.

В 11 класі основна увага, крім понять «сюжет» і «композиція», приділяється елементам композиції. Потрібно вміло визначати роль художніх елементів у творі (чому саме завдяки пейзажу, твір набуває виразності та ін.).

Слід зауважити, що саме за програмою 2005 року до старшої ланки школи входить і 12 клас. І у цьому класі спостерігається узагальнення вивченого з теорії літератури. Учні повинні коментувати особливості сюжету та композиції,

розвивати навички визначення теми твору, визначення провідної думки, аналізу образів, художніх засобів (Г.Тютюнник «Зав'язь»).

У шкільній практиці при вивченні творів художньої літератури різних родів учителі-словесники часто звертаються до понять «сюжету» й «композиції, тому учням потрібно дати не тільки поширене визначення сюжету, а й визначення окремих його елементів.

Для того, щоб школярі навчилися правильно аналізувати художній твір, змогли швидше зрозуміти такі літературознавчі поняття, як «сюжет» і «композиція», методисти запропонували створити алгоритм. Так С.Васюта передбачає виконання наступних дій [1; 12]:

1 крок - з'ясуй тему твору;

2 крок - визнач головних і другорядних героїв, як вони групуються;

3 крок - досліди точки їх переплетення;

4 крок - визнач конфлікт твору;

5 крок - знайди у творі епізоди, що конкретизують розвиток дії;

6 крок - простеж за подальшими подіями;

7 крок - визнач кульмінацію. Підтвердіть відповідь цитатою з тексту;

8 крок - визнач розв'язку, аргументуй свою думку;

9 крок - з'ясуй значення позасюжетних елементів;

10 крок - розкрий роль окремих епізодів у реалізації авторського задуму, якщо є потреба;

11 крок - розглянь основні особливості сюжету й композиції;

12 крок - підбий підсумок своєї роботи.

Методист Н.Волошина говорить про аналіз твору композиційним шляхом. У процесі використання цього шляху, спостереження над побудовою твору проводиться з метою з'ясування особливостей композиції; визначення ролі елементів сюжету й позасюжетних елементів, а також різних способів викладу матеріалу в розкритті теми, зображенні типових характерів та обставин, вираженні ідеї.

По-іншому підходить до розгляду композиції С.Пультер. Він виділяє такий шлях, як пообразний, де

зазначає, що в основі аналізу покладено розгляд персонажів, сюжету та композиції в їхніх взаємозв'язках. Розглядаючи розвиток сюжету та особливості композиції, основну увагу зосереджуємо на окремих типових образах-персонажах.

Ми погоджуємося з думкою С.Васюти: якщо учень, аналізуючи твір, керується теоретичними відомостями про композицію, а ще буде опиратися на схему-алгоритм, він зможе легше й повніше виявити своєрідність побудови виучуваного твору, зрозуміти художню своєрідність сюжетних ходів, поворотів сюжету.

Отже, зупинимось над аналізом роману «Місто» В.Підмогильного.

Тему твору діти визначають самі, опираючись на теоретичний матеріал. Перші сторінки тексту дають інформацію про головних героїв – Степана Радченка та інших (експозиція). Спостерігаючи за поведінкою Степана, за його думками ми спостерігаємо розв'язку твору – головний герой залишається один з розбитими мріями.

Далі вчитель пропонує з'ясувати, які епізоди у творі становлять розвиток дії, зачитують, переказують найбільш напружені моменти твору, що становлять його кульмінацію: урешті місто перемогло Степана. Учителю ставить низку запитань, що допомагають учням зрозуміти сюжет та композицію роману. Після цього варто було б з'ясувати роль позасюжетних елементів: образів, як головних, так й епізодичних, символічних; звернути увагу на пейзажні замальовки, на описи природи, опис міста.

Крім епічних творів, у старших класах вивчаються також і драматичні. У них важче простежити сюжет та визначати композицію.

Які ж шляхи аналізу сюжету драми можна вважати раціональними? Насамперед потрібно згадати про відомий метод аналізу сюжету за окремими вузловими питаннями, що стосуються ідейного змісту твору. Як зазначає П.Дробот, до уроку готується певна кількість питань, які охоплюють основні моменти розвитку драматичної дії. Їх обговоренням учитель підводить учнів до розуміння того, у якій

послідовності розвивається сюжет у виучуваному творі та з яких елементів він складається. Така робота проводиться, зрозуміло, після вивчення змісту драматичного твору, тобто після читання п'єси чи відвідання театрального спектаклю. Роботу слід починати з усвідомлення теми твору та його ідейного спрямування. Потім визначається суть основного драматичного конфлікту, групуються у відповідності з ними дійові особи. А далі, після повторення теоретичних понять елементів сюжету, ставляться питання. Наприклад: 1. Які сцени можна назвати експозицією твору? 2. Де в п'єсі більш напружене місце в розвитку драматичної дії? 3. Яка подія поклала початок розвитку головного драматичного конфлікту? 4. Скількома лініями і як саме розвивається сюжет п'єси? 5. Як розв'язується драматичний конфлікт? 6. Як саме вирішені драматургом головні проблеми твору? [2, 44].

Проаналізувавши з учнями сюжет, учитель підкреслює, що його життєвість, логічність і цілісність зумовлюються своєрідною мистецькою побудовою, тобто композицією твору [5, 66]. Вони ще раз пригадують, що таке композиція. Учитель пояснює, що композиція драматичного твору своєрідна тим, що в ньому на перший план висувається безпосередній вчинок дійової особи. Це зумовлено властивістю драми, тим, що вона відтворює задум письменника у формі безпосередньої дії.

Отже, вивчення теоретико-літературних понять у школі, а особливо у старших класах – складна справа. Учитель-словесник повинен добре продумати алгоритм роботи при вивченні таких понять, як сюжет і композиція, урахувавши їх складові. Тому основну увагу при роботі з художнім твором варто зосереджувати на його композиційному аналізі. Програма з літератури зобов'язує давати знання з теорії літератури. Вони потрібні як неодмінна умова глибинного розуміння й сприймання художнього твору чи літературного явища. Основні теоретичні поняття застосовуються як «ключ» до розкриття змісту і форми твору.

Література

1. Васюта С. Схема-алгоритм як найефективніший засіб аналізу

- художнього твору / С.Васюта // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – №10. – С.10-14.
2. Дробот П. Вивчення учнями сюжету і композиції драматичного твору / П.Дробот // Українська мова і література в школі. – 1968. – №12. – С.40-46.
3. Лесин В. Композиція художнього твору / В.Лесин. – К.: Дніпро, 1972. – 96 с.
4. Обжирко Н. Вивчаємо композицію ліричного твору в 10 класі / Н.Обжирко // Українська мова і література в школі. – 1971. – №9. – С.44-50.
5. Павленко М. «Лісова пісня» Лесі Українки і «Маруся Чурай» Ліни Костенко як перегук епох та літературних поколінь / М.Павленко // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – №1. – С.66-81.
6. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / Є.Пасічник. – К.: Левіт, 2000. – 384 с.
7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Українська література (5-12 класи) / за ред. Р.В.Мовчан. – К: Перун, 2005. – 208 с.



Вікторія Панасюк
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А.М.)
СТРАТЕГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ УРОКУ

Основною формою організації процесу навчання учнів є урок. Кожен урок має свою структуру, тобто зовнішні постійні елементи (етапи). Вони складають макроструктуру уроку. Ознакою уроку як форми навчання є те, що він має початок і кінець. У макроструктурі кожного уроку початок виділяється в самостійний етап – організація класу, а кінець – підсумок. Ці етапи створюють рамки, у яких відбувається процес навчання або його частина. Крім цих, розрізняють такі етапи уроку: повідомлення теми, мети й завдань заняття, загальна мотивація діяльності учнів, формування й засвоєння нових знань, умінь і навичок, їх систематизація й узагальнення, застосування та перевірка, організація

домашньої роботи. Кожен з етапів має свою дидактичну мету.

Сукупність методів і прийомів на кожному етапі уроку складає мікроструктуру уроку. Вона є дуже мобільною. Розробка її з позиції досягнення найбільшої адекватності в кожній конкретній ситуації дозволяє гнучкіше використовувати всю структуру того чи іншого типу уроку.

У педагогічній практиці часто можна спостерігати, що вчитель довго не може заспокоїти учнів, коли почався урок. Причин подібної ситуації декілька, серед них: об'єктивні – психологічні особливості дітей і суб'єктивні – у них недостатньо сформовані такі якості особистості, як організованість і дисциплінованість.

Щоб уникнути таких ситуацій, потрібно систематично вдосконалювати організаційні вміння; перед кожним уроком психологічно налаштовувати школярів на роботу, відволікати від попередніх вражень; постійно виховувати зібраність, прагненням до порядку та дисципліни в навчанні, до самоорганізованості.

Організація учнів до уроку не повинна забирати багато часу, згодом може взагалі тривати менше хвилини, характеризується певним динамізмом, дає їм заряд психічної енергії та працездатності. Організаційний момент уроку націлений на підготовку учнів до продуктивної роботи. Для цього вчитель має створити певний емоційний настрій класу, за необхідності – підсилити або скоригувати його.

Перефразовуючи вислів «Як назвеш корабель, так він і попливе», на практиці впевнилась: як почнеш урок, так він і пройде. Тому раджу з самого початку заняття створити такий робочий настрій у класі, щоб усі: і Віктор, що забув зошит удома, і Вероніка, якій дзвінок перебив розмову з подругою, і Володимир, котрий не встиг дограти гру на мобільному, і відмінниця Оленка – відчули об'єктивну потребу у внутрішній готовності сприйняти та осмислювати навчальну інформацію. Учитель повинен за лічені хвилини оцінити ситуацію, відчувти психологічний стан учнів і виробити стратегію організації класу до уроку. Найчастіше доводиться діяти експромтом. І тут необхідно мати при собі

"боєприпаси". Таким арсеналом володіє кожен педагог. Це – слово, посмішка, погляд. Головне – самому налаштуватися на позитивний ефект.

То як же можна почати урок? Пропоную декілька варіантів початку, які використовувала у своїй практиці:

1. **Традиційне вітання.** Не забудьте про оптимізуючу модель.

2. **Поетичне вітання.** Почніть урок віршованими рядками. Наприклад:

а) *Уже дзвінок нам дав сигнал:*

*Працювати час настав,
Тож і ми часу не гаймо,
І роботу починаймо.*

б) *Нумо, діти, підведіться!*

*Всі приємно посміхніться.
Продзвенів уже дзвінок –
Починаємо урок! [3, 87]*

Доберіть поезію, яка створить позитивний настрій, розкриє учням красу слова:

*Із слова починається людина,
Із мови починається мій рід.*

Моя ласкава, мамина, єдина –

Щебече соловейком на весь світ.

Ще більший ефект матиме епіграф до уроку, записаний на дошці та прочитаний учителем або учнями.

3. **Музичне вітання.** У цьому випадку не буде слів, тільки музика, яка налаштує на урок, буде перекликатися з темою. Можна використати мелодії українських народних пісень, класичну, навіть сучасну популярну музику. Так, наприклад, коли ми вивчали «Казку про яян» Емми Андіївської, я вмикала запис музики, яка своєю провідною темою була близькою до змісту цієї казки.

4. **«Малюнкове вітання».** Використовую для цього смайли. Є декілька варіантів такого вітання:

* Прикріплюю на дошці смайл «Радість» і бажаю всім учням гарного настрою, успішного засвоєння теми.

* Пропоную учням обрати смайл уроку серед запропонованих. Учням, що обрали сумні або занадто

веселі смайли, раджу відповідальніше налаштуватися на роботу. Доцільно використати цей прийом і наприкінці уроку, під час рефлексії. Учні можуть смайлом передати свої враження від заняття. Наприклад, коли клас знайомився з біографією В.Нестайка, урок був побудований у формі інтерв'ю. За допомогою цих смайлів наприкінці спілкування я довідалася про враження учнів. Цей прийом дає змогу проаналізувати свої помилки [4, 48].

5. **Формула уроку.** Школярі повинні скласти формулу своєї майбутньої діяльності на уроці, використовуючи умовні позначення всіх якостей, необхідних для плідної роботи. Можна дати завдання "розшифрувати" записану формулу. Такий тренінг розвиває в дітей навички самоорганізації, логічне мислення, уміння ставити мету й досягати її. Наприклад, у 6 класі перед вивченням теми "Числівник як частина мови" учні склали таку формулу майбутнього уроку:

$(y+o) \times (v+c) \times p = z$, де y – увага, o – організованість, v – взаємодопомога, c – спілкування, p – робота, z – знання [1, 57].

6. **«Комплімент».** Урок починається з того, що вчитель підходить до учня за першою партою й говорить: «Ти мені подобаєшся, тому що ти добрий», той повертається до сусіда й продовжує комплімент: «Ти мені подобаєшся, бо ти серйозний» і т.д. Можна при цьому й злегка критикувати, але не ображаючи при цьому людську гідність товариша [1, 143]. За допомогою цього прийому, ми з дітьми почали характеризувати головних героїв Яву й Павлушу з «Треадорів з Васюківки» Всеволода Нестайка.

Такі прийоми допомагають **формуванню комунікативну компетентність учнів**, вони почуваються упевненіше, висловлюючи свої погляди та думки, а також заохочуються до співпраці. У результаті в класі виникає творча атмосфера.

Сам процес проведення цих видів організації уроку передбачає достатню рухливість учнів (об'єднання в групи, шикування в коло, пересування по класній кімнаті), їх систематичне використання допомагає в спілкуванні

сором'язливим дітям, таким, які виявляють агресивність, дітям з мовними та іншими вадами.

На мою думку, така організація учнів є міцним містком між його початком та основною частиною. Як побудувати цей невеликий, але такий важливий етап уроку, залежить від рівня творчості педагога.

Література

1. Когут О. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / О.Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 280 с.
2. Коваленко С. Сучасна риторика: Навчально-практичний посібник / С.Коваленко. – Тернопіль: Мандрівець, 2007. – 260 с.
3. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О.Пометун. – К.: Шкільний світ, 2007. – 230 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 90 с.
5. Голуб Н. Риторика: Навчально-методичний посібник / Н.Голуб. – Черкаси: Вид-во ЧНУ, 2003. – 65 с.



Юліана Пономаренко

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ВИВЧЕННЯ ВЕЛИКИХ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Світ, у якому ми живемо, стає все складнішим і динамічнішим, тому інтеграція молоді людини в сучасне суспільство й знаходження свого місця в житті вимагають дедалі більших зусиль і компетенцій.

Нова школа має справу з індивідуальністю, самобутньою особистістю. Особистісно зорієнтоване навчання в цьому плані є досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності духовності й суверенності кожного. Його метою є формування людини як неповторного суб'єкта, творця себе, подій та обставин свого буття.

Для кожного вчителя дуже важливо, щоб діти, дивлячись на нього, перш за все, сприймали його як педагога – людину, здатну співпрацювати. З цієї точки зору інтерактивні методи навчання захоплюють учнів, пробуджують у них інтерес та мотивацію, навчають самостійного мислення та дій [1, 4]. Їх використання особливо доречно при вивченні творів великих епічних жанрів, лскільки там висвітлюється чимало соціальних, філософських, моральних проблем, що потребують обговорення сучасної молоді. **Мета нашого дослідження** – визначити ефективні інтерактивні методи і прийоми вивчення великих епічних творів.

Певний внесок у теорію й практику інтеракції внесли такі науковці й практики, як Р.Бурлака, А.Делеченко, В.Коваленко, Л.Козлова, О.Кузнєцова, С.Лаптева, Л.Преснякова, І.Селіванова, О.Фоменко, Л.Холойджі, О.Хомич, І.Шаповал, Л.Склярова, В.Яковенко. Вони зібрали й узагальнили досвід шкіл України та власні багаторічні спостереження й напрацювання щодо використання інтерактивних технологій на уроках літератури.

Поняття **«інтерактивність, інтерактив»** запозичені з англійської мови «inter» – поміж, серед, спільно, «akt» – діяти, отже, «interakt» – означає взаємодію, перебування суб'єктів у режимі бесіди, діалогу, спільної дії.

Інтерактивний метод – це такий спосіб навчальної взаємодії між учителем та учнем, у якому останній є активним учасником говоріння, самостійного моделювання, творчості, тобто бере активну участь у процесі пізнання, сам конструює навчальне середовище. Учитель скеровує роботу своїх вихованців, стає партнером, організатором процесу навчання, консультантом.

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогічне навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) [4, 4]. За О.Пометун і Л.Пироженко, «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес

відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)” [3, 7].

Організація інтерактивного навчання передбачає насамперед моделювання життєвих ситуацій, вирішення яких виховує відповідну життєву компетентність, сприяє виробленню цінностей, створенню сприятливого мікроклімату для розвитку самодостатньої особистості.

Цікаві пропозиції містить стаття Р.Суровцевої щодо використання інтерактивних технологій при вивченні роману О.Гончара в 11 класі. Один з уроків можна пропонується провести за такою **темою**: «Собор». Зв'язок поколінь. Представники старшого покоління й молодь у творі».

Мета: навчити учнів правильно й грамотно вести дискусію, розвивати в них навички критичного мислення, виховувати повагу до опонента, до чужої думки.

У ході **вступної бесіди** доцільно обговорити такі питання:

- Чому роман «Собор» було в 1968 р. піддано нищівній критиці з боку влади?
- Чим цей твір актуальний сьогодні?
- Наведіть приклади конфлікту між представниками різних поколінь в літературному творі?
- Як тут розвиваються стосунки між старшим поколінням і молоддю?

Учитель наголошує, що варто розглянути питання про зв'язок не тільки різних поколінь мешканців Зачіплянки, що живуть в одному часі, а зв'язок поколінь українців, розділених сотнями років. На думку літературознавців, роман «Собор» – твір об'ємний не тільки за обсягом, а й за кількістю поставлених у ньому гострих проблем. Серед них втрата історичної пам'яті, а звідси деморалізація й відрив від національного пракоріння, послаблення таких рис міжлюдського спілкування, як чесність, щирість, шанобливе ставлення до старших, зокрема батьків. Побачити зв'язок між цими негативними явищами нам допомагає знайдений письменником символ – собор. І річ не тільки в реальному

занедбаному храмі, який прагне зруйнувати кар'єрист Володька Лобода. Собор – утілення духовності, яка оберігає людство від моральної деградації, це символ людської чесності та чистоти й знак історичної пам'яті народу, зрештою, витвір і взірець великого мистецтва, який, мов естафета, переходить з покоління в покоління й гармонізує світ і людину.

У ході **диспуту** методист пропонує обговорити питання:

- Яка роль собору в історичній пам'яті народу?
- Чим пояснити недбале ставлення представників молодого покоління, зокрема висуванця Лободи, до пам'яток історії?
- Які конфліктні ситуації між поколіннями розвиваються в романі?
- Чи завжди різниця у віці – причина й основа конфлікту?
- Чи може виникнути взаєморозуміння між Миколою Баглаєм і директором заводу?
- А чи пішов би Володька Лобода на конфлікт з цим директором?
- Кажуть, що людина марно прожила, якщо побудувала дім, посадила дерево й виростила сина. Як ви вважаєте, чи склалося життя Ізота Лободи? Чому найрідніші люди, не розуміють одне одного?
- Чи невідворотними є складні взаємини й суперечності між батьками й дітьми?
- Як поставились до бажання Володьки Лободи знести собор представники різних поколінь?
- Що в цій ситуації об'єднує, а що розрізняє людей?

При вивченні повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» доцільно використати такі прийоми навчальної діяльності, наприклад, **прийом незакінчених речень**:

- «Для мене «Кайдашева сім'я» – це»...
- «Прочитавши твір, я визначив такі ціннісні орієнтації»...
- «Я зрозумів, що сім'я базується на»...
- «Я маю надію, що в моїй майбутній родині ніколи не буде місця таким стосункам і почуттям»...
- «Мені було соромно за такі вчинки персонажів»...

Учні люблять відповідати на **рефлексивні запитання**, котрі дають їм змогу глибше освоїти події твору й вчинки героїв:

- Чи хотіла б ти бути на місці Мелашки?
- За кого б ти вийшла заміж – за Карпа чи Лавріна?
- Якою б свекрухою ти була?
- У чому проблеми старого Кайдаша, чи винен він, що його життя обірвалось так безглуздо?

Неабиякий вплив на розвиток мислення учнів має прийом **створення асоціативних рядів**, у яких узагальнюються риси персонажів, ідея твору, особливості його поетики. Наприклад, 10-класникам запропоновано зробити висновок про ідеальні стосунки в родині між батьками та дітьми:

Батько – підтримка – строгість – розуміння...

Мати – ласка – любов, прощення...

Діти – повага – слухняність – взаєморозуміння...

У ході уроку учні обмінюються думками, проводячи **«Акваріум»**. За його умовами, головні учасники – група (4-6 осіб) упродовж 5-6 хв. у центрі класу обговорюють проблемне питання, потім виступають з аргументацією свого рішення й підсумовують дискусію. Решта стежить за тим, як це проходить, висловлюють свої думки:

- Чи справді автор показав типові сімейні взаємини в родинях українців, характерні для селян ХІХ ст.?
- Чи можна вважати твір актуальним?
- Яку мету переслідував І.Нечуй-Левицький, демонструючи моральні недоліки Кайдашів?

Підведення підсумків уроку можна провести, використовуючи **прийом «Мікрофону»**, коли кожен з охочих отримує можливість висловитись з певної дискусійної проблеми. Доцільно також спонукати учнів до осмислення таких питань:

- Які ваші враження від прочитаного?
- Чи сподобалася вам кінцівка твору?
- Що для вас було дивним?
- Чи вважаєте ви сцени бійок та сварок кумедними?
- Які з прийомів комічного домінують в їх описах?

– Хто з героїв вам найбільше імпонує і якими рисами?

На прикінцевому етапі варто запропонувати **творче домашнє завдання**: написати роздум, есе, мініатюру на тему «Чому я не сміялась, читаючи повість?», «Лист Кайдашам», «Кожен з нас трішки Кайдаш?...».

Учителі-практики та вчені-методисти сходяться на думці, що до кожного заняття слід сумлінно готуватися. «Легке» за формою інтерактивне навчання надзвичайно важке в реалізації, адже підтримувати дисципліну й увагу за рахунок грізного імперативу «Сидіть тихо!» неможливо. Окрім того, потрібно спланувати поступове й систематичне впровадження новітніх технологій, якими опанують учні. Цілковиту слішність мають О.Пометун і Л.Пироженко, застерігаючи: «Краще ретельно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені «ігри» [3, 11].

Отже, застосування на уроках інтерактивних методів у поєднанні з іншими формами навчальної діяльності допомагає не тільки глибшому засвоєнню матеріалу, а й навчає школярів використовувати набуті знання й досвід, пов'язуючи їх з реальними життєвими ситуаціями. Це сприяє формуванню життєвої компетентності учнів, що і є одним з основних завдань сучасної літературної освіти.

Література

1. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – № 5–6. – С.4-6.
2. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.Пометун. – К.: А.С.К., 2007. – 144 с.
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2002. – С.7-11.
4. Савченко А. Інтерактивні технології на уроках літератури / А.Савченко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 4 (лютий). – С.4-8.
5. Суровцева Р. Інтерактивні роботи на уроках української літератури / Р.Суровцева // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2009. – № 1. – С.90-95.



Наталя Радько

*студентка IV курсу спеціалітету ІІМ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ПОРІВНЯННЯ ІНОМОВНОГО ПЕРШОДЖЕРЕЛА ТА ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ ЯК ЗАСІБ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Загальновідомо, що іномовні твори вивчаються в шкільному курсі зарубіжної літератури здебільшого в перекладах. Проте мовно-мовленнєва освіта в класах гуманітарного профілю, де поглиблено вивчаються як рідна, так й іноземні мови, надає широкі можливості для формування культуромовної особистості молодого покоління українців і розширення методики аналізу творів зарубіжного письменства.

Мета нашої статті – висвітлення методики порівняння іномовного першоджерела та його перекладу на уроках зарубіжної літератури як засобу аналізу художнього твору. **Предметом дослідження** є вірші Роберта Бернса та їх переклади, зроблені Миколою Лукашем.

Програма середніх навчальних закладів гуманітарного профілю, де поглиблено вивчається англійська мова, передбачає ознайомлення учнів з письменством англійських країн – Великобританії, США, Канади, Австралії та ін. Такі уроки сприяють активному формуванню культуромовної компетенції старшокласників, розширюють їхній лексичний запас української та англійської мов, удосконалюють мовлення, виховують мультикультурні якості, поглиблюють самопізнання власної етноспецифіки й розуміння чужої культури. Ефективним *шляхом* вивчення творів зарубіжного письменства є використання **компаративної методики**, заснованої на порівнянні, зіставленні й аналізі мовних явищ рідної та іноземної мов.

Теоретичні основи порівняння іномовного твору зарубіжної літератури та його художнього перекладу закладені І.Франком, М.Рильським, М.Зеровим й успішно розвивалися Г.Кочуром, О.Кундзічем, В.Коптіловим, Р.Зорівчак, М.Новиковою, М.Стріхою та ін. Лукашеві

переклади лірики Р.Бернса були предметом вивчення М.Венгрєнівської, В.Коптілова, О.Лучук, В.Мисика, Т.Некряч, М.Новикової, В.Савчин та ін. Методичний аспект проблеми розкритий Ж.Клименко, Л.Мірошніченко, О.Ніколенко та ін. Ці дослідження складають теоретико-методологічне підґрунтя нашої статті.

Чимало лінгвістів, літературознавців та фахівців у галузі художнього перекладу сходяться на думці, що поетичні переклади М.Лукаша можуть стати потужним джерелом духовного збагачення молоді української генерації XXI століття. Р.Зорівчак, В.Савчин вважають, що художній переклад в Україні загалом і Лукашевий доробок, зокрема, «відіграє надзвичайно важливу роль у нашому культурному житті і як виховний засіб, і як засіб самовиразу нації та збагачення спроможностей рідної мови» [1, 8].

На уроках зарубіжної літератури в загальноосвітній школі та англійської літератури в профільній школі вивчаються найвідоміші поезії Р.Бернса в перекладах М.Лукаша: «Джон Ячмінь», «Моє серце в верховині», «Нехай і холод, і вітри», «Чесна бідність» та ін. Ефективним шляхом вивчення цих творів може стати **компаративний аналіз**, що здійснюється за такими стратегічними лініями, накресленими Ж.Клименко [2, 216]:

1. Визначення художніх особливостей оригіналу та його найважливіших елементів.
2. З'ясування змін, до яких вдається перекладач (пропуски, заміни, нові елементи).
3. Висновок про причини змін у тексті перекладу.
4. Оцінка характеру втрат – основні чи другорядні елементи твору.
5. Підсумкова думка про близькість оригіналу й перекладу.

Порівнюючи вірш Р.Бернса «My heart's in the Highlands» та його переклад «Моє серце в верховині», зроблений М.Лукашем, звертаємо увагу учнів насамперед на «сильні позиції» (І.Арнольд): заголовок, власну назву, початок та кінець віршованого рядка, слова, що римуються, повтори тощо. Навчально-пошукову діяльність доцільно спрямувати

постановкою проблемного питання: «Чи вдалою бачиться заміна Бернсового «*Highlands*» на Лукашевий варіант «*верховина*»? Чи це не занадто українізований еквівалент?»

Країнознавчий коментар допомагає учням пояснити цю трансформаційну зміну в назві твору: «*Highlands*» – топонім, який найменує гірський масив на півночі та північному заході Шотландії. Особливо важливо підкреслити, що для поетових земляків, вільнолюбних шотландців, це не просто гори, а окремішний світ, який зміг зберегти своєрідність в умовах англійської експансії. Семантично близький до «*Highlands*» український відповідник «*верховина*», що впродовж багатьох століть залишається для нашого народу символом нескореності, свободолюбства й незалежності, оскільки пов'язана зі славними іменами Олекси Довбуша, опришків-відчайдухів, січових стрільців та мужніх вояків УПА.

Прийом «Займи позицію» також стане імпульсом до активного осмислення особливостей Лукашевого перекладу. Учитель пропонує учням підтвердити чи заперечити правильність слів В.Мисика, що «це, власне, не переклади, а імпровізації на Бернсові теми, бо з пісень великого шотландця він бере тільки зерно – і часом зерно дуже мале, але все це виходить у нього талановито» [4, 174].

Порівняння оригіналу, перекладу й підрядника, зробленого учнями, дає змогу з'ясувати, що М.Лукаш значною мірою передає зміст і форму першотвору, його художні домінанти: повтори, звертання, синтаксичні конструкції, композицію вірша, особливості римування. Правда, у перекладі є й певні зміни, тому доцільно, використовуючи **прийом спостереження**, поміркувати, чим вони зумовлені, чи не порушує це авторського задуму? Старшокласники сходяться на думці, що український переклад не тільки відтворює пафос Бернсової любові до рідного краю, а й увиразнює її. Цьому слугує заміна рядків першої строфи, де розповідається про гірське полювання: «*My heart's in the Highlands a-chasing the deer – /A-chasing the wild deer, and following the roe*» («*Моє серце в горах,*

гониться за оленем – / Женеться за диким оленем і переслідує козулю») на опис внутрішнього стану ліричного героя, його окриленості красою мальовничих пейзажів Шотландії: «Моя дума в верховині соколом буя, / Моя мрія в гори лине наздогін вітрам».

Перекладацькою знахідкою можна вважати передачу авторського «farewell» вигуками «прощайте» й «будь здорова», оскільки остання форма слугує не лише для розставання, а ще є побажанням усіляких гараздів, що підсилює емоційність поезії, збагачує її почуттєву палітру. Таку ж роль виконує заміна нейтрально забарвленого слова «the North» на «рідний край» і введення антитези «чужина».

Робота зі словниками – тлумачним української мови та англо-українським – збагатить лексичний запас сучасних читачів словами «звори» – «яри», «torrent» – «потік», «strath» – «широка гірська долина з річкою» тощо.

Доцільно познайомити учнів з висловлюваннями деяких перекладознавців, котрі закидали М.Лукашеві надмірну фольклоризацію перекладу. **Приєм «зіткнення різних думок»** спонукає старшокласників уважно проаналізувати введені ним постійні епітети, характерні для української поетичної творчості: «сині гори», «білі сніги», «темні звори», «дикі пущі», «буйні ріки», «бистрі ручаї». У ході обговорення учні сходяться на думці, що українські фольклорні епітети наближують твір шотландського митця до нашого читача. Цей висновок суголосний твердженню Г.Кочура: «Читаючи Бернсові пісні в Лукашевих перекладах, доходиш переконання, що народнописенна лірика – справжня стихія Лукаша, людини, обдарованої музично, знавця й ентузіаста народної пісні» [3, 51].

Цікавим і плідним може стати **порівняння варіантів перекладів** цього вірша, які належать М.Лукашу та С.Маршаку. Учні профільної школи можуть спробувати зробити це самостійно або, використовуючи працю М.Новикової «Урок двох майстрів» [5], яка доводить, що стильове потрактування українського митця принципово відрізняється від російського. До **перекладознавчої дискусії** можна долучити також голоси інших знавців

перекладу, наприклад, В.Левіка, котрий визнав, що російські читачі «звикли і, певна річ, це по заслuzі, захоплюватися перекладами Маршака. Але погляньмо, нарешті, що він собі дозволяє, хоча б у тому ж Бернсі. Він змінює і строфіку, і метр, випускає навіть ті образи, які звичайно називають стрижньовими» [5, 24].

У **культурознавчому коментарі** вчитель-словесник може розповісти про подальше життя Бернсової поезії «My heart's in the Highlands», що стала гімном шотландських емігрантів, котрі змушено покидали батьківщину в пошуках щастя. Варто знайти відповідник такої пісні-прощання в українській літературі: спільність мотивів і почуттів звучать і в «Чуєш, брате мій, товаришу мій» Б.Лепкого, і в «Лелеченьках» Д.Павличка.

Завершальним етапом вивчення лірики Р.Бернса в перекладах М.Лукаша може стати **творче завдання**: написати власні варіанти перекладу чи переспіву поезій або зробити перекладознавчий розбір інших Лукашевих перекладів.

Таким чином, ми довели, що компаративне порівняння іномовного першоджерела та його перекладу слугує поглибленому аналізу творів зарубіжної літератури, повнішому осмисленню учнями авторської позиції, а також вихованню полікультурної особистості українця третього тисячоліття.

Література

1. Зорівчак Р. На сторожі отчого слова / Р.Зорівчак, В.Савчин // Микола Лукаш. Бібліогр. покажч. – Львів: Видавн. центр ЛНУ ім. І.Франка, 2003. – 356 с.
2. Клименко Ж. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія / Ж.Клименко. – К., 2006. – 340 с.
3. Кочур Г. Феномен Лукаша. До 80-річчя від дня народження М.Лукаша / Г.Кочур // Всесвітня література і культура в середніх навчальних закладах України. – 1999. – №12. – С.50-51.
4. Мисик В. З листування з Т.Масенком / Передм. Л.Масенко / В.Мисик // Березиль. – 1991. – №7. – С.172-181.
5. Новикова М. Урок двох майстрів / М.Новикова // Урок Української. – 2001. – №7. – С. 20-25.



Оксана Романенко

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – канд. філол. наук,

проф. Подолинний А.М.)

ВИВЧЕННЯ АВТОБІОГРАФІЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Шкільна практика свідчить, що проникнення в духовний світ письменника як основна мета під час ознайомлення з його життєвим шляхом здобуває все більше прихильників. Такому проникненню сприяє використання автобіографічних творів майстрів слова.

Для учителя літератури виховання – це насамперед система цінностей письменника та його героїв. Тому, знайомлячи школярів з біографією митця, менше акцентуємо увагу на іменах, датах, назвах, а більше на тому, чим жив автор твору, чим дорожив, які ідеї сповідував і як служив їм, яке місце в його ієрархії цінностей займали такі риси характеру, як почуття обов'язку, честь, гідність, патріотизм, сила волі [3, 36].

У методиці української літератури автобіографічні твори стали об'єктом дослідження низки методистів, у тому числі Н.Волошиної, М.Толстенкової, І.Братуся. Проте, слід відзначити й те, що методика вивчення автобіографічних творів найменш розроблена теоретично, та й практичний досвід їх використання значно менший у порівнянні з іншими традиційними джерелами й формами вивчення біографії письменників на уроках літератури. Подальше її вдосконалення є одним з важливих завдань методики літератури, що й зумовило **актуальність нашого дослідження**.

Мета статті – теоретичне й практичне обґрунтування шляхів ефективного використання автобіографічних творів, доведення необхідності підвищення їхньої ролі в процесі осмислення біографії письменника.

Вивчаючи постать і творчий шлях того чи іншого митця в школі, завжди слід звертати особливу увагу на його біографію, адже саме через особливі життєві моменти, які

закарбовуються в пам'яті школяра, запам'ятовуються і його твори. Розповідати про видатних майстрів слова вчитель повинен з неабияким захопленням, а тому має знати про них усе, як про свого доброго друга чи брата. І тут у пригоді стають біографічні та автобіографічні твори. У шкільній програмі з літератури такими є «Зачарована Десна» Олександра Довженка (6 клас); «Гуси-лебеді летять» Михайла Стельмаха, поезії Тараса Шевченка «Мені тринадцятий минало», «Заповіт» (7 клас); «Думи мої», «Мені однаково, чи буду...» (8 клас); «Моя автобіографія» (11 клас) Остапа Вишні; вірші Лесі Українки та ін.

Так, вивчаючи «Заповіт» Тараса Шевченка, ми ніби продовжуємо ті роздуми про життя генія, які мали місце під час вивчення його біографії. Урок може починатися з **осмислення його епіграфів**: «Заповіт» – вершина громадянської лірики поета (В.Смілянська); «Кайдани порвіте та вражою злою кров'ю волю окропіте». (Т.Шевченко). Ці своєрідні проблемні питання потрібно обов'язково обговорити з учнями.

На уроці піде мова про історію написання «Заповіту» з наступним його прослуховуванням в аудіозаписі. У процесі аналізу визначаємо тему, ідею, композицію та художні засоби поезії.

Зміст вірша обговорюємо у формі **бесіди**, застосовуючи такі запитання й завдання:

- Що є заповітом? Для чого його складають?
- Чим шевченківський «Заповіт» відрізняється від звичайного?
- З яким проханням звертається ліричний герой до народу на початку поезії?
- Чому він бажає бути похованим в Україні? Про що це свідчить?
- Якою поет бачить Батьківщину в майбутньому?
- Хто був ворогом українського народу?
- Яких страждань зазнавав простий люд?
- До чого закликає поет у творі? Свою відповідь підтвердіть цитатами.

• Яким шляхом, на думку Т.Шевченка, можна здобути волю? Чому?

• Про яку «сім'ю» мріє автор? Якою вона буде, за його переконанням? Знайдіть у вірші епітети до цього слова.

• Яке останнє прохання поета?

• Як народ виконує заповіт Кобзаря?

Учні, працюючи в групах, розглядають художні особливості вірша.

На закріплення вивченого матеріалу використаємо

тестові завдання:

1. Т.Шевченко заповідає, щоб його поховали на Україні:

а) неподалік від вишневого садка;

б) *серед степу широкого;*

в) у мальовничому місті.

2. Україну поет називає:

а) *милію;* б) коханою; в) рідною.

3. Яка річка згадується в поезії?

а) Дунай; б) Десна; в) *Дніпро.*

4. «Заповіт» – це заклик-звернення Т.Шевченка до народу:

а) *повстати проти самодержавства;*

б) цінувати красу української природи.

5. Доповніть рядок: «І вражою злою кров'ю... окропіте»:

а) долю; б) *волю;* в) серце.

6. За яких умов поет «полине до самого Бога»? Якщо:

а) *проллється кров ворожа;* б) буде на це згода народу;

в) він відчує власну слабкість.

7.«Заповіт» Т.Шевченко написав 25 грудня 1845

р.:

а) на Аралі; б) *у Переяславі;* в) у Києві.

8. «Заповіт» Кобзаря перекладено більше як на ... мов народів світу:

а) *п'ятдесят;* б) шістдесят; в) сорок.

9. Т.Шевченко під час подорожі по знедоленій Україні чув відгомін спалахів селянських повстань, проїхавши сотні сіл:

а) *Полтавщини й Київщини*; б) Сумщини й Чернігівщини;

в) Харківщини й Львівщини.

10. За жанровою спрямованістю «Заповіт» Т.Шевченка – це лірика:

а) філософська; б) політична; в) *громадянська*.

Таким чином, глибше проникнемо у світ поета, визначимо, які факти з Шевченкового життя покладено в основу вірша; простежимо, як у творі розкривається його полум'яна любов до України.

У новелі «Intermezzo» (10 клас) устами оповідача визначає місце письменника в суспільстві: *«...життя безупинно й невблаганно йде на мене, як хвиля на берег. Не тільки власне, а й чуже. А врешті – хіба я знаю, де кінчається власне життя, а чуже починається? Я чую, як чуже існування входить у моє, мов повітря крізь вікна і двері, як води притоків у річку. Я не можу розминутись з людиною. Я не можу бути самотнім».*

Метою роботи над цим твором у школі є, наближення учнів до почувань і думок самого М.Коцюбинського, тому доцільно дуже уважно й глибоко осмислити новелу, обговоривши її за допомогою питань або завдань проблемно-пошукового характеру, наприклад:

1. Охарактеризуйте духовний світ письменника.

2. Яка мета його життя, ідеал та уявлення про щастя?

3. Яке місце в ієрархії його цінностей займають почуття честі, гідності, обов'язку, патріотизму?

4. Чи має оповідач новели розвинену національну свідомість?

5. Що значить для нього Україна й що він зробив для неї?

6. Чи розвинена в нього воля, це людина дії чи бездіяльний мрійник-ідеаліст?

Такі питання сприятимуть осягненню світоглядних переконань М.Коцюбинського.

Ознайомлюючи учнів з життєвим і творчим шляхом митця слова, зможемо показати багатогранність, різнобічність його таланту, широчінь діяльності, а головне, «оживити» постать письменника, наблизити її до учнів, захопити їх.

Література

1. Волошина Н. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю / Н.Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – №8. – С.124-135.
2. Жила С. “Творчість Довженка – це насамперед він сам...” (До проблеми вивчення біографії Довженка у взаємозв’язку з суміжними мистецтвами) / С. Жила // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – №13. – С.51-56.
3. Толстенкова М. Вивчення біографічних та автобіографічних творів на уроках української літератури / М. Толстенкова // Українська мова і література в загальноосвітній школі. – 2008. – № 5. – С.36-38.



Оксана Романенко

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л.І.)*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗОШ

Метод самостійної роботи постійно в центрі уваги дидактів і психологів, які проводять дослідження з різних аспектів розвивального навчання. Доведено, що самостійна робота відіграє велику роль у формуванні й розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу й навичок колективної праці. У ній виявляється індивідуальність кожного учня, формується інтелект і характер. А це сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань.

Відомі вітчизняні та зарубіжні педагоги завжди надавали великого значення елементу самостійності учнів у навчальному процесі. У методиці української літератури самостійна робота стала об’єктом дослідження багатьох учених-методистів. Основну увагу привертають праці таких

науковців, як Б.Степанишин, Г.Поліщук, В.Неділько, Є.Кучеренко, Є.Жицький, Н.Дига та ін.

Б.Степанишин зауважував, що одним з радикальних засобів свідомого й глибокого засвоєння знань є проведення різноманітних видів самостійної роботи, бо саме вона прищеплює школярам необхідні практичні вміння й навички розумової праці в галузі гуманітарних наук і мистецтва слова, сприяє формуванню творчої активності, бо при її застосуванні учень стає не лише об'єктом, а й суб'єктом, співтворцем навчання й виховання [4, 127].

Удосконалення цього методу стало одним з важливих завдань педагогіки й методики літератури й зумовило **актуальність нашого дослідження. Метою статті** є теоретичне обґрунтування шляхів підвищення ефективності організації самостійної роботи учнів, доведення необхідності зміни її ролі в процесі навчання, її змістового, організаційного та методичного вдосконалення.

Середня ланка ЗОШ є лише початковою сходинкою у всій системі самостійної роботи. У 5-7 класах вона є першим етапом до самостійного сприйняття навчального матеріалу в старшій ланці. Тут більша роль належить підготовці учнів до такої діяльності: попередньому коментуванню, визначенню вузлових питань, аналізу твору чи складанню до нього плану. Частотним є самостійне опрацювання школярами невеликих за обсягом та нескладних за ідейно-тематичним змістом художніх творів. Але робити це доцільно лише тоді, коли в методичному апараті підручника передбачені шляхи ефективного аналізу змісту й форми твору.

Методист Н.Дига радить дуже обережно добирати в середніх класах твори для вивчення із значним елементом самостійності, оскільки в учнів молодшого підліткового віку обмежений життєвий досвід, вони мають невеликі можливості для встановлення асоціативних зв'язків між подіями та явищами.

У 6-7 класах слід ускладнювати самостійну роботу. Зокрема, можна практикувати цілком самостійне вивчення літературних творів, нескладних за змістом, на відомому

учням тему. При цьому необхідно враховувати життєвий досвід дітей, знання, набуті з художньої літератури, зокрема, з програмових творів, що вивчалися раніше, з інших предметів – історії, географії, зарубіжної літератури, а також з різних видів мистецтва – кіно, театру, телебачення.

Л.Глущенко в статті «Розвиток пізнавальної діяльності й самостійності учнів на уроках літератури» доводить, що розвиток самостійності учнів 5-6 класів відбувається завдяки інтенсивному використанню запитань і завдань, що є в підручнику. Ці засоби активізують розумову діяльність дітей, розвивають у них навички самостійного мислення. В окремих випадках питома вага самостійної роботи учнів цих класів зростає настільки, що вона наближається до ознак методу. Найчастіше це відбувається під час вивчення творів про дійсність, близьку й відому школярам.

Для підготовки школярів до глибшого засвоєння нового матеріалу вчитель на початку уроку, як правило, проводить повторення. Тут доречним стане застосування методу самостійної роботи. Завдання повинні містити такі запитання і вправи, щоб, розв'язуючи їх, учні пригадали ті поняття й факти, без знання яких не можна повно зрозуміти новий матеріал, закріпили б такі вміння, без яких не можливе продуктивне засвоєння подальшої інформації [3, 8].

Наприклад, при вивченні драми-казки «Микита Кожум'яка» Олександра Олеся 5-класникам дається завдання прочитати твір удома. На уроці робота буде спрямована безпосередньо на засвоєння змісту казки. На початку заняття можна запропонувати такі види завдань, як переказати уривки, які запам'яталися найбільше; віднайти рядки казки, що характеризують того чи іншого героя. При цьому вчитель ставить питання проблемно-пошукового характеру, які, спрямовують на роздуми (*Знайдіть у казці слова, сказані про Микиту Кожум'яку іншими персонажами, як вони характеризують його*).

Аналіз методичних розробок засвідчує, що в кінці уроків, присвячених вивченню нового матеріалу, метод самостійної роботи застосовується досить часто. Для цього фахівці радять використати дидактичний матеріал у вигляді **карток**

з різноманітними завданнями. Користуючись ними, можна швидко організувати самостійну диференційовану роботу учнів з різними можливостями. Вона найчастіше дає позитивні результати, коли діти, знаючи загальні положення, закономірності, можуть зробити окремі висновки, розв'язати доступні, але досить складні завдання. Однак, таку діяльність можна організувати не стільки в процесі засвоєння нових знань, скільки під час повторення добре усвідомленого матеріалу. Важливо врахувати, щоб різні типи завдань давали учням можливість проаналізувати вивчений матеріал з різних позицій (наприклад, намалювати ілюстрацію до казки «Микита Кожум'яки»; дати відповідь на запитання за змістом драми-казки; порівняти образ головного персонажа з аналогічними образами в інших творах (казках, переказах, легендах тощо).

Самостійна робота може проводитися і з метою закріплення, перевірки одержаних знань (**складання плану, тез, конспекту, написання творів, творчих робіт**). Наприклад, можна запропонувати написати **пригодницьке оповідання** на зразок вивченої казки, де персонажами стануть однокласники тощо).

Метод самостійної роботи широко застосовується при вивченні життєвого шляху письменника. Використовуючи **прийом інтриги**, словесник може зупинити свою оповідь на найцікавіших фактах з дитинства митця й запропонувати дітям з підручника чи з інших джерел інформації продовжити розповідь наступного разу. Таким чином вони з'ясують незрозуміле й невідоме і самостійно вдовольнять свою цікавість. Для глибшого розуміння життєвих позицій майстра слова, окремим учням варто дати **випереджувальне завдання**: вивчити напам'ять вірші-кредо поета, виразно прочитати їх на уроці.

Ефективною формою колективної самостійної діяльності є **робота в групах**. Учасників можна поділити на команди, кожна з яких отримає картки з фрагментами біографії. Завданням для кожної групи може бути таке: розташувати в правильній послідовності факти з біографії Лесі Українки, перелік яких дано на картках.

Отже, специфіка самостійної роботи з української літератури в середніх класах полягає в індивідуальному чи груповому опрацюванні учнями окремих програмових тем або їх частин. Насамперед, це **самостійний аналіз школярами невеликих за обсягом літературних творів або їхніх компонентів** (сюжет, композиція, характеристика окремих образів, значення художніх засобів у структурі твору тощо). Роль учителя полягає в чіткому формулюванні завдання для самостійної роботи, у поясненні незрозумілих моментів (як щодо змісту самої роботи, так і щодо її організації), а потім – у контролі результатів роботи учнів. Такий взаємозв'язок педагога й класу не тільки забезпечує міцне й свідоме засвоєння школярами знань програмового матеріалу, а й виховує в них уміння самостійно працювати, таке необхідне у всіх сферах людської діяльності.

Література

1. Глущенко Л. Розвиток пізнавальної діяльності і самостійності учнів на уроках літератури / Л.Глущенко // Рідна школа. – 2000. – №5. – С.41-43.
2. Дига Н. Самостійна робота як шлях розвитку пізнавальної активності учнів на уроці літератури / Н.Дига // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – №2. – С.18-21.
3. Жицький Є. Самостійність і творча активність учнів у процесі вивчення літератури / Є.Жицький // Українська мова і література в школі. – 1969. – №4. – С.92-93.
4. Кучеренко Є. Самостійна робота учнів 5 класу над текстом художнього твору / Є.Кучеренко // Українська мова і література в школі. – 1981. – №7. – С.62-67.
5. Неділько В. Застосування методу самостійної роботи в процесі вивчення літератури / В.Неділько // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 1. – С.39-49.
6. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі (Самостійне вивчення учнями української літератури) / Б.Степанишин. – К: РВЦ “Проза”, 1995. – 256 с.



Інна Сандульська

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(наук. керівник – ст. викл. Пойда О.А.)

ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ОЗОН У СИСТЕМУ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Сучасний етап освіти в нашій країні може бути справедливо охарактеризований як перехідний, адже особистісно орієнтоване навчання тільки приходить на зміну традиційній системі навчання, а інтерактивні технології, які розробляються і впроваджуються в життя провідними спеціалістами, визначними методистами, учителями шкіл є ключовим поняттям у всій структурі освіти нового типу. Дидактичну основу пропонованої методичної моделі склали інтегровані й модифіковані стосовно предмета «українська література» елементи методики розвитку критичного мислення (Д.Стіл, К.Мередіт, Ч.Темпл), технологій особистісно зорієнтованого навчання А.Фасолі, С.Подмазіна, І.Якиманської (опора на суб'єктний досвід особистості). Питанню ефективного поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм роботи учнів присвячено праці А.Булди, Х.Лейметса, І.Чередова, Р.Орицин та ін.

Метою статті є визначення сутності ОЗОН, його основних переваг, порівняно з традиційною освітою, а також перегляд й аналіз аргументів, які суперечать упровадженню в життя інтерактивних технологій, на основі яких базується особистісно орієнтований урок.

Прихід методології ОЗОН, навкруг якої останнім часом точаться наукові дискусії, висуваються різні аргументи, є природним результатом тих змін, які відбуваються не лише в Україні, а й у всьому світі. Ми вважаємо, що сутність і специфіка ОЗОН найбільш чітко проявляється в порівнянні з **традиційним**, особливості якого дослідники пов'язують зі стратегією знань. То чи потрібно в сучасній системі освіти виділити чільне місце методиці проведення особистісно орієнтованих уроків української літератури?

Слід переглянути аргументи «за»:

1) Беззаперечною ознакою ОЗОН є те, що його центральна складова – орієнтація на особистість дитини, визнання її головним суб'єктом навчального процесу з урахуванням індивідуальної самобутності, досвіду, ієрархії цінностей, які повинні враховуватись педагогами у взаємозв'язку зі змістом освітнього процесу.

2) Головна мета ОЗОН – не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвивати в людині механізми самореалізації, саморозвитку, самозахисту та інші, необхідні для становлення її як особистості, які допоможуть у подальшому знайти спільну мову із соціумом.

3) Ніхто не заперечуватиме того факту, що традиційна система освіти – це навчання інформаційного типу, яке лише продукує знання, уміння й навички, а не **особистісний** розвиток. Дехто ще й досі вважає такі оцінки не зовсім справедливими, та погодьмося, що це так. На уроках української літератури досі переважає **словесний виклад** матеріалу учителем і просте **репродуктивне відтворення** його учнями. Рідко створюються проблемні ситуації, майже не використовуються інноваційні методи типу «дискусія в стилі телевізійного шоу», де вчитель виступає в ролі ведучого чи, наприклад, «*case-метод*» (аналіз ситуації), яка ставить учня перед вибором, який виникає через конфлікт цінностей.

Що є цікавим для даної технології, – це те, що генерується велика кількість ідей, учні визначають якомога більше шляхів вирішення дилеми. Наприкінці, учитель разом з учнями аналізує, пояснює та об'єднує ідеї. І врешті-решт (можна шляхом голосування), обирається найоптимальніший варіант.

4) Ще одним ключовим моментом є те, що учень вже в школі має вчитися самостійно здобувати інформацію, виробляти й дискутувати, обстоювати власну позицію, працювати в умовах **конкуренції та співробітництва**, де спільно розв'язується певна проблема тощо. Хіба може це все забезпечити класно-урочна система? Звичайно, що ні, хіба що частково.

Найголовнішим поняттям ОЗОН є **«інтерактивні технології»** (inter – взаємний, act – діяти) [4, 31], застосування яких допоможе зробити традиційний урок цікавішим, змістовнішим і, урешті-решт, насиченішим. Учні працюють на такому уроці в умовах конкуренції й співробітництва. Саме тут враховуються їхні думки, мотиви, **пропозиції** щодо вирішення поставленого завдання. Зникають усталені стереотипи поділу на «відмінників» і «двієчників». Будь-який учень є **особистістю** зі своїм самоцінним досвідом. Діти отримують змогу навчатися самим й навчати інших, логічно висловлюватися, правильно аргументувати свою думку тощо.

Систематичне застосування інноваційних форм роботи допоможе вчителю успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього обов'язково треба:

1. визначити рівень підготовленості класу до сприймання тієї чи іншої технології;
2. провести достатню попередню підготовку;
3. забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи;
4. дати учням індуктивні матеріали.

Парну й групову роботу організують як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь та навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу учителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальну уроці, присвячену закріпленню знань, умінь та навичок, або бути частиною уроку узагальнення умінь і навичок. Застосовуючи інтерактивні технології, учитель легко може перевірити рівень підготовленості кожного учня (за допомогою тієї ж самої **«Мозкової атаки»**, мета якої зібрати якомога більше ідей, опитавши всіх учнів протягом обмеженого відрізка часу) [3, 46]. Таким чином, практично кожен учень на такому уроці може реалізувати себе та отримати відповідну оцінку.

5) В умовах особистісно орієнтованого навчання вчитель обов'язково виходить з інтересів учнів, їхніх зацікавлень. Отже, пріоритетною для навчальних занять буде така

схема: цілі учнів → їхні індивідуальні особливості → форми й методи роботи, які забезпечать досягнення поставлених цілей → навчальний матеріал.

Ми не говоримо про ідеальну модель ОЗОН, яка передбачає індивідуальну програму, а про навчання у звичайній школі звичайним учителем.

За умов, коли впроваджуються новітні технології, завжди виникають протилежні позиції або заперечення того, про що мовиться. Спроба розробки стратегії такого навчання, відразу ж ставить одне за одним багато запитань. І найперші:

1) Якщо особистісно орієнтоване навчання опирається на здібності, нахили, особистісні цінності й суб'єктний досвід особистості, то їх потрібно вивчати. Хто, як, коли має цим займатися, адже брак часу, недостатність навичок у сучасного вчителя є чи не найгострішими проблемами на даний момент? Особистісно зорієнтоване навчання потребує сучасного вчителя – експериментатора, дослідника, конструктора, науковця, і, безсумнівно, психолога, який здатний створити на уроці ситуацію співпраці, співтворчості, разом з учнями здійснювати рівноправну діяльність. *Знову ж, як їх створити?*

2) Які саме умови мають бути створені для повноцінної реалізації особистості в навчальній діяльності? Хто може гарантувати, що вони забезпечать успішність навчального процесу й не викличуть опір з боку маленьких вихованців, які вже звикли до традиційності уроку, а тепер на зміну приходять інші незрозумілі форми, які слід осмислити?

3) Деякі учні, а особливо відмінники, можуть не сприйняти того, що тепер їм доведеться працювати разом з (apriori) «двієчниками», думка яких не менш важлива, і до якої теж слід дослуховуватись. Та все ж таки, ми наголошуємо, що діти – це маленькі особистості, кожна з яких вимагає від вчителя створення умов для рокування й реалізації їх потенціалу (а він у них багатющий). Варто пам'ятати, що кожен з учнів має свої здібності, нахили, тому учитель **повинен (!)** створити умови для їх реалізації, враховуючи

при цьому наявні інтереси, ціннісні орієнтації та потребу їх корекції і формування.

4) Невміння сформулювати чіткі, однозначні, конкретні цілі навчання на тому чи іншому етапі не тільки не дозволяє педагогам зробити цей процес ефективним, а й не дає їм можливості однозначно й аргументовано оцінювати його результати, виходить, слід більше працювати над власним самовдосконаленням.

5) Учителям – прихильникам авторитарного стилю спілкування важко переходити на новий рівень – «співробітництво», де домінуючим повинен стати діалог педагога й учня, учня з класом з приводу прочитаного твору. Саме **небажання** щось змінити **перекреслює** всю подальшу програму дій, визначення цілей.

6) Щоб знайти себе, індивідууму потрібно вибрати й побудувати власний світ цінностей, увійти у вир знань, оволодіти творчими способами вирішення наукових і життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного «я» і навчитися керувати ним. Власне цьому змісту зміст особистісно орієнтованого навчання повинен включати, як правило, наступні обов'язкові компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний [2, 38]. *Аксіологічний компонент* – його метою є введення учнів у світ цінностей і надання їм допомоги при виборі особистісно значущої системи ціннісної орієнтації. *Когнітивний компонент* – забезпечує школярів науковими знаннями про людину, її прагнення, становлення як особистості. *Діяльнісно-творчий* – дає змогу формувати і розвивати в учнях різноманітні способи діяльності, творчі здібності, які необхідні для самореалізації особистості в подальшому професійному самовизначенні. І *особистісний* компонент забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здатності, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію.

Невміння розвинути **особистісний** компонент, відшліфувати його, адже він є системоутворюючим у структурі ОЗОН, і цим воно суттєво відрізняється від традиційного навчання, основним компонентом якого є

когнітивний, є ще однією перешкодою на шляху освіти нового типу

7) Дитині потрібна **допомога і підтримка**. Це ключові слова в характеристиці технологій ОЗОН. Щоб підтримати дитину, вважав В.Сухомлинський, педагог повинен відчувати в собі дитинство, розвивати здатність до розуміння дітей і всього того, що з ними відбувається, **мудро** розцінювати їх вчинки, вірити, що дитині властиво помилятися, а не робити щось навмисне, захищати її, не думати про неї погано, несправедливо, і, найголовніше, не руйнувати дитячу індивідуальність, а **виправляти й направляти** її в розвиток, пам'ятаючи, що дитина знаходиться в стані самопізнання, саморозвитку, самовиховання.

8) Досі переважають усталені форми роботи на уроці, замість активних методів, останні з яких допоможуть значно поживити активність маленьких вихованців, викликати інтерес до самопізнання та дасть змогу вчителю завжди контролювати ситуацію на своєму уроці.

Отже, можна виділити такі суттєві вимоги до впровадження технологій особистісно орієнтованого навчання:

- діалогічний стиль спілкування;
- діяльнісно-творчий характер;
- орієнтація на підтримку індивідуального розвитку дитини;
- надання учневі необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень;
- творчість;
- ситуації вибору способів навчання і поведінки;
- наявність чітко виділених етапів ціле визначення, планування організації навчальної діяльності;
- індивідуалізація та диференціація навчання.

Дотримання цих простих, на перший погляд, ознак, допоможе правильно й творчо організувати навчальну діяльність на уроці, допоможе спрямувати власну роботу у відповідне русло. Усі вони володіють універсальною якістю.

Виходить, будь-яка педагогічна технологія може стати особистісно орієнтованою, якщо відповідатиме вказаним вимогам.

Мета навчання XXI століття – передати учням глибокі загальнокультурні основи, розвинути їхні загальні здібності й задатки, допомогти знайти себе у світі науково-технічного прогресу. На шляху будь-яких нововведень варто не забувати про ті досягнення, які накопичувались віками. Лише **мудро** осмислені **концепції** допоможуть перетворити мрію вчителя про гармонійну, розвинену особистість у реальність.

Література

1. Орищин Р. Інтерактивні технології на уроках української словесності / Орищин Р. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 160 с.
2. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований освітній процес: принципи, технології / С.Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С.37-43.
3. Токмань Г. Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня / Г.Токмань // Дивослово. – 2004. – № 2. – С.43-48.
4. Якиманская И. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С.11-17.



Інна Соловіцька

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

МЕТОДИКА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗАНОГО ВИВЧЕННЯ ЖАНРУ НОВЕЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Багатогранні відносини української та зарубіжної літератури в реальному літературному процесі і його історії становлять важливе джерело літературно-художньої освіти школярів. Це дає підстави стверджувати, що методика компаративного вивчення мистецтва слова в школі належить до числа проблем, які мають принципове

значення в літературній освіті й визначають її навчальну та виховну спрямованість.

Використання порівняльного методу в процесі вивчення літератур не лише допоможе більш точно встановити типологію й контактність (генетичність) окремих художніх явищ, а й передбачає створення цілісної системи літературної освіти школярів, дозволяє їм глибше оцінити ідейно-естетичну значущість явищ словесного мистецтва, зрозуміти національну своєрідність кожного письменства, побачити в художніх творах відображення епохи, краще засвоїти систему основних теоретико-літературних понять.

У методичній науці компаративний метод вивчення творів досліджувався Є.Волощук, А.Градовським, Ж.Клименко, Ю.Ковбасенком, О.Куцевол, Л.Мірошніченко, О.Ніколенко [2; 3; 5].

Мета нашої статті полягає в розробці методичних пропозицій щодо вивчення новелістичних творів. **Предмет дослідження** – процес взаємопов'язаного вивчення жанру новели на уроках української та зарубіжної літератури в старших класах загальноосвітньої школи.

Оскільки ідея компаративного аналізу літературних явищ української та зарубіжної літератури на основі типологічних сходжень і контактних зв'язків стає структурною ознакою літературного розвитку, то вона може бути реалізована за умови змістового наповнення з літератури.

Можливий типовий ряд зіставлень й уявлень теоретико-літературних понять з урахуванням взаємозв'язків у вивченні української та зарубіжної новелістики в старших класах загальноосвітньої школи схематично матиме таку структуру (див. табл. 1).

Компаративний аналіз складається з кількох етапів: підготовчого, реалізації та узагальнення. Спробуймо детальніше розглянути кожен з них, змодельювавши урок компаративного аналізу новел «Перевтілення» Ф.Кафки та «Я (Романтика)» М.Хвильового. Мета такого уроку: поглиблювати знання учнів про життя і творчість обох митців, визначити художні особливості творів, поглибити знання про жанр новели; удосконалювати вміння й навички

компаративного аналізу, розвивати самостійність, творчу уяву школярів; виховувати почуття гуманізму, людяності, доброти.

Таблиця 1.

Основна мета типологічного порівняння		Твори українських авторів	Можливий зарубіжний варіант
Засвоєння літератури, теорії і питань змісту і єдності художнього твору.		В.Стефаник «Кленові листки»	О.Генрі «Останній листок»
	Засоби творення образів.	О.Кобилянська «Людина»	Г. де Мопассан «Пампушка»
	Проблема втрати моральних орієнтирів, деградація особистості, її відчуження та самотність.	М.Хвильовий «Я(Романтика)»	Франц Кафка «Превтілення»
	Реалістичне змалювання дійсності та філософського підтексту.	В.Винниченко «Момент»	Г.Ібсен «Нора», М.Метерлінг «Синій птах»

На підготовчому етапі як учителю, так і учням слід вивчити позатекстову сферу обох літературних творів, це дасть змогу усвідомити взаємозв'язок і взаємодію національних літератур, підготує до аналізу та порівняння художніх явищ.

Етапом реалізації є урок, який слід розпочати зі **вступного слова вчителя**. Словеснику слід зауважити, що ХХ ст. увійшло в історію як доба світових війн і масштабних соціальних експериментів, як епоха науково-технічного прогресу та екологічних катастроф, як період усебічного матеріального оновлення й духовного занепаду людства. На тлі цих історичних потрясінь новітня література залишилася берегиною справжніх моральних цінностей. Авангардистські напрями і течії збагатили й урізноманітнили літературний процес: виникли складні переплетіння реалізму й символізму, неоромантизму та натуралізму, посилювалися взаємовпливи національних культур. Чільні місця у світовій літературі ХХ ст. посідають Франц Кафка та

Микола Хвильовий. Що об'єднує цих двох великих майстрів слова – представників різних культур? Чому вони зажили слави пророків такої складної й багатогранної епохи?

Після відповідей учнів на поставлені питання варто прослухати реферативні повідомлення на теми:

- «Трагедія Миколи Хвильового»;
- «Художні передбачення Ф.Кафки».

Після кожного виступу доповідачів словесник робить висновки щодо вирішення **проблемного питання**: «У чому полягає трагедія вищезгаданих митців?» Учитель узагальнює сказане, наголошуючи на тому, що трагізм життя Ф.Кафки зумовлений конфліктом з батьком, любовними перипетіями, ретельним ставленням до служби, постійним невдоволенням самим собою. Відчуття невпевненості у власних діях, вагання й сумніви, розрив між дійсністю та мріями призвели до приреченості письменника як особистості, художній світ якого синтезував фантастику буденного й буденність фантастичного.

Старшокласники з'ясовують, що за своїми політичними переконаннями М.Хвильовий був українським комуністом, саме в цьому й полягала його внутрішня роздвоєність і трагедія, оскільки національна ідея й більшовизм – поняття несумісні. Романтик, поет, спраглий життєлюб М.Хвильовий своїм суїцидом ствердив необхідність зупинки репресивної машини, у лабета якої вже втрапили перші представники українського письменства. Та не судилося...

Вважаємо за доцільне провести безпосередній компаративний аналіз новел у формі **аналітичної бесіди**:

- Як сприймає своє перевтілення в комаху Грегор Замза? Чи має він надію на одужання?

- Яке найстрашніше покарання для людини? (Тут можна провести паралель з твором М.Горького «Стара Ізергіль», де обурена злочином громада прирекла цинічного індивідуаліста Ларру на найстрашніше покарання – самотність).

- Чому й за яку провину рідні усамітнюють Грегора?

- Коли відбувається перевтілення головного героя «Я (Романтика)» в дегенерата?

- Чи є майбутнє в головного героя новели М.Хвильового?

На підсумковому етапі бесіди доцільно запропонувати учням **порівняти кульмінаційні епізоди** обох **новел**. Старшокласники з'ясовують, що Грегор Замза боляче пережив сутичку з матір'ю та сестрою, коли ті мали намір звільнити кімнату від нібито зайвих речей. Протест сина був брутально зупинений батьком, котрий шпурнув у нього яблуко. Але найстрашніші випробування були попереду. Останній вирок Грегору виносить рідна сестра: «..далі так діла не буде. Я не хочу називати цю потвору своїм братом, а кажу лише одне: треба якось здихатись її» [1, 85]. Важливо, аби молоді люди емпатійно відчули, скільки цинізму, жорстокості в цих словах! Прагнення Грегора морально підтримати сестру перед пожилцями призвело до його засудження на смерть: «...двері за ним зачинили та замкнули на ключ і на засув» [1, 86]. Учні приходять до висновку, що смерть героя закономірна, життя втратило будь-який сенс: родина не залишає йому шансів на майбутнє, позбавляє права бути членом сім'ї. «Вона здохла!» – як страшно звучать ці слова! Ще страшнішою є перша реакція родини на смерть Грегора: «Ну, слава Тобі, Господи! – сказав пан Замза... мати сумно всміхнулася» [1, 87].

Кульмінаційним епізодом новели М.Хвильового є зустріч оповідача з матір'ю, яку приводять на допит з групою версальських черниць. «Печальна мати з очима Марії» викликає бурю емоцій у «Я»: «...остовпів. Блідий, майже мертвий... із розгубленими очима, як зацькований вовк». Учні проводять психологічне дослідження, спостерігаючи за думками й почуттями оповідача: «Що я мушу робити? Невже я, солдат революції, схиблю в цей відповідальний момент? Невже я покину чати й ганебно зраджу комуну?» [6, 40]. Ні. Вірний пес революції не зрадив трибуналу. Постріл у скроню матері – це не лише фізична

смерть найріднішої людини «Я», це повне звиродніння, деградація, моральний занепад головного героя.

Учитель робить узагальнення, що світобачення австрійського письменника Ф.Кафки й основоположника нової української прози М.Хвильового віддзеркалює трагізм епохи ХХ ст. – втрату моральних орієнтирів, деградацію особистості, її відчуження та самотність під впливом соціальних процесів і буремних подій епохи. Два великих майстри художнього слова увійшли до світової літератури як пророки-гуманісти. Через призму трагедії «маленької людини» вони передбачили «шлях безумної подорожі в нікуди» всього людства. Кафкіанські перевтілення особистості зображено в гротескному, фантасмагоричному плані, а у М.Хвильового – у моральному. Творчість таких різних і водночас схожих митців справила величезний вплив на літературу ХХ ст.

Як домашнє завдання запропонуємо учням створити **ілюстрації з письмовим коментарем**. Це дасть змогу глибше усвідомити зміст виучуваних творів, сприймати зображених у них персонажів адекватних до авторської концепції.

Як бачимо, компаративне вивчення творів різних літератур значно підвищує ефективність освіти, допомагає учням усвідомити єдність світового літературного процесу, пізнати національну самобутність українського письменства. Отже, уроки компаративного аналізу дають можливість старшокласникам осмислити закономірності розвитку світового літературного процесу; стимулюють розвиток пізнавальних інтересів, активізують мислення, утворення нових логічних зв'язків, роблять знання школярів свідомими й міцними; сприяють опрацюванню на уроці більшого за обсягом навчального матеріалу, глибшому й повнішому розкриттю ідейно-естетичного змісту виучуваного твору; служать актуалізації, застосуванню раніше здобутих знань і створюють взаємну опору в засвоєнні понять, фактів і положень історії та теорії літератури; вчать ідентифікувати й розуміти генетичні зв'язки між художніми творами та світовим літературним процесом у цілому; сприяють

виявленню типологічних сходжень у різнонаціональних літературах та контактних зв'язків між письменниками світу; впливають на формування гуманістичного світогляду учнів, їх уявлення про розмаїтий, полікультурний світ, на виховання загальнолюдських ціннісних орієнтацій та почуття національної гідності.

Література

1. Волощук Є. Зарубіжна література: Хрестоматія-посібник для 11-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / Є.Волощук. – К.: Генеза, 2004. – 560 с.: іл., схеми.
2. Градовський А. «І чужому навчайтесь, й свого не цурайтесь» Методичні аспекти вивчення української літератури у взаємозв'язках із зарубіжною / А.Градовський. – К.: «Софія», 1998. – 256 с.
3. Клименко Ж. Теорія і технологія вивчення перекладних художніх творів у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія / Ж.Клименко. – К., 2006. – 340 с.
4. Наукові основи методики літератури. Навчально-методичний посібник / За ред. доктора педагогічних наук, професора, члена кореспондента АПН України Н.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.
5. Ніколенко О. Сучасний урок зарубіжної літератури: Посібник для учителя / О.Ніколенко, О.Куцевол. – К.: Вид. центр «Академія», 2003. – 288 с.
6. Хвильовий М. Я (Романтика): Вибрані твори: Для ст. шк. віку / [Упорядн. П.І.Майдаченко; Передм. О.А.Грищенко]. – К.: Веселка, 1993. – 271 с.



Інна Тодчук

*студентка IV курсу бакалавру ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ У СИСТЕМІ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Найвищою цінністю, за концепцією розвитку гуманітарної сфери України, яка є пріоритетною в процесі реалізації української національної ідеї та державотворення, проголошується людина. Тому в «Державному стандарті» змістом базової та повної середньої освіти насамперед передбачається створення оптимальних передумов для всебічного розвитку

особистості, виховання громадянина-патріота України, а сам зміст «визначається на засадах загальнолюдських і національних цінностей, науковості й систематичності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації й демократизації шкільної освіти». Отож, у нинішній загальноосвітній системі предмет «Українська література» набуває особливої актуальності, вона стає носієм народної моралі, засобом розвитку історичної пам'яті та формування національної свідомості [6, 63].

Національна школа виростає на ґрунті народних святинь, будується з урахуванням багатовікової історії народу. Ще К.Ушинський у праці «Про народність у вихованні» відзначав: «Щоб народ (етнос, нація) не зник, кожне його наступне покоління повинно виховуватися в народному дусі. Власне, справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом і характером. Адже нація – це насамперед система (сукупність) різноманітних природних (біологічних, психічних) ознак тіла, душі й розуму» [3, 25-26].

Школа в Україні протягом багатьох століть не була національною. У змісті навчально-виховної роботи ігнорувалась національна ідея. Це перешкоджало виховувати в дітях національний тип народного ідеалу, національну психологію, світогляд, мораль та інші важливі компоненти свідомості учнів.

Посилити ідейно-патріотичний та морально-естетичний вплив художньої літератури на учнів можна за умов взаємозв'язку класної роботи й самостійного позакласного читання, цілеспрямованого формування в школярів уміння самостійно поповнювати свої знання, виробляти правильні оцінні судження. Цьому покликані сприяти й уроки позакласного читання. Актуальність цієї проблеми полягає в необхідності проведення уроків позакласного читання в кожному класі. Кожен учитель планує їх індивідуально, виходячи з умов класу та наявності необхідної літератури.

Б.Степанишин визначив завдання вчителя на уроках позакласного читання так: плекати читача. Учитель формуватиме читача своїм прикладом, увагою до

позакласного читання учнів, підтримкою читацьких здобутків кожного й добре організованим керівництвом у підвищенні його читацької культури. Організація учнівського позакласного читання є перехідним місточком між шкільним вивченням літератури й дорослим життям, у якому художня книга має посісти гідне місце. На уроках цього типу, зрештою, має бути окреслено широке коло різноманітних творів рідного письменства, щоб у подальшому житті кожний учень міг свідомо обрати улюбленого автора, жанр, тему, літературний напрям, виявляючи при цьому своє «я» та збагачуючи його [2, 63].

Особливості позакласного читання:

- це один з важливих шляхів літературного розвитку;
- це один з шляхів морально-естетичного виховання учнів;
- це система, що формує всебічно розвинену особистість;
- багата скарбниця для саморозвитку;
- організація та спрямування самостійної роботи учнів з творами;
- вироблення потреби в читанні;
- передбачає свободу вибору книжок;

Уроки позакласного читання можуть мати різноманітні форми – **виставки книг, читацькі конференції, літературні диспути, уроки-бесіди** тощо.

Виходячи з особливостей проведення в школі уроків позакласного читання, ставимо такі **завдання**:

- * користуючись науковою й методичною літературою, урахувуючи власний досвід роботи, дослідити проблеми позакласного читання в сучасній школі;
- * проаналізувати ланцюжок видів керівництва позакласного читання учнів;
- * показати зв'язок уроків позакласного читання з уроками естетичного циклу [1, 17].

Одна з цілей вивчення літератури в школі, як зазначено в «Концепції літературної освіти», є «формування читацьких якостей учня: емоційності, розвиненої відтворювальної й творчої уяви; здатності до

співпереживання, естетичної насолоди; уміння «читати словесні образи, бачити художню деталь, сприймати твір у його художній цілісності та єдності, осмислювати створені письменниками характери, конфлікти, ідеї, позиції, усвідомлення індивідуальності митця; самостійності та обґрунтованості оцінок, уміння зіставляти, аналізувати й оцінювати твори і творчість письменників; володіння навичками усного й писемного мовлення» [2, 64].

Проблема позакласного читання цікавить науковців ще з радянських часів. Цій проблемі присвячені праці відомих методистів М.Рибнікової, В.Неділька, Н.Волошиної, Є.Пасічника, О.Гальонки, О.Ісаєвої, М.Козачок, О.Куцевол, В.Можарівської та ін.

Загальна мета літературної освіти в сучасній школі, як зазначено в програмі, увести учнів у світ прекрасного, прилучаючи до національного та світового мистецтва слова в його взаємозв'язках з мовою, історією, музикою, живописом, архітектурою, до духовних надбань видатних письменників; виховувати потребу в читанні, інтерес до художнього слова, високі естетичні смаки, здатність творчо сприймати прочитане; сформувані на цій основі правильне розуміння національних і загальнолюдських цінностей і цим сприяти вихованню духовно багатого, щиро відданого своєму народові громадянина незалежної України. Отже, українська література як шкільний предмет водночас має виконувати кілька рівноцінних функцій, серед яких виділяють естетичну, пізнавальну й виховну [4, 78].

Ми солідарні з думкою О.Куцевол, що проблему позакласного читання треба розглядати в широкому контексті проблеми розвитку читацької діяльності сучасних школярів і зниження їхньої читацької культури, що зумовлене комплексом соціально-культурних, психолого-педагогічних та методичних причин [5, 78]. У сучасному суспільстві, котре захопилось телебаченням, відеопродукцією, комп'ютерами та інтернетом, усе частіше лунає думка про те, що ці електронні засоби інформації та комунікації здатні повністю забезпечити людство в організації освіти, культури, виховання та дозвілля.

Скептики передрікають у третьому тисячолітті абсолютну втрату позицій книги й повсюдний занепад інтересу до читання. На жаль, тривожні сигнали, що певною мірою підтверджують ці прогнози, спостерігалися впродовж останніх десятиліть ХХ ст.

Те, що відбувається науково-технічний прогрес, є позитивним явищем, але ми не маємо забувати про силу слова. Адже тільки воно може зачепити струни нашої душі, викликати переживання й роздуми. Ми переглядаєм фільм і вже через тиждень забуваєм свої враження. У кращому випадку можемо сказати: «Непоганий був фільм», а про що він, згадується мало що. А пригадайте книгу, яка вас вразила, і зрозумієте, що вона закарбувалась у вашому серці, бо ви зрозуміли її по-своєму, прочитали для себе.

Те, що книга проходить через душу, і потрібно враховувати на уроках позакласного читання, коли учні можуть ділитися своїми думками й переживаннями. Тому уроки позакласного читання є важливими у формуванні національної свідомості учнів, бо саме на них учитель може звернутись до їх розуму, допомогти оцінити не тільки багатство рідної мови, літератури, а й викликати почуття гордості за свою Батьківщину.

Література

1. Волошина Н. Уроки позакласного читання / Н.Волошина // Українська мова і література в школі. – 1983. – №5. – С.17.
2. Гальонка О. Виховна спрямованість позакласної роботи / О.Гальонка // Українська мова і література в школі. – 1982. – №3. – С.60-65.
3. Клочек Г. Українська література в школі як націотворчий фактор / Г.Клочек // Українська мова і література в школі. – 1999. – №4. – С.25-27.
4. Корнійчук І. Виховання інтересу до читання в процесі позакласного читання / І.Корнійчук // Мандрівець. – 2000. – №5-6. – С.77-79.
5. Куцевол О. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О.Куцевол // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – №3. – С.70-82.
6. Можарівська В. Виховне значення позакласної роботи з літератури / В.Можарівська // Українська мова і література в школі. – 1983. – №2. – С.61-65.



Чайковська Марина
студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ РОМАНУ УЛАСА САМЧУКА «МАРІЯ»

Уроки літератури в школі повинні стати основою патріотичної вихованості учнів, їхнього громадського змушнення, високої моральності та працелюбства, естетичної наснаги. Учителі-словесники мають зробити все, щоб у наш складний час виховати громадянина незалежної України, який буде гармонійно поєднувати особисті, державні й загальнонаціональні інтереси.

На цій основі видатний український педагог Г.Ващенко будував виховний ідеал, що відповідав психічним, природним особливостям української людини. Він писав, що це особливо «стосується української духовності, яка споконвіку відзначилася високим ідеалізмом, пошануванням людини як ества богоподібного, а не гвинтика в державній машині тоталітарного режиму. Марксистсько-ленінська система протягом свого існування в Україні завдала великих втрат у сфері духовного життя нації, позбавляючи наш народ традиційних етнічних рис. Очистити від марксистського намулу українську духовність може така виховна система, яка своїм корінням сягає в глибину віків і яка спроможна відживити завмерлі клітини людської душі, видобуваючи з глибоких шарів те незнищенне, що заковано в духовних генах людського роду» [1, 130].

Творчі зусилля кожного вчителя української літератури повинні спрямовуватися на те, щоб створити оптимальні умови на уроці для розвитку самостійного творчого мислення школярів, активізації пізнавальної діяльності, також розв'язання виховних завдань, на формування патріотичних почуттів. Реформування освіти вимагає нового підходу до навчання. Потрібно навчити учня самостійно

здобувати знання, щоб потім уміти адаптуватися в соціумі й самостійно та творчо працювати.

У шкільному курсі української літератури є твори, яких не оминати жодним укладачам навчальних програм. Ідеться тут і про роман-хроніку У.Самчука „Марія”, що є зразком довершеного художнього слова й потужного естетично-пізнавального потенціалу. На допомогу вчителю видано немало історико-публіцистичних, літературознавчих і методичних праць, у яких розкриваються істотні питання, пов'язані з життєвою основою цього твору, глибоким вивченням його форми, змісту та значення. Однак в умовах оновленого освітньо-культурного простору виникає потреба повніше визначити гуманістичний пафос роману, гостріше постає завдання простежити спадкоємність, відображення в ньому одвічних прагнень українських селян до щастя на своїй землі. Водночас є змога продовжити вироблення в учнів умінь самостійно аналізувати художні твори, закріплюючи в їх свідомості прийоми проведення тих або тих шляхів аналізу.

На вивчення роману «Марія» відведено три години. Перша година – вивчення біографії письменника, друга – роман «Марія»: історія створення, проблематика, а третя – підведення підсумків, висновки.

Тема уроку: Роман «Марія» Уласа Самчука – розповідь про трагедію України в умовах радянської системи. Брак національної свідомості – причина поразки визвольних змагань в Україні в 1917-1920 рр.

Мета уроку: проаналізувати зміст, проблематику твору, охарактеризувати його героїв як носіїв позитивного й негативного.

Ми обирали комбінований тип аналізу роману-хроніки У.Самчука „Марія”, більш питому вагу переносимо на його проблематику, хоча й максимальну увагу приділяємо художній системі твору, насамперед образу Марії. У вступному слові учителя йтиме мова про те, що цей роман розвиває класичні традиції української літератури І.Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, О.Кобилянської, М.Коцюбинського. Провідною в українській прозі кінця ХІХ

ст., як зазначав І.Франко, була проблема влади землі над людиною. Це проливає світло й на умови морального зламу Чіпки, і на мотиви братовбивства, учиненого Савою, і на незгоди Кайдашенків. Земельний імператив значною мірою зумовлює мотиви поведінки персонажів і в романі У.Самчука.

При роботі використовуємо **евристичний, дослідницький, репродуктивний методи.**

Учні мають задуматись над питаннями:

1. Як ви вважаєте: «Чи справді український селянин так сильно любив свою землю?» Наведіть приклади з твору. І якщо так, то чому ж ми, українці, ще й досі не можемо повністю її назвати «своєю»?

Аналізуючи конкретні епізоди з тексту, важливо приводити читачів до бачення їх узагальнюючого змісту, що відповідає специфіці осягнення мистецтва слова. Звідси виникає таке запитання:

2. Поясніть підзаголовок твору та авторську посвяту.

Проблема землі й людини розроблена в Самчуковому романі значно глибше, ніж у його попередників. Нові історичні реалії зумовили оригінальний авторський задум – наблизитись до розуміння якого учням допомагає підзаголовок: *„Хроніка одного життя”*. На узагальнюючий характер образу головної героїні роману вказує й посвята: *„Матерям, що загинули голодною смертю на Україні в роках 1932-1933”* [3, 7].

Потребує ретельного аналізу й композиція роману, який складається з трьох завершених і взаємопов'язаних частин. Як єдине ціле (бо ж хроніка) перед читачем постають картини, де розповідається про народження Марії, її сирітську долю та нещасливе перше заміжжя (14 розділів), про дні її примарного щастя (11 розділів) і – знову про безталання жінки, матері, трудівниці (12 розділів). Заглиблюючись у твір, учні помічають, як роман перестає бути хронікою життя однієї людини й набуває літописного звучання, це вже історія цілої нація. Образ Марії набирає рис біблійної святині.

Проблеми землі й людини висвітлювали чи не всі

українські письменники. Але немає навіть двох авторів, які б описали її однаково. Тому ставимо наступне питання:

3. У чому проявляється образна своєрідність цього роману? Чи помітна художня майстерність його автора?

Особливості художньої манери Уласа Самчука привертають увагу читачів уже з перших сторінок: *„Марія зустріла й провела двадцять шість тисяч двісті п'ятдесят днів. Стільки разів сходило для неї сонце...”* [3, 7]. Читач готується долучитися до життя людини незвичайної долі, у нього виникає відчуття причетності до подій великих, вселюдських, епохальних. Разом з тим письменник прагне переконати, що Марія – частка свого народу, приналежність до якого усвідомлює й сама героїня. І це не дивно, тому що характер вимальовується в динаміці.

Замість класового, у романі розкривається конфлікт морально-етичний, загострення якого відбувається по лінії „народ – влада”, де учасники протистояння віками не можуть дійти згоди з двох причин: унаслідок намагання більшості можновладців зрадити свій народ або обікрати його, але в кожному разі – заради власних егоїстичних інтересів.

Характерно, що до розпачливих голосів персонажів приєднується й авторський: *„Коли б тут не така земля, коли б тут були голі скелі росли, коли б тут не було стільки сонця»* [3, 117]. І на такій землі наступив голод! Така поліфонія створює враження схвильованої причетності письменника до долі свого народу.

Художні засоби увиразнюють індивідуальність героїв і висвітлюють мотиви віками виробленої поведінки людей. Глибина проникнення в ці мотиви залежить і від повноти розкриття внутрішнього стану головного героя – образу Марії. Авторіві вдалося уникнути звичних для української прози минулого розлогих описів природи, він одразу вводить читача у світ думок героїні: *„Вечори хутірські, коли сонце остаточно згасне, лунко стає, і, коли співаєш, голос в'ється і обнімається з зорями. Марія підійме високі груди й виведе... Дзвенить, дзвенить її моторна, запашна пісня, носить над полями, чайкою в'ється, розсипається*

лунами дзвонотонними...” [3, 13].

Унікав автор і детального зображення зовнішності Марії (як, до речі, й інших персонажів), прив'язуючи окремі портретні характеристики до конкретних подій та епізодів її життя. Так, коли дівчинці пішов шостий рік, *„її голівка вкрилася чорними м'якими кучерями, оченята горіли кусниками полірованого антрациту”* [3, 9]. Пестливі слова, деталі й порівняння, наявні в цьому описі, випромінюють авторську симпатію до героїні, викликають відповідні почуття до дитини і в учнів-читачів. Скупі деталі зовнішності виринають згодом, коли постає потреба показати зміни на гірше в житті осиротілої дитини: *„Чорні, м'якенькі її кучері довго не милися і збилися в твердий ковтун. У них завелися пасожери, які гризли і мучили Марію”* [3, 11]. Ціле літо вона пасла гуси, від чого стали *„ноженята чорні, порепані, з попідбиваними пальцями”* [3, 12].

Або ось Корній, яким його бачить зацікавлена Марія: *„Білють зуби на загорілому лиці, розвівається вітром кучер. Коні прудко розігналися, а він стоячи їде, кашкет набакир, у руках віжки”* [3, 15] й далі *«зуби в нього і кучер...»* [3, 23]. Чиста сила корінних представників народу, біль сирітства, висока напруга першого кохання виписані Самчуком у кращих традиціях національного письменства (пригадаймо Шевченкових Оксану та Ярему), проте й у новій, ошадливій на слова манері, яка спонукає митця дошукуватись найбільш виразних образних засобів, а читача – пильніше придивлятися до картин, змальованих у творі.

Письменникові вдається за допомогою непрямого опису внутрішнього стану дівчини – персоніфікованих деталей екстер'єру – передати її майже розпачливу схвильованість від зустрічі з парубком: *„На сходах Корній. Сходи піднімаються і опускаються. Камінь розхвилювався, стіни не встоять на місці”* [3, 18]. Учні мають упевнитися, що в художньому творі набагато виразніше сприймається думка або почуття, „заховані” між словами, передані опосередковано. Ще Аристотель указував на те, що основна сила твору – у підтексті.

Старшокласники не повинні пройти повз важливі психологічні деталі (розв'язуються фронтальні завдання), які випромінюють у тексті глибинні переживання персонажів, особливо – Марії, вказуючи на те, що найбільше насильство над людиною – кайдани на її мріях, любові, душі. Не тому вона плаче, що сирота – *„Марія плаче, коли на широкому світі тісно стає, а душа вимагає простору”* [3, 13]. Он – *„Марія чує співи, і видається їй, що її ховають, що виряджають на смерть”* [3, 31], а то ж пісні про її заміжжя! Бо не таким вона його собі уявляла. Тому й співають дружки: *„Розплітальничка плаче, розплітатися не хоче”* [3, 33]. Не дочекалася тоді вона звістки від свого матроса.

Про безземелля й солдатчину як дві головні біди українського народу учні вели розмову, вивчаючи в 10-у класі роман Панаса Мирного та Івана Білика *„Хіба ревуть воли, як ясла повні?”*. Тому й Марія змушена була на довгих сім років розлучитися з Корнієм. Хоча твір великих Самчукових попередників не дістав назви хроніки, проте досить повно й широко показує на прикладі життєвого шляху Чіпки Вареника та й Максима Гудзя, інших персонажів, сумну біографію цілого українського народу, намагається переконливо пояснити причини його безталання. Тепер, під час вивчення роману-хроніки У.Самчука *„Марія”*, 11-класники мають нагоду глибше сприйняти пафос селянського укладу. Для цього ставимо завдання:

4. Поясніть зміни, які відбуваються в житті й характері Корнія. Чим він схожий і не схожий на образ Максима Гудзя роману Панаса Мирного й Івана Білика *„Хіба ревуть воли, як ясла повні?”*

Щоб дати відповідь на це питання використовуємо частково-пошуковий метод, що дозволить проаналізувати твір з урахуванням його ідейно-художньої цілісності та авторської позиції.

А осмислити образ Марії як яскраву персоніфікацію душі й долі українського народу в цілому допоможе таке запитання вчителя:

5. У чому велич і трагедія життя героїні?

Вона змалечку зростала й жила в праці, свідома власної ролі на землі; й іншої долі не бажала ні собі, ні дітям. Через те немає в неї хитань між правдою й кривдою, письменник не ставить її перед необхідністю духовного очищення. Вона – свята, як і має бути Марія, як сама земля, як батьківщина, як матір Божа.

І знову якесь парадоксальне протиріччя, коли працьовиті й сердечні люди на найродючішій землі світу змушені вмирати з голоду, дичавіти до самознищення. Чому так виходить? Подібне питання учні ставили собі й у 9-у класі, коли вивчали інший роман-хроніку – „Чорну раду” П. Куліша. Не менш пекучим є і брутальне поводження влади з людьми, яких вона має за робочий інвентар.

6. Наскільки художня правда роману У.Самчука „Марія” відповідає життєвій?

Улас Самчук був першим письменником, який показав справжнє страхітливе обличчя комунізму, змалював жахливі картини лютого голодомору, що принесла на українську землю радянська влада.

Старшокласники нині цілком спроможні пояснити це питання, проте не лише історичні паралелі мають зацікавити їх. Важливо розкрити оригінальну виразність образної форми художнього твору, відмінність художньої правди й життєвої, переконатись у пізнавальній ролі мистецтва слова та його естетичній вартості й високому гуманізмі. Незважаючи на трагічні події, змальовані романістом, потрібно усвідомити його позитивну енергетику, відчути своєрідне духовне піднесення, яке має охопити проникливого читача від того, що він доторкнувся до лона свого народу, його долі, знає, що викликає в нього біль і гнів, сповнює наснагою боронити Людину.

Читач, на нашу думку, повинен пережити катарсис (разом з тим вводимо нове поняття з теорії літератури), читаючи цей роман-хроніку (батько змушений убити свого zdegradovanого сина, а сам податись безвісти), якщо в нього сформований естетичний смак.

Не менш потрібно висвітлити й образ автора, приклад якого справляє величезне враження на читачів. Варто

запитати в учнів:

7. Якою має бути людина, щоб написати такий твір?

Не варто говорити про те, наскільки не підходящим був цей роман для того часу та й не міг він вписатися в контекст української радянської прози 30-х років ХХ століття, що вславлювала революційні ідеали, утверджувала їх начебто гуманістичний характер. Художньо відобразити народне розчарування „новим днем” – на це міг зважитися справді вільний митець, не обтяжений ідеологічним упередженням, інтелігент європейського типу, яким, безперечно, був Улас Самчук і за вихованням, і за горизонтами художнього мислення.

На завершення розмови про цей роман старшокласники можуть оглянути саморобну виставку фотосвідчень про голодомор 33-го року або тематичну добірку художньої та публіцистичної літератури, яку можна розгорнути в шкільній бібліотеці, зустрітися з учителем історії України або з небагатьма свідками тих трагічних подій. Доречним буде й перегляд документальних стрічок про ті страшні події, які вже демонструвалися на телебаченні. Добре, коли учні складуть за мотивами прочитаного роману-хроніки У.Самчука „Марія” твір-роздум полемічного змісту й публіцистичного характеру, як того вимагає навчальна програма. У цьому їм допоможуть орієнтовні теми письмової роботи:

1. Щасливі дні Марії.
2. „Низини” й „вершини” образу Корнія.
3. Причини й мета голодомору 33-го.
4. Художня майстерність письменника.
5. Естетична вартість твору.
6. Традиції та ідейно-художнє новаторство У.Самчука.
7. Спільні мотиви п'єси М.Куліша „97” та роману У.Самчука „Марія”.

8. Краще самому любити, чи бути коханим (коханою)?

Замість письмової роботи слухним виявиться й обговорення дискусійного питання: «Чи була б Марія щасливою, коли б не жовтневий переворот 1917 року?»

У цьому їм допоможуть усі їхні знання здобуті дотепер, а

також інформація з додаткових джерел. Важливо, щоб молодь знала правду про минуле свого народу, тоді вона буде кращою. І тим привабливішим буде її майбутнє.

Як альтернативу до поданих питань на підсумковому уроці при вивченні роману-хроніки «Марія» можна використати гру «6 капелюхів», яка розвиває критичне мислення і своє ставлення до поставленої проблеми. З класу беруться 6 учнів, перед ними ставляться 6 капелюхів (можливо й інші аксесуари) різних кольорів. Кожен з них вибирає собі капелюх певного кольору, який означає наступне:

1. Білий – констатація інформації без оцінки.
2. Червоний – висловлювання особистого ставлення.
3. Чорний – критичне мислення, відшукування недоліків героїв.
4. Помаранчевий – знаходження позитивного в персонажів.
5. Зелений – пропозиції щодо вдосконалення.
6. Синій – висновки стосовно проаналізованого.

Провести подану гру можна, розглядаючи такі питання:

1. Інформація про голодомор або розповідь про життя Марії.
2. Ставлення до радянського режиму або позитивне й негативне в образі Марії.
3. Розгляд аполітичності, брак національної свідомості, лінивість духу, моральна деградація – основні недоліки українського селянина.
4. Любов до праці, любов до землі, віра в Бога, формування національної свідомості – позитивне в персонажах «Марії».
5. Опираючись на 3 пункт – робимо висновки щодо вдосконалення героїв, ліквідації їх негативних рис і гіпотетично моделюємо розгляд сюжету твору з «вдосконаленими героями».
6. Висновки: причини голодомору, аполітичності українського селянина, моральна деградація, спільне й відмінне в персонажах У.Самчука.

Також можна використати гру «Волейбол», яка є

варіантом дискусії. Клас ділиться на дві команди. Для розгляду можна взяти тему: «Корній Перепутько – російський матрос чи український селянин?»

Кожна команда, у свою чергу, ділиться на дві лінії: захисту і нападу. Захист – спростовує точку зору опонентів, а напад доводить, що саме їхній погляд на питання є правильним. Для більшої активізації й ефекту несподіваності можна використовувати м'яч. Проте клас має бути заздалегідь поінформований про урок-дискусію.

Отже, сучасній школі особливе значення має моральна, психологічна й безпосередня підготовка учнів на уроках і в позакласній роботі з літератури до продуктивної праці в суспільстві. Єдність навчання і виховання вимагає тісніше зв'язувати вивчення літератури з суспільним життям трудівника демократичної держави, гідного спадкоємця минулого українського народу.

У зв'язку з цим посилюється увага до знань учнів, які вони здобувають на уроці і під час самостійного опрацювання художніх творів. Уроки літератури завжди мають бути цілеспрямованими, відповідати сучасним вимогам. Методи роботи на уроці повинні націлювати учнів на творче ставлення до предмета, до самостійного застосування здобутих знань у повсякденній діяльності й нерозривно пов'язані з життям суспільства, з дійсністю.

Література

1. Методичні рекомендації щодо викладання української літератури в 2005-2006 навчальному році. // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та коледжах. – 2005. – №6. – С.130-131.
2. Руснак І. „Я був повний Україною...” Художня історіософія Уласа Самчука. Монографія / І.Руснак. – Вінниця, 2005. – 406 с.
3. Самчук У. Марія: Повість / У.Самчук. – К.: Дніпро, 1993. – 196 с.
4. Слоньовська О. Аве, Маріє!: Розгляд роману Уласа Самчука „Марія” / О.Слоньовська // Дивослово. – 1995. – № 7. – С.40-41.
5. Фасоля А. Роман Уласа Самчука „Марія”. Три варіанти одного уроку / А.Фасоля // Дивослово. – 1999. – №3. – С.39-42.



Надія Швець

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівник – ст.викл. Кіляр О.В.)*

АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ОДИН З ГОЛОВНИХ ЕТАПІВ ЙОГО ВИВЧЕННЯ

Відомо, що художня література – це не тільки розвага, а й могутній потенціал для духовного та естетичного виховання молоді. І тому, якщо ми хочемо сформувати посправжньому культурних читачів, то варто залучати учнів до кращих здобутків світової літератури. Кожен твір – це згусток моральних, філософських та психологічних проблем, кожний літературний факт має опосередковане значення для становлення і корекції особистості. Вплив літературного твору у виховному й розвиваючому плані буде найефективнішим лише за умови повного розуміння його учнями. Тому потрібно «донести» твір до свідомості й душі учня. Це досягається завдяки літературному аналізу. Тому актуальність даної роботи є незаперечною, оскільки знання теоретичних основ аналізу є важливою передумовою успішного вивчення твору.

Мета статті – дослідити особливості аналізу, довести важливість використання його на уроках вивчення літератури в старших класах.

Питання аналізу художнього твору, до якого зверталось багато методистів та науковців, в школі досить дискусійне й досі залишається відкритим. Зокрема, великий внесок у його розгляд зробили такі методисти як Л.Мірошніченко, О.Ніколенко (розглядали різні види та шляхи аналізу); О.Ісаєва, О.Демчук, Б.Шалагінов (звертались до теоретичних підвалин навчального аналізу художнього тексту). Отож, бачимо, що питання аналізу літературних творів цікавило багатьох методистів, а також учителів.

Аналіз мистецького твору – це його осмислення, розгляд його складових елементів, визначення тем, ідей, мотивів, способів їх образного втілення, а також дослідження засобів

творення образів. Інакше кажучи, це розкриття художності тексту. Завдяки аналізу учні можуть розкрити ідейно-художнє багатство літературного твору, самостійно розбиратись у ньому, розвивати читацький талант, підносити рівень читацької культури.

Отже, зупинимось докладніше на самому понятті *аналіз*.

Словник сучасної літературної мови тлумачить аналіз як: *розклад, розбір, розслід*. 1) Метод наукового дослідження предметів, явищ та ін. шляхом розкладу, розчленування їх у думці на складові частини; протилежне – синтез; розгляд чогось. 2) Визначення складу та властивостей якої-небудь речовини, дослідження їх.

Таке тлумачення не охоплює змісту, який потрібно закласти в цей термін. Адже вчитель працює з художнім текстом не для того, щоб розкласти, розчленувати його подумки на складові частини.

Літературознавчий словник-довідник пояснює: *"Аналіз літературного твору (грецьк. *analysis* – розклад, розчленування) – логічна процедура, суть якої полягає в розчленуванні цілісного літературного твору на компоненти, елементи, у розгляді кожного з них, зокрема у взаємозв'язках з метою осягнення, характеристики своєрідності цього твору"*.

Уже це визначення дає підстави для роздумів, спрямованих на визначення аналізу художнього твору в школі, бо вчити учнів аналізувати художній твір – означає відокремлювати, бачити, знаходити, визначати складові частини художнього твору, досліджувати їх, робити аргументовані висновки; синтезувати виокремлені частини, щоб побачити твір у цілому: відчути його естетичну цінність, усвідомити зміст, дати самостійну, обґрунтовану, критичну оцінку.

Отже, уводячи термін аналіз до шкільної практики, слід насамперед з'ясувати зміст його складових при використанні в методиці викладання літератури, а саме: лексичне значення слова аналіз; його значення як літературного терміна; специфічні риси та мету дослідження твору в школі.

Складність аналізу художнього твору у форматі школи додатково пов'язана як з особливостями сприйняття літератури взагалі, так і з віковими особливостями учнів зокрема. Адже сприйняття літературного твору учнем-читачем опосередковано включає в себе його життєвий, естетичний, читацький та емоційний досвід.

Говорячи про сприйняття творів мистецтва слова, ми маємо на увазі сприйняття не в гносеологічному сенсі, а в сенсі усвідомлення твору, розрізняючи при цьому сприйняття первинне та вторинне. Останнє і є результатом аналізу. Простіше кажучи, сприймання спочатку виявляє себе в загальному враженні від почутого чи побаченого, а потім – через стадію аналізу – сприймання набуває більш глибокого та масштабного характеру, тобто те, що на початковому етапі ми бачимо як, наприклад, безглуздя, поступово, завдяки аналізу, набуває інших рис.

Узагалі слід зазначити, що на сьогоднішній день проблема прийняття літератури вивчена в багатьох аспектах. Зокрема йдеться про: основні особливості та етапи сприйняття творів різних жанрів, вікові особливості сприйняття читача-учня, структуру читацького сприйняття, взаємозв'язок сприйняття та аналізу художнього твору. Але останній аспект – взаємозв'язок сприйняття та аналізу художнього твору – є, на наш погляд, найбільш актуальним. І особливо це стосується власне викладання зарубіжної літератури.

Тому дуже важливо, аби ми пам'ятали про те, що особливістю сприйняття художньої літератури є його подібність до сприйняття людиною взагалі оточуючого її світу у всій складності останнього, а це вимагає, щоб даний процес виявлявся в цілісному, активному й творчому характері – за будь-яких інших обставин сприйняття перетвориться з корисної та захоплюючої справи на нудну та шкідливу, що викликатиме лише відразу до об'єктів сприйняття.

О.Ніколенко виділяє певні принципи, що мають бути покладені в основу аналізу творів. Першим з них є принцип цілісності. Оскільки кожний художній твір – певна цілісність,

тому й аналізувати його слід у сукупності всіх його елементів, у синтезі та взаємодії. Тому метою уроку, на якому запланований аналіз, буде не лише дати загальну характеристику ідейно-художнього змісту твору, не тільки відшукати смисли, сформулювати проблематику, окреслити авторську концепцію, а й зрозуміти, як автор втілює свій замисел, якими шляхами він іде, які художні засоби залучає, щоб досягти виразності, емоційності. Під час вивчення оповідання А.Чехова «Скрипка Ротшильда» вчителю варто запропонувати такі запитання бесіди: *Як, на ваш погляд, художні прийоми сприяють висвітленню авторського задуму? Яке враження склалося у вас про містечко після прочитання твору? Як містечко, його звичаї вплинули на життєву позицію Якова Бронзи? Які епізоди, картини, образи найяскравіше характеризують художній простір? (до характеристики художнього простору) Яка ж головна причина духовного спустошення Якова? Проілюструйте крок за кроком шлях духовного зцілення Якова Бронзи від першого монологу про збитки до останнього. Які взаємовідносини склалися в нього з євреєм Ротшильдом? Чому саме Ротшильду Яків віддав свою скрипку? Як ви розумієте символічне значення образу скрипки? Якою, на ваш погляд, є функціональна, у тому числі композиційна роль монологів Якова Бронзи?* Таким чином учні проаналізують і композицію, і сюжет твору, і головні художні прийоми, і систему образів, що в цілому становитиме всю авторську концепцію.

Наступний принцип відповідності форм і шляхів аналізу художній природі твору полягає в тому, що кожний літературний твір має свою специфіку: він належить до того чи того роду літератури (епос, лірика чи драма), жанру, репрезентує певні напрями, течії або стилі. Твори романтизму значно відрізняються від, скажімо, творів постмодернізму, і тому їх слід аналізувати по-різному. Отже, сам твір, його своєрідність визначають шляхи й методику його аналізу. І цим має керуватися вчитель під час вивчення творів зарубіжної літератури.

Так, вивчаючи роман В.Голдінга «Володар мух», доречним буде використання саме композиційного аналізу твору. На початку уроку вчитель дає короткі відомості про історію роману, його жанрові особливості. Формування вміння композиційного аналізу можна розпочати з фронтальної бесіди за сюжетом твору: *Чому твір має таку назву? Чи відповідає його зміст цій назві? Які символічні образи та епізоди роману вас вразили? На які основні змістовні частини можемо поділити твір?* Далі учням пропонується робота в групах, завданням якої є представити схеми розвитку сюжету твору. У формі евристичної бесіди учні аналізують тему, ідею роману: *У чому багатозначність твору? Як розкриваються проблеми людини? Як відбувається боротьба між «добром» і «злом»? Поясніть, чому «Володар мух» має ознаки антиутопії та антиробінзонади? Які істини відкриває нам світ повісті-притчі?* Таким чином, аналіз композиції привів нас до головного – до ідеї, до авторської позиції. Потім можна запропонувати учням охарактеризувати героїв твору. Під час підсумку уроку доречно використати творчу роботу на тему: «Руйнування цивілізації», якій передувало завдання: «Як у повісті відбувається розкручування цивілізації у зворотному напрямку? Навести приклади відображених тут етапів морального падіння людини».

Принцип багатозначності передбачає такий аналіз, за якого враховується читацьке сприйняття. Кожний посправжньому високохудожній твір завжди багатозначний, тому немає й не може бути раз і назавжди «правильного» аналізу твору. Його можна прочитати по-різному, і в цьому – пояснення його живучості в часі.

Деякі вчителі вважають, що розмова про форму художнього твору на уроці не буде цікавою, тому обмежуються розповідями про його події або образи. Проте література, як відомо, – передусім мистецтво слова. І розмова про те, як створюється це мистецтво, якими засобами письменник досягає художньої виразності, емоційного впливу на читача, не менш захоплююча, ніж усі

сюжетні перипетії. Тому важливо, щоб в основу аналізу був покладений принцип єдності змісту та форми.

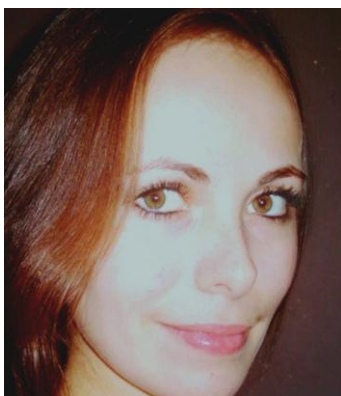
Аналіз художнього твору спрямовує враження й розвиває уяву читачів, готує їх до різноманітної творчої роботи з текстом, і має враховувати «читацьке право» учнів на своє ставлення до прочитаного.

Художній аналіз має стати основою літературної освіти учнів. Навчитися аналізувати літературний твір означає сприймати його не пасивно, а осмислено, активізуючи всі якості культурного читача; глибоко проникати в тканину художнього твору; розуміти його не на побутовому рівні, а в контексті розвитку світової культури, філософської думки; урешті-решт, уміти отримувати справжню естетичну насолоду від твору як мистецтва слова.

Отже, аналіз художнього твору – це справа надзвичайно складна, але й цікава. Не можна погодитися з думкою деяких учителів, які вважають, що твори треба просто читати з цікавістю. А звідки ж виникне ця зацікавленість? Що сформує стійкий інтерес учнів до зарубіжної літератури? Тільки постійна й наполеглива робота з розвитку вмінь і навичок аналізу тексту допоможе нашим учням стати справді культурними читачами, знайти свої стежки до творів світового письменства й отримати велику насолоду від спілкування з мистецтвом слова.

Література

1. Ісаєва О. Концептуальні основи аналізу художнього тексту в школі / О.Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 6. – С.2-5.
2. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник / Л.Мірошніченко. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.
3. Ніколенко О. Проблеми аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури / О.Ніколенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С.31-34.
4. Ситченко А. Ще раз про технології літературного аналізу / А.Ситченко // Дивослово. – 2003. – № 2. – С.56.
5. Штейнбук Ф. Методика викладання Зарубіжної літератури у школі: Навч. посібник / Ф.Штейнбук. – К.: Кондор. – 2007. – 316 с.



Наталя Шевцова

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л.І.)*

**РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ НА
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(НА МАТЕРІАЛІ МАЛОЇ ПРОЗИ
ЄВГЕНА ГУЦАЛА)**

Неоціненне значення літератури як шкільного предмету в розвитку усного мовлення учнів, у збагаченні їхньої творчої уяви, емоційного сприйняття світу, інтересу до художнього слова. Робота з розвитку мовлення зазвичай розглядається як діяльність учителя, спрямована на формування мовленнєвих навичок школярів. Добре розвинуте мовлення є передумовою активної діяльності людини в будь-якій сфері суспільного життя.

Проблемі розвитку зв'язного мовлення присвячено наукові дослідження А.Алексюка, А.Горчака, В.Горецького, Г.Гриценка, В.Доги, Т.Єфремова, Н.Солодкого, О.Орлової. Методистами визначено мету та зміст роботи над розвитком усного мовлення, основні недоліки зв'язного мовлення школярів та засоби їх усунення, місце різних дидактичних прийомів у формуванні мовленнєвих умінь. Проте існує необхідність розробки методів розвитку усного мовлення на прикладах творів конкретних письменників й активному застосуванні їх на практиці.

Відповідно до мети й завдань уроків розвитку усного мовлення школярів середніх класів у методичній літературі виокремлюється ціла низка методів і прийомів. Основні з них такі:

- усні відповіді на поставлені запитання;
- самостійне формулювання учнями запитань;
- складання плану тексту, що вивчається;
- повний, докладний, вибірковий переказ;
- різні види бесід.

Мета статті – схарактеризувати ефективні методи і прийоми навчальної діяльності учнів середньої ланки на

уроках розвитку зв'язного мовлення на прикладі прози Є.Гуцала, що вивчається в 5-7 класах.

Одним з видів роботи з розвитку усного мовлення в учнів є правильна, повна й послідовна **відповідь на поставлене вчителем запитання**. Починаючи з **п'ятого класу**, необхідно вчити школярів алгоритму відповіді, використовуючи методику репродукування. Тому запитання потрібно ставити так, щоб на нього можлива була лише одна можлива відповідь. Наприклад, при вивченні оповідання Є.Гуцала «Лось»:

– *За кого спершу хлопчики прийняли лося? (За собаку).*

Далі використовуємо запитання, які стимулюють мисленнєву активність учня, спонукають його до пошуку відповіді.

– *Чому лось не боявся людей? (Бо він жив у заповіднику, звик до них і до того, що його підгодовують).*

У **шостому класі** відповіді школярів повинні бути більш повними й розгорнутими, ніж у п'ятому. Запитання слід ставити чітко й конкретно. Наприклад, вивчаючи оповідання «Олень Август»:

– *Чому режисер прогнав хлопчика? (Обличчя в Альтова було стомлене. Можливо, то знімався вже не перший дубль, а Женя, з'явившись у кадрі, звичайно, зірвав зйомку).*

У **сьомому класі**, коли початкові навички аналізу художнього твору вже розвинені, повні й зв'язні відповіді на запитання потребують деяких узагальнень, висновків учня. Наприклад, питання за оповіданням «Сім'я дикої качки»:

– *Хоч Тося виявляє чуйність до каченят, але все ж вина дівчини також є. У чому вона?*

(Коли Юрко ловив і клав каченят за пазуху, Тося чула «розпачливий материн крик» качки, але не запротестувала. Отож, їй забракло сміливості).

Можна запропонувати школярам скласти питальник для інтерв'ю з героєм твору. При вивченні оповідання «Сім'я дикої качки» можна запропонувати поставити власне запитання головному герою оповідання Юркові:

– *Юрко, ти ловив каченят, щоб вони стали тобі за іграшку?*

Таким чином розвиваємо внутрішнє мовлення дитини: те, про що вона мовчить – найголовніше, бо є джерелом усного мовлення.

Важливим видом роботи в системі розвитку усного мовлення школярів є **складання плану**, мета якого – навчити складати план у вигляді розповідних і питальних речень. Заздалегідь слід ознайомити дітей із значенням слова «план» – порядок розміщення частин тексту; навчального переказу, твору.

Складання плану передбачає кілька етапів:

- а) читання тексту;
- б) його розподіл на частини;
- в) почергове читання кожної частини;
- г) добір заголовка до них [4, 35].

Отже, починати потрібно з поділу тексту на частини. Це учні роблять за допомогою вчителя. Спочатку доцільно складати план з використанням розповідних речень. Це можна робити усно, коли школярі по черзі добирають лаконічні заголовки до частин тексту, аргументуючи свій варіант. Наприклад, (оповідання «Лось»):

1. *Величний звір.* 2. *Давні страхи лося.* 3. *Схід сонця.* 4. *Шлях до річки.* 5. *У крижаній ополонці.* 6. *Боротьба за життя.* 7. *Хлопчики рятують лося.* 8. *Підступний постріл.* 9. *Огидний вчинок дядька Шпичака.* 10. *Гнів й образа дітей.* 11. *Як заховати сліди злочину.* 12. *А лось вже не підняти...*

Навчити учнів стисло синтезувати основну думку частини тексту в заголовку допоможе його формулювання у вигляді питальних речень. Наприклад, можна запропонувати пункт плану «*Давні страхи лося*» переробити у формі питального речення «*Які спогади лякали лося?*» або «*Хлопчики рятують лося*» замінити на «*Що зробили хлопчики для лося?*».

Цей вид роботи розвиває не лише усне мовлення, а й мислення.

Найпоширенішою формою роботи з розвитку мовлення є **усний переказ**. Можна виділити окремі уроки для створення переказу, але загалом переказування

прочитаного – один з етапів роботи на уроках розвитку зв'язного мовлення. У п'ятому класі методисти рекомендують проводити **детальний переказ**. Школярі можуть переказувати текст за планом і без нього.

Доцільно запропонувати школярам дотримуватися нижченаведених вимог.

Щоб переказати твір, слід:

1. Добре знати його зміст.
2. Розуміти тему й головну думку твору чи окремого епізоду.
3. Чітко уявити собі порядок подій, тобто план твору, уміти його складати.
4. Повно, послідовно й грамотно переказати зміст, звертаючи увагу не лише на перебіг подій, а й на описи [1, 4].

За повнотою викладу змісту твору виділяють ще один тип переказу – **вибірковий**, коли учень описує якийсь один факт чи подію або ж епізоди, пов'язані з вчинками певного персонажа. Вибірковий переказ спочатку має бути усним, а починати його слід з роботи над художнім текстом.

За оповіданням «Сім'я дикої качки» можна провести вибірковий переказ, запропонувавши, наприклад, опираючись на текст твору, описати почуття й дії Тосі після повернення дітей з річки.

(Тося залишилася сама, сиділа під хатою. Пригадавши, як вставала раненько і йшла за Юрком, стислось її серце. Тут вона майнула через сад на сусідський двір до ящика, але каченята вже лежали на траві. Дівчинка прискала на них водою, гукала качку, підштовхувала маленьких на воду й благала їх плисти) [2, 155].

Отже, під час переказу твору, учні не лише розвивають усне мовлення, а й пам'ять, увагу, творче мислення та уяву.

Поширеним методом роботи з розвитку усного мовлення школярів середньої ланки є **бесіда**. Вона має евристичний характер, коли в її ході підлітки оволодівають новими знаннями, діляться враженнями. Наприклад, вивчаючи оповідання «Лось», можна запропонувати школярам

розповісти історії, пов'язані зі спостереженнями за природою, про свою участь у її збереженні.

Розрізняють також **настановну бесіду**, у ході якої варто акцентувати увагу школярів на загальнолюдських цінностях, які висвітлює автор у творі. *Наприклад:*

– *Що хотів сказати письменник про те, як потрібно ставитись до природи? («Сім'я дикої качки»). (Природу необхідно берегти й цінувати. Це є наш обов'язок, адже ми також її частинка. І в залежності від того, як ми чинимо по відношенню до неї, так і вона даруватиме й повертатиме все нам).*

Отже, творчість Є.Гуцала – чудовий матеріал для розвитку усного мовлення школярів середніх класів. Цей процес відіграє важливу роль у формуванні в учнів умінь та навичок зв'язного викладу думок. Важливо пам'ятати головне: робота над формуванням мовленнєвих умінь має здійснюватись послідовно та систематично протягом усіх уроків української літератури.

Література

1. Бусел С. З повагою до традицій (Робота з розвитку мовлення) / С.Бусел // Зарубіжна література. – 2003. – № 47 (351). – С.3-6.
2. Гуцало Є. Пролетіли коні: (оповідання) / Є.Гуцало. – К.: Веселка, 1984. – 179 с.
3. Денисюк А. Як випустити дитячу уяву на волю / А.Денисюк // Українська мова та література. – 2004. – Вересень (№ 34). – С.1-24.
4. Киселівська Л. Розвиток мовлення учнів на уроках літератури / Л.Киселівська // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 2. – С.35-36.



Наталя Шевцова

*студентка 4 курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (при вивченні комедії Івана Карпенка-Карого «Сто тисяч»)

Навчання, особливо сьогодні, повинне відповідати педагогіці співробітництва, яка передбачає активізацію

пізнавальної діяльності учителем в учнів. З цього починається становлення вчителя і учня.

Загальні питання активізації пізнавальної діяльності на уроках української мови та літератури досліджуються О.Біляєвим, В.Мельничайком, М.Пентилюк, Г.Передрій, О.Скорик, І.Олійником, В.Іваненко та іншими. Їхні роботи полягають у розробці концепції формування пізнавальної активності в учнів, у створенні дидактичної системи діяльності вчителя-словесника в цілісному процесі навчання української мови та літератури. Проте їхні поради повільно впроваджуються у практику. Існує необхідність у розробці методів роботи з активізації пізнавальної діяльності учнів на прикладах конкретних письменників і активному застосуванні їх на практиці. Тому у нашій статті ми спробуємо практично апробувати методіку активізації пізнавальної діяльності на матеріалі п'єси І.Карпенка Карого «Сто тисяч».

Основою формування пізнавальної активності школярів на уроках української літератури є використання таких видів пізнавальних завдань: психолінгвістичне заглиблення, саморефлексія, постановка учнями власних запитань, гронування, проблемно-пошукові вправи.

Важливе завдання вчителя-словесника, ми вважаємо, - пробудити інтерес до рідного слова, зацікавити того, хто вчиться. Не секрет, що наш комп'ютеризований світ відвернув дитину від книги. Однак інтерес до вивчення живого слова криється в переході на більш прогресивну, демократичну технологію навчання, яка передбачає вивчення теми за нетрадиційною структурою уроку.

Оскільки уроки української літератури передбачають у своєму змісті потенційні можливості для творчого самовираження учнів, доречно навести вислів психолога Л.Виготського: «Вищі вияви творчості до цих пір доступні тільки небагатьом обраним геніям людства, але у повсякденному житті творчість є необхідною умовою існування» [3, 7]. Тому, обдумуючи початок уроку літератури, намагаємось знайти таку «ниточку», яка б стала своєрідною

«зв'язуючою ланкою» усього заняття. На практиці це виглядає так.

8-й клас, тема: Комедія Івана Карпенка-Карого «Сто тисяч». Проблема влади грошей».

Вступна частина уроку. Учні мовчки читають написаний на дошці текст.

Гроші – важлива річ у повсякденному житті. Гроші виконують у суспільстві певні функції. Одні люди «купаються в грошах», інші стоять з простягнутою рукою. Особисто мені, гроші дуже потрібні. Без них я не зможу мати і виконувати бажане.

Після чого ставимо учням питання:

- Які б слова ви насамперед виділили б у записаному? Чому?
- Яка, на вашу думку, причина того, що одні «купаються в грошах», а інші стоять з простягнутою рукою?
- Для чого потрібні гроші вам?
- Яка основна думка записаного?

У кінці уроку, підводячи підсумки, знову повертаємось до цього й просимо учнів відповісти на питання, для чого такі фрази пропонувалися їм для читання на початку уроку.

Використання такого психологічного завдання, на мою думку, потрібне для того, щоб викликати інтерес школярів до твору, спонукати їх вивчати п'єсу.

Актуалізуючи опорні знання, ми обмінювались враженнями від прочитаного, використовуючи прийом незакінченого речення «Прочитавши комедію, я відчув...подумав... зрозумів...». При цьому відбувалась взаємоперевірка учнів у парах. Такий вид роботи спонукає учня висловлювати власні думки та виховує уважність та дружелюбність до однокласників.

Німецький педагог Р.Пенциг зазначав: « Навчившись запитувати, дитина робить такий крок уперед у своєму розвитку, як і навчившись ходити» [2, 4]. Тому важливо розвивати вміння учнів самостійно ставити запитання за змістом прочитаного твору.

Пропонуємо школярам складати опитувальник для інтерв'ю з героєм твору. Учнім можна запропонувати

скласти власні запитання до головного героя п'єси Калитки. Вони були сформульовані приблизно так:

- Скільки Вам потрібно землі та грошей, аби заспокоїтись?
- Герасиме, чи пішли б Ви на ризик знову, після такої ситуації?
- Чи вдячні Ви Копачеві за те, що він Вас врятував, адже життя – велика цінність?

Таким чином розвиваємо внутрішнє мовлення підлітка: те, про що він мовчить – найголовніше, бо є джерелом усного мовлення.

Оскільки творчість і мислення – нерозривно пов'язані, то закономірно, що, ставлячи за мету мотивацію творчості школярів, ми тим самим закладаємо основу для мисленнєвого вдосконалення. Доцільним при досягненні даної мети буде використання методу гронування у 8 класі.

Гронування (асоціативний куц) є стратегією, яка спонукає учнів думати вільно та відкрито з певної теми. Вона націлена, передусім, на стимулювання мислення школярів про зв'язки між окремими поняттями, явищами. Ця нелінійна форма мислення може бути використана під час характеристики літературного героя, глибокого засвоєння теми, ідеї, проблематики твору. Метод гронування учні сприймають як цікаву, захоплюючу гру. До теми «Проблеми бездуховності людини в п'єсі» я запропонувала 8-класникам створити «сонечко» з ключовим словом «цінності» (*Наприклад, здоров'я, щирість, доброта, чемність, повага, взаєморозуміння, родинний затишок, освіта, любов*).

Добирання промінчиків-асоціацій стало дієвим засобом розвитку розумових навичок, які дозволяють школярам встановлювати асоціативні зв'язки. Крім того, складаючи «сонечко», діти починають сприймати всі підібрані слова як єдине ціле, що допомагає їм об'єднувати поняття в сукупний творчий матеріал, на основі якого можуть будувати усну ґрунтовну відповідь.

У роботі над комедією можна запропонувати кілька видів роботи творчого характеру, використовуючи при цьому картки-блоки. Розглянемо варіант картки-блоку, що

стосується вивченої п'єси. По-перше, спираючись на поданий матеріал, учень може самостійно змалювати образ героя; по-друге, картка-блок сприятиме переосмисленню й запам'ятовуванню інформації про жанр, проблематику твору, оскільки задіюватиме слух і зір школяра, а малюнки підсилюють образність; по-третє, розповідь доповнюється завданнями проблемно-пошукового характеру. Наприклад:

- Як ви можете пояснити відповідність п'єси до жанру трагікомедії?

- Поясніть одну з проблем твору. Як вона розкривається?

"СТО ТИСЯЧ"

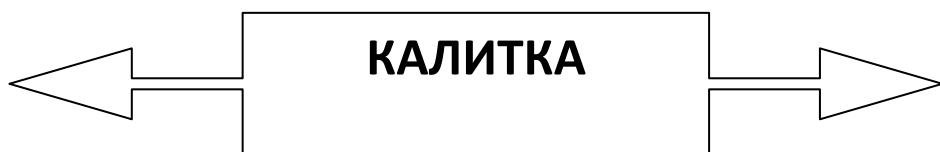
Чи не дивина: один у багатстві бідний, інший у бідності багатий.



Срібло-золото тягне людину в болото

**Е
Г
О
І
З
М**

ОБМЕЖЕНІСТЬ



**С
К
У
П
С
Т
Ь**

НЕОСВІЧЕНІСТЬ

"Гроші-гроші всьому голова"

"Краще смерть, ніж така потеря"

"Худобу ганяють у празник гріх"

Вчений поки Бога змалює, то чорта з'їсть"

- Які цитати, дії відповідають рисам характеру героя?
- Прокоментуйте одне прислів'я (на вибір). Яким чином воно співзвучне з твором?
- Як розумієте вислів Івана Карпенка-Карого «Сцена – мій кумир, театр – священний храм для мене»?

Аналізуючи думки учнів, не забуваємо про елемент психологічного сприйняття художнього тексту. Адже один і той самий уривок по-різному сприймається учнями класу. Тому під час уроку намагаємось вислуховувати думки якомога більшої кількості школярів.

На нашу думку, такий підхід урізноманітнить роботу на уроках української літератури, дасть можливість виявити глибину й нестандартність мислення творчого, обдарованого учня.

Планування проведення уроків української літератури твориться зусиллями вчительського розуму. Тут не можна передбачати готових методичних рекомендацій, тому що модель уроку повністю залежить від особливостей неповторного художнього слова. Уроки словесності розвивають здатність сприймання художнього світу мистецтва. З одного боку, у такому випадку реалізується кінцева мета вивчення літератури у шкільному курсі освіти, а з іншого, школярі пізнають життя і всі його глибини. Починає потужно працювати їх емоційна сфера. Підтверджується переконання філософа Л.Виготського про те, що «... жодна форма поведінки не є такою міцною, як та, що пов'язана з емоціями [3, 29]».

Література

1. Альбрехт А. Літературна творчість як фактор становлення особистості / А.Альбрехт // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 7(83). – С.4-9.
2. Бусел С. З повагою до традицій / С.Бусел // Зарубіжна література. – 2003. – № 47(351). – С.3-6
3. Выготский Л. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.Выготский. – М.: Просвещение, 1967. – 154 с.



Ольга Шевчук

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф.
Куцевол О.М.)*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ЛАНЦІ ЗОШ

На сучасному етапі розвитку суспільства перед освітою постала вимога докорінного перегляду її пріоритетів і методологічних засад. В умовах швидкого оновлення інформації, економічних і соціальних змін, успішною й конкурентоздатною може бути людина, спроможна самостійно здобувати знання, застосовувати їх відповідно до потреб, налагоджувати комунікацію, співпрацювати в колективі.

Усвідомлення необхідності змін і їх орієнтири відображено в нормативних освітніх документах. У них акцент ставиться на впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу з метою забезпечення переходу освіти на нову, особистісно зорієнтовану парадигму. Проте аналіз шкільної практики засвідчує, що впровадження інтерактивних технологій у сучасну педагогічну практику просувається дуже повільно.

Нині навчання в загальноосвітній школі має ґрунтуватися на діалогічному підході, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників, їхню самоактуалізацію та самоорієнтацію. Передбачається, що вчитель не протиставляє себе учням, а займає з ними рівноправну позицію, залишаючи за собою право керувати способами взаємодії. Він надає учням можливість бути активними суб'єктами навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації їхнього прагнення до саморозвитку та самоствердження. Якнайефективніше сприяють цьому методи інтерактивного навчання, що останнім часом розробляються та впроваджуються в навчально-виховний

процес. Ця технологія особливо цінна тому, що під час її реалізації школярі навчаються ефективній роботі в групі, колективі. Вищезазначене підтверджує **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті полягає в накресленні основних шляхів застосування вчителем української літератури інтерактивної групової роботи в процесі навчання.

Дослідженню питання активної позиції особистості в процесі навчання, проблемі підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій у середній загальноосвітній школі присвячено роботи вчених-педагогів О.Пошетун, Л.Пироженко, В.Беспалька, М.Кларіна, І.Якиманської; філософів І.Зязюна, В.Кременя, С.Подмазіна; психологів І.Беґа, П.Гальперіна. Ця проблема досліджується в працях таких науковців, як Ш.Амонашвілі, А.Підласий, Г.Селевко, А.Хуторської, М.Махмутов, О.Пехота та інші.

Посилюється увага сучасних учених-методистів (Н.Волошина, Є.Пасічник, Г.Токмань, Л.Мірошніченко, Б.Степанишин) до групових форм та інтерактивних технологій. Останніми роками акцент робиться на таких засобах навчання, які забезпечують партнерство вчителя й учня на уроці, дозволяють розкрити їхні творчі здібності й нахили, створюють сприятливі умови для розвитку й самореалізації кожного школяра (О.Ісаєва, С.Жила, О.Куцевол, А.Фасоля).

На думку В.Оконя, групове навчання привчає школярів до відповідальності, готовності надавати допомогу іншим. Важливу роль відіграє й спільне переживання, викликане вирішенням завдань групою [4, 349]. Це особливо помітно на уроках літератури під час аналізу художнього твору, розкриття його проблематики, характеристики образів. Простежуючи долю літературних героїв, старшокласники спостерігають за змінами почуттів та думок, «приміряють» на себе їх життя, ведуть з ними мовчазний діалог, вибудовують власні життєві плани за аналогією або ж, навпаки, оминаючи помилки, вибирають життєвим кредо добро, а не зло.

При цьому головними ознаками групової роботи є кількісний склад, навчальні можливості учнів, характер стосунків у групі, розподіл функціональних обов'язків, доцільність та роль групової роботи на окремих етапах уроку. Найважливіша умова групової взаємодії – спілкування.

А.Петровський вважає, що в групах з високим рівнем успішності результативність не залежить від кількісного складу, тут враховуються інші критерії: рівень психологічного розвитку, наявність контактів між учнями, способи організації взаємодії тощо [5, 340]. В.Бондар стверджує інше: більш продуктивно працюють групи змішаного складу, де «активність і самостійність розвивається і в слабких, і в середніх, і в сильних за навчальними можливостями учнів» [1, 125]. Однак для цього вчитель має дотримуватися певних вимог:

- усі члени малих груп самостійно розв'язують поставлену перед класом проблему;

- кожний учасник групи обґрунтовує свою розв'язку без обговорення та оцінювання (чим усувається проблема лідерства);

- кожен член групи вибирає найправильніший, на його думку, варіант розв'язку, а остаточне рішення приймає клас і вже потім учитель [1, 125].

Такий підхід пропонують М.Виноградова та І.Первін, наголошуючи, що в роботі груп зі змішаним складом спостерігається активність учнів усіх рівнів підготовленості, відбувається інтенсивний обмін інформацією між сильними, слабкими та середніми учнями.

Тому важливою є настанова, що при комплектуванні груп потрібно враховувати не тільки навчальні можливості учнів, а й психологічну сумісність, симпатії та антипатії, мотиви особистих уподобань, авторитет партнера, готовність до співробітництва, бажання, моральні якості.

Одним з визначальних факторів, що забезпечують ефективність використання групової діяльності на уроках літератури, є врахування вікових особливостей учнів. Період раннього юнацтва (15-18 років), який збігається з

часом навчання в старших класах, характеризується формуванням світогляду, створенням системи морально-етичних цінностей, самостійністю й бажанням набутти певного соціального статусу, самоствердитися й самореалізуватися.

У старшокласників активно розвивається абстрактне мислення. Вони прагнуть до самоаналізу, експериментування, виникає бажання до всього дійти власними зусиллями, піддати сумніву готову інформацію й знайти рішення в дискусії, суперечці, діалозі.

У період ранньої юності формується творча індивідуальність учнів, вони здатні осмислювати роль і значення мистецтва, внесок письменників у національну та світову скарбницю літератури й культури. Старшокласники активно цікавляться складними моральними та суспільними проблемами й спроможні їх розв'язувати. Відповіді на свої запитання вони шукають і в літературі. Учителю важливо забезпечити умови для такого пошуку. Пам'ятаємо слова Є.Пасічника, що сприйняття художнього твору – це глибоко індивідуальний творчий процес, коли читач відкриває не лише світ автора та його героїв, а й свій власний.

У процесі інтерактивного навчання виділяють наступні **норми поведінки**:

1) у спільній роботі немає «акторів» і «глядачів»: усі – учасники;

2) кожен член групи заслуговує на те, щоб його вислуховували не перебиваючи;

3) слід говорити так, щоб тебе розуміли, висловлюватися безпосередньо по темі, уникати зайвої інформації;

4) якщо інформація, яка пролунала, не зовсім зрозуміла, варто ставити запитання на поглиблення її осмислення;

5) тільки після цього слід робити висновки;

6) критикують ідеї, а не особистості;

7) мета спільної діяльності полягає не в «перемозі» будь-якої точки зору, а в можливості знайти кращий

розв'язок, дізнавшись про різні думки щодо вирішення проблеми й таке інше [2, 104].

Сутність методики організації інтерактивної групової діяльності розкриємо на прикладі вивчення в 11 класі теми "Олександр Довженко. Огляд життя і творчості письменника". На початку вивчення теми учні об'єднуються в 5 динамічних учнівських груп (5-6 осіб у кожній) з чітко розподіленими ролями. Перший урок несе найбільше психологічне, емоційне та інформаційне навантаження. Тому під час ознайомлення з життєвим і творчим шляхом митця вчитель прагне зацікавити школярів цією яскравою особистістю, створити в класі творчу атмосферу, котра сприяла б співпраці та взаємодії.

Діяльнісна основа уроку забезпечується завдяки роботі рольових і творчих груп, які виконують випереджувальні домашні завдання. Члени I групи – *кореспонденти* – готують уявне інтерв'ю з письменником, учасники II групи – *дослідники творчості митця* – доповідають про результати проведеного аналізу й презентують стіннівку "Невідомі сторінки біографії О.Довженка", члени III групи – *"екскурсоводи"* – проводять заочну подорож до містечка Сосниці на Чернігівщині та заочну екскурсію до музею-кіностудії ім. О.Довженка (Київ), учасники IV групи – *"актори"* – інсценізують ліричну сповідь про кохання Олександра Довженка.

На такому уроці важливо зацікавити учнів не тільки темою, об'єктом, а й самим процесом навчання. Важливо, що вони не просто засвоювали матеріал, а розшукували, добирали необхідну інформацію, конструювали свій виступ, готували інтерв'ю, "проходили" з письменником нелегкими життєвими дорогами, активно взаємодіяли з однокласниками, відчуваючи власні сили, бажання й потребу в навчанні. У такій ситуації в молоді пробуджується емоційне піднесення, радість від отриманих знань і самого процесу їх засвоєння, відчуття задоволення від власного успіху.

Б.Степанишин пропонує використовувати методику *групового* навчання, зокрема під час вивчення ліричних творів. Автор радить учителеві організувати роботу таким чином, щоб

спільне завдання виконувалося групами (4-6 осіб). Відібравши для повного текстуального аналізу поезії й розділивши їх за тематикою, словесник дає групам домашнє завдання. На наступному уроці після вступного слова вчителя учасники кожної динамічної групи читають й аналізують запропоновані вірші (7-8 хвилин), а педагог робить підсумки. Далі – черга наступної групи. Після виступу останньої словесник підсумовує й узагальнює опрацьований матеріал. Таким шляхом учитель досягає максимальної зайнятості всіх учнів класу цікавою, творчою, дослідницькою роботою. У методиці групової діяльності на уроках української літератури значне місце посідає організація тематичних й творчих груп, які працюють над виконанням випереджальних домашніх завдань.

Розкриваючи творчу основу моделювання уроку літератури, О.Куцевол наголошує, що в методичному арсеналі словесника мають рівнозначно поєднуватися різнотипні методи: репродуктивні й творчі; індивідуальні, парні й групові; інтерактивні та ігрові [3, 40]. Учений-методист доводить, що діалогічний підхід до вивчення літератури найефективніше реалізується через *форми групової роботи*, кооперації та співробітництва.

Інтерактивний, за визначенням Г.Токмань, – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь чи ким-небудь, зокрема на уроці літератури, – з художнім текстом, автором, героєм, критиком, товаришем, педагогом. Учений-методист рекомендує в процесі викладання літератури скористатися такими прийомами й організаційними формами:

1. **Іспит**. Групи учнів готують перелік питань за темою до екзамену з літератури.
2. **Експертиза**. Члени експертної групи напрацьовують питання, на які відповідають викликані вчителем учні, а експерти оцінюють їх.
3. **Лабораторні роботи** (літературознавчий аналіз невеликих за обсягом текстів, що здійснюються в групах).
4. **Група шуму** (створюється група до 6 осіб, котра під час лекції дискутує з учителем).

5. **Редакційний кошик** (кожна група виймає з кошика завдання, завчасно підготовлене вчителем, і виконує його).
6. **Навчання напівголосом** (клас розбивається на підгрупи для проведення мікродискусій).
7. **Мозкова атака**. Учнівська аудиторія поділяється на 2 групи: генератори ідей і критики. Спочатку перші пропонують шляхи вирішення проблеми, а опісля їх обговорюють критики [6, 43].

Отже, сучасні науково-методичні розробки орієнтують учителів-практиків на активне використання групових форм роботи, які забезпечують збільшення обсягів засвоєного матеріалу й оптимізацію навчального процесу на уроці, сприяють розвитку творчих здібностей учнів і створюють сприятливу атмосферу для доброзичливого спілкування, підвищують рівень їхніх комунікативних можливостей і відкривають шлях до самовираження й самореалізації кожного учасника навчального процесу.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової форми роботи, абсолютизувати її, підмінити нею інші форми навчання (індивідуальну, фронтальну) вважаємо недоречним, оскільки реальний навчальний процес має поєднувати всі ці форми.

Література

1. Бондар В. Дидактика: [підруч. для студентів вищих пед. навч. закладів] / В.Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
2. Коротаева Е. Директор-учитель-ученик: пути взаимодействия / Е.Коротаева. – М.: Сентябрь, 2000. – 144 с.
3. Куцевол О. Творча лабораторія словесника / О.Куцевол // Дивослово. – 2008. – № 8. – С.36-41.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику / В.Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
5. Петровский А. Введение в психологию / А.Петровский. – М.: ИЦ "Академия", 1995. – 496 с.
6. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Г.Токмань // Дивослово. – 2002. – № 10. – С.39-45.

Розділ IV. ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ



Юлія Баклан

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

«ПРАЦЮЙМО РАЗОМ!»

**(з досвіду вчителя Гордіївської ЗОШ
Л.О.Ціхоцької)**

Завдання вчителя на сучасному етапі розвитку школи полягає у створенні умов для реалізації творчого потенціалу кожної дитини, тому педагогові потрібно досить ретельно спланувати та вміло організувати навчальний процес.

ПРАЦЮЙМО РАЗОМ; УЧИТЕЛЬ – ВІЧНИЙ УЧЕНЬ; КРЕАТИВНІСТЬ – ПОНАД УСЕ! – такі принципи роботи вчителя української мови та літератури Гордіївської загальноосвітньої школи I-III ступенів Тростянецького району Вінницької області Ціхоцької Лариси Олександрівни. Маючи вищу педагогічну освіту й 33-річний стаж роботи, вона завжди ставить перед собою завдання пошуку нових шляхів організації навчально-виховної роботи. Учителька – палкий прихильник особистісно зорієнтованої методики викладання, яка передбачає побудову навчального процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й учня, як співавтора уроку. За такої умови кожна особистість має можливість розвивати власні здібності, нахили, збагачувати контакти як індивідуальність з індивідуальністю.

Л.О.Ціхоцька прагне не стільки подати певну суму знань, а й навчає здобувати їх самостійно, стимулюючи пізнавальну активність школярів. З цією метою проводить **уроки-дослідження, семінари, конференції**, під час яких учні – не пасивні об'єкти навчального процесу, а учасники й співтворці уроку. На цих заняттях використовуються такі форми, методи і прийоми: **постановка навчального завдання, створення проблемної ситуації;**

використання проблемних завдань; різноманітні дидактичні ігри; робота творчих груп тощо. Для реалізації вищезгаданих засобів навчання словесник створює такі умови: диференціація та індивідуалізація навчальної діяльності; сприятлива атмосфера в учнівській аудиторії, ситуація успіху, співробітництва; організація діалогу; розвиток в школярів здатності до самооцінки та критичного мислення.

Особливість досвіду Л.О.Ціхоцької полягає у створенні умов для постійної активної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу, де учень і вчитель є рівноправними партнерами. Використання інтерактивних методів і прийомів на уроках української літератури передбачає спільне розв'язання навчальної проблеми на основі аналізу художнього тексту. Часто Лариса Олександрівна вдається до роботи в **малих та великих групах**. Учні працюють у **горизонтальних, вертикальних та прехресних парах-діадах**. Вони можуть бути **статичними та динамічними**. Учні переказують окремі частини літературних творів, перевіряють домашню роботу або завдання, які виконують на уроці.

Учителька вважає продуктивними такі завдання: узяти інтерв'ю в автора книги або літературного персонажа. Цікаво проходить гра **«Зрозумій мене»**. Учасники кожної пари розподіляють ролі: один – представник служби «гаряча лінія», другий – той, хто телефонує сюди, як правило, це якийсь літературний персонаж. Представник «гарячої лінії» має не просто вислухати свого співрозмовця, а й активно включитись у пошуки розв'язання проблеми. Не залишає байдужих гра **«Впізнай книгу»**. Технологія її проведення така: групи за запропонованими цитатами, ілюстраціями до творів, деталями та іншими натяками на особливості композиційно-поетичної будови впізнають про який твір йдеться.

Ще Лариса Олександрівна практикує **презентацію книжок, підготовку кіносценарію до твору чи його епізоду, журналістський звіт про творчий вечір**

письменника, складання ребусів, вікторин, чайнвордів, казок, загадок.

Найефективнішими **письмовими завданнями** вважає такі:

1.Скласти запитання для вікторини за біографією автора для ігор «Що? Де? Коли?», «Щасливий випадок», «Брейн-ринг».

2.Нагородити епітетами героїв літературного твору.

3.Дати свої назви розділам книжки.

4.Дібрати епіграф до вивченого твору.

5.Написати коментарі до кадрів діяфільму за вивченим твором.

6.Відповісти на запитання літературного диктанту.

7.Сформулювати ідею твору у вигляді прислів'я.

8.Виправити помилки «деформованого» тексту літературного твору.

9.Написати інший початок або кінцівку твору, дотримуючись авторського стилю.

10. Розповісти про свої пригоди в ролі літературного персонажа.

11. Поділитися власними враженнями від книги у формі листа до її автора.

12. Пофантазувати про дитинство літературного героя, дописавши його біографію.

13. Розповісти про життєвий і творчий шлях письменника від його імені.

14. Підготувати розповідь від імені літературного персонажа про певні події його життя чи стосунки з іншими героями твору.

15. Інсценізувати вивчений твір чи його епізод.

16. Написати передмову (післямову) до певної книжки.

17. Підготувати запитання для інтерв'ю з літературним героєм чи письменником.

Для закріплення теоретико-літературних понять учителька найчастіше використовує такі форми роботи:

* **«Хоровод».** 4-5 утворюють внутрішнє коло (статичне), у кожного з них табличка з одним терміном. Учасники стоять спиною один до одного. Інші 4-5 учнів

зовнішнього кола, рухаючись за горизонтальною стрілкою, дають визначення й наводять приклади до кожного терміна літературного поняття. Таким чином, проходячи повне коло учень розкриває всі поняття.

* **«Кубування»**. На кожному боці кубика написано завдання: «спишіть», «порівняйте», «наведіть приклад», «проаналізуйте», «знайдіть застосування», «визначте своє ставлення до персонажа», кидаючи кубика, кожна група отримує певне завдання.

У своїй роботі Л.О.Ціхоцька часто використовує такі інтерактивні прийоми:

* **«Мікрофон»**. Кожен учень висловлює свої думки й враження в уявний мікрофон, говорять по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку.

* **«Мозковий штурм»** застосовується для знаходження рішення з конкретної проблеми. Мета – зібрати якомога більше ідей та пропозицій, послухати критичні судження учнів про певний твір, його проблематику, персонажів, особливості композиції та поетики.

* **«Акваріум»**. Кілька учнів обговорюють якусь проблему в групі, усі інші спостерігають за тим, як це відбувається. Мета – удосконалення вміння школярів дискутувати й аргументувати свою думку. «Акваріум» проводиться на етапі, коли школярі мають певні навички групової роботи.

* **«Діалог автора з персонажем»**. Учні працюють у парах. Один – автор, інший – персонаж. У ході бесіди з'ясовується розуміння читачами авторської позиції, вираженої у вчинках, мовленні персонажів, описах (портретах, пейзажах, інтер'єрах) і художньо-зображувальних засобах.

* **«Ланцюжок»**. Учні по черзі характеризують якогось літературного героя. Кожен називає і підтверджує одну рису персонажа.

Для активізації творчої роботи використовуються різні типи нестандартних уроків. Серед них **урок-конференція, урок-кінозйомка, урок-прес-конференція, урок-проба на**

роль, урок КВК, урок-знайомство з автором твору, урок-аукціон, урок-інтерв'ю, урок-диспут, урок-суд, урок-ярмарок, урок-спогад, урок-концерт, урок-мандри, урок-практикум, урок-змагання, урок-тренінг.

Результатом навчання має стати не засвоєння готових знань, а формування основних компетентностей та вмінь і навичок, які забезпечують успіх практичної діяльності. У зв'язку з цим, вважає вчителька, усе більшої актуальності набувають **проектні технології**, які адаптують навчання до умов реального життя. На сьогодні визначено загальні умови ефективності застосування, етапи й зміст проектної роботи, побудовано типологію навчальних проектів (Дж.Дьюї, В.Кілпатрик, О.Пехота, Є.Полат, Т.Кручина, О.Селевко). Використовуючи проектну технологію при вивченні літератури, Лариса Олександрівна Ціхоцька, переконалась, що це дає можливість учням глибше проникати в задум твору, стимулює їх до пошуку авторської інтерпретації істини, розвиває інтелектуальну й емоційні сфери, створює в класі небуденну атмосферу, заохочує до самоосвіти.

Урок літератури – це завжди імпровізація, яка поєднує в собі діалог і полілог, процес знаходження істини. Пам'ятаючи про триєдину функцію літератури як шкільного предмета, вчителька прагне зробити кожне заняття не тільки пізнавальним, а й таким, що виховує та розвиває естетичні смаки. Тому Лариса Олександрівна старається створити емоційний фон уроку, особливо його початок, до цього часто залучає учнів. Це може бути уривок з класичних музичних творів, репродукція картини, композиції з квітів та інших предметів, виставки малюнків, книг тощо.

На уроці в 11 класі при вивченні роману Уласа Самчука «Марія» для створення відповідного емоційного фону було використано аудіозапис симфонічної музики, плакат «Голодомор 33: причини й наслідки», альбом з краєзнавчим матеріалами про жертви цього геноциду, ілюстрації до твору, хліб, рушник, снопик колосків, ікона Божої Матері, свічка, репродукція картини Л.Карасюка «Наслання». Зовсім інший за тональністю урок літератури в 5 класі за

повістю В.Нестайка «Тореодори з Васюківки», який було проведено у формі шоу-вікторини «Веселі й добрі тореадори». Тут звучала музика з опери «Кармен». Вивчаючи творчість А.Малишка, Д.Павличка, Б.Олійника в 11 класі, учні підбирають до уроку записи їх пісень, часто виконують їх самі.

На власному досвіді Лариса Ціхоцька переконалась, що вищого рівня активності учнів можна досягти тоді, коли їхня мисленнєва діяльність зосереджується не стільки на засвоєнні й відтворенні готового матеріалу, скільки на самостійному набуванні знань, коли вони беруть активну участь у постановці й розв'язанні нових для них проблем.

Проблемні запитання можна умовно поділити на декілька груп:

- пов'язані з глибоким розумінням одного чи групи образів-персонажів і їх ролі в розкритті творчого задуму письменника, його естетичного ідеалу;

- ті, які націлюють на розкриття художньої довершеності твору через аналіз композиції й мовностилістичних засобів;

- ті, що спонукають учнів висловлювати власні думки й погляди на зображені у творі життєві явища, проводити паралелі, аналогії із сучасністю тощо.

Вивчаючи творчість О.Довженка, учням слід розкрити такі питання:

- У чому, на вашу думку, трагізм долі кінорежисера?
- Чому кіноповість «Україна в огні» була заборонена владою?
- Якими рисами національного характеру наділено членів родини Запорожців?
- Чим вас вразила Довженкова «Зачарована Десна»?
- Простежте, як у цьому творі переплелись реальність з вигадкою, фантазією?
- Чи є щось спільне в кіноповідях «Україна в огні» й «Зачарована Десна»?

Проблемні запитання спонукають учнів до пошукової роботи: вони уважно читають текст, здатні самостійно

відтворити прочитане, уявити образи літературних персонажів, оцінити їхні вчинки й висловити власне судження про твір та його героїв.

Отже, при проведенні нетрадиційних уроків Лариса Олександрівна Ціхоцька намагається завжди враховувати основну дидактичну мету уроку, на якому учні мають творчо працювати, а не просто одержувати ще одну порцію інформації.

Література

1. Дженджера О. Дещо про переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці / О.Дженджера // Українська мова і література в школі. – 2006. – №2. – С.8-10.
2. Жулинський М. Наука – школі, або як зачарувати дитину українським словом / М.Жулинський // Українська мова і література в середніх школах, ліцеях, гімназіях та колегіумах. – 2005. – №5. – С.104-111.
3. Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 3 /Укладачі: Ю.Буган, О.Козловська, Г.Сінчук, В.Урський. – Тернопіль: Астон, 2007. – С.28-30.
4. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем-магістром / Упорядники: В.Андрєєва, В.Григораш. – Х.: Вид. група «Основа». – 2006. – С.35-50.
5. Подмазін С. Технологічне забезпечення особистісно зорієнтованого навчання / С.Подмазін, Н.Луцюк // Завуч. – 2006. – №6. – С.5–8.
6. Фасоля А. Інтерактивне навчання на уроках української літератури / А.Фасоля // УМЛШ. – 2007. – №6. – С.29-32.



Юлія Білостегнюк

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

**«Я ТАК МАЛО ЗНАЮ ПРО СКЛАДНІ
ЛАБІРИНТИ ДИТИНСТВА, ТОМУ Я
ДОЗВОЛЯЮ ДІТЯМ УЧИТИ СЕБЕ»
(з досвіду вчителя Писарівської СЗОШ
Л.В.Білостегнюк)**

Вона прекрасна, моя шкільна вчителька літератури. Заходила до класу – і починала творити таїнство краси: високі, сильні, дивовижні почуття спалахували в кожному

юному серці, вихлюпувались з очей, наповнювали повітря, линули крізь розчинені вікна в широкий блакитний простір, дарували відчуття піднесення й щастя. Як вона читала художні твори! Як вона читала!!! Коли наставав жаданий момент уроку й учителька брала до рук книжку – завмирало все єство кожного учня, очі й серце напружувались у чеканні дива, що й відбувалось, бо далі абсолютним господарем приходило до класу художнє слово в її майстерному виконанні.

Ми були захоплені, розчулені, закохані в літературу й саму вчительку. А вона вчила нас щирості й чесності, навчала цінувати слово, працювати, множити добро й зневажати зло. Вона намагалася розбудити у своїх вихованців натхнення, розбурхати потяг до творчості навіть у нетворчих душах. Вона вірила в нас і в те, що кожен хоч на короткий час може стати поетом, творцем. І ми намагалися навчитися цьому. Ми любили уроки літератури, читали все рекомендоване нею, а кращих літературних героїнь ототожнювали зі своєю наставницею.

Це портрет учительки української мови та літератури Писарівської СЗОШ I-III ступенів Білостегнюк Лариси Василівни, яка вже понад 22 роки сіє в душах шкільної молоді розумне, добре, вічне, надихає на них любов до творів красного письменства. Для того, щоб викликати в учнів інтерес до предмета, педагог використовує інтерактивні технології, які пробуджують зацікавлення й мотивацію навчатися, самостійно мислити й діяти.

У своїй професійній діяльності вона ґрунтується на працях відомих науковців, таких як О.Ісаєва, А.Мартинець, Л.Пироженко, О.Пошетун, Г.Сиротенко Н.Суворова та ін. Л.В.Білостегнюк зважає на те, що процес демократизації суспільства змінив трактування авторитету вчителя: сьогодні він не може базуватись на сліпій повазі або примусі. Завдання сучасної школи – навчити школярів здобувати знання, а інтерактивне навчання через суб'єкт-суб'єктну взаємодію допомагає створити атмосферу творчості, взаємодопомоги і взаємоповаги, розвиває креативність та нестандартність мислення.

У методичному арсеналі Лариси Василівни численні інноваційні прийоми та методи: **ПРЕС, гронування, режисерування тексту, кубування, «літературний волейбол», есе, щоденник подвійних нотаток, «займи позицію», «музей помилок», інтерв'ю «за три кроки», словесне багатоборство, «майстерня лінгвіста», гра «митник».** Подобається учням заповнення **«паспорта твору»**, який доцільно використовувати під час лекційної форми роботи, щоб вони не були пасивними під час розповіді вчителя, а вдумливо сприймали інформацію.

На уроках літератури Л.В.Білостегнюк використовує різні інтерактивні вправи. Наприклад, при вивченні драми І.Франка «Украдене щастя» аналіз здійснюється в аспекті морального вибору людини. Спочатку учні об'єднуються в групи, учасники яких презентують точку зору Анни, Миколи, Михайла з даної проблеми. При аналізі використовуються **прийом «Дерево рішень»**, що реалізується в таких етапах колективного пошуку:

- з'ясування суті проблеми;
- осмислення можливих варіантів її вирішення;
- формулювання колективної позиції.

Думка кожної групи повинна закінчуватися фразою: «Я вважаю, що щастя – це...». Висловлювання кожної групи фіксуються.

Учасники обговорення підтверджують думку, що кожна людина – це особистість, у неї своє розуміння щастя. Але, будуючи його, не треба переступати через чийсь почуття. Учні розмірковують, що таке щастя, використовуючи методичний **прийом «Займи позицію»**:

- бути коханою й кохати;
- кар'єра, слава, успіх;
- матеріальний добробут;
- міцна родина.

Цей прийом Лариса Василівна використовує після опанування учнями певної інформації з проблеми й усвідомлення ними можливості протилежних позицій щодо

її вирішення. Розглядаючи запропоновані варіанти відповіді, школярі:

- ✓ знайомляться з різними думками однокласників;
- ✓ прогнозують, які наслідки матимуть висловлені особистісні позиції;
- ✓ на практиці формують уміння відстоювати власну думку;
- ✓ вчаться слухати один одного;
- ✓ отримують додаткові знання з літературної теми.

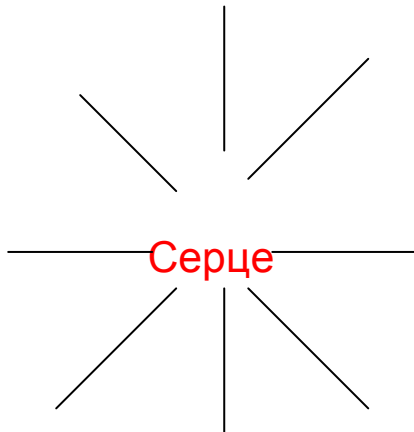
Має ефективний результат використання таких інтерактивних прийомів, **«Хто сховався за портретом?», «мозковий штурм», діаграма Вєнна, карусель, рольові ігри, створення асоціативного куща.**

Винятково важливою є робота з розвитку творчого мислення й мовлення учнів. До цих уроків Л.В.Білоствєгнюк готує **творчі завдання: конструювання усних чи письмових висловлювань, написання переказів (мова), творчих робіт, складання усних творів, роздумів над проблематикою літературного твору, долями героїв, ідейно-естетичними пошуками автора.** Вони не лише розвивають мовленнєві навички, але й привчають бути спостережливими та допитливими, розвивають дивергентне мислення, здатність зіставляти події літературного твору з явищами реального життя.

Старшокласники люблять проводити порівняльний аналіз трактування певної проблеми в різних творах. Наприклад, тема голодомору в романах Уласа Самчука „Марія" та Василя Барки „Жовтий князь". Для учнів середньої ланки пропонується порівняльний аналіз казок різних народів та літератур, зокрема української й зарубіжної. При цьому словесник використовує індивідуальні картки, пропонуючи виконати різноманітні завдання на аналіз, синтез, порівняння, виокремлення специфічних рис. Наприклад, у 5 кл. порівнюється українська народна казка «Золотий черевичок» та відома історія французького письменника Ш.Перро «Попелюшка, або Соболевий черевичок» з використанням таких завдань:

1. Гронування.

Завдання: створити асоціації зі словом «серце».



2. «Так – ні».

Завдання: визначити правильність запитання, поставивши знак плюс (на правильній відповіді) та мінус (на неправильній відповіді)

Код	1	2	3	4	5	6	7	8

3. **Підсумок (рефлексія).** Осмислення набутих знань, умінь та навичок.

4. Домашнє завдання. Написати сенкан до слова «серце».

Сенкан (верлібр) – п'ятирядковий вірш, що має таку будову:

- 1 рядок – назва, слово-іменник;
- 2 рядок – опис, два прикметники;
- 3 рядок – дія, три дієслова;
- 4 рядок – ставлення до теми, власні почуття, фраза з чотирьох слів;
- 5 рядок – синонім до першого слова.

Серце

Результат багаторічної праці Л.В.Білостеґнюк – досягнення її учнів: випускниця 2006 року, студентка Інституту філології й журналістики І.Бондар брала участь в обласному конкурсі «Перше побачення моїх батьків» і посіла третє місце; учениця 8 класу Л.Діденко була учасницею IV туру VIII Міжнародного конкурсу знавців української мови та літератури ім. П.Яцика й отримала грамоту Міністерства освіти і науки України. Щорічно учні Лариси Василівни посідають призові місця на районних й обласних олімпіадах з української мови і літератури. Їм є з кого брати приклад, бо Л.В.Білостеґнюк постійно знаходиться у творчому пошуку, не зупиняється на досягнутому, працює над удосконаленням свого фахового та інтелектуального рівня: була переможцем обласного конкурсу «Учитель року-2005» в номінації «Українська мови та література», посівши почесне 3 місце. Упродовж останніх п'яти років вона позаштатний працівник обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, де ділиться власним досвідом роботи; була учасником Міжрегіонального семінару в рамках обміну досвідом між Чернігівською та Вінницькою областями. Лариса Василівна завідує кабінетом літератури, який визнано одним з кращих у Вінницькому районі; постійний учасник творчої групи району, член ради кабінету при ВОІПОПП; учасник перевірки робіт із зовнішнього незалежного оцінювання.

Без перебільшення можна сказати, що це людина, учитель, який не стоїть на місці, рухається вперед, даруючи своїм вихованцям знання, уміння й навички, які допомагають їм реалізуватися та спонукають до творчості. Професійна позиція Лариси Василівни Білостеґнюк висловлена в таких принципах:

- * я хочу, щоб школа стала для дітей рідним домом і намагаюсь зробити все для цього;
- * я хочу, щоб мене любили, тому ставлюсь до дітей так, як би хотіла, щоб ставилися до мене;
- * я так мало знаю про складні лабіринти дитинства, тому я даю змогу дітям учити себе;

* я – людина й можу помилятися, тому я буду терпляча до помилок юних;

* я намагатимусь розвинути у вихованців почуття справедливості, навчу їх ненавидіти неправду й любити правду.

І що б у мене не трапилось, я ніколи не забуду:

- заходити до класу з усмішкою;
- під час зустрічі заглянути кожному в очі, зрозуміти його настрій і підтримати, якщо йому погано;
- буду стриманою, терплячою, уважною;
- не буду шукати легкого шляху;
- буду вселяти в дитину віру в себе;
- радітиму маленьким успіхам своїх учнів і співпереживати їх невдачам;
- проситиму вибачення, якщо я не права;
- прагнутиму жити з дітьми повним життям, радіти й засмучуватися, захоплюватися й дивуватись разом з ними;
- нести дітям добру енергію.

Думаю, що такі принципи можуть стати наріжними і в професійній діяльності майбутніх учителів-словесників.



Інна Біляк

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
(з досвіду вчителя СЗОШ №1
м. Калинівка О.Р.Шамалюк)**

У сучасних умовах навчання все більшої популярності набуває особистісно зорієнтований підхід. Це означає, що учень не є пасивним сприймачем інформації, а співавтором заняття, учитель не лише пояснює матеріал, а й виявляє індивідуальні особливості, здібності й нахили школярів, створює сприятливі умови для їхнього духовного розвитку.

Науково-технічний прогрес за останні роки зробив черговий ривок уперед, діти з великою швидкістю освоюють

нові технології, мабуть, тому що ростуть разом з ними. Але щоб вони стали не «механізованими роботами», а гармонійними особистостями, учителі мусять іти в ногу з часом, використовувати у своїй роботі нові форми й методи, які допоможуть співпрацювати з дитиною, направляти її, а не насаджувати власні думки та переконання. І в цьому велику роль відіграють інтерактивні технології навчання [3, 13].

Які ж основні характеристики інтерактиву? Передусім це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона передбачає конкретні завдання. Одне з них – створення комфортних умов, за яких кожен учасник процесу здобування знань відчуває свою інтелектуальну спроможність. Це робить продуктивним і саме навчання. Інтерактивні технології можна представити як різновид активних методів навчання. Суть інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх його учасників.

Учитель виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи учнів. У процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного розв'язання, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології найбільше сприяють формуванню в школярів умінь і навичок, виробленню особистісних цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні [5, 34].

Під час педагогічної практики на 4 і 5 курсі я познайомилася з формами та методами роботи вчительки української літератури Калинівської СЗОШ I-III ступенів № 1 Шамалюк Ольги Ростиславівни, яка працює над проблемою «Використання інтерактивних технологій на уроках української літератури».

На своїх заняттях вона використовує різноманітні форми та методи навчальної діяльності, а саме: **ігри, кросворди, ребуси, шаради** тощо. Кожне її заняття несхоже на інше й цікаве для учнів. Головну мету уроку літератури вчителька вбачає насамперед у тому, щоб на

основі сприйняття найкращих творів красного письменства представити матеріали для саморозвитку юної особистості, пізнання світу та себе в ньому. Тому запитання, спрямовані на рефлексію того чи іншого твору, формування духовно-ціннісних орієнтацій та естетичних потреб учнів, проблемні завдання, матеріали для дискусії та їхнього творчого самовиявлення є пріоритетними.

Найбільшу ефективність сучасного уроку вчителька вбачає у використанні таких методичних підходів, що активізують позицію учня як співтворця уроку. Сучасний урок літератури вимагає переосмислення пріоритету певних методів, прийомів та видів навчальної діяльності. Тому словесник надає перевагу різноманітним інтерактивним формам роботи, зокрема навчальній взаємодії учнів у **парах, мікрогрупах, виконанню практичних завдань, проведенню диспутів, семінарів, виконанню різноманітних творчих завдань**. Домінуючою формою навчання на уроках літератури в Ольги Ростиславівни є **діалог**, під час якого виявляється рівень знань школярів. Найчастіше на своїх уроках вчителька використовує такі інтерактивні технології, як **«мозковий штурм», рольві ігри, «Мікрофон», «Незакінчені речення» тощо. Рідше застосовується «Акваріум», метод «ПРЕС»**. У процесі спостереження виявилось, що учням ці методи дуже подобаються, вони активні, зацікавлені матеріалом, що вивчається.

На мотиваційному етапі вчителька з'ясовує емоційну готовність вихованців до заняття. Діти відображають свій настрій різними способами: **графічно, словесно** (описують його трьома прикметниками), **обмінюються побажаннями**, передають за допомогою **смайликів, образних висловів** тощо. Це активізує їх, допомагає налаштуватися на подальшу діяльність.

Робота в **малих групах** дає змогу учням набути навичок, необхідних для спілкування та співпраці. Вона сприяє розвитку відповідальності й самостійності, стимулює колективну взаємодію, а ідеї, вироблені в групі, допомагають бути корисним один для одного. На уроках

Ольги Ростиславівни ця форма набула широкого застосування. Зокрема, аналізуючи образ Калитки за п'єсою Івана Карпенка-Карого «Сто тисяч», учителька пропонує 10-класникам розділитися на 4 групи. На основі аналізу змісту п'єси кожен мікроколектив готує розповідь про Калитку крізь призму його ставлення до а) себе; б) рідних; в) помічників та найнятих робітників; г) подій тогочасного суспільно-історичного життя.

Інколи О.Р.Шамалюк використовує на своїх уроках інтерактивний прийом **«Займи позицію»**. Під час вивчення теми «Борис Олійник. «Вибір»: проблема життєвого вибору» вчителька реалізує цей прийом так: на рефлексивно-оцінювальному етапі на дошці вивішуються плакати з написами: I група – «Краще передбачливо очі прикрити ще за крок до межі...»; II група – «Мое життя – летіти і гриміти, кроки не міряти і згоріти...»; III група – ті, хто ще не визначився. Учні наводять аргументи на підтвердження своєї життєвої позиції.

На уроках Ольги Ростиславівни використовується **«мозковий штурм»**. Цей метод спонукає виявити уяву та творчість шляхом висловлення думок усіх учасників, допомагає знаходити декілька рішень конкретної проблеми. Учителька реалізує цей метод у такий спосіб:

1. Пропонує учням сісти так, щоб вони почувалися зручно та невимушено.
2. Нагадує основні правила.
3. Повідомляє проблему, яку потрібно вирішити.
4. Пропонує учасникам висловити свої ідеї.
5. Спонукає їх до генерування нових ідей, додаючи при цьому свої власні.
6. Намагається не допустити глузування, коментарів або висміювання чужих думок.
7. Наприкінці учні обговорюють й оцінюють запропоновані ідеї.

Коли в процесі навчання виникають суперечливі питання, під час проведення вправ, у яких потрібно сформулювати свою позицію з обговорюваної проблеми, учителька використовує метод **«ПРЕС»**. Він допомагає

школярам пояснити свої думки та сформулювати їх у виразній та стислій формі. Спочатку вони висловлюють свою думку, пояснюють вибрану позицію, аргументують її фактами й роблять висновки.

Цікаво були проведені уроки із застосуванням **рольових ігор**. Прикладом даного інтерактивного методу є проведення рольової гри **«Зустріч з письменником»** під час вивчення твору «Тореадори з Васюківки» Всеволода Нестайка. Старшокласник від імені автора розповідає цікаві епізоди з життя письменника, відповідає на поставлені дітьми запитання. Спогади супроводжуються фотографіями дитячого, юнацького та зрілого віку митця.

Інколи Ольга Ростиславівна проводить на своїх уроках інтерактивну вправу **«Ажурна пилка»**. Перед вивченням химерної повісті Володимира Дрозда «Ірій» учителька дає учням **випереджувальні завдання**:

- прочитати розділи «Вечірня прогулянка по Іррю» – 1 група;
- «Любовна драма Михайла Решета» – 2 група;
- «Перелітні птахи» та «Наукова експедиція на Солом'янку» – 3 група.

Школярі мають зафіксувати враження від прочитаного й дати відповіді на запитання, які отримують на картках. На наступному занятті домашні групи представляють результати своєї роботи. Далі відбувається переформування груп (нові групи утворюються таким чином, аби в кожній вторинній обов'язково були представники кожної первинної). Представники первинних груп навчають присутніх: допомагають їм засвоїти зміст і проблематику свого розділу. Після цього учні повертаються до первинних груп, озвучуються результати роботи з урахуванням вислідів співпраці в «нових групах». Колективи презентують свою роботу: аналізують порушені в розділі проблеми, зокрема зіткнення мрії з реальністю, відповідають на запитання вчительки та однокласників, визначають ознаки «химерної прози».

Під час спостереження за уроками Ольги Ростиславівни я помітила деякі їх недоліки. Зважаючи на

те, що вивчення літератури має бути емоційним, виховним, сприяти активізації пізнавальної та естетичної діяльності учнів, мені видається, що на окремих заняттях приділяється недостатня увага до образно-естетичної сторони твору, до художнього слова. Інколи бракує колективних переживань, самостійних пошуків учнів.

Я у власній практиці пересвідчилась, як важко реалізувати високі вимоги до уроку. Тому вважаю: система роботи О.Р.Шамалюк засвідчує, що використані нею інтерактивні методи і прийоми активізують розумову діяльність шкільної молоді, сприяють зацікавленню предметом, розвивають логіку та практичне мислення, а без цих якостей сьогодні не обійтися.

Література

1. Адамова А. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови та літератури / А.Адамова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – Листопад (№ 33). – С.8-10.
2. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л.Варзацька, Л.Кратасюк // Дивослово. – 2005 – №2. – С.5-19.
3. Огарьова Л. Сучасний урок: інтерактивні методи навчання / Л.Огарьова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – Верес. (№ 25). – С.13-15.
4. Торчинська Т. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури / Т.Торчинська, Л.Роєнко // Сільська школа України. – 2007. – Жовтень (№ 10). – С.7-21.
5. Шаламовська Л. Інтерактивні методи на уроках української мови та літератури / Л. Шаламовська // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – Лютий (№ 6). – С.34-38.



Ольга Васильківська

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ТВОРЧИСТЬ – ВЕКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (з досвіду вчителя Немирівської СЗОШ № 2 Н.І.Стебновської)

Під поняттям педагогічний досвід розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної

навчально-виховної роботи. Він є важливим елементом загальної культури вчителя, у ньому відображаються індивідуальні риси особистості, що постійно розвиваються, збагачуються протягом усієї педагогічної діяльності. На важливість педагогічного досвіду вказували К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, називаючи його підґрунтям, на якому зростає професійна майстерність учителя. Водночас він є джерелом розвитку педагогічної науки. Важливе значення в педагогіці має раціоналізаторський досвід, створений у форматі відомих форм, методів і прийомів педагогічної діяльності, який вирізняється новим оригінальним підходом до їх використання, що спричиняє підвищення якості навчання й виховання [2, 27].

Мета цієї статті – розкрити особливості індивідуально-професійного стилю вчительки Наталії Іванівни Стебновської, у якої я навчалася в Немирівській СЗОШ № 2 і яка мала великий вплив на мій професійний вибір.

Вважаю роботу цього педагога прикладом раціоналізаторського досвіду. Він полягає у вмілому втіленні в практичній діяльності новаторських ідей сучасної психолого-педагогічної й методичної науки з питань гуманізації виховного процесу.

Уже чимало років Н.І.Стебновська працює вчителем української мови і літератури в НВК № 2 м. Немирива, а також завідує шкільним музеєм Марка Вовчка. Вона нагороджена Грамотою Міністерства науки і освіти України, грамотами обласного та районного відділів освіти, дипломант обласного конкурсу „Вчитель року-2002”, „Людина року-2008” у номінації „Вчитель року м. Немирива-2008”.

Досвід Н.І.Стебновської передусім спрямований на розв’язання актуальних проблем навчально-виховного процесу школи, зокрема, використання інноваційних форм роботи в навчальному процесі, формування мовленнєвої культури школяра, виховання духовності молодшої людини.

Своїм педагогічним кредо вчитель-словесник вважає „необхідність виховання любові й доброти засобами

доброти й любові, які стали, на жаль, дефіцитними в сучасному суспільстві. Якщо слова „людяність”, „порядність”, „честь” стануть святими для моїх учнів, то вважатиму, що здійснилася мета моєї педагогічної діяльності” [4, 29].

Н.І.Стебновська – творчий, ініціативний педагог, учитель за покликанням. Головний принцип її професійної діяльності: чуйне, доброзичливе й водночас вимогливе ставлення до учнів, довіра до них. Упродовж 7 років вона працює над дослідженням проблеми *„Виховання духовності учнів на уроках української мови та літератури”*. За цей час створила індивідуальну систему роботи, що дає можливість упроваджувати елементи досліджуваної теми практично на всіх уроках чи позакласних заходах.

Методичному почерку Н.І.Стебновської характерне майстерне володіння всіма формами та методами ведення сучасного уроку української мови та літератури. Розроблена нею система активізації діяльності учнів на уроках передбачає стимулювання їхніх пізнавальних інтересів (*зв'язок з життям, добір цікавого матеріалу, літературні ігри*), емоційне стимулювання пізнавальної сфери (*створення емоційного фону, активізація відтворювальної і творчої уяви*), стимулювання пізнавальної діяльності (*проблемні запитання й завдання, самостійні роботи творчого характеру*), прийоми активізації інтелектуальної сфери (*аналіз і синтез, порівняння, систематизація та узагальнення*).

Оптимізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови та літератури сприяють: 1) проведення І.Стебновською нетрадиційних уроків (*урок-лекція, урок-екскурсія до музею, урок-прес-конференція, урок-подорож*); 2) використання методів і прийомів розвитку творчої самостійності учнів (*проблемні ситуації, диспути, семінари, реферати, повідомлення*); 3) система творчих робіт учнів, виконуючи які, вони демонструють уміння глибоко розкрити тему, логічно й образно викласти думки, зробити потрібні висновки та узагальнення; 4) лаконічність і точність

запитань, переважно проблемного характеру, які потребують свідомих і тривалих розумових зусиль; 5) емоційна чуйність учителя, що позитивно впливає на настрої спілкування з учнями; 6) їхнє навчання на високому рівні труднощів, що підтримує необхідний інтелектуальний та емоційний тонус на уроці.

Досвід Н.І.Стебновської вирізняється **використанням елементів пошукової, творчої діяльності**. Педагогічні здобутки відображені в планах і конспектах уроків, на стендах, у творчих роботах школярів, альбомах, сценаріях виховних заходів. Крім того, досвід роботи висвітлено у фахових періодичних виданнях “Дивослово”, “Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах”, “Українська література в загальноосвітній школі”, “Українська мова і література”, “Урок літератури” [4].

Щоб знайти ключ до розв’язання проблеми духовності, Н.І.Стебновська у своїй діяльності керується поглядами відомих педагогів, учених і мислителів: Г.Сковороди, М.Гоголя, П.Куліша, П.Юркевича, М.Бердяєва (з їхньою „філософією серця”). На думку Наталії Іванівни, учитель має виконувати роль духовного просвітника, аби за роки навчання учні встигли оволодіти мистецтвом життєдіяльності, що керується сумлінням, спонукається одухотвореною волею й любов’ю, прагненням до творчості й свободи, підтримується вірою й надією, здатністю й потребою шукати, знаходити й насолоджуватися прекрасним в усіх проявах життя [5, 245].

Н.І.Стебновська вважає, що плекання духовності має безпосередню дотичність до проблеми підвищення грамотності й мовленнєвого розвитку особистості. Недаремно В.Сухомлинський неодноразово вказував, що володіти культурою мовлення, багатим словниковим запасом має кожна інтелігентна людина, а вчитель – обов’язково. *„Відточуйте слово, – закликав Василь Олександрович у праці „Слово про слово”. – Говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу. Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Уміти користуватися ним*

– велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити її. Оволодіваймо ж цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса” [5, 247].

Звичайно, часи змінюються, виникають нові прогресивні технології. Але Н.І.Стебновська залишається глибоко переконана, що жоден комп'ютер не навчить людину любити рідне слово, традиції, знати звичаї та обряди краще, ніж перевірені роками словесні методи й прийоми.

Уроки української мови в сучасній школі вчителька планує з урахуванням триєдиної мети: навчити, розвинути, виховати. На цих заняттях учні мають не просто оволодіти знаннями з орфографії, пунктуації, стилістики, лексикології та фразеології, а й осягнути все багатство рідної мови, що створювалося віками. Уроки мови мають розвивати вміння аналізувати, робити висновки, конкретизувати й узагальнювати, висловлювати власну думку, обґрунтовувати її, висувати гіпотези й доводити їх. Важливим вектором роботи словесника є формування сучасного українського громадянина, людини прогресивних поглядів, здатну до життя в новому світі.

Н.І.Стебновська серед виховних завдань пріоритетними вважає виховання людяності й духовності. Кожен урок планує так, щоб він містив елемент загальнолюдських чи національних цінностей, бо переконана, що нація зможе продовжити свій розвиток лише тоді, коли її представники не лише знатимуть вітчизняну історію, рідну мову, культуру, а й будуть насаперед людьми високої моралі.

Чи не єдиним шкільним предметом, де домінує виховна, а не навчальна мета, на думку Н.І.Стебновської, є українська література. Аналіз творів художньої літератури дає можливість порівняти себе з його персонажами. Учителька радить, розмовляючи з дітьми, звертати увагу на їхні якості та якості героя – що в них спільне, у чому відмінність, які недоліки свого характеру слід виправити. Важливо, щоб учень замислився над тим, який він, чи може він виховати в собі інші позитивні риси. Найкращий спосіб

– дати виявитися в душі дитини якомусь доброму почуттю [4, 28]. Нехай школярі дізнаються про себе. Якими вони можуть бути чесними, щирими, благородними, простими, добрими. Нехай запам'ятають добрий порух своєї натури й почнуть вірити в себе.

Зазвичай у шкільній практиці робота на уроці літератури зводиться лише до бесіди за прочитаним твором. На думку Н.І.Стебновської, таким чином ми можемо перевірити лише знання учнями тексту, почути окремі висновки, які вони зробили, прочитавши його, але чи адекватно вони сприйняли авторську позицію, чи проводять паралелі із сучасністю, чи можуть поставити себе на місце героя, сказати не можемо.

Аналізуючи художні твори різних родів і жанрів, учитель-новатор використовує такі запитання:

** Чи актуальний прочитаний твір у наш час?*

** У чому його художня краса?*

** Які художньо-зображувальні прийоми використовує автор, щоб вразити, зачарувати читача?*

** Що найбільше схвилювало у творі? Що запам'ятається на все життя?*

** Що хотіли б змінити у творі?*

** Чи знаєте про такі випадки в реальному житті?*

** Як би вчинили ви, опинившись на місці героя?*

** Які моральні проблеми висвітлює автор?*

** Чим саме ви хотіли б бути схожими на героїв твору?*

Важливе завдання вчителя-словесника, на думку Н.І.Стебновської, критично осмислювати чужі думки, оскільки це шлях до створення власних висновків. Так шкільна молодь навчається самостійно орієнтуватись у творі, правильно оцінювати його.

Н.І.Стебновська зізнається, що з перших років педагогічної праці зрозуміла надзвичайно корисну річ: ніде так не розкривається дитяча душа, як на сцені, під час гри в спектаклі, коли „актор” входить в образ. На заняттях драмгуртка діти не просто шліфують акторську майстерність, а й навчаються бути дружними, добрими, емпатійно співчутливими до горя й радості інших. Тому

вчителька вважає, що процеси навчання й творчості мають переплітатися та взаємодоповнювати одне одного.

Твердим переконанням Н.І.Стебновської стала думка: для того, щоб стати Вчителем, необхідно збагнути, що урок – це не 45 хвилин спілкування з учнями, а все життя, прожите небайдужою, творчою й гуманною людиною.

Література

1. Жерносек І. Моделювання передового досвіду / І.Жерносек // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №1. – С.88-91.
2. Кривонос І. Передовий педагогічний досвід – у школу / І.Кривонос. – К., 1982. – 42 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.Зязюн, Л.Крамущенко, І.Кривонос та ін. / За ред. І.Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
4. Стебновська Н. Доброта врятує світ / Н.Стебновська // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – №4. – С.28-31.
5. Сухомлинський В. Сто порад учителю. Вибр. тв.: В 5 т. / В.Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 2. – С.245-247.
6. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання української літератури / Г.Токмань / Дивослово. – 2002. – №10. – С.39-45.



Анастасія Волинець

*студентка V курсу спеціаліста ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (з досвіду вчителя Калинівської СЗОШ №1 Л.П.Крот)

На відміну від традиційного розуміння освіти як суми знань та навичок, сьогодні її треба розглядати як процес становлення особистості. Розвиток освітньої системи вимагає від педагога пошуку нових технологій, методів, прийомів навчання та виховання. Мета педагогічного пошуку полягає в оптимізації навчально-виховного процесу для забезпечення особистісно зорієнтованого підходу, спрямованого на те, щоб кожен учень став повноцінним,

самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування.

Найважливішою ланкою, від якої залежить успіх шкільної освіти, є ефективна праця вчителя, його продуктивна діяльність на основі створення і впровадження нових ідей, технологій. "Урок був і залишається основним елементом навчального процесу, але в системі особистісно зорієнтованого навчання суттєво змінюється його функція, форма організації" [1, 12]. Саме тут створюються необхідні умови для реалізації всіх основних принципів дидактики, засвоюються знання, формуються вміння й навички, розвиваються пізнавальні здібності учнів. Проте традиційне заняття є недостатньо ефективне, тому науковці та педагоги-практики беруть за мету створення нових форм і методів навчання.

Є різні погляди на підбір нових форм, аби урок був нестандартним. Відбувається дискусія щодо визначення сутності нестандартних занять та їх цінності в навчанні, розвитку й вихованні учнів. Б.Степанишин запропонував специфічну **класифікацію: урок сприймання художнього твору, урок поглибленого опрацювання тексту, урок узагальнюючої роботи, урок вивчення особи письменника, комбінований урок, урок-диспут, урок-семінар, кіноурок** тощо. Посилаючись на досвід учителів-словесників з Рівненщини, він пропонує ще й такі підвиди уроків: **урок-молитва (за "Кобзарем" Т.Шевченка), урок-біль (за "Волинню" У.Самчука), урок-пам'ять (за "Роксоланою" П.Загребельного)** [4].

Студенти-практиканти намагаються застосовувати різні види нестандартних уроків.

Я проходила педагогічну практику в Калинівській СЗОШ №1. Тут учителі мають змогу не лише вивчати теорію про нестандартні уроки, а й застосовувати їх на практиці. Педагогічний колектив на сучасному етапі працює над проблемою "Розвиток творчих здібностей учнів у процесі особистісно зорієнтованого навчання й виховання учнів". Одним з аспектів цієї проблеми є використання інноваційних технологій як ефективного шляху виявлення

та розвитку творчих здібностей учнів на уроках української мови та літератури.

Для сучасного уроку характерне широке коло завдань. Він має бути спрямований на формування особистості школяра, забезпечувати його загальний розвиток через засвоєння спеціальних знань, передбачених шкільною програмою з мови та літератури, розвивати пізнавальні й творчі здібності.

Учитель має бути на уроці і психологом, і актором, і режисером водночас. Потрібно відчувати, коли необхідно зняти в класі напруження цікавою розминкою або грою, а коли від цікавого, розважального початку перейти до серйозної роботи.

Важливим складником особистісно зорієнтованого навчання є інтерактивні технології. Найхарактернішою ознакою цієї освітньої новинки є те, що активними співтворцями навчально-виховного процесу стають самі учні. Вони є суб'єктом пізнання. Кожен школяр долучається до співпраці в колективній, груповій та самотійній роботі.

У своїй педагогічній діяльності вчитель вищої категорії Л.П.Крот намагається реалізувати власне творче кредо: "Не вести дітей за собою, а навчити їх самотійно йти життям".

У викладанні української мови та літератури Людмила Петрівна використовує різні типи уроків. Це традиційні (уроки вивчення нового матеріалу, уроки формування вмінь і навичок, уроки застосування вмінь і навичок, уроки узагальнення і систематизації, уроки перевірки, оцінки й корекції знань, умінь і навичок, комбіновані уроки) та нетрадиційні (урок-конференція, урок-дослідження, урок-диспут, урок-пошук, урок-інтерв'ю) заняття. Проблема, над якою працює педагог, пов'язана з нестандартними формами роботи на уроках мови та літератури: "Розвиток творчої особистості шляхом проведення нестандартних уроків з використанням сучасних новітніх технологій навчання". І тому у своїй практиці використовує інноваційні форми, зокрема інтегровані заняття.

Інтеграція можлива тільки там, де вона необхідна як засіб освіти й виховання особистості, реалізації творчості та ініціативи, формування пізнавального інтересу. "Інтегрований урок потребує ретельної підготовки, підбору додаткового матеріалу спорідненого предмета, уміння працювати з класом, коли необхідна імпровізація, загальна ерудиція вчителя" [2, 6].

На думку Людмили Петрівни, широкого застосування інтегровані підходи можуть набувати на уроках української літератури. Адже повноцінне вивчення будь-якого художнього твору часто просто неможливе без окреслення історичного контексту, дослідження його взаємозв'язку з іншими видами мистецтва. Так, скажімо, важко уявити вивчення творчості Лесі Українки, зокрема її драматичної поеми "Бояриня", без аналізу доби Руїни, без зв'язку з історією України. Говорячи про роман Уласа Самчука "Марія", не обійтись без відомостей про голодомор 1932-1933 років, а розповідаючи про творчі здобутки української діаспори, варто подати інформацію про хвилі української еміграції. Вивчаючи п'єсу Миколи Куліша "Мина Мазайло", не можна обійтись без висвітлення питання культурної політики радянського уряду у 20-ті роки ХХ ст.

У своїй роботі Людмила Петрівна використовує уроки-конференції та уроки-дослідження. Цікавими є уроки-конференції, які потребують підготовки кожного учня класу. Так, наприклад, у підготовці до уроку літератури в 11 класі на тему "Людина і час (за романом І.Багряного "Тигролови)" вчитель застосовує пошукову роботу учнів. Кожен з них мав виконати окреме завдання: одні готували історичну довідку, інші підшуковували наукові та документальні праці про творчість Івана Багряного. Мету уроку було визначено так: ознайомити старшокласників з романом І.Багряного "Тигролови"; розкрити образи персонажів твору як людей могутньої волі й незламного духу; формувати в школярів активну життєву позицію. Епіграф до уроку взято з цього ж роману І.Багряного: "Сміливі завжди мають щастя". На уроці-конференції одинадцятикласники визначали основні проблеми, які

порушує й розв'язує автор; аналізували окремі епізоди твору й з'ясовували природу менталітету українців та джерела його формування. Розкриваючи образи героїв, дійшли висновку, що тигролови – це мужні люди, що долають хижаків, вони є уособленням українців, яких не здолав найлютіший звір ХХ століття – сталінізм і які підкорили собі історичний час, піднялися над ним.

Уроки-дослідження теж потребують підготовки всього класу. Так, наприклад, вивчаючи літературу рідного краю, учителька провела урок за творчістю Степана Руданського, який народився в с. Хомутиці Калинівського району. Хоча матеріалів про життєпис та творчу спадщину письменника багато, але школярі відкривали для себе щось нове, цікаве. Діти залюбки виконували його співомовки напам'ять, готували малюнки, ілюстрації до його творів. Дослідницька робота завершувалася екскурсією до музею С.Руданського на його батьківщині. Аби вона пройшла ефективно, учитель попередньо дає завдання учням написати враження від побаченого в музеї, а також репрезентувати це малюнками.

Використання й проведення різних нестандартних уроків є найефективнішим засобом для організації колективної пізнавальної діяльності в дослідній роботі школярів, що сприяє досягненню високих результатів у роботі. Людмила Петрівна вважає, що дослідницькі методи спрямовані на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну або групову. Емоційному настрою школярів на таких заняттях сприяють стимулюючі репліки педагога: "Правильно, молодці", "Оцінімо відповідь разом", "Давайте поміркуємо". Такі звернення налаштовують на атмосферу співпраці: учень виступає дослідником, шукає і знаходить відповіді, запрошуючи вчителя як консультанта. Дуже важливо не подавати готові істини, а спонукати мислити, самостійно розв'язувати проблемні питання.

Нові технології навчання допомагають Л.П.Крот залучити до активної роботи всіх учнів. Вона переконала, що методично правильна побудова й проведення інтегрованих уроків впливає на результативність процесу навчання: знання набувають системності, уміння стають

узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формуються їхні переконання й досягається всебічний розвиток особистості [3, 13].

Отже, у навчально-виховному процесі дуже важливо передбачити системне використання інтегрованих підходів навчання, досягаючи на кожному з етапів пізнання раціонального співвідношення всіх видів навчальної діяльності учнів. Найкращі результати можна отримати лише шляхом гармонійного поєднання старого й нового, удосконалення й урізноманітнення вже відомого та впровадження інноваційних технологій навчання.

Література

1. Житник Б.О. Урок у системі особистісно зорієнтованого навчання / Б. Житник // Сільська школа України. – 2004. – Вересень (№ 26(98)). – С.12-16.
2. Задніпрянець І. Інтегровані уроки як засіб розвитку інтересу учнів / І.Задніпрянець // Освітнянські відомості. – 2002. – № 3. – С.6-11.
3. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання / М.Іванчук // Початкова школа. – 2004. – № 5. – С.10-13.
4. Степанишин Б. Вивчення української літератури в школі. Методичний посібник для вчителя / Б. Степанишин. – К.: РВЦ "Проза", 1995. – 255 с.



Олена Демець

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолінний А.М.)*

СВІТЛО ЩЕДРОЇ ДУШІ

**(з досвіду вчителя Уладівської ЗОШ №2
П.І.Ткачука)**

На ниві духовності нашого народу успішно працює відомий на Вінниччині та в Україні педагог, громадський і культурний діяч, краєзнавець, фольклорист, етнограф, журналіст і літератор Павло Іванович Ткачук. Як творча, талановита особистість він живе Україною і для України. Після закінчення 1968 р. Вінницького педагогічного інституту викладає українську мову і літературу в

Уладівській школі, де понад 30 років працював директором. Його педагогічну працю відзначено почесними званнями: Відмінник народної освіти України та Учитель року-1991, 1994 рр., а громадсько-патріотичну діяльність – премією імені Олекси Гірника.

П.І.Ткачук – автор кількох поетичних збірок: “Коли в серці любов”, “Дажбожі заповіді”, “Пісня – як слава жива”, “Прослава рідній мові ” та ін. На його твори композитори України написали понад 50 пісень, чимало з яких виконує ансамбль “Ладодзвін” Подільського народного університету культури.

З відомим співаком і композитором Ігорем Шубертом створив “Славень Помаранчевої революції”. П.І.Ткачук зробив понад 200 записів народних легенд, переказів, пісень, повір’їв, майже 500 народних творів про Тараса Шевченка, 1500 прислів’їв та приказок, чимало спогадів про трагічне ХХ сторіччя, більше 2 тисяч зразків народної мудрості про пасічництво, численні розвідки й статті з питань народознавства та літературного краєзнавства. Останнім часом він виявляє зацікавлення українською міфологією, світоглядом і звичаями нашого народу в далекі дохристиянські часи.

Свою закоханість у рідне слово, інтерес до трагічної, а водночас героїчної історії України, тривоги й болі за її долю, громадянську відповідальність він поклав в основу навчально-виховної роботи школи. Ясна річ, робити це в умовах радянської доби було дуже й дуже непросто. Розуміючи, що національна ідея є рушієм суспільного й культурного розвою народу, що вона віками надихала патріотів на боротьбу за волю та відродження державності України, нетиповий у ті часи керівник школи відповідно спрямовував діяльність учительського колективу, а наприкінці 1980-х років разом з колегами-одномумцями став учасником й організатором Народного Руху України на Літинщині.

Репресії влади не забарились... На захист літинських рухівців стали народні депутати, письменники, журналісти: Ігор Юхновський, Арсен Зінченко, Юрій Бадзьо, Дмитро

Павличко, який, відвідавши 7 червня 1991 р. Уладівську школу, її краєзнавчий музей, зробив у книзі почесних гостей запис: “Буде незалежна Українська держава – буде щастя, достаток і співуча душа на цій землі, а не буде України, не буде нічого. Тому схилиємося перед такими, як Павло Ткачук – першими, хто став за правду й свободу на Літинщині”.

Завдяки енергії та зусиллям Павла Івановича на основі музею створено народознавчий центр “Скарби Поділля”. Школярі вивчають історичне минуле й культуру рідного села, Поділля, усієї України, організують зустрічі з державними діячами, письменниками, педагогами, науковцями, збирають фольклорні та етнографічні матеріали, самі прилучаються до творчості. Юні краєзнавці разом з учителями організують походи рідним краєм, розкривають незнайомі сторінки нашої історії, поповнюють музейні фонди новими знахідками. Слава про цей незвичайний музей сягає далеко за межі Уладівки. Повниться його книга відгуків. Ось лише два з них: “Вражений побаченням і почутим у цьому музеї. Тут промовляє історія моєї України – у кожній картині, кожному експонаті. Ось які музеї мусять бути в кожній школі України! Схилиюся перед подвижницькою діяльністю П.І.Ткачука – засновника цього дивовижного музею” (Анатолій Дімаров, письменник, лауреат Шевченківської премії). “Перебуваю під сильним враженням дива – а разом з тим щиро бажаю багато років творчого життя директорів музею Павлові Ткачукові” (Александр Кошко, професор з Польщі). Захоплені відгуки залишили студенти Києва, Харкова, Вінниці, учителі та учні багатьох шкіл. А взагалі в цьому храмі історії побувало більше семи тисяч відвідувачів. Цікаво проходять тут загальношкільні свята, дитячі ранки, літературно-мистецькі вечорниці. У них беруть участь не лише учні та вчителі, а й батьки та численні гості. Тут звучать пісні, поетичні твори, народний гумор, вистави української класики. Тут чи не вперше інсценізували уривки з роману у віршах Ліни Костенко “Маруся Чурай”.

Широке визнання здобув дитячий ансамбль Уладівської школи, якому дали поетичну назву “Подоляночка” – за іменем героїні народної пісні, що стала візитівкою мистецького колективу. Злет духовності, злеліяний у школі під впливом народної творчості, зродив у Павла Івановича світлу ідею – започаткувати Всеукраїнське дитяче свято “Подоляночка”. Міністерство освіти і науки підтримало цей задум. Проводити свято почали навесні, оскільки праукраїнці впродовж тисячоліть зустрічали Новий рік саме тоді, коли відбувається пробудження природи, оновлення життя, спалахують перші почуття, народжуються мрії про щастя... Уява наших пращурів витворила дивовижно багатий і яскравий світ – вони говорили з природою, як з живою істотою, усе навколо було одухотворене й сповнене сил, творилися й шанувалися боги неба, землі, вогню, води, вітру, лісу, поля. Хіба міг хлібороб не молитися до Сонця-Дажбога, коли в ранішню пору виходив з плугом!

Упродовж усього свідомого життя П.І.Ткачук, як уже йшлося вище, записує з уст подолян усну народну творчість, залучає до цього своїх вихованців. Варто зазначити, що його захоплення фольклором почалося ще зі студентських років, коли професор Вінницького педінституту А.П.Коржупова заохотила здібного студента до цієї благородної справи: тепер у фондах Павла Івановича справжній духовний скарб – більше шести тисяч народних перлин. Особливо цікавлять фольклориста народнопоетичні твори про Тараса Шевченка. Із зібраних ним пісень, легенд, переказів, усмішок постає життєво правдивий образ великого Правдоборця, якого Олесь Гончар справедливо назвав Прометеєм українського народу.

Павло Іванович здійснив перше окреме видання народних творів про Т.Шевченка на Поділлі. Про дитячі роки поета, про злигодні, які випали на його сирітську долю, про почуття власної гідності малого Тараса й прагнення її відстояти йдеться в переказах і легендах “Як Тарас свого пана провчив”, “Кара за кожен день”, “Сніг у чоботях”,

“Якесь не таке”, “Правда про правду”. У багатьох народних творах Кобзар постає як поборник святої волі й справедливості, як речник свого народу (“Разом – українська сила”, “Шевченкова наука”, “Джерело правди і волі”, “У Божому царстві”). Важливе місце у виданні посідають народні прислів’я й приказки про минуле. У цих крилатих висловах відбилася багатовікова мудрість і життєвий досвід наших краян. Повчальне спрямування мікротворів особливо виразне, коли йдеться про подвижників і світочів України і, у першу чергу, про Т.Шевченка. Надзвичайно лаконічними засобами подоляни яскраво відображають позитивні риси Кобзаря, а негативні – підлих, лукавих, нахабних гнобителів народу, характеризують поета як митця й громадянина, підкреслюють безсмертя й могутню силу його поетичного слова.

Сподіваємося, що подвижницькі творчі засяги Учителя з великої літери Павла Івановича Ткачука заохотять молодих учителів іти далі нелегкою, але й щасливою дорогою навчання й виховання нашої молоді, нового покоління громадян незалежної України.

Література

1. Хоменко Б. Світло щедрої душі // Десять тут була Подоляночка: Дитячі народні пісні, ігри та розваги / Укладач Ткачук П.: – Вінниця, ПП Видавництво “Теза”, 2005. – 96 с.
2. Хоменко Б. Ця книга -- в добрий час! // Ткачук П. Шевченкова правда-сила народ розбудила. – Вінниця: ФОП Данилюк В.Г., 2008. – 96 с.



Вікторія Іщук

*студентка V курсу спеціалісту ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

**ІГРИ ТА ІГРОВІ ЕЛЕМЕНТИ НА УРОКАХ
МОВИ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ШКОЛИ
(з досвіду вчителя Калинівської СЗОШ
№1 В.І.Камлук)**

На сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається перехід до особистісно зорієнтованого

навчання, мета якого – створення максимально сприятливих умов для розвитку й саморозвитку особистості учня, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності. *«Сучасність вимагає від педагога професіоналізму: або ти співпрацюєш з дитиною, або борешся з нею»* [3, 10].

Використання гри та ігрових елементів в особистісно зорієнтованому навчанні ставить учня перед необхідністю самотужки знаходити шляхи розв'язання, а отже, розпізнавати, аналізувати, зіставляти і формулювати висновки. А це розвиває творчі можливості школярів, увагу, самостійність та ініціативність. Самостійно відкриваючи для себе певні мовні явища, учень дістає задоволення, упевненість у своїх здібностях, що зумовлює самореалізацію особистості. Над проблемою використання ігрових елементів на уроках мови працювали такі методисти, як О.Панчук, Г.Передрій, О.Пінчук, А.Приморська, О.Хомуха, Т.Чешуріна та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Педагогічна практика дає можливість студентам глибше вивчити педагогічний досвід вчителів і самостійно впроваджувати певні цікаві завдання, що урізноманітять навчальну діяльність учнів. Таку змогу я мала восени 2009 року проходячи практику в Калинівській ЗОШ №1 під керівництвом Валентини Іванівни Камлук.

З досвіду В.І.Камлук актуальним є застосування на уроках української мови дидактичних ігор. Адже, на її думку, саме вони підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу. Дидактична гра – спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Як ігровий метод навчання дидактична гра постає у двох видах:

1) власне дидактична гра, яка ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації учнів;

2) гра-заняття (гра-вправа), провідна роль у ній належить учителю, який є її організатором. Під час гри-занятті учні засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги й запам'ятовування.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вчитель одночасно навчає учнів і бере участь у їхній грі, а учні, граючись, навчаються.

Слід урахувати й те, що неодмінною умовою має бути принцип новизни, жодне заняття не повинне бути схожим на інше. Тільки тоді воно захопить уяву школяра, активізує його розумову діяльність.

У процесі добору матеріалу В.І.Камлук, крім елементу зацікавлення, ураховує й інші загально-дидактичні й методичні принципи навчання, зокрема науковість та доступність знань. Для цікавих завдань і лінгвістичних ігор вчителька добирає науково обґрунтовані мовні факти, які відповідають рівню підготовленості школярів і захоплюють їх. Мовні ігри — це вправи, спрямовані на засвоєння й осмислення матеріалу у жвавій, комфортній атмосфері. Робота над ними викликає інтерес, збудження, а опора на емоційність сприяє кращому засвоєнню й запам'ятання відомостей з мови.

Не забуваймо: гра неможлива без правил, а їх виконання гарантує дисципліну. Під час підготовчого етапу формулюється мета гри, обирається її навчальний зміст, готується обладнання, проводиться інструктаж, розподіл ролей, консультації. Останнім етапом не можна нехтувати, бо тоді гра перетвориться з навчального засобу в самоціль. Учитель повинен допомогти гравцям систематизувати результати гри (чого навчилися?), оцінити процес пізнавальної діяльності.

В.І.Камлук застосовує чимало цікавих завдань та ігрових форм роботи з української мови саме наприкінці уроку, коли знижується продуктивність праці. Вони знімають напруження, і школярі активно виконують вправи з теми в ігровій формі. Найпоширеніші з них – усні й письмові конкурси та аукціони, естафети, мовознавчі турніри, кросворди, вправи з ключами, шаради, ребуси.

Ось декілька прикладів таких ігор:

До теми «Розділові знаки в складнопідрядних (складносурядних) реченнях» можна використати гру **«Відредагуй»**. Учитель готує декілька наборів карток, які складає в конверти. На картках написані речення. Деякі з них сформульовано неправильно. Учні працюють у малих групах. Серед запропонованих словесником карток школярі вибирають тільки ті, на яких речення записані правильно.

На повторення правопису слів іншомовного походження та з наголошеними й ненаголошеними *е,и* можна використати гру **«Хто швидше»**. Діти добирають до запропонованих слів відповідне за змістом слово, що відповідає правилу: розумний... (директор), новий... (комп'ютер), переходити (що?)... (вулицю), їхати (чим?)... (метро).

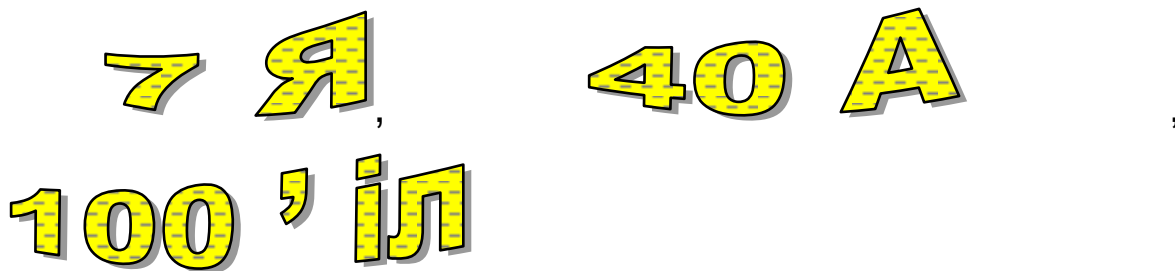
Також зацікавлюють школярів **мовні загадки** типу: Що стоїть посеред землі? (*М*). Що є в краба, акули й кита, але немає в медузи? (*К*). Чим відрізняється сир і рис? (порядком звуків) тощо.

Своєрідними загадками є **шаради** – мовні загадки, побудовані на тому, щоб загадуване слово поділити на частини, що являють собою окремі мовні одиниці, які слід відгадати. Щоб скласти шараду, треба виокремити частини (звуки, букви, склади) і зашифрувати їх. Наприклад, слово «ялинка» ділимо на три склади: *я – лин – ка*, кожний з яких зашифровується: 1) особовий займенник з двох звуків, що позначається однією літерою; 2) назва риби з трьох звуків; 3) назва 15-ої літери української абетки; разом це слово – новорічне дерево.

Логогриф – вид мовної загадки, у якій задумане слово відгадується шляхом перестановки, додавання або вилучення з нього звуків, букв чи складів. У завданні наводиться значення даного й очікуваного слів та зміни, які слід для цього провести. Наприклад, віднявши перший звук, перетворити заплетене волосся на комаху (*коса оса*).

Кросворд – це гра-задача, у якій фігури з клітинок, кружечків, що перетинаються, заповнюються літерами загаданих слів.

Ребус – це, як відомо, загадка, де слово або речення зашифровані комбінацією малюнків у поєднанні з літерами або без них. Наприклад, з теми "Поділ іменників на відміни та групи" пропонується ребус із завданням – назвати іменники, визначити відміну й групу.



Відповідь: *Сім'я , сорока, стіл*

На уроках закріплення пройденого матеріалу чи повторенні школярі люблять працювати динамічними парами. Попередньо вчитель готує картки з 2-3 практичними завданнями з теми, що вивчається. Одержавши картку, двоє учнів першу вправу виконують спільно. Один пояснює іншому, як потрібно її виконувати, а той слухає, запитує або висловлює своє розуміння. Друге й третє завдання діти виконують самостійно, занотовуючи їх до зошитів, а потім перевіряють один одного з відповідним коментуванням допущених помилок.

З педагогічного досвіду В.І.Камлук, я переконалася, що застосування ігрових елементів на уроках мови дає можливість урізноманітнювати навчання, збагачує школярів знаннями та розвиває мислення, пробуджує ініціативу, бажання осягати нову інформацію, милуватися рідним словом. *«Лише через гру учні мають можливість*

не стільки механічно завойовувати матеріал, скільки душевно обжити його» [1, 28]. А для досягнення цього, як стверджує вчитель вищої категорії В.І.Камлук, потрібно, щоб уроки з української мови не були шаблонним заучуванням та відтворенням відомостей про мову, а збагачували школярів лінгвістичними знаннями та розвивали їхнє мислення й мовлення, бажання осягати мовні тонкощі та глибини.

Виучуваний досвід дає можливість зрозуміти, що якщо учні залучені на уроці до активної діяльності, якщо вони грають, моделюють, вирішують серйозні життєві ситуації, інсценують твори, розігрують ролі, то це не тільки зацікавить їх роботою, але й допоможе краще засвоїти те, що вивчається, виробити свою позицію.

Література

1. Панчук О. «Ігрова допомога» на уроках української мови / О.Панчук // Українська мова і література в школі. – 2007. – № 3. – С.27-29.
2. Передрій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Г.Передрій // Дивослово. 2005. – № 1. – С.7-14.
3. Пінчук О. Як викликати на урок української мови «невідкладну ігрову допомогу» / О.Пінчук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2007. – № 4. – С.10-19.
4. Приморська А. Незвичайне на уроках української мови / А.Приморська // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2009. – № 2. – С.38-39.
5. Хомуха О. Ігрові форми навчання як засіб розвитку творчої особистості / О.Хомуха // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 31. – С.8-15.
6. Чешуріна Т. Ігрові елементи на уроках української мови / Т.Чешуріна // Все для вчителя. Українська література. – 2006. – № 3-4. – С.52-61.



Олена Коновальчук

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. кер. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

**УЧИТЕЛЬ – НАЙВИЩА ПОСАДА ПІД
СОНЦЕМ (з досвіду роботи вчителя
Барської СЗОШ №1 Б.М.Нетупського)**

Серед запрошених на його відкриті уроки були особистості, імена яких не потребують коментарів: Ніна Матвієнко, Ніна Гнатюк, Наталя Сумська, Анатолій Хостікоєв, Назарій та Дмитро Яремчуки, Микола Стусенко, Діана Мала та інші. Він – заслужений учитель України, учитель-методист, відмінник освіти України, відмінник освіти СРСР, кавалер ордена Дружби народів, медалі Трудова Доблесть, шкільного ордену Усмішки. Та це лише офіційні нагороди. Найвищою відзнакою є те, що впродовж багатьох років він улюбленець дітей. Це людина, повністю віддана своїй професії, – Борис Михайлович Нетупський.

Мета статі – виокремити методи, прийоми та форми навчальної діяльності, які є прикметними для професійного досвіду Б.М.Нетупського.

У 1969 р. Борис Михайлович закінчив Вінницький педагогічний інститут ім. М.Островського. З 1971 р. працює в Барській СЗОШ № 1, а з 1975 р. і по цей день читає в класах з поглибленим вивченням української літератури. Уклав авторську програму навчання для 5-7 класів. Устаткував кабінет української літератури, поряд з яким є ще лаборантська кімната, де зберігається 800 примірників художніх текстів програмової літератури, позакласного читання та літератури рідного краю.

Особливу увагу в старших класах учитель приділяє аналізу вивчених творів. Продемонструємо його авторську методику на прикладі вивчення повісті І.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»: дослідження складається з 4 етапів, кожний з яких містить декілька завдань, з яких учень обирає та виконує одне.

I етап – робота, спрямована на осмислення змісту твору.

Серед завдань є такі:

1) Укласти тлумачний словник найменувань другорядних персонажів повісті (шинкар, піп, кум тощо). Учитель завжди наголошує на записі слів в алфавітному порядку й необхідності підтвердження цитатою з тексту.

2) Укласти тлумачний словник географічних назв (не більше 10). (Словесник зауважує, що діти виконуючи таке завдання, допускають типову помилку: починають з Києва, пишучи «Київ – столиця України». На той час такого не могло бути.)

3) Намалювати та прокоментувати родовід Кайдашевої сім'ї. (На перший погляд це завдання видається легким, та, як свідчить досвід Бориса Михайловича, учні досить часто допускаються багатьох помилок.)

4) Підібрати цитати з уживаним Кайдашихою пестливим словом «серденько», з'ясувати його відтінки (їх є 6 у тексті).

II етап – літературознавчий, містить роботу з матеріалами літературознавчої критики.

Завдання – скласти план літературно-критичної статті Олесея Гончара «Часи змінюються – Нечуй зостається». Б.М.Нетупський наголошує на необхідності формування в учнів уміння складати план, тези й конспект літературно-критичного джерела.

III етап – робота з текстом літературного твору.

1) Учитель пропонує вибрати з тексту уривок, скласти його план, підібрати заголовки.

2) Виписати 5-7 прислів'їв і розкрити їх значення та зв'язок зі змістом й образами повісті.

IV етап – написання твору-роздуму на такі теми:

* Порівняйте поведінку Кайдашихи на оглядинах у Довбишів та Балашів.

* Чиє ставлення до батьків – Карпа чи Лавріна – можна назвати синівським?

* Хто із Кайдашенків щасливіший у подружньому житті?

* Які позитивні риси ви бачите в Кайдашисі.

* Шинок і церква – місце для спілкування.

* І я там був (була)... Це вільна тема, для розкриття якої учень може обрати будь-який епізод з повісті та уявити себе його учасником.

Вивчаючи літературні твори, школярі узагальнюють отримані знання в самостійних дослідженнях. Наприклад, учні вивчаючи роман Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», складають схему слизької доріжки Чіпки, укладають пам'ятку мисливця за «Мисливськими усмішками» Остапа Вишні або досліджують тему «Народна пісня – натхненник мисливців у «святій справі».

Б.М.Нетупський практикує проведення щотижневих літературних інформацій. Завдяки цьому школярі знайомляться з новинками періодичних видань – «Літературна Україна», «Друг читача», «Дніпро», «Київ», «Дзвін», «Вітчизна», «Сучасність». Літературні інформації можуть будуватися за різними моделями: учитель читає уривок художнього тексту, а після пропонує учням сформулювати кілька найважливіших висновків для себе. Один з таких уроків був присвячений оповіданню «Новорічний борщ» Світлани Непомнящої, надрукованому в журналі Дніпро (2009. – №12.) Цікавим був урок – літературна інформація про своєрідну художню форму – паліндром, його історію в українському та світовому письменстві. Старшокласники познайомились з романом «Чар Драч» Олександра Шарварка (Літ. Україна. – 2010. – 28 січня).

Значну увагу Борис Михайлович приділяє позакласному читанню та літературі рідного краю. Учні 8 кл. після вивчення «Слова о полку Ігоревім» вели бесіду про роман В.Малика «Черлені щити», аналізували образ Славути, який на думку автора, написав поему про похід князя Ігоря. На уроці восьмикласники аналізують розділ у якому є опис кабінету Славути, подано історію книг, що зберігаються тут. У ході бесіди школярі оцінюють умови праці та ставлення Славути до зображених подій; Паралельно повторюють, що таке інтер'єр. Удома готують мікродослідження: порівнюють життя, звичаї, ставлення до

жінок руських князів та половецьких ханів; вивчають причини чвар між князями; роздумують над причинами полону русичів.

Дуже часто вчитель використовує так звані **біографічні алгоритми**. Наприклад, вивчення повісті В.Близнеця «Мовчун» учні розпочинають з дослідження життєвого та творчого шляху письменника за схематичним алгоритмом: за допомогою різних знаків, дат, афоризмів, висловлювань самого Віктора Близнеця та його сучасників, таблиць та малюнків узагальнено найголовнішу інформацію про автора оповідання.

Учитель склав програму вивчення літератури рідного краю. Наприклад, після роботи над романом Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» 9-класники знайомляться з романом «Облога Кармелюка» О.Гижі. Дехто із сучасників називав Кармелюка злочинцем, злодюгою, саме їм письменник відповідає, доводячи, що наш земляк не «кровожерний залізяка, а людина, яка глибоко усвідомлює свої дії, керується високими соціально-моральними імперативами». Твір має присвяту «Сторозтерзаній матері Україні», з якої письменник розпочинає порівняння Чіпки та Кармелюка.

Є в методичній палітрі Б.М.Нетупського так званий «трафаретний урок» на тему «Образ письменника в поетичній палітрі митців Поділля» (Його можна проводити після вивчення творчості різних майстрів слова). Наприклад, завершуючи вивчення прози М.Коцюбинського в 10 кл., при проведенні такого уроку вчитель використовує вірші А.Бортняка «Квіти Коцюбинського», «Листи Коцюбинського до дружини», В.Кобця «Біла хата у Вінниці», Н.Гнатюк «Перечитуючи Коцюбинського», «На острові Капрі», Т.Яковенко «Яблуні із саду Коцюбинського», В.Сторожук «Сьогодні у Михайла іменини», а епіграфом до уроку стали слова М.Каменюка:

*Моє Поділля – стежка руса
До богоокої ріки,
Від Коцюбинського до Стуса
Стоять у слові земляки.*

Значну увагу вчитель приділяє теорії літератури. Він напрацював своєрідну систему вивчення віршування, яка починається з 5 кл, коли діти знайомляться з темою «римована й неримована мова». Словесник враховує найтипівші помилки учнів у визначенні віршового розміру й наголошує, що найголовніше завдання – навчити дітей правильно ділити на склади.

Для цього слід дотримуватись таких правил:

- 1) У рядку стільки складів, скільки голосних.
- 2) Літера «й» не є окремим складом.
- 3) Службові частини мови не наголошуються.

Дітям важко засвоїти, що таке стопа та строфа, вони не вміють правильно визначити віршовий розмір.

Профільне навчання передбачає ще й вивчення спецкурсів. У 10 кл. – це творчість М.Коцюбинського, в 11 кл. – лірика поетів-фронтовиків, які загинули на війні.

Борис Михайлович організовує велику позакласну роботу. Наприклад, до Шевченківських днів учні підготували виставку видань «Кобзаря», найдавнішому з яких 105 років. Усього було зібрано 109 примірників.

Упродовж багатьох років Б.М.Нетупський читає спецкурс «Шляхи розвитку театру та драматургії». У його форматі часто проводяться театральні уроки, що відбуваються в храмах Мельпомени. Тут, наприклад, після спектаклю Національного драматичного театру ім. І.Франка юні барчани мали творчу зустріч з Наталею Сумською та Анатолієм Хостікоєвим.

А ще були проведені такі уроки:

1) Театр прокидається... Зустріч з театром о 7 год. ранку. Б.М.Нетупський розповів цікаву історію про те, як він зі своїми учнями рано вранці приїхали до Києва на виставу і як спеціально для них театр відчинили о 7 год. ранку та провели імпровізовану екскурсію.

2) «Автограф» – про пам'ятну зустріч зі служителями Мельпомени.

3) «Улюблені ролі актора (актриси)». Ця тема була запропонована учням після творчої зустрічі з Наталею Сумською, котра з теплотою й любов'ю розповіла про своїх

кіногероїнь – Наталку Полтавку, Марка Вовчка, дружину Кармелюка.

Коли учні Бориса Михайловича розпочинають вивчення усної народної творчості, учитель запрошує на уроки фольклористів та вокальні колективи, щоб учні могли почути народну пісню наживо.

З сумом учитель розповідає, що рано чи пізно приходиться останній урок літератури в школі, тому перед ним він пропонує випускникам написати твір за таким початком: «У царя Рамзеса на дверях бібліотеки висіла табличка з написом «Аптека для душі». Які ліки ви знайшли в цій аптеці?». У вчителя є своєрідна методика для написання творів. До цієї теми він рекомендує згадати п'єсу І.Кочерги «Ярослав Мудрий», повість П.Загребельного «Ангельська плоть», книгу С.Плачинди та А.Колесніченка «Неопалима купина» про Лисавету Гулевичівну, яка сприяла заснуванню Києво-Могилянської академії. Учитель на уроках використовує цікаві факти літературного життя: про ставлення до книги Тараса Шевченка, розповідає про бібліотеку І.Франка, наводить спогади І.Сверстюка про В.Стуса: «У хаті звичайна бідність, компенсована багатством книжок, розкиданих по всіх столах». Б.М.Нетупський постійно нагадує учням безсмертні слова М.Рильського «Не бійтесь заглядати у словник, це пишний яр, а не сумне провалля».

Отже, Борис Михайлович використовує багато оригінальних незвичайних методів навчання, основою яких стала його багаторічна вчительська праця. Вивчення програмових творів у комплексі з тими книгами, які не входять до шкільного курсу української літератури, але розкривають ту ж тематику, описують відповідний період історії чи історично важливу подію, дає значний ефект, адже учні мають змогу вивчати твори в порівнянні, дещо збагатити знання з історії, також сформувані свій читацький смак та розширити літературний кругозір. Метод складання родоводів дозволяє засвоїти сімейні зв'язки персонажів творів правильно, адже, як показав досвід учителя, це не так легко вдається школярам.

Словесник наголошує на тому, що завжди треба розтлумачувати чітко завдання та застерігати учнів від типових помилок у тому чи іншому випадку. Для формування навичок правильного написання творів учитель завжди акцентує увагу дітей на найголовніших питаннях тематики творчих робіт, які обов'язково мають бути висвітленими.

Борис Михайлович намагається навчати дітей не тільки тому, що передбачає програма, а й прививати любов до мови та літератури, до навчання. Він тонко відчуває та розуміє дитячу душу, тому сформував одну дуже цінну думку «Вчитель може образитись, але то має бути образа така, на декілька хвилин». Бо метою справжнього педагога є співпраця з учнями, взаєморозуміння й безперервна взаємодія.

Ці риси Бориса Михайловича Нетупського відобразив поет Михайло Стрельбицький у вірші:

*У школі першій Міста Бар
Нетупський — виховник найперший,
Словесник театральних звершень,
Регент умів, сердець владар.*

*Не знає методу покар,
Не вміє успіхів применшень.
Сковороди «Пчола і Шершень»
Йому своя: бо квітникар.*

*Його колекція жоржин
Султанських варта всіх дружин,
Сортів десятки сам виводив.*

*Жоржини схожі на людей,
Так, як на Зевса Прометей,
На подив болю — щастя подив...*

«І день іде, і ніч іде»?..



Юлія Кугай

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

**ЧЕРЕЗ СПІВРОБІТНИЦТВО – ДО УСПІХУ
(з досвіду вчителя Павлівської СЗОШ
Т.М.Шуманської)**

*Розкажи мені – і я забуду.
Покажи мені – і я зрозумію.
Примусь мене зробити – і я навчуся!*
Конфуцій

Початок ХХІ ст. – це пошук нового змісту освіти, запровадження інноваційних технологій, творення нових педагогічних систем, у центрі яких знаходиться учень. Кожен учитель хоче, щоб уроки були цікавими й корисними для його вихованців, давали їм імпульс для самореалізації. Постійний пошук нових методів навчання, створення власних шляхів пояснення, утілення задуманого, розуміння дитячої душі, бажання вчити і вчитися – сутність справжнього педагога. На розробку педагогічних принципів творчої активності в поєднанні з принципом свідомості були спрямовані праці таких педагогів, як В.Сухомлинський, Є.Ільїн, М.Євтух, Г.Зязюн, І.Бех та ін.

Творчість – це атрибут повноцінного життя людини. У ній важливу роль відіграють інтереси й мотиви, саме тому підбір методів та прийомів, які б стимулювали учнів до інноваційної діяльності – це одне з основних завдань у роботі вчителя Павлівської СЗОШ І-ІІІ ст. Калинівського району Шуманської Тетяни Миколаївни. Я – її учениця. Напевне, саме завдяки їй обрала педагогічну стежку, а тепер хочу зрозуміти, чим же саме так захопила мене й багатьох інших ця вчителька, у чому секрети її професійної діяльності?

Мета статті – узагальнити напрацювання Т.М.Шуманської й визначити найефективніші методи й прийоми, які вона використовує для організації процесу літературної освіти учнівської молоді.

Сьогодні наголошує на необхідності творчого підходу до роботи вчителя. Педагог, як ніхто інший, не повинен бути формалістом, адже кожного дня він торкається дитячих душ, збагачує їх добром, любов'ю, надією. В.Сухомлинський зазначав: *«Учитель має право вчити інших, доки вчиться сам»*. Саме таку життєву позицію займає Тетяна Миколаївна. У своїй педагогічній практиці використовує інтерактивні методи навчання, спрямовані на розвиток особистості учня. Їх основу складає власний досвід дитини, що стає базою при здобутті знань з окремих предметів. Т.М.Шуманська свідомо думки, що великого значення в цьому процесі набуває мотивація школярів, які повинні бути налаштовані на успіх, відчувати потребу в самореалізації.

На уроках української мови та літератури Тетяна Миколаївна використовує інноваційні технології. Схарактеризуємо окремі з них.

«Два – чотири – усі разом»

Така групова форма роботи допомагає учням набути навичок співробітництва, оволодіти вмінням висловлювати свою думку та прислухатися до порад співрозмовника. Одержавши інструкції від учителя, вони об'єднуються в групи й виконують певні завдання. Спільні зусилля приводять до того, що члени одного колективу прагнуть до взаємного успішного результату. Виграють усі: *«Твій успіх іде на користь мені, а мій успіх – на користь тобі»*. Досягнення кожного визначаються не лише ним самим, а й зусиллями його товаришів.

Яскравим прикладом кооперативної діяльності може стати проведений Т.М.Шуманською урок повторення вивченого матеріалу за темою *«Поетична спадщина Тараса Шевченка»*. Кожна група отримує картки з різними завданнями:

1. Зробити ідейно-художній аналіз вірша *«Садок вишневий коло хати»*.
2. Визначити риси романтизму в ранній творчості поета.
3. Визначити сатиричне спрямування поеми Т.Шевченка *«Сон»* (*«У всякого своя доля...»*).

4. Дати коротку характеристику поезії періоду «трьох літ».

Після виконання завдання кожна група виступає зі звітом про свої напрацювання. У колективній роботі учні враховують такі **принципи роботи в групах**:

- ✓ «Ми» так само важливе, як і «я».
- ✓ Я можу досягти своєї мети, якщо ти досягнеш своєї.
- ✓ Допомагаймо один одному.
- ✓ Успіх групи залежить від зусиль кожного.

«Займи позицію»

Цей методичний прийом допомагає при обговоренні дискусійної теми, дає можливість висловитись кожному учню, продемонструвати різні думки, обґрунтувати свою позицію та назвати найбільш вагомні аргументи.

Порядок проведення:

1. Учитель називає тему та пропонує учасникам висловити власне ставлення до проблеми.

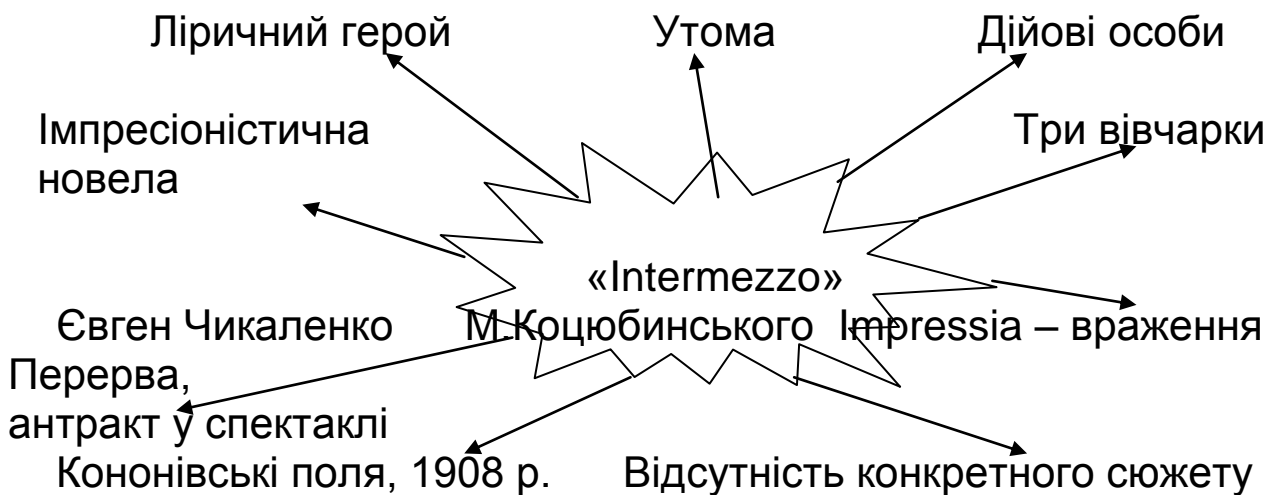
2. Найбільш цікаві й чітко висловлені думки записуються.

3. Учні потрібно вибрати ту групу однокласників, чия позиція збігається з його власною.

Наприклад, обговорення теми емансипації жінки за повістю «Людина» О.Кобилянської (*Чи правильний вибір зробила Олена Ляуфлер, коли, відмовившись від особистого щастя, вийшла заміж за Фельса заради порятунку сім'ї?*) або аналіз соціально-психологічного роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» (*Ваше ставлення до Чіпки*).

«Асоціативний куц»

На початку уроку вчитель одним словом описує тему обговорення, а учні згадують усе, що в них асоціюється з цим словом. Спочатку називаються найближчі, усталені асоціації, потім – другорядні. Учитель фіксує їх у вигляді куца. Таким чином, формуються нові знання й активізується пам'ять. Цей метод універсальний, тому що його можна застосовувати при вивченні будь-якого матеріалу. Наприклад, проведення уроку узагальнення та систематизації знань за новелою М.Коцюбинського «Intermezzo».



«Відгадай»

На аркушах паперу вчитель пише назву твору, ім'я героя, літературознавчий термін тощо. Клас об'єднується в групи, причому їх має бути стільки, скільки карток. Кожна група складає 3-5 запитань до слова, написаного на картці. Групи обмінюються запитаннями, намагаючись відгадати термін, ім'я героя, письменника, назву твору тощо. Можна звертатися по допомогу до інших груп.

Зразки карток:

Картка №1. «Вершники» Ю.Яновського (У якому творі описуються події громадянської війни? Який роман складається з восьми новел, не пов'язаних сюжетною лінією? Героями якого твору є денікінець Андрій, петлюрівець Оверко та махновець Панас?).

Картка №2. Сонет (Який жанр зародився на початку XIII ст. в Італії? Яку назву мають збірки І.Франка «Тюремні ...», «Вольні ...»? Який жанр був особливо популярним у неокласиків?).

Картка №3. Володимир Сосюра (Який письменник народився на станції Дебальцеве на Донеччині? Хто написав поему «Мазепа»? Який поет є автором рядків «Я для неї зірву Оріон золотий, я поет робітничої рані...»?).

«ПРЕС»

Цей метод використовують при перевірці домашнього завдання в старших класах, він навчає учнів висловлювати власну думку, аргументовано відстоювати свою позицію.

Наприклад, при визначенні жанру роману «Тигролови» І.Багряного варто поставити такі завдання:

1. Позиція.

Я вважаю, що за жанром «Тигролови» І.Багряного – це... (називають жанр роману)

2. Аргумент.

Тому що..... (демонструють знання з теорії літератури)

3. Приклад.

Наприклад,..... (наводять приклад з твору)

4. Висновок.

Тому я вважаю, що(ще раз висловлюють думку щодо жанру).

Сучасний урок – це насамперед взаємодія вчителя та учнів, причому вони беруть активну участь у процесі пізнання, свідомо й міцно засвоюють матеріал. Навчання будується на співпраці. Учителем здійснюється педагогічна підтримка тих якостей, що розвиваються в учневі. Саме тому Тетяна Миколаївна Шуманська дотримується чітких правил у поведінці та ніколи не зраджує своє життєвому кредо, яке можна сформулювати в таких сентенціях.

Професійна позиція вчителя

- ✓ Я хочу, щоб школа стала для дітей рідним домом, намагаюсь усе зробити для цього.
- ✓ Я вчу дітей, а вони навчають мене.
- ✓ Я ставлюсь до дітей так, як би я хотіла, щоб вони ставились до мене.
- ✓ Я не можу зробити так, щоб біль, страх зникли, тому намагаюся пом'якшити удар.

Правила педагогічної етики

- ✓ Що б у мене не трапилось, я заходжу до класу з усмішкою.
- ✓ На уроці необхідно бути стриманою, терплячою.
- ✓ Не шукаю легкого шляху.
- ✓ Намагаюся вселити в кожну дитину віру в себе саму.
- ✓ Радію всім дитячим успіхам, співпереживаю невдачам.
- ✓ Прошу вибачення, якщо не права.
- ✓ Прагну, аби ми з учнями стали друзями.

Тетяна Миколаївна Шуманська вважає, що навчити й розвинути творчі здібності може той, хто:

- ✓ щиро бажає цього;
- ✓ є творцем сам;
- ✓ має для цього відповідні умови та розуміє, що суспільство доручило йому неоціненний скарб – дітей.

Учні, яких навчає Т.М.Шуманська, систематично стають переможцями районних та обласних олімпіад з української мови і літератури, призерами конкурсу знавців рідної мови ім. Петра Яцика, активними учасниками Всеукраїнського конкурсу з українознавства. Такі досягнення вихованців – чи не найкраща подяка за довгі роки безперервної праці та докладених зусиль.

Т.М.Шуманська переконана, що творчий урок – це основа навчання. Робота повинна бути конкретною, цілеспрямованою, направленою на формування особистості. Алмаз вигранюється алмазом, особистість виховується особистістю. Тому педагогічним кредо вчителя стали слова В.Сухомлинського: *«Будьте самі шукачами, дослідниками. Якщо не буде вогника у вас, вам ніколи не запалити його в інших»*.



Наталія Милятинська

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

ТЕМАТИЧНО-МЕТОДИЧНІ КОМПЛЕКСИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**(з досвіду вчителя Вінницької
гуманітарної гімназії №1 О.В.Шалагінової)**

Ольга Володимирівна Шалагінова – учитель першої категорії. Маючи 22 роки педагогічного стажу, вона постійно навчається, цікавиться новинками фахової методичної літератури, живе за девізом: *«Навчаючи, учись, навчаючись, твори, у процесі творчості, навчай!»*. Своє педагогічне кредо окреслює словами Сократа: *«У кожній*

людині є сонце!.. тільки не треба його гасити». Для неї кожна дитина – це, дійсно, невеличке сонечко, яке вона відкриває для себе щодня.

Я познайомилася із системою професійної діяльності О.В.Шалагінової в лютому-березні 2010 р. під час проходження педагогічної практики. Спостереження за її уроками, знайомство з навчальним кабінетом, який створила вчителька, та його методичним наповненням спонукали мене до осмислення й узагальнення її досвіду підготовки й використання тематично-методичних комплексів. Це й стало **метою дослідження**.

До 2001 р. Ольга Володимирівна 15 років працювала в Первомайській школі №15 Миколаївської області, де розпочала роботу над створенням тематично-методичних комплексів «Література рідного краю». Вона вивчала творчість таких письменників Миколаївщини, як Микола Вінграновський, Галина Педченко, Лариса Лисогурська, Віктор Колодій та ін. Літературно-краєзнавчу роботу О.В.Шалагінова продовжує і на Вінниччині, досліджуючи творчість письменників-подолян.

У НВК: гуманітарній гімназії №1 м. Вінниці Ольга Володимирівна створила кабінет «Літературно-мистецька Вінниччина», де й зберігаються тематично-методичні комплекси, що допомагають їй при проведенні уроків української літератури. Вони побудовані за певним принципом, стосуються безпосередньо профілю кабінету й дають змогу повніше презентувати літературу рідного краю.

На сьогодні напрацьовано такі тематично-методичні комплекси, як **«Література рідного краю»**, **«Письменники Вінниччини»**, а також пов'язані з іншими видами мистецтва – живописом, музикою. За методичними правилами, у кабінеті літератури рідного краю має бути обов'язково представлена літературна карта Вінниччини. Тому Ольга Володимирівна Шалагінова разом зі своїми вихованцями створили таку карту, звідси учні черпають інформацію про письменників-краян, знайомляться з місцями, пов'язаними з їхнім життям та творчістю.

Під час проходження педагогічної практики студенти нашої динамічної групи часто використовували напрацьований О.В.Шалагіною матеріал, а саме комплекс **«Мистецтво (натюрморти, пейзажі, портрети, квіти)»**. Він містить такі рубрики: «Архітектурні споруди», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Картини», «Легенди про квіти», «Натюрморт», «Пейзаж», «Портрет», «Походження імен». Тут знаходяться репродукції картин та культурознавчий коментар до них. На уроках української літератури Ольга Володимирівна часто здійснює різні міжпредметні зв'язки, найчастіше літератури та образотворчого мистецтва. Здійснити це допомагає використання матеріалів названого комплексу.

Цінний матеріал для реалізації зв'язків української літератури з іншими мистецтвами містить тематично-методичний комплекс під назвою **«З творчої спадщини художників та музикантів»**. Він укомплектований за рубриками: «Мистецтво», «З духовної спадщини», «Над Бугом-рікою», «Пам'яті композиторів присвячується (О.Білаш, Д.Бортнянський)».

Не менш цікавим є тематично-методичний комплекс **«Антологія: самоцвіти»**. Тут представлені рубрики: «Київ», де зібрано матеріал про поетів української столиці та найкращі зразки їхніх поезій, а також рубрика «Літературно-мистецька Вінниччина», де міститься інформація про поетів і прозаїків Поділля та їхні творчі здобутки.

Частотними на уроках української літератури, проведених Ольгою Володимирівною, є використання комплексу **«Мистецька спадщина художників світу та України»**. Тут зібрана інформація про митців та розміщені репродукції картин і відомості про визначних художників і їхні полотна, розробки кращих уроків. Наприклад, «Чарівний світ Катерини Білокур», «Олександр Мурашко». Привертає увагу рубрика «Життя і творчість Іллі Рєпіна», на сторінках якої висвітлена інформація про художника, подані репродукції його картин і коментар до них.

Чимало цікавого й цінного для вчителя української літератури є в рубриці «Іван Іжакевич», що розповідає про майстра пензля, а також містить якісні репродукції його робіт, зокрема відомої картини «Мама йде», ілюстрації до творів письменників-класиків – «Лісова пісня» Лесі Українки, «Fata morgana» Михайла Коцюбинського, циклу «Бориславські оповідання», повісті «Перехресні стежки» Івана Франка, «Перебендя», «Сова», «Якби ви знали, паничі...», «Мені тринадцятий минало» Тараса Шевченка, «Енеїда» Івана Котляревського.

Ольга Володимирівна часто використовує художні творіння І.Іжакевича, коли вивчаються твори згаданих вище письменників. Учителька стверджує, що за допомогою ілюстрацій учні наочніше уявляють сюжет певного твору, можуть визначати риси персонажів, їхній характер та ін.

О.В.Шалагінова вважає, що матеріали напрацьованих нею тематично-методичних комплексів допомагають під час атестації, вони стають основою для дослідницьких робіт, які має виконувати кожен педагог з метою підвищення своєї професійної майстерності. Ольга Володимирівна зазначає, що в кожного вчителя повинен бути такий комплекс, як **«Самоосвіта – це просто»**. У ньому містяться теоретико-методичні узагальнення проблем, над вивченням яких вона працювала, коли атестувалась. Перша робота була на тему **«Формування творчого мислення на матеріалі українського мистецтва»**. З мистецтвом також пов'язане наступне дослідження **«Вплив літератури й мистецтва на свідомість дітей»**.

У 2009-2010 н. р. О.В.Шалагінова атестується й буде звітувати про дослідження ще однієї актуальної для шкільної практики проблеми – **«Прилучення учнів до духовної культури та скарбів мистецтва (живопису, музики) на уроках української літератури»**. Структура роботи містить як теоретичний, так і практичний розділи. Словесник вважає, що найбільш ефективною формою опанування дітьми духовними скарбами свого народу є їхня проектна діяльність. О.В.Шалагінова пропонує один з уроків розвитку зв'язного мовлення провести у формі

творчого проекту. На занятті присутні групи «бібліографів», «літературознавців», «мистецтвознавців», «художників». Усі вони працюють над проектом, присвяченим дослідженню життєтворчості таких відомих художників, як О.Мурашко, І.Рєпін, І.Іжакевич, К.Білокур. Діти створюють відеопрезентації.

Частотним на таких уроках Ольги Володимирівни є демонстрування уривків документальних і художніх кінострічок, які збагачують сучасну молодь знаннями про національне мистецтво. Не проходять такі заняття без використання індивідуальних карток, за допомогою яких учителька перевіряє, наскільки учні засвоїли матеріал, намагається просліджувати за логікою їхнього мислення, спрямувати творчість.

Отже, літературний кабінет допомагає О.В.Шалагіновій краще підготувати всі засоби навчання для уроку й провести його набагато ефективніше. Його технічне устаткування та зібраний навчально-методичний матеріал дає змогу широко залучити учнів до самостійної роботи, розвивати їхні пізнавальні інтереси й творчі здібності, формувати практичні вміння та навички, які будуть необхідні в майбутньому.



Леся Осьмірко

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. — канд. філол. наук,
проф. Подолинний А. М.)*

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(з досвіду вчителя ЗНВК №5
м. Козятина Г.Л.Кронівець)**

Розбудова національної системи освіти в Україні, її докорінне реформування зумовлюють необхідність поглибленого розвитку інтелектуального, духовного потенціалу молоді. Тому сьогодні традиційне навчання вже не може бути провідним у цілісному освітньому процесі

Значущими стають ті складові, які розвивають індивідуальність учня, створюють умови для розвитку його інтелектуальних, творчих здібностей, що і є основною метою особистісно орієнтованої педагогіки. Отож, своє завдання як педагога Галина Леонідівна Кронівець, учитель-методист ЗНВК № 5 м. Козятина, убачає у створенні умов для задоволення потреб пізнавального, комунікативного, індивідуального, творчого розвитку учнів відповідно до їхніх індивідуально-вікових особливостей, здібностей і таланту.

Учителька вважає найважливішим завданням роботи з розвитку мовлення збагачення мовних засобів школярів, передусім лексичного запасу. Для цього вона практикує різні вправи. Важливо, щоб дитина засвоювала слово у всій різноманітності його значень, у тому числі і в метафоричному вживанні. Не менш актуальним є формування навичок морфолого-синтаксичного оформлення мовних одиниць. Особлива роль тут належить роботі з реченням, бо воно безпосередньо співвідноситься з процесом мислення й комунікації. І на третю позицію в роботі з розвитку мовлення учнів Галина Леонідівна ставить уміння учнів використовувати різноманітні синтаксичні конструкції, вільно ними оперувати. Адже «зв'язність мови — це насамперед зв'язок між реченнями й групами речень» [6, 56].

Важливим є вибір найдоцільніших вправ, які допомагають активізувати мислення, уяву, збагатити словниковий запас школярів, спонукати їх до освоєння багатства виражальних засобів. Найпродуктивнішими з них вважає вправи на побудову речень, творче списування, диктанти, перекази, твори-мініатюри, твори за поданим початком чи кінцем. Найчастіше використовує такі вправи на побудову речень: поширення речень другорядними членами, складання словосполучень і речень різного типу; заміна одних синтаксичних конструкцій іншими; різні вправи з синонімами, антонімами, омонімами; відповіді на питання, які вимагають креативної думки.

Ефективним видом творчих робіт є творче списування,

вчителька використовує його переважно під час закріплення вивченого. Пропонує дітям увести в текст пропущені слова, які є найвдалішими, пояснити свій вибір; вставити відповідні орфограми; записати словосполучення, подані в початковій формі, у потрібній граматичній формі; у деформованому тексті поставити слова в логічному порядку. Тексти для творчого списування заздалегідь відображені на дошці, після роботи з ними переносяться в зошити. Під час вивчення лексики Г. Л. Кронівець практикує творче списування в поєднанні з добором синонімів, антонімів як вид індивідуально-диференційованої роботи. Для цього використовує картки з дидактичним матеріалом різнорівневого ступеня складності.

Важливими є також диктанти з елементами творчості, зокрема вільні, вибіркові й творчі. Для вільного диктанту Галина Леонідівна добирає доступний учням текст, ускладнює завдання, пропонуючи школярам використати певні слова при відтворюванні частин тексту. Вибірковий диктант педагог використовує під час закріплення вивченого з метою узагальнення й систематизації знань школярів. Особливо продуктивним вважає творчий диктант. Використовує такі його види: уведення в текст певних слів, кладання тексту за опорними словами, використання елементів опису чи роздуму, творчий диктант деформованого тексту, добір опорних слів за картиною й відповідне складання тексту.

Учителька вважає доцільним і необхідним написання творів-мініатюр, тому що така робота сприяє розвитку мовлення учнів, допомагає закріпити теоретичні відомості з мови. Створюючи за допомогою словесних засобів певну замальовку, складаючи текст на основі власних спостережень і вражень, діти закріплюють вивчений теоретичний матеріал і водночас отримують позитивні емоції, вчаться поетично сприймати навколишній світ. Написанню твору-мініатюри передують підготовча робота: школярі спостерігають за певним явищем чи предметом, добирають мовний матеріал, який аналізується, удосконалюється на уроці й лише потім записується.

Практикується використання творів-мініатюр як виду самостійної й контрольної роботи. Цікавим для учнів є урок-спостереження, який проводиться в шкільному саду чи парку, де діти мають можливість отримати безпосередні враження, вони добирають мовні засоби, а вдома пишуть твір -мініатюру. Найчастіше учні пишуть твори - мініатюри під час вивчення теми «Групи слів за значенням. Синоніми. Антоніми. Омоніми», тому що педагог вважає її найпродуктивнішою щодо формування й розвитку образного мислення, творчих здібностей школярів. Опрацьовуючи цю тему, Галина Леонідівна використовує багаті можливості для поповнення словникового запасу учнів, формує вміння використовувати групи слів відповідно до тематики висловлювання, удосконалює навички вживання синонімів, антонімів, омонімів для найточнішого, найвиразнішого образного оформлення усного й писемного мовлення.

Серед вправ підготовчого характеру і власне творчих робіт проміжне місце посідає переказ. Найпродуктивнішим для розвитку творчих здібностей учнів словесник вважає найскладніший вид цієї роботи — переказ із творчим завданням. Саме він спонукає їх до активної творчої діяльності, виховує чуття мови, підвищує загальну культуру мови й мислення.

До власне творчих робіт належать вправи з максимальним виявом особистості учня. Це різні види творів — розповіді, описи, роздуми, написання яких розвиває логічне й образне мислення, уяву, спостережливість, сприяє формуванню світогляду. Така робота вимагає поєднання логічних операцій, уваги, життєвого досвіду, словниково-стилістичної та лексико-граматичної роботи. Досвід проведення педагогом навчальних творчих робіт переконує, що добрі наслідки дає копіткий підготовчий процес: ознайомлення учнів з побудовою різнотипних творів, збирання матеріалів, демонстрування кількох зразків, володіння багатим словниковим запасом. Г. Л. Кронівець важливого значення надає читанню й обговоренню письмових творчих робіт,

удосконаленню вмінь самоаналізу й рецензування.

Розвиток творчих здібностей школярів триває й під час позакласної роботи. Застосування таких форм, як конкурс на кращий твір, виставки творчих робіт, оформлення альбомів кращих творчих робіт, спрямовані на розкриття дитини як особистості. Крім того, учні беруть активну участь у предметних олімпіадах, творчих конкурсах, де показують стабільно високі результати. Усі ці форми позакласної роботи дають гарний результат, адже діти вчать ся вірити в себе, у власні творчі сили, відчувають задоволення від навчання.

Проблема розвитку творчих здібностей учнів, їхнього мислення, уяви, формування моральних якостей за допомогою слова не тільки важливий чинник успішного вивчення рідної мови, а й засіб формування світогляду людини, можливість реалізації її творчого, інтелектуального, духовного потенціалу.

Література

1. Беляєв О. Сучасний урок української мови / О.Беляєв. — К.: Рад. школа, 1986. — 342 с.
2. Кордун П. Вивчення стилістики в середній школі / П.Кордун. — К.: Рад. школа, 1977. — 447 с.
3. Мельничайко В. Творчі роботи на уроках української мови / В. Мельничайко. — К.: Рад. школа, 1984. — 240 с.
4. Мироненко Т. Формування образного мислення учнів на уроках лексикології / Т. Мироненко //Українська мова і література в школі. — 2003. —№1. — С.23-26.
5. Мірошник С. Творчі роботи на основі асоціацій / С. Мірошник // Українська мова і література в школі. — 2003. — №2.— С.8-10.
6. Синиця І. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / І. Синиця. — К.: Рад. школа, 1988. — С.56-61.
7. Сухомлинський В. Вибрані твори / В.Сухомлинський. — К.: Радянська школа. —1976. — Т. 1. — С.480-507.
8. Ушинський К. Твори / К.Ушинський . — К.: Рад. школа, 1954. — Т. 1. — С.310-330.



Оксана Плахотнюк

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – докт. пед. наук,

проф. Куцевол О.М.)

ПЕДАГОГІЧНА ДОРОГА ДОВЖИНОЮ

40 РОКІВ

**(з досвіду роботи вчителя Вінницької
гуманітарної гімназії №1 В.М.Кукси)**

Діяльність людини, спрямована на створення нового й позитивного в житті, на досягнення певних матеріальних і духовних цінностей, на вдосконалення, збагачення, розвиток уже усталеного й звичного, – така діяльність поіменовується творчістю. Що це саме так, а не інакше, – у цьому переконує життя й професійна праця відомого у Вінниці й поза її межами педагога – Віри Миколаївни Кукси. Вона учитель-методист, має звання «Відмінника народної освіти», упродовж 20 років була директором однієї з кращих вінницьких шкіл. Указом Президента України Л.Д.Кучми в 2003 р. їй присвоєно звання «Заслужений учитель України».

Про всі вищеперелічені заслуги та нагороди Віри Миколаївни я дізналася на зустрічі з адміністрацією Вінницької гуманітарної гімназії №1, де проходила педагогічну практику. Зізнаюся: було трохи лячно йти працювати в клас такої вчительки, яку визначили мені за наставника. Але за період педпрактики я переконалась, що мені пощастило, адже я зробила перші кроки на освітянській ниві саме під керівництвом цього високошанованого педагога.

Мета статті – визначити прикметні риси передового педагогічного досвіду вчителя-методиста В.М.Кукси.

Знайомлячись із системою роботи цього педагога, я зрозуміла, що визначальними складовими її індивідуально-творчого почерку є глибокі теоретичні знання, висока методична вправність, досконале знання психологічних особливостей дітей різного віку, вимогливість і справедливість, тактовність і доброта, урівноваженість і порядність, сумлінність і розвинене почуття обов'язку та

відповідальності. Їй вдається щирою усмішкою, теплим словом окрилити учня, вселити в нього віру в невичерпні людські можливості, а коли треба, зовнішньо суворим поглядом і влучним словом осудливо висловитись про непродуманий крок школяра, застерегти від хибного вчинку.

Віра Миколаївна – мудра, щира, добра, тактовна людина. Діти з нетерпінням чекають її уроків, бо саме на них відчують себе впевнено, пізнаючи красу й велич слова. Саме таких учителів не вистачає сучасній школі, адже потрібно мати такий людський і педагогічний талант, як у неї, щоб захопити дитячі серця, викликати в них позитивні емоції.

У В.М.Кукси великий педагогічний досвід – 40 років. Вона вміє подавати новий матеріал легко, цікаво, доступно, й учні з великим задоволенням сприймають його. Віра Миколаївна користується повагою дітей, безперечно можна сказати, що з неї вони беруть приклад, часто діляться своїми проблемами, адже саме такій людині хочеться «вилити душу».

Віра Миколаївна – творчий учитель, постійно добирає ефективні методи й прийоми роботи, які розвивають пізнавальні інтереси та індивідуальні здібності. Вона вважає, що учні не повинні бути пасивними на уроці, їх постійно потрібно зацікавлювати, привчати до самостійного здобуття знань. Ефективним навчання стає тоді, коли в школярів пробуджується внутрішній інтерес до процесу пізнання, постійне бажання знаходити правильні відповіді на запитання, які в цікавій формі ставить учитель-словесник. Саме тому уроки Віри Миколаївни завжди цікаві, змістовні, логічно й чітко побудовані. Частотними є застосування проблемних запитань та ситуацій, елементи розвитку креативності. Її вихованці добре знають навчальний матеріал, вони мають сформовані знання, уміння та навички, необхідні при активній діяльності. Завдяки педагогу, діти впевнено висловлюють власну думку про конкретну подію, явище, ситуацію. Вона вважає, що

одним з основних завдань словесника є формування світогляду шкільної молоді.

Учителька часто викладає теоретичний матеріал взаємопов'язаними блоками з використанням опорних схем, таблиць, конспектів, кожен з яких є наслідком неабиякої креативності, самостійності, зацікавленого ставлення, професійної підготовки та досвіду. Готуючись до уроків, Віра Миколаївна створює різні варіанти вправ. Учень відповідно до своїх здібностей та можливостей може спочатку виконувати легші завдання, а потім з кожним кроком підніматись на вищі сходи складності.

Спостереження за педагогічним стилем В.М.Кукси засвідчують, що їй вдається ефективно й цікаво організовувати уроки розвитку зв'язного мовлення. Учні пишуть твори на різноманітні теми: «Родинне вогнище», «Якою я уявляю творчу людину?», «Книга в моєму житті», «Слава наших предків», «Мій ідеал прекрасного в житті та літературі». Саме така робота дозволяє дітям краще дізнатися про власні сили, здібності, виховує любов до рідного слова. Віра Миколаївна вчить підлітків писати про те, що вони бачать, уявляють, про що розмірковують, чим захоплюються. Водночас вона наголошує на необхідності змістовно, грамотно, цікаво й оригінально висловлювати думку.

Уроки розвитку зв'язного мовлення цікаві ще й тим, що саме на них учителька використовує метод взаємного рецензування. Кожна написаний твір зачитується автором, а потім ґрунтовно аналізується іншими дітьми. Такий різновид роботи спонукає учнів інтенсивно мислити, привчає до максимальної уваги під час читання творів своїх однокласників, знаходити досконаліші й точніші варіанти висловлюваного. Крім того, вони привчаються шанобливо ставитись до думок один одного.

На уроках української літератури Віра Миколаївна робить акцент на осмислення філософських і моральних проблем, що сприяє самовдосконаленню учнів, розвитку їхніх здібностей та інтересів. Коли діти читають поезію з глибоким виховним і філософським змістом, у них

формується належне ставлення до себе, людей, світу. На думку вчительки, у сучасних школярів через певні соціальні причини послаблені емоційні почуття: діти мало читають, а це шкодить формуванню їхньої духовності; а ще над їхнім розвитком мало працює родина. Тому саме від словесника значною мірою залежить внутрішній стан та подальша доля учнів. В.М.Кукса твердо переконана, що в пригоді тут стануть як твори українських класиків, так і сучасників.

На думку Віри Миколаївни, явище словесного мистецтва – це життєдайна криниця, з якої діти черпають знання, уміння, роздуми, правильний вибір. Саме тоді, коли школярі прочитають твір, у них пробуджуються найкращі почуття, вони шукають істину, а це сприяє самореалізації особистості.

Досвідчений педагог вважає, що на уроках української літератури повинна віддзеркалюватись краса й велич рідного слова, його зв'язок зі скарбами минувшини й сучасності. Художній твір – це прекрасна книга життя для юної особистості, чудовий інструмент у руках умілого вчителя для пробудження найкращих духовних почуттів, для формування національної свідомості, спонукання шкільної молоді до пошуку істини, до творчості, широкий простір для самовиявлення й самоствердження.

Учителька легко, просто й водночас по-філософському глибоко, з моральним поглядом на світ аналізує чинники, що спонукають дітей до активної діяльності. Часто на уроках виникає дискусія, вона обов'язково торкається нашого сьогодення чи минувшини. Зрозуміло з цього, що тільки глибокий знавець словесності може так легко, доступно, глибоко й правдиво пояснювати тему з літератури чи мови. Учителька ніколи авторитарно не нав'язує власне бачення, а навпаки, переконливо аргументує свою позицію.

З літературного твору Віра Миколаївна вибирає найважливішу деталь, на розкритті якої вибудовує аналіз. Крім того, вона надає особливу увагу вивченню особистості письменника, вважаючи, що потрібно подати матеріал, факти життя так цікаво, щоб вони легко сприймалися, а учні були в захваті від нього, брали приклад. Такі уроки

вчителька називає «візитною карткою» письменника. Дітям твір стає цікавим лише тоді, коли висвітлені в ньому проблеми стають особистісно значущими для кожного, а це можливо лише за умови суб'єкт-суб'єктного співробітництва.

Досвідчений педагог за допомогою творів навчає школярів тому, що найголовніше в житті людини – бути добрим, порядним, чемним, дружним, цінувати інших та їхню взаємодопомогу, пам'ятати місце свого народження, теплоту батьківської оселі, чарівне дитинство, на зло відповідати тільки добром. Складовою успіху співпраці вчительки з учнями – уміння добирати й ставити питання так, щоб вони ставали для них життєво важливими. Школярі сприймають сказане у творі як особисту проблему. Явище мистецтва стає цікавим, легко запам'ятовується, сприймається як життєвий урок.

Вірі Миколаївні довіряють діти. Ця довіра ґрунтується на основі щирості, доброзичливості, взаєморозумінні. Усе це сприяє реалізації не лише навчальної, а й виховної мети. Тільки в цьому вона бачить своє вчительське кредо, за яким живе й працює.

І ще один важливий факт: досвідчений педагог цікавиться різноманітною інформацією, невтомно вдосконалює свій професіоналізм і методичну грамотність. Важливим чинником професійної діяльності Віри Миколаївни Кукси є любов до своєї професії, якій вона віддано служить уже 40 років. Учителька не уявляє свого життя без школи, її вихованців, саме в цьому знаходить сенс життя.

Загальноновизнано, що учитель – творець духовного світу юної особистості. Суспільство довіряє йому найдорожче, найцінніше – дітей, свою надію, своє майбутнє. Приємно, що саме Вірі Миколаївні Куксі віддають у руки дітей, яких вона направляє на правильний шлях.



Тетяна Полиця

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
доц. Федчук Л.І.)*

**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(з досвіду вчителя СЗОШ №26 м. Вінниці
М.М.Швець)**

Спрямованість сучасної української освіти на формування особистості, здатної здобувати знання й самовдосконалюватись упродовж життя, виявляти оригінальність мислення, вільно, у неповторній мовленнєвій формі висловлювати власну громадянську позицію, творчо й нестандартно розв'язувати життєві проблеми, зумовлює націленість вчителя-словесника на розвиток творчих здібностей учнів.

Актуальність цієї проблеми приваблює вчених-лінгводидактів. Питання розвитку креативності дітей в аспекті їхньої комунікативно-мовленнєвої діяльності розглядалися В.Сухомлинським, І.Синицею, О.Біляєвим, Т.Донченко, В.Мельничайком, Л.Паламар, М.Пентилюк та іншими науковцями. Не стоять осторонь розв'язання цієї проблеми й учителі-практики, які на основі поєднання різноманітних усталених методів і прийомів та власних методичних знахідок намагаються створити свою ефективну систему роботи.

Мета статті – узагальнити досвід роботи щодо формування творчих умінь школярів учителя Вінницької СЗОШ № 26 Швець Меланії Михайлівни з метою його популяризації й використання в шкільній практиці.

23-річний стаж роботи в школі дозволив Меланії Михайлівні розробити власну систему розвитку креативних здібностей учнів. Учителька переконана, що ставлення до процесу словесного творення формується у свідомості дитини ще в ранньому віці. Щоб допомогти учням різних вікових груп пригадати їхній перший творчий досвід, пропонує відповісти на запитання **анкети**:

1. Пригадайте, коли вперше ви самостійно написали твір. Це було оповідання чи вірш? Якщо пам'ятаєте – скажіть, яка була його назва або тема.
2. Поясніть, чому ви вирішили писати, які почуття переживали під час цієї роботи.
3. Чи допомагав вам хто-небудь? Якщо так – пригадайте, які саме поради стали вам у пригоді, як ви скористалися ними.
4. Чи мав ваш твір успіх у перших читачів? Якщо він був невдалим, спробуйте з'ясувати причину цього.
5. Чи пишете оповідання, вірші тепер? Якщо ні – проаналізуйте причину того, що спонукало вас покинути творити.
6. Як ви ставитеся до цього виду творчості й чому, на вашу думку, деякі люди бояться й не люблять писати?

Провівши анкетування серед учнів різних вікових груп, зокрема 6-х, 10-х і 11-х класів, педагог дійшла несподіваних, але промовистих висновків. 80 % респондентів, які мають різні творчі здібності, спробували самостійно написати перший твір (вірш, оповідання) у віці 7-10 років. 90 % опитуваних показали, що роботу вони виконували самостійно (іноді навіть потай від дорослих). Незважаючи на це, кожен їхній твір мав своїх перших читачів (здебільшого – батьків) і був оцінений позитивно.

Дослідження виявили, що першопоштовхом до творчості послужила надмірна емоційність дітей: у творах вони передавали як негативні емоції (сум, страждання), так і радісні переживання (почуття першої закоханості, захоплення природою тощо).

Меланія Михайлівна впевнена, що вчитель має виявляти й розвивати письменницький талант у дітей ще з молодшого шкільного віку, а в середніх і старших класах практикувати вправи на вдосконалення творчих умінь. Ця робота повинна бути системною. Її підготовчий етап має виробити в учнів основні навички написання творчих робіт, а також допомогти зняти напруженість, негативні емоції, які супроводжують цей процес, тому доцільно опрацювати зі школярами **«Пам'ятку письменника-початківця»**:

1. Писати починайте на чернетці.
2. Розподіліть роботу на маленькі частини.
3. Обов'язково кілька разів перечитайте написане, – таким чином ви самостійно знайдете більшість своїх помилок.
4. На основі власних спостережень визначте оптимальний час для творчої роботи й використайте його тільки для неї.

Коли учень достатньо усвідомить необхідність і важливість підготовки до написання взагалі, можна розглянути технічний бік цього процесу. Перший його період – дописьмовий. Він визначає тему твору, розкриття його ідей, їх розвиток. Наступний етап можна визначити як групування ідей та смислових понять. Робота ця побудована на взаємозв'язку письма й малювання. Методика групування досить проста. Головне смислове слово (фразу) твору пишуть у центрі малюнка (або схеми), далі визначають зв'язок між головними та другорядними подіями, малюють схему. Групування допомагає конкретно окреслити коло ідей, продумати портрети, деталі, пригадати відому інформацію з певної теми. Складання таких схем створює умови для цілісного сприймання твору, сприяє розвитку творчої думки учнів. Потім доцільно скласти план майбутньої творчої роботи. Школярі працюватимуть самостійно, бо основні ідеї вже окреслені.

Наступний важливий момент у підготовці до написання твору – вироблення вміння писати вільно, невимушено розвиваючи думку. На цьому етапі важливо за допомогою спеціальних вправ активізувати асоціативне мислення, спостережливість учнів. Зокрема, ефективно зарекомендувала себе така вправа, як вільне письмо. Характерна особливість цього прийому роботи полягає в умінні розвивати певну думку, залучати асоціативне мислення, пробувати передати власне ставлення до висловленого.

Проаналізуємо результати впровадження такої роботи на прикладі творів, написаних учнями 10-11 класів на тему «Осінь жагуча». За тему твору вчитель взяла назву вірша

Ліни Костенко. Учням було запропоновано розкрити зміст словосполучення «осінь жагуча», висловивши власні почуття й думки.

Перевірка мініатюр продемонструвала істотну відмінність між творчими роботами десятикласників, яким раніше не пропонувалися вправи з вільного письма, й одинадцятикласників, які вже їх виконували. Жоден із десятикласників не вийшов за рамки пейзажної роботи, твору-опису, тим часом як значна кількість учнів спробувала розвинути смисл висловлення «осінь жагуча», знайти його підтекст, описати власні почуття. Наведемо фрагменти таких робіт:

Тетяна Б. Осінь – пристрасть, яка обпалює нас своїми барвами, переносить у зовсім інший, незвичайний світ, де можна осягнути всю її велич, велич жагучої й прекрасної осені...

Олена К. Осінь. Рання. Жагуча. Вересень. Листопад. Якесь дійство, феєрія природи. Наче театр. Новий. Вражаючий.

Осінь. Я люблю й ненавиджу її. Я люблю й ненавиджу ті почуття, які вона зроджує. Почуття покинутості, якоїсь солодкої, приємної покинутості.

Я залишаюся сама. Сама в цьому жовтогарячому світі. І я безоглядно поринаю в нього. Глибоко-глибоко. На саме дно цього багряного океану. І наче яскравою стіною відділяюсь від усіх. Ви десь там, а я – тут. Сама. І нікого поруч. Цей яскравий жовто-багряний світ обіймає мене одну. Так, одну. І я люблю цю пронизливу самотність. Але чому ж мені так боляче?..

Проаналізувавши письмові роботи, учитель читає поезії Ліни Костенко «Осінь жагуча», «Осінь дикунська» й пропонує учням порівняти вміння висловити власні почуття з майстерністю поетеси. Удосконалити й закріпити навички вільного письма можна опрацюванням наступної теми – «Осінь убога» (таку роботу доцільно проводити наприкінці жовтня – на початку листопада).

Для вдосконалення як творчих, так і мовленнєвих здібностей Меланія Михайлівна застосовує такий вид

роботи, як опис спостережень, за допомогою якого діти глибше пізнають предмет. Роботу доцільно розпочати з найпростіших описів:

1. Оберіть будь-який об'єкт природи й опишіть, що ви бачите. Порівняйте опис власних спостережень з тими, які виконали ваші однокласники.
2. Опишіть будь-який предмет на основі власних спостережень, зайнявши певне місце в кімнаті. Потім зробіть те саме, перейшовши на інше місце. Порівняйте написане.

Важливе значення для вироблення письменницьких здібностей учня має збирання матеріалів для творчої роботи, колекціонування слів, фраз, народжених роздумів, які можна розвинути, наслідування стилів майстрів слова, опрацювання фактів, спостережень за людьми й подіями. Лінгвістична колекція може вміщувати цікаві висловлювання, а також цитати, текстові уривки. Використання таких матеріалів допоможе актуалізувати ідеї, що знадобляться в подальшій роботі.

Навички збирання лінгвістичного матеріалу можна виробити, як вважає Меланія Михайлівна, за допомогою таких завдань:

1. Знайдіть вислови, які вам сподобались, перепишіть їх до нотатника з коротким поясненням, чому виписали саме їх.
2. Виберіть і запишіть цікавий, на вашу думку, уривок з прочитаного, поміркуйте, чим він вам сподобався.

Письмове пояснення зібраної інформації – важливий вид роботи. Зрозуміти матеріал буде легше, якщо спробувати пояснити прочитане. Рух від пасивного (прочитав – забув) до активного (прочитав – пояснив) запам'ятовування не відбувається автоматично, цьому сприяє записування. Можна занотувати свої міркування щодо виучуваного матеріалу, основні питання, що виникли в процесі його опрацювання. Активне читання є важливим складником роботи, спрямованої на вироблення вмінь письмового зв'язного мовлення.

Для відпрацювання навичок передбачення Меланія Михайлівна практикує використання таких вправ:

1. Коротко передайте зміст книжки, прочитавши заголовок, анотацію, вступну статтю.

2. Ознайомившись з уривком твору, самостійно напишіть продовження сюжетних подій.

У виконанні цих завдань особливе значення має й аналіз власної версії з авторською. При цьому слід звернути увагу на ті моменти, які учень не врахував.

Для розвитку творчих здібностей школярів доцільно пропонувати вправи на наслідування стилів відомих письменників. Суть таких завдань полягає в доборі уривка з твору будь-якого письменника з наступною імітацією манери його письма: в авторському стилі діти намагаються написати про абсолютно інший предмет.

Отже, як свідчить досвід роботи Меланії Михайлівни Швець, розвиток творчих здібностей дітей бажано розпочинати якомога раніше, поступово ускладнюючи завдання, підвищуючи вимоги до творчих учнівських робіт. Цей процес буде успішним за умови здійснення системного підходу до його організації, який передбачає поетапну підготовку школярів та оптимізацію навчального процесу шляхом виконання вправ на вільне письмо, опис спостережень, активне читання, розвиток передбачення, наслідування стилів відомих письменників та інших ефективних прийомів роботи.



Ірина Полішученко

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – докт. пед. наук,

проф. Куцевол О.М.)

**РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ
УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
(з досвіду вчителя Китайгородської СЗОШ
О.П.Байди)**

Ольга Петрівна Байда в 1997 р. закінчила філологічний факультет Житомирського державного педагогічного

університету. Коли багато років тому вперше проходила педагогічну практику, зрозуміла, що у виборі професії не помилилась. Величезне щастя відчула, коли уважно слухали діти, чекали на кожну нову зустріч, шукали розуміння.

Ось уже 13 років Ольга Петрівна працює вчителем української мови та літератури Китайгородської загальноосвітньої школи I-III ступенів, що на Іллінеччині. Вона відкриває учням таємниці рідного слова. Щойно пролунав дзвінок на урок, діти з усмішкою зустрічають улюблену вчительку й завмирають, ловлячи кожне слово. Адже її урок – цікавий і неординарний, у кожен вкладено часточку душі, тому учні готуються з великим бажанням. Результати говорять самі за себе: більшість вихованців Ольги Петрівни мають високий рівень знань. Чимало випускників Китайгородської СЗОШ за прикладом своєї вчительки назавжди пов'язали долю зі словесністю, обравши професію педагога чи журналіста. Її учні часто стають переможцями творчих конкурсів й олімпіад різного рівня. Сама особистість О.П.Байди є взірцем для них. Постійно бути в курсі методичних новинок і досягнень педагогічної науки, прилучати учнів до вершин національної культури – такий девіз її роботи.

У Ольги Петрівни авторська методика проведення уроків, апробована система засобів впливу на шкільну молодь. Вона вважає, що на занятті мають насамперед реалізуватися виховні завдання, а вже потім – освітні. Відтак **мета моєї статті** – висвітлити напрацьовані О.П.Байдою засоби формування виховного потенціалу школярів на уроках української мови і літератури.

Ольга Петрівна прагне виховати людей гуманних, милосердних, чистих душею й серцем, порядних, інтелігентних, які вмітимуть мислити й відчувати. «Звісно, це від нас, дорослих залежить поведінка і вчинки дітей, – наголошує педагог. – Шкода, що більшість батьків через брак часу, фінансово-матеріальну нестабільність та інші життєві негаразди не можуть приділити достатню увагу вихованню дітей. І часто в сім'ї не вистачає духовної

єдності, взаєморозуміння, адже дитину необхідно поважати як особистість, котра має право на власну думку».

На що спрямовує свою діяльність Ольга Петрівна Байда з метою забезпечення національно-мовного й морального виховання учнів? Словесниця твердо переконана, що в основу системи роботи над проблемою функціонування національно-мовної особистості слід закладати **комплекс вправ і завдань (від словникової роботи до творчих навчально-тренувальних вправ та ситуативних завдань)**, спрямованих на розвиток комунікації українською мовою.

Роботу з формування національно-мовної особистості школяра Ольга Петрівна розпочинає зі **збагачення словника учнів** національно-маркованими одиницями, притаманними літературному українському мовленню; формує вміння шукати найкращий спосіб висловлення думки; організовує комунікативну діяльність з метою мовленнєвого розвитку школярів, засвоєння та використання в спілкуванні української лексики, уникнення росіянізмів; виробляє вміння користуватися багатством виражальних засобів залежно від мети й завдань висловлювання; виховує любов та повагу до рідної мови як неоціненного надбання українського народу на основі широкого використання на уроках дидактичного матеріалу культурологічно-історичного та морально-естетичного спрямування; розвиває комунікативні здібності, сприяє засвоєнню учнями мови як засобу виховання й пізнання.

В основу роботи над формуванням мовної особистості Ольга Петрівна закладає систематичне використання дидактичного матеріалу етнографічного характеру про побут, фольклорні надбання, доброзичливість, чуйність народу, милосердя, тобто добирає такі тексти, які б створювали умови для національно-мовного виховання школярів. З метою вирішення поставлених завдань Ольга Петрівна активно звертається до таких прийомів роботи, як **пояснення лексичного значення слів та фразеологізмів; побудова діалогів і монологів; складання словосполучень, речень, текстів; мовне**

моделювання деяких життєвих ситуацій; висловлювання на лінгвістичну тему, пов'язані з вивченням різних розділів мовного курсу (на першому етапі); редагування речень, невеликих за обсягом текстів; створення речень за першим словом; заміна в ньому мовних одиниць; створення власних висловлювань за фразеологізмами, поданим початком тексту, кінцем; добір слів до теми; самостійне складання тексту на вказану тему (на наступних етапах).

До уроків мови учитель добирає такий дидактичний матеріал, який сприяє вихованню в учнів любові до рідної землі, матері, України. Ольга Петрівна використовує уроки мови як інструмент формування національної самосвідомості, культури учнів, їх самопізнання та самовдосконалення. Так, наприклад, при вивченні теми «Займенник» пропонує дидактичний матеріал з поезії нашої краянки, поетеси Ніни Гнатюк:

*Той не вмирає, після кого квітне сад,
Той не вмирає, хто лиша в степу криницю.
До того весни повертаються назад,
Хто дав життя синам і гнізда птицям.*

На цьому дидактичному матеріалі учні виконують морфологічний аналіз займенників, але при цьому реалізується виховна мета – іде розмова про сенс людського буття і його цінності.

О.П.Байда відводить важливу роль **індивідуальним заняттям**, роботі з тими учнями, хто має проблеми з успішністю. Такі заняття є частиною плану роботи навчального кабінету й плануються в рубриці «Хочеш знати більше?». Слабші учні поряд з гуртківцями виконують цікаві завдання, дізнаються про окремі яскраві факти мовної дійсності, після чого на наступних уроках вчителька «провокує» їх на виявлення цих невідображених у підручнику знань. Спрацьовує ефект своєрідної позитивної самопрезентації юних допитливців, що стає поштовхом для наступного вольового зусилля учнів – активізує їхній

саморозвиток, самовиховання, пошукову й творчу діяльність.

Учителька надає перевагу комунікативному аспекту в навчально-педагогічній діяльності. Показовими в цьому плані стають уроки з розвитку зв'язного мовлення. Школярі працюють у парах, групах, моделюючи життєві ситуації. Форму ситуацій О.П.Байда переносить частково також на уроки засвоєння нового матеріалу.

Уроки літератури, проведені Ольгою Петрівною, спонукають до роздумів. На них проводиться кропітка робота над удосконаленням пошукової та пізнавальної діяльності дітей, активізацією різних типів мислення – логічного, абстрактного, творчого, дивергентного й конвергентного. Словесниця в ході аналізу творів навчає учнів мислити критично й асоціативно-образно.

Особливо насиченими у творчому й дидактичному планах є уроки літератури рідного краю. Наприклад, при знайомстві з поезією М.Луківа вчителька провела урок-дослідження «Вогник батьківської хати». Учні згадали біблійні заповіді («Шануй батька й матір своїх, то довгими будуть дні твої на землі»), прислів'я та приказки про родинне виховання («Є три нещастя на світі смерть, хвороби й невдячні діти», «У дитини палець заболить, а в матері серце»).

Учні виразно читали вірші М.Луківа, присвячені батьківській оселі й матері. Глибоко западали в юні серця проникливі слова, а пісні «Цвіте черешня в мамі на городі», «Одцвітає сонях за селом», виконані шкільними аматорами, по-справжньому схвилювали й спонукали до роздумів. Діти записали в зошити афоризми – «вузлики напам'ять» від М.Луківа, у яких утверджуються істинні людські цінності й чесноти. Так у стилі роботи Ольги Петрівни вдало поєднується навчання з вихованням людяності, доброзичливості й любові.

На своїх уроках учителька надає значну увагу ігровій діяльності учнів, використовуючи з цією метою **цікаву граматику, різноманітні мовні та літературні ігри, кросворди, ребуси, вікторини, конкурси.** На

підсумковому етапі засвоєння навчального матеріалу О.П.Байда вдається до нетрадиційних форм організації навчальної діяльності: проводить **уроки-заліки, уроки-подорожі, уроки-конкурси, КВК, брейн-ринги**, також використовує інноваційні елементи в структурі уроків традиційного типу, наприклад, **рольові ігри, змагання, лінгвістичні експерименти, міні-диспути** та інше.

Ольга Петрівна ефективно використовує міжпредметні зв'язки, що сприяють вихованню учнів, розвиває їхні художні смаки, розширює культурологічні, мистецькі горизонти, робить набуті знання системними й цілісними. Довіра й повага до юні поєднуються з вимогливістю та увагою до кожного. Ольга Петрівна Байда мріє, щоб усі її вихованці виростили благородними, красивими душею, співчутливими, небайдужими людьми, справжніми патріотами України.



Марина Стеценко

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолінний А.М.)*

**У НЕЇ «КОЖНЕ СЛОВО – ЦЕ ПЕРЛИНА...»
(з досвіду вчителя Козятинського лицею
Т.М.Домбровської)**

Проблема, над якою працює третій рік поспіль Тетяна Миколаївна Домбровська, учителька рідної мови та української літератури лицею Козятинської міської ради, – «Шляхи підвищення активності учнів на уроках української мови та літератури», вона цікава та багатогранна. Як і чим заохотити учня до співпраці? Як навчити слухати й чути іншого, прийняти чи заперечити точку зору свого співрозмовника?

Метою нашого дослідження є з'ясування рис індивідуально-педагогічного стилю професійної діяльності Т.М.Домбровської.

Сучасна доба характеризується становленням нової теорії освіти – особистісно зорієнтованої, яка передбачає

різну роль учителя на різних етапах навчання: організатора, спостерігача, консультанта тощо.

На заняттях, коли необхідно засвоїти значну кількість інформації за короткий проміжок часу, Тетяна Миколаївна використовує такі методи: **«Ажурна пилка»**, **«Африканський дощ»**, **«Коло ідей»** та ін. [2, 40]. Наприклад, на уроці української літератури в 11 класі, темою якого є вивчення життєвого й творчого шляху Ліни Костенко, учні відчують важливість поставлених перед ними завдань, адже після роботи в «домашній» групі «експерти» мають донести інформацію в повному обсязі до учасників інших груп, а потім ще й поділитися отриманими знаннями зі своїми «колегами».

Коли Тетяна Миколаївна вперше запропонувала школярам попрацювати саме в такий спосіб, то прочитала в їхніх очах німе запитання: «Ми маємо вивчити це самостійно, без Вас? Без традиційного конспектування?» Варто зауважити, що застосування цього методу не вдалося просто й легко з першого разу, адже не секрет, що стереотипи завжди важко ламати.

Ефективною й, безперечно, цікавою інтерактивною технологією є **«Мозковий штурм»** [3, 98]. Працюючи за цим методом, учителька дотримується такого алгоритму:

- I. Визначення проблеми.
- II. Обговорення за такими правилами:
 1. Сміливо висловлюйте свою думку.
 2. На етапі генерування ідей не обговорюйте й не критикуйте висловлених думок.
 3. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим.
 4. Розширення запропонованої ідеї заохочується.

Під час вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» в 10 класі на поставлене проблемне питання: «Так хто ж Чіпка – народний месник чи вбивця?» можна було почути кілька різних думок, що врешті-решт призвело до дискусії. Тетяна Миколаївна вміє формувати цікаві й проблемні запитання та завдання, скажімо, такі:

- Проблема абсурдної особистості як породження абсурдної дійсності (Новела М.Хвильового «Я (Романтика)», 11кл.).
- Стоячи на місці, людина рухається назад (Роман Ю.Яновського «Майстер корабля», 11 кл.).
- Григорій Многогрішний: український супермен чи реальний приклад для наслідування? (Роман І.Багряного «Тигролови», 11 кл.).
- Як ви ставитеся до еміграції Уласа Самчука? Це був порятунок власного життя чи продовження боротьби за визволення України? (Вивчення біографії письменника, 11 кл.).

Під час вивчення драматичних творів на уроках літератури учні з великим бажанням беруть участь у рольових іграх [4, 48]. Перевтілюючись у той чи інший образ, «актори» намагаються донести до глядачів ті ідеї та почуття, які інколи сприймають інтуїтивно, «між рядками». Цікавою формою осмислення драматичних творів є **твори-листи до головного героя або написані у формі щоденника**. До речі, Тетяна Миколаївна досить часто використовує таку письмову форму, як **«Щоденник з подвійним коментарем»**, суть якої полягає в тому, що, вивчаючи біографію письменника, учні виписують події, які їх вразили, та коментують їх, висловлюючи власні судження.

Для того, щоб збудити думку школярів, прищепити інтерес і любов до української літератури, використовуються нестандартні творчі роботи, особливо під час вивчення драматичного твору. Добре, коли цьому передують ще й перегляд спектаклю. На жаль, така нагода трапляється рідко. Декілька років тому до Козятина завітав Львівський драмтеатр з виставою «Кайдашева сім'я». Враження залишилися незабутні, і це підтвердили учнівські твори, виконані у формі **записів у читацькому щоденнику**. Тут були й роздуми над важким становищем селянина в пореформений час, і заклик поважати своїх батьків. Адже, справді, нещасний підпийлий Омелько Кайдаш викликав лише співчуття глядачів, а Карпо – осуд за те, що підняв руку на батька, який його виростив і поставив на ноги.

Після прочитання в 11 класі драматичної поеми І.Кочерги «Ярослав Мудрий» старшокласники написали твори у формі **листа-звернення**, де часто звучала подяка князю за збереження єдності Київської Русі.

Формуванню вмінь конкретизувати, порівнювати, логічно мислити сприяє **робота з опорними схемами, таблицями** як на уроках мови, так і літератури. Т.М.Домбровська використовує **понятійні таблиці**, де впродовж заняття записується інформація у вигляді стислого конспекту.

На уроках стилістики Тетяна Миколаївна організовує різні види мовленнєвої діяльності: діалоги, усні та письмові висловлювання, написання листів, статей, памфлетів. Питання підвищення мовної культури, формування мовленнєвих умінь і навичок школярів стоїть нині дуже гостро. Звичайно, ефективність формування мовленнєво-комунікативних умінь значною мірою залежить від застосування на уроках відповідних методів. Щоб подолати суржик, учителька систематично практикує «Мовленнєві хвилинки» та «Фразеологічні дуелі» [6, 12]. Т.М.Домбровська постійно залучає учнів до дослідницької праці: пошуку (наприклад, знайти в тексті складнопідрядні речення з різними типами підрядності), конструювання (доповнити речення підрядною частиною, вставити сполучні засоби в складнопідрядне речення), творчого спостереження (з'ясувати, чи є в тексті складнопідрядні речення; з якою метою автор використовує речення такого виду). Цікавою для школярів є також робота **пошукового характеру з використанням матеріалів періодики**. «Виловлюючи» мовленнєві (а інколи навіть й орфографічні та пунктуаційні) помилки зі сторінок газет, юні філологи приходять до важливого висновку: щоб повідомити про цікаву подію іншим людям, розбудити їхнє мислення, спонукати до дії, потрібно власні думки висловлювати грамотно й чітко.

Не менш важливим видом дослідницької роботи в практиці Т.М.Домбровської є **написання курсових робіт**, у яких ліцеїсти розкривають найбільш актуальні проблеми

розвитку української мови та літератури, культури, звичаїв і традицій нашого народу.

Зростає активність учнів і під час проведення нетрадиційних уроків, таких, як **урок-лінгвістичний експеримент, лабораторна робота, дослідження** [5, 16]. На уроці-дослідженні на тему: «Розділові знаки в складному реченні з різними видами зв'язку» цікавою та плідною є ознайомлення з текстами різних стилів та форм. Практикується використання таких завдань: дослідити текст, у якому найбільше авторських розділових знаків.

Умовою підвищення грамотності школярів є, безперечно, систематична й послідовна робота над удосконаленням орфографічних умінь та навичок. Звичайно, кому ж цікаво зазубрювати правила та винятки з них.

У 10 класі Тетяна Миколаївна проводить **гру**, у якій учні спілкуються парами. Учасники кожної групи одержують по два аркуші: з надрукованим текстом та один чистий. У запропонованих текстах навмисно допущено ряд помилок. За певний відрізок часу ліцеїсти повинні їх виправити й обмінятися роботами. Потім проводиться обрахунок помилок і балів.

Талановитий словесник Т.М.Домбровська продовжує роботу над удосконаленням шляхів підвищення творчої активності учнів на уроках української мови та літератури, прищеплюючи їм усвідомлену любов до рідного слова.

Література

1. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти / Є.Пасічник.– К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
2. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методики викладання української літератури / Г.Токмань // Дивослово. – 2002. – № 10. – С.39-45.
3. Пометун О. Інтерактивні методики та системи навчання / О.Пометун – К.: «Шкільний світ», 2007. – 112 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.С.К., 2003. – 98 с.
5. Пометун О. Після вашого уроку учні зможуть, або Поговоримо про результати навчання / О.Пометун // Історія в школах України. – №6. –

2004.– С.15-19.

6. Пометун О. Навчання в дії: Навч.-метод. посіб. / О.Пометун, Т.Ремех, А.Панченков. – К.: Видавництво А.П.Н., 2003. – 12 с.



Світлана Усатюк

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – докт. пед. наук,

проф. Куцевол О.М)

ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ

ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

(з досвіду вчителя Флоринської СЗОШ

Л.Г.Гонтар)

Нині, у період становлення та розвитку незалежної України й розбудови національної школи головне завдання вчителя – розвинути потенційні здібності кожної дитини, сформувати в молодій генерації українців високий інтелект, здатність вирішувати складні завдання, ініціативу і творчість. Кожна юна особистість повинна бути готовою постійно вчитися, безперервно поповнювати свої знання. **Грамотність** – один з важливих критеріїв освіченості людини. Орфографічні й пунктуаційні вміння та навички безпосередньо пов'язані з рівнем культури мовця і є важливими її компонентами.

Підвищення грамотності школярів – одна з основних проблем навчання мови. Загальновідомо, що природний «дар грамотності» притаманний небагатьом, тому необхідно проводити систематичну й послідовну роботу над формуванням орфографічних і пунктуаційних навичок. Це завдання добре усвідомлює Любов Григорівна Гонтар, котра впродовж 25 років викладає українську мову і літературу у Флоринській загальноосвітній школі I-III ступенів. Вона здійснює цю роботу на основі зв'язку з різними розділами української мови, що є базисними для оволодіння орфографією.

Мета нашого дослідження – розкрити методичні засоби формування орфографічної та пунктуаційної грамотності, напрацьовані Л.Г.Гонтар у своїй професійній

діяльності.

Як відомо, підґрунтя орфографічної й пунктуаційної грамотності формується в середній школі. Учні 5-7 класів мають зрозуміти, запам'ятати й навчитися безпомилково відтворювати значний обсяг складної й важливої мовної інформації. І від того, наскільки цей процес пізнання й запам'ятовування буде ефективним, залежить їхня мовна компетенція.

На уроках Л.Г.Гонтар використовує різні форми, методи і прийоми навчальної діяльності, спрямовані на вирішення означеної проблеми. Ефективною є **дослідницька робота** школярів, що передбачає осмислення мовних явищ і виявлення закономірностей та стимулює активну мисленнєву діяльність. Тому Любов Григорівна намагається вибудувати систему запитань і завдань так, щоб визначення або правила учні формулювали самостійно. З метою уникнення механічного заучування навчального матеріалу вчителька використовує зорові опори. Кращому запам'ятовуванню відомостей з мови сприяють різноманітні **словесні ключі**, в основу яких покладено ідею асоціативного запам'ятовування складних орфограм та окремих слів.

Найефективнішим для з'ясування рівня оволодіння правилами Л.Г.Гонтар вважає **прийом «Інформаційна атака»**. На її думку, його використання доцільне як на етапі закріплення вивченого матеріалу, так і в процесі повторення. Результативним прийомом активізації уваги учнів на різних етапах уроку є **гра «Спіймай помилку»**. Використовуються також **алгоритми на застосування правила** в конкретному випадку.

Доречними видами письмових робіт для опанування орфографії, за спостереженням Любові Григорівни, є **словникові диктанти; ускладнене й неускладнене списування; диктант «Перевіримо себе»; вправа «Коректор»; вправа «Свої приклади»; вправа без інструкцій; твори за опорними словами, із заданими орфограмами; вправи з елементами програмування.**

Належну увагу вчителька приділяє **роботі з**

орфографічним словником, який допомагає учням запам'ятати важкі щодо написання слова, сприяє виробленню вмінь самостійно працювати з довідниковою літературою, формує звичку звертатися до словників та інших енциклопедичних видань. Часто на уроках мови і літератури використовується словник іншомовних слів, «Українське літературне слововживання» та «Словник наголосів» С.Головащука, «Українське слововживання» Є.Чак тощо

Основним вектором в індивідуально-професійному стилі словесника є вироблення в учнів уміння самостійно здобувати знання, для цього вона розвиває самооцінку й самоконтроль. Л.Г.Гонтар навчає дітей працювати зі статтею підручника. Спочатку дає **завдання скласти до статті простий план**, а згодом – **складний**. Пізніше вони виділяють найголовніше, фіксують власні думки щодо прочитаного, **складають тези й конспект**. Усе це дає можливість ефективно здійснювати самоконтроль.

Учитель також звертає увагу на те, чи вміє школяр раціонально використати навчальний час. Для цього проводиться **анкета**, що містить такі запитання:

1. Що означає «схопити» основне на уроці, у книжці, під час бесіди?
2. Чи вмієш ти занотовувати розповідь (лекцію) вчителя?
3. Чи хочеш ти навчитися писати й читати швидше, ніж зараз?
4. Які способи асоціативного запам'ятовування орфограм тобі відомі?
5. Чи розвиваєш ти свою пам'ять? Поділися секретами.

Відповіді аналізуються, робиться висновок, що не всі діти, особливо 5-класники, уміють правильно організовувати робочий день і працю на уроці та вдома. І тут учитель допомагає, підказуючи прийоми асоціативного запам'ятовування різних орфограм, наприклад, «Правопис *и* після приголосних в іншомовних словах», приголосні якої зібрані у фразі «Зося і *Шура* – це чужі діти»; «Правопис м'якого знаку після приголосних» – «*Де ти з'їси ці лини*», «Префікса *с*» – «*Кафе «Птах»* тощо.

Отже, Л.Г.Гонтар поступово підводить дітей до необхідності самоконтролю й самооцінки отриманих знань. Педагог помітила, що школярам подобається оцінювати продукти власної навчальної діяльності й письмові роботи однокласників, тому вона використовує різні види завдань і пропонує їхню перевірку та рецензування. Серед часто використовуваних **диктанти «Перевір себе», взаємоперевірка зошитів, переказів, творів, тестів, робота над помилками «Швидка орфографічна допомога», самоаналіз «Білі плями», кооперативне навчання в групах «Ти – мені, я – тобі»** тощо.

Особливою популярністю школярів користується навчальна **рольва гра «Якби я був учителем»**. На певному етапі уроку в ролі педагога виступає добре підготований учень. Це мікровикладання окремої навчальної ситуації потребує від нього досконалого знання теми, уміння ставити запитання, оцінювати відповідь товаришів і власну діяльність.

З 5 по 11 клас учні ведуть **зошит для орфограм і пунктограм**. Цей своєрідний довідник із зібраними правилами, що вивчаються в середніх і старших класах, особливо стає в нагоді, коли потрібно актуалізувати пройдений матеріал, написати письмову роботу, а особливо при підготовці до зовнішнього тестування. При заповненні такого нотатника формуються навички складання опорних планів, таблиць та схем. Це допомагає активізувати пізнавальну діяльність учнів і досягти економії навчального часу.

На уроках мови Л.Г.Гонтар також звертає увагу на те, щоб її вихованці вчилися самостійно працювати з підручником і словником, уміли аналізувати, порівнювати й узагальнювати мовні явища, будувати логічно правильні висловлювання, складати опорні плани, схеми, таблиці. Словниковий запас учнів має постійно збагачуватися новими словами й термінами, значення яких відразу запам'ятати важко.

Так, на уроках літератури вони знайомляться з різноманітними теоретико-літературознавчими поняттями:

хорей, ямб, анапест, амфібрахій, метафора, метонімія, синекдоха, композиція, гіпербола, підтекст, сюжет, новела та ін. Для кращого запам'ятовування цих термінів, учителька разом з дітьми веде **словничок літерознавчих термінів**. А після вивчення окремих розділів проводить **літературні диктанти**, що не лише сприяє самоконтролю знань з теорії літератури, а й підвищує орфографічну грамотність. Також Любов Григорівна привчає школярів цілеспрямовано з олівцем читати текст, аналізуючи пунктограми й звертаючи увагу на правопис слів.

Л.Г.Гонтар бере активну участь у роботі шкільного методичного об'єднання й виконує функції його керівника, а також районного об'єднання вчителів-словесників. Була учасником конкурсу «Вчитель року».

Учні, яких навчає Любов Григорівна, – постійні учасники районних олімпіад, часто виступають на обласному рівні, а також у різних конкурсах. Разом зі своїми словесницями вихованцями співпрацює в народознавчому гуртку «Оберіг».

Таким чином, у процесі вивчення мови і літератури всю навчальну роботу та позакласну роботу Л.Г.Гонтар спрямовує на оволодіння учнями вміння самостійно здобувати знання, контролювати правильність і доцільність власної мовленнєвої діяльності. А це, у свою чергу, сприяє формуванню компетентної мовної особистості.



Ірина Хитра

студентка III курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – докт. пед. наук.,

проф. Куцевол О.М.)

**ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ
ПЕДАГОГІКИ В ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ
УЧНІВ**

**(з досвіду вчителя ФМГ №17 м. Вінниці
О.В.Дячук)**

Загальновідомо, що величезний вплив на формування особистості має мова, яка виступає могутнім чинником усіх її психічних сфер, у тому числі й естетичної. Сучасній

людині для цілісного сприймання світу важливо розуміти слово як універсальний феномен, відчувати його образність. Педагоги К.Ушинський, В.Сухомлинський, І.Синиця, І.Зязюн та ін. підкреслювали, що слово здатне відтворити все розмаїття людської думки й почуттів: «Я не мав би права називатися вихователем, якби на кожному кроці не розкривав красу, поетичну силу, аромат, найтонші відтінки, музику слова, якби школярам не хотілося виразити словом найкрасивіше й найзаповітніше...» [1, 9].

Величезну роль у формуванні естетичних смаків молоді відіграє художнє слово, що звучить зі сцени. Театр – синтез багатьох мистецтв, зокрема літератури, живопису, архітектури, музику, вокалу, танцю. Об'єднавчу щодо них функцію в театрі виконує література.

Мета статті – дослідити можливості театральної педагогіки, проаналізувати досвід організації учнівського театру в контексті літературної освіти учнів, напрацьований учителями-словесниками ФМГ № 17 м. Вінниці.

Самодіяльний дитячий театр – один з ефективних засобів виховання, що ґрунтується на активізації інтелектуальної, духовної та емоційно-почуттєвої сфери особистості. Участь дітей у театральних постановках сприяє засвоєнню ними загальнолюдських та національних цінностей, розширює можливості самопізнання, розвиває такі риси, як ініціативність, упевненість, розуміння особливостей театрального мистецтва. Проблема використання естетично-виховного потенціалу аматорського театру в школі привертала увагу багатьох педагогів та видатних людей, пов'язаних з проблемами освіти, – Я.А.Коменського, І.Франка, Б.Грінченка, С.Русової, С.Васильченка, Я.Корчака, А.Макаренка, В.Сухомлинського та ін.

Мистецтво Мельпомени постійно використовується в процесі навчання й виховання дітей. Воно залучає їх до естетичної діяльності як на уроці, так і поза ним. У такий спосіб школярі можуть поглибити знання навчального матеріалу, а також особливостей театрального мистецтва,

що сприятиме розвитку емоційного відгуку й творчого потенціалу особистості.

Словесники вінницької фізико-математичної гімназії №17 також вважають, що театр є одним з ефективних засобів виховання, тому з 1993 р. тут започатковано драматичну студію, керівником якої став учитель української мови і літератури Василь Васильович Вернигора. Спочатку він створив драматичний гурток на основі 11-их класів. Для постановки бралися програмові твори та для позакласного читання, а саме п'єси М.Старицького «Не судилося», «За двома зайцями», І.Карпенка-Карого «Мартин Боруля», «Сто тисяч» тощо.

На певний період робота студії припинилася, оскільки Василь Васильович не викладав у старших класах. А з 1999 р. у зв'язку з оголошенням міського огляду-конкурсу дитячих драматичних колективів, робота аматорів відновилаь. Тоді була поставлена п'єса сучасного українського драматурга Ярослава Стельмаха «Запитай коли-небудь у трав». Згодом керівником студії стала молода вчителька Олена Володимирівна Дячук.

Юні служителі Мельпомени фізико-математичної гімназії №17 у 2001 р. на міському огляді художньої самодіяльності, присвяченому 140-річчю з дня смерті Т.Г.Шевченка, поставили виставу "Шевченко-художник" і посіли III місце. У форматі гімназійного конкурсу "Творчий портрет учителя" учасниками театрального гуртка підготовлено уривок з п'єси М.Старицького "За двома зайцями". Прикметно, що в цьому спектаклі взяли участь не лише учні, а й учителі гімназії.

О.В.Дячук спрямовує роботу гуртка на реалізацію таких **завдань**:

- виховання в учнів любові до мистецтва сцени;
- розвиток уміння володіння художнім словом;
- пропаганда творів українських драматургів минулого й сучасного;
- формування азів акторської майстерності.

Вихованці драматичної студії радують глядачів не лише в стінах ФМГ №17, вони були неодноразово

запрошені зі своїми постановками до Вінницького художнього музею, бібліотеки ім. І.Франка. Гуртківці беруть участь і в благодійних акціях – виступають в інтернатах, будинках інвалідів.

Останнім часом студійці активно залучаються до проведення народно-етнографічних свят, зважаючи на те, що в народній педагогіці виховний вплив часто здійснювався засобами обрядовості. В обрядах міститься чимало елементів драматичного мистецтва. Так, календарні й родинно-побутові обряди відбивають принцип імітації трудової діяльності, а також явищ природи. Як і театральні, обрядові дії мають ознаки комунікативного процесу – передачу інформації. Обряд яскраво вираженою соціальною функцією справляв сильний емоційний вплив, прилучав молодь до прекрасного і в такий спосіб підіймав над буденним. Він ставав особистісно значущою подією, частинкою «Я». Обряд утверджував цінність окремої людини у світі, акцентував увагу на усвідомлення нею своєї значущості, гідності.

Колектив ФМГ №17 також збирає та зберігає традиції рідного краю. Так, у 2008 р. проведена значна пошуково-дослідницька робота в рамках міського фестивалю фольклорних колективів "Вінницькі барви". Під час підготовки до виступу вчителі гімназії здійснили подорож у село Лозове Чернівецького району, де, спілкуючись з представниками місцевого етнографічного ансамблю, познайомилися зі святом Колодія. Потім О.В.Дячук розучила з членами театральної студії цей обряд і майстерно реконструйована його перед глядачами на міському фестивалі-конкурсі. Прикметно, що в підготовці дійства активну участь брала студентка інституту філології й журналістики Юлія Грищук, педагогічна практика якої припала на цей час.

Також вчителі гімназії використовують елементи театральної педагогіки не лише в позашкільній роботі, а й на уроках. Зокрема Олена Володимирівна Дячук разом з учнями готує **інсценізації уривків драматичних творів**,

формуючи при цьому навички художньо-мистецького інтерпретування образів.

У методичній палітрі вчительки є *рольові ігри*, які стимулюють творчий пошук та активні вербальні дії за мінімуму попередньої підготовки учнів; тренують їхню мовленнєву компетентність, здатність входити в роль. При цьому О.В.Дячук враховує особливості гри як феномена культури, що навчає, виховує, розвиває, соціалізує, розважає, дає відпочинок. Недарма російський письменник Ю.Нагибін так оцінював її значення в дитинстві особистості: «У грі виявляється характер дитини, її погляди на життя, його ідеали. Самі того не усвідомлюючи, діти в процесі гри наближаються до вирішення складних життєвих проблем».

Використання *ігор-драматизацій*, у яких учні виступають від імені письменника чи його літературних персонажів, дає можливість глибше зрозуміти художній твір, осмислити психологію праці митця. Особистість експресивного самовиражається в грі, і водночас театральне втілення стає своєрідним прийом аналізу художнього образу. О.В.Дячук свідомо думки, що рольова установка неминуче провокує виникнення психологічних чи гносеологічних дій перетворювального характеру, тобто розвиває креативні здібності дитини. Дидактична доцільність літературної гри полягає в можливості прийняття учнем рольової установки. Засвоєння художніх творів перш за все передбачає читацьке входження в текст, «приміряння на себе» чужої соціальної ролі, необхідне для літературної рефлексії.

Саме вживання в роль з усіх ігрових компонентів є найкращим тренінгом образного мислення, процесів перенесення в образ та спостереження за персонажем художнього полотна.

У структуру рольової гри як діяльності органічно входить з'ясування її мети, планування та реалізація, а також аналіз результатів, у яких особистість реалізує себе як суб'єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами

змагальності, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації.

У структуру гри як процесу входять:

- а) ролі, узяті на себе гравцями;
- б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;
- в) ігрове вживання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними;
- г) реальні відносини між гравцями;
- д) сюжет (зміст) – область дійсності, умовно відтворена в грі.

Значення рольової гри неможливо вичерпати й оцінити розважальними можливостями. У тім і полягає її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, у творчість, у модель людських відносин і проявів у праці.

У своїй професійній діяльності О.В.Дячук використовує **сюжетно-рольові ігри**, які створює разом зі своїми вихованцями. Такі ігри розрізняються:

- за змістом (відображення побуту, праця дорослих, громадське життя);
- за кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні);
- за видом (ігри, сюжет яких придумують самі діти, ігри-драматизації – розігрування казок й оповідань).

За допомогою рольової гри вчитель може розвивати всі види мовленнєвої діяльності учнів і, перш за все усне мовлення, яке є провідним видом мовленнєвої діяльності в середній ланці шкільного навчання. Рольова гра сприяє тому, що висловлювання учнів стають змістовнішими, складнішими за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Олена Володимирівна вважає, що правильно організована рольова гра на уроці – зовсім не розвага, вона не тільки приносить дитині максимум задоволення, але є могутнім засобом розвитку і формування гармонійно розвиненої особистості. Рольова гра сприяє організації навчального співробітництва й партнерства, адже виконання етюдів припускає охоплення групи учнів (рольова

гра будується не тільки на основі діалогу, але й полілогу), що повинні злагоджено взаємодіяти. При розподілі ролей варто враховувати як мовні, так й “акторські” можливості учасників, доручаючи одним більш вербальні, іншим – пантомімні ролі, третіх же призначаючи на ролі “суфлерів”, даючи їм право підказувати на основі тексту.

Практично весь навчальний час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому задіяний не тільки мовець, але й максимально активний слухач, тому що він повинний зрозуміти й запам'ятати репліку партнера, співвіднести її із ситуацією, визначити, наскільки вона адекватна ситуації й меті спілкування, і правильно відреагувати на репліку. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів школярів, сприяють усвідомленому засвоєнню мови. Учні активно працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх товаришів.

У ході рольової гри учні знайомляться з технологією театру, хоча і в початковій формі. Учитель має заохочувати прояви уяви й фантазії, тому що в умовах традиційного навчання можливості в цьому відношенні обмежені. Саме ж перевтілення сприяє розумінню інших людей. Істотною перевагою рольової гри перед іншими навчальними формами є стовідсоткова зайнятість учнів, а також концентрація уваги учасників протягом усієї гри.

Таким чином, використання елементів театрального мистецтва на уроках української літератури та в позакласній роботі сприяє підвищенню ефективності літературної освіти шкільної молоді. І вчителі-початківці, і студенти-практиканти можуть запроваджувати у своїй професійній діяльності досвід словесників-новаторів Вінницької ФМГ №17.

Література

1. Миропольська Н. Естетичне освоєння дійсності засобами слова / Н.Миропольська // Рідна школа. – 1990. – №3. – С.9-11.
2. Миропольська Н. Формування художньої культури учнів засобами мистецтва слова / Н.Миропольська // Рідна школа. – 2002. – №8-9. – С.48-50
3. Савчук Н. Навчальна гра на уроці літературі / Н.Савчук. – К.: Шк. світ, 2007. – С.8-9, 82-84.



Мар'яна Чайковська

*студентка III курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)*

**ВИКОРИСТАННЯ КАБІNETУ УКРАЇНСЬКОЇ
ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
(з досвіду вчителя Хоменківської СЗОШ
О.М.Каспрук)**

Важко переоцінити роль художньої літератури в суспільному житті. Вона є могутнім засобом відображення й пізнання дійсності і як вид мистецтва впливає на почуття учнів, розвиває їхні естетичні смаки, виховує ті чи інші риси характеру, сприяє формуванню їхнього світогляду.

У системі шкільної освіти художній літературі як навчальному предмету відведене важливе місце. У процесі її вивчення вчитель-словесник має виробити в учнів естетичний смак, уміння давати правильну й обґрунтовану оцінку художнім творам.

Література має виняткове значення в моральному й естетичному становленні шкільної молоді, зокрема вихованні гуманізму, патріотизму, громадянського обов'язку. У дидактичному аспекті цей предмет передбачає засвоєння літературних і літературознавчих знань, вироблення в учнів відповідних умінь і навичок, на які спрямовує шкільна програма з літератури. Для реалізації цих завдань важливим є створення сприятливих умов для праці педагога й продуктивного навчання його вихованців, що можна досягти за допомогою правильного оформлення кабінету.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити досвід учителя-словесника Хоменківській ЗОШ I-III ступенів Олександри Михайлівни Каспрук з організації та використання в системі шкільної літературної освіти можливостей навчального кабінету.

Кабінет української літератури в Хоменківській ЗОШ I-III ступенів – це просторий клас. Тут затишно й чисто, багато квітів. Уся атмосфера налаштовує на довірливе спілкування й співробітництво. Господарюють в літературному кабінеті

учні 11-Б класу, що має гуманітарний напрямок. Друга навчальна зміна – додаткові заняття, консультації та самопідготовка школярів, робота літературних гуртків.

Учні можуть знайти в кабінеті різноманітну інформацію з навчальних та довідкових посібників, стендів, ілюстративного матеріалу – з джерел, що дають змогу організувати урочну, самостійну та позакласну роботу. На кожному занятті до будь-якої теми школярі отримують інформацію зі **змінного стенду «Сьогодні на уроці»**, що знаходиться в демонстраційній зоні кімнати, зліва від класної дошки. Справа – **стенд «Літературно-мистецький календар»**, що допомагає школярам іти в ногу з часом, збагачувати себе інформацією про визначних митців та їхню творчість.

Зібраний з різних джерел довідковий ілюстративний матеріал, знаходиться на стендах, розміщених в експозиційній зоні, на стіні навпроти вікон. Позаду – книжкові шафи, у яких міститься бібліотека – більше сотні книг та посібників, а також технічні засоби навчання.

В оформленні кабінету враховані такі **сучасні вимоги**, як наявність основної навчально-методичної документації кабінету (держстандарт, програма з української літератури, методичні рекомендації МОН України щодо вивчення предмета; календарні плани й поурочні плани для кожного класу; критерії оцінювання рівня знань учнів; вимоги до єдиного орфографічного режиму). Особливо важливим є наявність напрацьованих О.М.Каструк **навчально-методичних комплексів**, що містять дидактичний матеріал; матеріали для організації контролю знань: тексти варіантів контрольних робіт, тематичного оцінювання; екзаменаційні білети; тексти тренувальних завдань до екзаменів; матеріали для підготовки до вступних іспитів; банк таблиць, карт, моделей, фільмів, слайдів, відеозаписів, мультимедійних посібників, додаткової літератури; матеріали передового педагогічного досвіду; методичні розробки вчителів; матеріали тематичного оцінювання учнів; зразки рефератів, доповідей, інших наукових і творчих робіт дітей; додаткові матеріали, зібрані й

систематизовані вчителем.

У плані роботи кабінету О.М.Каспрук передбачає такі **види роботи**: здійснення заходів, спрямованих на вдосконалення педагогічних умов функціонування кабінету, підвищення якості знань учнів; реалізації міжпредметних зв'язків, ефективного використання традиційних і сучасних засобів навчання на уроках і в позаурочний час; проведення позакласних і факультативних занять; вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду; проведення консультацій для вчителів та учнів; проведення конкурсів навчально-виховного призначення та організації виставок учнівських робіт; виготовлення навчально-наочних посібників тощо.

Важливо зазначити, що **документація з питань роботи кабінету** повинна містити положення про навчальний кабінет; план його роботи; тематичну картотеку; каталог зібраної літератури; план та журнал обліку роботи гуртка, сценарії й матеріали для проведення вечорів, диспутів, КВК, конкурсів; проведення олімпіад з предмета; правила й інструкції з техніки безпеки.

Естетичне й змістовне оформлення кабінету створює особливу атмосферу духовності, прилучення молодого покоління до літературно-мистецьких цінностей свого народу. У дітей виробляються естетичні смаки та вподобання, виховується культура поведінки, бережне ставлення до скарбів рідної мови й красного письменства, пошана до книги та мистецьких надбань. Шанобливе ставлення до культурних скарбів минулого та сучасності формує інтелект та інтереси, розвиває творчі здібності. Кабінет літератури Хоменківської школи, зі слів Олександри Михайлівни, – місце для проведення методичних засідань, відкритих уроків, інтелектуальних конкурсів, літературних вечорів «при свічках».

У кабінеті є різноманітне забезпечення викладання української літератури: календарно-тематичні плани роботи, критерії оцінювання навчальних досягнень з курсу «українська література», інструктивні матеріали, структура концентрованого способу навчання, *матеріали для*

тематичного контролю знань, умінь і навичок з української літератури: (матеріали для тестової перевірки, папки для самоконтролю та самоперевірки знань, тематика залікових і творчих робіт, картки-інформатори), *методичні розробки окремих тем та ілюстративний матеріал до них:* словники літературознавчих термінів, підручники й посібники, тексти літературних творів, посібники та хрестоматії з бібліотечного фонду кабінету української літератури, стенди, що містять періодичну інформацію, папки та альбоми з репродукціями картин, різноманітна довідкова література, наукові й творчі роботи учнів на різну тематику, комп'ютерні аудіо- та відеодиски літературних творів, тематичні папки з рефератами учнів.

О.М.Каспрук організувала при кабінеті літературний гурток «Світанок». Можна з упевненістю говорити, що він підвищує інтелектуальний та естетичний рівень обдарованих учнів, продовжує знайомство з високим мистецтвом виразного читання творів, записаними на аудіоносіях кращими виконавцями.

Учні не тільки виявляють свої творчі здібності, але й удосконалюють їх, отримують кваліфіковану оцінку дослідницьких і творчих напрацювань, порівнюють їх з результатами праці гуртківців минулих років.

О.М.Каспрук вважає, що значною мірою організації роботи вчителя сприяють робочі стенди зі змінним навчальним матеріалом.

Такий стенд як «Сьогодні на уроці», завжди повинен бути перед очима учнів, тому на ньому демонструються матеріали до кожного уроку. Тут можна почерпнути таку інформацію:

- що повинні вміти й знати учні;
- критерії оцінки набутих знань та умінь;
- тема, мета уроку;
- ілюстративні матеріали.

Стенд «Літературно-мистецький календар» інформує школярів про події культурного життя країни й світу. Матеріали оформляються й поновлюються відповідно до «Календаря пам'ятних дат» портретами, репродукціями

картин, виставкою художніх творів, журнальними та газетними публікаціям.

Навчальні стенди розміщено на задній стіні класу, це не відволікає учнів від сприйняття навчального матеріалу безпосередньо на уроці. Ці експозиції використовуються на уроці за потребою, для самостійної роботи учнів, для повторення вивченого, як довідковий матеріал.

Ще є стенди **«Теорія літератури»** та **«Літературні напрями»**. Вони допомагають учням засвоїти важливу теоретико-літературну термінологію, а також стають довідковим джерелом з таких складних питань, як літературні роди і жанри, художньо-зображувальні засоби літературного твору та інші. Терміни розташовані схематично у взаємозв'язку, поняття ілюстровані прикладами з художніх творів.

О.М.Каспрук накреслює такі перспективи розширення літературного кабінету:

1. Продовжити поповнення бібліотечного фонду текстами художніх творів, що вивчаються за програмою, новинками літератури, методичними посібниками, довідковими й ілюстративними матеріалами.
2. Завершити виготовлення роздаткового матеріалу для навчально-методичних комплексів кожного класу (картки, тексти, контрольні питання для тематичного оцінювання знань та самоперевірки учнів).
3. Оснастити кабінет комп'ютером, відео- та аудіотехнікою сучасних зразків.
4. Придбати комп'ютерні диски з новими аудіо- й відеозаписами літературних творів, заочних екскурсій у літературні й художні музеї України та світу.
5. Зробити чергову передплату періодичних фахових видань для повсякденного користування в кабінеті.

Отже, робота Олександри Михайлівни Каспрук щодо організації кабінету української літератури є дуже важливою ланкою її професійної діяльності. Молоді вчителі-словесники, познайомившись з її досвідом, мають змогу почерпнути багато цікавої та корисної інформації для своєї подальшої професійної діяльності.

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Інститут філології й журналістики
Кафедра методики філологічних дисциплін

МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК УЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА

Науково-методичний збірник
студентських статей

Випуск 2

Загальна редакція – Куцевол О.М.

Коректор: Шевчук О.Б.

Комп'ютерна верстка: Логачева Н.А.

Підп. до друку 8.04.2010р. Формат 60 X 84/16
Папір офс. Гарнітура _____. Друк ризографічний
Ум. друк. арк. ____
Тираж 100 прим. Зам. № ____

Віддруковано ПП «Веда»

м. Вінниця, вул. 600-річчя, 23

Тел. (0432) 695-480