

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
УКРАЇНИ**

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського**

Інститут філології й журналістики

Кафедра методики філологічних дисциплін

**МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК
УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

ВИПУСК 4

**До 100-річного ювілею
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

ВІННИЦЯ – 2012

Науково-методичний збірник засновано у 2009 р.

ЗАСНОВНИК:

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

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Ісаєва О. О., доктор педагогічних наук, професор. Завідувач кафедри методики викладання російської мови та світової літератури Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ);

Шевчук Т. Б., кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії й методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне).

Рекомендовано

*Ученою радою інституту філології й журналістики
(протокол № 12 від 16. 05. 2012 р.)*

Методичний пошук учителя-словесника : зб. наук.-метод. статей студентів і магістрантів. Вип. 4 / упоряд. Л. І. Федчук ; заг. ред. О. М. Куцевол. – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2012. – 304 с.

Збірник містить статті, кожна з яких узагальнює результати науково-пошукової роботи обдарованої студентської молоді й стосується тієї чи іншої актуальної проблеми сучасного мовознавства, лінгводидактики, методики навчання української та зарубіжної літератури, передового педагогічного досвіду.

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

Загальна редакція: доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.

Упорядник: канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.

Коректор: Шевчук О. Б.

Верстка: Бойко В. В.

ЗМІСТ

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ

- Байда Юлія.* Співвідношення автосемантичної / синсемантичної лексики в художніх творах Михайла Коцюбинського (на матеріалі оповідань «Ялинка», «Харитя»).....
- Бакало Ірина.* До питання денотативної природи повнозначного слова.....
- Баклан Юлія.* Однослівна номінація підметів (на матеріалі пісенного фольклору).....
- Жарик Анастасія.* Семантична недостатність формально-синтаксичного компонента речення (на матеріалі української та англійської мов).....
- Коновальчук Олена.* Предикативний зв'язок у реченнях з відношенням «ознака – ознака».....
- Кузьменко Наталя.* Морфологізований і неформологізований підмет у реченнях української та англійської мов (на матеріалі творів Марка Твена англійською мовою та їх українських перекладів).....
- Лисак Вікторія.* Диференціація синсемантичних повнозначних слів української мови (на матеріалі публіцистики Миколи Зерова та художньої спадщини Миколи Хвильового).....
- Пономаренко Юліана.* Дефініції деяких граматичних термінів у сучасних тлумачних українських та англійських словниках.....

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

- Власюк Оксана.* Усна народна творчість на уроках розвитку зв'язного мовлення в початкових класах.....
- Височанська Олександра.* Мотивація навчальної діяльності – важлива складова навчання української мови.....
- Касянчук Тетяна.* Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів на уроках української мови.....
- Клірішенко Оксана.* Використання методів проблемного навчання на уроках української мови у 8 класі (на прикладі вивчення однорідних членів речення).....
- Копайгородська Любов.* Вивчення риторики в профільних класах як спосіб формування мовленнєво-комунікативних умінь старшокласників.....
- Мацюк Ольга.* Шляхи диференціації навчання на уроках рідної мови в 11 класі (на прикладі вивчення теми «Просте ускладнене

речення»).....

Паламарчук Віта. Використання таблиць і схем на уроках української мови в старших класах.....

Передрій Марина. Формування синтаксичних понять на основі принципу наступності в шкільному курсі української мови.....

Пойда Марина. Методика ефективного повторення основних пунктограм складного речення в 11 класі.....

Пучко Антоніна. Вплив комунікативних завдань на формування мовленнєвої особистості молодшого школяра.....

Руда Анна. Комунікативно спрямоване вивчення складнопідрядних речень у 9 класі.....

Слободянюк Олена. Використання інтерактивних технологій кооперативного навчання на уроках засвоєння синтаксису.....

Степанківська Віта. Використання наочності на уроках вивчення теми «Речення з однорідними членами».....

Тупік Юлія. Елементи безмашинного програмованого навчання під час вивчення морфології у вищому навчальному закладі.....

Федорич Христина. Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності у процесі вивчення морфології.....

Хавлюк Олена. Розвиток комунікативних здібностей учнів на уроках української мови в середній ланці загальноосвітньої школи..

Цімахович Катерина. Експериментальне дослідження ефективності особистісно орієнтованого підходу до вивчення орфографії української мови.....

Розділ III. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

Білостегнюк Юлія. Генеза вінка сонетів в українській літературі.....

Демчур Олена. Образ жінки-матері як втілення архетипу матері в ліриці Бориса Олійника.....

Рожко Олена. Жанрові особливості письсенницьких мемуарів XIX століття.....

Царук Анастасія. Максим Рильський і Тарас Шевченко: художньо-мистецькі паралелі творчості.....

Розділ IV. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Архарова Валентина. Почнемо вивчати українську літературу з народної казки.....

Байда Юлія. Організація завершального етапу уроків української літератури в 10 класі (на прикладі вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба режуть воли, як ясла повні?»).....

Вакарчук Юлія. Проблема вивчення життєпису письменника в методиці української літератури.....

Василенко Вадим. Вивчення життєпису Лесі Українки в курсі української літератури у 8 класі.....

Ворона Світлана. Вивчення мови творів Василя Стуса на уроках української літератури в 11 класі.....

Дудніченко Наталія. Епіграф як домінанта аналізу художнього твору (на матеріалі поеми Тараса Шевченка «І мертвим, і живим...».).....

Зелененька Ірина, Обчакевич Інна. Цитування як альтернатива у професійно-педагогічній комунікації уроку з сучасної літератури рідного краю.....

Кадрова Аліса, Кадрова Аліна. Викладання української літератури на екзистенціально-діалогічних засадах.....

Коновалова Олена. Міфопоетичний аналіз художнього твору в школі: стан і перспективи.....

Котошук Христина. Застосування вітагенних технологій на уроках української літератури.....

Кравчук Тетяна. Особливості вивчення творів давньої української літератури в 9 класі.....

Кузик Ірина. Організація проектної діяльності старшокласників у процесі літературної освіти.....

Кузьменко Наталія. Методика використання відеоматеріалів на уроках української літератури.....

Курганова Олена. Формування емпатії в старшокласників на уроках української літератури.....

Кушнір Ольга. Поглиблення в десятикласників поняття про пейзаж у процесі вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».....

Рудик Любов. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі літературної освіти.....

Руткаускайте Лігіта. Комунікативна спрямованість уроку читання.....

Савич Надія. Самостійна робота студентів: організація та контроль (на прикладі новели Василя Стефаника «Новина»).....

Слободяник Ольга. Особливості вивчення драматичних творів на уроках української літератури в 10 класі (на прикладі комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля»).....

Шкуренко Інна. Організація самостійної роботи учнів на уроці вивчення вертепної драми у 9 класі.....

Розділ V. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Жупанова Марія. Нестандартні види роботи на уроках розвитку зв'язного мовлення в середній ланці загальноосвітньої школи.....

Кваша Наталія. Використання інтерактивних технологій у гуртковій роботі (на прикладі вивчення роману Шарлоти Бронте «Джейн Ейр».....

Кіріченко Марія. Домінуюча форма інтерактивного навчання в процесі засвоєння теми «Срібне століття російської поезії».....

Кушнір Олена. Світ чиновника-обивателя в комедіях «Підозріла особистість» Бронислава Нушича та «Ревізор» Миколи Гоголя (до проблеми компаративного аналізу).....

Орловська Аліна. Літературний моніторинг в дослідженнях старшокласників.....

Розділ VI. ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ

Арсеньєва Вікторія. Просто й дохідливо про непрості аксіоми синтаксису: обсяг члена речення (з досвіду роботи).....

Бакало Ірина. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури (з досвіду роботи вчителя Вінницької СЗОШ № 9 Г. М. Сусол).....

Безпалько Інна. Використання інтерактивної дошки на уроках рідної мови (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури СЗОШ № 35 м. Вінниці Т. І. Довгань).....

Білостегнюк Юлія. Способи емоційного налаштування на урок (з досвіду роботи вчителя Вінницької НВК: школи-гімназії № 6 О. В. Самарухи).....

Буцацька Наталія. Використання активних методів навчання на уроках української мови (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури СЗОШ № 26 м. Вінниці О. В. Мельник).....

Заболотна Ірина. Виховання загальнолюдських цінностей на уроках української літератури в старших класах загальноосвітньої школи (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 31 м. Вінниці О. К. Сокольвак).

Казмірчук Леся. Робота з текстом на уроках української мови як засіб реалізації навчальних і розвивально-виховних цілей (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури СЗОШ № 26 м. Вінниці С. М. Гуменюк).....

Лисак Вікторія. Реалізація мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній на основі використання творів письменників-земляків на уроках рідної мови в 6 класі (з досвіду роботи вчителя-методиста СЗОШ № 15 м. Вінниці Л. М. Пастух).....

Стукан Оксана. Метод проектів на уроках української літератури (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 22 м. Вінниці

Г. С. Росторгуєвої).....
Штичак Аліна. Значний творчий потенціал, помножений на суму глибоких знань (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури Вінницької СЗОШ-гімназії № 23 Г. Н. Янголь).....

ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ



УДК 821.161.2'367.62:81'42

Юлія Байда

*студентка магістратури
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – доктор філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)*

СПІВВІДНОШЕННЯ АВТОСЕМАНТИЧНОЇ / СИНСЕМАНТИЧНОЇ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖНІХ ТВОРАХ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО (на матеріалі оповідань «Ялинка», «Харитя»)

Семантика, змістовий обсяг слова визначається його можливостями поєднуватися з іншими лексемами, тобто його синтагматичними відношеннями. Синтагматика – це сполучуваність. Кожне слово поєднується не з будь-якими, а тільки з певними одиницями мови. Звичайно, часто значення повнозначної частин мови можна зрозуміти й поза контекстом, але зазвичай потрібно звертати увагу на коло словоформ, котрі її оточують.

Проблема зв'язку слів є однією з центральних у синтаксисі, вона постійно привертає увагу дослідників. Мовознавці з'ясували, що існує два типи повнозначних лексем, і розмежували їх, номінуючи автосемантичними та синсемантичними. Підґрунтя теорії про автосимантизм та синсемантизм заклали відомі українські вчені Д. Баранник, І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, Н. Іваницька, О. Мельничук, В. Русанівський.

Мета дослідження – виявити параметризацію художніх текстів, зокрема оповідань М. Коцюбинського, за ознакою «автосемантизм / синсемантизм», а також зіставити автосемантичну та синсемантичну лексику за кількісними характеристиками.

Об'єктом дослідження стали групи слів української мови за частиномовною належністю, а **предметом** – автосемантична та синсемантична лексика. Дослідження виконано на матеріалі оповідань «Ялинка» та «Харитя» М. Коцюбинського.

Перш ніж перейти до розмежування автосемантичної та синсемантичної лексики в художніх текстах з'ясуємо, що мовознавці розуміють під цими поняттями.

Автосемантичними повнозначними словами називають такі, які своїм власним фонетичним складом без залежних компонентів-поширювачів номінують денотат [2, с. 99]. Наприклад: *Повівав холодний вітерець* (М. Коцюбинський, «Ялинка»). У цьому реченні всі слова автосемантичні.

Синсемантичними прийнято вважати такі повнозначні слова, котрі для номінації відповідного денотата обов'язково вимагають іншого чи декількох інших слів, обов'язково залежних від попереднього [3, с. 61]. Наприклад: *Василько виїхав на узлісся* (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *І над усім тим розкинулось погідне блакитне небо, лунає в повітрі весела пісня жайворонка* (М. Коцюбинський, «Харитя»).

Поділ повнозначних слів на автосемантичні й синсемантичні базується на їх здатності виявляти синтагматичні властивості (сполучуваність). Н. Іваницька зазначає: «Кожному повнозначному слову притаманні синтаксичні ознаки сполучення з певним колом форм, які його поширюють. На сполучуваність слів і, отже, на реалізацію повнозначними словами їхньої семантики впливає частиномовна належність, морфологічний склад (особливо наявність префіксів), відношення мотивованості значення, тобто лексико-граматичні ознаки» [1, с. 167].

Мовознавці стверджують, що основними критеріями розмежування автосемантичних і синсемантичних слів є обов'язковість та необов'язковість прислівного синтаксичного зв'язку. Обов'язковість, як зазначає І. Вихованець, – це «необхідність, регулярність, а необов'язковість – імовірність, можливість, нерегулярність появи залежного компонента» [цит. за: 2, с. 99].

Чіткої межі між цими двома класами лексем не існує, а отже, синсемантичні слова мають здатність переходити в автосемантичні (процес абсолютивзації).

Загалом у досліджуваних текстах виявлена така кількість автосемантичних і синсемантичних повнозначних слів – іменників, дієслів, прикметників і прислівників:

Таблиця № 1

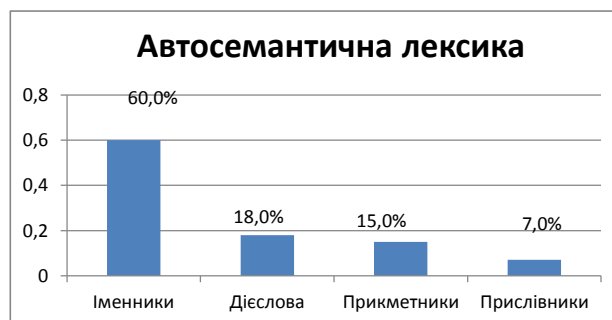
Автор, назва твору	Загальна кількість слів у творі	Кількість автосемантичних слів	Кількість синсемантичних слів
М. Коцюбинський, «Ялинка»	2114	1044	323
М. Коцюбинський, «Харитя»	1961	1007	271

Детальну характеристику автосемантичних і синсемантичних повнозначних слів подаємо, згрупувавши їх за частиномовною належністю.

У текстах досліджуваних джерел виявлено такі групи повнозначних автосемантичних слів:

- 1) автосемантичні іменники (1108): *Настав святий **вечір*** (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *Вона припала **матері** до рук і почала їх цілувати* (М. Коцюбинський, «Харитя»);
- 2) автосемантичні дієслова (370): *Яким **помовчав*** (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *Мати стиха **застогнала*** (М. Коцюбинський, «Харитя»);
- 3) автосемантичні прикметники (303): ***Струнке, зелене, веселе**, воно маяло гілочками, наче раділо гостям...* (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *І вже не знаю, як мені, **бідній, недужій**, запобігти лихові...* (М. Коцюбинський, «Харитя»);
- 4) автосемантичні прислівники (270): *Василько їхав лісом, коні **глибоко** поринали в сніг і **ледве-ледве** переступали з ноги на ногу* (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *А **надворі** так **місячно, ясно**, хоч голки збирай* (М. Коцюбинський, «Харитя»). (Див. рис. 1).

Рис. 1



Дані рис. 1 свідчать, що найчисельнішими є автосемантичні іменники, а найменш розповсюдженими – автосемантичні прислівники.

У досліджуваних джерелах виявлено такі групи повнозначних синсемантичних слів:

- 1) синсемантичні іменники (19): *На землі й у повітрі білів сніг та манячили **цупкі**, замерзлі **стовбури** дерев, закурених снігом* (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *Змила в мисчині **жменьку** пшона, вкинула **щіпку** солі та зо дві чи зо три картоплини...* (М. Коцюбинський, «Харитя»);
- 2) синсемантичні дієслова (571): *Яким **підійшов** ближче, **замахнувся** сокирою і **вдарив** по стовбурові* (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *Вона **припала** матері до рук і **почала** їх цілувати* (М. Коцюбинський, «Харитя»);

- 3) синсемантичні прикметники (1): *Що з тих грошей, коли через їх можна позбутись найстаршої дитини?* (М. Коцюбинський, «Ялинка»);
- 4) синсемантичні прислівники (3): *Яким мовчав, але тривоживсь не менш од Олени* (М. Коцюбинський, «Ялинка»); *Зразу якось дуже жаль стало їй слабій матері, дужче заболів той пальчик, що втяла серпом, заболіли ноги, наколені стернею, згадався переляк недавній – сльози, мов град, посипалися на землю, і Харитя, голосно хлипаючи, заридала* (М. Коцюбинський, «Харитя»). (Див. рис. 2).

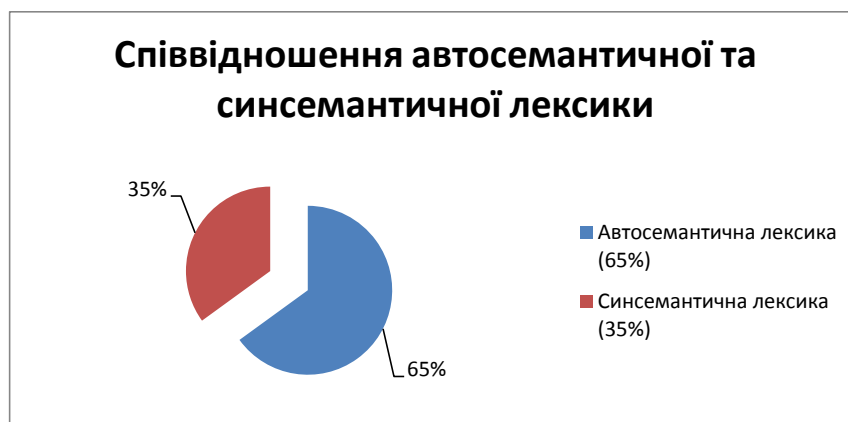
Рис. 2



Найчисельнішими є синсемантичні дієслова, натомість прикметники та прислівники майже зовсім відсутні.

Отже, дослідження співвідношення автосемантичних і синсемантичних слів у оповіданнях М. Коцюбинського дає підстави стверджувати, що кількість у них лексем абсолютної семантики невелика, натомість слова релятивної семантики є досить чисельними. (Див. рис. 3). Явище автосемантизму найбільше виявляє іменник, а синсемантизму – дієслово.

Рис. 3



Список використаних джерел

1. Іваницька Н. Л. Нариси з синтаксису української мови / Н. Л. Іваницька. – Вінниця, 2011. – 183 с.
2. Іваницька Н. Л. Вплив сполучуваності повнозначних слів на утворення компонентів синтаксичної структури речення / Н. Л. Іваницька // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 97–103.
3. Прокопенко І. М. Значеннєві характеристики синсемантичних дієслів / І. М. Прокопенко // Мовознавство. – 2004. – № 2–3. – С. 61–65.

Джерело фактичного матеріалу

Коцюбинський М. М. Твори в трьох томах: Т. 1 / М. М. Коцюбинський. – К. : Дніпро, 1979. – 317 с.

УДК 821.161.2'367.3



Ірина Бакало

*студентка V курсу спеціальтету
інституту філології й журналістики*

*Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

ДО ПИТАННЯ ДЕНОТАТИВНОЇ ПРИРОДИ ПОВНОЗНАЧНОГО СЛОВА

Повнозначне слово в його багатоаспектних інтерпретаціях перебуває в центрі сучасної лінгвістики.

Саме в повнозначних словах зосереджені зв'язки мови з її творцем, сферою смислів, які розкривають суть самої мови, її природу, пов'язану з якнайглибшими особливостями національної культури, менталітетом народу, його національними традиціями, надбаними віками.

На сучасному етапі вивчення мовних явищ активно вживаними в металінгвістиці стали терміни типу «денотативна природа», «денотативна функція мови», «денотативна сема», «денотативний зміст», «денотативний принцип», «денотативний аспект», «нормативний / ненормативний денотат», «розчленований / нерозчленований денотат». По суті справи, все, що в мові (мовах) певним чином називається, спроектоване на денотат [1, с. 80-82].

Денотат (від лат. *denotatus* – позначений, визначений) – це позамовний чинник, відтворений людською свідомістю й закріплений у мові відрізком мовлення, що функціонує у вигляді слова, словосполучення, речення. Денотат уживається як синонім до *референт*, тобто значення відповідного мовного відрізка. Денотатом називають також сукупність об'єктів дійсності (речей, явищ, відношень, ситуацій, процесів, дій тощо), що мають те саме мовне вираження [1, с. 81].

Загалом, сутність вищезгаданих понять в усіх випадках визначає орієнтація їх на позамовну дійсність, категоризовану загальними граматичними реальностями, відтвореними в кваліфікаційних моделях повнозначних частин мови з властивою їм узагальненою семантичною ознакою (предмет, дія, ознака), тому можна говорити про денотат предмета, дії, процесу, ознаки.

Денотат має свою часткову, досить різноманітну й розгалужену, конкретизацію, що якоюсь мірою індивідуалізує денотативну природу предметів, дій, ознак. Так, розгалужену систему дієслівних сем, підпорядкованих ядерній семі «дія», можуть утворювати такі: руху, фізичного впливу на об'єкт, інтелектуальної дії, мовленнєвої діяльності, соціальних стосунків та ін. Кожна з таких сем властива дієсловам, денотатами яких є дія, найчастіше спрямована на предмет. Сам же характер дії в кожному випадку є своєрідним, таким, що різнопланово конкретизує її.

Іменникові семи, підпорядковані ядерній семі «предмет», варіюють такі семи, як неживий предмет, істота, тварина, рослина, географічна назва і т.д. Систему прикметникових сем, інтегрованих у ядерній семі «ознака», можуть утворювати такі: колір, розмір, посесивність та ін.

Особливу увагу науковці приділяють дослідженням взаємозв'язку денотата й можливостей відтворення його засобами конкретної мови. Однією з частковостей цієї проблеми є словесна ресурсоспроможність мови відповідним чином номінувати денотати. Мовна номінація денотатів є досить непростю як з погляду словесних назв, так і з погляду її теоретичних узагальнень. Слово виконує в мові насамперед денотативну функцію – позначає референт. Воно (слово) володіє, отже, денотативними, реальними ознаками позначуваного референта. Ця ознака слова забезпечує йому здатність номінувати відповідний денотат (предмет, процес, ознаку). Денотативний чинник визначає в слові його базові (денотативні) семи.

Класифікувати повнозначні слова за характером денотативних найменувань можливо лише з урахуванням функціонування їх у словосполученнях чи реченнях. З цього приводу мовознавці виділяють «розчленований» і «нерозчленований денотат» [1, с. 82].

У своєму дослідженні ми звертаємо увагу на нерозчленований процесуальний денотат, який може мати однослівну та кількаслівну (дієслівну) номінацію [2, с. 45; 3, с. 147].

З-поміж сукупності проблем, пов'язаних з дієслівною лексикою, актуальним є питання можливості / неможливості дієслівної словоформи називати той чи інший денотат як фрагмент позамовної дійсності.

Мовна номінація процесуального денотата може бути максимально обмеженою рамками лише одного повнозначного слова (дієслова). Найчастіше ці процесуальні денотати відтворюють автосемантичні дієслова у функції одновалентних дієслівних предикатів (дієслівного

присудка формально-граматичної структури речення). Такі автосемантичні дієслова кваліфікуються як виразники однослівної номінації нерозчленованого процесуального денотата.

Кількаслівну номінацію можуть мати нерозчленовані денотати за умови вираження їх сполуками слів, у яких функцію власне називання виконує повнозначне автосемантичне слово. Решта компонентів, що входять у такі сполуки, є або неповнозначними, або виконують роль різного роду модифікаторів (фазові дієслова, модальні, інформативно недостатні слова).

Список використаних джерел

1. Іваницька Н. Л. До проблеми «денотат та його словесне значення» / Н. Л. Іваницька // Східнослов'янські мови в їх історичному розвитку. – Запоріжжя, 2006. – С. 79–88.
2. Іваницька Н. Л. Типологія предикатів, виражених дієсловами абсолютної семантики / Н. Л. Іваницька, Н. Б. Іваницька // Функціонально-комунікативні аспекти граматики і тексту. – Донецьк : Дон. НУ, 2004. – С. 44–51.
3. Українська мова. Енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблик та ін.]. – К. : «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2000. – 752 с.



УДК 8111.161.2'367.332.6'367.62:398.8

Юлія Баклан

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керів. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

ОДНОСЛІВНА НОМІНАЦІЯ ПІДМЕТІВ (на матеріалі пісенного фольклору)

Учення про повнозначне слово сягає своїм корінням різних теорій семантики, граматики, лексикології та лексикографії. За часів античності було помічено, що існують дієслова, які завжди супроводжуються в реченні певними словами-додатками. Науковці ще на початку ХХ століття автосемантичним-синсемантичним ознакам лексичних одиниць надавали статусу єдиного, вирішального критерію поділу слів на лексико-граматичні розряди – частини мови (С. Гуссель, А. Марті).

Традиційно усталеним є поділ слів на повнозначні й неповнозначні, що принципово ґрунтується на лексичному значенні перших та відсутності його в других. Повнозначні слова ще називають «автономними», «автосемантичними», «категоричними», «повними», «основними», «самостійними», «лексикографічними» [1, с. 10].

Наукові підвалини теорії автосемантизму / синсемантизму повнозначного слова заклали українські вчені Д. Бранник, І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко, Н. Гуйванюк, П. Дудик, А. Загнітко, О. Мельничук, Л. Соколова та ін. [1, с. 10].

Слова абсолютивної семантики становлять особливий розряд лексики, який має специфічні сполучувальні, лексико-семантичні та функціональні параметри, встановлення яких ґрунтується на вивченні семантики слова та теорії функціонального аналізу мовних одиниць загалом.

Автосемантичними прийнято вважати такі слова, які своїм внутрішнім потенціалом не прогнозують, не відкривають обов'язкових правобічних позицій для заповнення їх словами-конкретизаторами з об'єктним чи обставинним значенням. Співвідношення автосемантичних слів з реаліями позамовної дійсності забезпечує їхній власний фонемний склад. Незважаючи на ґрунтовні праці з цієї проблеми вищезазначених науковців актуальним залишається вивчення семантики автосемантичних слів у ролі підмета двоскладного речення.

Метою статті є дослідження семантики автосемантичних слів у ролі підмета двоскладного речення на матеріалі пісенного фольклору українського народу.

Об'єктом дослідження стали лексико-граматичні групи повнозначних слів української мови, а **предметом** – автосемантичні іменники. Дослідження проведено на матеріалі 105 речень з автосемантичними іменниками в ролі підмета, вибраних з балад про родинне життя, історичних та соціально-побутових (чумацьких, рекрутських, солдатських, бурлацьких) пісень, що розміщені в збірнику «Пісні Явдохи Зуїхи».

У досліджуваних текстах виявлено такі семантичні групи автосемантичних іменників:

а) оніми (топоніми – 10 та антропоніми – 2): *Попереду Дорошенко веде своє військо, військо запорізьке, хорошенько* (1, с. 606); *Ой був Сава в Немирові на панськiм обiдi, не знав же він ще не відав своєї тяжкої бiди* (1, с. 614); *А ще Ганя з постелі не вставла, з-пiд батенька коника впiзнавла* (1, с. 552); *Челелiвка – славне село, та межи горами* (1, с. 623);

б) топографічні об'єкти (3): *Гей, по долинах розлилися ріки* [5, с. 657]; *Через сад-виноград стежка лежала* [5, с. 662].

в) родина й свояцтво (17): *Сестра в дворі служила, братикові звістила, гей,гей, братикові звістила* (1, с. 575); *В неділю рано-пораненьку посварився рідний син на нььку* (1, с. 595); *А свекруха її незлюбила, до порога спати положила* (1, с. 574); *Дрібні діти плачуть, бо нььки не бачать* (1, с. 592);

г) соціальний стан (23): *Як узяла хазяйочка добру хворостину, обмастила наймитові хорошенько спину* (1, с. 668); *Ой поїхав козак до*

могили та в'язав коника до каменя (1, с. 579); Бо **дворянин** пізно ходить, не одну дівчиноньку з ума зводить (1, с. 564);

д) військова справа (6): Ой межі гуртами сам **отаман** ходить, свої руки у біленьких кишенях носить (1, с. 678); А на тім кораблі **сержант** молодий, **сержант** молодий проїджає (1, с. 654); Терном, терном битая доріжечка, ой тудою **офіцери** йдуть (1, с. 654);

е) професія (2): **Ремісничок** робить, роботає цілий день (1, с. 552); Зачав, зачав **коваленко** коні дарувати (1, с. 556);

є) матеріальні речі (4): У неділю дуже рано в усі **дзвони** дзвонять (1, с. 596); Поламались **терези**, сіль важучи на вазі (1, с. 632); Летять **бомби** аж від москаля та й посеред Січі впали (1, с. 618);

ж) речовини (2): Та що твоя **кров** червона Землю сполонила (1, с. 591)? Ой у полі криниченька, з неї **вода** протікає (1, с. 632);

з) рослини (8): Ой у ліску, в ліску та на жовтім піску росте **береза** тонкая, високая (1, с. 654); Ой понад річкою, понад Синюхою, там зацвіла **ожина** (1, с. 613); Ой недаром ранесенько **мак** розпускався (1, с. 610);

и) тварини та птахи (14): Летить **ворон** з чужих сторони, все кричає та й кричає (1, с. 614); **Воли** ревуть, води не п'ють, доріженьку чують (1, с. 631); Закувала **зозуленька** та й кує, та й кує (1, с. 669); А в тім лісі Лебедині сірі **вовки** в'ють кубла (1, с. 667); Полетіли сірі **гуси** на став жирувати (1, с. 642);

і) природні явища (1): Ударив **грім** на хату, забив мені жінку молодую (1, с. 596);

ї) астрономічні одиниці (5): Ой високо **сонце** сходить, а пізно заходить (1, с. 671); Уже час і пора, зійшов **місяць** і **зоря** (1, с. 671); А вже **сонце** на затінку, тягне їсти за печінку (1, с. 582);

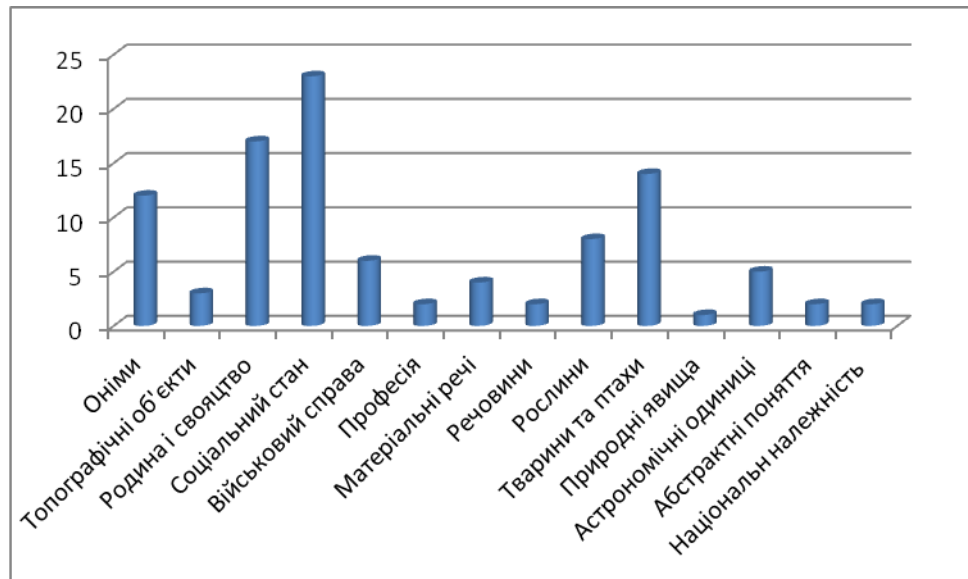
й) частини людського тіла (2): Оце тобі, сину, сваволечка, ой потопає твоя **головочка** (1, с. 643); А щоб моя біла **ручка** травиченьку тьяла (1, с. 641);

к) абстрактні поняття (2): Прийшла **туга** до серденька (1, с. 621);

л) національна належність (2): Йшли **татари** по долині та всі дівки половили (1, с. 601); Наїхали **татарочки** та й узяли Парусочку (1, с. 672).

Співвідношення кількості автосемантичних іменників різних семантичних груп зображено на рисунку 1.

Рис. 1



Отже, в ролі підмета двоскладного речення виступають автосемантичні іменники різних лексико-семантичних груп. Найбільше серед них лексем на позначення соціального стану, а найменше – природних явищ.

Список використаних джерел

1. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці : наук.-метод. посіб. / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., Вид-тво Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2009 –208 с.
2. Іваницька Н. Б. Функціонально-семантичні параметри абсолютних дієслів української мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Н. Б. Іваницька. – К. : Інститут української мови НАН України, 2000. – 23 с.

Джерело фактичного матеріалу

1. Пісні Явдохи Зуїхи / упоряд. В. А. Юзвенко та М. Т. Япенко (тексти), З. І. Василенко (мелодії). – 1965. – 810 с.



УДК 811.111'367.62+811.161.2'367.62

Анастасія Жарик

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

**СЕМАНТИЧНА НЕДОСТАТНІСТЬ ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНОГО КОМПОНЕНТА РЕЧЕННЯ
(на матеріалі української та англійської мов)**

Серед повнозначних слів залежно від їх здатності реалізовувати значення виділяють дві групи:

- 1) слова, які мають абсолютивну семантику;
- 2) слова, які мають релятивну семантику.

Абсолютивна, або як її ще називають – закрита, семантика, характеризується самодостатнім значенням, ослабленим зв'язком з іншими словами, оскільки такі компоненти не потребують уточнення. Слова ж релятивної, або відносної, відкритої, семантики не можуть самостійно реалізовувати значення і потребують уточнення свого змісту.

«Серед повнозначних слів релятивної семантики виділяється група слів, максимально ослаблених семантично, які входять у сполучення слів, утворених сильними прислівними зв'язками, і є допоміжними елементами синтаксичних компонентів непростой (аналітичної) будови» [3, с. 77]. Такі слова називають інформативно недостатніми.

Термін «інформативна недостатність» у лінгвістичній інтерпретації неоднозначний. Більшість дослідників статус «інформативно недостатніх» поширюють на весь загал релятивних (відносних) лексем, що завжди орієнтуються на обов'язково залежне слово (В. Бабайцева, М. Степаненко, Н. Шведова). Ми послуговуємося термінологією Н. Іваницької, яка у сфері релятивної лексики виділяє групу інформативно недостатніх слів, «максимально семантично збіднених, що займають крайній полюс на осі «семантично достатні – семантично недостатні» [3, с. 77].

Мета статті – розглянути критерії виділення інформативно недостатніх слів; знайти спільні та відмінні риси в поглядах різних науковців на класифікацію досліджуваних елементів; зробити спробу самостійного виокремлення підгруп серед інформативно недостатніх слів як в українській, так і в англійській мовах.

Л. Коваль виділяє такі основні критерії відмежування інформативно недостатніх слів:

- обов'язкова сполучуваність найвищого ступеня, яка розглядається як ознака повнозначного слова, що виявляється в залежній словоформі, разом з якою вони утворюють синтаксичне сполучення слів, які у формально-граматичній структурі речення граматикується в компонент аналітичної будови; маючи мінімальне семантичне наповнення, інформативно недостатні лексеми вступають в обов'язкову сполучуваність найвищого ступеня із залежними словами, що компенсують їхню значеннєву неповноту;
- виявлення сполучувальних можливостей окремого лексико-семантичного варіанта полісемічних слів, оскільки інформативно недостатніми можуть бути як конкретні слова, так і окремі лексико-семантичні варіанти полісемічних слів [5].

Кожен з цих критеріїв підпорядкований виділенню інформативно недостатніх слів як окремого лексико-граматичного розряду повнозначної

лексики. З огляду на вищезазначене, Л. Коваль виділяє: 1) сім лексико-семантичних груп інформативно недостатніх дієслів: бажаності, можливості, повинності, фазовості, констатації, трансформації, номінації; 2) чотири лексико-семантичні групи інформативно недостатніх іменників: власне кількості, частини від цілого, сукупності, міри; 3) три лексико-семантичні групи інформативно недостатніх прикметників: бажаності, можливості, повинності; 4) три лексико-семантичні групи інформативно недостатніх предикативів: бажаності, можливості, повинності [5].

Н. Іваницька до групи інформативно недостатніх слів відносить: 1) дієслово *бути* з властивою йому допоміжною функцією у вираженні членів речення. Воно повністю втрачає значення «буття» й перетворюється на службовий елемент, який бере участь у вираженні члена речення аналітичної будови; 2) інформативно недостатні слова з модальним значенням; 3) інформативно недостатні дієслова, що виявляють обов'язкову сполучуваність з іменними формами в орудному відмінку; 4) інформативно недостатні іменники: а) з кількісним значенням; б) іменники *початок, середина, кінець*, що сполучаються з іменниками в родовому відмінку; в) іменники з класифікаційним значенням; г) іменники, що означають частину, межі; д) іменники, що модифікують кількісні ознаки предметів в узагальненому вигляді; е) іменники з кількісним значенням, що утворюють із залежними словами метафоричні сполучення; 5) числівники в сполученні з іменниками в родовому відмінку, які в окремих випадках здатні вживатися абсолютивно, виражаючи при цьому абстрактну кількість. Складовими елементами аналітично виражених компонентів можуть бути також числівники, що позначають межі кількісних вимірів узагальнено. У семантичних єдностях із значенням кількості залежними від числівників або їх еквівалентів іменними елементами бувають іменники, що означають одиниці рахунку; 6) прикметники й дієприкметники, що виражають обов'язок, згоду [3, с. 78-81].

Проаналізувавши праці вищезазначених учених і розглянувши специфіку інформативно недостатніх слів, ми узагальнили семантичні характеристики досліджуваних елементів, які стали основою для спроби самостійного виокремлення підгруп семантично збіднелих компонентів мови. Тож інформативно недостатні слова української мови можна поділити на такі групи:

- іменники, що означають міру: *відро, дюйм, лікоть, метр, пуд, фунт, час*, наприклад: *Ото я від спасівки та до різдва вивчивсь читати і церковне, і гражданське, писати потроху вмію, цихвіру знаю і на щотах хоч тисяч десять пудів уроздріб на хвунти, не помиляючись, положу...* (1, с. 67);
- іменники на позначення частини від цілого: *залишок, клопоть, кусок, лишок, пайка, половина, решта, третина, уламок, частина, шмат,*

шматина, шматок, наприклад: ...жінки стали поратись, попроставляли казанки та горшки і варять борщі, локишину, квасок, печене кришать шматками... (1, с. 89);

- межові іменники: кінець, край, початок, середина: *Василя потягнула б за собою; коли б їй крила, полетіла б на край світу... (1, с. 42);*
- іменники, що означають скупчення, сукупність: *весь, вид, гама, запас, кагал, коло, натовп, рід, ряд, стовковисько, стовпище, юрба: ...розіславши на цвинтарі у ряду з другими хустку, розложила усе гарненько, як її мати навчила... (1, с. 63);*
- іменник-одиниця рахунку: *голова (при лічбі тварин), чоловік (при лічбі людей), штука (при лічбі предметів): ...а то ж і ні одного чоловіка у селі нема, та що то: і такої дитини, що вже біга, і такої не зострінеш!.. (1, с. 119);*
- інформативно недостатні займенники: *всякий, жоден: Боярам понашивали на шапки шовкові квітки і праві руки поперецьязували платками, усе бумажними, красними, як один, і такими, що по три копи жоден (1, с. 91);*
- слова на позначення неозначеної кількості: *багато, безліч, безмаль, безмір, більшість, вервечка, видимо-невидимо, гора, декілька, десяток, дециця, караван, кілька, клунок, коло, купа, кучугура, лантух, мало, меншість, мільйон, мільярд, мішок, море, небагато, торба, трохи, чимало, немало, океан, повінь, потік, рій, ріка, сила, скільки, сотня, стіс, стопа, тисяча: ...там таких багацько на базарі було... (1, с. 47); ...а на самий Великдень уранці з батраками понесла до церкви на посвяченіє паску, баранця печеного, поросю, ковбасу, крашанок з десяток... (1, с. 63); Та мені небагацько ... (1, с. 41); Говорити – мало й говорить... (1, с. 75); Ото я від спасівки та до різдва вивчивсь читати і церковне, і гражданське, писати потроху вмю, цихвіру знаю і на щотах хоч тисяч десять пудів уроздріб на хвунти, не помиляючись, положу (1, с. 67); Тільки що відійшов від них Василь чимало... (1, с. 46);*
- слова, виражені прикметниками, дієсловами та предикативами, що означають бажаність: *бажано, воліти, готовий, гріх, добре б, ладен, охота, перехотіти, прагнути, хотіти, радий: Та й раді ж були обоє, і Наум, і Настя... (1, с. 23);*
- слова, виражені прикметниками, дієсловами та предикативами, на позначення можливості: *вільно, здатний, здібний, могли, можна, несила, спромогтися, спроможний, схильний, уміти: ...береть нас прямисінько до себе, де є таке добро, таке добро,... що ні розказати, ні здумати не можна! (1, с. 21);*
- слова, виражені прикметниками, дієсловами та предикативами, що означають повинність, необхідність: *варто, змушений, зобов'язаний,*

мати, мусити, необхідно, повинен, потребувати, потрібно, слід, треба: Чоловікові **треба** трудитися до самої смерті... (1, с. 23);

- дієслова наміру: *замахуватися, замірятися, намірятися, націлюватися*: Батько змилосердивсь, **наміривсь** йому дати четвертака (1, с. 175);
- дієслова зусилля: *намагатися, силкуватися, старатися*: Усякий, усякий **отець старається** навчити дітей усього доброму... (1, с. 21);
- дієслова фазовості: *братися, доводитись, лагодитися, налагоджуватися, налаштовуватися, переставати, приступати, продовжувати*: Як брязнув, так усі, хто був на весіллі, так і **вжахнулись, а дружки аж співати перестали** (1, с. 26);
- дієслова констатації: *бути, поставати, слугувати, становити*: Наум Дрот **був** парень на усе село, де жив (1, с. 22);
- дієслова трансформації: *залишатися, зоставатися, робитися, ставати*: Добре, добре, **зостануться!** (1, с. 27); ...аж ось і Маруся притихла й **стала** б то засипати (1, с. 79);
- дієслова номінації: *зватися, іменуватися, називатися, охрестити*: ...Настя (так її **звали**) ночі не поспить, усюди **старається**... (1, с. 22); **Що ж ми називаємося** за родителі, щоб не думати об щасті свого дитяти? (1, с. 59).

Деталізована система інформативно недостатніх слів у своєму арсеналі нараховує 137 найменувань. Подаємо таблицю частотності використання інформативно-недостатніх слів в художньому стилі української мови.

Таблиця 1

Частотність використання інформативно-недостатніх слів в українській мові (художній стиль)

Кількісна характеристика вживання інформативно недостатніх слів в українській мові (на матеріалі повісті Г. Квітки-Основ'яненка «Маруся», 2500 слів)		
Група слів	Слова	
Іменники	Міра	–
	Частина від цілого	шматок
	Межові	–
	Скупчення	–
	Розрахунку	–
	Всього	1
Займенники	Жоден	
Всього	1	
Слова неозначеної кількості	більш (2), сто раз, багато (2), видимо-невидимо, трохи, десяток	
Всього	8	

Прикметники, дієслова, предикативи	Бажаність	гріх (3), (с)хотіти
	Можливість	4
	Повинність / необхідність	треба (3), довжон
	Всього	4
Дієслова	Намір	–
	Зусилля	(по)силкуватися
	Фазовості	доводитись, лагодитися, переставати
	Констатації	ставати (9), бути (4)
	Трансформації	зоставатися (2)
	Номінації	–
	Всього	19
Загальна кількість слів		37

В англійській мові до семантично недостатніх слів належать модальні вирази *to be + Infinitive* і *to have + Infinitive*, а також модальні дієслова:

- *can (could): George **could** hardly bring himself to speak (2, с. 19);*
- *may (might): I thought that as we were in the same state-room we **might** just as well sit at the same table (2, с. 68);*
- *must (had to): You **must** let me think (2, с. 33);*
- *shall: I **shall** have to reconsider my position (2, с. 11);*
- *should: ...that her daughter at twenty **should** be still single (2, с. 29);*
- *ought: Well, you **ought** you know (2, с. 114);*
- *will: Or **will** you have a cocktail? (2, с. 25);*
- *would: She **would** never suffer the humiliation of appealing to her greatest enemy (2, с. 32);*
- *need: Does he **need** to do it?;*
- *dare: He does not **dare** to lose weight.*

Усі ці дієслова (окрім *need* і *dare*) не мають «дієслівних та аналітичних форм (складні часові форми, аналітичні форми умовного способу та пасивного стану)» [4, с. 118], які властиві іншим дієсловом. Вони не вживаються самотійно, а лише в сполученні з інфінітивом. Без нього модальні дієслова вживаються лише тоді, коли інфінітив зрозумілий з контексту (*Can you do it? Yes, I can*). Ці інформативно збіднілі слова не виражають дії або стану, а лише можливість, необхідність, бажаність, імовірність, сумнів, дозвіл, заборону, здатність виконання дії, позначеної інфінітивом [2, с. 68]

Серед інформативно недостатніх слів також виділяються допоміжні дієслова *to be*, *to do* та *to have*, які в мові реалізуються таким чином: у теперішньому часі (present tense) – *am, is, are, do, does, have, has*, у минулому (past tense) – *was, were, did, had*. Вони не мають самотійного значення, а в сполучення зі смисловими дієсловами утворюють складні часові форми.

Неозначені займенники (*some, any, much, many, little, a little, few, a few*) також належать до інформативно недостатніх слів. Займенник *some* вживається у значенні «небагато», «декілька», «деякий», «приблизна кількість», «частина», «не весь», «не все». Займенник *any* використовується в значенні «будь-який», «який-небудь», «довільний», «деяка кількість». Складні займенники *somebody, someone, something, anybody, anyone, anything* також належать до інформативно збіднелих елементів мови, оскільки вони позначають невизначеність або байдужість. Займенники *much* (для незлічуваних іменників) та *many* (для злічуваних іменників) позначають велику, значну кількість чогось. Іноді замість *much, many* вживають вирази *a lot of, lots of, plenty of, a good deal of, a great deal of* (останні два вживаються тільки замість *much*). Займенники *little* (для незлічуваних іменників) – мало, *a little* – небагато, деяка кількість, *few* (для злічуваних іменників) – мало, *a few* – кілька. Усі ці неозначені займенники англійської мови можна об'єднати спільною семою «невизначена кількість».

Тож, проаналізувавши компоненти англійської мови, ми виокремили 26 інформативно недостатніх слів, які мають свої похідні та взаємозамінні форми. Подаємо таблицю частотності використання інформативно-недостатніх слів у художньому стилі англійської мови.

Таблиця 2

Частотність використання інформативно-недостатніх слів в англійській мові (художній стиль)

Кількісна характеристика вживання інформативно недостатніх слів в англійській мові (на матеріалі оповідань С. Моема, 2500 слів)		
Група слів	Інформативно недостатнє слово	Кількість у тексті
Модальні дієслова	Can (could)	13
	May (might)	2
	Must (had to)	3
	Shall	–
	Should	4
	Ought	–
	Will	1
	Would	4
	Need	–
	Dare	1
	Всього	28
Допоміжні дієслова	To be	78
	To do	8
	To have	37
	Всього	123
назви займенників та їх похідні	Home	2
	Any	4
	Much	5

	Many	5
	Little	2
	A little	–
	Few	–
	A few	1
	Всього	19
Загальна кількість слів		170

Отже, лексико-граматичний клас семантично (інформативно) недостатніх слів формують одиниці з різним ступенем інформативної недостатності їхньої семантики. Об'єднувальним елементом усіх інформативно недостатніх лексем української мови слугує наявність у їхньому значенні архісеми «суб'єктивна оцінка», яка репрезентується семами «модальність», «квантитативність». Основна ж функція інформативно збіднілих слів мови – відігравати роль структурного елемента формально-граматичного компонента аналітичної будови. Чого не можна сказати стосовно інформативно недостатніх слів англійської мови, які не є складниками будь-яких аналітичних форм. До таких елементів належать модальні та допоміжні дієслова, які об'єднуються спільною семою «невизначеність» або «байдужість», а також неозначені займенники та їхні складні займенникові похідні, для яких загальною є сема «невизначена кількість».

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник української мови / упоряд. Т. В. Ковальова; худож.-оформлювач Б. П. Бублик. – Харків : Фоліо, 2005. – 767 с.
2. Верба Л. Г. Граматика англійської мови : довідник / Л. Г. Верба, Г. В. Верба. – К. : «ВП Логос-М», 2006. – 341 с.
3. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці : наук.-метод. посібник. – Вінниця : ПП Балок І. Б., Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2009. – 208 с.
4. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка : пособие для студентов пед. ин-тов и ун-тов / В. Л. Каушанская. – М. : Фирма «Страт», 2000. – 319 с.
5. Коваль Л. М. Інформативно недостатні слова української мови: семантика, функції : автореф. ... дис. канд. філол. наук : 10.02.01 / Національна академія наук України. – К., 2004. (<http://www.lib.ua-ru.net/inode/3880.html>).
6. Macmillan. English dictionary for advanced learners. International student edition. – 2011. – 1748 p.
7. Академічний тлумачний словник української мови (<http://sum.in.ua/s/spromaghatysja>).

Джерела фактичного матеріалу

1. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Повісті / Г. Ф. Квітка-Основ'яненко. – К. : «Радянська школа», 1949. – 276 с.
2. Моем С. Вибрані оповідання / Сомерсет Моем – Вінниця : ПП «Вид-во «Теза», 2006. – 192 с.



УДК 821.161.2'367.3

Олена Коновальчук

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

ПРЕДИКАТИВНИЙ ЗВ'ЯЗОК У РЕЧЕННЯХ З ВІДНОШЕННЯМ «ОЗНАКА – ОЗНАКА»

У двоскладних реченнях предикативність виражається за допомогою головних членів речення – підмета й присудка. Вони являють собою граматичне ядро синтаксичної одиниці й завжди співвідносяться один з одним.

Побудова двоскладного речення значною мірою залежить від граматичної форми підмета. Саме він визначає тип предикативних відношень у реченні. Зважаючи на це, у сучасному мовознавстві виокремлюють групу простих речень, у яких склався особливий тип предикативних відношень – «ознака – ознака».

Предикативні відношення такого типу створюються структурою речення загалом. У таких конструкціях основною формою підмета виступає неозначене дієслово, яке виражає незалежну ознаку (дію), що характеризується іншою ознакою – присудком, специфічним щодо граматичних варіацій його форм [1, с. 31].

Речення з інфінітивним підметом мають свої особливості, зумовлені формами, з одного боку, підмета, а з другого, – присудка. Позиція підмета забезпечує інфінітивові реалізацію його основних граматичних значень, а саме: вираження дії без вказівки на спосіб, час, особу, число. Інфінітив як одна з незмінних граматичних форм дієслова стає «схожим на форму називного відмінка іменника: він називає дію так, як називний відмінок називає предмет. Отже, інфінітив означає незалежну ознаку (дію), яка характеризується присудком. Предикативно означувана характеристика незалежної ознаки (інфінітива) виступає як часткове значення підмета – предикативно означуваного члена» [2, с. 59].

Незалежність ознаки підмета створюється характерними для інфінітива властивостями – виражати дію безвідносно до способу, часу, особи, числа, – а також неможливістю вживання в таких реченнях дієслівних присудків. Інфінітив, отже, не може ні означати, ні вказувати на того, хто виконує дію; він не субстантивується, тоді як усі замітники іменних частин мови та словосполучення можуть субстантивуватися й діставати можливість сполучатися з узгодженими означеннями [1, с. 32].

Метою статті є аналіз речень з предикативним відношенням «ознака – ознака» з метою з'ясування способів реалізації предикативного зв'язку між компонентами граматичного центру.

Об'єкт дослідження – двоскладні речення з інфінітивним підметом.

Предмет дослідження – граматичні основи простих двоскладних речень.

Взявши за основу форми вираження підмета та присудка в зазначених синтаксичних конструкціях, Н. Іваницька запропонувала таку класифікацію головних членів речення: підмет – однослівний (ізольований та з другорядними членами речення) та двокомпонентної будови; присудок – іменний та інфінітивний.

Підмет у таких реченнях може бути виражений одним інфінітивом, без будь-якого допоміжного супроводу, оскільки сам здатен повністю розкрити семантику незалежної дії: *Учиться – завжди пригодиться* (3, с. 133); *Брехати – не ціпом махати* (3, с. 159); *Жить – Вітчизні служить* (3, с. 142); *...жити – то не є додання меж* (5, с. 162); *...жити – горбитись* (5, с. 272); *...моє немовлятко, журитися – гріх...* (5, с. 263).

Речення з підметами, що являють собою одиничні інфінітиви, порівняно нечасто функціонують у практиці мовлення. Цілком зрозуміло, що дієслів з так званим «нульовим оточенням», тобто таких, які не вимагають інших словоформ для розкриття, доповнення їхньої семантики, у мові не так багато. Якщо мовець і використовує їх для вираження своєї думки, то переважна більшість таких інфінітивних підметів – це дієслова, потенційно здатні мати при собі залежні члени [1, с. 32].

Однослівні інфінітивні підмети, зазвичай у зв'язку з потребами повноцінної реалізації комунікативних функцій, супроводжуються другорядними членами речення (додатками, обставинами). Найбільш значний вплив на них здійснює саме інфінітив: *З піснею дружити – в роботі не тужити* (3, с. 134); *Тримати заощадження в різних валютах, класти на депозит в банку – не варто* (1, с. 16); *Померти на дорозі повертання – занадто солодко* (5, с. 413); *Триматися у власному сідлі – такі химери юності, що шкода і часу, і себе, і Бога – теж* (5, с. 138).

Якщо підмет має двоелементну будову, то кожен його елемент виконує свою функцію. До складу таких підметів уходить інфінітивний компонент, виражений дієсловом, здатним виконувати роль зв'язки в складених іменних присудках (*бути, стати, ставати, здаватися, залишатися, лишитися, становити*), та іменний елемент (іменник, прикметник, займенник, дієприкметник чи словосполучення). Інфінітивний елемент вказує на самотійний, незалежний характер ознаки підмета; сама ж ознака підмета, її семантика, виражається іменним елементом. Наприклад: *Заміж вийти – не дощову годину пересидіти* (3, с. 85).

У реченнях з інфінітивним підметом форма вираження присудка також специфічна та спричинена саме підметом. Предикативні центри таких реченневих конструкцій мають таку будову: «інфінітив – іменник» та «інфінітив - інфінітив».

Особливістю речень з присудком, вираженим іменником при інфінітивному підметі, є те, що їхня співвіднесеність впливає з морфологічної природи обох частин, а саме: дієслова в неозначеній формі, яке виражає дію узагальнено, поза відношенням до часу, особи, способу, та іменника в називному відмінку, що також лише називає предмет. Поєднання таких назв (узагальненої дії, предмета) у граматичному центрі речення утворює своєрідний комплекс слів – центр двоскладного речення. Саме в реченні й лише в ньому такі форми виявляють здатність поєднуватися, бо в словосполученні поєднання двох незалежних слів різної природи (дієслова / іменника) неможливе. Наприклад: *Таж бо жити – гріх!* (5, с. 230); *Любити свій край не є злочин, коли то для всіх!* (2, с. 150).

У таких реченнях часто між підметом та присудком з нульовою зв'язкою вживають частки, зв'язку *бути*: *Жити – то не є долання меж.* (5, с. 162); а також іменник як у формі називного, так і у формі орудного відмінка зі зв'язками *бути, лишатися, залишатися*: *Бачити Дмитра було для нас таким щастям, такою радістю і такою приголомшуюче щасливою несподіванкою, що нерви наші не витримали* [1, с. 35]; *Розповісти – це справа нехитра* [1, с. 35];

Другою підгрупою речень за присудковою класифікацією є речення з присудками, вираженими тією ж формою, що й підмети, – інфінітивом.

Інфінітиви в такій ролі бувають одиничні та кільकाсловні, коли із залежними компонентами утворюють семантико-граматичну єдність – складений іменний присудок.

Значення та граматичні особливості таких предикативних центрів детермінуються необхідністю встановлення смислових зв'язків тотожності між тими ознаками, які виражають підмет і присудок. Найчастіше така тотожність є тільки частковою в реченні, оскільки підмет і присудок виражаються різними інфінітивами: досягти ж повної тотожності можна, лише вживши в ролі обох головних членів інфінітив. Наприклад: *Посадити деревце – залишити про себе найкращу пам'ять* (5, с. 122); *Боятися нещастя – й щастя не бачити* (3, с. 72); *Глибше орати – більше хліба мати* (4, с. 29); *Хліб на хліб сіяти – ні молотити, ні віяти* (4, с. 30); *Без діла сидіти – можна одуріти* (4, с. 91).

У реченнях зі значенням смислового зв'язку тотожності між ознаками, вираженими підметом, і тими, що їх виражає присудок, формальним засобом поєднання присудка з підметом найчастіше виступають дієслівні зв'язки *значити, означати*. Вони ж виражають і

часово-модальні значення присудка. Наприклад: *Лиш боротись – значить жити* (2, с. 146); ... *любити – значить жити* (5, с. 242).

У ролі елемента-зв'язки в структурно-граматичному ядрі речень часто використовується частка *це*. Одним із засобів поєднання присудка з підметом у граматичному центрі «інфінітив – інфінітив» виступають сполучники *як, що*, які допомагають об'єднувати інфінітиви з найрізноманітнішим значенням. Наприклад: *З паном судитись – як чолом об стінку битись* (4, с. 71).

Отже, двоскладні інфінітивні речення займають окрему позицію серед інших типів простих предикативних конструкцій. Їх місце зумовлює специфіка побудови та вираження структурно-граматичного центра речення.

Список використаних джерел

1. Іваницька Н. Л. Будова простого речення з інфінітивним підметом (На допомогу студентів-заочнику) / Н. Л. Іваницька // Українська мова і література в школі. – 1977. – № 8. – С. 30–37.
2. Іваницька Н. Л. Наукові основи вивчення синтаксису простого речення : посібник зі спецкурсу (тексти лекцій) / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2003. – 109 с.

Джерела фактичного матеріалу

1. Газета по-українськи. – 2011. – № 154. – С. 16.
2. Коваль А. П. Крилаті вислови в українській літературній мові. Афоризми, літературні цитати. Образні вислови / А. П. Коваль, В. В. Коптілов. – К. : Вища школа, 1975. – 335 с.
3. Мудрість народна. Українські прислів'я та приказки. – К. : Державне видавництво художньої літератури, 1962. – 156 с.
4. Народ скаже – як зав'яже. Українські народні прислів'я, приказки, загадки. – К. : Веселка, 1971. – 205 с.
5. Стус В. Час творчості / Василь Стус. – К. : Дніпро, 2005. – 704 с.

УДК 821.161.2'367.332.6+811.111'367. 332.6



Наталя Кузьменко

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

**МОРФОЛОГІЗОВАНИЙ І НЕМОРФОЛОГІЗОВАНИЙ ПІДМЕТ
У РЕЧЕННЯХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ
(на матеріалі творів Марка Твена англійською мовою
та їх українських перекладів)**

Традиційно вважають, що член речення – це структурний компонент, виражений словом, нерозкладним словосполученням чи поєднанням слів, що вступає в предикативні, атрибутивні, об'єктні чи обставинні відношення.

Член речення як загальна граматична категорія синтаксису являє собою сукупність значень та форм вираження, за якими ці значення розпізнаються. Більшість членів речення характеризується лише загальним граматичним значенням (наприклад, підмет, присудок, додаток, означення); а обставинам властиві, крім загального, часткові синтаксичні значення (обставина місця, часу, умови, причини, мети, способу дії, міри й ступеня) [6, с. 58].

Розуміння члена речення спирається як на значення, так і на форму. Кожен член речення має своє синтаксичне значення. Синтаксичне значення підмета – це значення предмета в широкому розумінні, що, як правило, збігається зі значенням суб'єкта; синтаксичним значенням присудка є значення дії предмета-підмета [4, с. 30].

Метою статті є аналіз типових та нетипових форм вираження підмета в реченнях української та англійської мов.

Дослідження членів речення тісно пов'язане з вивченням частин мови.

Хоча частини мови й члени речення – це загальні абстрактні граматичні категорії, між ними є суттєва різниця, яка полягає насамперед у тому, що частини мови – це здебільшого сформовані мовні одиниці, а члени речення – процесуальні; вони формуються в акті комунікації. *Покер і «двадцять одно», марне гайнування грошей на мило – розкіш, якої не знали ваші предки, витрусили геть ваші капшуки (1, с. 45). This great building was filled, like this great theater (2, с. 43).*

Частина мови – це форма члена речення, в якій він проектується на рівні морфології, член речення – це додатковий зміст частин мови, що його вона дістає лише в реченні. Частини мови як морфологічні категорії можуть існувати, чітко відмежовуючись від інших частин мови, поза реченням, тоді як члени речення виявляють себе лише в реченні, виступаючи як продукт взаємозв'язків і взаємовідношень різних частин мови [6, с. 59].

Позиція члена речення – це місце повнозначного слова в системі зв'язків між членами речення. За традиційною теорією, підметом є слово, яке називає суб'єкт, виражений називним відмінком і характеризується присудком. Це морфологізований підмет. Якщо прийняти запропоновані уточнення, то підметом може бути не лише форма називного відмінка, а в певних мовленнєвих ситуаціях – слово, словоформа, службове або незмінюване слово, тобто будь-яка мовна одиниця, яка займає позицію

підмета, є суб'єктом висловлювання і характеризується присудком (неморфологізовані підмет).

Члени речення мають типові (основні) синтаксичні значення й нетипові (другорядні, периферійні). Нетипові синтаксичні значення супроводжуються постановкою кількох синтаксичних запитань до залежного члена речення.

Як синтаксичні значення, так і форми вираження членів речення, також поділяються на типові (основні) та нетипові (периферійні). У науковій літературі трапляються ще терміни морфологізовані (типові) та неморфологізовані (нетипові) форми членів речення.

Кожен член речення має типові форми морфологічного вираження. Типовою морфологічною формою вираження підмета є іменник у називному відмінку, присудка – дієслово, додатка – іменник у непрямому відмінку (найчастіше без прийменника), означення – прикметник, обставини – прислівник [6, с. 59]: *Ніагарський водоспад* казкове місце відпочинку (1, с. 41); *The comic story is English* (2, с. 35).

Основною синтаксичною характеристикою підмета вважається його незалежність, здатність означати те, що стверджується чи заперечується в двоскладному реченні: *Хвороби й війни винищили ваш народ* (1, с. 45).

Член речення виступає як складна семантико-граматична категорія, яка характеризується, з одного боку, узагальненим семантичним значенням, а з другого, – структурно-граматичними ознаками. Визначення підмета як члена речення, що вказує на суб'єкт, не означає ототожнення його з логічним суб'єктом, а лише є його семантичною характеристикою (пор.: додаток – член речення, який вказує на об'єкт дії, і т. д.) [2, с. 59]: *На голову ринув увесь Атлантичний океан* (1, с. 43).

Закріплена за ядром члена речення граматична форма служить цементуючою силою, здатною підпорядковувати інші, периферійні форми, що несуть у реченні те саме семантичне значення. Наприклад, характерною для підмета є незалежна форма, яка протиставляється в парі «незалежність / залежність». Отже, функціональним значенням називного відмінка є незалежність. Воно підпорядковує всю різноманітність форм, які або ж мають морфологічні форми називного відмінка як такі, що протиставляються іншим відмінковим формам (іменники в називному відмінку, в тому числі й у сполученні з іменниками в орудному відмінку, займенники в називному відмінку), або синтаксичні форми називного відмінка як такі, що протиставляються в парі «незалежність / залежність». Тому-то роль підмета в реченні виконують найрізноманітніші форми [2, с. 60]. *Мені в горлянку шугнула чи не половина водоспаду* (1, с. 43); *Хоч чомусь досі ніхто цього не загнув* (1, с. 41); *The game of billiards has destroyed my naturally sweet disposition* (2, с. 41); *No cort is necessary in telling the comic and witty story* (2, с. 35).

Як загальні, так і часткові синтаксичні значення членів речення супроводжуються набором граматичних (в основному морфологічних) форм вираження, одні з яких є типовими (головними, морфологізованими чи, як їх називають, «ядерними»), а інші – нетиповими, неморфологізованими, периферійними формами.

Є чимало морфологічних форм, що виконують функції лише одного члена речення. За більшістю ж морфологічних форм синтаксичні функції не закріплені. Особливо це стосується прийменниково-іменникових конструкцій, яким властива багатофункціональність не лише щодо утворення різних загальних синтаксичних значень у реченні (додатка, обставини, означення), а й щодо формування синтаксичних значень у межах конкретного члена речення, тобто часткових синтаксичних значень (обставин місця, часу, причини та ін.).

Різноманітність морфологічного вираження членів речення й часті випадки формальної схожості окремих членів речення створюють значні труднощі при розмежуванні членів речення та визначенні часткових синтаксичних значень у межах загального категоріального значення.

Труднощі визначення членів речення виникають, як правило, тоді, коли вони «неморфологізовані», тобто виражені такими морфологічними формами, які виступають у їх периферійних синтаксичних функціях. Це властиве як українській, так і англійській мовам: *The humorous story is American* (2, с. 35); *То це, мене, Дена Хулігена, ти вважаєш смердючим індійцем* (1, с. 44); *Табун німечних плазунів заповнив прогалину в нескінченному ряду тварин* (1, с. 42). Тому при виділенні члена речення потрібно зважати на: а) характер ядерної форми його вираження; б) існуючий (чи потенційний) синтаксичний паралелізм форм; в) лексико-граматичні властивості залежного слова; г) синтаксичне запитання [4, с. 26].

Підмет як компонент, який заміщує субпозицію головної позиції двоскладного речення, є опорним членом логіко-синтаксичної структури, означає предмет, якому з боку присудка приписується предикативна ознака. Таким чином, як в українській мові, так і в англійській, підмет є завжди означуваним і виступає в двоскладному реченні носієм ознаки, яку утворює присудок чи володіє нею: *Обидві можливості добряче псують вам настрої* (1, с. 41); *One day a stranger came to town and opened a billiard parlor* (2, с. 41). Ці, як і інші, більш деталізовані ознаки підмета виявляються лише в комплексі двох головних компонентів двоскладного речення – підмета й присудка, останній з яких визначає граматичну й семантичну природу першого. Поняття «означуване» як диференційна семантико-синтаксична ознака підмета лише в загальних рисах співвідносне з «предметністю», яка об'єднує лексичні групи слів, а також лексико-граматичний розряд слів – іменник, що включає різні лексичні розряди (назви людей, рослин, речей, явищ природи, процесів і т. ін.) з

властивими їм граматичними категоріями роду, числа, відмінка. Поняття «предметності» як загальної семантичної ознаки іменника утворилося в результаті абстрагування від конкретних назв на основі спільних для слів граматичних категорій роду, числа й відмінка [4, с. 30].

I. Вихованець кваліфікував підмет як «головний член двоскладного речення, який указує на носія ознаки (дії, процесу, стану тощо) і перебуває в предикативному зв'язку з іншим головним членом – присудком» [1, с. 446]. Формальною ознакою підмета можна вважати його типове морфологічне вираження іменником (займенником, числівником) у називному відмінку або субстантивованим словом: *Благородний червоношкірий завжди був моїм вірним і наймудрішим другом (1, с. 43); Я гратиму з вами лівою рукою (1, с. 196); I looked him over casually (2, с. 41)*. Аналітичні підмети, для яких форми називного не характерні, заміщують позицію цього відмінка як спеціалізованої підметової форми.

Безумовно, у реченнях з підметами-іменниками в називному відмінку «предметність» підмета виступає найвиразніше, оскільки її категоріально-синтаксична природа в таких випадках корелює з категорійно-морфологічним значенням іменника. Семантико-граматична ознака підмета «означуваність» властива всім без винятку двоскладним реченням, незалежно від його морфологічного вираження. Підтвердженням цьому служить і те, що до підмета в реченні ставляться запитання *хто?, що?* А це означає, що його семантико-синтаксичний зміст співвідноситься з поняттями, які можуть вербалізуватися узагальнено-предметними словами-займенниками [3, с. 29].

Центральне місце серед моделей простого підмета займають підмети, в яких «означуване» виражене синтетично – одним словом. Серед таких підметів розрізняються прості й складені. Простий підмет виражається іменником у називному відмінку або словами інших частин мови в значенні іменника та є компонентом формально-граматичної структури речення й водночас становлять ізольовані компоненти його семантико-граматичної структури. Позиція підмета в таких випадках заміщується словами, семантично достатніми для вираження означуваного. Другу групу простих підметів складають такі, що представлені в морфологічній парадигмі словами релятивної семантики, наприклад девербативними іменниками, які обов'язково поширюються іменами в родовому відмінку: *Пароплавчик «Фея туману» шугнув униз з карколомної висоти (1, с. 44)*.

Синтаксичну субпозицію простого підмета часто займають займенники: а) з узагальнено-предметним значенням (особові, неозначені, питальні, відносні): *Він сидів під деревом і вишивав бісером жіночу сумочку (1, с. 46); There is nothing like listening to an artist all his passions passing away in lava, smoke thunder, lighting and earthquake (2, с. 43)*. Безумовно, у контекстах узагальнено-предметне значення займенників-підметів, як правило, конкретизується іншими реченнями, прикладками,

підрядними реченнями чи іменною частиною складеного іменного присудка [5, с. 44]. Проте така конкретизація їх значень нічого спільного не має зі структурою, визначеною в таких випадках відсутністю обов'язкової сполучуваності займенників.

Частими в українській мові є прості підмети, виражені займенниками *це, то*, хоч в окремих випадках визначення функцій таких займенників складає відповідні труднощі: *А для рибалок – це просто рай (1, с. 42); Це мене зачепило (1, с. 196)*. Як правило, займенниковий підмет *це (то)* вживається в реченнях з іменними присудками, позначаючи при цьому предмети, особи, своєрідно представлені в присудках як предикативні характеристики підметів.

Складений підмет – це синтаксичний компонент, що являє собою єдність слів, які утворюють сполучення слів чи окреме речення, здатне предикативно означатися присудком у структурі граматичного центру двоскладної будови [3, с. 38]. Складені підмети, як і інші синтаксичні компоненти непростого будови, характеризуються семантичною єдністю елементів, яка базується, насамперед, на обов'язковій лексичній сполучуваності слів: *Більярдна гра вкрай зіпсувала мій від природи лагідний характер (1, с. 196)*.

Для підмета як носія предикативної ознаки важливішим елементом семантики є іменник, який виражає поняття, що взаємодіє з поняттям, вираженим дієсловом-присудком.

Список використаних джерел

1. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець / АН України, Ін-т укр. мови; відп. ред. К. Г. Городенська. – К. : Наук. думка, 1992. – 224 с.
2. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові / Н. Л. Іваницька. – К. : Вища школа, 1986. – С. 58–66.
3. Іваницька Н. Л. Наукові основи вивчення синтаксису простого речення : посібник із спецкурсу (Тексти лекцій) / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2003. – 109 с.
4. Іваницька Н. Л. Складні випадки розмежування членів речення / Н. Л. Іваницька // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 3. – С. 25–35.
5. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці : наук.-метод. посіб. / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ПП Балюк І.Б., вид-во Вінницьк. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2009. – 208 с.
6. Іваницька Н. Л. Теоретичний синтаксис української мови. Частина перша / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінницьк. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2002. – 169 с.

Джерела фактичного матеріалу

1. Твен М. Оповідання / Марк Твен; упоряд. П. Шарандак. – К. : Молодь, 1973. – 207 с.
2. Twain M. Stories and pamphlets / Mark Twain. – К. : Радянська школа, 1954. – 167 с.



УДК 811.161.2'36

Вікторія Лисак

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

**ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ СИНСЕМАНТИЧНИХ
ПОВНОЗНАЧНИХ СЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
(на матеріалі публіцистики Миколи Зерова
та художньої спадщини Миколи Хвильового)**

Загальновідомим є той факт, що раніше слово залишалося поза синтаксичною наукою. До уваги бралася лише його форма, за допомогою якої реалізовувалися граматичні зв'язки у словосполученні й реченні. У граматиці ж основна увага приділялася основним одиницям синтаксису – словосполученню та реченню. Проте останнім часом не лише посилилася увага до слова як елемента, що безпосередньо входить у речення; слово стало невід'ємною складовою частиною всієї синтаксичної науки про речення, словосполучення й зв'язки слів [2, с. 50].

Особливого розвитку набули теорії, пов'язані з вивченням сполучуваності слів, відомі під назвами «сполучуваність», «валентність», «дистрибуція», «інтенція», «семантична вибірковість», «семантична потенція», «конфігурація», згідно з якими повнозначні слова можна поділити на три групи:

- 1) слова абсолютної семантики;
- 2) слова релятивної семантики;
- 3) інформативно-недостатні слова [2, с. 168].

Слова абсолютної семантики ще називають «автосемантичними». **Автосемантичні** – це такі повнозначні слова, які характеризуються здатністю виражати свою семантику самостійно, незалежно від інших лексичних одиниць та контексту.

Слова релятивної семантики називають «синсемантичними». **Синсемантичні** – це такі повнозначні слова, які характеризуються здатністю виражати свою семантику лише в сполученні з іншими мовними одиницями.

Наукове підґрунтя автосемантизму / синсемантизму повнозначного слова заклали українські науковці Д. Баранник, І. Вихованець, К. Городенська, А. Грищенко, Н. Гуйванюк, П. Дудик, А. Загнітко, Н. Іваницька, О. Мельничук та ін.

Метою статті є дослідження стильових особливостей синсемантичних слів української мови на основі публіцистичного та художнього стилів.

Об'єктом дослідження стали лексико-семантичні групи слів української мови, а **предметом** – синсемантичні слова художнього та публіцистичного стилів. Дослідження проведено на матеріалі 245 синтаксичних конструкцій з синсемантичними словами, вибраних з публіцистичних праць Миколи Зерова та з новели «Я (Романтика)» Миколи Хвильового.

Кожен стиль формується певною сукупністю особливих мовних ознак – лексико-семантичних, фразеологічних і граматичних. Для нашого дослідження ми обрали два стилі – художній та публіцистичний, характерною особливістю яких є те, що до їх складу можуть входити мовні одиниці інших функціональних стилів.

Досліджуючи особливості синсемантичних слів публіцистичного стилю Миколи Зерова, ми не могли не враховувати епохи, в якій жив і творив митець, її мовної культури.

Варто звернути увагу на те, що публіцистичний стиль представлений багатьма підстилями (жанрами), кожен з яких внутрішньо неоднорідний, мовленнєво своєрідний, а тому в мові немає таких слів, словосполучень, яких не можна було б використати залежно від комунікативної потреби в публіцистичному стилі [1, с. 86]. Так, у реченні *Кілька причин зложилося на те, що Куліш-поет і досі не зайняв належного йому місця в наших літературних оцінках (М. Зеров)* слово *зложилося* є синсемантичним, оскільки воно своїм фонемним складом не здатне номінувати денотат. Про семантику даного слова в реченні ми дізнаємося з контексту. Слід зауважити, що наведене слово на сьогоднішній день вживається рідко, оскільки в сучасній українській літературній мові маємо йому аналог – *склалося*.

Детальну характеристику синсемантичних слів, які характерні для публіцистичного стилю Миколи Зерова, подаємо, згрупувавши їх у лексико-семантичні групи за морфологічним принципом.

У досліджуваних текстах публіцистичного стилю виявлено такі семантичні групи синсемантичних **дієслів**:

1. Синсемантичні дієслова, що означають абстрактні й мисленнєві дії: *Кулішеві треба віддати заслужене: з нього був великий майстер **дратувати** українську громадську думку (М. Зеров); ...завзято **нападався** на те, що **шанував** читач, і підносив те, що минали «байдужі очі»... (М. Зеров); **Любив** тим хвалитися і сам Куліш в листах до численних своїх кореспондентів (М. Зеров); **Ще** на шкільній лаві Куліш **дивував** товаришів легкістю свого літературного вислову (М. Зеров).*

2. Синсемантичні дієслова з семантикою конкретної дії: *Він писав свої віршові інвективи і сам милувався ними на знайомі йому думки, розглядаючи їх у новому дзеркалі (М. Зеров).*
3. Синсемантичні дієслова з семантикою руху: *Як громадянин він уважався людиною чільною й визначною, – але у громаді сідав демонстративно «кінець стола» – «коли ж там не всі були Куліші, та й не всі кулішівці» (М. Зеров); Отож, швендяючи не раз і не два по рідній Україні, прислухавсь я добре, як тії діди виспівують про Наливайка і мідного вола... (М. Зеров); Не розминається з нею і такий хронологічно далекий від Грінченка автор, як О. К. Дорошкевич (М. Зеров).*
4. Синсемантичні дієслова, що виражають семантику мовлення: *Куліш, на його думку, покликав свою хутірську музу «на службу своїй амбіції, ображеному почуттю, особистій помсті та рахункам...» (М. Зеров); Куліш ніколи не втомлювався говорити на теми української минулої чи майбутньої культури... (М. Зеров); М. К. Чалий розповідає, як він «в продолжение нескольких часов исписывал целые страницы без малейших помарок» (М. Зеров); Куліш, одгукуючись своїми поезіями на «злоби дня», занадто мало виділяв серед того, що його обходило належне до поезії і належне до публіцистики... (М. Зеров); «Писанками» відповідало на його «Крашанки» (М. Зеров).*

Кількісне співвідношення поданих семантичних груп дієслів подаємо у вигляді діаграми (рис. 1).

Рис. 1



У формі таблиці дане співвідношення буде виглядати так (див. таблицю 1):

Таблиця 1

Лексико-семантичні групи синсемантичних дієслів	Синсемантичні дієслова, що означають абстрактні й мисленнєві дії	Синсемантичні дієслова з семантикою конкретної дії	Синсемантичні дієслова з семантикою руху	Синсемантичні дієслова, що виражають семантику мовлення
Кількість	27	19	28	36

Що ж стосується синсемантичних **іменників** у публіцистиці Миколи Зерова, тут варто наголосити, що хоч їх і набагато менше, ніж дієслів, проте їх кількість досить значна. Синсемантичні іменники – це іменники релятивної семантики, тобто ті слова, які не можуть точно назвати предмет мови, а тому вимагають обов’язкової конкретизації, виявляючи свою семантичну недостатність для передачі певного змісту.

Варто зазначити, що у досліджуваних текстах публіцистичного стилю представлені здебільшого іменники з узагальненим значенням: *Діяльність Куліша (М. Зеров); Відгомони цього пристрасного (та й не завжди справедливого) відношення відчуваються ще задовго по смерті Куліша... (М. Зеров); Дехто уважав навіть, що його **покликання** саме в художній творчості (М. Зеров);* а також іменники з емоційно-експресивним забарвленням: *Постать мотронівського «хуторянина» йому навіть імponує **непогамованістю** вдачі (М. Зеров); Одна з них полягає в різкій **окресленості, непримиренності** його громадсько-культурної позиції...з об’єктивною міркою та супокійним настроєм (М. Зеров).*

Отже, вищеподані іменники є словами синсемантичної природи, оскільки вони своїм власним фонемним складом не номінують предметний денотат.

Далі перейдемо до розгляду синсемантичної лексики, використаної в художньому мовленні М. Хвильового.

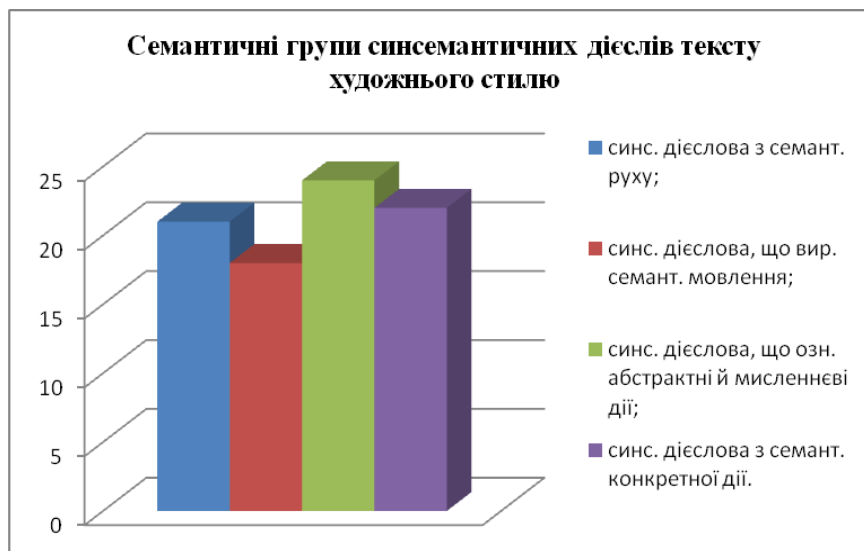
Однією з основних граматичних ознак художнього стилю є те, що будь яке слово, словосполучення й речення у текстах художнього стилю може набувати найрізноманітнішої видозміни [1, с. 82]. Так, у досліджуваному тексті ми виявили три форми слова «дивитися»: *І таки тихо зажурно **дивиться** на мене (М. Хвильовий); Я повертаюсь і **дивлюся** туди, і тоді раптом згадую, що шість на моїй совісті (М. Хвильовий); Андрюша поспішно робив свій хвостик під постановою, а дегенерат, смакуючи, **вдивлявся** в літери (М. Хвильовий).* Як стверджує Н. Іваницька, кожному повнозначному слову притаманні синтаксичні ознаки сполучення з певним колом форм, які його поширюють [2, с. 167]. Так, в першому реченні дієслово *дивиться* (на кого?) реалізує свою семантику в зв’язку зі сполученням із займенником у родовому відмінку з прийменником.

У досліджуваному тексті художнього стилю нами виявлено такі семантичні групи синсемантичних **дієслів**:

1. Синсемантичні дієслова з семантикою руху: *Приходили* неможливі дні (М. Хвильовий); З дальніх покоїв **виходять** лакеї і також, як і перед князями, **схиляються**, чітко дивляться на повний синедріон і ставлять на стіл чай (М. Хвильовий); Таємні вершники **летять**, ритмічно похитуючись, до одрогів, і гасне день (М. Хвильовий).
2. Синсемантичні дієслова, що виражають семантику мовлення: На розкішній канапі сидить, підставивши під себе ноги, озброєний татарин і монотонно **наспівує** азіатське «ала-ла-ла» (М. Хвильовий); Мати **каже**, що вона поливала сьогодні м'яту, і м'ята вмирає в тузі (М. Хвильовий).
3. Синсемантичні дієслова, що означають абстрактні й мисленнєві дії: І в цій надзвичайній суворості я **відчуваю** весь древній світ, всю безсилу грандіозність і красу третьої молодості минулих шляхетних років (М. Хвильовий); Я **знаю**, в чому справа (М. Хвильовий); Я **подумав**: «Коли доктор злий геній, зло має волю, тоді дегенерат є налог з гільйотини» (М. Хвильовий).
4. Синсемантичні дієслова з семантикою конкретної дії: Тагабат і вартовий **п'ють** старі вина (М. Хвильовий); Доктор Тагабат **нажав** кнопку (М. Хвильовий).

Кількісне співвідношення синсемантичних дієслів у тексті художнього стилю також подаємо у вигляді діаграми (рис. 2):

Рис. 2



Пропонуємо детальніше розглянути кількісне співвідношення зазначених груп дієслів у таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Лексико-семантичні групи синсемантичних дієслів	Синсемантичні дієслова з семантикою руху	Синсемантичні дієслова, що виражають семантику мовлення	Синсемантичні дієслова, що означають абстрактні й мисленнєві дії	Синсемантичні дієслова з семантикою конкретної дії
Кількість	21	18	24	22

Наявні у художньому стилі й синсемантичні **іменники**, однак їх кількість значно менша, ніж у публіцистичному стилі. В основному це іменники з узагальнювальним значенням: *Увага! На порядку денному діло крамаря ікс!* (М. Хвильовий); *В городі тиша й мовчазний передзвін серцець* (М. Хвильовий).

Отже, в результаті проведеного дослідження можна зробити певні висновки. Синсемантичні слова обох стилів мовлення характеризуються однаковими лексико-семантичними ознаками, однак кількісне співвідношення слів тієї чи іншої групи може суттєво відрізнятись. Так, якщо в публіцистичному стилі переважають дієслова, що виражають семантику мовлення, то у художньому – вони становлять найменшу кількість. Що ж стосується інших семантичних груп дієслів, то кількість слів у кожній з них в обох мовних стилях майже однакова.

Список використаних джерел

1. Дудик П.С. Стилістика української мови : навч. посіб. / П. С. Дудик. – К.: Вид-чий центр «Академія», 2005. – 368 с.
2. Іваницька Н. Л. Нариси з синтаксису української мови / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2011. – 183 с.

Джерела фактичного матеріалу

1. Зеров Микола. Українське письменство XIX ст. Від Куліша до Винниченка : лекції, нариси, статті / Микола Зеров. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 2007. – 568 с.
2. Хвильовий Микола. Санаторійна зона : повісті, оповідання, роман / Микодла Хвильовий; передмова, примітки М. Г. Жулинського. – Харків : Основа, 2009. – 506 с.



УДК 821.161.2'374.3+811.111'374.3

Юліана Пономаренко

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

**ДЕФІНІЦІЇ ДЕЯКИХ ГРАМАТИЧНИХ ТЕРМІНІВ У СУЧАСНИХ
ТЛУМАЧНИХ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ СЛОВНИКАХ**

На початку ХХІ століття дослідження специфіки формування й функціонування галузевих терміносистем української мови набувають все більшої ваги серед інших наукових праць, що стосуються її лексикологічного рівня. З утворенням незалежної держави актуалізувалися питання співвідношення словникового складу мови, в тому числі й термінів, з термінологічною системою англійської мови. Це пов'язано з посиленням співробітництва з англійськими країнами та зростанням кількості державних проєктів на міжнародній арені. Особливості термінологічної номінації в українській та інших слов'янських мовах докладно вивчали А. Бурячок, Н. Васильєва, В. Даниленко, З. Комарова, Т. Панько, Н. Подольська, О. Суперанська та ін.

Своєрідність вивчення української лінгвістичної термінології полягає в поєднанні щонайменше двох аспектів. По-перше, постала нагальна потреба в упорядкуванні, стандартизації та кодифікації лінгвістичної англійської й української термінології, оскільки використання саме іншомовних термінів спостерігається в багатьох сферах суспільної діяльності. По-друге, тлумачення лінгвістичних термінів англійськими та українськими словниками настільки розходяться, що необхідним є дослідження тенденцій сучасної української та англійської термінології.

Метою статті є порівняльне дослідження англійської та української лінгвістичних терміносистем, виявлення та аналіз особливостей їх формування та функціонування.

Сьогодні у світі нараховується близько ста різних видань англійських та українських словників, які можна об'єднати за принципами взаємозв'язків, взаємопідпорядкованості, теоретичного та практичного значення. В українську мову все активніше входять англійські терміни. Виникає необхідність у вживанні специфічних термінів на позначення відповідних лінгвістичних понять. В умовах розвитку української та англійської лінгвістики відбувається накопичення необхідного лексичного матеріалу, що упорядковується мовою з урахуванням тенденцій її розвитку та процесів, які регулюють творення відповідних терміносистем.

На даному етапі створення сучасної термінології відсутнє адекватне й конкретне визначення наукового терміна. Значною мірою це пояснюється різними причинами. Терміну традиційно приписують низку ознак, не вважаючи за потрібне чітко визначити їхній статус: чи вони є дистинктивними, притаманними лише термінам, чи належать будь-якій мовній одиниці, але мають у термінології певну специфіку. Т. Панько, І. Кочан, Г. Мацюк наводять такий перелік ознак терміна:

- однозначність (або тенденція до однозначності);
- точність;
- незалежність від контексту;

- ідентичність значення поняттю;
- стилістична нейтральність;
- системність (класифікаційна або словотвірна);
- конвенційність;
- наявність чіткої дефініції;
- відсутність синонімів та омонімів;
- стислість [1, с. 33].

Остання характеристика, як справедливо зазначають автори, взагалі є не мовною ознакою, а вимогою до (ідеального?) терміна. І тут постає філософське питання: «А чи існує взагалі «ідеальний» термін?».

Твердження про точність терміна вважається аксіоматичним. «Специфіка терміна, яка відмежовує його від решти слів мови, полягає в особливому призначенні, функції терміна – по можливості точно виражати спеціальні поняття», – пише О. Селігей [3, с. 51].

Об'єктом дослідження є тлумачні словники української та англійської мов. Серед широкого масиву лінгвістичних термінів нас цікавить дефініція слова «граматика». Порівнюючи визначення у різних словниках, спробуємо виявити розбіжності в трактуванні цього терміна.

В «Універсальному словнику української мови» за редакцією З. Куньча термін «граматика» трактується як *«лінгвістична наука, що вивчає граматичну будову мови, тобто будову і форми слова, словосполучення, речення певної мови або групи мов»* [2, с. 123]. «Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» С. Єрмоленко уточнює визначення: *«це розділ мовознавства, що вивчає закономірності будови, змін та утворення слів певної мови (морфологія), а також словосполучень і речень (синтаксис)»* [4, с. 24]. Отже, у словнику З. Куньча описано термін як лінгвістичну науку, що є значно ширшим поняттям, аніж розділ мовознавства. С. Єрмоленко закономірності будови мови розглядає як певний процес, зазначаючи, що місце в будь-якій мові мають як зміна й утворення нових слів (цими процесами займається морфологія), так і побудова словосполучень і речень (синтаксис). Вказівки на додаткові розділи мовознавства відсутні.

У другій частині дефініції, запропонованої З. Куньч, говориться, що грамати́ка – *«це будова і форми слова, речення і словосполучення певної мови або групи мов»* [2, с. 123]. Це твердження дублює ідею словника С. Єрмоленко, викладену на початку визначення. Проте там же автор подає відомості про історичну та описову граматику: *«історична грамати́ка вивчає історію розвитку форм слів, словосполучень, речень, а описова грамати́ка розглядає будову слова, словосполучення і речення без зв'язку з попереднім періодом розвитку мови»* [4, с. 24]. У другій частині цього визначення зазначено, що грамати́ка – це *«система правил словозміни та зв'язку слів у словосполученнях і реченнях мови взагалі та в певній мові зокрема»* [4, с. 24].

Отже, якщо «Універсальний словник української мови» за редакцією З. Куньча ознайомлює з терміном, характеризує його як лінгвістичну науку про будову і форми слова, то «Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів» за редакцією С. Єрмоленко додає інформацію про історичну та описову граматику, вказуючи на систему правил словозміни.

Структуру терміна «граматика» наведено у діаграмі (див. рис.1).

Рис. 1



Дещо в іншому плані трактують термін «граматика» англомовні тлумачні словники. Спробуємо розглянути це на прикладах словників Коллінса (Collins English Dictionary – Complete & Unabridged 10th Edition) [5] та Американської спадщини – словника англійської мови (American Heritage. Dictionary of English Language, 4th Edition) [6].

Коллінс тлумачить термін традиційно, виходячи з того, що це галузь лінгвістики, яка «співпрацює» з синтаксисом і морфологією, а іноді – фонетикою та семантикою; звертає увагу на граматику як на абстрактну систему правил, крізь призму яких можлива оцінка рівня володіння людиною граматичними нормами мови. Є вказівка на номінативну функцію терміна. Окремо зазначено, що *граматика* – «це навчальна книга, в яку внесені граматичні явища мови, або ж рекомендації щодо використання правил на практиці» [5, с. 94]. Подано інформацію про особливості вживання терміна в мовленні. Наводиться приклад речення: «*The teacher told him to watch his grammar*» [5, с. 94], у якому термін «граматика» співвідносний з поняттям «грамотність». У словосполученні «*a grammar book*» термін «граматика» виступає означенням до слова «книга», відповідно, уточнює його. Наприкінці словникової статті зазначається, що граматику – це загальні принципи науки чи мистецтва:

«*the grammar of drawing*» [5, с. 94] (у буквальному перекладі українською – «правила малювання»), а також подається інформація про етимологію слова.

На противагу Коллінсу в словнику англійської мови зазначено, що граматики – наука про те, як слова та їх компоненти «співпрацюють», утворюючи речення. Тут не йдеться про граматику як галузь мовознавства чи лінгвістичну дисципліну, але згадуються її специфічні зв'язки з синтаксисом та морфологією, вказується, що граматики – специфічний механізм, «генератор усіх можливих речень мови» [6, с. 86].

Структуру терміна «граматики» показано на рис. 2.

Рис. 2



Отже, порівнявши дефініції терміна «граматики» двох мов у чотирьох словниках, ми дійшли висновку, що україномовні словники більше акцентують увагу на тлумаченні поняття з наукової точки зору, не вдаючись до подробиць щодо слововживання й відтінків значення. Англійськомовні ж словники подають ширше визначення, вказуючи на те, як функціонує цей термін у мові, яким чином він пов'язаний з морфологією та синтаксисом, які значення має.

Список використаних джерел

1. Дюканова Н. М. Проблемні питання української термінології в міжнародному термінологічному контексті / Н. М. Дюканова // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / кол. авт. – К. : наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – Вип. 41. – С. 33–41.
2. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч // Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 123.

3. Селігей П. О. Сучасне термінотворення: симптоми та синдроми / П. О. Селігей // Мовознавство. – 2007. – № 3. – С. 48–61.
4. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко // К : «Либідь», 2001. – С. 24.
5. Collins English Dictionary – Complete & Unabridged 10th Edition / by William Collins Sons & Co. Ltd // New York: HarperCollins Publishers, 2009. – С. 94.
6. The American Heritage® Dictionary of the English Language, 4th edition / by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company // Boston:Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2010. – С. 86.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

УДК 373.03:398



Оксана Власюк

*студентка магістратури
педагогічного факультету*

Рівненського державного гуманітарного університету

*(Наук. керівн. – ст. викл. Гетманчук Н. О.,
консультант – проф. Коваль Г. П.)*

УСНА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Усна народна творчість – невичерпне джерело оптимізації навчального процесу. Завдяки її використанню активізується пізнавальна діяльність дітей, збагачується словниковий запас, формується самостійне мислення, розвиваються творчі здібності, спостережливість, інтерес до рідного слова [4, с. 31].

Активне вмотивоване використання малих фольклорних жанрів сприяє всебічному розвитку дітей, збагаченню їхньої мови зразками народної мудрості, формуванню самостійного мислення, підвищенню грамотності, поживить і зробить цікавим навчальний процес [4, с. 26], бо фольклорні твори легко читаються, вивчаються й запам'ятовуються. Дитина відчуває, що з допомогою народної мудрості можна зробити власне мовлення більш емоційним, точним [5, с. 54].

Використання усної народної творчості на уроках української мови досліджували В. Бойко, О. Вершняк, О. Дейч, Л. Жадан, В. Козар, В. Овдій, В. Пабат, С. Філоненко та ін.

Практика свідчить, що найбільш активно в навчальному процесі використовуються прислів'я, приказки, загадки, скороговки, казки.

Казка має великі потенційні можливості у формуванні інтересу до вивчення української мови. Вона найбільш цікава, доступна й приваблива. Діти не тільки охоче слухають казки, а й працюють над вправами, матеріалом для яких є уривки з цього жанру народної творчості. Казка розвиває дитячу уяву, увагу, пам'ять, мислення, які допомагають учневі в оволодінні необхідним матеріалом [3, с. 6].

Слово казки живе у дитячій свідомості, справляє глибоке емоційне враження на дитину, активізує уяву, духовні сили. Тому вміле її використання дозволяє педагогові розкрити потрібні мовні явища, сформуванню граматичні поняття тощо.

Виробленню моральних цінностей молодших школярів сприяють прислів'я й приказки. У них український народ узагальнив свої мудрі спостереження над життям, над характерами людей. Ці жанри народної творчості не лише допомагають висловлювати думки, а й слугують цікавим мовленнєвим матеріалом для вивчення різних тем.

Загадки й скоромовки – багатий матеріал для становлення навичок читання, говоріння й письма в учнів.

Необмежені можливості для використання фольклору відкривають уроки розвитку зв'язного мовлення.

Аналіз шкільної програми [6, с. 31-42] та підручників [1, с. 55; 4, с. 78] дозволив зробити висновок, що для розвитку мовлення фольклор можна використати під час вивчення тем «Мова і мовлення», «Текст», «Слова-ознаки», «Корінь слова. Спільнокореневі слова», «Приголосні звуки» (2 клас); «Мова і мовлення», «Слово. Значення слова», «Ненаголошені [е], [и] в коренях слів», «Рід іменників», «Граматичні ознаки прикметника», (3 клас); «Відмінювання іменників», «Числівник», «Займенник», «Закріплення знань про граматичні ознаки», «Збагачення активного словника учнів образними виразами» (4 клас).

Наводимо приклади використання казок, прислів'їв, загадок на уроках розвитку зв'язного мовлення у 2 класі під час вивчення **теми «Текст»**.

Мета – поглибити вміння будувати висловлювання із зачином, основною частиною, кінцівкою.

Перш ніж перейти до побудови тексту (казки), пропонуємо дітям такі підготовчі вправи.

1. Уважно прочитайте казку «Сорока-ворона кашу варила».
2. Перекажіть зміст казки, використовуючи названі дії та запропоновані прислів'я.
 - *Хочеш їсти калачі – не сиди на печі.*
 - *Хто працює, той має.*

Після тренувальних вправ на добір назви твору, поєднання слів, що означають предмети та їх ознаки, пропонуємо такі завдання:

1. Послухайте уривки казки.

Кривенька качечка

...Бере баба грибки, коли дивиться – у кущику гніздечко, а в ньому сидить качечка.

...Вони взяли її тихенько, принесли додому, зробили їй гніздечко, обложили його пір'ячком і посадили туди качечку, а самі знов пішли по гриби.

...Скинули її по пір'ячку, дівчина увертілася в пір'ячко, зробилася качечкою й полетіла з табунчиком. А дід з бабою zostалися самі.

2. Поміркуйте, чи в логічній послідовності розгортаються тут події.
3. Аргументуйте свої міркування.

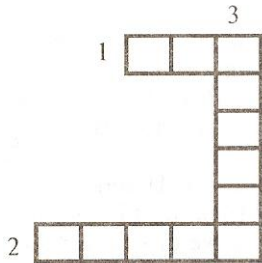
4. Поясніть значення підкресленого слова. Доберіть до слова нього близькі за значенням.

Урок, на якому діти будуватимуть текст, можна розпочати, запропонувавши відгадати загадки, які допоможуть потрапити в гості до дідуся Лісовичка. Потрібно не лише відгадати загадки, а й вписати відгадку в кросворд.

1. *Сини в шапках, а батько – ні. (Дуб.)*

2. *Ніщо не летіло,
ніщо не злякало,
а вся затремтіла,
а вся задрожала. (Осика.)*

3. *У білій одежині,
в хусточці жовтенькій,
сумує край стежини
тонесенька Оленка. (Береза.)*



Далі виконуємо таке завдання: прослухайте початок казки про двох білочок і продовжте її, використовуючи такі сполучення слів: *ялинове насіннячко, цілісінький день, мала господиня, поскакала до подруги, подруга відповіла.*

Жили собі в густому лісі дві білочки. Однаково гарні, пухнасті, але різної вдачі. Одна з них цілий день трудилася. То збирала горішки, то гриби, то жолуді. І все це складала на зиму. А друга тільки й робила, що цілісінький день стрибала з гілки на гілку.

Діти продовжили казку так:

Особливо любила вона ялинове насіннячко. Ласувала ним цілісінький день. Не готувалася до лютої зими.

Настали морозні дні, а в неї в комірчині немає харчів. Поскакала до подруги просити поради. А та відповіла: «Хто дбає, той має».

Далі під керівництвом вчителя діти визначають у казці зачин, основну частину, кінцівку та записують їх частинами. Після цього перечитують казку й роблять висновок, що тільки праця годує як людину, так і тварину. Щоб мати достаток, потрібно потрудитися.

Учитель запитує, яким ще прислів'ям могла б відповісти працелюбна білочка своїй подружці. Учні самостійно пригадують.

- *Маленька праця краща за велике безділля.*
- *Бджола мала, а й та працює.*
- *Щоб мати, потрібно працювати.*

- *Сьогоднішньої роботи на завтра не відкладай.*
- *Без труда нема плода.*

Якщо запас прислів'їв другокласників обмежений, на допомогу приходить учитель. Обов'язковою умовою є пояснення їх змісту. Це сприятиме не лише розвитку зв'язного мовлення, а й формуванню в дітей морально-етичних засад.

Використання усної народної творчості допомагає вчителю зробити уроки української мови цікавішими. Фольклор не лише розвиває мовлення, а й збагачує словниковий запас, активізує навчальну, пізнавальну діяльність, формує оцінні судження, тобто сприяє моральному та естетичному вихованню молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Білецька М. А. Рідна мова : підр. для 2 класу / М. А. Білецька, С. О. Вашуленко. – К. : Освіта, 2009. – 127 с.
2. Бойченко М. С. Використання елементів народознавства у навчально-виховному процесі / М. С. Бойченко // Початкова школа. – 1996. – № 7. – С. 33–36.
3. Вершняк О. М. Казки на уроках української мови / О. М. Вершняк // Початкова освіта. – 2002. – № 14. – С. 6.
4. Вашуленко М. С. Рідна мова : підр. для 3 класу / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – 107 с.
5. Овдій В. М. Загадки, скоромовки, чистомовки на уроках української мови / В. М. Овдій // Розкажіть онуку. – 2010. – № 3. – С. 118–120.
6. Програма для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : «Початкова освіта». – 2007. – 432 с.

***Анотація.** Стаття присвячена з'ясуванню можливостей використання зразків усної народної творчості на уроках розвитку зв'язного мовлення в початкових класах.*

***Summary.** The article is dedicated elucidates possibilities utilised examples verbal folk attr on the lessons development tied speech in elementary class.*



УДК [375.5.015:005.32]:811.161.2

Олександра Височанська

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, проф. Подолінний А. М.)

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Для більшої ефективності навчання необхідно, щоб воно було цікавим. Виникненню інтересу в учнів до виучуваної теми сприяє етап

мотивації навчальної діяльності. Зупинимося детальніше на розгляді мотиваційного забезпечення уроків української мови.

Мотиваційний процес можна розглядати як особливу форму емоційного налаштування на урок. Таким чином, *мотивація* – це емоція плюс спрямованість до дії. Це означає, що мотивація органічно пов'язана з діяльністю, яка немислима без мотивів. Діяльність складається з сукупності дій, спрямованих на досягнення часткових цілей, що виділяються із загальної мети, яка відіграє роль усвідомленого мотиву [5, с. 2].

Є необхідність, спираючись на загальнопедагогічні та психологічні дослідження проблеми формування мотивації учіння (А. Маркова, А. Маслоу, В. Франкл, Е. Фромм, Г. Щукіна та ін.), а також на відповідні досягнення в методиці навчання української мови, розробити ефективну методичну систему мотивації вивчення предметів українознавчого циклу, передусім української мови [5, с. 2].

Забезпечення високого емоційного тла уроків мови є важливим мотивом навчальної діяльності. Ще К. Ушинський відзначав, що «виховання, яке виключно піклується про освіту розуму, робить у цьому випадку велику похибку, тому що людина – більше людина в тому, як вона відчуває, аніж у тому, як вона думає». На цьому ж наголошує і Л. Виготський: «Ні одна форма поведінки не є такою мінною, як та, що пов'язана з емоцією» [3, с. 24].

Метою статті є обґрунтування важливості введення в структуру уроку етапу мотивації навчальної діяльності, узагальнення думок науковців стосовно мотивуючого фактору та розробка вправ і завдань, якими можна насичувати зазначений етап уроків української мови.

Одним із засобів мотиваційного забезпечення навчальної діяльності школярів стає робота з текстом, що створює позитивне емоційне тло уроку, атмосферу захопленості, здивування, відкриття нового в уже відомому [3, с. 24].

Багатий і розмаїтий зміст художніх текстів, зокрема тих, які діти люблять і добре знають, дає змогу зробити уроки насиченими естетичними та інтелектуальними емоціями, що істотно впливає на мотиваційну сферу учнів [3, с. 24].

Навчальні тексти мають відповідати інтересам учнів, містити актуальні для розв'язання проблеми, а за рівнем складності перебувати у зоні їхнього найближчого розвитку й становити поживу як для інтелекту, так і для емотивної сфери. З цією метою потрібно значно посилити взаємозв'язки у вивченні мови з українською та зарубіжною літературами, історією, музикою й живописом, формувати оптимістичну світоглядну картину світу, з якої випливає висновок, що сенс життя особистості полягає не в здобутті матеріальних благ, а в духовному вдосконаленні [5, с. 3].

Доцільно також вплітати в контекст уроків української мови (й літератури) *народознавчий елемент*, у чому нас переконує Т. Чешуріна: «На мою думку, вчитель не може зводити мову тільки до правил та граматико-синтаксичних категорій, він має викладати її на матеріалі фольклору» [7, с. 23].

Важливим мотивом навчальної діяльності на уроках рідної мови є мовленнєва потреба, бажання учнів говорити правильно, виразно. Це забезпечується введенням у контекст уроку різноманітних завдань, спрямованих на усвідомлення дітьми мовних одиниць як засобів передачі певного змісту, засобів виразності мовлення. Такі завдання слід будувати на яскравих мовленнєвих зразках. Важливо також забезпечувати перехід від аналізу тексту до побудови власних висловлювань за розглянутим на уроці зразком.

Бажано використовувати на уроках *твори живопису*. Мистецькі твори пробуджують у школярів естетичні почуття, викликають потребу висловитися з приводу побаченого, передати пережиті почуття, а отже, активізувати свій мовний запас. Учні легко відтворюють почуті раніше словосполучення на задану тему [3, с. 25].

Учитель має показувати, яку роль відіграє в мові виучувана категорія, добирати завдання, що передбачають знання правил її використання, спонукають дітей самостійно контролювати свої мовленнєві дії з метою вдосконалення мовлення [3, с. 26].

Одним із засобів емоційного та позитивного забарвлення уроку може бути *анекдот*, що підтверджує М. Баган у своїй праці «Жарти, смішки, анекдоти для цікавої роботи»: «Використання анекдотів і жартів не лише урізноманітнює навчальний процес, але й допомагає позбутися зубріння та механічного відтворення вивченого» [2, с. 5]. Наприклад, вивчаючи синтаксис простого речення, можна використати такі приклади оголошень, які вже стали жартами: «Продається весільна сукня для нареченої 48 розміру»; «Продається візок для дітей синього кольору»; «Познайомлюся з жінкою з дитиною до 36 років»; «Міняю пальто на дівчинку 13 років» [2, с. 96].

Почувши декілька подібних кумедних формулювань, учні зрозуміють, як важливо правильно будувати речення, аби бути зрозумілим для співрозмовника, що й слугуватиме поштовхом до здобуття знань, тобто мотивуватиме їхню діяльність.

Зацікавлювати учнів пізнавальною діяльністю можна за допомогою *лінгвістичних ігор*. Наведемо деякі з них [1, с. 73].

Загадки-складки

Я антонім слова *літо*,
в мене біла тепла свита,
хоч мороз люблю сама:
адже звать мене... (Зима).

Я антонім *шуму, стуку*,
уночі без мене мука,
для спочинку наймиліша.
Відгадали, хто я? (Тиша).

Сховані слова

Заповніть рядки антонімами й у вертикальному стовпчику ви прочитаєте загальну назву цих слів.

1. Перемога.
2. Слабшати.
3. Веселий
4. Праворуч.
5. Прокинутись.
6. Сумно.
7. Полагодити.

Відповіді:

1. Поразка.
2. Міцніти.
3. Смутний.
4. Ліворуч.
5. Заснути.
6. Радісно.
7. Зламати.

1. П	О	Р	А	З	К	А
2. М	І	Ц	Н	І	Т	И
3. С	М	У	Т	Н	И	Й
4. Л	І	В	О	Р	У	Ч
5. З	А	С	Н	У	Т	И
6. Р	А	Д	І	С	Н	О
7. З	Л	А	М	А	Т	И

На думку Т. Чешуріної, доцільно розпочинати уроки української мови з **розминки**, де є питання з лексики, фразеології, морфології, стилістики, наприклад:

Скільки українських слів?

1. Абажур, ефір, бетон, біолог, берегиня, водограй, оберіг, розбудова, сукня, кенгуру.
2. Комплекс, гречний, авангард, інструктор, таксист, баритися, бутерброд, козак.
3. Нездужати, сливе, либонь, каучук, попри, метро, пюре, журі, пальто, соловейко.
4. Покіс, нетто, інтеграл, сніг, поет, океан, приозерний, наодинці, шифр.
5. Смокінг, фабрика, тінь, ліс, футбол, графік, холод, берег, приятель, кіно [б, с. 75].

Дібрати синоніми

Багаття (вогнище), духмяний (пахучий), ретельно (старанно), щодуху (миттю), кортить (хочеться), нездоланна (непереможна), чимала (велика), клопіт (турбота), жага (бажання), взірець (приклад), нині (тепер), бовваніє (видніється), щезла (зникла), дужий (сильний), горизонт

(обрій, небосхил, крайнебо, небокрай, круговид, кругозір, кругогляд, овид) [6, с. 77].

Усі слова починаються й закінчуються на (к):

1. Кухар на судні (кок).
2. Узбецьке або таджицьке село (кишлак).
3. Холодна зброя морського офіцера (кортик).
4. Еластичний матеріал, який перетворився на гуму (каучук).
5. Птах з родини воронівих (крук).
6. Птах – мешканець болотистої місцевості (кулик).
7. Воїн і мешканець Запорозької Січі (козак) [6, с. 78].

Бажано також використовувати такі **вправи**:

- Скільки слів має бути написано з великої літери?
- Скільки слів з літерою *г*?
- Скільки слів з префіксом *с-*?
- Скільки слів з м'яким знаком?
- Яка частина мови?
- Скільки слів з подовженням?
- Пояснити фразеологізми.
- Утвори нове слово (*любити, правда – правдолюб*).
- Дібрати синонімічні словосполучення (*березове листя – листя з берези*).
- Визначити, які зі слів є архаїзмами або історизмами.
- Визначити, які зі слів є неологізмами.
- Які слова є діалектними?
- Назви слова, в яких відбувається спрощення.
- Правильно вживайте *у* або *в*, *і* або *й*.
- Вкажіть неправильно складені словосполучення й відредагуйте (*Багато статтів – багато статей; поставити в приклад – поставити за приклад*).
- Доберіть українські відповідники до таких російських словосполучень (*по возможности – по можливості; сделать распоряжение – віддати наказ*).
- Відредагуйте речення (*Задача розв'язана неправильно завдяки арифметичній помилці. – Задача розв'язана неправильно через арифметичну помилку*).
- Вставте пропущені закінчення родового відмінка однини *-а(-я), у(-ю)*.

Ефективним є використання **завдань** типу:

– Ви бачили, що афіші пропонують для перегляду «Самий кращий фільм». Чи правильне таке вживання прикметника? Якщо ні, то як правильно? («Найкращий фільм»). Обґрунтуйте.

Такі завдання допоможуть урізноманітнити форми роботи на уроці, сприяють розширенню кругозору, виховують інтерес до навчання [6, с. 75]. Їх доречно використовувати саме на етапі мотивації навчальної діяльності.

Ефективним формування мотивації буде за умови зацікавленості й активності діяльності самих учнів, відбору вчителем-словесником продуктивних методів та прийомів навчання української мови. Педагог повинен правильно зорієнтовувати пам'ять учнів, зосереджувати їхню увагу, спрямовувати уяву, вольові здібності; доречно вибрати дидактичний матеріал, зацікавлено подавати теорію, використовувати різні методи й прийоми навчання [4, с. 20].

Отже, етап мотивації навчальної діяльності на уроках української мови вкрай важливий, тому необхідна більш детальна розробка системи мотиваційних впливів на уроках української мови для удосконалення роботи вчителів-словесників.

Список використаних джерел

1. Арсірій А. Т. Антоніми / А. Т. Арсірій // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 9. – С. 72–73.
2. Баган М. Жарти, смішки, анекдоти для цікавої роботи. Веселе навчання української мови / Мирослава Баган. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с. – (Б-ка «Шк. світу»).
3. Донченко Т. Мотиваційне забезпечення навчальної діяльності на уроках мови / Тамара Донченко // Дивослово. – 2001. – № 7. – С. 24–26.
4. Кузьміна І. А. Урок української мови: мотивація навчання / І. А. Кузьміна // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 1. – С. 19–21.
5. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови / Леонід Скуратівський // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2–5.
6. Чешуріна Т. Г. Вчимося із зацікавленістю / Т. Г. Чешуріна // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2006. – №1. – С. 75–80.
7. Чешуріна Т. Г. Народознавство на уроках української мови / Т. Г. Чешуріна // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 9. – С. 23–33.



УДК 372. 461

Тетяна Касянчук

*студентка магістратури
педагогічного факультету*

*Рівненського державного гуманітарного університету
(Наук. керівн. – ст. викл. Гетманчук Н. О.,
консультант – проф. Коваль Г. П.)*

**РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

До найважливіших наукових і практичних проблем учительської праці належить широке коло питань розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у процесі навчання.

Психолого-педагогічні дослідження, проведені останнім часом, свідчать про значні позитивні зміни, що відбулися в загальному розвитку школярів під впливом розвивального навчання. Це закономірний наслідок не тільки змін у змісті навчання, а й постійної орієнтації вчителя на організацію активної діяльності самого учня [5, с. 3].

Активний характер навчання є надійною основою розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів. У дітей 6-7 років навчальна діяльність тільки починає формуватися. Тому важливу роль у оволодінні способами пізнавальної діяльності відіграють дії за зразком і аналогією. Водночас спеціальні дослідження й передовий педагогічний досвід свідчать, що за певних умов навчання вже першокласники спроможні успішно виконувати завдання, які вимагають пошуку, розмірковування, самостійних розумових зусиль [4, с. 61].

Вивченню цих питань і присвячене наше дослідження. Його мета – вивчення дидактичних умов і способів розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів.

Питання розвитку пізнавальних інтересів та самостійності молодших школярів досліджували: Л. Аристова, Н. Бібік, Л. Вигоцький, В. Лозова, С. Рубінштейн, Т. Шамова, І. Харламов, Г. Щукіна та інші [2, с. 50].

Проблема розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів знайшла певне відображення в чинних навчальних програмах [7, с. 7-11], підручниках [1; 2], методичних посібниках, досвіді вчителів-новаторів. Дуже важливо, що в удосконалених навчальних програмах мета навчання, крім знань, умінь і навичок навчального характеру, передбачає й формування в учнів певних пізнавальних умінь. Так, у програмі з читання [7, с. 79-81] ставиться вимога навчити школярів самостійно ділити текст на частини, складати план оповідання, порівнювати вчинки героїв тощо. Згідно з вимогами програми під час навчання грамоти й вивчення граматичних явищ учні повинні навчитися основних мисленневих операцій – аналізу й синтезу, узагальнення й конкретизації тощо [1; 2].

Отже, у чинних програмах помітно посилена розвивальна спрямованість молодших школярів. Водночас чітко не визначені й не подані в певній системі прийоми пізнавальної діяльності, які слід формувати в молодших школярів під час вивчення конкретного матеріалу. Недооцінка спеціального формування загальних пізнавальних прийомів у певній системі неминуче позначається на змісті завдань підручників, які переважно містять недостатньо завдань продуктивного перетворювального спрямування. Про це свідчить проведений аналіз методичного апарату підручників. Так, у підручниках з української мови [1; 2] переважають завдання з інструкцією типу: «спишіть», «допишіть», «вставте пропущені

букви», тобто вправи, розраховані на репродуктивну діяльність. Зрозуміло, що такі завдання потрібні й корисні, без них неможливо сформувати вміння й навички. Однак, щоб стимулювати «зону найближчого розвитку», необхідно залучати учнів до самостійних спостережень над мовними явищами, знаходження спільних і відмінних ознак, пошуку головного, доведення тощо [6, с. 9-10].

Найважливішим засобом активізації навчальної діяльності молодших школярів є раціональне поєднання дидактичної гри й навчання. У структурі уроку місце гри визначається її пізнавальною метою й можливостями навчального матеріалу. Кожна гра спрямована на розвиток мислення й мовлення дітей. Однак різні види ігор мають для цього різні можливості. Як відомо, розрізняють предметні, настільні й словесні ігри. Саме матеріал гри (предмет, малюнок, слово) зумовлює основний зміст розумових і практичних дій дитини [3, с. 29].

Систему завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних інтересів, складають завдання на порівняння, на аналогію, визначення головного, узагальнення й конкретизацію знань, визначення й пояснення причиново-наслідкових зв'язків, формування оцінних суджень; визначення образної та смислової ролі слова й словосполучення.

Наведемо приклади вправ, спрямованих на розвиток пізнавальних інтересів другокласників. Ці вправи були використані на уроках під час педагогічної практики в ЗОШ № 22 м. Рівне.

1. Повторіть речення, замінюючи в ньому кожного разу одне слово.

Високо в небі в'ються жайворонки.

(Швидко в небі в'ються жайворонки.

Високо в хмарах в'ються жайворонки.

Високо в небі співають жайворонки.

Високо в небі в'ються птахи).

2. Виберіть одне слово, щоб правильно закінчити почате речення.

У дерева завжди є... (листя, квіти, плоди, коріння, тінь).

Вода завжди... (прозора, холодна, рідка, біла, добра).

У чобітка є... (шнурок, пряжка, підошва, ремінець).

3. Назвіть одним словом.

Приміщення для ведмедів у зоопарку ... (ведмежатник).

Художник, що малює портрети ... (портретист).

Місце старту космічної ракети ... (ракетодром).

Спеціаліст, що досліджує океан ... (океанолог).

4. Складіть слова з морфем.

Ти, и, по, сигнал ... (посигналити).

Н, тривож, ий ... (тривожний).

А, хвилин, очк ... (хвилиночка).

Взаємозв'язок пізнавальних інтересів з різними аспектами навчального процесу різноманітний. Тому в навчанні він виявляється

різнопланово: у процесі формування всебічної особистості – як мета навчання; у процесі засвоєння знань, умінь і навичок – як засіб підвищення усвідомленості засвоєного матеріалу [3, с. 159].

Отже, для успішного розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів необхідно формувати в них пізнавальні потреби, розвивати бажання й уміння працювати самостійно, наполегливо добиватися результату у виконанні завдань. Шляхами такого формування є раціональне поєднання репродуктивної та продуктивної діяльності з метою доцільного збільшення питомої ваги частково-пошукових методів: запровадження в зміст початкового навчання спеціальної системи пізнавальних завдань, використання ефективних засобів керування пошуковою діяльністю молодших школярів на різних етапах навчання.

Список використаних джерел

1. Білецька М. А. Рідна мова : підручник для 2 класу / М. А. Білецька, С. О. Вашуленко. – К. : Освіта, 2009. – 127 с.
2. Вашуленко С. О. Рідна мова : підручник для 3 класу / С. О. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – 107 с.
3. Кучерук О. А. Гра як засіб розвитку пізнавального інтересу школярів до вивчення української мови / О. А. Кучерук // Дивослово. – 2009. – № 2. – С. 28–31.
4. Маценко В. Ф. Психологія пізнавальних процесів / В. Ф. Маценко. – К. : Главник, 2008. – 191 с.
5. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Рад. школа, 1982. – 176 с.
6. Попович К. Розвиток пізнавальних інтересів учнів / К. Попович // Шкільний світ. – 2007. – № 18. – С. 9–10.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи : 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2007. – 432 с.

***Анотація.** Стаття присвячена розкриттю деяких аспектів проблеми сучасної методики вивчення української мови в початковій школі – розвитку пізнавальних інтересів та пізнавальної самостійності молодших школярів.*

***Summary.** The authors elucidate some aspects of modern methods of studying the Ukrainian language in elementary school - the development of cognitive interests and cognitive independence of young pupils.*



УДК 373.5.091.33:811.161.2

Оксана Клірішенко

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. кер. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8 КЛАСІ (на прикладі вивчення однорідних членів речень)

У сучасному динамічному й складному світі особливої ваги набуває вміння мислити, тобто виокремлювати й аналізувати явища, помічати в них суттєве, самому робити певні висновки, давати оцінки й приймати своєчасні виважені рішення. Останнім часом в експериментальній педагогіці й методиці велика увага приділяється проблемному навчанню, яке особливо сприяє розвиткові пізнавальних здібностей учнів, прищеплює їм навички самостійного здобування знань.

Метою статті є дослідження ефективності методів проблемного навчання на уроках рідної мови та розробка відповідних дидактичних матеріалів для вивчення теми «Однорідні члени речення».

Організація проблемного навчання передбачає застосування таких прийомів і методів викладання, які б спричиняли виникнення взаємопов'язаних ситуацій, що потребують розв'язання, і зумовлювали застосування школярами відповідних методів навчання. Проте виникнення проблемних ситуацій та пошукової діяльності учнів можливе, як правило, у таких видах навчально-пізнавальної діяльності учнів, як: розв'язання готових нетипових завдань; складання завдань та їх виконання; логічний аналіз тексту; учнівське дослідження; твір тощо. Тому створення вчителем ланцюга проблемних ситуацій у різних видах творчої навчальної діяльності учнів та управління їхньою розумовою (пошуковою) діяльністю шляхом самостійного (або колективного) вирішення навчальних проблем і є сутністю проблемного навчання.

Виходячи з ідеї розвитку пізнавальної самостійності учнів, усі різновиди сучасного уроку діляться на основі принципу проблемності на проблемні й неproblemні.

З погляду внутрішньої специфіки (логіко-психологічної) проблемним потрібно вважати урок, на якому вчитель навмисно створює проблемні ситуації й організовує пошукову діяльність учнів для самостійної постановки навчальних проблем і їх розв'язання (вищий рівень проблемності) або сам ставить проблеми й вирішує їх, показуючи учням логіку руху думки в пошуковій ситуації (нижчий рівень проблемності) [3, с. 17].

Оскільки показником проблемності уроку є наявність у його структурі етапів пошукової діяльності, то природно, що вони й є внутрішньою частиною структури проблемного уроку:

- 1) виникнення проблемної ситуації та постановка проблеми;
- 2) висунування припущень та обґрунтування гіпотези; доказ гіпотези;
- 3) перевірка правильності вирішення проблеми.

Як правило, проблема ставиться у формі одного завдання чи запитання, проте інколи (залежно від характеру мовного матеріалу)

пізнавальних проблем може бути більше. На розв'язання їх витрачається лише частина уроку, бо потрібний час і на виконання тренувальних вправ, зокрема з розвитку мовлення, які мають більше практичне, ніж пізнавальне значення, але без яких не можна обійтися в навчанні мови [2, с. 60].

Під час вивчення теми «Речення з однорідними членами» зосереджуємо увагу на уточненні пунктограми «Кома між однорідними членами речення» та вмінні розрізняти однорідні й неоднорідні означення.

Учитель може запропонувати учням розв'язати такі проблемні завдання:

Проблемна ситуація.

Поясніть, чому в наведених реченнях в одних випадках перед сполучниками, що повторюються, ставимо кому, а в інших – ні (речення спроектовані на екран).

Вечір гаптував небеса і золотом, і сріблом, і янтарем. Гнів і жаль, огонь і холод, несамовита радість і гірка туга охопили Петрове серце.

Учні разом з учителем роблять висновок, що однорідні члени, з'єднані сполучником *і* попарно, виділяються парами.

Проблемні завдання:

1. Порівняйте речення, які записані на дошці, і з'ясуйте, чому в одному випадку між означеннями ставимо кому, а в іншому – ні.

Усіх опанував бадьорий, збуджений настрій.

Під осінніми високими зорями затихають оселі.

2. Спишіть речення в такій послідовності: спочатку – з однорідними означеннями, а потім – з неоднорідними. З'ясуйте, чому в 2-му та 3-му реченнях означення однорідні, а в 1-му й 4-му – ні?

1. Густі кучеряві верби переплелися з гіллям розлогих осокорів.

2. Повільний, журливий спів далеко лунав над луками. 3. Чорна, непроглядна темрява стояла навкруги. 4. Сумними довгими ключами летять у вирій журавлі.

Проблемне питання. Від яких умов залежить уживання коми при ОЧР?

Приєм «Упіймай помилку!».

Я люблю й захоплююся комп'ютерними іграми. Бібліотека одержує газети, журнали, періодику. Батько любить і турбується про дітей. Мама купила солодкі апельсини й лимони. Завдання виконане точно, вчасно і в строк. Гори, береги, зорі, майже все поглинув густий й білий туман. З різних порід дерев, берези, дуба, липи виготовляють різні меблі. Усе змінилося – і погода і характер лісу. У степу на дорогах за річкою: скрізь було пусто. Не було їй спочинку ні вдень, ні вночі.

Той чи інший тип проблемної ситуації створюється вчителем на основі пізнавальної задачі, що стимулює мислення учнів, підвищує

активність у набуванні знань, виробленні практичних умінь і навичок. Цінність «задачного навчання» полягає, по-перше, в тому, що воно робить пояснення більш доказовим (видно, звідки взялася наукова істина), а знання усвідомленішими; по-друге, вчить дітей мислити діалектично, ознайомлює їх з методами наукових досліджень; по-третє, підносить емоційність викладу, а отже, й підвищує інтерес учнів до матеріалу [1, с. 61]. На уроках мови, як і інших предметів, повинна бути атмосфера творчого мислення, глибоке проникнення в суть виучуваних явищ і фактів.

Отже, перевагами проблемного навчання є розвиток уваги, спостережливості, самостійності, відповідальності, критичності, ініціативності, обережності й рішучості, а також активізація мислення та пізнавальної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Андрущак В. І. Проблемне навчання / В. І. Андрущак // Шляхи підвищення якості знань учнів. – К. : 1973. – С. 60–64.
2. Беляєв О. М. Проблемні ситуації і пізнавальні завдання на уроках мови / О. М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 4. – С. 58–65.
3. Тюріна В. О. Проблемно-пошукова діяльність на уроці і мимовільне запам'ятовування / В. О. Тюріна // Рад. школа. – 1983. – № 7. – С. 15–20.



УДК 373.5.016:[808.5+811.161.2]

Любов Копайгородська

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)

ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ В ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Профільна філологічна освіта передбачає не тільки поглиблене вивчення предметів відповідного напрямку, але й опрацювання певних спеціальних та факультативних курсів. На сьогодні схвалення до використання в навчальному процесі мають понад двадцять програм курсів, які відображають різні аспекти філологічної проблематики. Серед них літературне редагування, основи журналістики, історія української мови, психолінгвістика, соціолінгвістика, основи науки про мову, риторика, зв'язки з громадськістю, ділове українське мовлення тощо. Деякі з-поміж них мають надпрофільне значення, тому можуть

використовуватися й в інших (суміжних) профілях: наприклад, основи науки про мову, риторика, соціолінгвістика, психолінгвістика, зв'язки з громадськістю – в іноземній філології; риторика, зв'язки з громадськістю, ділове українське мовлення – у будь-якому профілі тощо.

Методологічною основою викладання риторики в школі є особистісно зорієнтоване навчання й виховання, яке передбачає розгортання освітнього процесу з урахуванням особливостей школяра, його здібностей, рівня розвитку, потреб і запитів.

Роль риторики в письменності, грамотності, освіченості важко окреслити, бо вона має невичерпні можливості щодо розвитку як розумової, так і мовленнєвої діяльності. Останніми роками суттєво пошавилося наукове вивчення риторики в школі. Дослідженням проблем ораторського мистецтва займалися такі вчені, як Н. Голуб, Л. Денисюк, С. Коваленко, С. Косянчук, О. Криворотенко, В. Плітко, Г. Сагач, Н. Саранді, Л. Скуратівський, В. Федоренко, Д. Федорос, Т. Федорчук [1 – 11]. Проте, як зазначають фахівці, рівень мовленнєвої культури старшокласників недостатній, аби задовольняти, наприклад, сферу вищої школи. Робота з формування мовленнєво-комунікативних умінь у школі є недостатньою та несистемною [7, с. 19]. Ось чому ми вважаємо нагальним питання формування риторичних умінь у старшокласників.

Важливість риторики у світі підтверджується появою різних напрямів наукових досліджень, нових навчальних дисциплін, зокрема, контент-аналізу, що займається питанням сприйняття мовлення й мовленнєвого керування аудиторією, удосконалення ораторського мовлення в умовах масової комунікації [3, с. 32]. Опрацьовуючи науково-методичну літературу, ми помітили, що є невелика кількість методичних розробок уроків навчання риторики в звичайних класах, однак в науковому доробку багатьох методистів, що досліджували навчання риторики в школі, немає жодної розробки уроку з вивчення риторики у старшій ланці профільного рівня. Саме в цьому, на нашу думку, полягає актуальність обраної теми.

Мета статті – аргументувати необхідність упровадження риторики в навчальний процес школи, розробити методичні рекомендації з вивчення риторики в старших класах профільного рівня.

Засвоєння курсу риторики в старшій ланці школи передбачає поглиблене вивчення теоретичних основ науки та оволодіння практичними навичками складати промови, виступати перед публікою, аналізувати власне висловлювання тощо.

Для ефективного оволодіння теоретичною базою лекційний метод необхідно супроводжувати опорним конспектом, проблемними запитаннями, сократівським діалогом. Опорний конспект забезпечує взаємодію вчителя та учнів під час узагальнення знань за допомогою схем, таблиць, реферативних повідомлень учнів.

Важливо, щоб деякі теоретичні висновки здійснювали в ході уроку самі учні шляхом аналізу конкретних життєвих ситуацій, текстів, відповідей на проблемні запитання вчителя. Особливо ефективним є ведення «сократівського діалогу», зміст якого полягає в розробці ланцюжка запитань, що ведуть до певного висновку. Відповідно до мети діалогу запитання можуть бути різного типу: вступні (Як ви вважаєте, чи можна з цим погодитися?); уточнювальні, що прояснюють ситуацію (Що ви мали на увазі? Як ви можете по-іншому сформулювати свою позицію?); запитання, що конкретизують аргументацію (Чому ми зробили такий висновок? Які ваші аргументи?); запитання, що допомагають стати на іншу позицію (А щоб сказали з цього приводу ваші опоненти?) [11, с. 10].

Вивчення курсу риторики має також на меті ознайомити з нормами й усіма можливими варіантами літературної мови, навчити користуватися ними в різних практичних мовленнєвих ситуаціях. Саме тому на уроках риторики вчителю необхідно зосереджувати увагу на повторенні всіх аспектів мови: морфології, синтаксису, стилістики, фонетики та інших. На етапі актуалізації опорних знань доцільно проводити з дітьми словникові диктанти, вправи на стилістичне редагування текстів. На кожному уроці необхідно повторювати весь попередньо вивчений матеріал з риторики. Наведемо кілька питань для бліц-опитування:

- Назвіть основні поняття риторики. (*Логос, етос, пафос, топос.*)
- Що таке логос? (*У давньогрецькій мові це слово означало такі дві групи понять: слово, мова, мовлення та поняття, думка, роздум.*)
- Що таке пафос? (*Це інтелектуальне, вольове, емоційне намагання мовця (автора), яке виявляється і в процесі мовної комунікації, і в його продукті – тексті. Пафос є категорією естетики.*)
- Що таке топос? (*Це риторичне поняття, що означає загальні місця у промові. До них належать часо-просторові мовні ситуації та їх описи, які легко запам'ятати і які майже в усіх мовців однакові.*)
- Що таке риторика? (*Це теорія ораторського мистецтва; наука красномовства, в якій розкриваються закони управління мисленнєво-мовленнєвою діяльністю.*)
- Які якості в людини розвиває риторика? (*Вона розвиває в людині такі особистісні якості, як: культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію), мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність), поведінки (увічливість, тактовність, коректність, розкутість), спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення однопумців, відповідальність за своє слово), виконавської майстерності (виразність та доцільність жестів, міміки, правильність дикції й інтонації тощо.)*)

- Чому риторика – комплексна наука? (Тому що вона інтегрує знання з таких дисциплін, як філософія, логіка, психологія, лінгвістика, етика, сценічна майстерність, літературознавство.)
- Де батьківщина красномовства? (Антична Греція.)
- Кого називають батьком риторики? (Цицерона.)
- Хто створив загальну теорію красномовства? (Аристотель.)
- Назвіть відомих вам ораторів Київської Русі (Митрополит Іларіон та Кирило Туровський.)
- Перерахуйте розділи риторики (Інвенція, диспозиція, елокуція, елоквенція, меморія, акція, релаксація.)
- Що таке інвенція? (Це перший розділ класичної риторики, в якому розробляються етапи задуму, намірів, ідей, формулювання гіпотези майбутнього виступу.)
- Що таке диспозиція? (Це другий розділ риторики, в якому формулюються основні поняття про предмет виступу та визначаються правила оперування поняттями.)
- Дайте визначення поняття аргумент (Аргументом у риторичі називається форма міркування, що має за мету з відомих положень вивести нове.)
- Назвіть види аргументів (Сильні, слабкі, неістинні.)
- Дайте визначення поняття теза (Це головна думка, що розгортається суб'єктом у ході спілкування з аудиторією.)

Низку методів і прийомів навчання риторики ми апробували під час педагогічної практики. Наведемо кілька з них, які слугують методичною базою роботи вчителя в старшій ланці школи.

Прийом «Концентрація аргументів». Учня пропонується навести якомога більше аргументів до сентенції: «Треба розмовляти рідною мовою». Орієнтовні варіанти відповіді:

- Без мови немає нації.
- Справедливим є спілкування у власній державі рідною мовою.
- Щоб зберегти рідну мову для нащадків.
- Без мови немає культури народу.
- Без мови немає історія народу.

Проблемне запитання. Наведемо кілька прикладів:

1. Безперечно, вміння аргументувати потрібне політикам та у професійній діяльності. Скажіть, а чи потрібне воно в повсякденному житті? Свою думку аргументуйте.

2. Дейл Карнегі зазначав: «У голосі в нього був справжній вінегрет, і такий саме вигляд мало те, чим він нас пригощав. Спочатку він подав морозиво, а після цього – суп. Наступними виявилися риба і горіхи...». Поміркуйте, чому оратор, не досяг мети, не справив враження на слухачів, не зумів зацікавити їх?

«Мікрофон». Передаючи один одному уявний мікрофон, учні відповідають, наприклад, на такі питання:

- Які є розділи риторики?
- Що таке інтенція?
- Що таке диспозиція?
- Дайте визначення поняття аргумент.
- Які існують види аргументів?
- Що таке теза?

Психологічний експеримент. Проведіть репетицію виходу до аудиторії зі своїми однокласниками. Відзначте одне в одного всі можливі недоречності: скутість жестів, незграбну поставу, «кам'яне» обличчя, переляканий погляд, невпевнену або швидку ходу тощо. Проведіть тренінг, намагаючись позбутися цих недоліків.

Робота в парах. Учні об'єднуються у пари. Почергово виголошують запропонований текст. Називають основні риси оратора, притаманні однокласникові. З'ясовують, яких помилок він припустився? Дають поради, як їх усунути.

Робота в групах. Завдання можуть бути такими:

- для першої групи – написати вступ публічного виступу на тему «Паління – звичка, з якою слід негайно боротися»;
- для другої групи – написати основну частину до публічного виступу на цю ж тему;
- третя група – написати висновки цього публічного виступу.

Конкурс ораторів. Учні виступають і промовами на тему «Паління – шкідлива звичка, з якою слід негайно боротися», після цього визначаються переможці – кращі читці промови.

Заслуговує на увагу такий метод, як **навчальна гра**. Робота на уроках, що здійснюється шляхом включення учнів у навчальну гру, оптимізує процес набуття відповідних умінь і навичок, посилює мотивацію до вивчення курсу риторики, оскільки демонструє можливості безпосередньої практичної реалізації риторичних умінь у суспільному житті особистості. Наведемо кілька можливих варіантів проведення гри на уроках риторики, мета яких відпрацювати вміння виступати перед аудиторією, аргументувати власну позицію, впливати на думку слухачів, аналізувати й критично оцінювати виступи колег.

Урок-судове засідання. Учитель пропонує учням конкретну судову справу. На етапі підготовки до уроку-гри обираються один учень на роль судді, 5-6 школярів – присяжних. Решта старшокласників ділиться на дві групи: звинувачувачі під керівництвом прокурора і захисники на чолі з адвокатом. Готуючись до уроку, учні обмірковують описану справу з позицій тих ролей, які їм належить виконувати, добирають аргументи на підтримку того чи іншого погляду.

Урок-презентація ток-шоу. Учні об'єднуються в групи (5-6 осіб у кожній) і визначають керівників кожної. Одна група – це експерти-продюсери, які, за умовами гри, на конкурсній основі обирають проект соціального молодіжного ток-шоу. Завдання для інших груп – запропонувати його варіанти. Заздалегідь обирають актуальну й цікаву тему шоу, яку будуть розробляти.

Урок-риторичний турнір. Клас ділиться на команди, які змагатимуться між собою. Перемагає та команда, яка, виконуючи завдання, отримує найбільшу кількість балів за виконані завдання.

Доцільними на уроках риторики будуть також такі прийоми роботи, як **«Тягар доказування»**, **«Об'єднання та роз'єднання аргументів»**, **«Тримай позицію»**, **«Займи позицію»**, **«Відкрите обговорення»**, **«Внутрішнє коло»** та ін.

Отже, сучасний урок риторики потребує використання активних та інтерактивних методів навчання, які передбачають, що учень і вчитель стають суб'єктами пізнання. Усі учасники процесу взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, виступають у ролі експертів, що оцінюють дії колег. Створюються комфортні умови навчання, коли кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність, що сприяє оптимальному формуванню необхідних умінь і навичок, як предметних, так і загальнонавчальних, цілісному розвитку особистості учнів, формуванню вміння взаємодіяти й працювати в атмосфері співробітництва, подоланню стереотипізації мислення.

Список використаних джерел

1. Голуб Н. Робота з текстами на заняттях з риторики / Ніна Голуб // Бібліотечка «Дивослова». – 2009. – №8. – С. 38–46.
2. Денисюк Л. Починати з поваги до дитини: наступність при вивченні риторики в загальноосвітній школі / Любов Денисюк // Українська мова в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5. – С. 8–17.
3. Косянчук С. Деякі аспекти вивчення проблеми формування риторичних умінь старшокласників / Сергій Косянчук // Українська мова та література в школі. – 2009. – № 1. – С. 30–33.
4. Плітко В. Риторика в гімназії / Валентина Плітко // Урок української. – 2000. – № 7. – С. 34–37.
5. Сагач Г. М. Риторика любові / Г. М. Сагач // Бібліотечка «Дивослова». – 2008. – № 8. – С. 2–11.
6. Сагач Г. М. Риторична особистість, як її підготувати у школі нового типу / Г. М. Сагач // Все для вчителя. – 2005. – Верес. (№ 17–18). – С. 28–33.
7. Саранді Н. Життя людини – це сукупність промов, від яких залежить її доля (з досвіду викладання практичної риторики в загальноосвітньому навчальному закладі нового типу) / Наталя Саранді // Українська мова в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 5. – С. 18–21.

8. Скуратівський Л. Проблеми практичної риторики в сучасному курсі української мови / Леонід Скуратівський // Українська мова та література в школі. – 2005. – № 8. – С. 23–26.
9. Федоренко В. Розвиток риторичних здібностей школярів у навчальному процесі / Валерій Федоренко // Бібліотечка «Дивослова». – 2009. – № 8. – С. 61–64.
10. Федорос Д. Ф. Риторика – наука та мистецтво переконувати. Техніка підготовки усної відповіді 10 клас / Д. Ф. Федорос // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2009. – № 30. – С. 14.
11. Федорчук Т. Організаційні форми, методи і прийоми навчання риторики в старшій школі / Тетяна Федорчук // Українська мова та література в школі. – 2009. – № 8. – С. 9–16.



УДК 373.5.016:811.161.2

Ольга Мацюк

студентка IV курсу бакалаврату

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)

ШЛЯХИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В 11 КЛАСІ

(на прикладі вивчення теми «Просте ускладнене речення»)

Школа сьогодні робить спробу повернутися до особистості дитини, до її індивідуальності, створити найкращі умови для розвитку й максимальної реалізації нахилів і здібностей учнів. Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є диференціація навчання. Ефективність забезпечення диференційованого підходу залежить від багатьох чинників, передусім від рівня професійної майстерності вчителя, яка зумовлюється його інтелектуальними, творчими, організаторськими компетенціями.

Метою статті є з'ясування важливості диференціації навчання на уроках рідної мови, а також розробка методичних рекомендацій щодо організації диференційованого навчання на уроках української мови в 11 класі.

Питання диференціації навчання було актуальним у різні часи, і сьогодні важливість його лише загострюється. Зародки ідеї врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей дитини зустрічаємо ще у творах античних філософів – Демокрита, Платона, Аристотеля. Пізніше принцип природовідповідності дістав всебічне обґрунтування в працях великих філософів і педагогів XVII–XVIII століть – Я. Коменського, Д. Локка, Г. Сковороди, Ж.-Ж. Руссо.

Я. Коменський виявляв закони педагогічної науки, виводячи їх з природних: у природі і, відповідно, у вихованні не може бути стрибків, все

відбувається послідовно, завдяки саморозвитку. У своїй праці «Велика дидактика» він вказував на те, що навчання юнацтва буде відбуватися легко й приємно, якщо всі засоби навчання вміло застосовувати до природних здібностей, враховуючи вікові особливості. Характеризуючи шість типів здібностей учнів, які вони мають від народження, Я. Коменський писав: «...є учні слухняні й допитливі під час навчання, але повільні й мляві. І такі можуть просуватися слідами тих, що йдуть попереду, але для цього потрібно опуститися до їхньої слабкості, ніколи не переобтяжувати їх, не висувати до них занадто суворих вимог, ставлячись до них доброзичливо й терпляче, ... нехай пізніше прийдуть до мети, зате вони будуть міцнішими, як буває з пізніми плодами» [1, с. 92].

У 20-х роках ХХ століття ідеї індивідуалізації навчання поширюються в педагогічній теорії та практиці й розглядаються вже на рівні соціального педагогічного й психологічного експериментів. Передумови для цього були створені дослідженнями психологів Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна.

Л. Виготський, зокрема, писав: «Постійні вказівки на соціальний характер виховного процесу аж ніяк не означають скасування проблеми особистості в школі або байдужості до неї. Зрештою, виховання завжди мало справу з окремими особами, й соціальне середовище складається або, правильніше сказати, реалізується в окремих індивідуумах» [2, с. 350].

Більшість авторів розглядають поняття «диференційований підхід» як дидактичне положення, що передбачає поділ класу на групи, наприклад, за інтересами та ін. Диференційований підхід – пристосування форм і методів роботи до індивідуальних особливостей учнів; особливий підхід учителя до різних груп учнів, який полягає в організації навчальної роботи, різної за змістом, складністю, методами, прийомами; спосіб оптимізації, який передбачає оптимальне поєднання загальнокласних, групових та індивідуальних форм навчання.

Досить поширеним і одним з найефективніших способів диференціації є роздавальний матеріал. Зазвичай це картки з різнорівневими завданнями, виготовлені відповідно до знань кожного учня. Це дає можливість оцінювати кожного об'єктивно, та й полегшує завдання для дітей – сильніші учні не змушені відволікатися на легкі вправи, а слабші мають можливість виконувати завдання посильного для них рівня.

Наведемо приклад роздавального матеріалу з урахуванням особливостей усіх учнів, їхнього рівня володіння матеріалом на уроках з теми «Просте ускладнене речення» в 11 класі [3].

І. Для дітей з низьким рівнем можна використовувати картки з такими завданнями:

1. Переписати речення, розставляючи пропущені розділові знаки. У кожному з речень підкреслити граматичну основу та другорядні члени.

Хіба це не ми любувалися згарищами спалених козацьких церков? Хіба не ми скніємо з голоду серед щедрих ланів, не здатні прогледувати себе? Працьовиті мов на плантаціях раби й зацьковані, ніби індійці в резерваціях. Сонні на виборчих дільницях, ніби воли, й гонорові у шинку, немов гетьмани. Краю мій степи твої неозорі мов наша дурість! Через ту неозорість мабуть і втратили ми рештки інстинкту самозбереження. А може було б краще, якби ти була зовсім маленькою моя Батьківщино? Може б тоді ми поцінували кожну грудочку твого чорнозему й кожну миттєвість своєї волі?

2. Підкреслити всі члени речення. Вказати слова, граматично не зв'язані з членами речення (звертання, вставні конструкції).

1. *Життя без книг – це хата без вікна.* (Д. Павличко.) 2. *Земля! О, скільки в слові цьому злилося вищих почуттів!* (П. Воронько.) 3. *До чистої мети треба йти чистою дорогою.* (Леся Українка.) 4. *Гори, здавалося, стояли тут поруч.* (О. Гончар.) 5. *Так ніхто не кохав.* (В. Сосюра.) 8. *Сніг на полі – хліб у коморі.* (Нар. творчість.) 7. *Там батько, плачучи, з дітьми (а ми малі були і голі), не витерпів лихої долі, умер на панщині.* (Т. Шевченко.) 8. *У всякому ділі є свої майстри й своє, так би мовити, натхнення.* (О. Гончар.) 9. *Вибачай, прошу до хати, хоч у мене трохи темно, бо, коли я сам у хаті, не палю вогню даремно.* (Леся Українка.) 10. *Треба берегти, як зіницю ока, безцінну культурну спадщину нашого народу.* (О. Гончар.) 11. *Благословен будь, мій рідний краю.* (Д. Павличко.) 12. *«Ви хочете перейти туди до наших?» – «Авжеж».* (М. Рильський.)

3. Введіть у речення поширене звертання.

А ти чекай від мене подарунка на Різдво.

II. Учням середнього рівня можна запропонувати такі завдання:

1. Напишіть, як розрізняються однорідні та неоднорідні означення. Наведіть приклади двох речень з однорідними означеннями, зазначте в дужках їх вид.

2. Підкресліть головні та другорядні члени речення. Наведіть власний приклад двоскладного поширеного речення, в якому наявні всі другорядні члени, підкресліть їх.

Батьки дуже хочуть своїх дітей на ноги поставити.

3. Наведіть приклад речення з поширеним звертанням.

III. Учням високого рівня можна запропонувати такі завдання:

1. Напишіть, яку роль у реченні виконують вставні слова (словосполучення, речення), як вони виділяються розділовими знаками. Наведіть приклади речень зі вставними конструкціями різних видів.

2. Поставте розділові знаки в реченнях з однорідними членами. Наведіть власний приклад речення з однорідними членами, в яких уживаються такі ж знаки.

В руках мати несе кріп моркву петрушечки пучечок свіжо-зеленої рясної. Одразу ж за вибалками на пагорбі починалося якесь містечко

чепурні вистелені бруківкою вулиці білі будиночки в невеликих пожовклих садах.

3. Уведіть у речення вставні слова, поставте розділові знаки. Наведіть власний приклад речення, в якому вставне слово стоїть поряд із сурядним сполучником.

*Ти взявся за цю роботу і _____ не довів її до кінця.
Я подарую тобі цю книгу, а _____ й ще децю.*

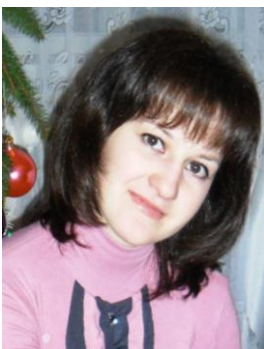
Ефективною є також робота в парах і групах. До неї залучаються учні з різним рівнем знань: сильніші в процесі спільної роботи над завданням допоможуть учням зі слабшим рівнем знань зрозуміти матеріал. Такий вид діяльності значно покращує показник успішності й зацікавлює школярів матеріалом уроку.

На сучасному етапі надзвичайного поширення набув такий засіб диференціації, як використання комп'ютерних технологій, що позитивно впливає на способи подання нового матеріалу, управління навчально-пізнавальною діяльністю, її стимулювання, контроль над засвоєнням навчального матеріалу тощо. З'являється можливість доповнити й поглибити знання, які учні отримали з інших джерел, перейти від одиничного до загального, від окремих прикладів до формування понять. Використання персонального комп'ютера дає змогу подати й опрацювати значно більше навчальної інформації, робити її доступнішою для сприйняття, зрозумілішою за допомогою відеосупроводу, інтерактивності навчальних систем.

Отже, диференційований підхід забезпечує реалізацію індивідуального підходу до учнів і є одним з основоположних принципів педагогіки. Саме дотримання цього принципу створює умови для індивідуалізації навчання, передбачає максимальну увагу до особистості учня, розвитку його творчого потенціалу.

Список використаних джерел

1. Коменский Я. А. Великая дидактика : хрестоматия по истории зарубежной педагогике : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – С. 80–161.
2. Виготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Виготский. – М., 1991. – 345–459 с.
3. Скоморовська Н. Система вправ і завдань з синтаксису / Наталія Скоморовська // Українська мова та література. – 2004. – Жовт. (№ 40). – С. 3–13.



УДК 373.5.091.33:811.161.2

Віта Паламарчук

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету*

імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)

ВИКОРИСТАННЯ ТАБЛИЦЬ І СХЕМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Використанню на уроках української мови таблиць і схем значну увагу приділили А. Гутник, Г. Завгородня, В. Макаренко, Т. Усатенко та ін. дослідники. Вони вважають, що сучасний урок за метою, змістом, структурою й методами навчання повинен відповідати найновішим досягненням теорії та практики роботи в школі, бути високоефективним. Він має формувати в учнів свідоме ставлення до вивчення рідної мови. З цією метою необхідно створювати оптимальні умови для вироблення в старшокласників комунікативних умінь, розвитку мислення, навичок аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації, класифікації, визначення причиново-наслідкових зв'язків та залежностей явищ і фактів, використання елементів дослідження, пошуку, визначення головного й другорядного. Саме на це розраховано подання навчального матеріалу за допомогою узагальнювальних таблиць, опорних сигнальних схем (ОСС) і логічних схем-конспектів (ЛСК) як ефективних засобів інтенсифікації навчання [2, с. 2].

Мета статті – розкрити доцільність використання таблиць і схем на уроках української мови; подати методичні рекомендації до їх використання в процесі вивчення конкретного мовного матеріалу.

Застосування зазначених видів наочності передбачає дотримання певних умов. Ними є:

- опора на сигнал;
- лаконізм;
- структурність;
- акцент на основні смислові елементи;
- чіткість, ясність, простота шрифту;
- кольорове оформлення (ґрунтується на психологічних особливостях кольорів: *червоний* використовується для виділення головного; *чорний* – контрасту; *зелений* – теоретичного матеріалу; *синій* – прикладів);
- зручність сприйняття інформації (блоки – виразні, точні, достатні, зручні для запам'ятовування) [1, с. 2].

А. Гутник переконливо доводить, що схема може стати алгоритмом міркування, доведення, при цьому увага зосереджується не на запам'ятовуванні чи відтворенні вивченого, а на сутності міркування, усвідомлення причиново-наслідкових залежностей і зв'язків. Діти свідомо засвоюють теоретичний матеріал: виконуючи практичне завдання, формулюють правило за схемою-опорою, що забезпечує й вищу

працездатність, і високий темп уроку. Правила, необхідні для виконання завдання, не треба пригадувати, витрачаючи на це дорогоцінний час уроку: учні читають їх за схемами [3, с. 2].

Опорні сигнальні схеми допомагають включити кожного учня в активну діяльність, довести уявлення з теми, що вивчається, до формування понять, стійких навичок. Вони є постійними помічниками учнів, основою спілкування, імпульсом до активної, зацікавленої праці.

Роль опорних сигнальних схем значна. Вони:

- забезпечують логічно послідовне розкриття теми;
- здійснюють зворотний зв'язок на етапі первинного пояснення матеріалу;
- спрощують і прискорюють процес підготовки учнів до уроку;
- дають можливість збільшити обсяг матеріалу, що вивчається на уроці, та вийти за межі підручника й програми;
- привчають дітей до графічного моделювання;
- допомагають запам'ятати й осмислити великий блок теоретичних знань;
- розвивають мислення, уміння роботи висновки й узагальнення [1, с. 2].

Даючи поради щодо роботи з опорними схемами, В. Макаренко зазначає, що вони можуть використовуватися як на початковому, так і на завершальному етапах вивчення теми. На початковому – школярі, зазвичай, просто розшифровують її. Водночас учні самі можуть стати авторами опорної схеми після вивчення теми, і вона слугуватиме для них своєрідним узагальненням [3, с. 14].

Окрім опорних схем, доцільно застосувати узагальнювальні таблиці, що містять головні теоретичні відомості й факти, об'єднують у систему розрізнені поняття та явища й подають їх учням у сконцентрованому вигляді, включають активніше в роботу зорову пам'ять. Це полегшує розумову діяльність, сприяє швидкому засвоєнню значного обсягу теоретичного матеріалу, вказує шлях до практичного застосування його [4, с. 70].

Досвід багатьох учителів показав, що використання логічних схем-конспектів на уроках мови дозволяє учням вільніше орієнтуватися в проблемних ситуаціях, засвоювати оглядові теми, робити висновки. Пояснюючи матеріал, учитель спирається на ЛСК, яка знаходиться перед очима учнів і свідомо чи несвідомо відкладається в пам'яті. Складні поняття, поширені міркування у ЛСК позначаються в лаконічній, доступній для дітей формі. Це свого роду план повідомлення, який допомагає поетапно сприймати, засвоювати, а потім відтворювати матеріал. Опорні схеми-конспекти є і засобом перевірки знань учнів. Учень використовує схему як підказку до виконання завдання [2, с. 33].

Під час педагогічної практики на уроках української мови в 10 класі ми використовували різноманітні види схем і таблиць, що дало змогу значно оптимізувати навчальний процес. Так, у процесі вивчення теми «Позначення на письмі голосних і приголосних звуків. Складні випадки вживання м'якого знака» на етапі сприйняття й засвоєння нового навчального матеріалу, ми використали опорну сигнальну схему «Вживання м'якого знака»:

Вживання м'якого знака

1. Д, т, з, ц, с, л, н.

Ключ: Де ти з'їси ці лини?

Полиньмо, гляньмо, візььми, різььбяр
жолудь, гість, мазь, кіньць, лось.

2. -ськ-, -цьк-, -зьк-:

український
черкаський

3. **Ль** якщо далі йде м'який приголосний:

сільський, полльці, гуцульський, генералльський, учительльський,
їдаллня.

4. **Ньк** $\begin{cases} \rightarrow \text{Ньц} \\ \rightarrow \text{Ньч} \end{cases}$

ненька $\begin{cases} \rightarrow \text{неньці} \\ \rightarrow \text{неньчин} \end{cases}$

Льк $\begin{cases} \rightarrow \text{Льц} \\ \rightarrow \text{Льч} \end{cases}$

Галька $\begin{cases} \rightarrow \text{Гальці} \\ \rightarrow \text{Гальчин} \end{cases}$

М'який знак не пишемо

~~Ь~~

1. Б, п, в, м, ф \rightarrow ~~Ь~~:

любов, голуб, сім, короп, дим, ставте.

2. Ж, ч, ш, щ \rightarrow ~~Ь~~:

подорож, ніч, товариш, скажи, пишеш, плач, ріж, турбуєшя.

3. Г, к, х \rightarrow ~~Ь~~:

ріг, мак, мох.

4. р \rightarrow ~~Ь~~:

календар, кобзар, гіркий, слюсар, тесляр, буквар.

Виняток: **Горький**

Ця схема допомогла учням відповісти на такі питання:

- За якої умови в слові пишеться м'який знак?
- Чи пишеться м'який знак після букв б, п, в, м, ф?
- Наведіть приклад, де б м'який знак вживався у суфіксах -льк-, -ньк-.
- Наведіть приклад, де б м'який знак не вживався після букв ж, ч, ш, щ.

Під час опрацювання в 10 класі теми «Позначення на письмі голосних і приголосних звуків. Складні випадки правопису апострофа» вчитель вивіщує схему, за допомогою якої учні пригадують вивчений у 5 класі матеріал.

Апостроф не пишеться

1. Після *р*, що позначає м'який приголосний:
ряска, рядно, рябий, звірячий, буря, буряк, буря, бурячиння, гарячий.
2. Перед *я, ю, є, ї* після *б, п, в, м, ф*, якщо їм передує інший кореневий приголосний, крім [р]:

тьм <u>я</u> ний	Але:	торф' <u>я</u> ний
моркв <u>я</u> ний		черв' <u>я</u> к
медв <u>я</u> ний		верф' <u>ю</u>
духм <u>я</u> ний		жираф' <u>я</u> чий

Узагальнювальну таблицю «Вживання слів з *пів-*» доцільно використовувати під час повторення або узагальнення вивченого матеріалу. На її основі вчитель проводить бесіду. Наприклад:

- Пригадаєте, як пишуться слова *пів'яблука, пів'їдальні*. Чому?
- А як пишуться назви міст та країн з *пів-*?

Слова з ПІВ-


		разом
пів'я, ю, є, ї	власна назва	інше
Пів'яблука пів'їдальні	пів-Європи	піваркуша півроку

Логічні схеми-конспекти можна застосувати під час повторення вживання коми в реченнях з порівняльним зворотом. Учитель поступово розповідає про порівняльний зворот та про розділові знаки. Послуговуючись схемами-конспекту, наводить приклади й пропонує учням самостійно скласти речення.

Порівняльний зворот

Кома не ставиться

1. І, наче, як До складу присудка		<i>Голова без розуму як ліхтар без свічки.</i> <i>Усі зрозуміли це як натяк.</i> <i>Повітря неначе прозорий граніт.</i>
2. Фразеологізм		<i>Легкий як вітер.</i>

<p>3. Зовсім майже } ніби не } як</p>		<p><i>Жити як вареник у сметані. Дівчинка говорила майже як доросла. Живи не як хочеться, а як можеться.</i></p>
---	---	--

Отже, на уроках української мови в старших класах учителю-словеснику варто застосовувати різноманітні таблиці й схеми, що допоможе учням запам'ятати основні правила та виробити вміння застосовувати їх у процесі мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Гутник А. Використання опорних схем на уроках української мови / Антоніна Гутник // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 31. – С. 2–7.
2. Завгородня Г. Узагальнюючі таблиці, опорні схеми, тренажери як засоби інтенсифікації навчання рідної мови / Галина Завгородня // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 6. – С. 33–34.
3. Макаренко В. Уроки української мови та літератури: традиції та новаторство (сторінками посібника для вчителя-словесника) / Володимир Макаренко // Українська мова і література в середній школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах – 2008. – № 11–12. – С. 12–22.
4. Усатенко Т. Критерії добору ілюстративного матеріалу з мови (для учнів старших класів) / Тетяна Усатенко // Українська мова і література в школі. – 1976. – № 10. – С. 66–72.



УДК 373.5.016:811.161.2'367

Марина Передрій

студентка IV курсу бакалаврату

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНИХ ПОНЯТЬ НА ОСНОВІ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вивчення синтаксичних понять займає особливе місце в шкільному курсі української мови. Це зумовлене тим, що тільки на синтаксичному рівні мовної системи виявляється функціональна значущість одиниць усіх інших рівнів, їхня участь у реалізації комунікативних цілей мовлення. З цього випливає необхідність якнайтіснішого зв'язку між вивченням синтаксису й опрацюванням матеріалу інших розділів програми шкільного курсу української мови.

Теоретичними питаннями вивчення синтаксису в загальноосвітніх навчальних закладах займалися багато вчених: О. Глазова, В. Горяний, С. Єрмоленко, Н. Іваницька, А. Кващук, Ю. Кузнецов, В. Мельничайко, К. Плиско, Р. Христіанінова та ін.

Вивчення теоретичних питань синтаксису в школі, як і інших розділів науки про мову, базується на кількох принципах, чільне місце серед яких посідають принципи науковості та наступності.

Об'єктом нашого дослідження виступає методика вивчення теоретичних понять у шкільному курсі української мови, а **предметом** – теоретичний синтаксис, елементи якого вивчаються в школі з урахуванням принципу наступності.

Стаття написана на основі аналізу програми для загальноосвітніх навчальних закладів та чинних шкільних підручників з української мови. Водночас використано досвід учителів української мови й літератури СЗОШ № 33 м. Вінниці Анділахай Юлії Георгіївни, Когут Лариси Миколаївни та Бойко Наталії Вікторівни.

Синтаксис (від гр. *syntaxis* – побудова, порядок) – розділ мовознавства, в якому вивчаються речення й словосполучення [4, с. 186]. Синтаксична система мови являє собою сукупність можливих моделей сполучення слів і структурно-функціональних типів речень, що обслуговують усі форми й види мовного спілкування. Синтаксис, отже, вивчає значення форм слів, що виникають у поєднанні з іншими словами й формами, синтаксичні одиниці та відношення між ними, правила побудови зв'язних висловлювань.

Синтаксис є одним з найскладніших розділів шкільного курсу мови. Це пояснюється узагальнювальним характером усіх мовних одиниць, що в сукупності складають зміст цієї частини граматики мови. Саме синтаксис допомагає зрозуміти комунікативну функцію мови й шляхи її здійснення.

Під час вивчення синтаксичного матеріалу в шкільному курсі української мови в центрі уваги перебуває синтаксичний зв'язок між синтаксичними одиницями. Ці ж питання частково з'ясовуються і в процесі вивчення окремих несинтаксичних тем. Так, під час опрацювання морфології наголошується на тому, що для зв'язку слів у словосполученні та реченні служать закінчення слів, прийменники разом з відмінковими закінченнями; що синтаксичні одиниці різних структурних рівнів можуть поєднуватися за допомогою сполучників сурядності й підрядності; що з цією ж метою нерідко вживаються й повнозначні частини мови – займенники та прислівники, які в цьому випадку виступають як сполучні слова. У курсі синтаксису ці відомості закріплюються й поглиблюються. Крім того, в учнів формується поняття про роль інтонації та порядку розташування елементів як засобів вираження смислових і граматичних зв'язків між мовними одиницями, а також удосконалюється уміння користуватися цими засобами [2, с. 139-140].

Синтаксичними одиницями є форма слова (оскільки вона зумовлена синтаксичною функцією й синтаксичними зв'язками з іншими словами), словосполучення, член речення, речення, текст (як сукупність тематично, функціонально і граматично об'єднаних речень). Основними з-поміж цих одиниць є словосполучення й речення, які найбільш виразно характеризують синтаксичний рівень мовної системи.

Синтез різних вимірів функціонування мовних одиниць найпоспідовніше виявляється в синтаксичних структурах, що відображають складні стосунки між реаліями позамовної дійсності [3, с. 5].

Методикою вивчення синтаксису в школі передбачено п'ять етапів: практичне ознайомлення з синтаксичними поняттями в початковій школі; пропедевтичне вивчення синтаксису в процесі засвоєння морфології; систематичний курс синтаксису; удосконалення комунікативних умінь і навичок учнів старшої школи на основі узагальнення відомостей про синтаксис української мови.

Поетапне вивчення синтаксису в ЗОШ

Етап	Основне завдання, яке реалізується на відповідному етапі вивчення синтаксису	Змістове наповнення програм вивчення синтаксису	Реалізація основного завдання
I-ий етап (1-3 класи)	Початкове ознайомлення з елементами синтаксичної теорії.	Ознайомлення (в основному практично) з синтаксичною зв'язністю висловлювань, а також з найважливішими синтаксичними одиницями.	Забезпечити засвоєння відомостей про синтаксичну будову мови.
II-ий етап (5-ий клас)	Відомості з синтаксису й пунктуації.	Поглиблення знань про синтаксичну будову мови. Створення передумов для вивчення наступних теоретичних розділів на синтаксичній основі.	Удосконалити мовлення учнів відповідно до синтаксичних норм.
III-ий етап (5-7 класи)	Поглиблення знань з синтаксису під час опрацювання несинтаксичних тем у 5-7 класах.	Ознайомлення з синтаксичними функціями слів повнозначних частин мови.	Збагатити «синтаксис» учнівського мовлення.
IV-ий етап (8-9 класи)	Систематичний курс синтаксису.	Систематичне опрацювання теоретичних відомостей з синтаксису. Формування знань і вироблення практичних умінь та навичок.	Закріпити теоретичні знання з синтаксису. Засвоїти пунктуаційні норми.

У початкових класах починається перший етап роботи над опорними синтаксичними поняттями. Учні «піднімаються» з емпіричного володіння реченням до понятійного: подається інформація про словосполучення, його змістовий і граматичний зв'язок, будову й головні та залежні слова, види словосполучень (поширені та непоширені). Учень має відрізнити словосполучення від слова (форми слова) й речення [3, с. 4].

У п'ятому класі вивчається граматична основа речення, головні члени (підмет і присудок); подаються відомості про те, якими частинами мови вони можуть виражатися; проходить ознайомлення з двоскладними та односкладними реченнями. Уводиться поняття «другорядні члени речення». Програмою передбачено ознайомлення з додатками, означеннями, обставинами й виділення їх умовними позначками; учні вчаться будувати поширені речення.

Відомості про зв'язок слів у реченні розширюються під час ознайомлення з однорідними членами речення: розрізняються однорідні члени речення, узагальнювальні слова при них та вживання розділових знаків між ними. Практично вводяться поняття про звертання та вставні слова [5, с. 24-26].

У шостому класі учні повторюють та узагальнюють вивчене в п'ятому класі: словосполучення, речення, головні члени речення, звертання, вставні слова, однорідні члени речення в простому реченні [5, с. 46].

У восьмому класі поглиблюються знання про головні члени речення, способи вираження підмета й присудка, про узгодження членів речення, розділові знаки між підметом і присудком та при порівняльних зворотах. Вивчаються односкладні речення та їх види. Учні вчаться розрізняти неповні й повні предикативні конструкції, правильно ставити тире в неповних реченнях. Поглиблюються знання про другорядні члени, а також про речення з однорідними членами (зі сполучниковим, безсполучниковим і змішаним зв'язком), речення з кількома рядами однорідних членів; вивчаються однорідні й неоднорідні означення, узагальнювальні слова при однорідних членах. Розширюються відомості про речення зі звертаннями, вставними словами (словосполученнями). З'ясовуються поняття «відокремлення», «відокремлені члени речення» [1, с. 92-100].

Отже, принцип наступності в процесі вивчення синтаксису реалізується за таким алгоритмом: від елементарного, простого – до більш складного. При цьому програмою передбачено постійне повторення попередньо вивчених тем.

Список використаних джерел

1. Горяний В. Д. Вивчення синтаксису простого речення в школі : метод. посіб. / В. Д. Горяний, К. В. Чернієнко. – Х. : Основа, 2004. – 112 с.
2. Мельничайко В. Я. Удосконалення змісту і методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило. – К. : Рад. школа, 1982. – 216 с.

3. Плиско К. М. Викладання синтаксису української мови / К. М. Плиско. – К. : Рад. школа, 1978. – 182 с.
4. Словник української мови. – К. : Наук. думка, 1970-1980. – Т. 9. – С. 186.
5. Українська мова. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.-Ірпінь, 2005. – 176 с.



УДК 373.5.016:811.161.2

Марина Пойда

*студентка V курсу спеціальності
інституту філології й журналістики*

*Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)

МЕТОДИКА ЕФЕКТИВНОГО ПОВТОРЕННЯ ОСНОВНИХ ПУНКТОГРАМ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ В 11 КЛАСІ

У навчальній програмі з української мови для 11 класу провідне місце займає повторення матеріалу, вивченого в середній школі. Правильна організація цього процесу створює міцний фундамент підготовки до ЗНО. Розуміння теоретичного матеріалу та поетапне заглиблення в практику мови дає сильний поштовх до пізнання, а усвідомлення необхідності ефективного застосування знань створює в класі робочу атмосферу. Завданням учителя є, насамперед, правильна організація уроку, спрямована на високу продуктивність повторення вивченого матеріалу та заповнення прогалів у знаннях одинадцятикласників.

Мета статті – виявити основні методи ефективного повторення пунктограм складних речень на уроках української мови в 11 класі, окреслити систему ефективного правописного практикуму мови для випускників.

Методиці вивчення синтаксису й пунктуації в школі присвячені праці таких науковців і вчителів-методистів, як А. Квашука, І. Кухарчук, Н. Медведева, С. Омельчука, І. Слинько, В. Теклюк, Т. Ткачука та ін.

На уроках повторення варто акцентувати увагу на виконанні вправ, що дає змогу формувати в учнів навички швидкого синтаксично-пунктуаційного аналізу речень. Для цього найбільш доцільними є уроки-практикуми.

Глибокого розуміння структури складної синтаксичної конструкції не може бути без усвідомлення будови простого речення, тому вчителеві потрібно навчити учнів з'ясовувати межі простих предикативних одиниць, виділяти їх граматичні основи. Найскладнішими для аналізу є синтаксичні конструкції, у яких головна частина розривається підрядною. Уникнути

можливих труднощів можна шляхом постійного тренування у визначенні структури простого речення, видів його ускладнення та застосуванні відповідних розділових знаків, що їх супроводжують.

Доречним буде введення таких скорочень: *Зв.* (звертання), *ВС* (вставні слова), *ОЧР* (однорідні члени речення), *ПР* (порівняльний зворот), *ВЧР* (відокремлений член речення), *СПР* (складнопідрядне речення), *ССР* (складносурядне речення), *БР* (безсполучникове речення). Це дає змогу зекономити час на виконанні механічної роботи, тобто записі аналізу речення на дошці чи в зошитах.

На початку повторення складного речення потрібно виділити 4 основних конструкції, з якими матимемо справу впродовж вивчення усієї теми:



Як свідчить досвід, найскладнішим для учнів є останній варіант конструкції складного речення, який викликає багато запитань і породжує низку помилок. Особливо це стосується пунктуаційного оформлення безсполучникового складного речення, оскільки тут можуть вживатися різні розділові знаки: кома, тире, двокрапка, крапка з комою.

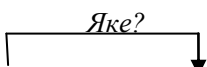
Для одинадцятикласників пунктуаційний матеріал не новий, його потрібно лише пригадати та систематизувати. У цьому можуть допомогти зведені таблиці, схеми, що містять узагальнювальний матеріал з певної проблеми.

Для ефективного повторення та засвоєння вивченого раніше матеріалу можна використати різні види вправ:

- ✓ на знаходження «зайвого» речення (такі завдання дають змогу проаналізувати та порівняти синтаксичні конструкції між собою, виявити проблемні місця);
- ✓ на перебудову синтаксичних одиниць (сприяють виробленню вмінь з'ясовувати спосіб творення нового речення від запропонованого);
- ✓ на знаходження синтаксичної конструкції за певною схемою (тренують навички побудови схеми складного речення);

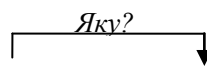
- ✓ на виправлення помилок (розвивають в учнів уміння бачити недоліки та усувати їх);
- ✓ на знаходження потрібного речення за його характеристикою (удосконалюють уміння учнів з синтаксичного аналізу);
- ✓ на пунктуаційне оформлення й пояснення розділових знаків (підсумовують знання з синтаксису);
- ✓ синтаксичні вікторини або шаради (урізноманітнюють урок і допомагають у цікавій формі провести його) [3, с. 6].

Часто школярі відчувають труднощі з розрізненням сполучників і сполучних слів. Це ускладнює вибір потрібних розділових знаків, унеможливорює правильне виконання мовного розбору. Саме тому на цьому питанні потрібно акцентувати увагу учнів, адже сполучні слова, на відміну від сполучників, завжди є членами речення. Зазначену проблему досліджує Г. Могильницька. Так, щоб відрізнити сполучне слово **що** (відносний займенник) від сполучника **що**, вона радить діяти за такою схемою: 1) з'ясувати, чи падає на слово наголос (якщо ні, то це сполучник); 2) замінити його займенником **який** (це можливо зробити лише зі сполучним словом) [1, с. 20].




Наприклад: *Це я бачив у гігантське трюмо, **що** висіло напроти (М. Хвильовий).*

Слово **коли** є сполучним словом, якщо входить до складу підрядного речення, що відповідає на питання *який? чий? котрий?* (підрядне означальне речення) [1, с. 20].



Наприклад: *Намалюй мені ніч, **коли** падають зорі (М. Петренко).*

Слово **як** виступає сполучним словом у підрядних реченнях, що відповідають на питання непрямих відмінків (з'ясувальні предикативні частини) або показують, як, у який спосіб виконується дія [1, с. 20].



Наприклад: *Я знову чую, **як** мати говорить, **що** я (її м'ятежний син) зовсім замучив себе (М. Хвильовий).* Слово **як** тут є сполучним словом, бо підрядне речення відповідає на питання непрямого відмінка (З.в.), а слово **що** – сполучником, оскільки його неможливо замінити займенником **який** і на нього не падає логічний наголос.

Засвоюючи поняття про складне речення, учні мають не лише оволодівати синтаксичною термінологією, здобувати правописні навички, а й розвивати інтелектуальні вміння. Реалізуючи цю мету, вчитель повинен навчати школярів самостійно досягати усвідомлення мовних явищ. Тоді запам'ятовування їх буде результатом активної розумової праці, а не самого лише напруження пам'яті [1, с. 20].

Одним зі шляхів досягнення такого розуміння може стати систематичне проведення на уроках мови певних паралелей в теоретичному й практичному матеріалі. Наприклад, говорячи про складні синтаксичні конструкції, ми зазвичай розглядаємо окремо складнопідрядне, складносурядне та безсполучникове речення, обговорюємо розділові знаки в них і переходимо до практики. Проте забуваємо про найважливіше: зв'язок у теоретичному матеріалі кожного з цих типів речень, а, відповідно, про спільне в практичному.

Наприклад:

1. Кома в ССР ставиться, коли між двома частинами речення є сполучник, який виражає єднальні, розділові або протиставні відношення.

[], і [].

У процесі вивчення БР з'ясовується, що кома ставиться, коли обидві частини виражають одночасність, сумісність чи послідовність. Зіставивши цю інформацію з вивченою про ССР (саме про єднальні відношення), робимо висновок, що внаслідок перебудови ССР в БР шляхом опущення сполучника зберігаються відношення між компонентами. Тому можемо вивести спільне правило: якщо дві частини ССР або БР виражають послідовність, одночасність дії, то ставимо кому:

[], і []. → [], [].

Вправа на закріплення: знайдіть ССР та перебудуйте їх на безсполучникові, доставте опущені розділові знаки.

1. Темно-зелені садки дримають вже без плоду і тихо гріються хатки і верби гнуться в воду (І. Франко). 2. Там за одрогами сизого бору спалахують блискавиці й накипають і піняться гори (М. Хвильовий). 3. Сонце мабуть уплигло за обрій і в лісі ходив уже присмерк (М. Хвильовий). 4. За сараєм палахкотять блискавиці й чути гуркіт задушеного грому (М. Хвильовий). 5. Порт'єра роздвинулась і в мій робочий кабінет увійшло двоє.

2. Тире в ССР ставимо, якщо друга частина виражає висновок, наслідок, раптову зміну подій. Аналогічною є одна з умов цього ж розділового знака в БР:

[] — і []. → [] — [].

3. Кому в ССР не ставимо, коли частини речення мають спільний компонент: другорядний член речення, вставне слово, частку *тільки* або *лише*. Те саме можна сказати про частини СПР, що відносяться до однієї головної частини і є однотипними. Між підрядними частинами такого складного речення кома ставитися не буде [2].

--- [] / і [].

[], () / і ().

Підсумовуючи сказане, пропонуємо розглянути таблицю, де подано всі необхідні правила та зроблено порівняльний аналіз уживання розділових знаків у всіх типах складного речення. Їх використання на етапі повторення вивченого матеріалу з цієї теми полегшує роботу учнів на уроці, сприяє узагальненню, систематизації знань, учить аналізувати, зіставляти та робити висновки під час опрацювання теоретичного матеріалу.

Коментар до таблиці. Однаковими кольорами замальовано сектори перетину, тобто схожості, що винесено у відповідну колонку «Спільне для всіх». Те, що залишилося запам'ятати стосовно вживання відповідного розділового знака, об'єднано у колонці «+ запам'ятати». Усі сектори пронумеровані, що спрощує пояснення та покликання на вміщений матеріал.

Так, розглядаючи фрагмент таблиці, присвячений розділовим знакам у БР, бачимо, що тире потрібно ставити, коли перша частина речення позначає причину дії, про яку йдеться в другій частині. Однак, якщо причина буде виражена в другій частині речення, то вживатимемо двокрапку, використовуючи при цьому сполучник *бо*. Варто зауважити, що цей сполучник характерний лише для другого випадку, адже не може вживатися на початку речення, як, наприклад, сполучник *через те що*. Такий взаємозв'язок зображений в таблиці за допомогою стрілки (↔).

На нашу думку, такий глибокий аналіз сприяє осмисленому вживанню учнями розділових знаків у складному реченні, допомагає зрозуміти певні закономірності в уживанні однакових розділових знаків у різних типах складного речення і, навпаки, виявити розбіжності та запам'ятати, чим вони зумовлені.

РОЗДІЛОВІ ЗНАКИ В СКЛАДНОМУ РЕЧЕННІ

Типи речень / Розділові знаки	,	/	—	:	;
ССР	1.1. [], і []. одночасність, послідовність дії	2.1. [] і []. 1) спільний компонент 2) однотипні частини	3.1. [] []. [причина] — [наслідок]. <u>Сполучники:</u> через те що... тому		Частини відділені за змістом
СПР	1.2. [], що (▼). Між головною та підрядною частиною.	2.2. [], (▼) (▼). Спільна головна частина.	3.2. [] — (▼). <u>Факультативно:</u> якщо... то коли... то		

	<u>Сполучники і сполучні слова:</u> <i>залежать від типу підрядності.</i>		як... то (якщо пропущений парний компонент то)	
БР	1.3. [], []. одночасність, послідовність дії		3.3. [] – []. 1) протиставлення (а, але, зате, проте, однак) 2) [умова, час] – []. (якщо...то, коли...то) 3) [причина] - [наслідок] (через те що...тому)	4.1. [] : []. ↓ 1) пояснення (а саме...) 2) доповнення (бачу...що, знаю...що) 3) причина (бо)
Спільне для всіх	Єднальні відношення, одночасність дії, послідовність дії (крім СПР)	Спільний компонент або частина.	Причина, наслідок у другій частині.	
+ запам'ятати	крім СПР, де кома ставиться на межі частин речення		+ для БР пункт 1, 2 (сектор 3.3).	

Отже, повторюючи основні пунктограми в складному реченні, насамперед звертаємо увагу на практичні навички учнів, розвиваємо та поглиблюємо їхні знання з синтаксису на фактичному мовному матеріалі. Часто одинадцятикласники не зовсім чітко розуміють той чи інший розділовий знак або ставлять його інтуїтивно. Коли ж потрібно пояснити свій вибір, з'являються серйозні сумніви й виправлення правильного пунктуаційного знака на неправильний. Це відбувається тому, що знання учнів не систематизовані, не згруповані, не підкріплені постійною практикою. Саме тому уроки повторення синтаксису та пунктуації в 11 класі мають бути насичені різними видами вправ, що охоплюють усю глибину матеріалу, який потрібно застосовувати: від розбору речення – до грамотного написання різних видів творчих робіт.

Список використаних джерел

1. Могильницька Г. Сполучники і сполучні слова у складному реченні / Галина Могильницька // Дивослово. – 2007. – № 11. – С. 20–21.
2. Ткачук Т. П. Практичний правопис. 20 уроків грамотності / Тарас Ткачук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 184 с.
3. Черненко О. Розділові знаки в простому реченні: урок-практикум (11 клас) / Ольга Черненко // Українська мова та література. – 1997. – 11(27). – С. 5–7.

УДК 372.461



Антоніна Пучко

студентка магістратури

педагогічного факультету

Рівненського державного гуманітарного університету

(Наук. керівн. – канд. пед. наук,

доц. Іванова Л. І.)

ВПЛИВ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАВДАНЬ НА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У єдиній системі навчання й виховання, що довго реформувалася й досі зазнає змін, важливе значення має початкова ланка загальноосвітньої школи. Серед предметів початкового шкільного курсу вирішальну роль відіграє українська мова. Саме вона формує людину як особистість і творця культурних цінностей. Для молодшого школяра мова є засобом навчання й пізнання світу. Тому важливо не просто розвивати в дітей основні мовленнєві вміння, а й формувати цілісну мовну особистість.

Поняття „мовна особистість” нині широко обговорюється в наукових дослідженнях. Проблемам культури спілкування, вмінню створювати власні висловлювання присвятили наукові праці вчені-мовознавці, методисти Н. Бабич, І. Білодід, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Русанівський, Є. Чак, Г. Шелехова та ін. У центрі їхньої уваги теоретичні й практичні аспекти культури спілкування, мовленнєвої діяльності як галузі мовознавчої науки, виховання мовної особистості [3, с. 53].

Мовна особистість – людина, готова виконувати мовленнєві дії за різноманітних життєвих обставин, будувати змістовне, граматично та стилістично грамотне висловлювання залежно від ситуації спілкування.

У кінцевому результаті сформована мовленнєва особистість має володіти певними якостями. По-перше це *правильність* мовлення, тобто дотримання закріплених у літературній мові норм. Під літературною нормою розуміються прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови звуків, наголошення слів, словотворення і слововживання, будови синтаксичних конструкцій. [1, с. 97] *Чистота* мовлення, стосується вживання літературного чи нелітературного слова, будови речення. *Точність* мовлення пов’язується з тим, чи відповідає зміст ужитих мовцем слів прийнятому в літературній мові їх лексичному значенню.

Істотну рису мовленнєвої особистості становить *логічність*, яка ґрунтується на чіткій семантичній організації висловлень і на послідовності викладу.

І, нарешті, важливою якістю є вміння будувати *зрозуміле* висловлювання, чітке, таке, яке б легко сприймалося.

Комунікативний підхід до роботи з розвитку зв'язного мовлення передбачає оптимальний добір методів та прийомів навчання.

Одним зі шляхів ефективного формування мовної особистості є використання *комунікативних завдань*, спрямованих на засвоєння учнями певної суми знань, вироблення навичок застосувати їх у практичній діяльності та загальний розумовий розвиток [3].

Комунікативними називаємо вправи чи завдання, які відображають або імітують процес спілкування. Основна мета таких завдань – використання певної мовної одиниці в процесі мовлення. Ефективним комунікативно спрямованим видом роботи є *ситуативні завдання*. Вони відрізняються від мовленнєвих тим, що містять вказівку на основні складові процесу спілкування, тобто окреслюють навчально-мовленнєву ситуацію. Розрізняють два різновиди навчально-мовленнєвих ситуацій: природні (наприклад, діалог у класі про відсутніх) і штучні (коли вчитель пропонує учням здійснити уявну подорож до зимового лісу і розповісти про свої враження від побаченого).

У навчально-мовленнєвій ситуації моделюють обставини, що спонукають учня до певних мовленнєвих вчинків. Це динамічна структура, яка передбачає наявність двох або більше суб'єктів, які цілеспрямовано вирішують мовленнєво-розумові завдання.

Структура навчально-мовленнєвої ситуації:

1. Опис умов, за яких відбувається мовленнєве спілкування; вказівка на:
 - подію;
 - учасників комунікації та їхні взаємини;
 - мету мовленнєвого висловлювання;
 - місце події (опис умов спілкування).
2. Мовленнєвий стимул, який програмує мовленнєву реакцію учнів.

У процесі моделювання навчально-мовленнєвої ситуації необхідно планувати не тільки сукупність умов, які визначають спілкування, а й його продукт – зв'язне висловлювання (діалогічне, монологічне), яке має з'явитися в результаті спілкування.

Корисним є комунікативний *аналіз готового або створюваного тексту*, спрямований на виявлення позиції автора, тобто комунікативної настанови, різномірних засобів, які дають змогу автору реалізувати свій задум, на знаходження ключових слів тексту. Слухання чи читання тексту здійснюється за настановою перевірити свої передбачення щодо змісту. Це може бути *бесіда*, метою якої є не тільки зміст, але й позиція автора,

адресата мовлення, окреслення ситуації, в якій цей текст буде доречним. Наприклад:

- *Хто, на вашу думку, є адресатом тексту (до кого звертається автор)?*
- *Що ви можете сказати про автора (який він, освічений чи ні, чим займається)?*
- *З якою метою він написав текст?*
- *Про що хотів повідомити читачів (слухачів)?*
- *Яка сфера використання тексту?*

Учитель може поставити питання, які виявляють свідоме сприймання інформації або скористатися тестовими завданнями. Ефективним прийомом є **самостійне складання учнями своїх запитань** за змістом прочитаного, а потім перехресні відповіді на запитання сусіда по парті (спонтанний діалог або робота в парі).

Отже, формування мовної особистості молодшого школяра – процес довготривалий, багатогранний та двобічний. Він потребує чіткої взаємодії вчителя та учня і значно полегшується завдяки введенню до структури уроку зв'язного мовлення комунікативних завдань.

Список використаних джерел

1. Єрмоленко С. Я. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бабики, О. Г. Тодор. – К. : Либідь, 2001. – 222 с.
2. Лещенко Г. П. Комунікативні завдання на уроках мови. 4 клас / Г. П. Лещенко, Л. І. Іванова. – К. : Шк. світ, 2009. – 128 с.
3. Мамчур Л. Погляди В. Сухомлинського на розвиток комунікативної здатності на розвиток зв'язного мовлення молодших школярів / Лідія Мамчур // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 53–55.



УДК 373.5.016:811.161.2'367'335

Анна Руда

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.)*

КОМУНІКАТИВНО СПРЯМОВАНЕ ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ У 9 КЛАСІ

Одним з пріоритетних напрямів сучасної мовної освіти є комунікативний підхід до навчання. На необхідність його реалізації орієнтують учителя-словесника чинна програма з української мови [9],

Концепція мовної освіти [4] та Державний стандарт базової й повної середньої освіти [2].

Вважається, що учні мають оволодіти рідною мовою як системою на основі засвоєння словникового складу, фонетичної та граматичної системи тощо. Набуті знання вони зможуть використовувати для спілкування. Однак на практиці часто маємо протилежні наслідки: вивчивши лінгвістичну теорію, діти не набувають комунікативних умінь, і практичне володіння мовою залишається на низькому рівні, зводиться до примітивного повсякденного спілкування через використання суржикової мови та одноманітних синтаксичних конструкцій, побудованих з порушенням граматичних норм. Саме тому актуальним є дослідження комунікативно спрямованого вивчення української мови в цілому та її окремих одиниць зокрема.

Мета статті полягає у вивченні й узагальненні педагогічного досвіду формування вмінь продукувати власні висловлювання під час вивчення розділу «Складнопідрядні речення» в 9 класі.

Вироблення в учнів комунікативно-мовленнєвих умінь здійснюється через застосування певних методичних приймів, виконання спеціальних вправ і завдань.

Проблемі добору та класифікації вправ і відповідних методичних прийомів, спрямованих на формування умінь продукувати власні висловлювання, присвятили праці такі провідні вчені з методики викладання рідної мови (української чи російської), як М. Баранов, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Н. Пашківська, М. Пентилюк, С. Омельчук та ін.

З'ясовуючи ефективні способи розвитку комунікативних умінь під час вивчення складнопідрядного речення, за основу приймаємо класифікацію вправ, запропоновану М. Пентилюк [8, с. 9], тобто вважаємо за необхідне, крім *навчально-мовленнєвих завдань*, які передбачають засвоєння мовних засобів, необхідних для процесу спілкування, виокремлювати *комунікативні завдання*, що забезпечують формування системи мовленнєвих умінь. Саме такими завданнями й слід насичувати аспектні уроки з метою формування в учнів умінь і навичок комунікативно доцільно вживати виучувану мовну одиницю у власних висловлюваннях. Ці види роботи можуть мати вигляд окремих самостійних завдань чи бути складовою частиною комплексних вправ. Їх доцільно використовувати впродовж усього уроку.

Поділяємо думку О. Данилової, що для забезпечення ефективності процесу мовленнєвого розвитку учнів треба на початку уроку створити в класі атмосферу довіри, яка дасть можливість школярам вільно й упевнено говорити про те, що їх хвилює, цікавить [1, с. 4]. Досягти цього можна шляхом проведення *асоціативно-комунікативних розминок*, які передбачають відповіді на запропоновані запитання, вислуховування

різних точок зору, їх обговорення, делікатне оцінювання сказаного. Такі розминки не повинні бути довгими (до 5 хвилин) і можуть стосуватися як мовної теми, так і соціокультурної. Наведемо приклади завдань для розминок:

- Пофантазуйте, що станеться, якщо з нашого мовлення зникнуть складнопідрядні речення.
- Опишіть свої асоціації, коли чуєте термін «складнопідрядне речення».
- Які висновки мовознавчого та культуромовного характеру можна зробити з вірша «Хатка, яку збудував собі Джек», переспіваного за відомим англійським мотивом Іваном Малковичем та Юрієм Андруховичем? (Зачитується вірш).
- Навіщо ми вивчаємо складнопідрядні речення?

На етапі закріплення найпоширенішими видами традиційних вправ з формування вмінь створювати власні висловлювання є:

- 1) завдання на **реконструювання** синтаксичних одиниць (заміну їх синонімічними), наприклад:
 - об'єднати прості речення в складнопідрядні за допомогою певних сполучників чи сполучних слів;
 - з простих речень, ускладнених відокремленими членами речення, утворити складнопідрядні;
 - перебудувати складнопідрядні речення в безсполучникові;
- 2) завдання на **творче конструювання** (побудову синтаксичних одиниць чи зв'язних текстів), наприклад:
 - скласти речення певного типу за поданим початком;
 - дібрати до головної частини складнопідрядного речення різні підрядні;
 - скласти речення до запропонованої схеми;
 - скласти міні-твір на задану тему, використавши синтаксичні одиниці певного виду (зразки вправ на реконструювання та творче конструювання під час вивчення складнопідрядного речення див.: 6, с. 4-5);
- 3) розгорнуті **відповіді на запитання**, бажано проблемного характеру (приклади таких запитань і відповідей на них див.: 3, с. 28-29);
- 4) усний та письмовий **переказ** прослуханого чи мовчки прочитаного тексту;
- 5) усні **розповіді** учнів за пропонованою вчителем темою, картиною, поданим початком (кінцівкою);
- 6) усні й письмові **твори** різноманітних типів, листи, ділові папери;
- 7) **редагування**.

Крім традиційних методів і прийомів розвитку вмінь продукувати власні висловлення, останнім часом широкого поширення набули

ситуативні завдання, які «повністю відповідають меті й змісту сучасної мовної освіти та комунікативно-діяльнісному підходу до навчання» [1, с. 3], адже стимулюють мислення учнів, передбачають закріплення знань, формування вмінь та навичок їх застосувати у конкретній ситуації, змодельованій за допомогою словесного опису, викликають у школярів інтерес до навчального матеріалу, підвищують їхню пізнавальну активність.

Ситуативними в лінгводидактиці вважаються завдання, які чітко окреслюють ситуацію спілкування, називають усі складові її частини: тему, мету, адресата мовлення, мовця, обставини спілкування тощо [5, с. 13].

Наведемо зразки ситуативних завдань, які можна використовувати у процесі вивчення складнопідрядних речень:

1. Уявіть себе ведучим інтелектуального телешоу «Найрозумніший». Обміркуйте питання й підготуйтеся до проведення лінгвістичної гри про складнопідрядні речення. Намагайтеся створити в класі атмосферу справжнього шоу.
2. Ви коректор шкільної стінгазети. Укажіть учениці-дописувачці на помилки у використанні складнопідрядних речень, проаналізувавши подану нею замітку до газети.
3. Уявіть ситуацію: ваш однокласник просить вас дати йому списати домашнє завдання. Обґрунтуйте свою відмову, використавши складнопідрядні речення з підрядними причинами.

С. Омельчук переконливо доводить ефективність застосування дослідницького методу, зокрема таких видів робіт, як дослідження-спостереження, дослідження-пошук тощо [7, с. 35].

Як свідчить аналіз досвіду роботи вчителів-практиків, систематичне й цілеспрямоване використання на уроках української мови під час засвоєння складнопідрядних речень запропонованих видів роботи сприяє кращому засвоєнню синтаксичного матеріалу й виробленню вмінь правильно й комунікативно доцільно вживати виучувані мовні одиниці в мовленні.

Список використаних джерел

1. Данилова О. П. Роль ситуативно-моделюючих завдань у формуванні мовленнєвої культури учнів / О. П. Данилова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 10. – С. 2–7.
2. Державний стандарт базової повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3 . – С. 76–79.
3. Кващук А. Для допитливих про складнопідрядні речення (У запитаннях і відповідях) / Анатолій Кващук // Дивослово. – 2002. – № 2. – С. 28–29.
4. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–65.
5. Лещенко Г. П. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення / Г. П. Лещенко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5–6. – С. 13–18.

6. Омельчук С. А. Реалізація дослідницького методу в процесі формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів (на матеріалі вивчення складнопідрядних речень з кількома підрядними) / С. А. Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 35–37.
7. Омельчук С. Формування мовленнєвих умінь при вивченні складнопідрядних речень / Сергій Омельчук // Українська мова і література в школі. – 2002. – № 1. – С. 4–5.
8. Пентилюк М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / Марія Пентилюк // Українська мова й література в школі. – 1999. – № 4. – С. 8–10.
9. Українська мова. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Т. Шелехова, Т. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосолова, Я. І. Остаф ; за ред. Л. В. Скуратівського. – К.-Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.



УДК 373.5.091.33:811.161.2'367

Олена Слободянюк

*студентка V курсу спеціальності
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.)*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЗАСВОЄННЯ СИНТАКСИСУ

Сучасна мовна освіта спрямована на виховання мовної особистості – людини, яка володіє системою знань і розвиненими комунікативними здібностями, що дозволяють їй репрезентувати себе через мовлення. Практика навчання свідчить про недостатність традиційних методик, спрямованих на систематичне залучення учнів до комунікації. Заповнити цю прогалину може використання інтерактивних методів навчання, в основі яких лежить активне ситуативне спілкування учнів на уроках української мови [1, с. 8]. Як зазначають Л. Варзацька й Л. Кратасюк, інтерактивні методи є важливим складником особистісно зорієнтованого навчання, за якого учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчально-виховного процесу. Вони спільно визначають мету й засоби діяльності, результати навчання. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. Учні усвідомлюють, чого вони досягли на певній сходинці пізнання [2, с. 22-23].

Метою статті є виявлення найбільш уживаних на уроках української мови, зокрема під час засвоєння синтаксису, інтерактивних методів навчання та обґрунтування доцільності їх застосування.

Аналіз конспектів уроків, уміщених у методичних посібниках для вчителів-словесників та фахових періодичних виданнях, засвідчив, що серед інтерактивних методів найбільш популярними на уроках засвоєння синтаксису (8-9 класи) є такі види кооперативного навчання, як парна та групова робота. Зупинимося на них детальніше.

За умови парної та групової роботи всі учні в класі отримують можливість висловлюватися. Вони мають час поміркувати, обмінятися ідеями один з одним і лише потім озвучити свої думки перед класом. Це розвиває навички спілкування, вміння висловлюватися, критично мислити, переконувати, вести дискусію.

Роботи в парах застосовується здебільшого на етапі перевірки домашнього завдання. Для її реалізації можна використати один з таких прийомів:

- спільний аналіз домашньої вправи;
- взаємоперевірка тестових завдань на з'ясування рівня засвоєння теоретичного матеріалу;
- взаємоопитування «учитель – учень» (школярі вдома готують по кілька питань з теми попереднього уроку для свого сусіда по парті, обмірковують правильні відповіді. На самому ж уроці діти по черзі виконують роль то вчителя, ставлячи запитання своєму партнерові, то учня, відповідаючи на питання свого товариша);
- «доповідач –слухач» (один з учнів розповідає теоретичний матеріал попереднього уроку, другий уважно слухає, ставить запитання в разі виявлення неточностей, доповнює або ж виправляє сусіда по парті; потім учні міняються ролями);
- складання діалогу з партнером на тему, яку вивчали на попередньому уроці;
- підготовка усного повідомлення на лінгвістичну тему; складання плану, добір прикладів з художньої літератури.

Роботу в групах досвідчені вчителі-практики радять використовувати з метою засвоєння та застосування знань, формування умінь та навичок, а також під час узагальнення й систематизації вивченого.

Організація групової роботи може здійснюватися за такими моделями:

1. Групи отримують різні завдання, але працюють на спільний результат. Кожна з них результати своєї роботи фіксує на дошці, на основі чого складається опорна схема за темою.
2. Групи виконують однакові завдання. Результат праці можна просто здати на перевірку вчителю, або спікери груп доповідають, а інші учні доповнюють їхні висловлювання.
3. Групи отримують різні завдання. Спікери перед класом по чергово презентують роботу.

4. Кожна група має своє завдання і в той же час долучається до виконання завдань інших груп [3, с. 18].

Так, під час вивчення теми «Складнопідрядні речення з кількома підрядними» (9 клас) на етапі засвоєння нового матеріалу виправдовує себе застосування першої моделі групової роботи. Формуємо 4 групи, кожна з яких вивчає одне з питань, що є складовою частиною теми уроку:

I група: складнопідрядні речення з однорідною підрядністю;

II група: складнопідрядні речення з неоднорідною підрядністю;

III група: складнопідрядні речення з послідовною підрядністю;

IV група: складнопідрядні речення змішаного типу.

Учні готують обґрунтовану відповідь на поставлене завдання та на аркушах формату 3А виготовляють наочність, яка далі стане частиною єдиної узагальнювальної таблиці: на одному з аркушів школярі пишуть назву різновиду складнопідрядного речення, на другому – приклад такої синтаксичної конструкції, а на третьому замальовують її схему. Опрацювання завдань триває 5-8 хвилин. Після цього спікери кожної групи по черзі відтворюють і пояснюють матеріал, опрацьований у групах, і розташовують виготовлену наочність у вигляді таблиці. Таким чином, забезпечується швидке ознайомлення учнів усього класу з теоретичним матеріалом.

На етапі закріплення вивченого групова робота продовжується, але на цей раз вже застосовуються її друга модель. Групи отримують однакове завдання: із запропонованого вчителем тексту виписати по одному складнопідрядному реченню з кількома підрядними різного типу.

Презентуючи виконану роботу, учні закріплюють свої знання про те, що складнопідрядні речення поділяються на чотири типи: з однорідною, неоднорідною, послідовною підрядністю та змішаного типу.

Прикладом застосування третьої моделі групової роботи може бути таке завдання: доповнити отримані речення підрядною частиною та схарактеризувати утворену синтаксичну одиницю, накреслити її схему.

I група: *Мати, батько – це наш берег, до якого завжди хочеться прийти в будь-якому віці, який...*;

II група: *Шануй батька й матір, бо вони дали тобі життя, яке ...;*

III група: *Не допускай, щоб батьки соромилися твоєю ганебною поведінкою, бо...;*

IV група: *Страшнішого горя нема, ніж те, коли мати зустрічає старість в дівці сама, оскільки...*

Метод, за яким реалізується четверта модель групової роботи, отримав назву «Синтез думок». Кожній групі пропонується з'ясувати будову певного складного речення й замалювати його схему. Причому однією з основних вимог цього завдання є те, що дидактичний матеріал повинен мати проблемний характер, тобто викликати у дітей труднощі. Наприклад, це можуть такі речення:

I група: *Тож будьмо чесні й відверті в ділах великих і простих, щоб від народження до смерті за все, що є, відповісти (В. Крищенко);*

II група: *Фундамент, на якому стоїть школа і будується все, що робиться в школі, – це різносторонні знання, багате розумове життя, широта кругозору, постійне інтелектуальне зростання кожного вчителя (В. Сухомлинський);*

III група: *Пам'ятайте, що перед тим, як узятися за виховання людини, треба самому зробитися людиною, треба, щоб у вас самих склався той взірець, який повинна наслідувати дитина (Ж.-Ж. Руссо);*

IV група: *Шевченківська традиція нагадує всій сучасній літературі, що там, де митець відтворює дух народу найповніше, найправдивіше, ясномовними реалістичними барвами, він сягає художньої вершини (О. Гончар).*

Через кілька хвилини групи міняються аркушами (за годинниковою стрілкою), ознайомлюються з результатами роботи попередньої групи та роблять необхідні доповнення, не втручаючись у «чужу» відповідь. І так далі, доки аркуші не повернуться в групи «авторів». На цьому етапі роботи учні докладно ознайомлюються з думками своїх однокласників й готуються презентувати остаточний результат розв'язання запропонованої їм проблеми.

Отже, шкільна практика переконує, що використання інтерактивних методів кооперативного навчання на уроках засвоєння синтаксису, активізує пізнавальну самостійність учнів, сприяє розвитку їхньої мовної й мовленнєвої компетенції, формує навички поведінки в колективі. Кооперативна робота, вмiло організована вчителем-словесником, підтверджує висновок Л. Виготського про те, що «в співпраці дитина може зробити більше, ніж самостійно» [цит. за: 4, с. 89].

Список використаних джерел

1. Адамова А. М. Інтерактивні форми роботи на уроках української мови і літератури / А. М. Адамова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 33. – С. 8–10.
2. Варзацька Л. Форми і методи інтерактивного навчання (інтерактивні технології на уроках української мови) / Лариса Варзацька, Людмила Кратасюк // Бібліотечка «Дивослова». – 2006. – № 4. – С. 21–41.
3. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упор. Іванна Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 180 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2004. – 256 с.



УДК 373.5.091.33:811.161.2'367.3

Віта Степанківська

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету*

імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, проф. Подолінний А. М.)

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «РЕЧЕННЯ З ОДНОРІДНИМИ ЧЛЕНАМИ»

Урок української мови повинен бути творчим, змістовним, цікавим. Реалізації цих вимог сприяє використання низки традиційних та інноваційних методів і засобів навчання. Серед них особливо важливими є наочні методи.

Використання наочності в процесі навчання української мови є однією з актуальних проблем методики. І хоча в останні десятиліття з'явилися спеціальні монографічні праці, присвячені наочним методам, інтерес до них у наш час не тільки не слабшає, а, навпаки, посилюється [2, с. 49]. Дослідженню цієї теми присвячені праці О. Глазової, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової та інших учених-методистів.

Метою статті є систематизація матеріалів унаочнення з теми «Речення з однорідними членами». Дослідження розраховане на практичне застосування його результатів під час вивчення відповідного матеріалу у 8 класі та повторення його в старшій ланці школи.

У 8 класі програмою передбачено шість уроків на вивчення речень з однорідними членами. Усі вони насичені інформацією, тому на них потрібно використовувати різноманітні схеми, таблиці, картини, відео матеріали [1]. Так, у процесі вивчення типів зв'язку між однорідними членами речення, доцільно демонструвати на дошці або ж через проектор, узагальнювальну таблицю, яка може мати такий вигляд:

Типи зв'язку між однорідними членами

Сполучниковий зв'язок Сурядні сполучники: • єднальні : <i>і, та (=і), ні...ні, і...і, та й, також</i> ; • протиставні : <i>а, але, та (+але), зате, проте, однак</i> ; • розділові : <i>або, чи, або...або, чи...чи, то, то, не то...не то, хоч...хоч</i> + інтонація	Безсполучниковий зв'язок (лише інтонація)	Змішаний зв'язок (сполучниковий і безсполучниковий)
<i>Промайнули спогади й болі.</i>	<i>Море було тихе, спокійне, безтурботне.</i>	<i>Линуть мрії, бажання і сподівання.</i>

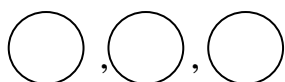
Для того, щоб пояснити, що однорідними можуть бути різні члени речення, корисно використати таку таблицю:

Однорідні члени

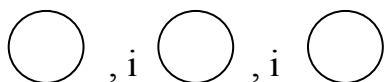
<i>Розмовляли</i>	<i>спокійно, тихо</i>	обставини
<i>Дерева росли</i>	<i>низькі, пишні</i>	означення
<i>Шукає</i>	<i>комах, жучків</i>	додатки
<i>Зайчик</i>	<i>поглянув, пострибав</i>	присудки
<i>Росли</i>	<i>волошки, ромашки</i>	підмети

Опрацювання змісту таблиці сприятиме кращому засвоєнню матеріалу. Учні вчать розрізняти однорідні додатки, означення, обставини, присудки та підмети і не плутати їх. Такі зображення рекомендовано переносити в опорні конспекти, щоб учні змогли в будь-який час пригадати матеріал.

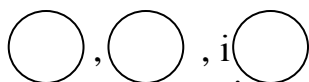
Бажано також використовувати графічні схеми речень. Їх можна застосувати для завдань на схематичне зображення запропонованих синтаксичних конструкцій або ж на конструювання висловлювань за схемами:



Старі дуби молилися, плакали, стогнали.



Дикі качки, і лебеді, і сірі гуси готувалися покинути мій рідний куточок.



Було чути рев, гул і стогін сивого Дніпра.

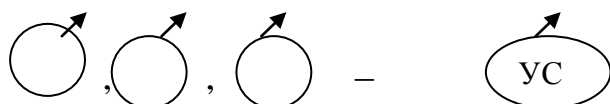


Лілії й жоржини, троянди й чебрець навіювали спогади на мою сонну душу.

Такі схеми допоможуть також під час засвоєння розділових знаків у реченнях з узагальнювальними словами (УС) при однорідних членах:



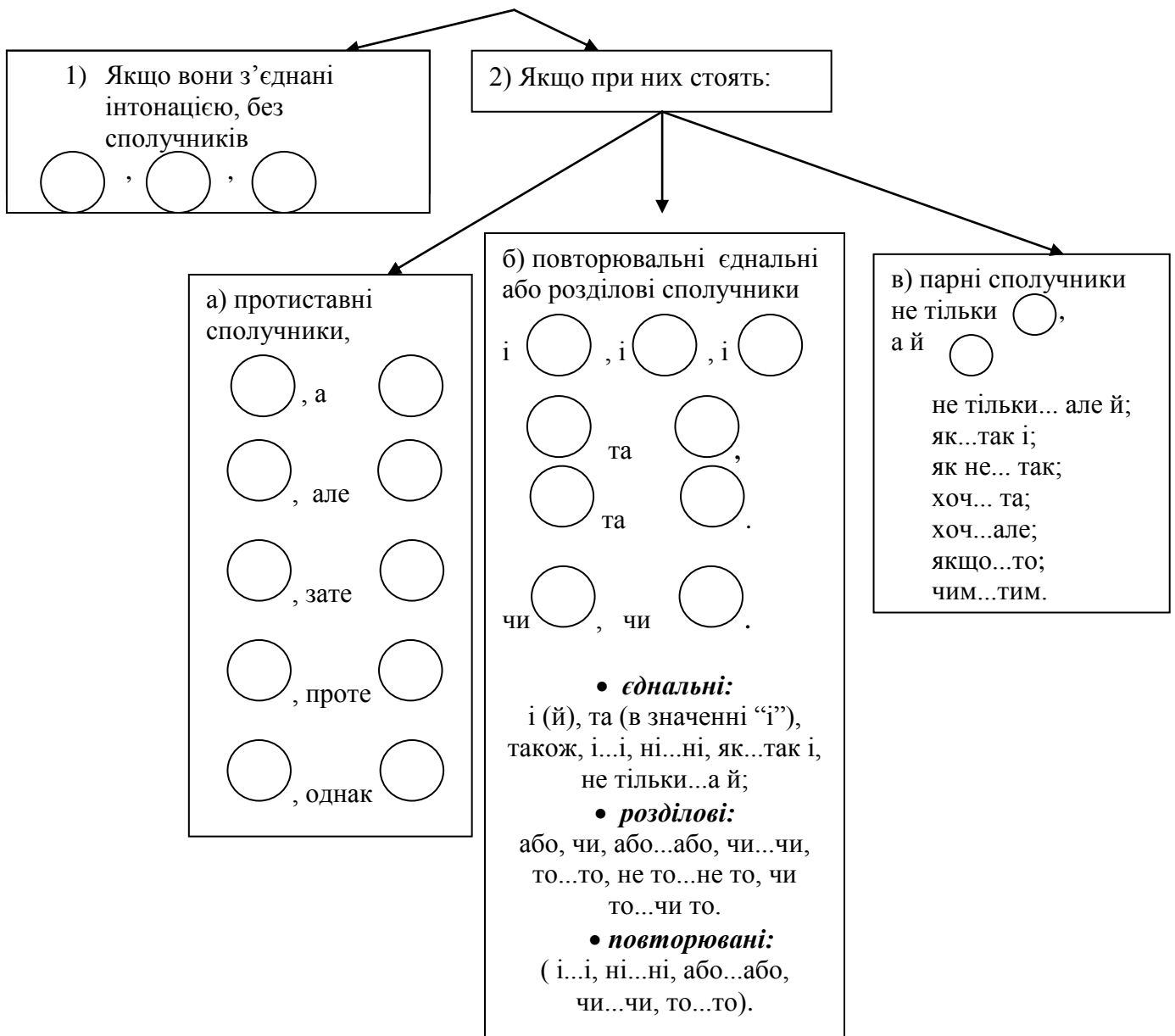
На пагорбі стояли столітні дерева: дуб, сосна, ялиця.



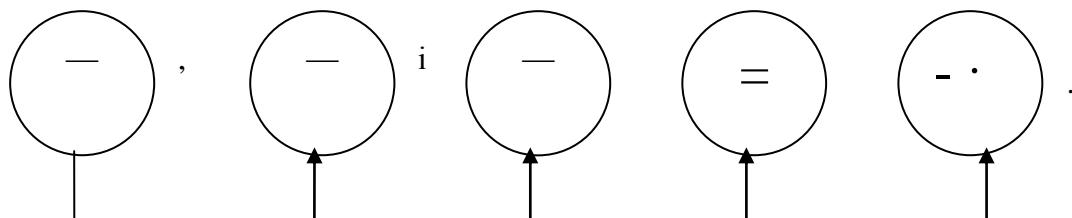
Сміх, щебіт, тепло – все це наповнювало мій дім.

Під час вивчення розділових знаків у реченнях з однорідними членами, можна скористатися такою схемою:

Кома при однорідних членах речення ставиться



Унаочнення схем для побудови речень з однорідними членами може мати й такий вигляд:



Для розмежування однорідних і неоднорідних означень варто запропонувати схему «Троянда». Зображення квітки – означення, а розгалуження – однорідні й неоднорідні корені троянди. Таке схематичне зображення сприятиме активізації зорової пам'яті.

Визначення однорідного й неоднорідного означення.



1. Характеризує предмет за однією й тією самою ознакою.

+ (однорідне) – (неоднорідне)

2. Стоїть після означуваного слова.

+ (однорідне) – (неоднорідне)

3. Наступне означення конкретизує, підсилює попереднє.

+ (однорідне) – (неоднорідне)

4. Вимовляється з перелічувальною інтонацією

+ (однорідне) – (неоднорідне)

До наочних засобів навчання додамо ще й роздавальний матеріал з реченнями та схемами, які потрібно доповнити, сконструювати чи відредагувати. Наприклад:

1. *На узліссях ще ростуть гриби: ... (рижики, сиріжки, решетняки).*

2. *... – все це росло на землі (суніці, ожина, малина).*

Такі речення слід доповнити однорідними членами.

Радимо під час вивчення теми «Речення з однорідними членами» використовувати ілюстрації та відеозаписи, після перегляду яких учні складатимуть речення чи цілі розповіді з використанням виучуваної мовної одиниці. Наприклад, під час вивчення речень з кількома рядами однорідних членів пропонуємо переглянути світлину «Зимовий ранок» і скласти речення відповідної тематики.



Отже, наочність виступає джерелом знань, засобом навчання, що забезпечує оптимальне засвоєння теоретичного матеріалу і його закріплення в пам'яті, утворює фундамент для розвитку творчої уяви й

мислення, розвиває мовну спостережливість учнів і збільшує обсяг їхніх знань.

Список використаних джерел

1. Грипич К. М. Однорідні члени речення: дидактичний матеріал з української мови. 8 клас / К. М. Грипич // Все для вчителя. – 2002. – Квіт. (№ 8). – С. 27–29.
2. Смоленчук М. К. Комплексне використання наочності / М. К. Смоленчук // Українська мова і література в школі. – 1981. – № 9. – С. 48.



УДК 378.147:371.315.7

Юлія Тупік

*студентка магістратури
педагогічного факультету*

*Рівненського державного гуманітарного університету
(Наук. керівн. – ст. викл. Гетманчук Н. О.,
консультант – докт. пед. наук, проф. Коваль Г. П.)*

ЕЛЕМЕНТИ БЕЗМАШИННОГО ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Розвиток інтелектуальних здібностей студентів, уміння систематично вчитися, поповнювати свої знання – завдання не тільки педагогічне, а й соціальне. З огляду на це постає необхідність вдосконалення лекцій та практичних занять як основних форм навчання й виховання.

Головне завдання сучасного викладача – навчати студентів ставити цілі й самостійно організовувати свою діяльність для їх досягнення, оцінювати результати своїх дій.

Один із засобів формування самостійності студентів – використання програмованого навчання, що є надзвичайно актуальним під час вивчення курсу сучасної української мови.

Програмованим навчанням, зазвичай, вважають те, під час якого контролюється кожен крок до мети, яка полягає в теоретичному та практичному засвоєнні наукового матеріалу [1, с. 137].

Різні аспекти використання програмованого навчання у викладанні української мови в загальноосвітній та вищій школі досліджували О. Біляєв [1], В. Мельничайко [1], І. Олійник [2], М. Пентилюк [1; 3], І. Хом'як [4], М. Шкільник [5] та інші.

Вибір теми статті – «Елементи безмашинного програмованого навчання під час вивчення морфології у вищому навчальному закладі» – зумовлений актуальністю проблеми та її практичною значущістю.

Завданнями статті є: 1) розкрити роль програмованого навчання у формуванні навчальної самостійності студентів; 2) навести приклади використання елементів програмованого навчання на заняттях у вищій школі; 3) запропонувати завдання програмованого типу.

Програмоване навчання передбачає таку пізнавальну діяльність, коли студенти не можуть зробити наступного кроку в оволодінні знаннями, не опанувавши попереднього. Для цього навчальний матеріал розподіляється на невеликі порції, які розташовуються в точній логічній послідовності. Такий навчально-методичний засіб називається програмою. Означені порції послідовно подаються студентам і можуть адресуватися як зоровому аналізатору (у вигляді тексту, креслень, схем, малюнків), так і слуховому (аудіокасети) або тому й іншому водночас.

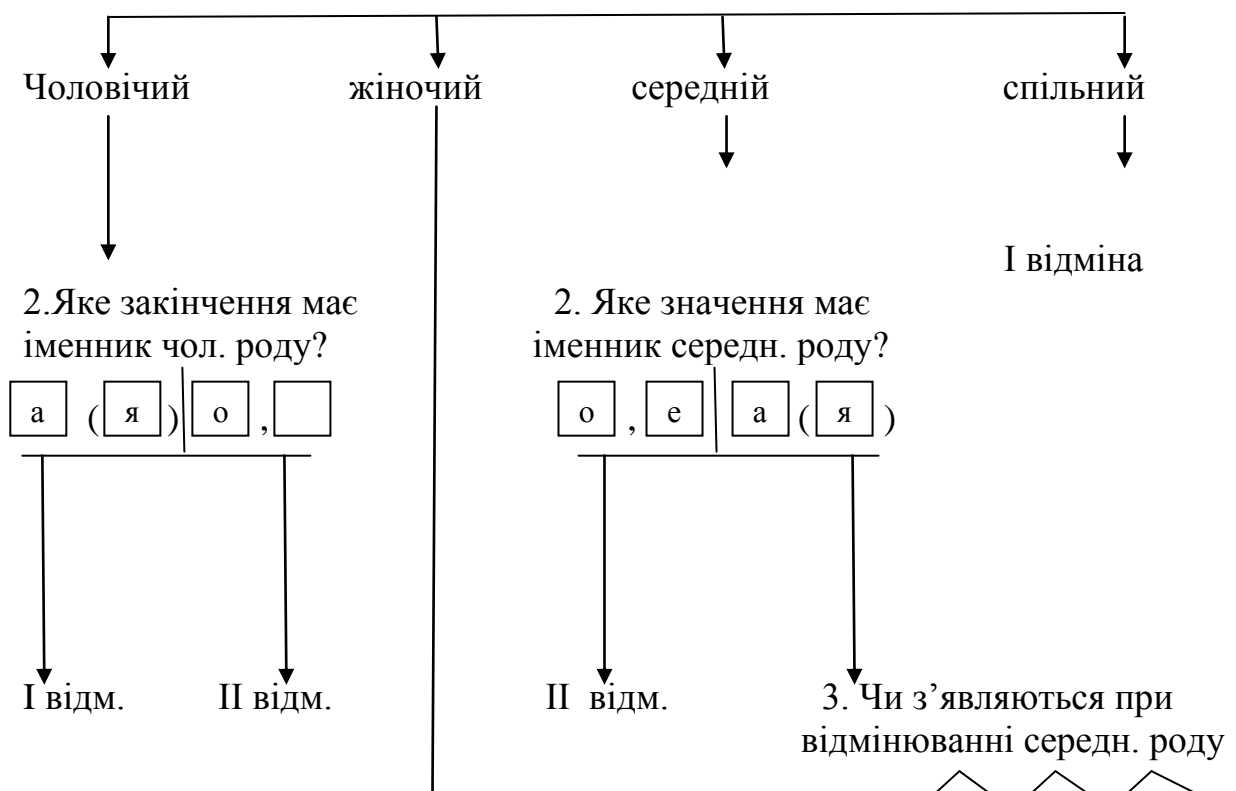
Одним з видів програмованого навчання є вивчення матеріалу із застосуванням алгоритмів. Під алгоритмом розуміють скінчену множину точно визначених правил для виконання розумових операцій.

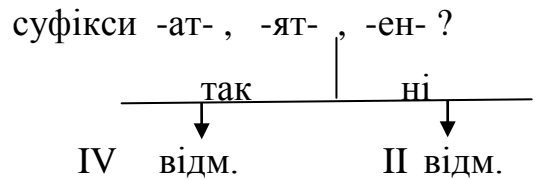
Окремі приклади алгоритмізації вивчення лінгвістичного матеріалу представлені в посібнику М. Шкільника «Проблемний підхід до вивчення частин мови» [5, с. 72].

Проілюструємо використання алгоритмів у процесі вивчення одного з найскладніших і найважливіших питань морфології – відмінювання іменників, поділ їх на відміни та групи. Ця тема актуальна, оскільки саме відміна й група визначають особливості словозміни іменників, засвоєння яких безпосередньо впливає на рівень культури мовлення.

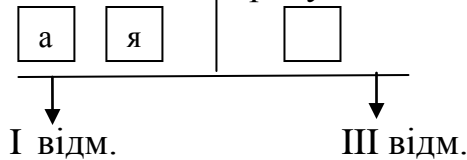
Наводимо алгоритм визначення відміни іменників.

1. Визначте рід іменника.





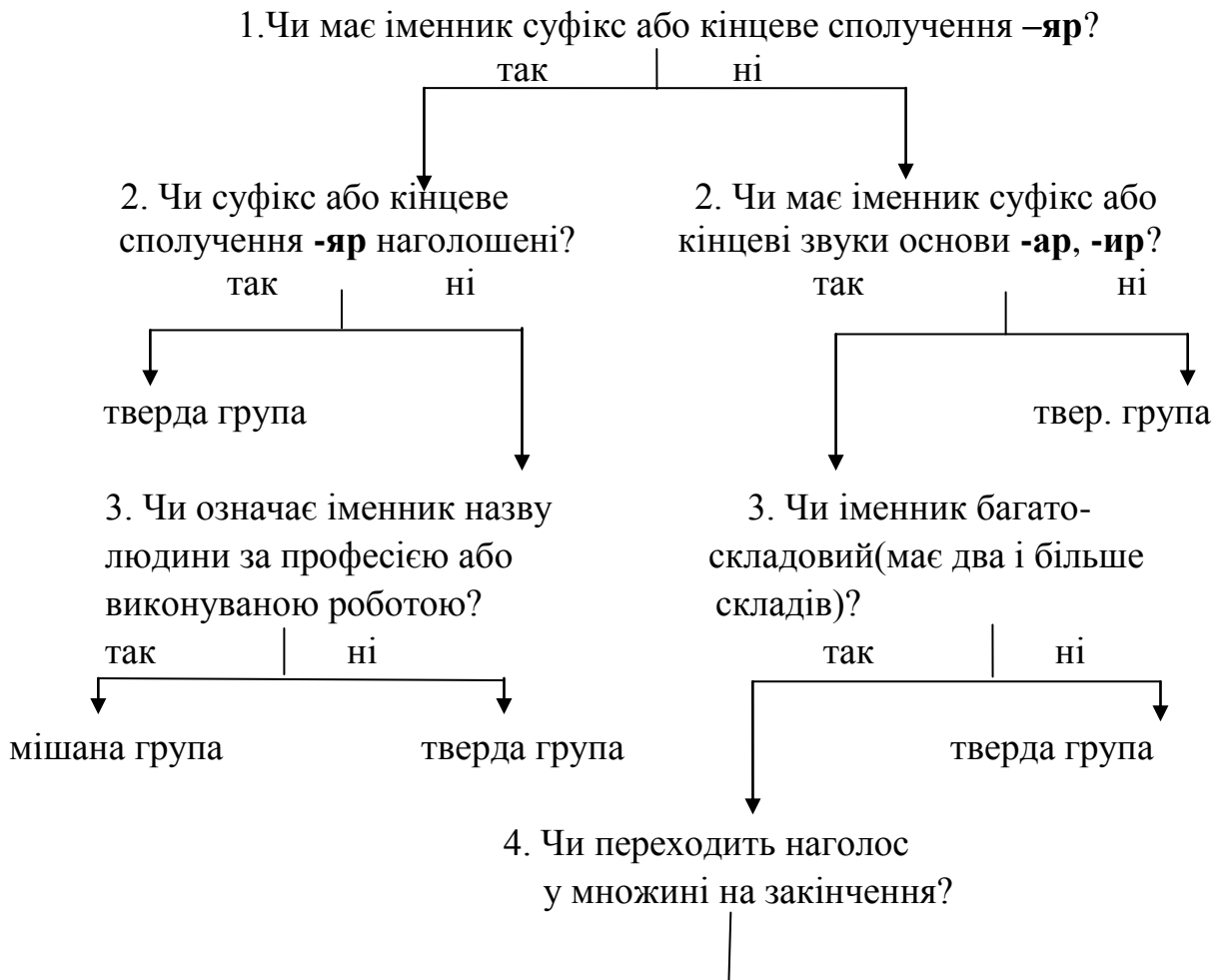
2. Яке значення має іменник жіночого роду?

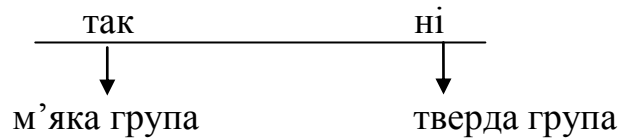


Окремо зазначаємо, що іменники, яким не властива категорія роду, невідмінювані іменники та субстантивовані прикметники належать до нульової відміни.

Практика викладання свідчить, що студенти часто припускаються помилок при відмінюванні іменників II відміни, що закінчуються на **-р**, оскільки вони належать до різних груп.

Пропонуємо алгоритм розрізнення груп іменників другої відміни з основою на **-р**.





Наводимо зразок послідовності логічних дій під час визначення групи іменника *повістяр*. На перше запитання відповідаємо *так* (має суфікс *-яр*). Ідемо лівою гілкою. На друге питання також відповідаємо *так* (суфікс наголошений). Продовжуємо далі операцію лівою гілкою. На третє питання відповідаємо *так*. Завершення цієї операції дає можливість зробити остаточний висновок, що іменник *повістяр* належить до мішаної групи.

Необхідним елементом програмованого навчання є безмашинна програмована перевірка засвоєного. Оперативний зворотний зв'язок «викладач – студент» забезпечують засоби у формі перфокарт, кодокарт, сигнальних карток тощо.

Пропонуємо зразок заповненої перфокарти для перевірки визначення відмін іменників.

28*		I	II	III	IV	O
1.	правда	X				
2.	батько		X			
3.	курча				X	
4.	путь			X		
5.	листоноша	X				
6.	суддя	X				
7.	мати			X		
8.	депо					X
9.	ім'я				X	
10.	ніж		X			
11.	Ганна	X				
12.	краса	X				
13.	зілля		X			
14.	невдаха	X				
15.	благодать			X		
16.	горе	X				
17.	Дніпро	X				
18.	шосе					X
19.	око		X			
20.	паморозь			X		

*Число 28 означає номер студента в журналі групи.

Спираючись на досвід застосування перфокарт, маємо підстави твердити, що цей елемент безмашинного програмування є універсальним, дуже зручним у користуванні. Він доступний студентам з різним рівнем знань.

Отже, програмоване навчання, за умови його раціонального, вмілого застосування, забезпечує оперативний контроль за кожним етапом пізнавальної діяльності студентів. Це дає можливість більш досконало керувати навчальним процесом й регулювати його відповідно до індивідуальних особливостей засвоєння.

Програмоване навчання сприяє оптимальному засвоєнню студентами необхідних знань й осмисленому формуванню лінгвістичних умінь. Однак універсалізувати цей вид роботи не слід: в умовах особистісно зорієнтованого навчання він ефективний лише у поєднанні з іншими методами й прийомами вивчення української мови [4, с. 17].

Список використаних джерел

1. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентиліук та ін. : посіб. для вчителів. – К. : Рад. школа. – 1987. – 246 с.
2. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / за ред. І. С. Олійника. – 2-е вид., переробл. і доп. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
4. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії та словотвору : метод. лист / І. М. Хом'як. – К. : Рад. школа, 1989. – 32 с.
5. Шкільник М. М. Проблемний підхід до вивчення частин мови : посіб. для вчителів / М. М. Шкільник. – К. : Рад. школа. – 1986. – 136 с.

***Анотація.** Стаття присвячена актуальним проблемам оптимізації вивчення української мови у вищій школі, зокрема використанню в навчальному процесі елементів безмашинного програмованого навчання.*

***Ключові слова:** програмоване навчання, безмашинне програмоване навчання, алгоритми, перфокарти.*

***Annotation.** The article dedication to active problem optimithation to study Ukrainian in Universiti specifically use in studu elements process (no mashin) programmatie study.*



УДК 371.3:811.161.2

Христина Федорич

*студентка IV курсу бакалаврату
гуманітарного факультету*

*Національного університету «Острозька академія»
(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф.,
академік АН ВШ України Хом'як І. М.)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ

У наш час, коли постає питання підвищення якості освіти, дослідницька діяльність є невід'ємним елементом навчального процесу. Застосування новітніх педагогічних технологій стає вимогою часу. Дослідницький метод як основа самостійної творчої діяльності учнів індивідуалізує навчальний процес, стимулює до участі в розв'язанні лінгвістичних проблем, самостійного пошуку шляхів їх вирішення, підвищує рівень мовної компетентності особистості, що й зумовлює **актуальність теми дослідження**. Цінними у вивченні дослідницького методу є праці А. Герда, Т. Гекслі, Л. Лернера, М. Скаткіна, К. Ягодовського, сучасних дослідників – С. Гончарова, Г. Кловак, В. Лиходєєвої, А. Яновського тощо. Психолого-методичні основи творчої діяльності учнів, готовність їх до самостійної дослідницької діяльності висвітлено в публікаціях А. Карлашук, О. Міхна, С. Омельчука та інших.

Мета статті – проаналізувати психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності у процесі вивчення морфології української мови в загальноосвітній школі.

Дослідницька діяльність є однією з форм творчої діяльності учнів, що передбачає формування вмінь здобувати знання самостійно, спостерігати й вивчати різні мовні явища та факти, шукати шляхи й способи вирішення завдань, робити висновки, а здобуті знання застосовувати на практиці. Психологи довели, що підлітковий вік характеризується потенційною можливістю усвідомленого й цілеспрямованого входження людини в культуру. Відповідно до теорії Ж. Піаже для підліткового віку характерним є розвиток мислення на рівні формальних операцій (здібності формулювати, перевіряти й оцінювати гіпотези). Таке мислення уможливорює готовність учня до наукового дослідження світу й себе в ньому. Інтелект підлітка й дорослої людини однотипний. Суттєва відмінність лише в тому, що в підлітка менше життєвого й інтелектуального досвіду. За теорією Ж. Піаже, до підліткового віку в дитини (за умов нормального розвитку) сформовано формально-логічне мислення, яке є передумовою розвитку рефлексії. Вона необхідна для формування самосвідомості й розвитку дослідницьких умінь. Тому можна припустити, що освоєння дослідницького пізнання дійсності може стати одним з факторів розвитку особистості [7, с. 35-42]. Підтвердженням думки може бути класифікація аспектів готовності тих, хто навчається, до будь-якої діяльності, в тому числі дослідницької. Серед них виокремлюють:

- 1) операційний (володіння необхідним набором способів дії, знань, умінь і навичок);

- 2) соціально-психологічний (відповідає певному рівню зрілості комунікативної сфери особистості, вмінню працювати в групі, здійснювати розподіл діяльності в колективі);
- 3) психофізіологічний (включає готовність систем організму діяти в певному напрямку);
- 4) мотиваційний (система спонукальних якостей щодо певної діяльності: мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо) [1, с. 137-138].

Нам імпонує думка С. Омельчука, який дослідницьку діяльність учнів розглядає з погляду психологічної теорії діяльності, фундаментальної теорії сучасної психології, психології творчої діяльності, психології наукової діяльності тощо, оскільки така діяльність, зокрема й у процесі вивчення морфології української мови, передбачає оволодіння відповідними діями [6, с. 99].

Діяльність людини – рушійна сила будь-якого процесу праці. Навчання як діяльність учнів вимагає продуктивної роботи над виучуваним матеріалом. Я. Чепіга стверджує, що найкращою є «...течія між психологами-педагогами, яка визнає справжніми знаннями тільки ті, що їх здобуває людина через працю, рух і діяльність і рішуче вимагає заміни виховання й освіти в напрямі цих останніх» [9, с. 120]. Самостійну діяльність людини доцільно розглядати як еволюційний чинник, що сприяє розкриттю потенціалу, ґрунтовнішому та більш усвідомленому засвоєнню знань й активному використанню останніх у практичній діяльності.

З погляду психології творчої діяльності «суб'єкт у своїх діяннях, у актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється, він у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є; напрямом його діяльності можна визначити і сформувати його самого» [3, с. 11]. Навчання як продуктивний процес (тим більше навчання як дослідження) передбачає наявність в учнів творчих здібностей, під якими розуміємо комплексні можливості школяра діяти й створювати нові освітні продукти [8, с. 207]. Про творчу діяльність у педагогіці можна говорити тоді, коли учень уявляє, комбінує, змінює або створює щось нове. Навчання набуває творчого характеру, якщо воно організовується з урахуванням рис творчої діяльності: самостійного перенесення знань і вмінь у нову ситуацію; виявлення нової проблеми в типових умовах, нової функції знайомого об'єкта, нових правил у вже знайомій ситуації; бачення альтернативи відомому рішенню; вміння комбінувати нестандартні способи вирішення проблеми поряд з відомими [4, с. 195].

Одним з компонентів творчого мислення є дослідницькі здібності, які «виявляються в глибині, міцності оволодіння способами й прийомами дослідницької діяльності, але не зводяться до них. Причому дуже важливо розуміти, що йдеться і про саме прагнення до пошуку, і про здатність оцінювати (обробляти) його результати, і про вміння будувати свою

подальшу поведінку в умовах ситуації, що розвивається, спираючись на них» [5, с. 14]. Важливо те, що дослідницькі здібності включають два аспекти: засвоєння теоретичних знань і набуття практичних умінь та навичок у процесі самостійного освоєння мовної дійсності. Тому з метою їх формування в учнів у процесі вивчення морфології української мови в основній школі потрібно враховувати функції мислення: розуміння (уміння знаходити зв'язок навчального матеріалу з особистим досвідом); вирішення проблем і завдань (мислення виникає й активізується за тих умов, коли раніше відомі засоби й способи діяльності стають недостатніми для досягнення цілей); цілеутворення (процес формування нових цілей та образу майбутнього результату дій); рефлексія (усвідомлення знань, аналіз результатів і методів пізнання, саморозуміння) [6, с. 101]. На нашу думку, досить вдалою є система дослідницьких здібностей за класифікацією З. Чухрай, оскільки вона висвітлює різноаспектність і багатоплановість останніх: нешаблонність мислення, його критичність, прогностичність, багатоплановість, самостійність, здібність до самоорганізації [10, с. 126-127].

У дослідженні А. Карлашук особлива увага в процесі здійснення дослідницької діяльності приділена: інтелектуально-логічним умінням (аналізувати, відокремлювати істотне спільне від несуттєвого, описувати явища, процеси, логічно, повно й правильно викладати думки, формулювати адекватне означення об'єкта, визначати родову ознаку й видову відмінність, пояснювати, доводити, обґрунтовувати) та інтелектуально-евристичним, інтуїтивним здібностям (генерувати ідеї, висувати гіпотези, фантазувати, відображати й встановлювати у свідомості нові зв'язки, узагальнювати й застосовувати знання та вміння в нових ситуаціях, долати інерцію мислення, здібність до асоціативної пам'яті, незалежного й критичного мислення) [2, с. 58].

Як бачимо, інтуїція є невід'ємним фактором у процесі дослідження явища. Саме шосте чуття допомагає учню знаходити зв'язки між окремими елементами, висловлювати припущення, робити певні висновки, а логічні умовиводи базуються на інтуїтивних і перевіряються на практиці. Крім того, до структури дослідницьких здібностей разом з інтуїцією входить низка спеціальних якостей, як-от: наукова самостійність, здатність до аналізу й синтезу, смислова пам'ять. Дослідницькі здібності з мови є багаторівневим динамічним психологічним утворенням, що забезпечує успішність в опануванні мовної теорії, зокрема морфології. Структурними психологічними компонентами цих здібностей є: 1) креативна спрямованість особистості учня; 2) нестандартний (дивергентний) спосіб мислення; 3) досить високий рівень інтелекту; 4) мотиваційно-вольова забезпеченість дослідницької діяльності учня [6, с. 100].

Таким чином, базуючись в основному на теорії діяльності та психології творчої діяльності, дослідницьке пізнання є одним з факторів становлення особистості, створює сприятливі умови для саморозвитку

школярів, підвищення рівня їхнього інтелектуального розвитку та збагачення життєвого досвіду. Творчий самостійний пошук, який покладено в основу дослідницької діяльності, підвищує продуктивність навчального процесу, рівень засвоєння учнями мовного матеріалу. Дивергентний спосіб мислення, незастереотипізованість бачення мовної ситуації, нестандартний підхід до вирішення завдання, мовне чуття, яке на інтуїтивному рівні допомагає віднаходити зв'язки між явищами та елементами структури, висловлювати припущення, а згодом логічно обґрунтовувати гіпотезу – основні ознаки, що свідчать про наявність в учнів дослідницьких здібностей.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінформ Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Карлащук А. Ю. Формування дослідницьких умінь школярів у процесі розв'язування математичних задач з параметрами / А. Ю. Карлащук : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Донецьк, 2001. – 242 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.
4. Лиходеева Г. В. Навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі / Г. В. Лиходеева // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. № Issue. – № 27. – 2007. – С. 89–94.
5. Міхно О. П. Психолого-педагогічні засади дослідницької діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури / О. П. Міхно // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 8. – С. 12–16.
6. Омельчук С. Психологічні передумови формування дослідницьких здібностей учнів основної школи в процесі вивчення морфології української мови / Сергій Омельчук // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – С. 99–104.
7. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка / Ж. Пиаже. – С.-П. : Союз, 1997. – 95 с.
8. Симонова М. Г. Творчий процес вирішення навчальних проблем у навчальних дослідженнях на елективних курсах математики / М. Г. Симонова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2011. – №1 (11). – С. 205–210.
9. Чепіга Я. Ф. Практична трудова педагогіка / Я. Ф. Чепіга. – Харків : Книгоспілка, 1924. – 121 с.
10. Чухрай З. Б. Дослідницькі здібності як компонент творчого мислення / З. Б. Чухрай // Математична освіта в Україні: минуле, сьогодення, майбутнє: Міжнародна науково-практична конференція, 16 – 18 жовтня 2007 р. : тези доп. – К., 2007. – С. 126–127.

Анотація. У статті проаналізовано аспекти готовності школярів до дослідницької діяльності та функції мислення, висвітлено поняття «дослідницькі здібності», подано кілька їх класифікацій.

Annotation. In this article the author analyzes the aspects of the pupils' preparedness for the research activities and functions of thinking, clarifies the notion of «research skills», presents some of their classifications.

УДК 373.5.016:811.161.2



Олена Хавлюк

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)*

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Актуальність теми зумовлена потребою розв'язання проблеми співвідношення теоретичного матеріалу й практичної діяльності учнів на уроках української мови в середній ланці загальноосвітніх навчальних закладів.

Розгляд питання формування мовленнєвих умінь і навичок учнів розпочався ще у першій половині ХХ століття. Саме тоді на нього звернули увагу Г. Гриценко, В. Дога, Т. Єфремов, Б. Заклинський. У наукових працях учених обговорювалося питання розвитку творчих і комунікативних здібностей, критикувалася стара схоластична система навчання мови, у якій великого значення надавали заучуванню «сухих» мовних категорій та понять. Тривалий час у методиці на першому місці був розвиток грамотності учнів, а комунікативні здібності відсувалися на другий план.

В умовах особистісно зорієнтованого навчання важливого значення набуває реалізація функціонально-комунікативного принципу, а отже, мовленнєвого розвитку школярів. Це питання входить у коло наукових інтересів сучасних методистів і вчителів: О. Горошкіної, Л. Скуратівського, Л. Варзацької, М. Кузнецової, М. Лященко, Г. Мелехової, Т. Мельник, Н. Місяць, А. Нікітіної, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Попової, О. Тищенко, С. Яворської, А. Ярмолюк та ін.

Мета статті – дослідити шляхи розвитку комунікативної компетенції учнів середньої ланки загальноосвітньої школи на уроках української мови.

Об'єкт дослідження – процес формування мовленнєвих умінь і навичок учнів, а **предмет** – шляхи, методи й прийоми розвитку їхніх комунікативних здібностей на уроках української мови.

Відповідно до «Концепції мовної освіти 12-річної школи» головним завданням курсу української мови є «сформувати вміння й навички вільного вираження думок і почуттів в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні, письмі й у різних сферах спілкування:

особистісній, публічній, освітній, тобто виробити комунікативну компетенцію особистості, оволодіти культурою мовлення» [1, с. 59].

Комунікативний підхід до навчання мови передбачає врахування потреби в спілкуванні, мотивів та умов, за яких воно здійснюється. Оволодіти навичками спілкування школярі зможуть лише в процесі розв'язання комунікативних завдань, усвідомивши його потреби: виступати в ролі мовця й співрозмовника, сприймати почуте й прочитане, створювати усні й письмові висловлювання відповідно до потреб спілкування [3, с. 9].

Важливою складовою навчального процесу є розвиток аудіативних комунікативних здібностей учнів. **Аудіювання** як вид мовленнєвої діяльності з'явилося у програмах з української мови не так давно. «Термін «аудіювання» слугує для позначення процесу вдумливого слухання, розпізнавання й розуміння почутих мовних сигналів на відміну від читання як процесу сприймання писемного мовлення» [6, с. 15]. Його мета полягає в осмисленні почутого мовленнєвого повідомлення [2, с. 287]. Засобом навчання аудіювання є текст, але ефективність процесу розуміння почутого залежить ще й від того, наскільки в учнів сформовані фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні навички. Проаналізувавши різні види вправ, спрямованих на розвиток аудіативних умінь та навичок, виділяємо такі групи: 1) *вправи на визначення логічної послідовності дії*, які передбачають прослуховування тексту з метою відтворення дій персонажів та висловлення власної думки щодо почутого; 2) *вправи на розуміння основної думки аудіотексту*, спрямовані на розвиток умінь та навичок визначати головну думку висловлювання та вибір найдоцільнішого заголовку до нього; 3) *вправи на передбачення змісту тексту й розвиток уяви*, завданням яких є прослуховування початку тексту та продовження чи завершення його.

Читання як вид мовленнєвої діяльності сприяє розвитку навчально-виробничих умінь, забезпечує формування й задоволення культурно-естетичних потреб, тому розвиток навичок читання на уроках української мови набуває особливої актуальності. Сутність **читання** полягає в декодуванні графічних символів, тобто перекладі буквеного коду в мисленнєві образи [2, с. 289].

Під час формування в учнів умінь читати (вголос і мовчки) учитель повинен чітко усвідомлювати те комунікативне завдання, яке буде визначати характер сприймання школярами друкованого матеріалу. При цьому важливо враховувати функції, що виконує читання як вид мовленнєвої діяльності, а вже відповідно до них ставити мету, яка полягає в одержанні інформації, удосконаленні життєвого досвіду, підвищенні власного культурного рівня та одержанні естетичної насолоди [5, с. 5].

Вправи, спрямовані на розвиток читацьких умінь та навичок, можна згрупувати так: 1) *вправи на визначення основної думки тексту*, подібні до

вправ цього ж типу на розвиток аудіативних умінь, але для цього виду завдань характерною є система запитань та відповідей на них, які пропонуються учням після прочитання тексту; 2) *вправи на розуміння тексту у ході читання*, спрямовані на формування в учнів умінь та навичок вдумливо читати текст й визначати причиново-наслідкові зв'язки в ньому; 3) *вправи для формування читання-сканування*, які розраховані на вироблення в учнів здібностей швидкого знаходження потрібної інформації та виділення ключових моментів у тексті.

Через говоріння комуніканти реалізує процеси вираження думки, почуттів, волевиявлення з метою розв'язання завдань спілкування в процесі взаємодії індивідів [7, с. 11]. **Говоріння** – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, за допомогою якого здійснюється усне спілкування. Говоріння реалізується у двох формах – діалогічному та монологічному мовленні [2, с. 291].

Діалогічне мовлення завжди мотивоване, але в умовах навчання мотивація буває не завжди. Завданням учителя є забезпечення таких умов, які б спонукали учня до вираження думок. Для створення комунікативних ситуацій пропонуємо такі групи вправ для розвитку діалогічного мовлення: 1) *вправи на складання й розігрування діалогів за особами*; 2) *вправи на створення діалогів з використанням поданих слів*, які є більш складними, порівняно з попереднім видом завдань, оскільки учням пропонуються скласти діалог з використанням слів певної тематики; 3) *тренувальні вправи*, що реалізуються в різних завданнях, зокрема переказуванні текстів зі збереженням діалога й прямої мови.

Для розвитку мовлення учнів варто застосовувати інтерактивні методи навчання, які спонукають учнів до взаємодії, діалогу з іншими суб'єктами навчального процесу (вчителем, учнями) [4, с. 22].

Групова робота дає змогу більшості учнів класу висловитися з приводу обговорюваної теми та бути почутими. Це важливо для розуміння матеріалу. Регулярне застосування парних і групових форм роботи розширює коло спілкування та дозволяє кожному школяреві активно до нього залучатися. Така робота сприяє кращому розумінню прочитаного, удосконалює мовлення, учить правильно будувати висловлювання, розвиває ті характеристики мовлення, які стають запорукою успіху у спілкуванні [4, с. 21].

Система роботи, пов'язана з удосконаленням монологічного мовлення школярів, повинна містити такі завдання й вправи, які б сприяли розвиткові мовленнєвої компетенції. Розглянемо деякі з них: 1) *розгорнуті відповіді на запитання, або комунікативні розминки*, метою яких є удосконалення зв'язного мовлення учнів, формування переконливо викладати власні думки, вміння дискутувати, використовуючи аргументацію, залучення школярів до історії, культури, традицій рідного

народу [4, с. 23]; 2) *створення монологів*, що удосконалює вміння й навички продукування усних й письмових висловлювань на задану тему.

З метою вдосконалення писемного мовлення учнів можна використовувати такі прийоми навчальної роботи: 1) *редагування деформованого тексту*; 2) *складання плану тексту*; 3) *колективна й групова робота під час створення мовленнєвого висловлювання*; 4) *індивідуальна робота, пов'язана з усуненням порушень зв'язності в письмовій роботі учня* [8, с. 4].

Писемне мовлення – це такий вид мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови. «Уміння писати – це графічно правильно зображати літери алфавіту, дотримуючись правописних норм; формулювати свої думки в письмовій формі» [2, с. 295].

Серед вправ на розвиток навичок письма найбільш ефективними вважаємо такі: 1) *вправи на побудову зв'язного тексту*, які передбачають систему завдань на вироблення умінь і навичок поєднувати частини тексту в єдине ціле; 2) *вправи на доповнення тексту різними типами мовлення*, що формують навички складання письмового висловлювання певного типу; 3) *вправи на створення власних висловлювань на певну тему*, спрямовані на оволодіння учнями вмінь писати твори на певні теми.

Велику увагу слід приділяти розвиткові комунікативних здібностей учнів на аспектних уроках української мови. Цьому сприяють написання творів-мініатюр, створення діалогів та усних висловлювання з використанням слів виучуваної мовної теми.

Матеріал до комунікативних вправ повинен мати виховну спрямованість і сприяти реалізації соціокультурної змістової лінії. Це можуть бути завдання на краєзнавчі, народознавчі й загальнолюдські теми.

Отже, сновними шляхами розвитку комунікативних здібностей учнів середньої ланки школи на уроках української мови є тренувальні вправи й завдання, які за послідовного й систематичного використання дозволяють сформувати мовну особистість.

Подальше дослідження проблеми передбачає розгляд методів і прийомів формування комунікативних здібностей учнів старшої ланки школи.

Список використаних джерел

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–65.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / колектив авторів за ред. М. Пентилюк: М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, М. Барахтян, І. Гайдаєнко, А. Галетова, Т. Коршун, А. Нікітіна, Т. Окуневич, О. Решетилова. – К: Ленвіт, 2009. – 400 с.
3. Пироженко Т. О. Розмовляти – тобто заявити світу про себе / Т. О. Пироженко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 6–11.

4. Челомбiтько Т. Л. Мовленнєвий розвиток учнiв за допомогою методу проектiв / Т. Л. Челомбiтько // Зарубiжна лiтература в школi. – 2011. – № 10. – С. 21–23.
5. Шевцова Л. Ситуативнi завдання з розвитку зв'язного мовлення у 6 класi / Лариса Шевцова // Українська мова i лiтература в школi. – 2001. – № 1. – С. 7–9.
6. Шевцова Л. Ситуативнi завдання з розвитку зв'язного мовлення у 7 класi / Лариса Шевцова // Українська мова i лiтература в школi. – 2001. – № 6. – С. 13–16.
7. Яремчук Н. Говорiння як наукове поняття / Наталiя Яремчук // Українська мова i лiтература в школi. – 2011. – № 1. – С. 10–15.
8. Ярмолюк А. Удосконалення власного писемного мовлення як умова формування комунікативної компетенції учнів / Алла Ярмолюк // Українська мова i лiтература в школi. – 2010. – №3. – С. 2 – 5.

УДК 378.094.371.388

Катерина Цiмахович



*студентка магістратури
гуманітарного факультету*

*Національного університету «Острозька академія»
(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф.,
академік АН ВШ України Хом'як І. М.)*

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
ЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ
ОРФОГРАФІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Суспільство ХХІ ст. вимагає кардинальних змін в освітній галузі. У педагогічній літературі зазначається, що ідея розвитку цілісної особистості поступово стала домінантною й визначальною ознакою сучасної освіти [4, с. 185]. Особистісно орієнтоване навчання передбачає створення найоптимальніших умов для всебічного розвитку особистості учня, враховуючи індивідуальні особливості його характеру, потреби та інтереси, а також допомогу в самопізнанні, саморозвитку та самореалізації кожного школяра. Тому застосування аналізованого підходу до вивчення української мови, на нашу думку, є актуальним у сучасній системі освіти.

Особистісно орієнтовану модель навчання розробляє багато вчених (І. Бех, Л. Варзацька, Т. Волковська, Т. Коляда, О. Кучерук, Л. Ліщинська, Л. Овсянкiна, Л. Овчаренко, І. Осадчий, С. Подмазiн, А. Фасоля, І. Якиманська та ін.), акцентуючи увагу на різних її ознаках. Так, А. Фасоля визначає особистісно орієнтоване навчання і як методологію, і як методику, і як технологію організації навчального процесу. В. Слободчиков досліджує психологічні основи особистісно орієнтованої освіти, її вплив на саморозвиток суб'єкта навчання. І. Якиманська як представник психолого-дидактичної концепції особистісно орієнтованої

освіти визначає роль навчання у виявленні та збагаченні суб'єктного досвіду учнів, а основою цієї педагогічної технології називає принцип суб'єктивності освіти. В. Сериков розробив технологію створення особистісно орієнтованих ситуацій, а С. Подмазін у контексті соціально-педагогічного погляду досліджує інтегративну концепцію особистості.

Метою дослідження є перевірка ефективності застосування особистісно орієнтованого підходу до вивчення української мови шляхом педагогічного експерименту.

За словами провідних лінгводидактів, одержані в школі знання покликані стимулювати намагання людини опанувати культурою рідної мови, тому вони є невід'ємним складником загальнолюдської культури [6, с. 4]. Безперечно, правописна грамотність становить основу мовної компетенції особистості, тому вивчення орфографії в шкільному курсі посідає вагоме місце. Вона має практичне значення, оскільки визначає культуру писемного мовлення: «Школярі повинні так оволодіти орфографією української мови, щоб вільно користуватися на письмі словами з орфограмами будь-якого типу й виду» [5, с. 17]. Тому ми прагнули довести п'ятикласникам важливість вивчення правопису та практичного вправлення з тем, які пропонуються шкільною програмою, щоб виробити сталі та міцні орфографічні вміння й навички.

На початковому етапі роботи було проведено зріз знань учнів у формі творчого завдання на вільну тему. Результати перевірки свідчать про те, що найбільше труднощів викликають в учнів самостійні висловлювання, грамотне формулювання власних думок. Аналізуючи помилки, яких школярі припустилися у своїх роботах, ми виокремили типові правописні недоліки: 1) неправильне написання слів унаслідок впливу діалектного середовища та міжмовної інтерференції (напр., ствердіння [р'] та адекватна передача його на письмі: «*расно*» замість *рясно*); 2) вживання **я, ю, є** на місці **а, у, е** внаслідок пом'якшеної вимови шиплячих; 3) відсутність апострофа, зумовлена зливою вимовою відповідних звуків; 4) неточна передача ненаголошених голосних, спричинена невмінням перевіряти ненаголошений звук (напр., «*придставити*» замість *представити*); 5) правописні помилки під впливом вимови («*пізнього*» замість *пізнього*, «*не боїця*» замість *не боїться*); б) неправильне написання слів з подвоєнням букв на позначення подовжених м'яких приголосних та збігу однакових приголосних звуків («*раній*», «*завданя*», «*підземеля*» замість *ранній, завдання, підземелля*); 7) неправильне написання слів, зумовлене інтерферентними впливами: оглушення кінцевих приголосних; поєднання означального займенника *самий* та індикативних, компаративних або суперлативних прикметників («*самий сильний*», «*самий більший*», «*сама найменша*» замість *найсильніший, найбільший, найменша*); заміна африкатів **дж, дз** на **ж, з** («*звонити*», «*проводжати*» замість *дзвонити, проводжати*).

Щоб досягти необхідних результатів, у контексті нашого дослідження важливо було не просто передати учням знання чи змусити їх вивчити певні правила, а заволодіти їхньою увагою, зацікавити навчальним матеріалом та залучити кожного до співпраці на уроці шляхом використання інноваційних методів та прийомів відповідно до специфіки засвоєння навчального матеріалу, що сприяє чіткій мотивації учіння та розвитку мовної особистості кожного школяра. Науковці стверджують, що особистісна спрямованість визначає гнучкість, динамічність, відкритість змісту і функціонально співвідносна з індивідуальними особливостями, нахилами й потребами особистості (особистісними детермінантами) [1, с. 58]. Тому ми працювали не лише над підготовкою теоретичної та методичної бази, а й над розробкою завдань відповідно до особливостей психологічного розвитку учнів.

Сучасні лінгводидакти (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Караман, І. Хом'як та ін.) погоджуються з тим, що основною причиною правописних помилок є невміння учнів застосовувати на практиці здобуті знання, відсутність навичок самоконтролю, орфографічної пильності [3, с. 217]. Удаючись до експериментальної методики особистісно орієнтованого підходу на уроках рідної мови, ми намагалися досягти глибокого усвідомлення школярами основних теоретичних відомостей з орфографії, виробити в учнів практичні правописні уміння й навички та виховати прагнення до безперервного покращення орфографічної грамотності.

У програмі для загальноосвітніх навчальних закладів зазначено: «Найбільш сприятливими для реалізації цього [особистісно орієнтованого] принципу є такі сфокусовані на учневі методи і форми роботи, як дискусія, рольова гра, групова робота, керовані дослідження, контракти, проекти, самостійні дослідження, самооцінювання тощо» [7, с. 11]. Практика їх використання свідчить про значний вплив не лише на перебіг навчально-виховного процесу, а й на підвищення результативності учіння п'ятикласників.

Обираючи особистісно орієнтований підхід до навчання мови, слід віддавати перевагу тим методам і прийомам, які активізують позитивні почуття учнів та актуалізують відчуття навчального успіху. Зазначений аспект, за словами вчених, «допомагає досягнути загальними зусиллями розумової радості, під час якої діти швидше й краще розуміють навчальний матеріал, ґрунтовніше запам'ятовують і довше пам'ятають, у них точнішим стає орієнтування на вимоги вчителя» [2, с. 77].

Серед нових форм роботи на уроці аналізований підхід передбачав використання інтерактивних методів («Мікрофон», «Мозковий штурм», «Міркуймо разом», «Незакінчені речення», «Акваріум», «Піймай помилку» й т. ін.), послідовне впровадження яких під час вивчення правопису допомагало в активізації роботи учнів та підвищенні їх орфографічної грамотності, а також у розвитку комунікативних умінь

школярів, оскільки вони передбачають не лише індивідуальну, а й групову та колективну роботу. На розроблених нами уроках у контексті особистісно орієнтованого навчання ми залучали дітей до виконання письмових творчих завдань та усних розповідей (напр., «Уявіть себе...»), пов'язуючи їх із суб'єктивним досвідом школярів (ефективність цих форм роботи підвищується на тематичних уроках).

Експеримент засвідчив, що орфографічна грамотність учнів експериментального класу, який працював за розробленою нами методикою, значно зросла. Порівняно з констатувальним зрізом рівень навчальних досягнень учнів зазнав якісних і кількісних змін. Загальний рівень виконання підсумкової роботи (високий, достатній і середній показники) становить 100 %, що свідчить про ефективність застосовуваної методики особистісно орієнтованого підходу до навчання орфографії, оскільки кількість учнів зі знаннями достатнього рівня зросла, а з оцінками середнього рівня – зменшилася. На противагу цьому в контрольному класі, де застосовувалася традиційна методика, загальний рівень успішності становив 88 %, тобто на 12 % нижче. Середній бал в експериментальному класі вищий, ніж у контрольному, на 1,1 (8,17 і 7,39 відповідно).

Результати підсумкового зрізу дають можливість стверджувати, що аналізований та експериментально апробований підхід до вивчення української мови має значні переваги над традиційним. Перевіривши ефективність особистісно орієнтованого підходу експериментально, вважаємо, що формування орфографічної грамотності буде успішним за умови 1) особистісної орієнтації в навчально-пізнавальному процесі; 2) послідовного використання рекомендованої системи методів та прийомів на уроках рідної мови; 3) застосування інноваційної технології навчання. Педагогічний експеримент засвідчив необхідність пропонованої методики для вироблення в учнів орфографічної компетенції. Досягнення проведеної роботи – послідовне становлення в п'ятикласників орфографічної грамотності, що є підґрунтям для подальшого формування їхньої мовної особистості.

Список використаних джерел

1. Василенко О. Умови реалізації особистісно орієнтованого змісту загальної середньої освіти / О. Василенко // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 53–58.
2. Зубаль Н. Г. Психологічні показники особистісно орієнтованого уроку / Н. Г. Зубаль // Відкритий урок. – 2004. – № 21–24. – С. 77–79.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. – 5-е вид., доп. і перероб. – К., 2009. – 656 с.
5. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови : навч.-метод. посіб. для здобувачів наукового ступеня і студентів

української філології / І. М. Хом'як. – Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2011. – 124 с.

6. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі / І. М. Хом'як. – Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. – 228 с.
7. Хом'як І. М. Проблема формування орфографічних навичок в учнів середньої школи / І. М. Хом'як // Дивослово. – 1995. – № 7. – С. 20–24.

Анотація. У статті проаналізовано методику застосування особистісно орієнтованого навчання, висвітлено хід педагогічного експерименту й практично обґрунтовано ефективність досліджуваного підходу до вивчення рідної мови.

Ключові слова: особистісно орієнтований підхід, методика навчання орфографії, педагогічний експеримент, інтерактивні методи навчання.

Annotation. This article is devoted to analyzing use of personality oriented studies, highlighting course of pedagogical experiment and theoretical explanation of effectiveness of examined approach to learning native language.

Key words: personality oriented studies, methodology of orthography studying, pedagogical experiment, and interactive methods of studies.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ



УДК 821.161.2.09 – 193.3

Юлія Білостегнюк

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.)*

ГЕНЕЗА ВІНКА СОНЕТІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сонет – один з найдавніших жанрів світової класичної поезії. Він твердо зберігає свої канонічні ознаки впродовж восьми віків, хоча й зазнав чималих змін у формі та змісті. Найсуттєвіші з них були пов'язані з поєднанням сонетів у складні за формою та змістом утворення, так звані «**корони**», або «**вінки сонетів**», – композиційні цикли, що складаються з 15-ти сонетів, кожен з яких починається дослівним повторенням (підхопленням) останнього рядка попереднього твору, а завершальний сонет, або магістрал, побудований з перших рядків усіх попередніх сонетів і має значення глоси (пояснення) [4, I, с. 186; 4, II, с. 416]. Прикметні ознаки вінка сонетів набули канонічності, і цей жанровий різновид став цілісною формою у світовій літературі. Досить широку популярність він має і в українській поезії: історики вітчизняної літератури нарахували більше 150 вінків сонетів.

Проте суперечливість поглядів на генезу вінка сонетів, відсутність у вітчизняному літературознавстві спеціальної узагальнювальної праці про цю оригінальну й вагому в художньому та естетичному аспекті жанрову форму зумовлюють необхідність продовження наукових пошуків у цьому напрямі. Отже, **актуальність нашого дослідження** детермінована потребою історико-літературного аналізу вінків сонетів й необхідністю з'ясування особливостей їхньої поетики в українській літературі ХХ – початку ХХІ ст.

Мета статті – на основі проаналізованих вінків сонетів II половини ХХ – рубежа ХХІ ст. визначити місце й значення цього жанру у вітчизняному літературному процесі; простежити особливості тематики, основних мотивів та жанрових модифікацій вінків сонетів.

Теоретико-методологічною основою статті стали праці вітчизняних та зарубіжних учених з теорії віршування: Й. Бехера, В. Жирмунського, І. Качуровського, Н. Костенко, Ю. Лотмана, О. Мороза, М. Сіробаби, а також поетів і теоретиків сонетної форми: І. Франка, М. Зерова,

М. Рильського, А. Добрянського, Г. Кочура, С. Крижанівського, Д. Павличка та ін., які торкались окремих питань сонетописання.

Вінок сонетів – найскладніша сонетна композиція, уперше з'явилася в італійській поезії. Проте досі думки теоретиків літератури щодо часу її народження й перших авторів суттєво розходяться. Донедавна в слов'янському літературознавстві вважалося, що першовідкривачем форми вінка сонетів був словенський поет ХІХ ст. Франце Прешерн, який створив свій «Сонетний вінок» у 1833 р. (публ. у 1834 р.). Російський дослідник М. Гаспаров відносить факт появи вінка сонетів до епохи бароко. Його колега Л. Тимофеев твердить (без будь-яких подальших аргументів), що поетична форма вінків сонетів виникла в Італії в ХІІІ ст. Український перекладач і дослідник літератури Г. Кочур вважає, що термін «вінок сонетів» існував ще з ХІІІ ст., а правила, за якими складається ця форма, були канонізовані в Італії наприкінці ХVІІ ст. [2, с. 88]. Ю. Ковалів зазначає, що правила вінка сонетів ухвалила академія «Аркадія» (ХV-ХVІ ст.) [4, II, с. 426]. Такі ж неточні й суперечливі відомості з історії та теорії вінка сонетів зустрічаємо у вітчизняних літературознавчих працях 90-х рр., зокрема в підручнику А. Ткаченка «Мистецтво слова (Вступ до літературознавства)» (К. : Правда Ярославичів, 1997) знову повторюється твердження, що першовідкривачем вінка сонетів вважають словенського романтика Ф. Прешерна.

Посилаючись на працю Дж. М. Крешімбені «L'Istoria volgar poesia», російський віршознавець А. Шишкін, зазначає, що вінок сонетів, як і сам сонет, було винайдено в середньовічній Італії і що строгі правила його форми сформульовані в ХV ст. у Тоскані й затверджені Сієнською Академією. Отже, не Ф. Прешерн є першим творцем вінка сонетів, його внеском у розвиток цієї форми, як твердить Г. Кочур, слід вважати лише її ускладнення акровіршем у магістралі. Цей майстерний винахід став зразком естетичної й художньої досконалості для слов'янських поетів [2, с. 89].

У східнослов'янську літературу вінок сонетів увійшов завдяки перекладу вже названого творіння Ф. Прешерна, здійсненого Ф. Коршем. Видання супроводжувалось короткою передмовою-коментарем, де перекладач розкрив правила побудови цієї форми. По суті, тут подано першу у вітчизняному сонетописанні теоретико-літературознавчу дефініцію вінка сонетів, повторювану й по-своєму витлумачену пізнішими науковцями. Згодом форма вінка сонетів набула значного поширення: її почали практикувати в українській, російській, білоруській та інших національних літературах [5, с. 253].

У новітній українській літературі перші вінки сонетів написали М. Жук (1918) та А. Казка «Аргонавти» (1918, опубл. 1989), пізніше О. Ведміцький «На межі» (1927), В. Бобинський «Ніч кохання», Л. Мосендз «Юнацька весна» (1934), М. Терещенко «Вінок слави» та

«Слово і слава. Вінок узбецьких поетів» (1841-1945), Г. Плоткін «Лінія вогню» (1948), О. Тарнавський «Життя» (1952), Б. Кравців «Дзвенислава» (1962). У подальші часи в цьому жанрі практикували М. Вінграновський, В. Підпалій, І. Калинець, Т. Коломієць, Б. Нечерда, В. Демків, І. Іов, І. Андрусак, Ю. Бедрик, Л. Іллюк, М. Кіяновська, О. Ковч, І. Мацинський, В. Гнатюк, В. Рябий, І. Рябченко, В. Ящук та ін. Для деякого з них вінок сонетів став улюбленим жанром, наприклад, Т. Коломієць створила 4 вінки сонетів, один з яких – «Слово» (1984) літературознавці називають окрасою вітчизняного сонетярства [5, с. 258]; В. Рябий опублікував свої 30 вінків сонетів у збірці «ЖалоколаЖ».

З канонічних форм вінка сонетів естетично вагомими в поезії стали **два типи**: 1) **вінок, що розпочинається магістралом**; 2) **вінок, який ним закінчується**. Обидві модифікації мають свої особливості впливу на реципієнта. Автор вінка сонетів, який має магістрал на початку, програмує пролонгований вплив змісту цього початкового вірша на читача впродовж сприймання наступних 14 сонетів, передбачає деталізацію, збагачення його новими думками, мотивами та почуттями. У другому різновиді вінка, який завершується магістралом, – навпаки: почуття, думки, переживання чи елементи дії (як сюжетотворчі) все більше наростають, розгортаються, поповнюються новими деталями, щоб завершитись у підсумковому заключному сонеті [1, с. 194].

Вінку сонетів притаманна **поліфункціональність**: є вінки з жанровими ознаками **ліричної** або **ліро-епічної поеми**, вінки сонетів – **легенди, казки, оди** тощо, і є вінки сонетів як **архітектонічно упорядковані цикли**. У таких вінках-циклах кожен окремий сонет більш незалежний і може зберегти ознаки жанру сонета. Тобто, сюжетні вінки сонетів є жанровими різновидами поем чи інших жанрових утворень – легенд, казок тощо, – з наперед визначеною кількістю сонетних строф [1, с. 192].

В історії літератури відомі **поеми, написані сонетною строфою**. Чимало українських вінків сонетів також є сюжетними. До таких, наприклад, належать вінок сонетів «Лінія вогню» Г. Плоткіна, «Аджимушкой» А. Славути, «Спекотне літо 44-го» М. Вакалюк-Дорошенко, «Тріумф» і «Повстанець» І. Гуцака. Чітким є сюжет у вінку сонетів В. Микульського «Чорнобиль 1986-го», до речі, сам поет класифікував цей твір як поему. Тому мають рацію ті літературознавці, які відносять вінки сонетів до жанру поеми (О. Квятковський, Т. Салига) [2, с. 89]. Але цю типологію слід уточнити: не всі вінки сонетів є поемами, серед них трапляються звичайні цикли, у яких дотримано лише правила побудови вінка сонетів. У такому разі окремі сонети можуть мати свої індивідуальні жанрові ознаки. Власне це дає підстави стверджувати, що частина вінків сонетів межує з жанром поеми (або віршованої казки,

легенди чи ін.), а інша частина вінків більше наближається до своєрідно впорядкованих циклів з ускладненою архітектонікою.

Відомий вінок сонетів Д. Павличка «Гранослов» (1964) з посвятою «На вічну пам'ять Максиму Рильському». Це *поема-реквієм, поема-тризна, поема-голосіння* за померлим. Те, що митець свідомо відмовився від канонічної форми вінка (його вінок нагадує канонічний лише кількістю сонетів, а також їх поєднанням єдиним сюжетом), можна пояснити почуттям великої втрати, душевного болю, що переповнювали серце поета, вимагали негайного вираження, а канонічний вінок потребував більшого часу для художнього втілення всіх його вимог [5, с. 254].

Порівняно недавно в українській літературі з'явилася ще одна оригінальна форма – *«корона сонетів»*, що складається з переплетення 15-ти окремих вінків, загальною кількістю 225 сонетів, її першовідкривач – Ю. Назаренко «Королівський вінок сонетів» (2004). А В. Капуста пішов ще далі в удосконаленні своєї «кони сонетів» «Коротка рокировка. Зір гербарій» за допомогою подвійного магістралу, побудованого на основі омонімів [4, I, с. 186-187].

Аналіз українських вінків сонетів засвідчує, що в більшості з них *домінують мотиви кохання, інтимних почуттів любові, дружби, поваги до близьких та рідних*. Фактично темою кохання розпочалась історія українських вінків сонетів (М. Жук, А. Казка), вона залишається однією з провідних і в 70-х–90-х рр. Три вінки сонетів створив у кінці 70-х – на початку 80-х рр. наш земляк Г. Усач – «Вінок сонетів батькові», «Вінок сонетів матері», «Вінок сонетів коханій», давши трилогії об'єднуючий заголовок «Світи й святи мій шлях, любов незгасна». Д. Шупта помістив «Вінок сонетів про матір» у збірці поезій «Знак літа» (1981).

Чимало вінків сонетів присвячено *мистецтву слова й ролі митця*. Серед них «Сонце на чолі» В. Вільного (про роль Франкового слова в історії української поезії) та «Сковорода» І. Калинця (філософські роздуми про значення мови й слова).

Звучать у цей період і *патріотичні мотиви*. Поему-оду «Україна» у формі вінка сонетів створив К. Журба, «Слово про воду» – наш земляк А. Бортняк. Твір передовсім можна розглядати з погляду екологічного – як виступ на захист природи, а саме її водних багатств – річок, озер, водойм, колодязів тощо. Але ця поема-інвектива не тільки про екологію природи, а й про соціальну, зокрема моральну, чистоту людських душ.

Літературні доробки українських сонетярів кінця ХХ – початку ХХІ століття тяжіють до західноєвропейських зразків, зокрема в художньо-естетичній орієнтації. Наприклад, вінок сонетів І. Редчиця «У вогні любові» (1998) присвячений розкриттю основних патріотичних мотивів цього періоду – *любві до рідного слова й вірності кращим традиціям роду*.

Отже, наведений вище історико-літературний аналіз підтверджує розвиненість у сучасній українській поезії жанру вінка сонетів. Кращі твори цієї форми, безперечно, є зразками високої художньої вартості й переконливим підтвердженням розвитку національної поезії України.

Список використаних джерел

1. Бехер И. Философия сонета, или Маленькое наставление по сонету / Иоганнес Бехер // Вопросы литературы. – 1965. – № 10. – С. 190–209.
2. Гавриш М. До джерел вінка сонетів / Марія Гавриш // Історико-літературний журнал. – 1998. – № 4. – С. 88–93.
3. Качуровський І. Сонет, його історія і теорія // Качуровський І. Строфіка / Ігор Качуровський. – Мюнхен : Ін-т літератури ім. Михайла Ореста, 1967. – С. 148–183.
4. Літературознавча енциклопедія: у 2 т. / авт.-укл. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. (Енциклопедія ерудита). – Т. 1. – С. 186, 187; Т. 2. – С. 416, 426.
5. Якубовська М. Українські вінки сонетів другої половини ХХ ст. / Марія Якубовська // Проблеми сучасного літературознавства : зб. наук. пр. – О. : Маяк, 2002. – № 10. – С. 251–260.



УДК 373.5.016:821.161.2.09 – 1

Олена Демчур

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівник – доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.)

ОБРАЗ ЖІНКИ-МАТЕРІ ЯК ВТІЛЕННЯ АРХЕТИПУ МАТЕРІ В ЛІРИЦІ БОРИСА ОЛІЙНИКА

Архетипи є об'єктом досліджень багатьох наукових напрямів, тому досі немає однозначного трактування цього поняття. Укладачі «Літературознавчого словника-довідника» тлумачать значення *архетипу* з позиції літературознавства так: (від грецького *arche* – початок і *typos* – образ) – прообраз, первісний образ, ідея. Архетип актуалізується й виявляється в різних сферах духовного життя й поведінки людини через символи, уявні образи, які мають прихований сенс і потребують відповідного тлумачення. У поезії архетипи – це ідея, персонаж, об'єкт, випадок, що охоплює найбільш суттєві риси, які є первісними, загальними, універсальними й виявляються шляхом зіставного аналізу з міфами й ритуалами [4, с. 56].

Солідарні з думкою Н. Лебединцевої про те, що серед багатьох архетипів людства особливу роль посідає *архетип матері*: його

актуальність зумовлена самим життям, адже мати – це найважливіша людина в кожній культурі й мовній спільноті. Як і всі інші, материнський архетип виявляється в нескінченній безлічі аспектів. Перші за значущістю – це мати й бабуся, мачуха, теща та свекруха; потім будь-яка жінка, з якою підтримують стосунки, – наприклад, годувальниця, або вихователька, або далека родичка жіночої статі. Потім ідуть ті, яких можна назвати матерями в переносному розумінні. До цієї категорії належать богині, й особливо Богоматір, Діва та Софія [3, с. 60]. Різномасштабним виявом материнського архетипу можна вважати землю, хліб, воду, тобто те, що дає життя. Але найяскравіше архетип матері втілюється в образі жінки-матері.

Творчість Бориса Олійника – помітне явище в українській літературі другої половини ХХ ст., у якій поет швидко став непересічною постаттю в загальному талановитому, але ідейно й естетично строкатому повоєнному поколінні 60-х років. Одним з найважливіших ідейно-естетичних елементів поезії Бориса Олійника є жіноча тема, передусім тема матері, материнства.

У поета образ неньки виступає основним мірилом добра і зла, а також основою існування кожної особистості. Чи не тому збірка *«Сива ластівка»* (1979), присвячена матері й насичена архетипною селянською образністю, часто перевидавалась і перекладалась, а окремі твори на цю тему стали народними піснями.

У поетичному світі Б. Олійника образ матері є морально-етичною категорією. Він всепроникний і всепоглинаючий у тому сенсі, що присутність морально-духовного начала, утіленого в слові *«мати»*, відчутна в більшості його творів. Образ жінки-матері в Б. Олійника виражається в трьох образно-стильових площинах. Досить часто він постає величним пам'ятником матері, що бачиться на тлі далекого горизонту:

Стоїть на видноколі світла мати.

Мати дуже висока. Древніша від космосу.

На плечі в неї райдуга гнеться коромислом [5, с. 60] .

Таким чином, образ матері підноситься своїм значенням до символу.

Другу образно-стильову групу становлять твори, у яких переважає фольклорне розуміння образу матері (*«Мати сіяла сон»*, *«Мати наша – сивая горлиця...»* та ін.).

До третьої групи відносимо вірші, побудовані на конкретних реаліях, у яких мати виступає конкретною особою (*«Та було у матері чотири сини...»*, *«Стою на землі»*) [2, с. 119].

Так, у вірші *«Пісня про матір»*, яка стала однією з найулюбленіших пісень українського народу, зображене її життя: *Посіяла людям літа свої літечка житом...* [5, с. 167].

Віддавши всю себе, була вічною трудівницею, своєю невтомною працею прикрашала не лише свій дім, а й увесь світ. Крім цього, мати виконала свій найголовніший обов'язок:

Прибрала планету, послала стежкам споришу.

Навчила дітей, як на світі по совісті жити... [5, с. 167]

Незважаючи на те, що «Пісня про матір» розповідає про сумну подію – відхід матері за життєву межу, твір усе ж сповнений гармонії між нею та її дітьми й онуками, між ними існують тісні родинні й духовні зв'язки. Мати віддала себе наступному поколінню з усією можливою повнотою – працею, любов'ю, піснями, казками, дарувала дітям прибрану нею рідну землю. Вона продовжила себе в наступних поколіннях. Отже, можна погодитися з Г. Клочком, що у вірші «Пісня про матір» мати постає втіленням національної моралі та духовності, оберегом життя [2, с. 116].

Поет також створив взірцевий для української поезії зразок поєднання фольклорної та умовно-асоціативної образності у своєму відомому вірші «**Мати сіяла сон**». Центральний образ цієї поезії набуває певної магичності, яка дозволяє їй творити добро, захищати своїх нащадків від лихого [1, с. 38]. Мати посіяла соняшник, який можна інтерпретувати як символ сонця, а отже, тепла, життя:

*Мати сіяла сон
під моїм під вікном,
А вродив соняшник.
І тепер: хоч бурян, хоч бур'ян чи туман,
А мені – сонячно [5, с. 208].*

Г. Клочек зазначає, що образ матері в цьому творі асоціюється з образом народу. Мати для поета є зразковим носієм народної моралі. Цей образ багатьма органічними зв'язками пов'язаний з народом, його піснею, рідним словом.

*Спасибі, мамо, що в голодний день
Ти, мов у казці,
де дарують царства,
Передала єдине із багатства –
Найвищу пробу золотих пісень [5, с. 208].*

Ось чому, опрацьовуючи цю тему, поет звертається до фольклорної образності. У поезії тонко виражена ідея материнської самопожертви дітям – тобто майбутньому [2, с. 118].

Поема «**Сиве сонце моє**» так само, як і поезія «Пісня про матір», освоєє болючу тему відходу матері з цього світу – відходу «за межу». Але якщо у вірші йшлося просто про узагальнювальний образ, то поема присвячена пам'яті конкретної людини – неньки Б. Олійника. Поема виражає момент фізичного розлучення матері з сином. Відхід найдорожчої людини змушує митця осмислити її долю, кинути узагальнювальний погляд на всі її роки. Мати зображена сильною, витривалою жінкою-трудівницею:

*Говорила ти мало.
Робила багато. І – гарно.
Доки ми пересіємо,*

*виполеш мовчки осот –
І земля з-під твого рукава
молоділа, зугарна [5, с. 184].*

Ненька вчить ліричного героя бути чесним, добрим і милосердним, вона проводить в останню путь сусіда-зрадника, від якого відмовились усі жителі села. Це свідчить про милосердя, доброту, які були притаманні героїні вірша.

Своєрідною з позиції потрактування образу матері є поезія **«Мати наша – сивая горлиця»**.

*Наша мати – сивая горлиця.
Все до її серденька горнеться:
Золота бджола – намистиною,
Небо – празниковою хустиною,
Сивий дуб – прокуреним прадідом... [5, с. 182]*

Уже в перших віршових рядках знаходимо дивне, майже не знайоме нам емоційно-сміслові навіювання про гармонію людини й природи, а точніше – єднання матері з нею. Природа-світ любить матір. Бджілка горнеться до неї намистиною, адже сільська жінка є такою ж невтомною трудівницею. «Небо» в системі образів Б. Олійника завжди пов'язане з чимось духовно-високим, небуденним, святковим. Тому саме воно дарує матері празникову хустину. Цю поезію можна характеризувати з різних аспектів: фольклористичного, асоціативного, метафористичного, але якщо говорити про втілення образу жінки-матері в ній, то цей образ співвідноситься зі світовою добротою [1, с. 118].

Отже, образ Матері у творчості Б. Олійника – домінуючий. Мати в нього – це міра всього доброго й чесного в житті, що суголосно з архетипними характеристиками національної, світової літератури й культури. Водночас цей образ поряд з традиційним трактуванням матері як найвищої вітаїстичної сили набуває в Б. Олійника фольклорних рис слов'янських божеств Березині, Лади. Митець утверджує тісний зв'язок матері та багатобарвного й різноголоного космосу рідної природи, а також підкреслює моральні чесноти жінки-трудівниці. Отже, архетип матері набуває в ліриці українського поета-шістдесятника своєрідних, національно притаманних рис.

Список використаних джерел

1. Ключек Г. Аналіз одного вірша («Мати сіяла сон...» Б. Олійник) / Григорій Ключек // Рад. літературознавство. – 1987. – № 3. – С. 37–42.
2. Ключек Г. Синівський пам'ятник матері / Григорій Ключек // Дніпро. – 1987. – № 6. – С. 115–123.
3. Лебединцева Н. Архетип Великої Матері в поетичному світі 1980-х рр. / Наталія Лебединцева // Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». – Т. 19. – Філологічні науки. – 2001. – С. 56–63.
4. Літературознавчий словник-довідник – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 752 с.

5. Олійник Б. Вибрані твори : у 2 т. / Борис Олійник. – К.: Дніпро, 1985. – Т. 1. – 268 с.
6. Федоровська Л. «Стоїть на видноколі світла мати...» (Поетичний світ Б. Олійника) / Лада Федоровська // Київ. – 1984. – № 11. – С. 133–139.



УДК 821.161.2 – 94''18''

Олена Рожко

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.)*

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПИСЬМЕННИЦЬКИХ МЕМУАРІВ XIX СТОЛІТТЯ

В останні десятиліття ХХ – на початку ХІХ ст. у вітчизняному літературознавчому дискурсі спостерігається підвищений інтерес до письменницьких мемуарів. Це зумовлено низкою соціально-політичних та літературних чинників, а саме намаганням учених зняти ідеологічні напластування радянського літературознавства з класиків українського письменства, подати творчі персоналії якомога об'єктивніше та багатогранніше, у неповторній єдності їхніх світоглядних, професійних та особистісних рис. Дієвою допомогою у вирішенні цього завдання можуть стати письменницькі мемуари, що відображають життєтворчість митців у контексті їхньої епохи, літературно-культурного та соціального оточення й водночас є своєрідним документом саморефлексії, засобом розкриття екзистенціальної, інтелектуальної, естетичної, моральної сфери особистості.

Інтерес до означеної проблеми засвідчують численні дослідження, присвячені різним жанрам документальної літератури: мемуарів (І. Веріго, М. Наєнко, В. Пустовіт, М. Федунь), епістолярію (С. Ганжа, М. Коцюбинська, В. Кузьменко, Ж. Ляхова, Г. Мазоха), щоденників (Г. Костюк, С. Мельник, К. Танчин), літературного портрета (І. Василенко), автобіографії (Ф. Лежен), некролога (Д. Новак) та ін. І сьогодні проблема визначення особливостей мемуаристики, її характерних ознак та жанрів продовжує бути однією з **актуальних** у сучасному літературознавстві. Попри, здавалося б, значний масив досліджень художньо-документальних джерел ще не напрацьована єдина класифікація мемуарних жанрів, досі немає загальновизнаної дефініції терміна «мемуари», недостатньо вивчені особливості мемуаристики окремих періодів. Така ситуація зумовлює актуальність нашої студії, **мета** якої – окреслити жанрові особливості письменницьких мемуарів ХІХ ст.

Джерельною базою дослідження є мемуаристика найвідоміших митців XIX ст. – Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка, М. Костомарова, П. Куліша, Марка Вовчка, Л. Глібова, Ю. Федьковича, І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, П. Грабовського, Б. Грінченка, І. Франка, М. Старицького, М. Кропивницького, І. Карпенка-Карого, Олени Пчілки, Лесі Українки, М. Коцюбинського.

Предмет дослідження – жанрова специфіка української письменницької мемуаристики XIX ст.

Теоретичною основою нашої роботи стали праці О. Галича, Р. Гром'яка, П. Іванишина, Ж. Ляхової, В. Кузьменка, Ю. Ковалева, Г. Мазохи, В. Пустовіт, Л. Сеника та ін.

Проаналізувавши літературознавчі джерела, з'ясували, що існують різні підходи до тлумачення поняття «*мемуари*». У широкому розумінні мемуарами називають усі тексти, які дозволяють сучасникам реставрувати минуле, у тому числі листи, щоденники, записні книжки й принагідні нотатки. У вузькому смислі терміна «до мемуарів слід віднести все ж певну, виразнішу категорію текстів: мемуарний портрет і нарис, есе, автобіографічні твори різних жанрів, некрологи» [2, с. 20].

Поширення набуло потрактування Ю. Ковалева, котрий визначає *мемуари* (від *франц.* *memoires*: спогади, *лат.* *memoria*: пам'ять) як «жанр, близький до історичної прози, наукової біографії, документально-історичних нарисів, нотатки про події минулого, свідком чи учасником яких був автор» [3, II, с. 30].

Узагальнивши ідеї Т. Гажі, О. Галича, Ю. Коваліва, В. Пустовіт, виокремлюємо *характерні ознаки мемуарів* як літературного твору, автор якого був учасником або очевидцем висвітлюваних подій: 1) ретроспективність; 2) документалізм, фактографічність, подієвість; 3) суб'єктивне поцінування відтворюваних історичних реалій з вибіркоким залученням документів; 4) неповнота інформації, іноді її одностороннє подання й потрактування; 5) можливе поєднання історичної достовірності та художнього домислу; 6) подвійна точка зору на події – з позицій зображуваних подій і сучасних; 7) унікальність свідчень тощо.

У сучасній науці відсутня єдина класифікація мемуарних жанрів. Розглянемо деякі з них, зроблені за різними критеріями. *За мірою художності* розрізняються письменницькі й неписьменницькі мемуари. Відповідно до *об'єкта зображення* слідом за О. Галичем розмежовуємо три групи мемуарів: 1) *об'єктні* – «мета і зміст яких полягає у відтворенні об'єкта авторської уваги: доби, події, ситуації, людей тощо»; 2) *суб'єктні* – домінує спрямування автора на суб'єкт оповіді, тобто на самого себе»; 3) *проміжний* тип, коли об'єктність і суб'єктність оповіді органічно поєднуються [2, с. 32].

Поширеними в літературознавстві є й інші класифікації, наприклад, Ю. Ковалів відносить до мемуарів лист, щоденник, записник, літературний

портрет, есе [3, II, с. 26]. М. Федунь окреслює ширше коло мемуарних жанрів: автобіографія, записки, записник, літературний портрет, некролог, нотатки, автобіографічна повість, подорожні описи, автобіографічний роман, сповідь, спогади, есе, листування, щоденник. О. Галич пропонує вважати мемуаристикою всі тексти, що містять висловлювання про минуле, водночас пропонує виокремити поняття *«мемуарна проза»*, до якої належать листи, щоденники, письменницькі записні книжки, нотатки, есе, літературні портрети, літературні некрологи, романи, повісті, нариси [2]. У своєму дослідженні притримуємося останньої класифікації.

Досліджуючи генезу мемуарів у вітчизняній літературі, доходимо висновку, що витoki жанру письменницьких мемуарів сягають часів Київської Русі, зокрема споминів Нестора Літописця про перенесення мощей засновника Києво-Печерської лаври св. Теодосія, а також автобіографічно насаженої «Книги шляхів і ловів» Володимира Мономаха й подорожніх нотаток ігумена Даниїла.

У XVI-XVIII ст. мемуарна література шириться через прочанську («Странствованія Василя Григоровича-Барского по святым местам Востока с 1725-1747 г.»), козацькі літописи, записки Петра Могили, щоденник Афанасія Филиповича, спогади І. Вернета про Г. Сковороду, «Устное повествование бывшего запорожца [...] Коржа» про зруйнування Січі тощо.

У XIX ст. спостерігаємо посилення інтересу до мемуарів, новий етап розвитку яких започаткував «Журнал» Т. Шевченка. До них зверталися П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов, Х. Алчевська, О. Барвінський та ін. У центрі багатьох письменницьких мемуарів, опублікованих згодом у колективних збірниках, були постаті Великого Кобзаря – «Спогади про Шевченка» (1958), «Спогади про Тараса Шевченка» (1982), та несхитного Каменяра – М. Мочульський «З останніх десятиліть життя Івана Франка. 1896-1916. Спогади і причинки», «І. Франко у спогадах сучасників» (1972), «Спогади про Івана Франка» (1981, 1997).

Схарактеризуємо мемуарні жанри, які домінували в XIX ст. Це насамперед *листи*, що належать Т. Шевченкові, Г. Квітці-Основ'яненку, П. Кулішеві, Ю. Федьковичу, І. Нечую-Левицькому, Панасу Мирному, М. Кропивницькому, М. Старицькому, І. Карпенку-Карому, І. Франкові, М. Коцюбинському, О. Кобилянській, Лесі Українці та ін. Можна стверджувати, що епістолярний жанр був особливо популярний у тому столітті, згадаймо Б. Грінченка, котрий, за спогадами сучасників, листувався ледве не зі всією Україною.

Ще на порубіжжі XIX-XX ст. І. Франко наголошував на необхідності вивчення письменницьких листів як одного з найважливіших джерел дослідження історико-літературного процесу. Він підкреслював, що це інформація про біографічні моменти в житті автора, його психічний стан, мотиви творчості тощо. Особливими рисами епістолярію майстрів слова

XIX ст. є широта охоплення політичних і художньо-творчих питань, глибина психологічного аналізу різних суспільних подій та мовно-літературних проблем.

Ще одним жанром самовираження художника слова й водночас документом часу, в який він творився, був **письменницький щоденник**. І хоч, на думку Ю. Ковалева, діаріуш не належить до мемуарів, оскільки в ньому відсутня ретроспективна основа оповіді, усе ж погоджуємося з О. Галичем про його мемуарну належність.

Традицію щоденникових записів у літературному процесі XIX ст. пов'язуємо з П. Кулішем, Т. Шевченком («Журнал»). Прикметно, що ведення щоденника може починатися митцем як у зрілі роки, під впливом якоїсь пам'ятної події, наприклад, заслання Кобзаря, так і в юнацький період, як-от у Панаса Мирного чи О. Кобилянської, котрі фіксували тут свої щоденні враження, думки й почуття. Літературознавці наголошують на естетичній ролі щоденника, що здебільшого відігравав у XIX ст. функцію задоволення морально-інтелектуальних запитів особистості.

У той час певним різновидом щоденника, хоч і не дуже поширеним, вважалася **записна книжка**. До наших днів дійшли **письменницькі записники** Бориса та Марії Грінченків, О. Кобилянської (мисткиня назвала їх «Нотатки літератки»). Вони можуть проливати світло на творчу лабораторію письменника, первісний задум твору, світоглядні позиції та естетичні погляди автора тощо. Чіткої структури записник не має й може містити довільно викладену інформація, зокрема фрагменти майбутніх творів або суспільно-політичні оцінки сучасних митцю подій чи якісь побутові записи.

У XIX ст. утвердився ще один жанр мемуарної прози – **літературний портрет**, який необхідно відрізнити від жанру сучасної літературної критики – критичного нарису. Фундаторами літературного портрету вважають І. Франка, М. Коцюбинського, В. Стефаника, О. Кобилянську. Мета цього жанру – відтворити особливі життєві події та особистісні риси, характерні для зображуваного митця, прикладом чого можуть бути Франкові твори «Леся Українка», «Осип-Юрій Федькович».

Близьким до літературного портрету є **портретний (біографічний) нарис** – невеликий за обсягом епічний твір, присвячений постаті конкретного письменника. Його прикметні ознаки: точне відтворення рис характеру, використання промовистих епізодів життєпису чи творчої біографії майстра слова. Широкої популярності наприкінці XIX ст. набули нариси Б. Грінченка про І. Котляревського, Є. Гребінку, Л. Глібова, П. Куліша, М. Шашкевича.

У двох останніх жанрах мемуарної прози портрет конкретного письменника створюється через призму суб'єктивної оцінки або на основі власного життєвого досвіду автора. Особлива увага приділяється морально-етичним чеснотам персоналії.

У XIX ст. в основних своїх рисах сформувався ще один жанр мемуаристики – *літературний некролог* – відгук на смерть митця. Це особливий вияв ушанування пам'яті визначної особистості. Некролог мав кілька різновидів: поезія (Є. Гребінка «До Квітки, або Грицька Основ'яненка»), вірш у прозі (П. Куліш на смерть Т. Шевченка), огляд і оцінка творчості померлого митця (некрологи про Л. Глібова, М. Костомарова, П. Куліша), некролог-нарис або спогад (про М. Кропивницького, І. Манжуру), некролог-есеї (Б. Грінченко про Л. Глібова). Для цього жанру характерні невеликий обсяг, хронологічність і стислість викладу, історизм і достеменність фактів.

Отже, можна стверджувати, що вітчизняна письменницька мемуаристика XIX ст. у цілому та її окремі жанри зокрема допомагають громадянам України третього тисячоліття наочніше сприйняти багатогранні постаті українських митців у єдності їхніх світоглядних позицій та людських якостей.

Список використаних джерел

1. Гажа Т. Українська літературна мемуаристика другої половини XX століття: становлення об'єктивного і суб'єктивного типів : дис. ... канд. філол. наук / Тетяна Гажа. – Х., 2005. – 220 с.
2. Галич О. Українська письменницька мемуаристика: природа, еволюція, поетика / Олександр Галич. – К. : КДПІ, 1991. – 217 с.
3. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт.-уклад. Ю. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – Т. 2. – С. 26, 30.
4. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Гром'яка, Ю. Ковалева, В. Теремка. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 751 с. (Nota bene).
5. Пустовіт В. Українська письменницька мемуаристика XIX ст.: генеза, засади вивчення / Валерія Пустовіт // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 19 (182). – С. 219–229.



УДК 821.161.2.091

Анастасія Царук

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, проф. Подолінний А. М.)

МАКСИМ РИЛЬСЬКИЙ І ТАРАС ШЕВЧЕНКО: ХУДОЖНЬО-МИСТЕЦЬКІ ПАРАЛЕЛІ ТВОРЧОСТІ

Дослідження творчості митця потребує своєрідного підходу. Це зумовлено його індивідуальними творчими якостями. Проте щоб стати

великими майстром слова, необхідно мати наставника, який своєю творчістю дає поштовх зеленому паростку до життя.

Актуальність статті зумовлена важливістю порівняння творчості митців різних століть, які зросли на одній рідній землі. Вплив геніїв на формування майбутніх поколінь митців – своєрідне явище, яке необхідно розрізнити від наслідування.

Мета дослідження полягає у розкритті спільних художніх засобів, синтаксичних конструкцій, символічних образів та форм поезії у творчості Максима Рильського й Тараса Шевченка.

В одному зі своїх публічних виступів М. Рильський звернув увагу мовознавців на факт відтворення Шевченкової словесно-художньої спадщини у творчості українських поетів. «Взагалі інтересно простежити, – говорив поет, – як по-своєму відгукуються на геніальне слово Шевченка Тичина, Бажан, Сосюра, Малишко та й усі радянські поети. Це, здається мені, могло б бути темою окремого досліджу» [2].

Цілком природним і закономірним є те, що класична у повному значенні цього поняття словесно-художня практика Шевченка стала для більшості українських поетів тим високим взірцем, наблизитися до якого є велика честь для кожного. За влучним і справедливим висловом М. Рильського, творчість Шевченка – «учителя поетів» – є і довго ще буде «оплодотворяючим началом нашої поезії» [6, III, с. 239].

Разом з тим слід застерегти, що ні в ранній період творчості, ні тим більше в зрілому поетичному віці – ніколи поет не мав нічого спільного з епігонством чи стилізацією Шевченка. Він учиться у Тараса Григоровича мовно-художньої майстерності, залишаючись у той же час за творчою манерою самим собою – своєрідним, самобутнім. Заперечуючи пряме, нетворче наслідування Т. Шевченка, М. Рильський слушно зазначає: «Кращий спосіб наслідувати великого поета – це бути оригінальним» [6, III, с. 239].

Зразком (можливо, єдиним з усієї творчості) безпосереднього впливу Т. Шевченка на доробок М. Рильського раннього періоду є вірш «Прийшла! Таки прийшла нарешті...» (1920):

Моя порадонька святая! Моя ти доле молодая! Не покидай мене. Вночі, І вдень, і ввечері, і рано Витай зо мною і учи, Учи неможними устами Сказати правду. Поможи Молитву діяти до краю. А як умру, моя святая! <i>Моя ти мамо!</i> положи	Прийшла! Таки прийшла нарешті! А я вже думав, що минеш ти Мене в моєму барлозі! І знову став я срібнолуким, І богоданним вірю звукам, Як віриш ти моїй <i>сльозі!</i> Стоїть, як янгол, надо мною, І пестить доброю рукою, І сповідь слухає, й проща... <i>Моя ти нене,</i> мій ти квіте,
---	--

Свого ти сина в домовину, І хоть єдиную сльозину В очах безсмертних покажи. [7, II, с. 284-285]	<i>Не покидай і дай узріти Хоч би полу твого плаща.</i> [6, I, с. 174]
--	---

Перше, що впадає в око при розгляді мовно-художніх впливів Т. Шевченка на творчість М. Рильського, це мовно-поетичні ремінісценції, словесно-образні запозичення з творів великого Кобзаря. Зразки творчого користування словом Т. Шевченка знаходимо уже в ранній період творчості М. Рильського. Так, у поезії «Червоне вино», в якій автор стверджує думку про мінливість, минущість усього існуючого, для переконливішого розкриття своєї тези «Все збудеться, і все мине» поет звертається до відомих Шевченкових рядків, що служать поетичним вираженням стихійно-діалектичного світорозуміння, – і створює свій власний художній малюнок [3, с. 190]:

<i>Минають дні, минають ночі, Минає літо. Шелестить Пожовкле листя, гаснуть очі, Заснули думи, серце спить.</i> [7, I, с. 349]	<i>Минають дні, минає літо, Але нащо тужить за ним? Прозору склянку вщерть налито Вином, червоним і хмільним!</i> [6, I, с. 156]
---	---

Першим серйозним художньо-творчим заглибленням М. Рильського у спадщину Т. Шевченка слід вважати роботу поета над поемою «Марина», навіяною, безсумнівно, однойменним твором Кобзаря, відомі рядки якого «Неначе цвяшок, в серце вбитий, Оцю Марину я ношу», М. Рильський узяв епіграфом до своєї поеми. Характеризуючи цей період творчості М. Рильського, С. Крижанівський пише: «Замість естетської вишуканості в стилі Рильського все сильніше відчуваються ноти гнівного чи лагідного, але завжди яскравого і виразного слова Шевченка, все сильніше ясність і глибина думки, епічний розмах і прагнення до глибоких узагальнень» [4, с. 83].

Вся по-справжньому поетична оповідь цієї поеми сповнена багатьма творчими літературно-історичними асоціаціями, нагадуваннями, натяками, а то й прямими цитуваннями з творів Шевченка. Поема овіяна животворним крилом Шевченкової музи. Все це створює той широкий соціально-історичний фон, на якому розгортаються зображувані події, живуть і діють герої поеми [3, с. 191-192]:

<i>Сини мої, гайдамаки! Світ широкий, воля, – Ідіть, сини, погуляйте, Пошукайте долі. Сини мої невеликі, Нерозумні діти,</i>	<i>А дід Марків – той у бувальцях був, Коли народ, як чорна ніч, загув. Зібравшись, святити у діброві Дзвінки ножі, коли Залізнякові Подав правицю Гонта, – серед тих, Кого пророк у віршах огняних</i>
--	---

<p>Хто вас щиро без матері Привітає в світі? [7, I, с. 76]</p> <p>Я не садинокий, я не сирота, Єсть у мене діти, та де їх подіти? [7, I, с. 75]</p> <p>Ну що б, здавалося, слова, Слова та голос, більш нічого. А серце б'ється, ожива, Як їх почує. [7, II, с. 85]</p>	<p><i>Синами, дітьми, квітами взиває І славою нетлінною вінчає, – Кіндрат Небаба із найперших став. [6, IV, с. 96]</i></p> <p>А що в словах? Які б, здавалось, чари? У них же навіть змісту не добрать. Що в голосі, де жалощі бринять? [6, IV, с. 144]</p>
---	---

Ще ширше залучає М. Рильський шевченківські тексти у твори, тематично присвячені пам'яті великого поета. Так, зокрема, у поемі «Іван Голота і Тарас Шевченко» дослівні запозичення являють собою цілі текстові масиви, творчо використані та органічно злиті з авторською розповіддю, ідейно-художньо вмотивовані тематичним задумом поета. Таким є творче використання М. Рильським високохудожнього опису села в поемі Т. Шевченка «Княжна» [3, с. 194]:

<p><i>Село! і серце одпочине. Село на нашій Україні – Неначе писанка село, Зеленим гаєм поросло. [7, II, с. 9]</i></p>	<p><i>Село – і серце відпочине! Село на нашій Україні, Неначе писанка – ... Село... О, скільки уст його кляло Устами гнівного поета! [6, IV, с. 213]</i></p>
--	--

М. Рильський навіть при запозиченні таких порівняно великих уривків виявляє себе як справжній майстер, – тут слід звернути увагу хоч би вже на те, як поет вжив прикінцеве слово *село* – смислово домінують опису. Виділивши його трьома крапками (цей пунктуаційний знак відіграє в даному тексті цілком виразну стилістичну роль), після паузи поет робить несподіваний, раптовий злам: дальша розповідь, подана автором в різко відмінному емоційному ключі, має глибокий соціальний підтекст і сприймається як антитеза до попередніх рядків [3, с. 195].

Говорячи про еволюцію шевченківського епітета та відзначаючи у раннього Шевченка наявність великої кількості або виключне вживання народних, постійних епітетів – *синє море, біле личко, карі очі, темний гай, бистрий Дунай, сизокрилий орел, чорні хмари, вітер буйний, високі могили, дуб зелененький, червона калина* та ін., М. Рильський висловлює свій погляд на ці стилістичні фігури, на їх поетичну функцію: «Не треба розуміти слово «постійний епітет» в негативному розумінні, як щось застигле, як ворожий справжньому мистецтву трафарет. Постійний епітет,

найпростіше і найзвичайніше визначення, що першим спадає на думку, часто буває наймогутнішим образотворчим засобом» [5, с. 30].

Цю теоретичну настанову М. Рильський неодноразово підтверджує своєю безпосередньою поетичною практикою. Подамо лише один з багатьох зразків поєданого вживання постійних та індивідуально-авторських епітетів [3, с. 199]:

Меркнуть зорі, білою стіною
Смутен день на обрії встає,
Сивий сніг заносить поле бою,
Чорний ворон білий труп клює.

[6, II, с. 186]

У поданій строфі поряд з індивідуальними епітетами *смутен* день та *сивий* сніг важливу зображальну функцію виконують також народнопоетичні, постійні епітети *чорний* ворон і *білий* труп. Таке поєднання індивідуально-авторських епітетів з постійними сприяє посиленню художньо-зображувальних можливостей епітетики, як одного з найважливіших і найбільш дійових засобів поезики.

Відаючи належне постійним епітетам у Т. Шевченка, М. Рильський високо оцінює його індивідуальні слововживання, які ховають у собі невичерпну силу поетичного здогаду, проникливості, художньої винахідливості та глибини [3, с. 200].

«Та не менш могутні, – пише Рильський, – розуміється, і оригінальні, індивідуальні, неповторні епітети. Вони з'являються у Шевченка досить рано і все густіше заселяють поле його поезії: *невечірній* світ, *рожева* зоря, *латаний* талан, *сіроокі* скіфи (в поемі «Неофіти»), *прескорбная* мати, *синьомундирні* часові, свято *чорнобриве* (у звертанні до коханої жінки), *очі голубі, аж чорні*» [5, с. 31].

Вище було названо й проілюстровано індивідуальні епітети Т. Шевченка, які неокласик-поет використав у своїх творах. Але М. Рильський не лише скористався готовими епітетами, винайденими його геніальним учителем, – поет створив велику кількість своїх власних, що характеризують його неповторне бачення світу й оригінальний авторський почерк.

Не вдаючись у детальний аналіз, подамо кілька таких епітетів [3, с. 200-201]:

1. Метафоричні епітети: *некваплива* природа; *одверте, зухвале* сонце (5, II, с. 51); *суворий* дим (6, II, с. 52); *помолоділий* плуг (6, V, с. 215) та ін.

2. Асоціативні епітети: *сивий* свист (6, II, с. 75), *сита* користь (6, II, с. 116); *смаглява* праця (6, II, с. 80) тощо.

3. Епітети-оксюмори: *радісний* смуток (6, V, с. 63); *радісна* мука (6, II, с. 284); *ласкава* суворість (6, III, с. 110); *мовчазне* красномовство (6, V, с. 291) та ін.

Відгомонам художньо досконалого слова великого Кобзаря у творах М. Рильського є численні, мов коштовні перли, окремі вдало дібрані слова й вирази, індивідуально-самобутні епітети, майстерно застосовані художні засоби, творчо трансформовані крилаті вислови з творів Шевченка [3, с. 218].

Глибоко новаторська за своєю суттю художньо-поетична творчість М. Рильського вміщує в собі традиційне слово Т. Шевченка як істотну складову зображувальної системи для відтворення нової, неоромантичної дійсності. Матеріали нашого дослідження цілком підтверджуються тезою академіка Л. Булаховського про те, що «Рильський ніколи не вбирає в свою творчість не перероблених великою власною художньою індивідуальністю ні народної поезії, ні прямої історичної спадщини українського художнього слова» [1, с. 47].

Список використаних джерел

1. Булаховський Л. М. Рильський – поет-патріот / Л. Булаховській // Наукові записки Інституту мови і літератури АН УРСР. – К., 1946. – Т. 3. – С. 47.
2. З виступу акад. М. Т. Рильського на захисті кандидатської дисертації П. П. Доценко («Лексичні і граматичні особливості поем А. Малишка») 30 листопада 1954 р.
3. Колесник Г. Слово крилате, мудре, пристрасне. Лексична синоніміка поетичної мови М. Т. Рильського / Г. Колесник. – К. : Наукова думка, 1965. – С. 190-218.
4. Крижанівський С. Максим Рильський / С. Крижанівський. – К., 1960. – С. 83.
5. Рильський М. Поезія Тараса Шевченка / М. Рильський. – К., 1961. – С. 30-31.
6. Рильський М. Твори в трьох томах / М. Рильський. – К., 1956.
7. Шевченко Т. Повне зібрання творів в десяти томах / Т. Шевченко. – К., 1951.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ



УДК 37.016:821.162.2 +398.21

Валентина Архарова

студентка IV курсу бакалаврату

філологічного факультет

Луганського національного університету

імені Тараса Шевченка

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Галич О. А.)

ПОЧНЕМО ВИВЧАТИ УКРАЇНСЬКУ ЛІТЕРАТУРУ З НАРОДНОЇ КАЗКИ

Поняття про усну творчість учні набувають і збагачують протягом усіх років навчання в школі. Усна народна творчість і література тісно пов'язані між собою. Всі великі письменники виростили на ґрунті фольклору, а тому в їхніх творах можна часто зустріти спільні з фольклором образи, теми, сюжети.

Багато хто з методистів працює над тим, як найкраще, найцікавіше подати «казковий матеріал» своїм учням. Зокрема, з вивчення літературної казки відзначаються роботи методиста Ю. Бондаренка [2].

Вивчення казки як жанру фольклору починається з п'ятого класу. Її зміст легко сприймається учнями, викликає в них живий інтерес, тому на її основі можна вчити учнів висловлювати свої враження від прочитаного, домислювати сюжет, виокремлювати головне й сприймати у подальшому більш складні літературні твори, читати між рядків, визначати тему й ідею тексту, написаного автором [5, с. 347].

В основі казки лежить захоплива розповідь про вигадані події та явища, які сприймаються й переживаються як реальні. Казки відомі з найдавніших часів у всіх народів світу. Споріднені з іншими фольклорно-епічними жанрами – сказаннями, легендами, переказами, епічними піснями, – вони не пов'язані безпосередньо з міфологічними уявленнями, а також історичними особами й подіями. Для них характерні традиційність структури й композиційних елементів (зачин, основна частина, кінцівка), контрастне групування дійових осіб, відсутність розгорнутих описів природи й побуту. Сюжет казки багатоепізодний, з драматичним розвитком подій, з щасливим закінченням [3].

Вивчення цього жанру фольклору включає такі етапи: підготовку учнів до сприймання казки, її читання чи розповідь вчителем або

прослуховування у виконанні майстрів художнього слова, робота над змістом, повторне читання казки (можливе й з елементами інсценування), виготовлення ілюстрацій до окремих епізодів [3].

Казка як специфічний жанр фольклору обов'язково передбачає слухача. Погоджуємося з добре відомим дослідником усної народної творчості М. Азадовським, що в своїх природних барвах вона живе лише в розповіді, подібно до того, як і повноцінне сприймання пісні вимагає мелодії, а думи – музичного супроводу й речитативу [1, с. 28-29]. А тому казку можна учням й розповідати. Слід зазначити, що далеко не кожна розповідь залишає незабутнє враження в дітей. Якщо оповідач не подбає, щоб зберегти художньо-стильові особливості казки, якщо розповідь сюжету буде зводитися до простого колориту, казка втратить свою естетичну силу й привабливість. А тому вчитель, розповідаючи казку, повинен обов'язково використовувати традиційний зачин, казкові образи й прийоми. Народні казки завжди повчальні за своїм змістом. У них фантастична вигадка має вмотивований характер. Вона допомагає висловити народну мораль, етику, народну оцінку життєвих явищ. Це дало підставу К. Ушинському назвати зразки фольклору першою й блискучою спробою народної педагогіки [7, с. 428].

Під час аналізу казок необхідно досліджувати логіку тих життєвих подій, які змальовані в них, психологічно вмотивовувати поведінку героїв, ставити питання, які спонукають дітей поміркувати: чого вчить той чи інший казковий персонаж? Які думки й почуття народу висловлені в казці? Що схвалюється, а що засуджується у ній? Так, наприклад, опрацювавши казку «Мудра дівчина» за запитаннями підручника, поставимо перед школярами ще й такі завдання:

- Які риси притаманні панові в казці?
- Як ставиться народ до пана? Чому ви так думаєте?
- Хто в казці прославляється, а хто засуджується? [5, с. 327].

Слід практикувати такі види роботи, які б допомогли учням збагнути поетичні узагальнення, що втілені в народних казках. З цією метою на уроках можна використовувати приказки й прислів'я, які діти ілюструють відповідними епізодами казки. Так, під час вивчення казки «Мудра дівчина» учні знаходять у творі життєві ситуації, до яких можна було б застосувати такі прислів'я:

- Де гроші люблять, там совість гублять.
- Тяжко позиватися латаній свитині з добрим кожухом.
- Розум силу переважить [5, с. 320].

Щоб успішно керувати процесом осмислення й конструювання учнями казкових образів, учитель-словесник повинен враховувати особливості казки як специфічного жанру фольклору:

- ✓ Учні засвоюють казкові прийоми тільки тоді, коли безпосередньо працюють над текстом твору, спостерігають за його художньою

структурою. Без цього в них не складається уявлення про специфічні особливості відображення життя у народних казках, про роль казкової вигадки.

- ✓ Казка не знає статичних моментів. У ній немає описів природи як певного фону, на якому розгортається дія. Природа виступає активною життєвою силою, здатною втрутитися в події і відповідно змінити їх.

Різні літературні жанри неоднаково розгортаються в часі. У народних казках здебільшого час є замкнутим сам по собі, не зв'язаним з часом, що виражає хід історії. «Казковий час, – зазначає Д. Лихачов, – не виходить за межі казки. Він цілком замкнутий у сюжеті. Його нібито й немає до початку казки і після її закінчення. Він не визначений у загальному потоці історичного часу... Казка починається нібито з небуття...» [4, с. 253]. І лише окремі деталі, опис обставин життя, побуту іноді дають підставу твердити про відображення в народних казках тієї чи іншої історичної доби. Для казкового сюжету нехарактерне забігання вперед чи повернення назад, як це буває в інших епічних жанрах.

Ніщо так ефективно не сприяє розумінню природи казки, як самостійна творчість дітей. Скласти казку – значить свідомо осмислити ідею, якій підпорядковується і система образів, і композиційна побудова, і художньо-зображувальні засоби. Робота над складанням казкового сюжету – могутній засіб розвитку уяви. Здатність фантазувати – необхідна якість, яку слід виховувати у дітей. Під час читання казок розвивається творча уява учнів. У кожного з них формується своє враження від сюжету. У працях В. Сухомлинського наголошується, що завдяки казці дитина пізнає світ не лише розумом, а й серцем, виявляє своє ставлення до добра й зла. Казка пробуджує мислення, розвиває мову, виховував любов до батьківщини [6, с. 180].

Щоб навчити учнів логічно розвивати дію, можна практикувати створення казок на основі запропонованого початку. Наприклад: *«Давним-давно жив-був на світі вовк. І такий лютий-прелютий, що нікому від нього життя не було. От зібралися звірі на раду та й почали думати, як провчити вовка...»* [5, с. 323]. Складні казки потрібно колективно проаналізувати з погляду їх змісту й особливостей форми. Учні визначають, до якого виду казок їх можна зарахувати й чому. Слід з'ясувати, що хоче сказати учень своєю казкою, що ріднить її з народними творами, які епізоди учням сподобалися, що вони хотіли б порадити автору.

Розрізнені знання учнів про народну казку та її різновиди словесник приводить у певну систему на уроках з позакласного читання. Адже діти читають казки, різні за ідейним спрямуванням і жанровими особливостями. Успішне формування в них теоретико-літературного поняття про народну казку можливе лише тоді, коли здійснюється тісний

взаємозв'язок у викладанні літератур. Формування понять про народну казку поглиблюється під час вивчення учнями казок літературного походження, хоч зрозуміло, що кожна з них має свої особливості. Зіставляючи їх, учні знаходять низку спільних моментів, яскравіше виділяють те характерне, що властиве народним і літературним казкам.

Отже, казка – найулюбленіша тема школярів, яку потрібно зробити цікавою. Найголовніше привчити дитину до творчого мислення, вільного висловлення думок, виховати справжнього громадянина своєї держави.

Список використаних джерел

1. Азадовський М. К Статті о літературе и фольклоре / М. К. Азадовский. – М.-Л.: Гослитиздат, 1960. – 546 с.
2. Бондаренко Ю. Алгоритм тиранії в казці Івана Франка «Фарбований Лис» (До проблеми формування антитоталітарного світогляду школярів) / Юрій Бондаренко // Дивослово. – 2004. – № 1. – С. 29–33.
3. Казка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.
4. Лихачев Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – Л. : Худож. лит., 1971. – С. 253.
5. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти / Е. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 520.
7. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1954. – Т. 2. – С. 428.



УДК 373.5.016:821.161.2

Юлія Байда

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАВЕРШАЛЬНОГО ЕТАПУ УРОКІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 10 КЛАСІ

**(на прикладі вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика
«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»)**

Урок – це невід’ємна складова навчального процесу. Він поєднує цікаву гаму методів, прийомів, різноманітних форм роботи, за допомогою яких здійснюється триєдина мета, котру ставить перед собою вчитель. Урок складається з різних дидактичних етапів. Конструюючи його, педагог часто не звертає належної уваги на завершальну частину, де об’єктивно

можна оцінити, наскільки добре учні засвоїли й чи взагалі усвідомили матеріал.

Метою статті є дослідження важливості підсумкового етапу занять з літератури та розробка методичних рекомендацій щодо ефективної його організації.

У методичній літературі завершальний етап уроку досліджений недостатньо, тому ми опиралися на праці методистів, які свого часу з'ясовували структуру занять з літератури. Це такі вчені, як З. Горішний, В. Неділько, Н. Островерхова, Є. Пасічник, І. Підласий, Н. Приходько-Петровська, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.

Підсумковий етап є важливою складовою уроку, тому вчитель повинен розуміти його вагомість та доцільність. Мета цієї частини заняття, на яку психологи рекомендують відводити близько 20 % навчального часу, – пригадати, усвідомити вивчене, висловити власне ставлення й почуття до почутого [3, с. 8].

Існують різноманітні методи й прийоми, що сприяють продуктивному проведенню завершального етапу, але варто пам'ятати, що найкращими серед них є ті, які за мінімальний відрізок часу забезпечують їхнє найбільш ефективне застосування [2, с. 39]. Прикладом таких форм роботи може бути усне опитування, самостійна робота, творчі вправи тощо.

Пропонуємо зразки завдань, що використовувалися нами на завершальному етапі уроків української літератури в 10 класі під час вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?».

Тема №1 – «Панас Мирний (Панас Якович Рудченко) – «перший симфоніст української прози» (О.Гончар). Життєвий і творчий шлях письменника. Загальна характеристика його творчості».

Створення психологічного портрета Панаса Мирного.

Панас Мирний –

корифей української прози,
совість трудового народу,
співець правди людської,
революційний демократ,
борець за вільне життя,
художник-реаліст.

Тема №2 – «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» – перший в українській літературі соціально-психологічний роман. Співавторство Панаса Мирного з Іваном Біликом. Історія написання роману, особливості композиції».

Метод «Незакінчене речення». Продовжити речення:

- Поштовхом для роботи над великим епічним полотном стала...
(подорож Панаса Мирного з Полтави до Гадяча. 1874 року

письменник у журналі «Правда» опублікував нарис «Подоріжжя од Полтави до Гадяча», який і був покладений в основу майбутнього роману. Почута від візника розповідь про «трохи чи не на всю губернію звісного розбишаку Гнидку, що був засуджений на каторжні роботи», зосталася в пам'яті).

- Співавтором роману є... (Іван Білик, брат письменника).
- Роман не міг бути надрукований у Росії 1876 р. у зв'язку з... (указом 1876 р. про заборону друкування книг українською мовою).
- За жанром «Хіба ревуть воли, як ясла повні?»... (соціально-психологічний роман).
- У поняття «композиція твору» входять... (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка твору).

Тема №3 – «Проблематика твору Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» через призму народного життя».

Метод «Асоціативний куц».



Автор порушує у творі низку проблем: моралі, свавілля поміщиків, бідності безземельних селян, порядків у земстві, кохання й родинного життя, позашлюбних дітей, заробітчанства, життєвого вибору, виховання, батьків і дітей, впливу середовища на формування особистості, духовності, соціальної несправедливості, кривди, «пропащої сили».

Тема №4 – «Складність і суперечливість характеру Чіпки – головного героя роману, його еволюція від правдошукача до розбійника».

Бесіда:

- Що зробило Чіпку Варениченка «пропащою силою»? Пригадаймо, чийм сином був Чіпка.
- Які особливості характеру виявляв Чіпка в дитинстві та юності? Чи щось насторожило вас?
- Що є свідченням слабкої волі Чіпки?
- Які вчинки Варениченка викликають у вас осуд?

Тема №5 – «Люди «соціального дна» в романі. Роздум над проблемою життєвого вибору персонажів (Чіпки, Грицька, Максима)».

Проблемне питання: «Хто ж такий Чіпка – новий Робін Гуд, Устим Кармелюк, народний месник-правдошукач чи дикий розбійник, злочинець?».

Тема №6 – «Жіночі образи у творі (Мотря, Галя), утвердження в них народних поглядів на духовне здоров'я людини».

Самостійна письмова робота

I варіант

1. Розкажіть історію створення роману.
2. Дайте визначення поняття «соціально-психологічний роман».
3. Охарактеризуйте життєві принципи Мотрі. Чи стала вона такою, як її син?

II варіант

1. Визначте проблематику твору (вказіть не менше 10 проблем).
2. Дайте визначення поняття «соціально-психологічний роман»?
3. Охарактеризуйте життєві принципи Галі. Чи стала вона такою, як її батьки?

Тема №6 – «Ідейне спрямування твору, алегоричність його назви. Художня майстерність письменника. О. Білецький про місце роману в історії української літератури. Зіставлення особливостей стилю творів І. Нечуя-Левицького та Панаса Мирного».

Метод «Мікрофон». Продовжте речення: «У долі Панаса Мирного та Івана Нечуя-Левицького мене особливо схвилювало...».

Наприкінці кожного заняття, окрім короткого підсумку результатів роботи, педагог зобов'язаний виставити оцінки, оголошуючи й обґрунтовуючи їх. Упровадження поурочного бала стимулює активну роботу учнів, примушує їх сумлінніше ставитися до навчання.

На завершальному етапі уроку вчитель обов'язково повідомляє також домашнє завдання [1, с. 18]. Воно має те саме призначення, що й закріплення, і може бути найрізноманітнішим, але не повинно копіювати тієї роботи, яка була проведена в класі. Треба пам'ятати, що одноманітність не тільки стомлює, ослаблює інтерес до навчання, а й пригнічує пізнавальні здібності учня. Можна запропонувати повторити матеріал за підручником, виконати вправи, написати твір-мініатюру тощо. Гарний результат дає диференційоване (та ще й творче) домашнє завдання, яке стимулює самостійний підхід до роботи.

Правильна організація закріплення, систематизації та узагальнення знань учнів, безпосередньо на уроці чи за допомогою домашньої роботи вдома, сприяє підвищенню рівня їхніх навчальних досягнень. При цьому вчителеві варто ретельно добирати такий дидактичний матеріал, методи, форми та прийоми роботи, що сприяють досягненню ефективного навчання та розвивають уміння аналізувати, критично сприймати матеріал, який вивчається, виокремлювати основне й узагальнювати почуте та прочитане.

Під час педагогічної практики ми пересвідчилися, що використання описаних вище методів і прийомів дає змогу поєднати творчу діяльність учнів з ефективним та цікавим процесом засвоєння знань, визначених програмою. А найприємніше те, що навіть ті школярі, які не прочитали

твору одразу, ознайомлювалися з ним на уроці та йшли мерщій до бібліотеки.

Отже, конструюючи урок, учитель повинен ретельно продумувати кожен його етап, особливо підсумковий. І хоч він займає невеликий проміжок часу, лише 7-10 хвилин, та все ж є важливою та невід'ємною складовою навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Приходько-Петровська Н. Конструювання уроку: методичні рекомендації молодому вчителю / Наталія Приходько-Петровська // Директор школи. – 2004. – Березень (№ 9). – С. 16–21.
2. Токмань Г. Специфіка, структура, типологія уроків літератури / Ганна Токмань // Дивослово. – 2003. – № 10. – С. 38–40.
3. Підласий І. Урок як дзеркало технології / Іван Підласий // Зарубіжна література в школі. – 2010. – Грудень (№ 23–24). – С. 2–12.



УДК 373.5.091.33:[821.161.2.09:929]

Юлія Вакарчук

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.)

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПISУ ПИСЬМЕННИКА В МЕТОДИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У сучасній українській літературі та методиці її викладання досі точаться суперечки стосовно того, чи варто, вивчаючи творчість письменника, торкатися його біографії. Адже життєписи все одно не запам'ятовуються, дати з біографій різних письменників часто сплутуються й швидко зовсім забуваються через незатребуваність у практичній діяльності. До того ж, яке значення мають біографічні відомості до аналізу твору? Тим більше, в шкільній програмі, де кількість годин не дозволяє навіть детально розглянути твори, не те що витратити дорогоцінні уроки на вивчення або хоча б ознайомлення з біографічними відомостями. І ще один момент: життєписи українських майстрів слова, як правило, носять драматичний характер – що не біографія, то й трагедія. Навіщо ранили дитячу психіку, яка перебуває на стадії формування, виховувати песимістичне світосприймання [2, с. 215]? Як бачимо, є досить аргументів «проти» вивчення біографій митців. Отже, чи має стати письменник об'єктом вивчення на занятті з літератури? Чи важлива особистість митця, якщо його геніальні творіння не залежно від нього

живуть у віках і впливають на кожного реципієнта по-різному? Чому й досі, незважаючи на переконливі аргументи, біографію письменника ніяк не вдається оминати?

На нашу думку, проблему слід шукати не в тому, чи варто вивчати біографію, а в тому, як її треба вивчати.

Сьогодні розробляються різні підходи до вивчення життєпису митців. Р. Дуб, В. Поліщук, С. Пультер схильні до ідеї детально вивчати життя лише найвизначніших постатей української літератури (Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки та ін.), а в інших виокремлювати тільки ті біографічні штрихи, що якимось чином вплинули на розвиток творчих здібностей чи спровокували написання тих чи інших творів. У такому вигляді **біографія дуже коротко подається на початку заняття** перед розглядом творчості. Завданнями, які ставить у такому випадку вчитель, є запам'ятовування учнями не точних дат, а хоча б приблизного часу життя й творчої активності письменника; осмислення того, як ті чи інші події вплинули на його творчий потенціал.

Б. Степанишин переконаний, що «біографію треба подавати так, щоб у слухачів з'явилося враження, наче вони особисто знали письменника. Йдеться про так званий ефект присутності» [3, с. 181]. Досягти цього можна, застосовуючи метод **«письменник про письменника»**. Класичними його зразками є нариси «Володимир Самійленко» І. Франка, «Григорій Сковорода» В. Поліщука, «Грицько Сковорода» П. Куліша, «Видно шляхи полтавській» Б. Левіна, «Тричі мені являлася любов» Р. Горака.

Доцільним є також метод **«письменник про самого себе»** – це, як правило, щоденники митців, їх автобіографічні твори, наприклад, «Щоденник» О. Довженка, «Третя рота» В. Сосюри, «Про себе саму», «Автобіографія», «Слово про зворушене серце», «Пророцтво» О. Кобилянської та ін. Такий підхід сприятиме «оживленню письменника» [4, с. 33]. Він полягає в поданні не сухих даних, які в кожній людині дуже схожі, а в акцентуванні на індивідуальних особистісних рисах митця, які підкреслюють його неординарність. Крім того, розповідь ведеться швидше не про письменника як подвижника й недосяжного титана духу, а як про звичайну живу людину. Такий підхід найоптимальніший, бо, по-перше, наближає учнів до письменника, до кращого розуміння його самого та його творчості; по-друге, сприяє кращому запам'ятовуванню, бо виникає враження, ніби з письменником відбулося особисте знайомство в реальній дійсності; по-третє, коли учні розуміють, що письменник є звичайною людиною, у них з'явиться бажання виявляти власний творчий потенціал, виникне впевненість у своїх силах.

Отже, біографія, якщо вона подається не традиційною хронологічною таблицею, а колоритно й живо, не відволікатиме від роботи над творами, а навпаки – сприятиме кращому їх осмисленню, крім того, виконуватиме ще й виховну функцію, адже в життєписах українських

письменників багато такого, що формує духовні, моральні якості особистості учня, учить не тільки літератури, а й життя.

На жаль, «оживлення письменника» ще не використовується масово. Біографія вивчається формально, за традиційним зразком. Учитель чи викладач знайомить учнів з письменником-людиною, а не чорно-білим портретом у підручнику надто рідко, як правило, лише тоді, коли заняття відкритого формату чи якийсь особливий захід, одним словом – коли треба похизуватися своїм педагогічним досвідом. Далеко не всі вчителі сьогодні відчули потребу трансформувати підхід до вивчення біографії митця і що це не данина моді, а нагальна потреба.

У сучасному інформаційно перевантаженому світі дитині важко сконцентруватися на основному. Потoki інформації надходять з величезною швидкістю й звідусюди, більше того – вони відзначаються різноманітністю.

За таких умов, надзвичайно важливо, щоб навчальний матеріал не поступався своєю яскравістю іншим джерелам інформації. Особливо це стосується подання персони митця, адже треба зуміти не тільки зацікавити нею, а й по можливості зафіксувати образ письменника у свідомості, щоб він надовго запам'ятався.

Зробити це можна, на нашу думку, в межах нового психологічно спрямованого літературознавчого напрямку, який називаємо психопоетикою. *Психопоетика* – галузь наукового знання, окремий розділ літературознавчої науки про засади й принципи функціонування літературного твору як складного антропоцентричного утворення, зумовленого комплексом психофізіологічних характеристик та психічних процесів окремого митця та літературного напрямку; синтетична наукова галузь, що поєднує літературознавство й психологію. Об'єктом психопоетичного вчення є особистість митця, психопортрет якого реконструюється з допомогою всіх доступних джерел, що стосуються його особистості – мегатексту, який включає всі твори письменника, мемуари, епістолярій, спогади про нього рідних і знайомих. «Особистість митця має постати як комплекс рис характеру, спрямувань, особливостей темпераменту, здібностей і т.д. – всього того, що виокремлює людину з кола подібних, вказує на її унікальність» [1, с. 58].

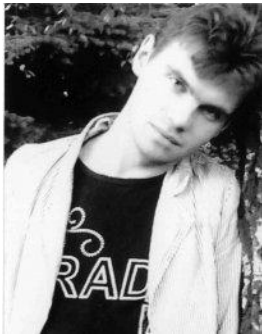
Реконструкцію психопортрету письменника може зробити сам учитель чи викладач, адже він детально знає не тільки твори, а, в ідеалі, й мегатекст, тому подати психопортрет на початку вивчення монографічної теми для нього не викличе труднощів. Якщо ж біографічна розвідка дається учням чи студентам як завдання, то це може бути або індивідуальна робота для того, хто поглиблено вивчає предмет, читає твори наперед, цікавляться літературою далеко за рамками програми, або завдання для всієї групи чи класу у формі проекту, розрахованого на відносно тривалий час (1 тиждень – 1 місяць). Такі види роботи

стимулюватимуть наукове й творче мислення, сприятимуть розвитку науково-дослідних навичок, несуть у собі величезний виховний потенціал, нагромадження життєвого досвіду учнями та студентами.

Отже, заглиблюватися в суть біографії й детально вивчати постать автора таки варто, бо це має неабиякі переваги. Не можна ігнорувати й той факт, що українська література несе відповідальність за суспільство, за моральне здоров'я нації. Оскільки митці своїм життєвим прикладом підносять національну літературу й культуру, їхні біографії треба знати.

Список використаних джерел

1. Михида С. Мегатекст і особистість письменника / Сергій Михида // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Випуск 26. – Житомир: РВВ ЖДУ ім. Івана Франка, 2006. – С. 58–62.
2. Семенчук І. Як вивчати біографію письменника. Література учить жити / Іван Семенчук. – К., 1998. – С. 208–219.
3. Степанишин Б. Виклад української літератури в школі / Борис Степанишин. – К. : РВЦ «Правда», 1995. – С. 179–194.
4. Степанишин Б. Щоб до класу зайшов письменник / Борис Степанишин // Дніпро. – 1976. – № 7. – С. 32–37.



УДК 373.5.091.33:[821.161.2.09:929]

Вадим Василенко

*студент IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПISУ ЛЕСІ УКРАЇНКИ В КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8 КЛАСІ

Вивчення життєвого шляху письменника – важлива ланка в системі викладання літератури в сучасній школі. Насамперед це пов'язано з тим, що життя та діяльність майстра слова є найвичерпнішим коментарем до його творів.

У сучасних умовах реформування освіти й постійного оновлення змісту шкільних програм з української літератури виникає необхідність якнайглибше дослідити методичні основи вивчення творчості Лесі Українки. Це допоможе вчителю систематизувати знання про твори, які вивчаються у певному класі в контексті всієї творчості поетеси, спонукати учнів креативно підходити до вивчення цієї теми. Бурхливий розвиток методичних інновацій вивчення творчості поетеси вимагає від учителя використання найоптимальніших і найефективніших методів і прийомів. Особливого значення ця проблема набуває в курсі української літератури у

8 класі, де педагог-словесник вибудовує своєрідну модель вивчення творчості поетеси, готуючи учнів до сприйняття її художнього світу не лише на уроках літератури, а й взагалі в житті кожного національно свідомого громадянина.

Вивчення біографії митця на уроках української літератури неодноразово було предметом дослідження вчених-методистів В. Андрусенко, Н. Волошиної, О. Демчука, С. Жили, В. Захарової, С. Кравчук, Л. Овдійчук, Є. Пасічника, Б. Степанидіна, Г. Токмань та ін.

Мета статті – узагальнивши матеріал передових педагогічних технологій, розглянути можливі варіації його застосування під час вивчення життєпису Лесі Українки в курсі національної літератури у 8 класі.

Методика викладання біографій письменників на сучасному етапі набуває новаторського характеру. Спогади сучасників, мемуари, епістолярій, щоденникові записи, з яких кожен митець постає яскравою особистістю, допомагають зруйнувати шаблонне викладання за схемою «народився – вчився – писав – помер», яке не дає можливості учням вникнути в умови життя конкретного письменника.

Біографія Лесі Українки непересічна й насичена подіями. Готуючись до уроку, учитель-словесник повинен опрацювати значну кількість матеріалу, систематизувати його, щоб розповідь була змістовною, послідовною. Б. Степанишин вказує на той важливий момент, що «вдумливий читач може пізнати особистість письменника з самих його творів» [6, с. 179]. Натомість восьмикласник ще не володіє таким читацьким рівнем, тому для нього потрібне вивчення біографії. Слід зауважити, що учні вже коротко ознайомлені з життєвим і творчим шляхом поетеси в попередніх класах (6 клас цикл «Я і світ» – 2 год.), тому варто перш за все з'ясувати, що вони знають про письменницю, які події життєпису запам'ятали, які твори можуть згадати.

При розгляді теми «Життєвий шлях Лесі Українки» слід поставити перед учнями **мету**: ознайомити з основними віхами життя поетеси (навчальна); розвивати пошукову діяльність учнів, уміння зв'язно висловлювати свої думки (розвивальна); виховувати любов до мистецтва й повагу до видатних діячів України (виховна).

Проводити такий урок, на наш погляд, найбільш доцільно у формі **евристичної бесіди**, якій можна надати проблемного характеру. Така бесіда повинна супроводжуватися питаннями до класу з використанням попередніх знань про навчальний матеріал.

Епіграфом до заняття можна взяти слова поетеси: «*І розум мій, і серце, й віра кажуть, що путь моя правдива*». Опрацьовуючи епіграф, варто звернути увагу на важливість патріотичного компонента. З цією метою учням необхідно запропонувати поміркувати над словами

М. Грушевського: *«Глибоко національна в своїй основі, всім змістом зв'язана нерозривно з життям свого народу...»* [1, с. 127].

Вивчення біографії Лесі Українки у взаємозв'язку з її творчістю допомагає учням зрозуміти своєрідність особистості письменниці, її характер, творчість, простежити долю письменниці в тісному зв'язку з суспільно-історичними подіями епохи, в яку вона жила й працювала. Н. Волошина, наголошуючи на необхідності розкриття біографії письменника в єдності з його творчістю, зазначає: *«В істинно народних художників слова вона є часткою біографії самого народу»* [2, с. 106].

О. Слоновьська рекомендує розпочати знайомство учнів з біографією Лесі Українки з пояснення псевдонімів письменниці, дати народження та сімейного виховання майбутньої майстрині художнього слова. Доцільно наголосити на тому, що вся родина Косачів була надзвичайно талановитою. Також треба згадати, що «сім'я Косачів приятелювала з Миколою Лисенком, Михайлом Старицьким, Павлом Житецьким. З дитинства Леся Українка захоплювалася народними піснями, казками, в чотири роки уже читала, в п'ять – грала на фортепіано й пробувала творити власну музику, а пізніше не раз тяжко зітхала, говорячи, що тяжка недуга не дала їй можливості стати композитором» [5, с. 137].

Продовженням розповіді повинні стати такі біографічні дані як переїзд сім'ї на нове місце проживання, виявлення у Лесі здібностей до навчання, публікація перших творів, початок та прогресування хвороби, дружні стосунки з передовими людьми того часу, враження від подорожування Україною та іншими державами тощо.

Є. Пасічник вважає за доцільне при вивченні біографії Лесі Українки звернути увагу на тому, що «вона була однією з найосвіченіших жінок свого часу, не лише обдарованою поетесою, драматургом, етнографом, знавцем багатьох мов, прекрасним перекладачем, а й виявляла неабиякі здібності до музики» [3, с. 106].

Учитель повинен наголосити, що розпочала поетеса свою творчу діяльність під впливом Т. Шевченка, її творчість живили національна ідея, боротьба за визволення українського народу від імперсько-російського рабства. Формуючи в уяві учнів образ поетеси, необхідно відзначити, що Леся Українка насамперед – борець за національне визволення, вона була впевнена, що любов до рідного краю можна довести не сльозами, а тривалою боротьбою за волю, ціною життя. Для донесення до учнів патріотичної позиції поетеси, учитель виділяє низку різноманітних художньо-стилістичних прийомів, цитуючи уривки з поезій Лесі Українки.

Усвідомлення громадянської позиції поетеси неможливе без свідчень про неї сучасників. З цього приводу вчитель акцентує увагу на високій оцінці молоді поетеси І. Франком: *«Від часу Шевченкового «Поховайте та вставайте, кайдани порвіте» Україна не чула такого сильного, гарячого та поетичного слова, як з уст сеї слабосильної, хворої дівчини...»*

Мимоволі думаєш, що ся хвора, слабосильна дівчина – трохи чи не самотній чоловік на всю новочасну соборну Україну» [4, с. 23].

Для учнів 8 класу великий інтерес становить особисте життя митця. Варто розповісти про долю Лесі Українки, звернувши особливу увагу на її стосунки з Сергієм Мержинським, з яким її розлучила смерть коханого. Доцільно також сказати, що її чоловік, Климентій Квітка, витрачав величезні кошти на видавництво збірок Лесі Українки та на її лікування від тяжкої недуги.

Під час вивчення відомостей про Лесю Українку, її життєвий і творчий шлях, учням слід запропонувати **заповнити таблицю**.

СТОРІНКИ БІОГРАФІЇ	ПОДІЇ	ТВОРЧІСТЬ	ЦЕ ЦІКАВО
Родина й дитинство Лесі Українки.			
Самоосвіта. Рання творчість. Боротьба з хворобою.			
Перебування за кордоном. Останні роки життя.			

Як результат засвоєння матеріалу, учні звітують з повідомленнями, складеними на основі заповненої таблиці. Послідовність повідомлень може бути сконструйована відповідно до виділених рубрик. Виголошення виступів супроводжується показом відповідних слайдів, заздалегідь розроблених учнями та зорієнтованих на основні віхи життєпису поетеси.

Список використаних джерел

1. Грушевський М. Історія української літератури : в 6-ти т., 9 кн. – Т. IV. кн. I. / Михайло Грушевський. – К. : Либідь, 1994. – 336 с.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в навчальних закладах України. – К., 2000. – С. 302–310.
4. Правда іскра Прометея : літературно-критичні статті про Лесю Українку / упоряд. О. Ф. Ставицький. – К. : Рад. школа, 1989. – 223 с.
5. Слоновьська О. «Ні! Я жива! Я буду вічно жити! Я в серці маю те, що не вмирає!» (Життя і творчість Лесі Українки) : конспекти уроків з української літератури для 10-х класів // Ольга Слоновьська, Богдан Сушевський. – К. : «Рідна мова», 1997. – С. 137.
6. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Проза, 1995. – 256 с.



УДК 373.5.016:821.161.2

Світлана Ворона

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

ВИВЧЕННЯ МОВИ ТВОРІВ ВАСИЛЯ СТУСА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 11 КЛАСІ

Вивчення мови поетичного твору є однією з актуальних проблем методики навчання української літератури. Сучасна методична наука розробляє шляхи, які допомагають розвивати в школярів навички розуміння специфіки художнього твору, посилювати їхню увагу до естетичної функції слова, сприяти мовному збагаченню. Література – часово-просторовий вид мистецтва, життя й почуття в якому змальовується за допомогою мовних засобів. Тому в центрі уваги вчителя на уроці української літератури, особливо у старшій ланці школи, має бути мова художнього твору.

Проблеми вивчення мови поетичних творів досліджували відомі методисти Т. Бугайко, Л. Булаховський, Н. Волошина, Л. Мацько, Є. Пасічник, М. Плющ, В. Русанівський, Г. Токмань, М. Шацький, які визначали важливою ланкою в аналізі поезії розгляд ідейно-естетичної функції їх стилю як засобу творення художніх образів. Мова поетичних творів – це їхня форма, смисл, засіб творення мистецтва, яке ввібрало в себе величні творіння митців як найвищої ланки суспільства своєї доби.

Одним з найвизначніших митців української літератури, якого можна вважати активним творцем авторських неологізмів та національної мови, є Василь Стус. Це людина високої освіти й великої культури, його знання виявляється в багатстві тематики, глибині філософських міркувань і незвичайній різноманітності лексики та фразеології. Навіть у найважчі хвилини життя поет твердо вірив у те, що повернеться до народу своїм словом, що рідний край його почує. Мова творів Василя Стуса чиста й багата вживанням давніх слів та шуканнями сучасних словотворів, до яких поет звертається з метою виразнішого передання думки.

Художню мову письменника досліджували М. Бойко, Ю. Браїлко, Г. Віват, Д. Данильчук, А. Костюк, В. Макаренко, В. Мельник, Т. Слободинська та інші. У цілому ідіостиль поета вивчали Т. Беценко, А. Бондаренко, Н. Буряник, М. Ільницький, С. Кириченко та ін.

Поетична спадщина видатного українського поета Василя Стуса ввійшла до шкільного вивчення зовсім недавно, на початку 90-х років

XX ст. До чинних шкільних програм включено твори високої громадянської позиції митця, безмежної любові до України, відстоювання національної ідеї та осуду тоталітарної системи. [4, с. 23].

За програмою («Українська література. 10-11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень») в 11 класі учні вивчають такі поезії Василя Стуса: «Мені зоря сіяла нині вранці...», «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...», «Господи, гніву пречистого...», «О земле втрачена, явися...», «Як добре те, що смерті не боюсь я...». Розглядаючи ці твори, вчитель повинен з'ясувати з учнями стиль мислення письменника та його нетрадиційність у словотворенні. Тільки методично обґрунтоване поєднання вдумливого літературознавчого аналізу з мовознавчим можуть підвищити ефективність результатів навчання та виховання школярів.

У ході ознайомлення дітей з біографією письменника вчителю варто, використавши такий традиційний метод навчання, як слово вчителя, повідомити учням про оцінку особистості й творчості Василя Стуса його другом Ю. Покальчуком: «У Василя Стуса найбільшим злочином було те, що він був українцем, просто справжнім українцем; любив свою мову, свою землю, свою культуру й хотів бачити Україну нормальною українською землею, а не витоптаним полем. Поезія Василя Стуса виходить далеко за межі того експериментального бунтарства, часто дилетантської, показової інтелектуалізації вірша, що були притаманні творам багатьох його ровесників... По-блоківськи виточений і холоднуватий його вірш, природний український сентимент тут приборканий і палає всередині кристала. Якщо ж торкнешся, гріє, мов серце. Дисципліна слова, лаконізм виразу, надзвичайно широкий словник, що постійно збагачується, ще й незупинне власне словотворення – ось шлях його поезії» [3, с. 99].

Для вивчення творчості поета доцільним буде використання таких методів та прийомів, як виразне читання поезії, бесіда з учнями, написання творчих робіт та інші. Серед окреслених форм роботи можна виокремити ті, які допоможуть вивчати мовні особливості поетичних творів: випереджувальні завдання, проблемне запитання, укладання міні-словника, слово вчителя, робота в парах.

Випереджувальне завдання для учнів – записати в зошит метафори та порівняння, які здалися їм незвичайними («дня розгойдані тарілі»; «бризкіт райдуги в крилі»; «солодавий запах винниць, як гріх, як спогад і як біль»), а також поміркувати, з якою метою поет їх використовує – можна поставити перед ознайомленням учнів з твором «О земле втрачена, явися...». Учні в ході роботи приходять до висновку, що використання метафор увиразнює художню мову Василя Стуса, розкриває різнобічну сутність явищ і предметів. Незвичайні метафори поєднують те, що важко піддається поєднанню.

Ще однією формою роботи дослідження мовних особливостей цієї поезії є *постановка проблемного запитання*. Оскільки в українській мові є іменники, які вживаються лише в однині, а Василь Стус одному з таких слів надає множинної форми, то пошукову роботу для учнів можна сформулювати таким чином: знайдіть у творі іменник, якому властива форма лише однини, запишіть в зошит речення, в якому він вживається, і поясніть, для чого Василь Стус його використовує у формі множини. (*Сонця клопочуться в озерах*). Отже, надання множинної форми іменникам, що мають форму лише однини, увиразнює суть ідеї та підносить зміст до чогось величного.

Укладання міні-словника збагачує словниковий запас учнів, поповнюючи його авторськими неологізмами, складними словами. Учитель, повідомивши учням, що Василь Стус часто вдається до словотвору, пропонує їм укласти міні-словник його неологізмів. У процесі роботи над поезією «О земле втрачена, явився...» у цьому словничку з'являється такий запис:

Мосяжний – прикметник чоловічого роду від слова *мосяж* – латунь (сплав міді або інших металів чи неметалів, які чудово піддаються холодним методам обробки).

*Гойдається навіть, а сонце – не гасне,
і грає в пожежах мосяжна сосна;
За частоколом років
і зчастих бід, за німотою снів
лягла долина. Мати і мосяжний
ранковий подзвін од монастиря.*

Усеблагий – індивідуально-авторський неологізм, утворений за допомогою словоскладання від займенника *усе* і застарілого прикметника *благий* (блага – засоби задоволення людських потреб; добро).

*Вторував усеблагий дорогу до могили одну;
І снівся Кар – зажурений такий,
немов отетерілий од доуки,
допоки мати заламає руки,
наш гріх відпустить Бог усеблагий.*

Вчителю варто зазначити, що поезія Василя Стуса, безперечно, складна. Літературознавець М. Коцюбинська пише: «Це поезія філософічна, причому філософічність її проявляється не на рівні цитування або тлумачення тих чи інших положень... Це своє, вистраждане поетом осмислення основних засад буття людини, роздуми над її місцем у природі й суспільстві, над її моральним самовизначенням у такому непростому й недосконалому сучасному світі» [цит. за: 2, с. 52].

Поет використовує у творі «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...» цікавий стилістичний прийом – перенесення рядка, який увиразнює інтонацію, збільшує кількість емоційних пауз, надає можливість по-

різному сприймати твір. Для осмислення цього одинадцятикласники після виразного читання учнем поезії, **працюють в парах**: обмінюються враженнями від прочитаного з сусідом по парті. Контроль за роботою учнів проводиться у формі усної відповіді про особисті почуття, викликані поезією Василя Стуса, та почуття співрозмовника.

Працюючи над поезією «Крізь сотні сумнівів я йду до тебе...», учні продовжують укладати міні-словник, куди записують:

Щовб – сходинка, перекладаина драбини; крута вершина гори, стрімка скеля.

*Утятий обрій дибить, як щовб,
горить одна зоря і дуже щедра;
На краю життєвого дерзання,
на щовбі дум, колючім і стремкім,
так тяжко дождатися прощання
з твоїм ім'ям і в імені твоїм.*

Аналізуючи поезію «Мені зоря сіяла нині вранці...» доречно було б розглянути синтаксичні її особливості. Перед зорово-слуховим сприйманням твору ставимо запитання: які речення (за будовою) входять до складу поезії? (*прості, ускладнені дієприкметниковим зворотом; складні: безсполучникові, з різними типами синтаксичного зв'язку, складнопідрядні означальні та обставинні з підрядними причини та мети*). Учні приходять до такого висновку: простих неускладнених речень у поетичному творі немає. Ускладнені та складні речення автор використовує з метою увиразнення думки.

Розглянути синтаксичну будову твору можна за допомогою виконання учнями завдання: виписати прості речення з поезії. Одинадцятикласники зроблять висновок, що в аналізованій поезії наявне лише одне просте речення, однак воно ускладнене (*Мені зоря сіяла нині вранці, устромлена в вікно*), всі інші синтаксичні конструкції за будовою є складними.

Урізноманітнити таку форму діяльності дітей можна за допомогою інтерактивного прийому **робота в групах**. Перша група «Сяйво зірок» виконує вищеописане завдання, друга – «Сміливість» – у такий самий спосіб аналізує поезію «Як добре те, що смерті не боюсь я...», а третя – «Надія» – поетичний твір «Господи, гніву пречистого...». Учасники другої групи виділять такі синтаксичні особливості поезії: наявність складнопідрядних та односкладних речень; ускладнення простих реченневих конструкцій однорідними та відокремленими членами, звертаннями. У звіті третьої групи буде відзначено відсутність простих речень у поетичному творі взагалі.

Підводячи підсумки уроків, учителю варто зробити акцент на тому, що мова поезій Василя Стуса відзначається багатством, оригінальністю, сміливим поведженням з усталеними нормами. Поет часто вдається до

словотворення, неологізмів, деформує слова, але з тонким почуттям такту, міри, так, що новотвори допомагають глибше розкрити задум, привнести в зміст нові нюанси.

Отже, поезію Василя Стуса виводять на рівень вершинних світових досягнень мовні особливості стилю поета, його новаторські підходи до образотворення, орієнтація на психологізм та філософська глибина. Використовуючи зазначені методи та прийоми на уроках літератури з вивчення творчості Василя Стуса, учитель розвиває вміння ідейно-художнього та мовного аналізу поезій, навички виразного й вдумливого читання, збагачує словниковий запас учнів.

Список використаних джерел

1. Беценко Т. П. Лінгвостилістичний аналіз поезій Василя Стуса / Т. П. Беценко // Дивослово. – 1997. – № 8. – С. 17–21.
2. Данильчук Д. В. Особливості синтаксису поетичної мови Василя Стуса / Д. В. Данильчук // Дивослово. – 2004. – № 9. – С. 51–52.
3. Паращин В. В. Українська література. 11 клас. Рівень стандарту, академічний рівень. Плани-конспекти / В. В. Паращин. – Х. : Ранок, 2011. – С. 253–264.
4. Савченко О. Вивчення поезій В. Стуса на уроках літератури рідного краю / О. Савченко // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 7. – С. 23–24.
5. Стус В. Твори : у 4-х т. / Василь Стус. – Львів : Видавнича спілка «Просвіта», 1994.



УДК 373.5.016:821.161.2.09

Наталія Дудніченко

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.)

ЕПІГРАФ ЯК ДОМІНАНТА АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ (на матеріалі поеми Тараса Шевченка «І мертвим, і живим...»)

Глибоке й адекватне осмислення літературного твору неможливе без осягнення авторської позиції, висловленої на різних рівнях художнього цілого. Кожен елемент художньої структури має відбиток неповторної духовно-творчої особистості митця. Важливим композиційним елементом є епіграф: за його допомогою автор дає власну оцінку героям і подіям, націлює читача на осмислення основної колізії, теми та ідеї твору.

Шкільним учителям належить бути небайдужими посередниками в спілкуванні письменника й читача.

Думка про те, що усвідомлення читачами авторської концепції є найважливішою умовою сприйняття художнього твору, загальноновизнана,

але, як свідчить шкільна практика, старшокласники відчують труднощі в її розкритті. Зокрема, спостерігається невідповідність читачів до сприйняття такого художнього прийому, як епіграф. На жаль, часто ігнорується робота над цим компонентом твору, що призводить до спрощеного погляду на епіграф як орнаментальну деталь тексту й до нерозуміння його ролі в цілісній художній системі. Епіграф як важливий функціональний елемент тексту має сприяти усвідомленню читачами ідеї твору й досягненню позиції письменника. Уже саме місце його в тексті – висунення в сильну позицію відносно всього твору, підкреслює його важливість. Це має враховувати вчитель під час аналізу.

У сучасному літературознавстві й лінгвістиці проблема епіграфа досліджена мало, лише окремі спеціальні праці присвячено його вивченню (І. Арнольд, Н. Жирмунський, С. Крижановський, Н. Кузьміна, А. Кулагін, Ю. Лотман, А. Храмченков та ін.). Частково проблема висвітлювалася М. Алексєєвим, С. Бочаровим, Г. Гуковським, Ю. Івакіним, С. Кирилюком, В. Шкловським, Д. Якубовичем у дослідженнях творчості письменників, для яких прийом епіграфування був улюбленим.

Актуальність і недостатня теоретична й практична розробленість методики роботи з епіграфом як композиційним компонентом художнього тексту зумовили **мету статті**, що полягає в з'ясуванні ролі епіграфа в цілісній системі художнього твору.

Шкільна практика свідчить, що, працюючи з епіграфом літературного твору, старшокласники повніше осмислюють його ідейно-художній зміст. Таку роботу можна проводити на матеріалі епіграфованих творів Т. Шевченка. Продемонструємо це на прикладі його поеми «І мертвим, і живим, і ненарожденним землякам моїм», яка за чинною програмою вивчається на уроках української літератури в 9 класі.

Наш національний пророк, великий український поет Т. Шевченко любив рідну землю пристрасно, добре розумів свою відповідальність за її майбутню долю. Тому митець ставився й до співвітчизників вимогливо, його слово нерідко сповнене пекучих докорів за їхню пасивність і байдужість. Зразком такої вимогливої любові й є це послання.

Біблія – найвеличніша книга людства, яка містить заповіді Бога людям для усвідомлення їхньої гріховності та спасіння душі.

До біблійних образів, мотивів і сюжетів у всі часи зверталися письменники різних країн. Особливо часто це відбувалося у XIII-XVIII ст. Не втратила ця вічна Книга книг свого значення й у пізніший період. Біблійні образи й мотиви живили мистецьку діяльність і стали ремінісценціями у творах Г. Сковороди й Т. Шевченка, Данте й В. Шекспіра, П. Куліша й О. Пушкіна.

Уводячи у свої поезії рядки з Біблії, Т. Шевченко розраховував на те, що вони були загальновідомими й читачі без труднощів могли відтворити в пам'яті контекст епіграфічної цитати. Але втрата нинішніми

громадянами необхідних знань даного культурного пласту заважає їм повно й адекватно сприйняти морально-естетичну концепцію Кобзаря, яка знайшла відображення в біблійних епіграфах його творів. Тому під час вивчення вищеназваної поеми пропонуємо використати один з її варіантів, у якому домінантою є епіграф.

На етапі підготовки до сприйняття Шевченкового послання вчитель акцентує увагу дев'ятикласників на надтекстовій цитаті: «Аще кто речеть, яко люблю Бога, а брата своего ненавидить, ложь есть» (*Соборно[e] послание Иоанна. Глава 4, с. 20*) й запитує. «Навіщо автор виносить цитату з Біблії в сильну позицію відносно всього твору?».

У літературному коментарі словесник повідомляє, що джерело епіграфа – Перше соборне послання апостола Іоанна, в якому він закликав людей дотримуватися заповідей Ісуса Христа, зокрема головної з них – любити одне одного. Іоанн Богослов ніби запитує: «Як хто скаже: «Я Бога люблю», Та ненавидить брата свого, якого бачить, як може він Бога любити, якого не бачить?» [3, с. 20].

Чому апостол піддає сумніву щирість людських слів?

Для відповіді на запитання доцільно ознайомити учнів з контекстом епіграфічної цитати в її першоджерелі. Палкі слова апостольського послання переконують, що «кожен, хто ненавидить брата свого, той душолюб», як Каїн [3, с. 15]. Не можна бути спокійним і щасливим, коли брати твої живуть у нужді та горі: «А хто має достаток на світі й бачить брата свого в нестатках, та серце своє зачинає від нього, то як Божа любов пробуває в такому?» [3, с. 17]. Але мало тільки запевняти, що бажаєш добра браттям, – «любимо не словом, ані язиком, але ділом та правдою» [3, с. 18].

Розгляд епіграфа в контексті першоджерела цитати допоможе учням глибше зрозуміти її зміст і відчутти пафос Шевченкового твору, спрямований на викриття лицемірства й удаваного святенництва. У бесіді дев'ятикласники відшуковують внутрішньотекстові смислові зв'язки двох творів:

- Як епіграф вказує на адресатів послання?
- Чи пов'язаний він з назвою твору, його жанром і текстом?
- Чи суголосні настрої ліричного героя та емоційна тональність епіграфічної цитати?
- Чому Шевченко звинувачує «народолюбців» у тому, що вони «Господа зневажають»? Чи співзвучні заклики великого Кобзаря й заповіді апостола Іоанна?
- Як у посланні відобразилися погляди Шевченка на історію України?
- У чому, на думку поета, обов'язок національної інтелігенції та ліберального панства перед «найменшим братом»?
- Поясніть вибір автором джерела епіграфічної цитати. Як вона допомагає йому висловити свої думки й почуття?

У ході бесіди учні з'ясовують, що епіграф та авторський текст знаходяться в тісному взаємозв'язку. Це видно вже з лексичного повтору слова «посланіє», хоча в першому разі воно має значення «жанр поетичного твору», а в другому – «одна з пам'яток словесної творчості людства, складова частина Біблії».

Вибір епіграфа зі Святого письма підпорядкований художньому задуму поета: він повинен підтвердити справедливість думок, висловлених автором. За допомогою цих слів Шевченко прагне нагадати й відновити в пам'яті читачів зміст першоджерела цитати. Сучасникам поета біблійні рядки та їхня семантика були відомі й зрозумілі, тому автор програмував сприйняття власного твору через призму моральних принципів, виголошених у Біблії.

Кобзар розкриває у своєму творі діяння українських псевдопатріотів і дає читачам змогу зробити висновок, чи керуються вони заповідями Ісуса Христа. Можна сказати, що епіграф задає полемічний характер посланню, емоційний пафос біблійних рядків знаходить відображення й у Шевченковому творі. Гама почуттів автора значно ширша: поряд з осудом звучать і ненависть до народних гнобителів, іронія та сарказм до лицемірів, співчуття та вболівання за долю народу, гордість за його славне минуле, віра в щасливе майбутнє вітчизни.

Епіграф «І мертвим, і живим...» має звинувачувальний характер, і послання підхоплює цю емоційну тональність, задану надтекстовою цитатою. Уже в перших рядках твору автор викриває тиранів народу, байдужих і жорстоких до кріпаків, глухих до їхніх страждань. Вони поклоняються неправді, знущаються із закованих у кайдани «братів незрящих, гречкосіїв» і «гірше ляха розпинають Україну».

Т. Шевченко твердить, що гнобителі зневажають Господа, оскверняють образ Божий багнюкою. Зрозуміти справедливість цих звинувачень допоможе ретроспективний погляд на епіграф, що нагадує про біблійні заповіді: любити братів своїх, допомагати їм у скруті, жити по правді. Саме ці моральні принципи, що їх виробило людство впродовж тисячолітньої історії, і повинні, на думку автора, бути визначальними в житті всіх кіл українського суспільства. Якщо цього не буде, то на відступників чекає суд, покара, коли «розкуються... заковані люди» [2, с. 8].

У посланні відображені також погляди Шевченка на роль інтелігенції в житті українського народу. Автор закликає національну інтелігенцію й народ до братання. Такий заклик звучить і в посланні апостола Іоанна, але Шевченко наповнює його конкретним змістом: об'єднатися на боротьбу проти кріпацтва, царату, соціального та національного гноблення.

Осмилюючи проблему надтекстових цитат, можна зробити висновок, що епіграфи у творах Т. Шевченка, відзначаються

поліфункціональністю. Вони виконують концептуальну функцію (передачі ідейно-тематичного змісту), ліричну (розкриття почуттів автора й ставлення до написаного), емоційну (налаштування читача на певну емоційну тональність), орнаментальну (привнесення додаткової естетичної інформації), контактну (зв'язку двох творів та їх авторів у контексті загальнолюдської культури) тощо. Епіграфічна манера Шевченка змінювалася в процесі еволюції його творчості. Поступово роль епіграфів у Кобзаревих поезіях ускладнюється, посилюються їхні смислові й структурні зв'язки з текстом твору – назвою, початком, кінцем, сюжетом та образами, розширюється емоційна палітра.

Отже, епіграфи Шевченкових творів накреслюють діалогічні зв'язки авторської концепції із загальнолюдськими проблемами пошуку істини, справедливості й свободи, піднімають актуальні питання тогочасного життя та вітчизняної історії, викликають широкі загальнокультурні й літературні асоціації.

Список використаних джерел

1. Івакін Ю. П. Коментар до «Кобзаря» Шевченка: Поезії до заслання / Ю. П. Івакін – К., 1964. – 260 с.
2. Івакін Ю. П. Коментар до «Кобзаря» Шевченка: Поезії 1847-1861 рр. / Ю. П. Івакін – К., 1968. – 312 с.
3. Ивакин Ю. П. Сатира Шевченко / Ю. П. Ивакин – М., 1964. – 297 с.
4. Куцевол О. Епіграф літературного твору / Ольга Куцевол // Слово і час. – 1996. – № 2. – С. 59–62.
5. Куцевол О. М. Біблійні епіграфи у творах Шевченка / Ольга Куцевол // Українська мова та література в школі. – 1993. – № 5. – С. 25–30.
6. Щурат В. Г. Святе Письмо у Шевченковій поезії / В. Г. Щурат // Шевченко Т. Повне видання творів / Тарас Шевченко. – Чикаго, 1963. – Т. 13. – 312 с.

УДК:37.031.2:[811.161+821.161]



Ірина Зелененька

канд. філол. наук, ст. викл.

ГНПУ ім. Олександра Довженка,

БГПК ім. Михайла Грушевського

Інна Обчакевич

студентка IV курсу бакалаврату

філологічного факультету

ГНПУ імені Олександра Довженка,

**ЦИТУВАННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА У ПРОФЕСІЙНО-
ПЕДАГОГІЧНІЙ КОМУНІКАЦІЇ УРОКУ
З СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ**

Важлива місія учителя української літератури полягає в тому, щоб інтерпретувати творчість письменника рідного краю так, аби учні сприйняли її не як локальне явище, а в контексті національного мистецького процесу, органічно вплетену в літературний дискурс. Надзвичайно важливе значення тут має ілюстрування як комунікативна модель [1, с. 141]. Проте ця проблема на прикладі вивчення сучасної художньої творчості Поділля, поезії зокрема, досліджена не була й має свою перспективу. Тому **мета статті** – довести, що цитування подільської поезії є вдалою формою комунікативного діалогу, а одне із **завдань** – позиціонування цитування як креативної вербалізації, педагогічної творчості словесника й форманта моделей навчально-методичної системи.

Розповідь про письменника-подолянина доречно переривати цитатами. При цьому пам'ятаймо, що твір (строфа, рядок) має бути вражаючим, образним, проникливим, багатим на афористичність, таким, який не можна переказати без утрати сенсу й стилю (подібних творів, особливо в поетів-патріотів, чимало – у цьому сенсі радимо вірші про Поділля: «Глибокі звори на Поділлі» Є. Гуцала [5, с. 19], «Я звідтіля, де Бог» П. Перебийноса [5, с. 21], «Я – з Подільського краю» А. Бортняка [5, с. 33], «Поділля» В. Кобця [5, с. 59], «Моє Поділля – стежка руса» [5, с. 111], «Річки мого краю» [5, с. 141]). Це може бути цитата з щоденника чи листа митця, влучна характеристика, дана сучасником, науковцем, іншим письменником-колегою (рекомендуємо скористатися публікаціями поезій-присвят М. Стрельбицького у «Вінницькому краї»).

Вірші-ілюстрації варто читати напам'ять, це доречно навіть у тому випадку, коли на уроці використовуються не уривки з творів класиків, вихідців з Поділля (Михайла Коцюбинського, Василя Стуса, Євгена Гуцала), а сучасний модерний неоромантичний вірш Юрія Сегеди, постмодерністські чи постсимволістські візії Катерини Калитко, Віталія Борецького, Ірини Зелененької, Світлани Ілініч, Василя Пастушини, Ольги Зайцевої, Оксани Барбак:

Річкою поплив би я – льодом річка скована.

Краще не любив би я – не моя давно вона.

Вже мені не стрінеться, іншому судилася.

Вкрита снігом Вінниця... А весна – наснилася [5, с. 154].

Окремим, з кількома дискурсними мотивами, твором можна відкрити урок, записати цитату на дошці й перетворити на проблемне завдання (пропонуємо риторичну строфу з поезії Т. Яковенко «Соболівська екзотика»):

Березневі вербові котики...

Поцілунки терпкі дощів...

В Соболівці своя екзотика,

І вона мені до душі [5, с. 124].

Доречно підготувати учня, який прочитає цей твір повністю, після чого можна поміркувати з дітьми про те, що є подільською екзотикою.

Іноді уроки з літературного краєзнавства хибують тим, що, вчителі, намагаючись викласти складний матеріал доступно, занадто спрощують його й разом з тим розтягують. Це небезпечно, бо учень блукатиме в роздумах, не володіючи зразковими читацькими навичками, не виділить головного. Тому як допоміжний мотиваційний, роз'яснювальний матеріал доцільно використовувати наукові, літературно-критичні статті, перед- та післямови до творів, у яких потрібний матеріал викладений лаконічно, без другорядних деталей (про сучасних письменників-подолян чимало розвідок у словнику «З-над Божої ріки», у хрестоматії «Подільські криниці», у журналах «Слово і час», «Сучасність», у газетах «Літературна Україна», «Українська література»).

Ефективний прийом самостійного учнівського дослідження доцільно застосовувати саме під час вивчення біографії видатних подолян. Важливо, щоб учень не просто прослухав (хай і найуважніше) розповідь про життєпис поета, прозаїка, драматурга, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання життя й творчості відомого краянину. За таких умов ґрунтовні учнівські знання стануть переконаннями. Пропонуємо для виразного читання поезії А. Подолинного про Василя Стуса з циклу «Яблуко з Рахнівки» – «Пішки піти б у Рахнівку...» [5, с. 47], «Яблуко з Рахнівки я везу...» [5, с. 47]. Надзвичайно патріотично, піднесено й сердечно звучатимуть рядки:

*Йти по Вкраїні й питати
рід Василів між людьми,
в кожному краї почути:
родичі Стуса – це ми [5, с. 47].*

Провівши фрагментарний, епізодичний аналіз наукової літератури, школярі виступлять на уроці співдоповідачами вчителя, розкриють одну зі сторінок життя й таланту письменника; усе це є перспективою співробітництва вчителя-словесника й учнівської молоді. На уроці вивчення біографії відомого краянину треба пам'ятати, що життя митця – це передусім «життя» його книг, «життя» його творів, резонанс, що здобули окремі з них. Паралельно варто показати їх різноманіття (найвдаліший спосіб – ілюстрування), це допоможе зацікавити в їх прочитанні й буде актом комунікативної взаємодії.

Не варто обмежуватися назвою й жанром кожного з розглядуваних творів письменника-земляка, доречно переказати цікавий епізод, відзначити мистецьку знахідку, зупинитися на багатій афористичності творів подолян, риторичності висловлювань, фольклорних ремінісценціях – отже, самому вчителеві потрібно знати творчість письменника ширше, аніж рекомендує шкільна програма.

З метою вивчення життєпису письменника-подолянина учні можуть виконувати такі завдання: 1) підготувати автономну доповідь чи співдоповідь про період з життя митця, що розкриватиме репліки учителя й доповнюватиме його літературну силуету; 2) заповнити хронологічну таблицю, не перевантажуючи її «васальними» датами й другорядними подіями, обов'язково називаючи твори, написані письменником під впливом особливих переживань, переламних подій; 3) відповісти на питання, що вимагають розуміння життєвого шляху й особливостей індивідуального стилю майстра слова; 4) написати біографічний етюд, есе, образок, шкіц; 5) провести невелике бібліографічне дослідження; 6) укласти списки літератури – творів письменника і творів про нього (за матеріалами бібліотек школи, району, міста, ще раз акумулювавши їхній ресурс); 6) виступити з рефератом-літпортретом; 7) виготовити й презентувати карту життя письменника.

Сучасні вчені-методисти заперечують термін «біографія» як методично корисний та коректний, натомість послуговуються формулюваннями «вивчення», «пізнання особистості письменника», тобто його внутрішнього світу, світогляду, уподобань, громадського та особистого життя. Йдеться про так званий ефект «відомості та присутності». Звісно, дуже добре, якщо учитель розповідає про письменника, якого знає особисто, це уяскравлює розповідь («працює» ефект наближення). Про творчість Г. Чубач можна розповідати напрочуд легко, цитуючи поезії «Журавка» [5, с. 51], «Муровані Курилівці» [5, с. 52], «Над Площанкою» [5, с. 52], «Немія» [5, с. 53]; про Н. Гнатюк розповідять сюжетні вірші «Подоляни мої» [5, с. 102], «Спомин про копання буряків» [5, с. 101], «Дорога на Ямпіль» [5, с. 108].

Обираючи вербальні ілюстрації до вивчення творчості письменника-земляка, бажано відштовхуватися від якості книжкового фонду, методичних надбань, а також від особливостей, притаманних учителеві (словесник-златоуст скористається талантом наратора, інший звернеться за допомогою до технічних засобів навчання).

Академічна стриманість і безпристрасна об'єктивність, локальна патетичність і пафос учительського голосу під час комунікативних операцій з цитування, уникнення форсування уроку загальним словесним засиллям – допоможуть втілити конкретні педагогічні завдання й підсилити дидактичну значущість подільської літератури.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – С.127–148.
2. З-над Божої ріки : літературний бібліографічний словник Вінниччини. – 2-е видання / упоряд., заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент-ПРИМ, 2001. – 408 с.

3. Краса України : твори поетів і фотохудожників Вінницької, Тернопільської та Хмельницької областей про рідне Поділля / за ред. Б. Басюка, В. Рабенчука, М. Федунця. – Вінниця : ДЦ «ДКФ», 2006. – 160 с.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
5. «Миле серцю Поділля» : поетична антологія. / упорядн. В. Сторожук. – Вінниця : Книга-Вега, 2006. – 160 с.
6. Стоголосся : поетична антологія Вінниччини ХХ ст. / упорядк., вступ слово, біогр. довідки А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент-ПРИМ, 2002. – 432 с.



УДК 373.5.091.33:821.161.2

Аліса Кадрова, Аліна Кадрова
студентки V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Лебедь Ю. Б.)

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ НА ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНО-ДІАЛОГІЧНИХ ЗАСАДАХ

Сучасна доба незалежної України відкрила можливості вільного розвитку методичної думки, об'єднання навчальних технологій і методичних моделей.

Екзистинційно-діалогічний підхід у практиці викладання здатен значно поліпшити навчання української літератури в старшій школі, тому що має на меті проведення уроків на засадах діалогізму та проблемності, а також створення ситуацій індивідуального виробу.

Мета статті – дослідити особливості екзистинційно-діалогічної парадигми викладання української літератури.

Системні концепції методики викладання української літератури базуються на наявності в них елементів екзистенціально-далогічної парадигми як домінантної в традиційній системі викладання, яка бере свій початок з другої половини ХХ століття. Зокрема, досліджували даний аспект відомі методисти О. Бандура, О. Мазуркевич та ін.

Методика викладання літератури в старшій школі тривалий час розвивалася на засаді спотвореного варіанту марксистської філософії, але нині широкого розповсюдження набула філософія екзистенціалізму, яка використовується в українській літературі як інтерпретаційна основа дослідження конкретних художніх текстів, тлумачення буття художнього слова, існування якого розпочинається із зустрічі з читачем. Саме цей

підхід, на переконання сучасних науковців, найбільше відповідає мотивам національної літератури. А отже, застосування екзистенціальної філософської течії під час викладання української літератури є важливим на даний час [1, с. 30].

У процесі викладання української літератури в старшій школі на екзистенціально-діалогічних засадах доцільно проводити уроки-дослідження (філософські й психологічні).

Для проведення *уроку-філософського дослідження* необхідне докладне ознайомлення вчителя, а з його допомогою й учнів з певними філософськими поглядами конкретного митця. Так, італійський мислитель-екзистенціаліст Н. Аббаньяно вважав, що філософська свобода або належить усім, або нікому, тому що кожна людина повинна мати змогу філософствувати. Екзистенціальне філософствування є вільним у тому сенсі, що означає постійний вибір власної позиції щодо життя й світу, процес формування свого «Я». Проблеми філософії, як їх розуміють екзистенціалісти, стосуються не людини взагалі, а індивідуума в конкретності його існування. Така філософія є закликами й вимогами до людини з'ясувати відношення з самою собою, взяти на себе відповідальність і прийняти своє рішення [5, с. 42]. Адже екзистенціалізм схожий на гру: він розігрує конкретну долю особистості, котра вступає у світ людей, і цим аргументується доцільність його застосування у викладанні літератури [2, с. 43].

Необхідною умовою проведення уроків-філософських досліджень є відповідність філософської концепції художньому твору українського автора, що вивчається. Учні не ототожнюють філософське поняття й художнє явище, а розуміють літературу через філософію. Саме на такому методичному шляху вони усвідомлюють єдність гуманітарного пізнання світу й людини в ньому, неповторність мистецького образу. Молода людина творить свою філософію існування, яка допоможе їй усвідомлено зробити вибір життєвого шляху [5, с. 22].

Урок-психологічне дослідження як тип заняття з літератури на екзистенційно-діалогічних засадах головним чином спрямований на формування в учнів високого інтегрованого рівня пізнання.

Доцільно використовувати такі специфічні прийоми поетики психологізму, як: *називання психічного стану героя* (пряма авторська характеристика, характеристика одним з персонажів), *опис зовнішніх виявів психічного стану* (психологічний портрет, психологічний пейзаж, психологічний інтер'єр, особливості мовлення, психологічна деталь), *опосередкований вияв психічного стану героя* (видіння й марення, сни, помилки), *пряме зображення перебігу процесів внутрішнього життя героя* (внутрішній монолог, діалог із самим собою, психологічний самоаналіз, плин свідомості, невласне пряма мова, авторський

психологічний аналіз, психологічний підтекст), що активізують навчальну діяльність учнів [4, с. 56].

Коли за основу береться думка про національну ментальність, дослідження на уроці української літератури межуватиме з **психологічним пошуком**. Відповідно, вираз «національна ментальність» на уроці можна замінити поетичнішим, ближчим до нашого предмета – «українська душа». Сучасні вітчизняні філософи екзистенціального спрямування Ігор та Ада Бички визначили риси української ментальності, поєднавши у своєму розмислі аналіз геополітичного становища України, її історичний шлях, зіставлення з російською ментальністю, засадничий екзистенціальний погляд на людину. На основі їхньої теорії про кордоцентризм, атеїзм і екзистенціальність української душі доречно організовувати учнівський пошук: старшокласники повинні прийти від філософської думки до мистецького образу через глибоке усвідомлення даного вчителем матеріалу та його практичне застосування у ході літературознавчого аналізу конкретного тексту. Вчителю слід закликати учнів до самостійного визначення рис української душі. Учні можуть піти одним зі шляхів, окреслених учителем: наприклад, зіставити характери двох героїв різних національностей, інтерпретувати перебіг думок та почуттів ліричного героя тощо. Це шлях від конкретного мистецького образу до самостійно відкритої думки [5, с. 22].

Актуальним буде застосування екзистенційно-діалогічної парадигми під час вивчення життєпису письменника. Наприклад, на уроках, присвячених творчості Г. Сковороди, література й філософія якнайприродніше йдуть поруч. За допомогою їх поєднання можна інтерпретувати художні тексти в старшій школі, а зіставивши відповідні уривки з художніх і філософських творів, учні краще зрозуміють світогляд письменника й зміст твору.

Структура уроку літератури має нагадувати сюжет художнього твору: розвивати критичне мислення, залишатися відкритою для особистого тлумачення, бути неповторною, як і твір, що вивчається.

З метою екзистенціального впливу на учнів варто застосовувати не тільки традиційну **наочність**, але й екзистенційну – ділитися з класом власним життєвим досвідом, пов'язаним зі сприйняттям художнього твору. Екзистенціальна ідея унікальності кожної людини на уроках літератури найповніше виявляється у ході вивчення рис індивідуального стилю письменника, авторського слова, індивідуалізації мовлення персонажів.

Слід давати учням для самостійного виконання **систему завдань, які спонукають до проведення діалогу між художнім текстом і епохою**, літературною традицією, іншими текстами, біографією автора, власним «Я» читача. Окремо потрібно наочно показувати можливість вибору, подаючи дискусійні матеріали: різні оцінки та тлумачення твору критиками; варіанти тексту, створені самим автором; позиції літературних

героїв з одного й того самого питання; висловлювання письменників на одну тему; уривки з художнього тексту та історичні документи, які вступають з ним у діалогічні стосунки, що вимагають прояснення; виразно відмінні стилістичні елементи структур художніх текстів (пейзажі, портрети, кульмінаційні моменти тощо) [3, с. 22].

Доцільно запропонувати таке завдання: *поставити запитання до тексту (або письменникові)*. Нехай учень опанує мистецтво запитування: чим краще він ним оволодіє, тим повніше зрозуміє твір, тим більше створить для себе ситуацій вибору, тобто збагатить своє існування, надасть собі змогу для самотворення. Таким чином деталізується діалог учня з художнім текстом, поглиблюються розуміння екзистенції автором. І як результат співвідноситься об'єктивно існуючий твір і суб'єктивне розуміння читача. Серед особливостей екзистенційно-діалогічної парадигми слід виокремити: спрямованість на реалізацію індивідуального, неповторного світобачення особистості; ширше розмаїття творчості певного письменника; налагодження діалогу учителя з учнями та інше.

Отже, екзистенціальна сутність у розвитку діалогічного мовлення базується на діалозі людини з іншими: письменником, героєм, учителем. Шкільний аналіз художнього твору на екзистенційно-діалогічних засадах містить інтуїтивне розуміння смислів, безпосередніх асоціацій та емоційних відгуків, найголовніша мета якого – формування інтерпретаційної свідомості юного читача.

Таким чином, поглиблене вивчення української літератури сприяє освітченості учнів, розширенню кругозору та розвитку критичного мислення школярів.

Список використаних джерел

1. Білоус Н. Аналіз чи інтерпретація літературного твору? / Надія Білоус // Українська мова і література. – 1999. – № 41. – С 6.
2. Токмань Г. Урок-філософське дослідження / Ганна Токмань // Дивослово. – 2002. – № 5. – С. 41–46.
3. Лісовський А. Вивчення художнього твору в його літературно-естетичній цілісності / Антон Лісовський // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 5. – С. 20–23.
4. Токмань Г. Цей багатобарвний мистецький світ: стаття перша / Ганна Токмань // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 56–59.
5. Токмань Г. Шкільний аналіз художнього твору / Ганна Токмань // Дивослово. – 2001. – № 10. – С. 22.



УДК 373.5.016:821.161.2

Олена Коновалова

студентка магістратури

факультету української філології

ДЗ «Луганський національний університет»

імені Тараса Шевченка»
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, проф. Пінчук Т. С.)

МІФОПОЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ШКОЛІ: СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Підвищення цікавості до міфу в сучасному літературознавчому дискурсі є закономірним явищем останніх десятиріч, оскільки соціокультурне покоління ПОСТ прагне заповнити лакуну в науковій думці, сформовану у зв'язку з багаторічним пануванням канонічно-інтерпретаційних підходів до літератури, зорієнтованих на соціально заангажовані та політичні стереотипи попередніх століть. Така тенденція простежується на усіх рівнях літературознавчих досліджень – від символів та мотивів до жанрових форм художніх творів.

Якщо спроектувати цю тенденцію на сучасну школу – побачимо діаметрально протилежну ситуацію. Аналіз програми «Українська література: 5–12 класи» за редакцією Р. В. Мовчан дозволяє говорити про те, що міф у сучасному навчальному процесі фігурує при вивченні курсу «Українська література» в 5 класі. Тема «Світ фантазії, мудрості» (22 год.) розкриває для учнів світ міфів та легенд українців (3 год.), спираючись на міжпредметні зв'язки із зарубіжною (світовою) літературою, у курсі якої вивчаються міфи і легенди народів світу. Опосередковане вивчення міфопростору та його відображення у художніх творах усної народної творчості передбачене програмою до 9 класу включно. Ось і все. На цьому закінчується шкільний курс вивчення міфології, а міф у свідомості учнів викристалізовується у своєрідний застиглий твір минулих віків, роль та значення якого чітко обмежується сферами давніх вірувань українців та усною народною творчістю.

Але це ж зовсім не так. Сучасна літературознавча наукова думка довела протилежне – сьогодні міф постає як «альтернативна реальність» [3] не лише в художній літературі, а й у культурно-історичному та соціальному розвитку людства. Нині міф тлумачиться через призму соціології, психології, філософії, літератури, історії, навіть політики, як «чуттєво-інтелектуальне утворення, що поєднує в собі осмислення реальності та продукування ціннісних смислів» [2, с. 14]. Саме тому вивчення міфу, залучення міфопоетичного аналізу в процес шкільного вивчення літератури є актуальною проблемою національної школи.

Метою статті є дослідження продуктивності міфопоетичного аналізу художнього твору (на прикладі творчості В. Сосюри, рекомендованої для вивчення у 8 класі).

Сучасна вітчизняна міфокритика протягом останніх років сформувала серйозну теоретичну базу наукового вивчення міфу в художній літературі: роботи Т. Мейзерської, А. Нямцу, Я. Поліщука,

С. Саковець, Т. Саяпіної, І. Чернової, Т. Шестопалової та ін. Серед методичних пошуків і розробок останніх років відчутне поживлення інтересу до питання міфу та його вивчення в школі: Ю. Бондаренко (аналіз творів історіософського змісту), А. Гурдуз (теоретичні аспекти міфопоетики літературного твору), О. Козюра (розробка факультативного курсу «Міф і міфологічна література ХХ століття» для 11 класу).

Але, на жаль, сучасна школа ще не дійшла до активного залучення досліджень названих науковців (хоча б у вигляді фрагментів) у навчальний процес. Відсутність методичних рекомендацій подібного характеру в навчальних програмах призводить до закономірних наслідків – лише окремі вчителі літератури вводять елементи міфопоетичного аналізу на уроках літератури, більшість же не бачить шляхів залучення елементів такого аналізу під час вивчення творів.

Якщо, наприклад, драму-феєрію «Лісова пісня» Лесі Українки чи повість «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського просто неможливо розглядати поза межами народно-поетичної й міфологічної конотації, то поетичні твори Олександра Олеся, П. Тичини, М. Рильського, В. Сосюри, В. Стуса лише одиниці відносять до категорії міфологічно мотивованих. А все тому, що у свідомості не лише учнів, а й багатьох учителів не сформоване широке полікультурне уявлення про міф, про його всепроникність, здатність до модифікацій, перекодувань. Від казок, легенд та власне міфів міф як категорія свідомості й пам'яті про колективне несвідоме (К. Юнг) «мандрує» у вигляді сюжетів, алюзій, «уламків», архетипних образів та міфологем через літературу й культуру всіх часів і народів, набуваючи на кожному етапі розвитку світу нових виявів: від давнини до сучасності. Я. Поліщук наголошує на тому, що міф можна тлумачити як універсальний культурний феномен, значення якого виходить поза конкретні часові виміри; як первісний код символів, смислів, світоглядних уявлень. І розуміння цього первісного коду та вміння дешифрувати його в канві художніх творів залежить від знань учнів про міф, міфологію, міфопоетику та здатності ці знання застосовувати на практиці. У цьому реалізується закладена програмою функціональна компетентність як «вміння оперувати набутими знаннями, сформованими навичками, використовувати їх у практичному житті» [5, с. 5] для «соціального становлення людини» [Там само, с. 3].

Звісно, про залучення міфопоетичного аналізу в чистому вигляді під час вивчення літератури не йдеться, мова швидше про часткове використання прийомів, трансформацію літературознавчого методу та його пристосування до умов і рівня шкільного курсу. Важливим також є переорієнтація міфомислення та вихід за рамки аналізу міфологічних компонентів, що виявляються на «поверхні» твору (вже згадувані «Тіні забутих предків» та «Лісова пісня»), перепрочитання міфокомпонентів, які

потребують перекодифікації, трансформації міфопростору та ідейності твору (підсвідомий рівень рефлексії).

На прикладі творів В. Сосюри, пропорованих для вивчення у 8 класі, проілюструємо можливість залучення міфопоетичного аналізу художнього твору до навчального процесу з української літератури. Програмою передбачено вивчення творчості В. Сосюри протягом 2 годин, для розгляду рекомендовано поезії «Любіть Україну!», «Сад (В огні нестримної навали)», «Васильки».

Поезію «Васильки» слід розглядати у пантеїстичному ключі, звертаючи увагу учнів на «включеність» ліричного героя в природний та світовий колообіг: *«І гаї синіють ген на видноколі, / і синіє щастя у душі моїй»* [4, с. 229]. Згідно з народними віруваннями людське тіло слугує оболонкою для духу, а смерть – це лише одне коло, яке здійснює душа у космічному русі. Така позиція дозволяє говорити про реінкарнацію як умову повторення циклу в міфічній часовій площині: *«Одсіють роки, мов хмарки над нами, / і ось так же в полі будуть двоє йти, / але нас не буде. Може, ми квітками, / може, васильками станем – я і ти»* [Там само, с. 229]. Вічність змістового наповнення матриці та тлінність її зовнішнього вираження у поєднанні формують гармонію Всесвіту.

Поетичний твір «Сад (В огні нестримної навали)» репрезентує лірику патріотичної спрямованості, але якщо залучити до аналізу елементи міфопоетичного мислення, покажемо стає домінування міфологем весни, пробудження, переродження. Природний колообіг у міфобаченні В. Сосюри поляризується домінуванням міфу Весни (фаза народження, розквіту) як крайнього прояву духовного й природного існування. Нерозривність часового циклу в міфосвідомості багатьох народів пов'язана зі зміною пір року: весна – літо – осінь – зима – весна [1]. Весна стає альфою та омегою часового циклу, візуалізує сакральний початок кола життя.

Міфологічний досвід, генетично закладений у підсвідомості кожної людини, дозволяє нам говорити про глибоку заміфологізованість художнього простору (можливо, неусвідомлену навіть автором): *«Та от – прийшов співець новий / І в струни вдарив по-новому. / І ми здригнули!.. Душі громом / Залив музичний буревій»* [4, с. 126] (наділення народних співців магичними силами).

У цій поезії надзвичайно відчутним є поєднання історичної та пантеїстичної площин міфу, які апелюють до національно-ментальної свідомості читача з метою витворення нового міфопростору України.

Володимир Сосюра зображує Україну в тому вічному й нетлінному, що прийшло до нас крізь віки. Автор накопичує міфологеми, асоціативні фрази-посили, апелює до віками формованих міфокодів українця. Кульмінацією вираження авторського коду національного міфу є поезія «Любіть Україну» – сконденсована модель закодованого національного

міфу. Міфопоетичну канву цього твору вибудовують міфологеми національної конотації, ретрансльовані через призму авторського сприйняття. Міфологеми «мова солов'їна», «очі ніжно-карі», «купина», «пісня», «вишнева Україна» відіграють роль вузлових точок, переповнених сугестивною силою авторського задуму. Феномени природи, флористичні та фауністичні міфообрази фольклору перебувають у корелятивних зв'язках із рисами міфологічного авторського мислення і функціонують у межах міфопростору на чуттєво-асоціативному рівні генетичного міфодосвіду автора та читача.

Для аналізу поезії «Любіть Україну» в школі важливим є пробудження читацької рецепції, залучення самих учнів до співтворчості, розкодування національного міфу, втіленого автором, та пошук уламків власне авторського міфу (на основі світоглядної парадигми й міфософічності В. Сосюри).

Таким чином, міфологічний текст, який кодується художнім письмом, потребує широкої інтерпретації з залученням етнокультурних та етнопсихологічних знань. Важливою умовою учнівської рецепції має стати здатність до художньої (міфопоетичної) співтворчості, адже сприйняття та породження міфу варто розглядати за принципом комунікативної взаємодії «адресат – адресант», учасники якої можуть вільно переміщуватися на своїх позиціях за умови достатнього життєвого й генетично зумовленого досвіду для співтворення міфу. Завдання вчителя на цьому етапі – репрезентувати міф таким чином, щоб учень «упізнав» у ньому спільні потенції, імпліцитний смисл.

Поетичне світовідчуття В. Сосюри, яке характеризується дуальним міфотворенням – на національному та особистому рівні – створює надзвичайно сприятливі умови для введення елементів міфопоетичного аналізу на уроках української літератури. Поезія Сосюри стає рупором як загальнолюдських, так і глибоко суб'єктивних порухів душі кожної людини.

Отже, міфопоетичний аналіз художнього твору в навчальному процесі довів свою продуктивність, поки що теоретично. Практична доцільність та потенціал такого підходу до вивчення української літератури – вибір національної школи.

Список використаних джерел

1. Іларіон, митрополит (Огієнко О. І.). Дохристиянські вірування українського народу : [історично-релігійна монографія] / Іларіон, митрополит (Огієнко О. І.). – К. : АТ «Обереги», 1992. – 424 с.
2. Козолупенко Д. П. Аналіз мифопоэтического мировосприятия : автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / Д. П. Козолупенко. – М., 2009. – 44 с.
3. Моклиця М. В. Модернізм як структура: Філософія. Психологія. Поетика : [монографія] / М. В. Моклиця. – Луцьк : «Вежа», 2002. – 390 с.

4. Сосюра В. Всім серцем любіть Україну... : [вибр. твори] / Володимир Сосюра / [вступ. слово С. А. Гальченка]. – К. : Криниця, 2003. – 608 с. (серія «Бібліотека Шевченківського комітету»).
5. Українська література. 5–12 класи : [програма для загальноосвітніх навчальних закладів] / кер. проекту М. Г. Жулинський ; за заг. ред. Р. В. Мовчан. – К., Ірпінь : Перун, 2005. – 201 с.



УДК 373.5.091.33:821.161.2

Христина Котошук

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Бондар О. О.)*

ЗАСТОСУВАННЯ ВІТАГЕННИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Актуальність обраної теми зумовлена підвищеним інтересом до застосування інтерактивних методів та використання вітагенних технологій на уроках української літератури, що допомагає учням у процесі навчання, стимулює їх до самоосвіти, а вчителям дозволяє економно використовувати час навчального процесу.

Мета нашої статті полягає в з'ясуванні особливостей застосування елементів вітагенного навчання, дослідженні специфіки викладання новели М. Коцюбинського «Intermezzo» у 10 класі в контексті досліджуваної проблеми.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес на уроках української літератури в загальноосвітніх школах.

Предмет дослідження – теорія й практика застосування інтерактивних та вітагенних технологій на уроках української літератури в старшій ланці загальноосвітніх шкіл.

Згідно з особистісно-діяльним підходом до організації навчального процесу в його центрі знаходиться учень. Формування особистості та її становлення відбувається в процесі навчання за дотримання відповідних умов: створення позитивного настрою для навчання; формування відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; сприяння усвідомленню особистістю цінності колективно зроблених висновків; можливості вільно висловити свою думку й вислухати свого товариша; перевтілення вчителя із засобу «похвали й покарання» на друга, порадирика, старшого товариша [1, с. 25]. На нашу думку, застосування елементів вітагенного навчання в поєднанні з інтерактивними технологіями забезпечує виконання всіх зазначених умов.

Тому доцільно розглянути специфіку понять «вітагенні технології» та «інтерактивне навчання», що дозволить нам застосувати теоретичні надбання під час розробки завдань до уроку, на якому вивчається новела М. Коцюбинського «Intermezzo».

Термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської й має значення «взаємодіючий». Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Дослідниками такої моделі навчання були А. Гін, В. Гузеєв, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фасоля. Одні вчені трактують його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [5, с. 4]. Найбільш влучною, на нашу думку, є дефініція О. Пометун: «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)...» [5, с. 7]. Воно передбачає фронтальну та групову роботу учнів. Головними принципами такої діяльності є: заохочення школярів до навчання; залучення до роботи всіх учнів; самостійна розробка дітьми правил співпраці. Використання інтерактивних методів навчання в малих групах сприяє розвитку таких особистісних якостей, як комунікабельність, співробітництво, уміння відстоювати свою точку зору, йти на компроміси і т.д.

Статистика свідчить, що під час використання інтерактивних технологій навчання учні запам'ятовують 80% того, що висловлювали самі й 90% того, до чого були безпосередньо залучені [5, с. 9]. Поліпшується не тільки запам'ятовування матеріалу, але і його ідентифікація, що зумовлює використання інформації в повсякденному житті.

Як відомо, принцип опори на життєвий досвід учнів завжди цікавив методистів. У центрі уваги дидактики в різні історичні періоди знаходилися різні аспекти: взаємодія викладача й колектива (Я. Коменський); виховальне навчання (І. Герbart); взаємодія вчителя й учня в контексті змісту освіти (К. Ушинський); поєднання пізнання й діяльності в розв'язанні буденних, життєво значущих проблем (Дж. Дьюї); вільне навчання й виховання в умовах збагаченого освітньо-виховного середовища (С. Френе) [3, с. 59]. У їх роботах знаходимо такі синонімічні поняття, як «вітагенні технології», «вітагенне навчання» та «вітагенна педагогіка».

Важливими в з'ясуванні сутності вітагенного навчання є, на нашу думку, дефініції, подані академіком А. Белкіним, який пропонує розрізняти поняття «досвід життя» й «життєвий досвід». Досвід життя – вітагенна інформація, пов'язана із розумінням тих чи інших станів життя й діяльності, яка не має для людини достатньої цінності. Життєвий досвід – вітагенна інформація, що стала надбанням особистості, знаходиться в резервах довготривалої пам'яті й у стані постійної готовності до самоактуалізації в

адекватних ситуаціях [1, с. 36]. Одним з основних завдань застосування вітагенних технологій є переведення досвіду життя в життєвий досвід. Цей перехід може бути позначений такою схемою: розум – почуття – дії.

Перехід вітагенної інформації у вітагенний досвід відбувається на кількох стадіях та різних рівнях. Перша стадія – первинне сприйняття вітагенної інформації, нерозчленоване, недиференційоване. Друга стадія – оцінна фільтрація інформації. Учень визначає значущість отриманих знань із загальнолюдських, групових і особистих позицій. Третя стадія – установча. Учень створює (або стихійно, або осмислено) установку на запам'ятовування даної інформації з приблизним терміном «збереження», який визначаються її значущістю, життєвою та практичною спрямованістю. Це визначає й рівень її засвоєння. Перший рівень – операційний. Установка на слабе запам'ятовування – інформація має найменше значення для самореалізації в освітньому процесі. Другий рівень – функціональний. Установка відбувається на більш тривалі терміни збереження інформації. Використовується в ситуаціях вибору. Третій рівень – базовий. Установка на тривале запам'ятовування, найбільша значущість для самореалізації в освітньому процесі. Рівні можуть постійно взаємодіяти між собою, переходити один в інший, набувати різного ступеня вагомості [3, с. 146].

Послуговуючись принципами вітагенного навчання, стимулюємо учнів звертатися до їхнього життєвого досвіду, допомагаємо їм зрозуміти внутрішній світ головного героя, ділитися власними відчуттями й разом з учителем шукати вихід із змодельованих у творі ситуацій.

Аналіз світового досвіду дозволяє визначити ефективні компетентісно зорієнтовані технології: інтерактивні, проектні, дослідницькі, проблемні, розв'язання ситуативних завдань тощо. На наш погляд, результативними є також вітагенні технології з голографічними проекціями.

Голографічний метод проекції в навчанні – це система освітніх технологій, яка спрямована на багатомірну подачу нового матеріалу й відповідає особливостям сприйняття навколишнього світу й запасу життєвого досвіду [8].

Вітагенна проекція – це вітагенна інформація, що затребувана вчителем у процесі підготовки до викладу нового матеріалу. Вектор: учень – знання – учитель. Голографічна проекція – інформація, що йде від будь-якого додаткового джерела (вітагенний досвід інших людей, книжка, засоби масової інформації, твори мистецтва, наукові дані, зустрічі з фахівцями різних галузей тощо) [8].

Пропонуємо короткий огляд вітагенних технологій з голографічними проекціями. **Приєм ретроспективного аналізу** життєвого досвіду з розкриттям його зв'язків в освітньому процесі застосовується в тих випадках, коли необхідно використовувати аналітичні здібності й уміння учнів, співвідносити ціннісну освітню інформацію із запасом вітагенної інформації та зробити необхідні в освітніх цілях висновки. Тобто автобіографічний

життєпис корисно пропонувати учням у тих випадках, коли у фактах власної або чужої біографії вони знаходять підтвердження чи заперечення освітньої значущості інформації, отриманої у викладі вчителя. Мета даного прийому – зіставлення вітагенних знань з освітніми. Між ними практично завжди існує певна розбіжність, неминуча в силу тієї розбіжності, що спостерігається між науковими та життєвими уявленнями людини. Освітня задача викладача полягає в умінні діагностувати ступінь розбіжності між вітагенними й освітніми знаннями і, спираючись на систему наукових доказів, розкрити освітню цінність життєвого досвіду учнів, тобто добитись ефективності «операції зведення» [8].

Прийом стартової актуалізації життєвого досвіду учнів. Суть прийому полягає в з'ясуванні запасу знань на рівні повсякденної свідомості учнів, до того, як вони одержать необхідний запас освітніх (наукових) знань. Реалізація даного прийому дає можливість визначити інтелектуальний потенціал як окремих учнів, так і колективу в цілому, створити психологічну установку на одержання нової інформації, використовувати отриману інформацію для створення проблемної ситуації [8]. Технологія використання даного прийому може бути пов'язана з кількома формами організації діяльності учнів:

- Пряма постановка питання «Що ви знаєте про...».
- Постановка проблемного питання у вигляді опису певної життєвої ситуації.
- Опора на письмові роботи учнів, у яких вони викладають вітагенні знання з наступним аналізом викладачем ступеня їхньої поінформованості в галузі навчальної дисципліни.
- Актуалізація вітагенного запасу практичних умінь, звичок у тому чи іншому виді навчальної діяльності (праця, хімія, фізика тощо).

Ефективність даного прийому зумовлена трьома основними умовами: відповідністю поставлених завдань актуалізації навчальної діяльності й життєвому досвіду та віковим можливостям учнів; відповідністю форми актуалізації віковим можливостям учнів; створенням ситуації успіху та оптимістичної перспективи [7].

Пропонуємо орієнтовні завдання, які ілюструють використання на практиці методів і прийомів інтерактивного навчання з елементами вітагенних технологій (урок вивчення новели «Intermezzo» М. Коцюбинського, 10 клас) [див.: 8]. Інтерактивний урок з використанням вітагенних технологій, елементи якого ми пропонуємо, дає змогу учням не лише прочитати й переказати те, що написано в книжці, а й активізуватися на уроці й брати активну участь у бесідах і дискусіях, зіставляти «за» й «проти», ділитися своїми думками й досвідом з іншими. На цьому уроці учні поглиблюють свої знання з української мови та літератури, з історії, мистецтва та інших наук, збагачують свій словниковий запас, удосконалюють уміння логічно формулювати й чітко висловлювати свою

думку. Позитивним є залучення до спільної справи всіх учнів, незалежно від їхньої успішності.

Доцільно об'єднати клас у групи. Кожна група отримує завдання, завдяки чому активізується робота всіх учнів на уроці, отже, кожен має можливість виступити й отримати оцінку.

Робота в групах. Знайти описи пейзажу й прокоментувати їх.

I група. Зачитати уривок «*Мої дні течуть серед степу...*» до слів «*клекотять в соках надія й те велике жадання..*» (доречно використати прийом мелодекламування). Дати відповіді на запитання:

- Які образи переважають в уривку – зорові чи слухові?
- Який філософський зміст має цей уривок?

II група. Зачитати уривок «*... я повний приязні до сонця*» до слів. «*Я теж пустив свою душу під пар*». Відповісти на питання:

- Який центральний образ цього уривка? Яку роль він відіграє?
- Що означає вислів «*Я теж пустив свою душу під пар*»?

III група. Зачитати уривок «*Коли лежиш у полі лицем до неба*» до слів «*було прекрасно*» (доречно використати прийом мелодекламування). Поміркуйте, що ви «побачили» й «почули», слухаючи уривок?

Необхідною, на нашу думку, є **робота з випереджувальними завданнями**. Пропонуємо об'єднати клас у групи:

- літературознавців (*виступ учня про результати дослідження особливостей художнього стилю М. Коцюбинського*);
- істориків (*виступ представника групи про мотивацію Михайла Коцюбинського до написання новели*);
- аналітиків (*виступ про систематизацію дійових осіб*).

Оскільки доповіді підготовлені завчасно, це не лише допомагає економно використовувати час, але й сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, адже матеріал, поділений за тематичними ознаками й представлений однокласниками, не може не зацікавити. Окрім того, з'являється можливість доповнити виступи або ж спростувати їх.

Робота учнів у малих групах на уроці допоможе ознайомитися з поняттям «новела» (опрацювання схеми «Новела»); відшукати риси імпресіонізму в її тексті; проаналізувати мову «Intermezzo» та знайти її життєву основу (дослідження групи істориків); з'ясувати жанр і стиль твору (група літературознавців); розглянути систему дійових осіб (група аналітиків).

На уроках такого типу вчитель разом з учнями **зіставляє твір із зразками мистецтва** (музика, живопис, театр), цим самим прищеплюючи любов до мистецтва й художньої літератури, учні ростуть у світі взаємоповаги, виховують у собі любов до рідного слова та шану до його творців. Так, на запропонованому уроці, школярі не лише ознайомлюються з імпресіоністичною новелою М. Коцюбинського, а й мають змогу розглянути пейзажі відомих художників-імпресіоністів, знайти спільне між зображенням

на малюнку й описами природи в новелі Михайла Коцюбинського (бесіда з учнями за картиною Клода Моне «Імпресія. Схід сонця»).

Перед підсумковим етапом пропонується провести *літературознавчу гру «Закінчи речення»*, в якій будуть запропоновані висловлювання, пов'язані як з особистістю Михайла Коцюбинського, так і з розумінням й усвідомленням тексту твору. Завершити урок варто застосуванням *прийому «Мікрофон»*, який дасть змогу застосувати елементи вітагенного навчання: діти матимуть змогу формулювати свої думки та висловлювати власні переконання, погоджуватись із суспільною думкою чи спростовувати її, опираючись на власний життєвий досвід. Пропонуємо учням висловити свої думки щодо того, чи може природа зцілити від депресії, розпочинаючи розповідь словами (відповідно до власних переконань):

- «Вірю...»
- «У цілому правильно, але...»
- «Сумніваюся...»
- «Не вірю...»
- «Не тільки не вірю, а й вважаю помилковими...»
- «Заперечуючи ці ідеї, я пропоную свої...»

Для домашньої роботи можна запропонувати *написання твору* на одну з таких тем: «*Суспільство без митця*» або «*Письменник серед людей*». Це дозволить учням глибше з'ясувати ідею твору «*Intermezzo*» та перенести події, відтворені в новелі, на сучасний лад і обґрунтувати чи справді суспільству потрібна та людина, яка завдяки служінню народові допомагає йому в повсякденних моральних протистояннях. Вважаємо, що чітке, послідовне, а головне самостійне опрацювання новели М. М. Коцюбинського «*Intermezzo*» дасть можливість дітям без проблем формулювати свої думки, опираючись на почуте й на власний життєвий досвід.

Отже, використання інтерактивних технологій з елементами вітагенної педагогіки дає змогу активно залучати учнів до процесу навчання, використовувати отриману інформацію в повсякденному житті, виконувати більшу кількість завдань завдяки економному використанню часу, а також реалізувати потенційні можливості особистості та актуалізувати інтелектуальний потенціал учнів.

Список використаних джерел

1. Белкин А. С. Витагенное образование. Голографический подход. / А. С. Белкин, Н. К. Жукова. – Екатеринбург : Изд-во УГПУ, 1999. – С. 5–63.
2. Зушман М. Тематично-стильова своєрідність малої прози Б. Лепкого й М. Коцюбинського: [Типологічні порівняння малої прози Михайла Коцюбинського й Богдана Лепкого з точки зору їх тематики] / М. Зушман // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – Вип.7. – С. 102–105.

3. Кукушин В. С. Педагогика начального образования [Текст] : учеб. пособие / В. С. Кукушин, А. В. Болдырева-Вараксина. – Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2005. – С. 46–243.
4. Кучин Л. І. З досвіду вітагенної педагогіки / Л. І. Кучин // Всеукраїнська науково-методична конференція «Розвиток біологічної освіти в Україні». – Мелітополь (26-27 вересня), 2006. – С. 58–60.
5. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / Олена Пометун, Лілія Пироженко – К., 2002. – С. 46–68.
6. Токмань Г.Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К.: Міленіум, 2002.– С. 18–102.
7. Волобуєва Т. Б. Вітагенні технології компетентнісного навчання / Т. Б. Волобуєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/637>
8. Голубєв А. Вивчення новели Михайла Коцюбинського у 10 класі / А. Голубєв [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/literature/14787.



УДК 373.5.016:821.161.2'01

Тетяна Кравчук

студентки V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ ДАВНЬОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 9 КЛАСІ

Протягом навчання в школі учні мають пройти екскурс української літератури від сивої давнини до сьогодення. Зокрема, чинна програма передбачає вивчення давньої літератури в 9 класі [5, с. 4].

Опрацювання творів цього періоду викликає чимало труднощів і потребує детального дослідження. Як справедливо підкреслює О. Мишанич, вивчення давньої і класичної української літератури має свої проблеми, але це не дає підстав для нарікань, оскільки в наш час є вже достатньо літературознавчих публікацій з цієї теми [4, с. 14].

Мета статті – простежити специфіку викладання давньої літератури в 9 класі.

Методика навчання української літератури пропонує широкий арсенал методів і прийомів, які варто застосовувати на уроках української літератури. Так, оскільки дев'ятикласники вже вміють розподіляти свою увагу, виділяти головне й другорядне, то доцільно подати теоретичний матеріал за допомогою лекції [3, с. 18]. Відомі українські вчені-методисти Т. Бугайко та Ф. Бугайко зазначають: «Правильно побудована шкільна

лекція не тільки забезпечує логічний виклад теми, але й виховує в учнів уміння стежити за вчителем, активно сприймати зміст матеріалу (факти й логічні зв'язки), осмислювати його: вона дає учням навички розумової праці й заохочує їх до подальшої, уже самостійної, роботи над виучуваною темою» [1, с. 45].

Зрозуміло, що лекція має свої недоліки, адже учні запам'ятовують і можуть відтворити лише 1/6 тієї інформації, що виклав учитель [3, с. 18]. Дев'ятикласникам важко бути зібраними й слухати монотонну розповідь учителя, але в цьому немає провини учнів, ефективність шкільної лекції залежить від самого вчителя, від вдало дібраного ним матеріалу та уміння подати його належним чином. Шкільну лекцію доречно розбити на певні частини, між якими можна використати інтерактивні методи, заслухати учнівські реферати та повідомлення [3, с. 18].

Не менш важливим під час вивчення давньої літератури є застосування наочності. Сьогодні можна знайти багато альбомів і журналів з репродукціями картин XI–XVIII століть. Зокрема, пропонуємо використовувати альбом «Український живопис» [2, с. 128] та журнал «Великие художники, их жизнь, вдохновение и творчество» [7, с. 28]. Ці видання, що містять кольорові репродукції, дадуть неабияке уявлення про образотворче мистецтво того часу, а також допоможуть учителям урізноманітнити роботу на уроці. Ефективним буде також використання мультимедійних презентацій та відеоматеріалів. Такі унаочнення зацікавлюють дітей, розширюють їхні знання, виховують уміння цінувати й шанувати рідний край та історію.

На вступних уроках з давньої літератури не варто забувати про міжпредметні зв'язки [6, с. 52]. Доцільно поєднувати літературу, культуру, політику, історію в одне ціле, що стане тлом наступних уроків, на яких давня література розглядатиметься більш конкретно.

Наприклад, вивчаючи українську літературу доби ренесансу та бароко, варто розпочати урок з бесіди, в якій необхідно обговорити основні історичні факти кінця XVI – початку XVII століття. Це дасть змогу зрозуміти учням, в якому непростому становищі перебувала Україна та як ці події впливали на розвиток літератури. До історії необхідно звертатися також під час вивчення козацьких літописів. Дев'ятикласники знають про козаків з уроків історії, тому можна легко активізувати учнів, запропонувавши їм розповісти про історичні події цього періоду, після чого перейти до опрацювання козацьких літописів.

Давня українська література охоплює XI–XVIII століття. Це була складна, жорстока, але надзвичайно інтенсивна й цікава доба в нашій історії. Сучасні дослідники відносять давню літературу до так званих християнізованих, оскільки в усіх текстах спостерігаємо надмірну зацікавленість авторів біблійною тематикою [4, с. 13]. Тому вже після вступної теми учні знайомляться з книгою книг – Біблією.

Під час вивчення цієї теми, учні дізнаються про історію створення Біблії, опрацьовують її притчі та легенди. Можна використовувати різноманітні методи й прийоми, зокрема: бесіду, роботу з текстом, роботу в групах, метод проектів, інтерактивну вправу «Мікрофон» та інші.

Не менш важливим на уроках вивчення Біблії є виховний аспект. Завдання педагога – навчити учнів правильно розуміти її моральні цінності.

Перед тим як розпочати аналіз української літератури XIII–XVIII століть, пропонуємо учням переписати з дошки цитату Івана Франка: «Ми не повинні забувати, що й перед Котляревським у нас було письменство й були писателі, було духовне життя, були люди, що сяк чи так думкою вибігали поза тісний круг буденних матеріальних інтересів, сяк чи так шукали якихось ідеалів і доріг для їх осягнення» [Цит. за: 9, с. 25]. Обговорення змісту цього висловлювання дасть змогу дітям зрозуміти, що давня література – важлива сторінка в розвитку української культури, тому варто звернути особливу увагу на її вивчення, щоб осягнути всю неповторність даного періоду в літературі.

На двох наступних уроках вивчаються літописи та патерики як зразок житійної літератури. Учням пропонується ознайомитися з «Повістю минулих літ» та з «Києво-Печерським патериком».

Опрацьовуючи їх, учитель за допомогою мультимедійної презентації або невеликого відеофільму може провести заочну екскурсію до Києва. Учням необхідно розповісти про його основні пам'ятки, їх історичне значення, а потім зачитати уривки з «Повісті минулих літ» і проаналізувати, як трактує нашу історію літопис.

Далі програма передбачає ознайомлення учнів 9 класу з українською літературою доби бароко та ренесансу. Цю тему пропонуємо подати методом шкільної лекції з мультимедійною презентацією, в якій за допомогою слайдів розповісти про особливості епохи, її значення для розвитку української літератури, про історію заснування Острозької, Києво-Могилянської академії та братських шкіл. Для того щоб ця інформація краще запам'яталася, можна дати учням завдання підготувати реферативні повідомлення.

Під час вивчення козацьких літописів учителю варто торкнутися проблеми морських походів і неймовірної винахідливості козаків, які зуміли створити чи не найперший в історії підводний човен [4, с. 17]. Педагогу необхідно опрацьовувати матеріали дослідників, які займалися темою козацтва, зокрема праці М. Грушевського та Д. Дорошенка, і шляхом бесіди допомогти усвідомити учням особливості тематики козацьких літописів. Підбиваючи підсумки, варто поставити проблемне запитання: «Мазепа національний герой чи зрадник?».

Надзвичайно важливим етапом у давній літературі є творчість неперевершеного філософа, мислителя, байкаря та поета Григорія

Сковорода. Дев'ятикласники ознайомлюються з його байками та філософськими трактатами. Урок можна розпочати зі шкільної лекції, в якій повідомити про найцікавіші епізоди з життя Григорія Сковорода, зокрема: про навчання філософа в Київській академії, про його неабиякий музичний хист, про мандри Європою, які відіграли важливу роль у формуванні його світогляду. Необхідно зацікавити учнів неймовірною передбачливістю українського мислителя, адже він точно визначив день свого переходу в інше життя та підготувався до смерті. Потрібно наголосити, що своєю творчістю Сковорода підсумував найвищі досягнення давньої літератури.

Учителю треба звернути особливу увагу на вчення Сковорода про «сродну» (споріднену, таку, що відповідає вродженим здібностям людини) працю [8, с. 53] та рівну нерівність, які не втратили своєї актуальності й сьогодні. Потрібно зауважити також, що Григорія Савича Сковороду й досі вважають одним з провідних філософів світу, а його філософські трактати були й будуть актуальні. Тому варто закликати учнів до свідомого вивчення життєвого та творчого шляху нашого неповторного філософа та поета, адже це дасть змогу зрозуміти значення людини на землі [8, с. 125].

Отже, якою б складною для розуміння не була давня література, завдання вчителя – допомогти учням осягнути всю її велич і неповторність.

Список використаних джерел

1. Бугайко Т. Майстерність учителя-словесника [Текст] : навч. посіб. / Тетяна Бугайко, Федір Бугайко. – К. : Радянська школа, 1963. – С. 45–46.
2. Величко Ю. Український живопис: Сто вибраних творів / Юрій Величко – К. : Мистецтво, 1989. – 191 с.
3. Коваленко Н. Шкільна лекція ефективна лише тоді, коли вчитель володіє прийомами зацікавлення учнів / Ніна Коваленко // Всесвітня література. – 2003. – № 9. – С. 18.
4. Мишанич О. Проблема вивчення давньої та класичної української літератури / Олекса Мишанич // Слово і час. – 2002. – № 2. – С. 13–19.
5. Мовчан Р. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: українська література 5–12 класи / Раїса Мовчан. – К.-Ірпінь, 2005. – 201 с.
6. Пасічник Є. Методика викладання української літератури / Євген Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 115 с.
7. Сегал Я. Украинская икона / Ян Сегал // Великие художники, их жизнь, вдохновение и творчество. – № 121. – С. 3–31.
8. Сковорода Г. Розмова, що називається Алфавіт, або Буквар миру/ Григорій Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 324 с.
9. Слоньовська О. Конспекти уроків з української літератури. 9 клас / Ольга Слоньовська – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2002. – 272 с.



УДК 373.5.091.33:821.161.2

Юлія Кугай

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)*

ВИКОРИСТАННЯ ІЛЮСТРАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ІВАНА НЕЧУЙ-ЛЕВИЦЬКОГО

Унаочнювання – один із загальних дидактичних принципів навчання в школі. Його специфіка в процесі навчання української літератури зумовлена тим, що йдеться одночасно про вид мистецтва – художнє слово, й науку – літературознавство, а література тісно пов'язана з життям: у ній оповідається життєпис письменників, характеризуються історичні епохи, згадуються твори інших видів мистецтва як контекст до літературної творчості [5, с. 38].

Багатими на методичні знахідки з цієї проблеми є посібники А. Коржупової «Наочність на уроках літератури» (1961), М. Машенка «Джерела гармонійної краси» (1978), В. Корчука «Методичні рекомендації з питань використання образотворчого мистецтва на уроках літератури за допомогою технічних засобів – 4 клас» (1980) та ін. У 1984 році вийшов оригінальний посібник для словесників О. Бандури «Міжпредметні зв'язки в процесі вивчення української літератури», у якому була намічена орієнтовна схема інтеграції літератури й живопису. Методичні поради, викладені в ньому, не втратили своєї практичної значущості й у наш час. Приділив увагу проблемі унаочнювання також визначний методист Є. Пасічник у своєму навчальному посібнику «Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах» (2000).

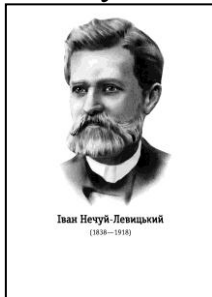
Художня література відтворює дійсність у живих картинах, і, по суті, сама є наочним відтворенням дійсності. Разом з тим, часто буває так, що засвоєнню літературного тексту допомагають музика, кіно, телебачення, образотворче мистецтво. Ці види мистецтва стають на уроці новим джерелом інформації, допомагають формуванню естетичних смаків, почуттів, можуть допомогти більш повному й чіткому оформленню в свідомості школярів тих образів, які зобразив письменник [3, с. 248]. Оскільки художня література є словесним самостійним видом мистецтва, то й твори живопису мають свою графічну специфіку зображення навколишнього життя. Вони також впливають на емоції учнів, доповнюють враження про певний літературний твір [4, с. 93].

На відміну від лірики й драми, в епосі подається «об'єктивна картина навколишньої дійсності» [3, с. 278]. Тема епічного твору розкривається через сюжет та композицію. У старших класах звертається увага на багатоплановість сюжету. Великі за обсягом епічні твори мають одну основну та декілька побічних ліній [2, с. 81]. Саме в 10 класі вивчається велика кількість прозових творів: «Кайдашева сім'я», «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», «Земля», «Оборона Буші», «Тіні забутих предків» і т. д. Аналізуючи їх, учні детально дізнаються про такі поняття, як сюжет, композиція, проблематика. Для того, щоб школярі цілком зрозуміли художній твір, варто застосовувати послідовний аналіз, специфіка якого полягає в спостереженні над розвитком сюжету з метою з'ясування своєрідності його побудови, вичленення найважливіших для розкриття теми та вираження ідеї моментів, подій, виявлення особливостей групування образів-персонажів [1, с. 59].

Соціально-побутова повість «Кайдашева сім'я» – це один з найкolorитніших творів української літератури, енциклопедія народознавства, тому ілюстративний матеріал є невід'ємною складовою уроків з вивчення цього епічного твору.

На вивчення життя та творчості Івана Нечуя-Левицького відведено в 10 класі 4 години. На одному уроці учні ознайомлюються з біографією письменника, а на інших аналізують соціально-побутову повість «Кайдашева сім'я». Життєпис та творчий доробок митця вивчається в контексті доби реалізму, характерною ознакою якого є правдиве відтворення життя. Тому для кращого сприйняття та розуміння навчального матеріалу варто використовувати різноманітний ілюстративний матеріал: портрети, репродукції картин, ілюстрації до творів, учнівські малюнки.

На першому уроці, що присвячений вивченню життєвого шляху І. Нечуя-Левицького, пропонуємо провести **роботу з портретом** митця.

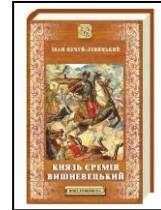


Варто запропонувати учням описати зовнішність письменника, спробувати зіставити зовнішність і внутрішній світ людини. Учитель може сам коротко змалювати зовнішній вигляд І. Нечуя-Левицького: *«Подивіться, будь ласка, на портрет цієї людини. Чіткі, правильні риси обличчя, високе чоло, густа борода, охайна зачіска. Проте сум та тривога в очах... Про що це свідчить?»* Відповідь на це запитання учні можуть дати двічі – відразу та після розповіді вчителя про життєвий шлях письменника. Робота з портретом налаштує учнів на сприйняття матеріалу, допомагає зосередитися та уявити, якою була ця людина.



Крім того, на цьому ж уроці потрібно показати школярам й інші фотографії та картини, які розкриють усі грані особистості письменника та його життєві колізії. Доречними стануть зображення будинку, де народився митець та де відкрито його меморіальний музей (с. Стеблів), Богуславського духовного училища та Київської духовної семінарії. Варто також зазначити, що Іван Нечуй-Левицький захоплювався живописом. Його улюбленою картиною була «Українська ніч» (художник – Архип Куїнджі). Демонстрація цієї репродукції дасть учням змогу зрозуміти основну тематику творів письменника, його патріотизм та любов до рідної землі.

Даючи характеристику творчості Івана Нечуя-Левицького, потрібно не лише назвати його твори, а й показати їх. Якщо ж немає змоги принести книжки, можна скористатися зображенням їхнього зовнішнього вигляду.



Це стане своєрідною **виставкою** та зацікавить школярів, спонукатиме їх ознайомитися з творами письменника, прочитати його найкращі повісті.

Наступні заняття відведено на аналіз соціально-побутової повісті «Кайдашева сім'я». На другому уроці з вивчення творчості І. Нечуя-Левицького визначаємо тему та ідею твору, проблематику, а також перевіряємо, наскільки учні зрозуміли текст повісті й чи взагалі знайомі з ним. У нагоді стають ілюстрації до «Кайдашевої сім'ї», демонструючи які, ставимо запитання та пропонуємо описати зображений епізод (**робота з ілюстраціями**). Наприклад:



Початок твору. Карпо та Лаврін розмовляють про дівчат. Тут уперше відбувається знайомство читача з героями твору. Карпо постає як людина з твердим, трохи жорстким характером. Лаврін, навпаки, добродушний, життєрадісний. У цей момент Карпо загнув «круте словечко», і батько вибіг з повітки. Він дуже набожний, постив усю п'ятницю й не любив, коли діти лаялися.



Мотря замітала у хаті, готувала обід, а Кайдашиха тим часом розмовляла з сусідкою, лаючи «ледачу» невістку, називаючи її кобилою. Мотря почула це й не змовчала. Вона дала відповідь свекрусі. Цей епізод характеризує обох жінок, як гарячих та запальних. Жодна не поступиться. Такі моменти налаштовують читача на продовження сварок у

сім'ї Кайдашів.



Живучи нарізно, обидві сім'ї мали спільні сїни. Щоби насолити Мелашиці та Лавріну, а заодно й Кайдашисі, Мотря вирішила вночі зібрати яйця, знесені їхніми курми. Та цей шум почули всі й вибігли з хати.

Також можна запропонувати школярам знайти той чи інший епізод у тексті (**робота з текстом**). Така діяльність зацікавить учнів, стане поштовхом до роботи на уроці. До того ж текст твору запам'ятовується краще, якщо він супроводжується ілюстраціями. Розвивається асоціативне мислення, й учневі легше пригадати події, коли перед очима постає певне зображення.

Назва повісті «Кайдашева сім'я» досить символічна. Стрижневим у цій назві є слово «сім'я», символом якої є родинне дерево. Тому для характеристики персонажів твору використовуємо зображення дерева, а саме груші.

Коріння та стовбур – уособлення проблем і незлагод у родині Кайдашів. Протягом уроку, на якому розглядаємо проблематику твору (тогочасні та вічні проблеми), заповнюємо відповідну таблицю й прикріплюємо її на стовбур. Як відомо, стовбур – це основа будь-якого дерева та й рослини загалом. Саме від нього залежить, якою ж буде крона. У нашому випадку, крона є символом самих членів родини Кайдаша. Кожному з них відповідає певна гілка. Даючи характеристику цим образам, ми поступово додаємо до дерева зображення героїв твору. Учнім варто запропонувати **роботу в групах**, кожна з яких працюватиме над одним образом. Це не лише зекономить час, а й дасть дітям можливість обмінятися думками, попрацювати разом і якомога краще представити іншим школярам свої **міні-проекти**.

Омелько та Маруся



Лаврін та Мелашка

Карпо та Мотря



Тогочасні проблеми	Вічні проблеми
<ul style="list-style-type: none">• Злиденне життя селян;• малоземелля;• темнота, неосвіченість, забобонність селян;• непомірні податки;• руйнування патріархального укладу села;• недосвідченість у громадських справах.	<ul style="list-style-type: none">• Батьки й діти;• кохання, сімейні стосунки;• людська гідність;• справедливість;• добро й зло.

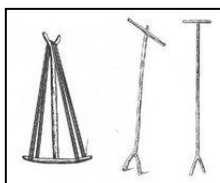
Характеристика будь-якого героя супроводжується цитатами з тексту, які добирають самі учні (*робота з текстом*). Необхідно також ознайомити школярів з планом характеристики персонажа. Для цього варто розробити спеціальні інформаційні картки, де чітко буде вказано, як поступово, крок за кроком, потрібно характеризувати певний образ. Такий план повинен бути в кожного учня, і *роботу з пам'яткою* доцільно проводити щоразу перед аналізом образів-персонажів.

Закріплення вивченого матеріалу проводимо у вигляді *літературної вікторини*, використовуючи символічне дерево. Поряд з портретами героїв на гілках розміщуємо аркуші-груші, на зворотному боці яких написано запитання за змістом твору. Вони повинні бути чіткими, а відповіді на них – лаконічними та точними. Наприклад:

- Назвіть прізвисько Кайдашихи (*Пані економша*).
- Як звали батька Мелашки? (*Охрім Балаш*).
- Чого найбільше боявся Омелько Кайдаш? (*Померти наглою смертю, втопитися*).
- У якому селі жила сім'я Кайдашів? (*Семигори*).
- Яким способом Мотря міряла землю? (*За допомогою свого пояса*).

Такі запитання дають змогу вчителю виявити, хто з учнів прочитав твір, на які деталі діти звертали увагу, що було опущено. До участі в проведенні вікторини варто залучити найменш активних учнів, щоб оцінити їхні знання тексту твору. Школярі по черзі називають певний номер (груші заздалегідь пронумеровано), а вчитель зачитує запитання, на яке потрібно відповісти.

Як відомо, Іван Нечуй-Левицький чудово знав побут та народні звичаї, а «Кайдашева сім'я» вважається енциклопедією народознавства. Автор щедро насичує свій твір словами, що позначають назви побутових предметів, певні процеси тощо. Деякі зі слів незрозумілі учням. Тому для того, щоб пояснити дітям їхнє значення, варто також використовувати ілюстрації. При цьому бажано наводити певний уривок з твору, пов'язаний з тією чи іншою назвою. Наприклад:



«Однаке одного дня по обіді Мотря витягла з своєї скрині десять товстих починків, взяла мотовило й хотіла мотать. Кайдашиха побачила, що то не жарти, і спалахнула.

– Чи ти жартуєш, молодице, чи зо мною дражнишся? – ститала в Мотрі свекруха.

– В мене нема жартів, – сказала Мотря, махаючи **мотовилом**, котре гойдалось в її руках і черкалось об волок.

Кайдашиха зобидилась.

– Дай сюди **мотовило!** Це не твоє, а моє. Принеси од свого батька та й мотай на йому, про мене, свої жили, – крикнула Кайдашиха й ухопила рукою **мотовило**».



Ще один приклад: *проща* – це подорож до певного святого місця з метою духовно збагатитися й зрости. На прощу пішла Мелашка. Та повертається з Києва молодиця не захотіла, аби не терпіти образ та докорів свекрухи.

Отже, ілюстрації є невід’ємною складовою уроків української літератури, адже їх використання не лише зацікавлює учнів, а й стимулює їх до роботи, допомагає краще сприймати та запам’ятовувати матеріал, сприяє глибшому розкриттю змісту твору, його теми, ідеї та сюжетних ліній, а також ширшому аналізу образів-персонажів.

Список використаної літератури

1. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури / Леся Мірошніченко. – К., 2010. – 431 с.
2. Наукові основи методики літератури / за ред. Ніли Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Пультер С. Методика викладання української літератури / Сергій Пультер, Анатолій Лісовський. – Тернопіль, 2004. – 143 с.
5. Токмань Г. Використання наочності на уроках української літератури / Ганна Токань // Урок української. – 2006. – №5–6. – С. 38–41.



УДК 373.5.091.33:821.161.2

Ірина Кузик

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф. Куцевол О. М.)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Магістральним напрямом модернізації сучасної шкільної літературної освіти є широке застосування дослідницької діяльності учнів. Пошукова активність – одна з умов, що дозволяє виховувати в школярів жагу до знань і прагнення до відкриттів. Учитель літератури не повинен позиціонувати себе лише як носій готових літературознавчих знань і непохитних висновків, він має залучати до процесу дослідження своїх вихованців, ставлячи перед ними й перед собою проблеми невирішені, дискусійні. Практика засвідчує, що учням цікаво випробувати себе дослідниками невідомих сторінок письменницького життєпису, відкривачами мистецьких талантів рідного краю. Та й аналіз художнього

твору може проводитись як на рівні ознайомлення юних читачів з його вже усталеною інтерпретацією, так і на рівні самостійних спостережень і маленьких відкриттів, що дозволяють учням по-новому поглянути на знайомий текст, відчути його глибину та естетичну довершеність.

Проте розгляд й узагальнення стану практики викладання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах засвідчує, що дослідницький метод ще не зайняв належного місця в роботі словесників, не напрацьовані науково-методичні засади використання на уроках літератури такої сучасної форми навчально-дослідницької роботи, як метод проектів. Це й зумовлює **актуальність** нашої розвідки.

Мета дослідження – висвітлити особливості проектної діяльності в системі літературної освіти старшокласників.

Об'єктом розгляду стала дослідницька діяльність учнів у процесі шкільної літературної освіти; **предметом** – методика організації проектного навчання на уроках літератури.

Теоретичною основою дослідження стали праці педагогів В. Беспалька, В. Гузєєва, І. Колесникової, Є. Полат, А. Хуторського, І. Чечель та методистів Н. Волошиної, О. Ісаєвої, М. Качуріна, М. Кудряшова, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Г. Токмань.

В основі проектного навчання – метод проектів, розроблений Дж. Дьюї, У. Кілпатриком, С. Шацьким та ін., який сприяє оптимізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, формуванню її свідомої мотивації, розвитку самостійності й творчої ініціативи в пошуковій роботі.

Проект (від лат. *projector* – який кидає вперед) – гнучка модель організації навчального процесу, зорієнтована на творчу самореалізацію особистості учня шляхом розвитку його інтелектуальних можливостей, вольових якостей та креативних здібностей у процесі створення під керівництвом педагога нового продукту, що має об'єктивну чи суб'єктивну новизну та практичну значущість [2, с. 353].

Загальноновизнано, що метод проектів доцільно використовувати в старших класах, а в середній ланці школи можна застосовувати лише його окремі елементи, оскільки це потребує від учнів певного рівня літературних та літературознавчих знань, розвиненого абстрактного мислення та творчої уяви.

Цей метод – один з найефективніших серед дослідницьких. Він передбачає самостійну діяльність учнів на основі особистісного вибору пізнавальних або практичних завдань у нестандартних ситуаціях. Таке навчання може бути віднесене до **педагогічних технологій**, оскільки припускає цільову спрямованість кожного проекту, конкретні наукові ідеї, на які воно опирається, застосування алгоритму й чіткої послідовності дій учителя та учнів, вимірні критерії оцінки отриманого результату. У проектному навчанні виявляється раціональне поєднання теоретичних знань і практичних дій у ході вирішення конкретної проблеми,

використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих, що мають на меті вироблення нового продукту.

Стимуляторами, що впливають на ефективне використання методу проектів, є такі **психолого-педагогічні умови**:

- проблемність навчального матеріалу, створення проблемної ситуації на основі усвідомлення учнями суперечності між уже пізнаним і тим, що повинно бути засвоєне, коли вони відчувають недостатність набутих знань, що спонукає до самостійного пошуку;
- використання принципів особистісно зорієнтованого та діалогового навчання, що стають підґрунтям активності школярів;
- створення в учнівському колективі атмосфери довіри, поваги, партнерства, співробітництва й готовності до дослідницько-пошукової діяльності;
- зв'язок навчання шкільної юні з життям, грою, працею;
- урахування психолого-вікових особливостей суб'єктів навчання, їхніх індивідуальних інтересів, інтелектуальних можливостей та здібностей;
- доцільного підбору різноманітних методів і прийомів, що підтримують в учнів дух дослідництва [1; 3; 4].

Учені виокремлюють такі **риси проектної діяльності**:

- 1) спрямованість на отримання конкретних результатів, що мають практичну, теоретичну, пізнавальну значущість для всіх і для кожного учасника проекту (наприклад, проведення прес-конференцій, зустрічі з письменником, інтерв'ю, випуск тематичних стінних, періодичних та Інтернет-газет, літературних альманахів, підготовка мультимедійних презентацій тощо);
- 2) самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова) з планування, реалізації та оцінювання проекту;
- 3) розподіл ролей і відповідальності між усіма учасниками проекту;
- 4) чітка структурованість й алгоритмічність змістової частини проекту з визначенням запрограмованих поетапних результатів (наприклад, етап підбору джерельної бази з теми проекту завершується складанням списку бібліографічних джерел чи тематичної картотеки, а етап збору фактичних даних – розробкою сценарію гри, виготовленням таблиць, схем, графіків тощо);
- 5) оформлення результатів дослідження, формулювання висновків, напрацювання рекомендацій для подальшого пошуку;
- 6) захист-презентація творчих робіт.

У своїй діяльності вчитель-словесник має враховувати типологію проектів:

а) **за числом учасників: індивідуальні, парні, групові;**

б) *за віком учасників: одновікові*, коли задіяні учні одного класу чи паралелі, та *різновікові*, що передбачають інтелектуальне спілкування й співробітництво учасників різного віку, у тому числі й дорослих;

в) *за домінуючим методом дослідження: дослідницькі, творчі, інформативні, практично зорієнтовані, ігрові*;

г) *за характером координації: безпосередній*, що виконується під прямим керівництвом учителя, та *опосередкований*, коли це керівництво приховане. Характер координації може змінюватися відповідно до набуття старшокласниками досвіду самостійного проектування: спочатку вона може бути загальною, з часом – більш гнучкою й епізодичною;

г) *за характером контактів: внутрішньокласні, міжкласні, шкільні, регіональні та міжнародні*; три перші організуються в межах одного навчального закладу й об'єднують у спільному проектуванні учнів одного класу чи школи; регіональні включають у взаємодію шкільну молодь різних загальноосвітніх навчальних закладів певного регіону, а міжнародні – України та інших країн;

д) *за тривалістю проведення: короткотривалі* (кілька уроків за програмою одного предмета), *середньотривалі* (від тижня до місяця), *довготривалі* (семестр чи навчальний рік).

Схарактеризуємо основні різновиди проектів.

Дослідницькі проекти мають структуру, що наближається до наукового дослідження, і передбачають аргументацію актуальності проблеми, предмета, об'єкта, мети та завдань проектування. Завершується проект обговоренням та оформленням результатів, формулюванням висновків і накресленням проблем подальшого дослідження. *Форма представлення результатів проекту – доповідь, повідомлення, наукова стаття*. Подаємо тематику можливих дослідницьких проектів: «Постать П. Тичини в «Книзі споминів» М. Коцюбинської», «Афористичність ліричних та ліро-епічних творів М. Рильського», «Образи дітей війни в малій прозі Г. Тютюнника», «Античні ремінісценції в ліриці Л. Костенко»; «Життя В. Стефаніка через призму есе-біографії Р. Горака «Кров на чорній ріллі».

Творчий проект вирізняється не такою строгою структурою, однак теж реалізується в певній послідовності: з'ясування потреби, аналіз існуючого стану, визначення вимог до об'єкта проектування, вироблення первинних ідей, їх аналіз та вибір однієї з них, планування, збір матеріалів, виготовлення проекту та рефлексія отриманого результату. *Форма представлення творчого проекту* більш гнучка й довільна – *репортаж, інтерв'ю, стіннівка, альбом з матеріалами та фотографіями про реалізацію проекту, відеофільм і т.ін.*;

Приклади творчих проектів: «Створіть мультимедійну презентацію життєтворчості М. Зерова за документальним фільмом «Микола Зеров» (2011, сценарій О. Ніколенко); «Проілюструйте вірші Євгена Плужника

творами українського живописного імпресіонізму 10-20-х рр. ХХ ст. (П. Нілус, Д. Бурлюк, О. Мурашко)»; «Напишіть листа від імені письменника-в'язня ГУЛАГу, використовуючи матеріал книги С. Підгайного «Українська інтелігенція на Соловках».

Інформаційний проект має на меті навчити студентів здобувати й аналізувати інформацію. Він може бути самостійним або частиною дослідницького проекту. Основна діяльність виконавців пов'язана з опрацюванням бібліотечних фондів, матеріалів ЗМІ, баз даних, у тому числі й електронних, анкетування, інтерв'ювання, тестування з подальшою обробкою отриманих матеріалів. Презентація результатів інформаційних проектів може здійснюватись у формі *доповіді й публікації, розміщених у мережі Інтернет чи виголошеній на наукових або читацьких конференціях, засіданнях літературного гуртка* тощо.

Наведемо деякі теми інформаційних проектів: «Укладіть бібліографію публікацій літературно-художніх часописів про творчість конкретного письменника»; «Створіть дайджест статей, які висвітлюють найцікавіші явища української постмодерної літератури»; «Зробіть огляд матеріалів окремого числа одного з українських часописів («Дніпро», «Київ», «Березіль», «Дзвін», «Вітчизна», «Дивослово» та ін.).

Практично зорієнтовані проекти передбачають утілення набутих знань у виготовлення *конкретних виробів (мультимедійних презентацій, таблиць, схем, зразків творчих робіт, літературних карт* тощо).

Особливістю **ігрових проектів** є прийняття учасниками на себе певних ролей, зумовлених змістом проекту. Вони імітують соціальні функції та ділові стосунки, які ускладнюють вигаданими ситуаціями. Різновидами таких ігор можуть стати літературні брейн-ринг, ток-шоу, КВК, заочна (віртуальна) екскурсії до літературно-меморіального музею; подорожі літературними місцями; засідання «круглого столу», експертної чи редакційної ради; підготовка очного чи заочного інтерв'ю письменника; написання сценарію гри-драматизації, що висвітлює епізоди біографії майстра слова тощо.

Дуже важливо організувати зовнішню прилюдну оцінку проекту, що дозволить підвищити ефективність його виконання, усунути труднощі, внести своєчасну корекцію у процес виконання проекту.

Можна стверджувати, що вмiла організація методу проектiв сприятиме активiзацiї дослідницької діяльності старшокласників, позитивно впливатиме на поглиблення їхніх літературних та літературознавчих знань і формування читацьких інтересів та естетичних смаків.

Список використаних джерел

1. Єрмаков І. Г. Проектна діяльність / І. Г. Єрмаков // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 717–718.

2. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна концепція) : навч. посіб. / Ольга Куцевол. – К. : Освіта України, 2009. – 464 с.
3. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – 210 с.
4. Рапацевич Е. С. Метод проектов / Евгений Рапацевич // Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – С. 304–306.



УДК [373.5.091.313:004.032.6]:821.161.2

Наталія Кузьменко

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.)

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сьогодні на особливу увагу заслуговують питання інтенсифікації навчального процесу, сутність яких полягає в тому, щоб за найменших витрат часу дати необхідний обсяг інформації, домогтися її якісного засвоєння, сформувані такі вміння й навички, які допоможуть людині в майбутньому вільно почуватися в інформаційному просторі, у колективі, раціонально користуватися ними у своїй діяльності. Необмежені можливості для проведення уроків літератури й позакласних заходів на високому рівні відкривають технічні засоби навчання.

Дослідження психологів засвідчують, що сприймання й переробка дітьми інформації, одержаної з екрану, здійснюється на більш високому рівні психічної активності, що сприяє глибшому й повнішому засвоєнню знань. Екран позитивно впливає й на пам'ять, бо матеріал, поданий візуально, зберігається довше, запам'ятовується швидше й відтворюється точніше.

Робота з відеоматеріалами передбачає насамперед діяльнісний підхід до їх вивчення. Учень працює в класі й вдома, одноосібно чи колективно, він навчається самостійно здобувати знання за допомогою такого привабливого засобу навчання, як відеоматеріали, що сприяє формуванню творчої особистості. Творчість, за Л. Виготським, виникає там, де людина уявляє, комбінує, змінює й створює щось нове, якою б крупинкою не здавалося це нове в порівнянні з творчістю генія [2, с. 114].

Власне, відеоматеріали – це яскравий приклад реалізації творчої особистості, це зразок колективної творчості.

Проблема навчального кіно як засобу підвищення ефективності заняття літератури не нова. Це питання розглядають у своїх працях відомі літературознавці, мистецтвознавці, педагоги й методисти, зокрема Б. Буяльський, Л. Брюховецька, А. Гельмонт, П. Гудим, С. Гуревич, С. Жила, С. Комендант, Н. Коржупова, Л. Кулінська, С. Мельничук, О. Непорожній, Є. Пасічник, А. Плахова-Модестова, С. Пультер, О. Тесля, Л. Чашко та ін.

Уроки літератури з-поміж інших занять вирізняються емоційністю. Принцип емоційності навчання передбачає, що в процесі пізнавальної діяльності в учнів виникає певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати якісне засвоєння знань. В. Неділько слушно зазначив, що «...художній твір – це завжди хвилювання, спалах почуттів, боротьба поглядів, любов і ненависть. Він сам по собі збуджує, хвилює учня, викликає в нього різні емоції... Словесник, будуючи урок, завжди враховує й елемент емоційності як один з найважливіших факторів, що забезпечує ефективність навчального процесу» [5, с. 221].

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей використання відеоматеріалів на уроках української літератури для підвищення якості навчання.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес на заняттях з української літератури в школі, **предметом** – методика використання відеоматеріалів, знятих на основі художніх творів, у процесі вивчення української літератури.

У порівнянні з іншими видами технічних засобів навчання відео має очевидні переваги: за одиницю часу учень отримує значно більше інформації, яка міцніше засвоюється, запам'ятовується, адже надходить одночасно двома каналами – зоровим і слуховим.

Відеоматеріали сприяють унеможливленню таких факторів ризику в навчальному процесі, як стрес. Цей психічний стан, як правило, провокується міжособистісними конфліктами учасників педагогічного процесу, авторитаризмом учителя, неадаптованістю учня до заняття. Завдяки відеоматеріалам створюються комфортні умови для результативної роботи абсолютно всіх учнів і педагога.

Головна перевага відеоматеріалів полягає в тому, що навчальна інформація надходить до реципієнтів одночасно через зоровий і слуховий канали. «Одночасний вплив складного комплексу подразників на різні аналізатори має особливу силу, особливу емоційність. Тому орган людини, яка сприймає інформацію з допомогою перегляду відеоматеріалів, знаходиться під впливом могутнього потоку якісно незвичайної інформації, що створює емоційну основу, на базі якої від конкретного образу легше переходити до логічного мислення, до абстрагування» [1, с. 18].

Зорові й слухові рецептори, які беруть участь у процесі сприйняття, допомагають людині отримати повніші й точніші уявлення про питання, що вивчаються. Це значною мірою покращує сприйняття й запам'ятовування матеріалу, створює у свідомості учнів міцніші асоціативні зв'язки.

Методика використання відеоматеріалів на заняттях української літератури в педагогічній теорії і практиці недостатньо опрацьована. Таку методику необхідно розробити, оскільки вона сприятиме становленню

якісної літературної освіти. Вона має бути заснована передусім на розумінні мети такого використання – підвищити ефективність уроків української літератури. Основний принцип використання відеоматеріалів – **доцільність**. Учитель повинен відповісти не тільки на питання: **для чого** застосовувати, але й **як** підготувати учнів до сприйняття; організувати навчальну ситуацію, у центрі якої буде відеоматеріал як засіб наочності; логічно пов'язати цей етап заняття з іншими [1, с. 17].

Успіх уроків з використанням відеоматеріалів залежить передусім від ретельної підготовки вчителя. Вона складається з двох етапів: відбору матеріалу й власне методичної підготовки.

Доцільним є використання відеоматеріалів на заняттях **за таким алгоритмом** [1, с. 19]:

- підготовка до сприйняття візуальної інформації,
- демонстрація відеофільму,
- обговорення побаченого.

Після перегляду відеоматеріалів у глядачів багато вражень, тому, на думку Л. Прессмана [3], **перші питання доцільно звертати до образного ряду** відеоматеріалів, що дає можливість учням поступово розрядитись емоційно. Це необхідно для того, щоб у подальшому панувала спокійна зосередженість, яка сприятиме обміркуванню наступних питань, виконанню конкретних завдань. Учитель розробляє систему питань з метою більшої активності сприйняття відеоматеріалів учнями. Бесіда повинна містити питання проблемні, творчі, диференційовані.

Л. Чашко [6] пропонує такі типи запитань:

1) запитання, спрямовані на краще розуміння ідейно-художнього задуму літературного твору, наприклад: «Які риси героя виразились у цьому епізоді?», «Яка проблема піднята в цьому відеофрагменті?»;

2) запитання емоційно-почуттєвого характеру: «Що ви схвалюєте в характері цього персонажа?», «Які почуття пережили при перегляді цього фрагменту?»;

3) запитання, що з'ясовують, якими новими уявленнями й знаннями збагатились учні після перегляду: «Які засоби виразності творення образу використані у відеофрагменті?»;

4) запитання морально-етичного плану: «Чи схвалюєте ви позицію героя?», «Над чим примушує замислитися вчинок героїні?»;

5) запитання, які вимагають зіставлення відомого з новими фактами, одержаними з відеоматеріалів: «Яким ви уявляли та яким побачили на екрані головних героїв?», «Що відмінне між відеоматеріалом і відповідним епізодом у літературному творі?»;

6) запитання, які програмують зіставлення відеоматеріалів з телеспектаклем, кінофільмом, створеними на основі одного й того ж літературного першоджерела: «Як професійні актори й актори-аматори передають переживання та почуття героя?».

Відеоматеріали допомагають здійснити **мотивацію навчальної діяльності**. З психологічного погляду мотиви є внутрішніми рушіями навчальної діяльності. Від рівня їх сформованості багато в чому залежить результативність учіння. З-поміж мотивів виокремлюють пізнавальні, що виявляються в пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються шляхом отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів. Оскільки пізнавальна діяльність людини є провідною сферою її життєдіяльності, то формування в учнів пізнавальних мотивів виступає потужним джерелом успішності [4, с. 31].

Перегляд відеоматеріалів **на етапі повторення та закріплення знань** сприятиме кращому узагальненню; визначенню, підкресленню головного.

Демонстрація відеоматеріалів **на етапі подання домашнього завдання** вимагає, щоб учні виконали домашню роботу (як правило, творчого, пошукового характеру) саме за їх допомогою. Якщо перегляд пропонується **перед вивченням біографії письменника**, тоді він служить основою для створення яскравих уявлень про автора, творчість якого вивчатиметься на наступних заняттях. Відеоматеріали викликають бажання більше й глибше дізнатися про письменника [4, с. 54].

Відеоматеріали можна використати **після вивчення творчості письменника**, тоді вони, по-перше, стають своєрідним яскравим узагальненням знань; по-друге, відкривають нові грані у творчості знайомого автора, спонукають до зустрічі з ним у майбутньому. У даному випадку відеоматеріал викликає захоплення творчістю письменника й водночас формує критичне ставлення до власних знань.

Демонстрація відеоматеріалів **на підсумкових уроках** дозволяє провести широкі, глибокі порівняння, зробити багатоаспектні висновки. У такий спосіб забезпечується перевірка міцності здобутих знань, закріплюється інтерес до предмета, до читання художньої літератури.

Основними прийомами активізації роботи учнів з відеоматеріалами є **бесіда; написання плану, конспекту, тез; складання характеристики, резюме; робота з підручником, з текстом художнього твору, інтерв'ю; заочні екскурсії; заповнення таблиці; визначення творчого кредо письменника; відеовікторина; складання партитури твору для виразного читання; проведення психологічного аналізу персонажа; спостереження за його мовою; komponування інсценівки; усний кіномонтаж** [1, с. 19].

Зазначимо, що озвучення виконаного будь-якого завдання, яке пропонується після демонстрації відеоматеріалів, є врешті завданням з розвитку мовлення, оскільки учні передусім повинні точно й грамотно висловити свою думку. Відеоматеріал може бути відправною точкою для розв'язання таких «власне мовних» завдань, як **словникова робота; написання міні-творів, переказів, рецензій, власних поетичних творів у**

стилі «танка», «хоку», «рубай», «сенкана», есе; вільне письмо; складання партитури, плану, тез, конспекту; характеристика мовлення актора N; підготовка повідомлень (історичне, літературознавче, філософське, соціологічне, психологічне дослідження) тощо [1, с. 19] учитель має враховувати такі чинники:

1. Відеоматеріали – це ефективний засіб досягнення передусім високої успішності учнів.

2. Проте вони не можуть замінити ні підручник, ні тим більше художній твір. Робота на уроках літератури немислима без знання учнями тексту художнього твору. На кожному занятті головне – художній твір. Треба домогтися, щоб демонстрація відеоматеріалів стала імпульсом до ознайомлення з художнім твором, більше того – до його повторного прочитання.

3. Упровадження відеоматеріалів у навчальний процес не применшує ролі вчителя, а, навпаки, розширює його можливості в організації роботи на занятті.

4. Сміливе, творче, систематичне, комплексне, доцільне використання відеоматеріалів дасть нове наповнення заняттю [4, с. 40].

Учень під час перегляду відеоматеріалів – не пасивний спостерігач, а, по-перше, зацікавлений учасник (кіно дає чудодійний ефект присутності); по-друге, – активний працівник (самостійна робота, зокрема пошукового характеру).

Використання відеоматеріалів на уроці літератури створює широкі можливості для розвитку логічного й художнього, усного й писемного мовлення. Так, через відеоматеріали забезпечується реалізація основних напрямів роботи з розвитку мовлення: збагачення словникового запасу учнів, оволодіння нормами рідної мови, формування умінь і навичок у висловленні власних думок.

Список використаних джерел

1. Бабійчук Т. В. Інтерактивні форми роботи за відеофрагментами / Тамара Бабійчук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 8. – С. 17–19.
2. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 345 с.
3. Дидактические основы применения экранно-звуковых средств в школе / под ред. Л. П. Прессмана. – М. : Педагогика, 1987. – 152 с.
4. Кулінська Л. П. Екранна і звукова наочність на уроках української мови : посіб. для вчителів / Л. П. Кулінська. – К. : Рад. школа, 1986. – 120 с.
5. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 248 с.
6. Чашко Л. В. Кіно, радіо, телебачення у виховній роботі / Л. В. Чашко. – К. : Рад. школа, 1979. – 152 с.



УДК [373.5.016:821.161.2]:159.922.74

Олена Курганова

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівник – ст. викл. Пойда О. А.)*

ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЇ В СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Загальноприйнятою в сучасній педагогіці та методиці є теза про творчий характер уроку літератури, на якому не можуть не позначитися особистість учителя-словесника, його інтелект, рівень педагогічної культури, характер, естетичний смак і манера спілкування. За словами Є. Пасічника, «урок – творчість, а остання не терпить надмірної стандартизації й шаблону, вона передбачає новизну, оригінальність, відхід від традиції, переборення стереотипів» [1, с. 169].

Б. Степанишин стверджував: «Творчий підхід до своєї праці веде до виникнення індивідуального стилю вчителя, основою якого є загальна і предметна професіограма, а в них – національна та релігійна свідомість, громадянська зрілість і морально-етична чистота, захопленість учительським фахом у поєднанні з глибоким знанням свого предмета, доброта серця й справедливість, досконале знання дидактики й педагогічної психології, чистота й багатство усного та писемного мовлення, його образність, вправність і натхнення у виразно-художньому читанні» [2, с. 124].

В. Сухомлинський, зокрема, підкреслював творчий характер навчання та виховання, зауважуючи, що «його наукова основа полягає не в тому, аби не відступати ні на крок від запланованого, а в тому, щоб уміти в процесі уроку вносити необхідні зміни в те, що вже намічено» [3, с. 148]. Відтак, це зумовлює дуалістичний характер уроку – його одночасну зорієнтованість на традицію та новаторство, нормативне та варіативне, загальноприйняті педагогічні й методичні парадигми та особисту самостійність учителя.

Теоретичною базою написання статті стали праці відомих методистів та педагогів: Б. Степанишина, В. Сухомлинського, Є. Пасічника, О. Ісаєвої, Т. Полякової та ін.

Творчий підхід до уроку української літератури неможливий без імпровізації. Імпровізаційні вміння ґрунтуються на індивідуально-особистісних можливостях педагога, зокрема таких психологічних якостях, як розвинута емпатія, вміння педагога створити в аудиторії довірливу

атмосферу, викликати інтерес учнів до змісту уроку. Це можливо за умови його доброї обізнаності зі специфікою конкретного класу, певного шкільного віку та окремих учнів, знання психологічних та вікових особливостей школярів, урахування їхніх пізнавальних та естетичних інтересів, уміння вільно спілкуватися зі школярами як з рівними, без зверхності, але, водночас, без панібратства. Такі якості особливо необхідні для вчителя-словесника, оскільки на уроці літератури відбувається не просто засвоєння історико-теоретичного матеріалу, а проникнення в духовний світ письменника. Цей процес передбачає співпереживання, співчуття, співтворчість, співжиття, яке неможливе без спільної налаштованості вчителя та учнів на незаформалізоване спілкування.

Для того, щоб формувати особистість учня, вчитель повинен бути чуйним, проникати у внутрішній світ школярів, розуміти мотиви їхньої поведінки. Все це потребує високого розвитку емпатії. Педагогічна праця вимагає своєрідних конструкторських умінь, що виражаються в моделюванні педагогічного процесу як творчості. Тому перед початком уроку важливо дібрати ті шляхи й методи, без яких неможливо передбачити динаміку навчально-виховного процесу, формувати загальну культуру учнів відповідно до мети виховання.

Серед основних завдань уроку літератури виділяємо стимулювання емоційної сфери учнів та виховання високої культури їхніх почуттів, а, отже, мета словесника – створювати атмосферу естетичного співпереживання, коли мистецтво слова сприймається одночасно всім класним колективом. Настрій в аудиторії повинен посилювати естетичне сприйняття художнього твору, залучити до діалогічного спілкування якомога більше учнів.

Сама природа літературного твору зумовлює необхідність діалогу, обміну думками з приводу проблем, що порушуються автором. Учитель повинен дібрати потрібні питання з метою здійснення спілкування, в якому відбувається розкриття не лише змісту твору, а й самопізнання особистості учнів, осмислення ними власних моральних якостей.

Перевіреним та ефективним прийомом формування емпатії на уроках української літератури є «*Асоціативний куш*». За допомогою нього учні відбирають основні, найяскравіші риси характеру, які допомогли письменнику створити певний образ художнього твору, або риси самого письменника. Так, наприклад, цей прийом можна застосувати під час вивчення творчості І. Карпенка-Карого.



Емоційне, схвильоване слово допоможе учням зрозуміти й відчувати душевний стан іншої людини (емпатійні почуття). Суспільству потрібна людина не лише розумна, а й чуйна. На жаль, ще часто спостерігається значний розрив між високим рівнем знань, практичних умінь людини і бідністю її емоцій. Це особливо помітно в підлітків, які виражають свої почуття безпосередньо. Вони можуть досконало переказати той чи той епізод твору, але в душі залишитися байдужими. Цю емоційну глухоту слід розглядати не як генетично закладену здатність людини реагувати на певні явища й факти, а як наслідок серйозних прорахунків у навчанні та вихованні школяра, недостатнього впливу на його емоційно-художню сферу, як свідчення невисокого рівня естетичного й літературного розвитку.

Для вирішення цієї проблеми вчителю потрібно враховувати у своїй роботі закони міжособистісного спілкування та таке явище, як емпатійні почуття. Пропонуємо деякі прийоми, спрямовані на формування емпатії. Їх можна використати на уроках української літератури як у середніх, так і в старших класах [5, с. 10].

Приєм «Диктатор» – «демократ». Учневі дається завдання: розповісти частину біографії письменника так, як би це зробив Тарас Шевченко, другу частину – як це зробив би Іван Котляревський. Причому рекомендується добирати відповідну лексику, тональність, доводи, жести (позицію диктатора та демократа учні обирають довільно, або по чергові).

Приєм «Впізнайте за портретами». Учням потрібно вписати в кросворд імена персонажів повісті «Кайдашева сім'я» І. Карпенко-Карого відповідно до їхніх характеристик:

- «На словах, як на цимбалах грає, а де ступить, то під нею лід мерзне, а як гляне, од її очей молоко кисне»;
- «Дівчина була невелика на зріст, але рівна, як струна, гнучка, як тополя, гарна, як червона калина, довгообразна, повновида, з тонким носиком. Щоки червоніли, як червонобокі яблучка, губи були повні та червоні, як калина»;
- «Широкі рукава закачалися до ліктів; з-під рукавів було видно здорові загорілі жилаві руки. Широке лице було сухорляве й бліде, наче лице в ченця. На сухому високому лобі набігали густі зморшки. Кучеряве посічене волосся стирчало на голові, як пух, і блищало сивиною»;
- «Був широкий в плечах, з батьківськими карими гострими очима, з блідуватим лицем. Тонкі пружки його блідого лиця з тонкими губами мали в собі щось неласкаве. Гострі темні очі були ніби сердиті»;
- «Молоде довгасте лице було рум'яне. Веселі сині, як небо, очі світилися привітно й ласкаво. Тонкі брови, русяві дрібні кучері на голові, тонкий ніс, рум'яні губи – все подихало молодого парубочою красою. Він був схожий з виду на матір».

		⁵ Л								
⁴ К	А	Р	П	³ О						
	В			М						
	Р			Е						
	І	² М	Е	Л	А	Ш	К	А		
	Н			Ь						
				К						
				¹ М	О	Т	Р	Я		

Прийом «Чарівник». На початку уроку оголошується, що цілу хвилину ручка кожного учня буде чарівною паличкою, яка виконуватиме бажання. Але не для себе. Запропонуйте учням, що сидять зліва, почарувати сусіда по парті на сьогоднішній урок (тобто поставити перед ним конкретні завдання). Зауважте, потрібно намагатися побажати те, чого він (вона) насправді може зробити. Наприклад: на сьогоднішньому уроці ти проаналізуєш образ Чіпки та Грицька з точки зору ставлення їх до праці; проаналізуєш спектр змін, які відбулися в характері Чіпки. Побажання повинні бути спрямовані на розкриття внутрішнього світу персонажу.

Прийом «Портрет, що ожив». Дайте учням домашнє завдання: оживити портрет Івана Карпенка-Карого, використовуючи особливі пози, міміку. Приготувати повідомлення про нього.

Прийом «Подарунок». На уроці запропонуйте дітям зробити подарунок Чіпці з роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». Поясніть, що

бажано взяти до уваги емоційний світ персонажа (подарунки можна намалювати, описати, зробити, показати тощо).

Прийом «Зробіть сьогодні добру справу». Учитель дає домашнє завдання: зробити добру справу. Наступного дня здійснюється контроль у формі відповідей на запитання:

- Яку справу ви зробили?
- Що ви при цьому відчували?
- Що ви дізналися про себе?
- Як на це реагували інші?

Потім учитель проводить паралель з твором, який вивчається. Наприклад:

- Чи робив добрі справи Чіпка Варениченко? Якщо так, то які?
- Що він відчував при цьому?

Таким чином, через формування емпатії можна переконати в цінності іншої людини, сформувати моральні мотиви поведінки. Крім цього, емпатія – необхідна умова саморозвитку дитини, оскільки виявляє ставлення до себе через ставлення до інших і взаємодію з ними, прийняття іншої людини й себе, віру в позитивні зміни особистості, в її розвиток. Система нетрадиційних підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності є оптимальною формою комплексного впровадження системи шляхів і методів та педагогічних умов підвищення ефективності естетичного виховання учнів. Отже, сучасний учитель-словесник повинен приділяти увагу вдосконаленню такої властивості особистості, як емпатія, тому що вона базується на почуттях, не залежить від інтелектуальних здібностей і сприяє формуванню вмінь жити соціальними потребами й цінностями, де стосунки ґрунтуються на співпраці, співтворчості, співавторстві, співчутті та співпереживанні.

Список використаних джерел

1. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів освіти. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 169.
2. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі : метод. посіб. для вчителя. – К. : РВЦ «Проза», 1995. – С. 124.
3. Сухомлинский В. А. Собр. соч. : В 3-х т. – М. : Просвещение, 1979. – Т.3. – С. 148.
4. Філіпова Н. Варіанти уроку вивчення біографії письменника / Наталя Філіпова // Дивослово. – 1999.– № 5. – С. 32–34.
5. Хомік В. С. Емпатія та децентрація: досвід теоретичного осмислення й емпіричного дослідження / В. С. Хомік // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 8–13.



УДК 373.5.016:821.161.2.09

Ольга Кушнір

*студентка V курсу спеціальноту
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.)*

ПОГЛИБЛЕННЯ В ДЕСЯТИКЛАСНИКІВ ПОНЯТТЯ ПРО ПЕЙЗАЖ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ПАНАСА МИРНОГО ТА ІВАНА БІЛИКА «ХІБА РЕВУТЬ ВОЛИ, ЯК ЯСЛА ПОВНІ?»

На формування рівня естетичного сприйняття художнього слова суттєво впливає володіння учнями теоретико-літературними поняттями, які є своєрідними «ключами» до художнього твору й літературного процесу взагалі. Засвоївши їх, школярі зможуть краще зрозуміти, як створювався той чи інший твір, як розвивалася література впродовж століть, яким законам підкоряється мистецтво слова.

У процесі опанування теорії літератури на вчителя чекають дві проблеми: літературознавча та методична [3, с. 23].

Суть літературознавчої проблеми полягає в тому, що більшість термінів по-різному трактується в словниках і довідниках, немає їх усталених визначень. Частина термінів є умовними й багатозначними, до того ж вони змінювалися протягом розвитку літературного процесу й набули різних тлумачень. Тому вчитель-словесник має не стільки прагнути абсолюту у визначенні літературознавчих понять, скільки пояснити учням їх сутність й історичний характер.

Методична проблема передбачає відповіді на такі питання: як зробити, щоб вивчення понять стало органічним у структурі уроку? Як домогтися їх розуміння учнями? Як пояснити літературознавчі терміни доступною й зрозумілою для школярів мовою? Усі ці питання кожен з учителів щодня розв'язує самостійно.

Під час вивчення теоретико-літературних понять потрібно керуватися загальнометодичними принципами, зокрема такими, як науковість, доступність, багатозначність, історизм та наступність. Особливу увагу слід звертати на принцип співвідношення літературознавчих термінів з творами тих митців, художня спадщина яких вивчаються в школі. До введення нового поняття на уроках української літератури можна йти двома шляхами: 1) дати визначення, а потім показати спосіб його виявлення на літературних прикладах з матеріалу, що вивчається; 2) на підставі опрацювання літературних творів, явищ узагальнити знання учнів, подавши нове теоретико-літературне поняття [1, с. 30].

Деякі вчителі задля ефективного засвоєння теоретичних понять закликають учнів укладати термінологічний словничок. Його заводять ще

в 5 класі й регулярно доповнюють до завершення шкільного навчання. Однак, як правило, діти записують у нього тільки визначення, у той час як було б доцільніше поряд з визначеннями фіксувати ще й приклади з художніх творів, що вивчаються на уроках української літератури. Терміни, опрацьовані на занятті під керівництвом учителя, записуються для зручності в алфавітному порядку. Після кожного запису варто залишати вільне місце для поглиблення відомостей про виучуване поняття. Крім того, до учнівських словничків можна ввести й опорні схеми, таблиці, що допоможуть наочно розкрити сутність того чи іншого терміна [3, с. 22-24].

Теоретичні знання не мають бути відокремленими від художнього тексту. Механічне їх уведення, без осмислення на основі літературного матеріалу, призводить до втрати інтересу в учнів до питань з теорії літератури.

Реалізацію цієї методичної вимоги до засвоєння літературознавчих понять продемонструємо на прикладі опрацювання пейзажу під час вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». На жаль, картини природи учні сприймають як непотрібний елемент або прикрасу твору. Знання про пейзаж та уміння його аналізувати потрібні дітям для повноцінного сприймання художньої літератури. З цим терміном учні ознайомлюються в 5 класі, далі уявлення школярів про опис природи та місцевості поглиблюється.

Літературний пейзаж – це образ живої та неживої (створеної людськими руками) природи, що є змістовим і композиційним елементом художнього тексту, виконує зображувально-виражальні та емоційно-естетичні функції й підпорядкований реалізації ідейно-художнього задуму твору [2, с. 12].

У процесі вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, яка ясла повні?» слід звернути увагу старшокласників на те, що особливе місце в композиції роману займають описи природи. Пейзажі виступають не тільки як тло дії, засіб її увиразнення, але й як спосіб індивідуалізації персонажів, відтворення настрою героїв. Через опис природи передається захоплення Чіпки *«польовою царівною»* Галею: *«Вона кудись геть-геть дивилася, а він – на неї. Повійнув вітерець; розірвав димчасту хмарку, що заступала сонце; воно з-під неї випило у своїй пишній красі й обдало їх хвилями блискучого світу, наче гарячим золотим дощем осипало. Жита зашамотіли, піднімаючи догори свої похилені колоски»* [4, с. 176].

Опрацьовуючи цей пейзаж, доцільно поставити учням такі запитання:

- Яке функціональне призначення цього опису в романі?
- Чому природа радіє?
- Як вона реагує на зустріч Чіпки з Галею?

Завдяки обговоренню учні поступово дійдуть висновку, що опис природи допомагає краще зрозуміти душевний стан персонажів. Старшокласники переконаються, що веселий, сонячний пейзаж на початку твору передає настрій Чіпки, радість від зустрічі з Галею, світлу чистоту юнацького кохання, а природа наче радіє їхньому почуттю.

Для того щоб учні усвідомили, що пейзаж є елементом композиції, учитель повинен не тільки показати природу як фон, на якому розвиваються певні події, але й охарактеризувати композиційне розміщення описів природи, а також визначити їх роль у структурі роману. При цьому школярі можуть скористатися текстом хрестоматії чи безпосередньо самим романом та виписати, наприклад, такі пейзажі:

- *«Надворі весна вповні. Куди не глянь – скрізь розвернулося, розпустилося, зацвіло пишним цвітом. Ясне сонце, тепле й приязне, ще не встигло наложити палючих слідів на землю: як на Великдень дівчина, красується вона у своїм убранні»* [4, с. 7].
- *«Життя, що погода. Як серед літнього дня, коли сонце аж пече, так гріє та світить, дивись: де не взявся вітер, надув-нагнав з усіх боків чорні хмари»* [4, с. 86].
- *«Надворі стояла темна ніч, густі хмари замазали небо – ні місяця не видно, ні зорі не блищать...»* [4, с. 117].
- *«Була темна ніч. Дощ, як крізь підситок сів, – густий та дрібний; з землі вставала важка пара, закутувала усе в своє важке запинало. Скрізь тихо, темно, сумно...»* [4, с. 234].

До прочитаних учнями уривків доцільно поставити такі завдання:

- З'ясуйте, як пейзажі допомагають зрозуміти авторське ставлення до зображувальних подій.
- Здійсніть аналіз художньо-виражальних засобів, представлених у романі.
- З'ясуйте функціональну роль пейзажів.

Учитель повинен наголосити на тому, що описи природи у творі Панаса Мирного та Івана Білика мальовничі, вражають своєю незрівнянною красою й свідчать про дивовижну спостережливість та глибoku любов письменника до рідної Полтавщини. Вони виступають як засіб створення контрасту до соціальної дійсності, як паралель до психічного стану героїв. В окремих сценах їх поєднано з подіями. Учителю варто запропонувати учням написати твір на тему «Роль пейзажу в романі Панаса Мирного та Івана Білика «Хіба ревуть воли, яка ясла повні?»».

Отже, пейзаж – явище неповторне й оригінальне як в окремо взятому творі, так і в кожного майстра слова. Правильно організована робота на уроці української літератури забезпечить не лише високий естетичний рівень сприймання тексту твору, а й матиме виховне та розвивальне значення.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Львів : Либідь, 1997. – 368 с.
2. Дятленко Т. Особливості вивчення теоретико-літературних понять на уроках української літератури в старших класах (на матеріалі поняття «пейзаж») / Тетяна Дятленко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 12.
3. Кіма Л. М. Вивчення теорії літератури в шкільному курсі словесності / Л. М. Кіма // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2009. – № 14 (травень). – С. 24.
4. Мирний Панас. Хіба ревуть воли, як ясла повні? / Панас Мирний. – К. : Дніпро, 1986. – 456 с.



УДК 373.5.015.31:821.161.2

Любов Рудик

студентка магістратури

інст итуту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор пед. наук, проф. Куцевол О. М.)

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ

Проблема творчої діяльності особистості набуває особливої значущості в третьому тисячолітті, що зумовлено потребою активного входження молодшої української генерації в динамічно змінюваний суспільний, економічний, інформаційний та культурний простір. Це задекларовано в Національній доктрині розвитку освіти, у якій одним із завдань середньої школи в умовах її модернізації названо створення сприятливого простору для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина.

Особлива роль у вирішенні цієї проблеми належить шкільній літературній освіті, що безпосередньо впливає на формування й розвиток творчого потенціалу учнів. Осмислюючи життєпис митця, аналізуючи художній твір, виконуючи різноманітні завдання, вони мають включатися не стільки в репродуктивну, а здебільшого в продуктивну мисленеву діяльність, що позитивно впливає на розвиток їхніх творчих здібностей.

Однак стан шкільної практики засвідчує, що вчителі-словесники відчують труднощі в організації творчої діяльності своїх вихованців, не мають методично обґрунтованих шляхів її проведення. Це детермінує **актуальність** нашого дослідження, **метою** якого є визначення методів, прийомів і форм вивчення української літератури, найбільш ефективних у формуванні творчого потенціалу старшокласників.

Теоретичною базою означеної проблеми є праці психологів Л. Виготського, В. Моляко, В. Рибалка, В. Роменця про психологічні закономірності творчої діяльності школярів, а також дослідження методистів Т. і Ф. Бугайків, О. Ісаєвої, Ж. Клименко, О. Куцевол, О. Мазуркевича, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Г. Токмань, З. Шевченко щодо питання про способи організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, які сприяють розвитку їхньої активності та креативності в процесі вивчення літератури.

Об'єкт дослідження – процес вивчення української літератури в 9-11 класах загальноосвітніх навчальних закладів, а **предмет** – методи і прийоми навчання, що спонукають старшокласників до активної, ініціативної та самостійної пізнавальної діяльності.

Творча діяльність учнів у процесі літературної освіти – явище складне й багатоаспектне, відтак воно потребує всебічного розгляду у філософському, психологічному, педагогічному та методичному вимірах.

Філософи в працях з креативності трактують творчість як соціально чи особистісно значущу, практично ціннісну цілеспрямовану діяльність суб'єкта, що має на меті створення певного продукту. Ним може стати твір мистецтва, винахід, раціоналізаторське вдосконалення чи оригінальне вирішення проблеми, нова комбінація вже існуючих способів діяльності, що слугують позитивному перетворенню світу. Продукти такої діяльності характеризуються абсолютною чи відносною новизною, незвичайністю, гуманістичною та прогресивною спрямованістю, цінністю для суспільства чи окремої особистості.

У психології творчості, яку називають креатологією, розгляд означеної проблеми має кілька напрямків: увиразнення різниці між поняттями «репродуктивна» та «продуктивна» («творча діяльність»); розкриття етапів та стадій творчого процесу; розрізнення рівнів творчої діяльності залежно від ступеня принципової новизни її результату; визначення рис творчої особистості та накреслення шляхів її розвитку.

Особливу значущість для нашого дослідження має твердження вчених, що **здатність перетворювати світ властива природі людині і її можна розвинути в практичній діяльності**. З цією метою «потрібно з перших кроків діяльності ставити людину в такі складні (неоранжерейні) умови, за яких вона вимушена долати труднощі, вести боротьбу із суперечностями» [1, с. 20].

У працях педагогів (В. Загвязинського, В. Кан-Калика, М. Никандрова, С. Сисоєвої) накреслюються шляхи та способи творчої взаємодії суб'єктів навчання. Вітчизняні методисти О. Куцевол, С. Мірошник, Г. Токмань розробляють рекомендації щодо вдосконалення літературної освіти учнів старшої ланки, спрямовані на розвиток кожного учня як творчої особистості.

Аналіз теоретико-методичних джерел показав, що більшість учених

розглядає вивчення літератури не як самоціль, а як дієвий чинник розвитку творчого потенціалу школярів. У методиці визначились такі **шляхи організації творчої навчальної діяльності в процесі шкільної літературної освіти**:

- вибудова навчальної взаємодії вчителів та учнів на основі принципів співпраці, рівноправного партнерства, діалогічного спілкування, особистісно зорієнтованого навчання;
- проблемізація вивчення української літератури – подача учням знань не в готовому вигляді, а їх здобуття в процесі самостійного мислення;
- активізація дослідницької діяльності старшокласників з використанням новітніх технологій, наприклад, проектів;
- урізноманітнення типів уроків літератури, доцільне поєднання традиційних та інноваційних різновидів;
- використання інтенсивних методів і прийомів навчання (евристичного, пошуково-дослідницького, методу самостійної роботи);
- застосування широкого спектру творчих завдань, письмових й усних робіт, різноманітних за тематикою та жанрами;
- урізноманітнення форм позакласної роботи на основі врахування особистісних інтересів учнів, новітніх інформаційних технологій тощо.

Найпершою сходинкою формування творчих здібностей шкільної молоді в процесі літературної освіти є **опанування вмінь і навичок творчого читання**. Відомий афоризм «Скажи, що ти читаєш, і я скажу, хто ти» підтверджує вагомість проблеми, що стоїть перед учителем-словесником: прищепити молодому поколінню художньо-естетичні смаки, навчити осмисленому, вдумливому, виразному, швидкому читанню.

Учителі літератури насамперед мають виховувати в дітей інтерес до книжки, до читання як виду діяльності, що сприяє розвитку їхніх пізнавальних інтересів, а також креативних якостей – естетичної емпатії, відтворювальної й творчої уяви, передбачення, асоціативності й дивергентності мислення, уміння вести діалог з текстом твору та його автором тощо. Організуючи навчальну взаємодію, словесники мають опиратися на слова Г. Токмань: «Юна людина прагне відповідати не вам, не письменникові, а самій собі» [5, с. 48]. Це необхідно враховувати, спонукаючи вихованців до роздумів над змістом художнього твору, спрямовуючи їх до пошуків власного «Я»: «Яким є я? Що б зробив у схожій ситуації? Чи здатен я на той чи інший вчинок?» тощо.

У ході аналізу художнього твору, що має проводитися не трафаретно, а творчо, учитель-словесник відкриває перед читачами авторський задум, викликає глибокі почуття й переживання,

використовуючи *систему аналітичних, пошуково-дослідницьких, евристичних запитань*. Наприклад, при вивченні давньої української літератури варто поставити такі запитання: «Чим подобались інтермедії та інтерлюдії спудеям братських шкіл?», «Чому вірші мандрівних дяків мали таку популярність серед простого люду?», «Як ви поясните співзвучність поезії дяків-пиворізів та західноєвропейських поетів – вагантів чи Франсуа Війона?», «Як ви оцінюєте затворництво Івана Вишенського в Афонському монастирі? Чи можна кинути полемістові докір у байдужості до стану покатоличеного українського поспільства?».

Інтерес старшокласників викликають нетрадиційні форми проведення занять – *диспути на літературні теми*, наприклад, «У чому краса образу Наталки?» (за п'єсою І. Котляревського «Наталка-Полтавка»); «Чи можна назвати Марусю Дріт, героїню однойменної повісті Г. Квітки-Основ'яненка, ідеалом української дівчини минулого й сучасного?»; *урок-суд* «Еней – троянець чи запорожець, національний герой чи комічний персонаж?» (за поемою І. Котляревського); *урок-дослідження* «Чи справедливий П. Куліш у ставленні до низового запорізького козацтва та старшини?» (за романом «Чорна рада»). Такі уроки звернені до душі учнів, спонукають їх до критичного осмислення літературного твору, висловлення власного ставлення до порушених у ньому проблем та роздумів про нашу дійсність.

Для вироблення навичок творчого читання, уважного ставлення до художнього тексту та його деталей на уроках варто використовувати різноманітні цікаві для учнів способи перевірки знання прочитанного, наприклад, *прийом словесного малювання*: «Якого кольору волосся та одяг Мавки? Чи змінюються вони в ході розгортання подій? Поясніть ці метаморфози» (за «Лісовою піснею» Лесі Українки).

Відгук учнів викликають *творчі завдання*: «Підберіть музику до вірша П. Тичини «Арфами, арфами»; «Уявіть себе декоратором спектаклю за п'єсою М. Куліша «Мина Мазайло». Опишіть одяг головних персонажів комедії»; «Підготуйте рекламний ролик до новели Г. Тютюнника «Три зозулі з поклоном», який би зацікавив ваших ровесників і спонукав до прочитання цього твору».

Ефективним засобом розвитку творчих здібностей учнів є *інсценізування літературних творів, проведення уроків-літературно-музичних композицій*, на яких шкільна молодь може не лише поглибити свої літературні знання та здібності, а й виявити мистецькі інтереси – театральні, вокальні, виконавські (гри на різних інструментах), малярські тощо. Можна запропонувати *вечір* на тему «Любов очима Л. Костенко» (на матеріалі інтимної лірики поетеси); *заочну подорож* «Улюбленими місцями М. Вінграновського» (за пейзажною поезією майстра); *творчу зустріч з письменником рідного краю* тощо.

Могутнім стимулом духовного становлення особистості й

ефективним засобом розвитку її інтелектуальної, моральної, екзистенціальної та креативної сфер є словесна творчість, що якнайактивніше впливає на розвиток зв'язного мовлення. Відтак учителі надають значну увагу усним і письмовим творчим роботам. У практиці педагогів-новаторів усе частотнішими стають *розповіді на основі даного сюжету, побаченого або почутого, за даним початком або закінченням, твори-описи, зокрема пейзажу*, де особливо розкривається вміння учнів бачити, спостерігати. Значний розвивальний потенціал мають *пейзажі-етюди* на тему: «Зимові сні засніженого лісу», «Світ який – мереживо казкове», «Про що шепотіли осінні листочки?», «Чи зустрічали ви літній світанок?», «Весняна феєрія в саду», «Зоре моя вечірняя» та ін.

Розвитку пізнавальних здібностей учнів та формуванню творчого потенціалу особистості сприяють завдання на стимулювання відтворювальної уяви та асоціативності, наприклад, написання *міні-творів, де учневі пропонується перевтілитися в образи літературних персонажів*, подивитися на події твору їхніми очима. Рекомендуємо такі теми: «Склади розповідь про входження в родину Кайдашів від імені Мелашки»; «Підготуй монолог Марусі Кайдашихи з відповіддю на запитання: чому вона заплакала, коли Мотрині діти давали їй дулі»; «Розкажіть від імені Омелька Кайдаша про стосунки, які склалися в їхній родині» тощо.

Усе більшої популярності в учительській практиці набуває такий вид творчих письмових робіт, як *«вільне письмо»*, воно засноване на безпосередньому, заздалегідь не підготованому відгуку учня про якесь явище. Наприклад, опис почуттів і думок, які виникли в процесі сприйняття певного ліричного твору, музичного уривку, картини чи фотографії, а також явища природи.

Необхідно додати, що, крім зорової уяви й фантазії, які малюють картини на «уявному екрані», потрібно розвивати й емоційну уяву особистості – здатність до переживання радості, печалі, гніву, співчуття в уявних обставинах. Це можна робити як за допомогою емоційного впливу вчителя засобами виразного читання, ознайомлення з творами різних мистецтв, так і залученням до творчості самих учнів. І тут величезну роль відіграють і загальна емоційна атмосфера на уроці, вільна від догматизму та авторитарності, й емоційність та артистизм вчителя, і написання творчих робіт учнями.

Уроки української літератури повинні стати входженням учнів у світ творчості, джерелом їхніх креативних здібностей.

Список використаних джерел

1. Алексеев М. И. Диалектическая природа творчества / М. И. Алексеев // IV семинар по проблемам методологии и теории творчества. – Симферополь, 1984. – С. 19–21.

2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
3. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 240 с.
4. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – К. : Вінниця, 2006. – 348 с.
5. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.



УДК 373.3: [371.32:372.41]

Лілія Руткаускайте

*студентка V курсу магістрантка
педагогічного факультету*

*Рівненського державного гуманітарного університету
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Іванова Л. І.)*

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ УРОКУ ЧИТАННЯ

Посилення уваги до мовної освіти викликане необхідністю розвивати особистість, яка відзначається свідомим ставленням до читання, активністю на всіх етапах оволодіння мовленнєвою діяльністю, високою культурою спілкування. Тому сьогодні актуальним є пошук нових підходів до проблеми комунікативного розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів, створення нових освітніх технологій, удосконалення уроку читання.

Комунікативна спрямованість – необхідна умова життєвої творчості кожного учня. За такого підходу стає очевидною актуальність навчання спілкування з акцентом на формування мовленнєвих умінь учнів. Ефективним способом розв'язання цієї проблеми є створення оптимальних умов для удосконалення мовленнєвої особистості молодшого школяра, розвитку його мовленнєвих здібностей, що є підґрунтям для самопізнання, саморозвитку та самовираження в майбутньому, засобом формування особистості нового типу. Забезпечення на уроці читання сприятливих умов для невимушеного спілкування, застосування діалогічних та дискусійних форм навчання, створення можливостей для самостійної творчої діяльності учнів, запровадження спеціальних вправ для мовленнєвого розвитку дає змогу досягти значного рівня вдосконалення комунікативних навичок молодших школярів [3, с. 15].

Головним, вихідним моментом є навичка читання – основа, завдяки якій нарощується духовний та інтелектуальний потенціал особистості.

Формуванню цієї навички надається максимальна увага на уроках читання.

Метою статті є спроба обґрунтувати доцільність методики комунікативно спрямованого навчання читати, яка б сприяла глибокому засвоєнню ідейно-тематичного змісту творів, літературному розвитку молодших школярів на основі діяльнісного підходу до організації навчання та у світлі ідей Василя Сухомлинського. Результатом реалізації такого підходу стане вдосконалення в учнів умінь розв'язувати мовленнєві завдання з метою оволодіння спілкуванням з автором літературного твору та один з одним.

В українській лінгводидактиці проблемам культури спілкування, вмінню створювати власні висловлювання присвятили свої наукові праці вчені-мовознавці та методисти: Н. Бабич, І. Білодід, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, В. Русанівський, Є. Чак, Г. Шелехова та ін. У центрі їхньої уваги були теоретичні й практичні аспекти культури спілкування, мовленнєвої діяльності як галузі мовознавчої науки, пов'язаної з психологією та стилістикою, вихованням мовленнєвої особистості. Однак питання мовленнєвої діяльності, зміцнення комунікативної спрямованості уроку читання потребує подальшого наукового вивчення.

Комунікативно спрямований урок читання – це урок, на якому вчитель уміло використовує літературні тексти та читацький потенціал учня з метою глибокого й усвідомленого засвоєння тематичного змісту тексту, мовно-літературних понять, формування комунікативних умінь у зв'язку з його аналізом. Читання – один з основних компонентів розвитку мовленнєвої діяльності школярів, важливий засіб формування особистості. Тому так важливо в початкових класах сформувати в учнів техніку читання, уміння працювати з різними видами текстів, забезпечити максимальний вплив твору на школяра, на його мовленнєвий розвиток [1, с. 21].

В. Сухомлинський визначив основні методичні положення щодо розвитку комунікативної здатності та зв'язного мовлення учнів початкової школи; виокремив шляхи вдосконалення пропедевтичних комунікативних умінь молодших школярів [2, с. 45].

Творчий доробок вченого вражає своєю багатогранністю. Зокрема, він надавав великого значення дотриманню певної системи у навчанні мови в школі. Система, за В. Сухомлинським, – це отримання учнями не ізольованих, а синтезованих, об'єднаних змістовими зв'язками знання. Без практичних умінь і навичок важко уявити процес навчання. До таких умінь Василь Олександрович відносить уміння спостерігати явища навколишнього світу, мислити, висловлювати думку про те, що бачиш, думаєш, робиш, спостерігаєш, читаєш, пишеш, що є дуже актуальним для

уроку читання. Зазначені вміння і навички, на його думку, є основою розвитку комунікативних навичок молодших школярів, їхнього зв'язного мовлення, загалом вагомою складовою навчання комунікативних здібностей особистості [2, с. 45-46].

Учений вважав, що вміння вправно користуватися мовою, відчуття краси слова потрібні кожній людині: «Хто серцем відчуває красу слова й може словом передати найтонші відтінки людських думок і переживань, той підніметься на сходинку справжньої людської культури». І навпаки, низька культура мовлення збіднює духовний світ людини. «Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної «товстошкірості» [Цит. за: 3, с. 507].

Основними методичними принципами, які забезпечать комунікативну спрямованість уроку читання, є:

- 1) постійний взаємозв'язок теоретичних відомостей (знань) з їх застосуванням; мовні знання в системі опанування мови є не самоціллю, а важливим засобом формування, вираження й удосконалення думки;
- 2) активний характер навчання: опанування мови має стати активним процесом, який забезпечить органічне поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання й письма;
- 3) мовні знання, комунікативно-мовленнєві уміння й навички, у тому числі й читання, переказ прочитаного, слід розглядати як умову й компонент розвивального навчання;
- 4) кваліфікований мовностилістичний аналіз літературного твору.

Організація комунікативної спрямованості уроку читання дає змогу з достатньо високим ступенем відтворюваності використовувати рекомендації щодо мовного спілкування, осмислювати динаміку поведінкових та особистісних змін у розвитку дитини.

Комунікативні уміння молодших школярів забезпечують виконання низки функцій: вони є інструментом збагачення словника й граматичної будови мовлення учнів; засобом передачі й сприймання інформації; способом залучення дітей до духовної культури народу та самостійної творчої активності на її прикладі; можливістю розширення кругозору школярів і формування в них власного бачення краси.

Стрижнем навчальної діяльності на уроці читання є формування комунікативних навичок під час опрацювання літературних творів. Важливо при цьому враховувати мовну компетентність, яка охоплює систему комунікативних вмінь – вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати власні усні й писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних рівнів, типів і жанрів [2].

Отже, з огляду на сказане вище можна констатувати:

- основною дидактичною умовою організації комунікативної спрямованості уроку читання є комплексне використання елементів дидактичного процесу, які сприяють залученню учнів до навчальної комунікації на основі створення ситуації успіху, стимулювання комунікативної діяльності учнів шляхом орієнтації на ті сфери предметно-практичної діяльності, які відповідають їхнім потребам та інтересам, надання дітям можливості використовувати компенсаторний механізм розв'язання комунікативних проблем у ході аналізу літературного твору;
- ефективність вдосконалення й застосування комунікативних навичок на уроці читання залежить від загального літературного розвитку школяра, пов'язаного з мовленням;
- вдосконалення комунікативної компетентності молодших школярів у навчально-виховному процесі відбувається за умови розвитку мовленнєвої діяльності, забезпечення цілісного літературного розвитку особистості, організації спільної діяльності учнів у ході опрацювання літературних творів.

Список використаних джерел

1. Ванжура Л. М. Як розвинути комунікативно-мовленнєві здібності учнів / Л. М. Ванжура // Початкова освіта. – 2006. – № 12 (березень). – С. 9–14.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
3. Гончаренко А. Л. Комунікативна компетентність – головна мета / А. Л. Гончаренко // Дошкільне виховання. – № 7. – 2008. – С. 12–16.
4. Котух Н. О. Навчальна комунікація як засіб мовленнєвої самореалізації учня / Н. О. Котух // Початкова школа. – 2006. – С. 6–10.



УДК 378.147-021.464

Надія Савич

*аспірантка кафедри теорії та історії літератури
Чорноморського державного університету
імені Петра Могили (м. Миколаїв)
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц.,
Заслужений учитель України Шуляр В. І.)*

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ: ОРГАНІЗАЦІЯ ТА КОНТРОЛЬ (на прикладі новели Василя Стефаника «Новина»)

Організація навчального процесу в сучасному університеті базується на принципах достатності наукового, пізнавального, інформаційного й

методичного забезпечення, що здатне закласти основу для самостійного творчого опанування й осмислення знань і вияву творчої та дослідницької ініціативи.

Значна увага приділяється організації, проведенню самостійної роботи та її контролю. Вивченням цієї теми займаються такі провідні фахівці, як: М. Артюшина [1], Н. Калашник та В. Вертегел [3], В. Кокарева [4], В. Ортинський [5], В. Попков, А. Коржуєв [7], Б. Степанишин [8] та ін.

Актуальність даної теми полягає в тому, що самостійна навчальна діяльність студентів стає необхідною формою організації навчання. По-перше, вона розвиває навчальні здібності студентів, що буде основою їх подальшого самонавчання й самоосвіти впродовж усього життя. По-друге, частка самостійного навчання згідно з сучасними освітніми реформами в Україні значно збільшується. По-третє, завдяки швидкому зростанню потоку інформації та розвитку інформаційних технологій самостійна робота є тією формою, яка задовольнить індивідуальні навчальні потреби студента.

Для нас важливо розглянути сучасний зміст та особливості самостійної роботи студентів і контролю за нею. У цьому й полягає **мета** нашої статті.

Самостійна робота дає міцний імпульс та поштовх до подальшого переходу до наукової діяльності студента, тому **завданням** даної статті є виявлення особливостей підготовки студентів до самостійної роботи з книжкою, першоджерелами в різних режимах: колективно в групі, самостійно, під контролем викладача, у режимі самоконтролю.

Насамперед, зазначимо, що самостійна робота є важливий фактор теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя, формування необхідних знань, навичок, духовно-моральних, громадських і професійних якостей особистості [6, с. 513]. Так, М. Артюшина [1] під **самостійною роботою** розуміє таку навчальну діяльність студентів, де співпрацюють як викладач, так і студент, де перший ініціює, а другий реалізує цю роботу без безпосередньої участі викладача. Часто під самостійною роботою розуміють позааудиторну роботу, однак ми вважаємо, що самостійна робота може відбуватися й під час занять, коли студенти отримують завдання та самостійно працюють над його виконанням.

Протилежну точку зору висловлює В. Кокарева, яка вважає, що пізнавальна діяльність у ході самостійної роботи здійснюється під керівництвом викладача, на відміну від попередньої точки зору, тобто «ступінь втручання та зовнішньої допомоги з боку педагога повинен скорочуватися, а рівень самостійності, тих, кого вчать, зростає» [4, с. 43–45]. Цієї ж думки дотримуються Н. Калашник та В. Вертегел [3, с. 66]. Більш докладно тему самостійної роботи вивчає В. Ортинський [5], який не тільки дає визначення поняття, але й виділяє наступні види

самостійного учіння: слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання лабораторних робіт, уміння конспектувати, систематизувати й групувати одержані знання, написання рефератів, курсових та дипломних робіт, підготовка до іспитів, робота з літературою та ін.

Важливо навчити студента самостійно працювати з книжкою. Цю проблему вивчали як вітчизняні фахівці, так і зарубіжні вчені в галузі викладання дисциплін філологічного циклу, які розробили оригінальний метод глибокого аналізу не тільки книжки, але й будь-якого літературного твору. Схема такого аналізу може бути запропонована не тільки викладачам, але й студентам-філологам. Ці концентричні кола чітко показують аналіз тексту, який здійснюється від головного до другорядного.

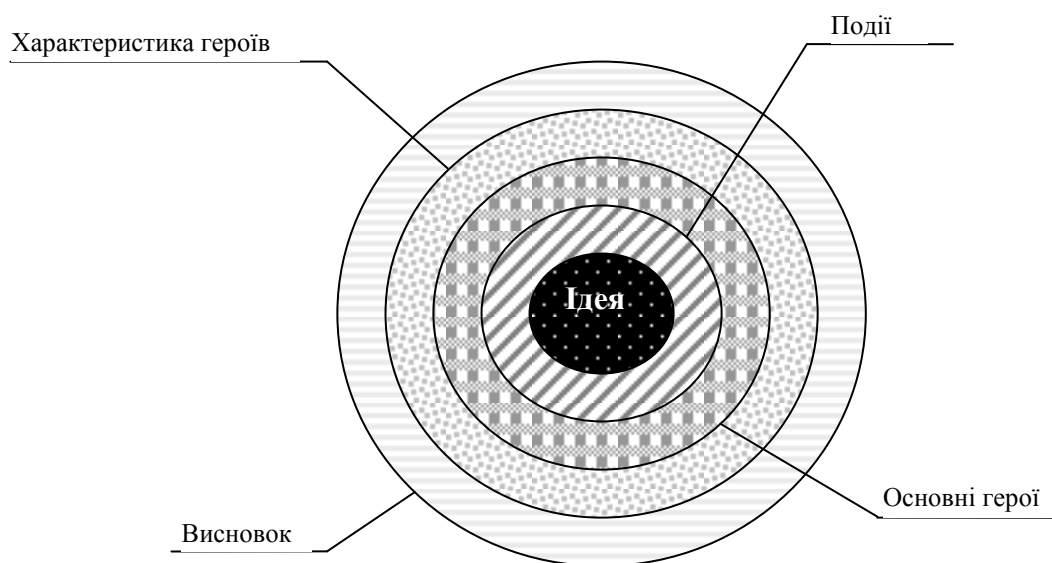


Рис. 1. Схема аналізу тексту

- Виділяється головна ідея всього твору. Уміння робити це досягається шляхом читання та аналізу багатьох творів. Наприклад, у новелі В. Стефаника «Новина» головна ідея твору – безнадійне становище сім'ї.
- ◌ Події, які допомагають читачеві самостійно зрозуміти ті обставини, що спонукали головного героя вчинити таким нелюдським чином. А саме, позбавити життя дитини.
- ◌ Виявляються основні герої твору в міру того, як розгортається сюжет. Усі персонажі можна логічно поділити на три умовних категорії: негативні, позитивні та нейтральні, які відіграють не тільки фонову, епізодичну, а й інколи навіть символічну роль. Собака, який ледве не загриз дитину, є своєрідним символом крайнього зубожіння. Роль викладача – підштовхнути студента

до деяких висновків шляхом навідних питань, наприклад: чому автор вибрав саме зимовий період для опису подій та інші.

- Одне з найважливіших завдань студента – самостійно дати характеристику головних героїв твору. Саме тут майбутній філолог може виявити свої здібності міркувати, висловлювати думки та на основі подій, що розгортаються у творі, дати повну, яскраву й правдиву характеристику. При цьому студент використовує різні стилістичні засоби, а саме: епітети, метафори, порівняння, алегорії, гіперболи та ін.
- Аналіз твору закінчується висновком. При цьому студент може використовувати такі сталі вирази, як: *автор створює певну атмосферу...; викликає почуття...; робить акцент...; підкреслює ідею...; указує на...; натякає на ...; виявляє себе, як зрілий майстер...*

Робота над твором потребує певної затрати часу та великої мисленнєвої діяльності студента. Про це треба думати на мегарівні, щоб бачити загальне спрямування дослідження, не приділяючи поки що багато уваги деталям.

Ми вважаємо, що цей метод є цінною підмогою під час аналізу будь-якого літературного твору.

Особливого значення набувають уміння студентів працювати з книжкою, зокрема робити стилістичний аналіз тексту твору. Цілком природно, що робота над текстом починається з визначення основних стилістичних засобів та ролі, яку вони відіграють у відображенні подій і розкритті характерів героїв. Це зовсім не означає, що такі стилістичні прийоми повинні в повному обсязі бути присутніми в книжці, але основні – слід позначити й використовувати при аналізі тексту. На нашу думку, було б доцільно працювати за таким алгоритмом: аналізуючи твір, студент «наштовхується» на стилістичні засоби, дає їх визначення та пояснює, яку роль вони відіграють у творі.

Нижче наведено список стилістичних засобів для аналізу літературного твору (на прикладі новели В. Стефаніка «Новина»).

Таблиця 1

Аналіз літературного твору

№	Стилістичний засіб	Визначення	Приклади	Стилістична роль у тексті
---	--------------------	------------	----------	---------------------------

1	Асонанс	(Фр. <i>assonance</i> , від лат. <i>Assono</i> – відгукуюсь) – прийом фоностилістики, що полягає у співзвуччі або повторенні одна-кових чи акустично близьких голосних звуків.	Ніхто за нього не знав, як він <i>жис</i> , що <i>діє</i> , хіба найближчі сусіди [9, с. 32].	Підкреслення скрутного становища Гриця Летючого.
2	Діалектизми	(Гр. <i>dialektos</i> – говірка, наріччя) – стилістичні засоби, для створення ефекту місцевого колориту.	<i>Аді</i> , є хліб, та й начинейтеси! [9, с. 32]. Цеї хати і чума <i>зболя би си!</i> [9, с. 32]. Одного вечора прийшов Гриць до хати, зварив дітям <i>бараболі...</i> [9, с. 34]. То вертайся до села, а я йду <i>мелдуватиси</i> . [9, с. 34]. – Гандзю, Гандзю, а на тобі <i>бучок...</i> [9, с. 34].	Індивідуалізація мови персонажів – носіїв певної говірки (Західна Україна)
3	Порівняння	Троп, що є порівнянням одного предмета з іншим на основі спільної для них ознаки.	Та й дав їм кусень хліба, а вони, <i>як щенята коло голої кістки...</i> [9, с. 32]. Здавалося, що ті очі важили би так, <i>як олово</i> , а решта тіла, якби не очі, то полетіла би з вітром, <i>як пір'я</i> [9, с. 32]. ...ріка, <i>як велика струя живого срібла</i> [9, с. 34].	Описує страшне зубожіння сім'ї. Фізичний стан голодних дітей Гриця Летючого. Яскравий опис річки під місячним світлом у ночі.
4	Метафора	(Гр. <i>metaphora</i> – переміщення, віддалення) – один із найпоширеніших тропів, що виникає в результаті вживання слова в	Гриць...чув на грудях <i>довгий огневий нас</i> , що його пік у серце і в голову [9, с.	Гірке почуття головного героя перед трагедією.

		переносному значенні за схожістю означуваного предмета з іншим.	34].	
5	Повтор	Стилістичний прийом, за допомогою якого можна охоплювати мовні одиниці всіх рівнів – звуки, морфеми, форми слова тощо.	– Скажу панам...: <i>ані</i> їсти що, <i>ані</i> в хаті затопити, <i>ані</i> віпрати, <i>ані</i> голову змити, <i>ані</i> ніц! [9, с. 34].	Підкреслення безвихідного становища Гриця Летючого

Подібна робота потребує від студента глибокого знання твору й її результатом буде вивчення всіх елементів стилю художнього твору, письменника та певного літературного напрямку.

Для належної організації самостійної роботи студентів важливо адекватно досягнути її місце й роль у системі вищої освіти. В університетах функціонують різні організаційні форми навчання: лекції, практичні заняття (семінари, лабораторні роботи, практикуми, науково-дослідна робота студентів, виробнича практика) [3]. Процес навчання супроводжується й завершується різними формами контролю (див. табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна таблиця форм навчання та контролю
(за Н. Калашником та В. Вертегел)

Форми навчання		Форми контролю	
Спрямовані переважно на теоретичну підготовку	Спрямовані переважно на практичну підготовку	Традиційні	Інноваційні
<ul style="list-style-type: none"> – Лекція – Семінар – Лабораторна робота – Екскурсія – Самостійна робота аудиторна – Самостійна робота позааудиторна – Конференція – Консультація 	<ul style="list-style-type: none"> – Практичне заняття – Курсове проектування – Всі види практики – Ділова гра 	<ul style="list-style-type: none"> – Контрольна робота – Індивідуальна співбесіда – Колоквіум – Залік – Іспити – Захист курсового проекту – Державні іспити – Захист дипломного проекту 	<ul style="list-style-type: none"> – Тестування – Рейтинг – Комплексний іспит зі спеціальності

Отже, ми дійшли висновку, що самостійна робота є ефективною, якщо: по-перше, викладач виражає своє позитивне ставлення до предмета й таким чином заохочує студентів до роботи з його дисципліни та поступово залучає їх до творчої самостійної роботи, по-друге, активізація пізнавальної діяльності здійснюється за допомогою різних видів робіт. Не

останню роль у самостійній роботі студента відіграє робота з книжкою чи першоджерелом, яка охоплює велику кількість методів та прийомів. Портрете, мотивація студента є одним з найважливіших факторів у самостійній роботі студента, яка привчає його думати, аналізувати, досліджувати та робити висновки, щоб його професійна діяльність була конкурентоспроможною та загально визнаною відповідно до положень Болонського процесу.

Список використаних джерел

1. Артюшина М. В. Організація самостійної роботи студентів з теоретичним матеріалом за умов інноваційного навчання / М. В. Артюшина // Післядипломна освіта в Україні. – № 1. – 2008. – С. 91–95.
2. Вища освіта України і Болонський процес: [навчальний посібник] / [за ред. В. Г. Кременя ; авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін]. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
3. Калашник Н. Г. Самостійна робота – потужний засіб сучасної освіти і виховання : [навч.-метод. посіб. з питань формування естетичних смаків студентської молоді в навчально-виховному процесі] / Н. Г. Калашник, В. Л. Вертегел. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – 326 с.
4. Кокарева В. Ю. Проблема оценивания в педагогической практике / В. Ю. Кокарева // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 8. – С. 43–45.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
6. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Соврем. слово, 2005. – 720 с.
7. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : [учеб. Пособ. для системы дополнительного пед. образования] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
8. Степанишин Б.І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : [посіб. для вчителя] / Б. І. Степанишин. – К. : Освіта, 1993. – 240 с.
9. Стефаник В. Вибрані твори / Василь Стефаник. – К., 1954. – С. 32–34.



УДК 373.5.016:821.161.2-2

Ольга Слободяник

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)

**ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ НА
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 10 КЛАСІ
(на прикладі комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля»)**

В основі процесу вивчення української літератури лежить робота з художнім твором, тому цілком виправданою є постійна увага науковців, методистів, учителів-практиків до цієї проблеми.

Дослідження процесу вдосконалення роботи над художнім твором перебуває в колі наукових інтересів багатьох методистів (Т. Бугайко, Ф. Бугайко, В. Голубков, О. Дорошкевич, Є. Пасічник, М. Рибникова, Б. Степанишин, К. Сторчак). Питання організації читання художнього твору старшокласниками порушуються в методичних працях О. Бандури, Д. Вакуленка, Н. Волошиної, Я. Голобородька, Л. Дем'янівської, Г. Дорош, С. Жили, Й. Кисельова, М. Кудрявцева, В. Неділька, Н. Падалки, Г. Семенюка, М. Ткачука, Г. Токмань, С. Хороба, З. Шевченко та ін. Важливі з огляду на обрану тему проблеми висвітлюються і в дослідженнях О. Мазуркевича, Л. Панчук, І. Семенчука, О. Слижук, К. Фролової, П. Хропка.

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави зробити висновок: проблема формування в учнів умінь аналізувати художні твори, зокрема драматичні, досить актуальна. Назріла потреба визначити й розробити такі шляхи, засоби й форми роботи, які б сприяли формуванню в школярів умінь аналізувати драматичний твір у єдності змісту й форми, з урахуванням жанрової специфіки.

Відповідно до сказаного, мета дослідження полягає в узагальненні найновіших теоретичних відомостей з питань особливостей вивчення драматичних творів у старших класах та розробці методичних рекомендацій щодо організації їх вивчення.

Об'єкт дослідження – процес вивчення драматичних творів з курсу української літератури в 10 класі загальноосвітньої школи.

Предметом дослідження є організація читацької та перцептивно-аналітичної діяльності старшокласників за допомогою використання оптимальних методів і прийомів у процесі вивчення драматичних творів (на матеріалі комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля»).

Для того щоб ефективно організувати навчальний процес, потрібно знати *принципи аналізу художнього твору*. Борис Степанишин поділяє їх на загальнономістецькі та методичні. Особливу увагу необхідно звернути на такі методичні засади:

- 1) в основі аналізу художнього твору – текст, а не літературознавчий чи методичний посібник;
- 2) розкриття умовності підтексту;
- 3) мистецьке трактування художнього твору;
- 4) теорія літератури – своєрідний компас аналітичного процесу;
- 5) зразок аналізу в літературно-критичній класиці;
- 6) мета аналізу – розвиток естетичних читацьких смаків;
- 7) аналіз не повинен бути ілюстрацією до готових тверджень;
- 8) варіантність аналізу [5, с. 33].

Окрім загальних принципів, що стосуються вивчення всіх творів, незалежно від жанру, існують **чинники, від яких залежить успішність сприйняття й аналізу драматичного твору** в школі. Це стосується, зокрема, вміння вчителя організовувати:

а) виявлення особливості, характеру конфлікту, визначення основної дії, етапів її розвитку, розташування персонажів твору;

б) належне прочитання тексту, навіть тоді, коли твір вивчався в системі певної теми;

в) роботу з учнями з метою розвитку відтворювальної уяви.

На відміну від прозових творів, які також мають дієву основу, для п'єси властива одна сюжетна лінія, герої показані в критичний момент свого життя, а дії у творі стиснуті в часі; звідси й емоційно-чуттєва напруга, якою відзначається цей літературний рід. Події в драматичному творі краще простежити за послідовністю його частин – картин чи дій. Якщо для прозового твору характерна розгалуженість і неквапне розгортання сюжету, широчінь описів, змалювання того, що відбулося, то в драмі, як підкреслюють Н. Волошина й О. Бандура, події відбуваються в теперішньому часі. На це вказують і дієслова у формі теперішнього часу, що в авторських ремарках. У драматичних творах майже немає описових елементів тексту, прямої авторської мови, а про всі події читач (глядач) дізнається з розмов дійових осіб [2, с. 98].

Зважаючи на різні шляхи аналізу, А. Ситченко пропонує **кілька варіантів опрацювання драматичних творів** [4, с. 12]:

Шляхи аналізу драматичного твору		
Подієвий	Пообразний	Проблемно-тематичний
1. Первинне враження від прочитаного.	1. Первинне враження від прочитаного.	1. Первинне враження від прочитаного.
2. Вибрані картини (дії, яви) з твору.	2. Головні дійові особи п'єси. Роль монологів і діалогів, реплік, дійових осіб.	2. Конфлікт твору. Причиново-наслідкові зв'язки між подіями.
3. Переказ прочитаного.	3. Конфлікт і проблематика твору.	3. Головні дійові особи п'єси. Роль монологів і діалогів.
4. Причиново-наслідкові зв'язки між подіями.	4. Причиново-наслідкові зв'язки між подіями. Художня майстерність автора. Роль ремарок.	4. Художня майстерність драматурга. Роль реплік і ремарок.
5. Конфлікт твору. Головні дійові особи.	5. Ознаки драматичного твору. Зв'язки з іншими художніми творами.	5. Ознаки драматичного твору. Зв'язки з іншими художніми творами.
6. Майстерність автора. Ознаки драматичного твору. Роль монологів і діалогів, реплік, ремарок.	6. Загальне враження від твору. Сценічна доля п'єси.	6. Загальне враження від твору. Сценічна доля п'єси.
7. Зв'язки з іншими художніми творами.		
8. Загальне враження від твору, його сценічна доля.		

Поширеними є такі **форми роботи з драматичним твором**: самостійне читання учнями твору, коментар учителя перед вивченням

п'єси, бесіда, коментоване читання, читання в ролях, створення мізансцен, виразне читання, історичний коментар, зачитування й аналіз діалогів і монологів, вагомих для ідейно-художнього аналізу, розв'язання проблемних ситуацій і питань.

Важливе значення в процесі вивчення драматичного твору має **слово вчителя**, яке спонукає читати твір, стимулює пізнавальний інтерес. Доцільно:

- 1) використовувати матеріали про історію написання драматичного твору;
- 2) наводити оцінки літературознавців, критиків про того чи іншого драматурга, який вивчається;
- 3) зачитувати уривки зі спогадів очевидців про резонанс, який мав той чи інший твір, поставлений на сцені;
- 4) демонструвати фотокартки спектаклю, вистави з метою захопити учнів, зацікавити автором, твором.

Важливо висловити власну оцінку твору, особистісний підхід до його розуміння, щоб учні відчували зацікавленість учителя тим матеріалом, про який він розповідає.

Доречно також організовувати **бесіду**. Питання бесіди повинні бути різноманітними: на відтворення тексту, розуміння, оцінку. Наприклад:

- *Які події лягли в основу комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля»?*
 - *Визначте тему комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля».*
 - *Чому Мартин хоче стати дворянином?*
 - *Як у родині Борулі ставляться до утвердження панських порядків?*
 - *Чи впливає з тексту ставлення письменника до Мартина? Яке воно?*
 - *Як ви оцінюєте поведінку головного героя? Чому?*
 - *Хто, на вашу думку, є справді комічним героєм твору?*
 - *Чи можна сказати, що Іван Карпенко-Карий у комедії «сміється крізь сльози»?*
 - *Яку ідею утверджує письменник у творі «Мартин Боруля»?*
- Активізують навчальний процес проблемні питання:
- *Чому Мартину Борулі було так легко здобути дворянське звання?*
 - *Чому йому не вдалося відповідати цьому званню? Які епізоди про це свідчать?*

Методисти радять проводити **переказ і рольове читання драматичних творів**, за допомогою яких досягається максимально можливе перевтілення учнів. Н. Падалка і В. Цимбалюк стверджують: «Потрібно привчати школярів, щоб під час читання п'єси вони уявляли себе глядачами, а після читання окремих сцен могли поділитися враженнями від прослуханого. У процесі такого читання є можливість

докладно простежити за розвитком драматичної дії, виявити обставини й мотиви поведінки дійових осіб» [3, с. 13].

Під час роботи над комедією Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля» ми запропонували учням таке завдання:

Прочитайте в особах уривки з п'єси:

- *розмову Націєвського та Марисі;*
- *розмову Мартина з жінкою (про обрання хрещених);*
- *фінальну сцену.*

Як свідчать психологи, у процесі читання драматичного твору, на відміну від ліричного та епічного, в учнів гірше працює відтворювальна уява. Цей факт пояснюють відсутністю авторських відступів, характеристик, описів тощо. З метою розвитку відтворювальної уваги ми пропонували учням скласти коментар режисера до окремих картин, дій твору. Спираючись на монологи, діалоги, учні намагалися уявити поведінку героїв, пояснити їхні вчинки, прокоментувати динаміку змін, що сталися протягом тієї чи іншої дії.

А. Ситченко зауважує, що вивчаючи драматичні твори, учні мають звернути увагу на те, що їх провідною ознакою є зображення дійових осіб, бо це «...один з літературних родів, який змальовує світ у формі дії...» [4, с. 13]. Важливо якісно та цікаво організувати **процес аналізу дійових осіб твору**. На своїх уроках ми пропонували такі завдання:

- *Дайте характеристику поведінки героя у визначеній дії, у певній ситуації.*
- *Розкрийте характер героя в діалозі з певним персонажем, у монолозі.*
- *Визначте, чим був викликаний саме такий психологічний стан героя.*

Ставили й такі питання:

- *Чия роль найбільше сподобалась?*
- *Якби ви як актор мали вибір – кого б ви зіграли? Чому? Чи хотіли б щось змінити? З якою метою?*

Зацікавлюють учнів літературні ігри. Наприклад, «**Чий слова?**»:

- *«Добре діло це повіреництво, ей-богу! Другого такого приблизного не знайдеш» (Трандалєв).*
- *«Діловий чоловік! Нема розумнішої служби, як гражданська!» (Мартин).*
- *«Поки був чоловіком, і не вередував, а паном зробили – чорт тепер на нього й потрапе» (Омелько).*
- *«... Поки ти не ганявся за дворянством, був чоловік, як і всі люди; тепер вже десь тебе вкусила шляхетська муха і так дворянство у тебе засвербіло, що ти рівняєш себе з Красовським...» (Гервасій).*
- *«П'яльця! І нехитра штука, а зараз красу господі придали. Якось аж веселіше горниця дивиться» (Мартин).*

- «Цього ніколи не буде! Мені легше випити оливи з мухами, ніж вас поцілувати» (Марися).
- «Любов – ета злодійка приходить зря, сьогодні нет ёй, а завтра вот она!» (Націєвський).
- «І хто б сподівався, що так кінчиться сватання? Добре й Націєвському сердешному досталося, одначе хоч би тобі пару з рота пустив!..» (Степан).

Окрім названих вище методів і прийомів роботи над драматичним твором, ми використовували ще й **написання письмових робіт**, які давали змогу зрозуміти позицію учня та його ставлення до проблем, порушених у творі. Пропонували десятикласникам такі теми на вибір: «Морально-етичні проблеми комедії Івана Карпенка-Карого «Мартин Боруля», «Чому комедія «Мартин Боруля» Івана Карпенка-Карого сумна?», «Мое ставлення до героїв комедії Івана Карпенка-Карого Мартин Боруля», «Омелько – яскравий тип з народу» тощо.

Урізноманітнити хід уроку допомагали й такі прийоми, як «**Доповни мене**», «**Банк ідей**», **методи «Мікрофон»**, «**Акваріум**» та інші.

«Доповни мене»: учитель говорить початок фрази, учень продовжує її, потім цей учень говорить своє речення, а інший продовжує й так далі. Наприклад,

- *Комедія Івана Карпенка-Карого вчить...*
- *Найбільше мені сподобалося те, що...*
- *Мене вразило...*
- *Я не розумію, чому...*
- *Я не погоджуюся з тим, що...*

Методика прийому «**Банк ідей**» полягає в тому, що учні письмово діляться своїми ідеями з певної проблеми, віддаючи їх до банку, потім разом обирають найдоцільніші й запам'ятовують їх, щоб надалі користуватися ними під час роботи на уроці.

Отже, на нашу думку, використання описаних вище методів і прийомів сприяє активізації творчої активності учнів, забезпечує інтеграцію літературних знань і читацьких умінь, урізноманітнює хід уроку, пришвидшує темп діяльності й, головне, поліпшує якість роботи над твором. Сприйняття художніх колізій і досвід розв'язання драматичних конфліктів збагачують особистісний потенціал школярів, що поглиблює індивідуальну зорієнтованість навчання з літератури.

Список використаних джерел

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 98 с.
2. Падалка Н. І. Вивчення драматичних творів : посіб. для вчителів / Н. І. Падалка, В. І. Цимбалюк. – К. : Рад. школа, 1984. – С. 13–14.
3. Ситченко А. Особливості аналізу драматичного твору в школі / Анатолій Ситченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 11–14.

4. Степанишин Б. І. Нові підходи до викладання української літератури / Б. І. Степанишин // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 31–34.



УДК 373.5.041:821.161.2'01

Інна Шкуренко

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ НА УРОЦІ ВИВЧЕННЯ ВЕРТЕПНОЇ ДРАМИ У 9 КЛАСІ

Український народний вертеп – це один з видів фольклорного театру, генетично й структурно поліелементний, функціонально пов'язаний із системою народної святковості, чим, насамперед, і зумовлений характер його художньої моделі як явища народної творчості й ширше – народної культури [2, с. 40].

Найповніше проблема вертепної драми висвітлена у літературознавчій праці Валерія Шевчука «Муза Роксоланська» та в історико-етнографічній монографії «Українці» Й. Федаса. Дослідженням явища вертепу займалися також І. Франко, О. Боряк, С. Килимник та ін.

Проблемі вивчення вертепної драми у школі присвячена незначна кількість методичних праць. Зокрема, І. Павлів у розробці уроку «Вертеп як вид лялькового театрального дійства» пропонує такі методи, прийоми навчання і форми роботи, як розповідь учителя, учнівські повідомлення, словникова робота, виразне читання, інсценізація вертепної вистави та укладання таблиці «Види європейських театрів» [3, с. 26-35]. О. Слоньовська подає приклад організації і змістового наповнення уроку вивчення вертепної драми в поєднанні з розглядом інтермедії. Проте більшість методистів розглядають вертепну драму й шкільну драму «Володимир» Феофана Прокоповича в контексті одного уроку, що, на нашу думку, може призвести до фрагментарності знань учнів з давньої літератури.

Проблема вивчення вертепної драми у школі полягає, по-перше, у недостатній кількості методичних розробок цієї теми, по-друге, в обмеженій кількості навчального часу, адже для такої порівняно широкої теми програма пропонує лише частину одного уроку.

Отже, **мета статті** – висвітлити різні форми організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення вертепної драми у 9 класі.

Один з ефективних способів самостійного опрацювання нового навчального матеріалу – це підготовка учнями *випереджувальних завдань*. Ми пропонуємо їх диференціювати за рівнями знань.

Для учнів з високим рівнем знань пропонуємо такий вид роботи, як *написання доповіді*. З метою висвітлення всієї необхідної інформації, учителю бажано дати тему й орієнтовний план доповіді. Наприклад:

Тема 1. Вертеп. Історія походження вертепного дійства.

1.1. Поняття вертепу.

1.2. Різні думки науковців, щодо походження вертепу.

Тема 2. Особливості архітектури вертепу.

2.1. Види вертепних скриньок.

2.2. Специфіка архітектури вертепу в різних місцевостях.

Тема 3. Києво-Могилянська академія й вертепна драма.

3.1. Загальні відомості про Києво-Могилянську академію XVI-XVIII століття.

3.2. Роль Києво-Могилянської академії в розвитку вертепної драми.

Учитель не повинен обмежуватися запропонованими темами, якщо у класі буде більше учнів високого рівня, можна запропонувати інші теми, наприклад, «Види вертепних ляльок» або «Вертепна драма «Цар Ірод» тощо, але не варто допускати, щоб теми доповідей повторювалися.

Для учнів із середнім рівнем знань учитель добирає відповідне завдання, наприклад, прочитати вертепну драму «Цар Ірод», *ознайомитися з критичною статтею* В. Перетца «Ляльковий театр на Русі» *та законспектувати її* [1, с. 101-104] Якщо в класі є творчі особистості, доречно запропонувати їм *намалювати ілюстрації* до прочитаного твору або *зробити макет вертепної скрині*, яка може мати вигляд двоповерхового палацу, перший поверх якого всередині розмальований у стилі українського пейзажу й ляльки рухаються за допомогою дротиків. Таким чином, учень спершу повинен буде ознайомитися з текстом вертепної драми, щоб мати змогу відтворити її колорит у малюнку, а вчитель одержить належний матеріал для наочності. На уроці можна буде запропонувати комусь з учнів розмістити малюнки персонажів згідно з поверхами (перший чи другий), на яких вони діють.

Для поглиблення знань дев'ятикласників з давньої української літератури й вертепної драми зокрема можна використати *евристичну бесіду*. Наприклад:

- *Поміркуйте, у яких звичаях українського народу збереглись відголоси вертепної драми? (Коляда).*
- *На яку частину драми схожа друга половина вертепної дії? Чому? (На інтермедію, бо містить світські мотиви та елемент комічного).*
- *Чому, на вашу думку, дитячий садок в народі називають «ясла»? (Бо Діва Марія у ясла поклала свого новонародженого сина).*

Для систематизації знань учнів з давньої літератури пропонуємо **роботу з таблицею «Давня українська література»**. Школярі заповнюють дві перших колонки, а дві останні – під час наступних уроків.

Давня українська література			
Козацькі літописи	Драматургія	Полемічна література	Віршована література
«Літопис Самовидця»	Шкільна драма	<i>Іван Вишенський</i>	<i>Климентій Зіновійв</i>
«Літопис Самійла Величка»	Інтермедія	<i>Мелетій Смотрицький</i>	<i>Григорій Сковорода</i>
«Літопис Г. Граб'янки»	Вертепна драма		<i>Лазар Баранович</i>

Для розвитку в учнів навичок виразного читання, акторської гри пропонуємо **інсценізацію уривку вертепної драми**; формуванню логічного й аналітичного мислення сприятиме складання **сенкану**. Наприклад:

Вертеп.

Повчальний, смішний.

Навчає, розважає, виховує.

Створений народом ляльковий театр.

«Вертепство».

Для активізації роботи можна запропонувати учням укладання **асоціативних куців, розгадування ребусів чи кросвордів**. Спосіб проведення таких прийомів обирає вчитель, керуючись методичними міркуваннями. Це може бути самостійна робота наввипередки, робота на дошці, змагання команд (груп) тощо. Наприклад, наведений нижче кросворд може бути використаний після прослуховування доповідей і слугуватиме формою перевірки сприйняття підлітками нової інформації.

				¹ В	Е	С	І	Л	Л	Я
² А	К	А	Д	Е	М	І	Я			
			³ І	Р	О	Д				
	⁴ Т	Е	А	Т	Р	У				
	⁵ І	Н	Т	Е	Р	М	Е	Д	І	Ю
		⁶ З	А	П	О	Р	О	Ж	Е	Ц
										Б

1. Один з видів народної драми.
2. Києво-Могилянська ...
3. Владика з вертепної драми.
4. Вертеп – це давня обрядова форма народного лялькового ...
5. Друга частина вертепної драми схожа на ...
6. Веселий і дужий персонаж вертепу.

Отже, для організації самостійної роботи учнів на уроці вивчення вертепної драми у 9 класі пропонуємо такі методи, прийоми навчання і форми роботи: підготовка учнями випереджувальних завдань, евристична бесіда, робота з таблицею, інсценування, складання сенкану, асоціативних кущів, розгадування кросворду, які, на нашу думку, відповідають специфіці методики вивчення цього навчального матеріалу.

Окреме заняття з вивчення вертепної драми може мати місце в системі уроків з української літератури у 9 класі, адже ця тема передбачає розгляд принципово важливих для національної культури питань виникнення, поширення й побутування народного лялькового театру, а також містить чимало матеріалу, який буде корисним для розумового та духовного розвитку учні

Список використаних джерел

1. Бандура О. М. Українська література. Хрестоматія для 9 кл. / О. М. Бандура. – К. : Вид. центр «Просвіта», 1995. – 624 с.
2. Боряк О. Україна: етнокультурна мозаїка / Олена Боряк. – К. : Либідь, 2006. – 328 с.
3. Павлів І. Вертеп як вид лялькового театрального дійства / Ірина Павлів // Дивослово. – 2011. – № 9. – С. 26–35.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗАРУБІВЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

УДК 373.5.091.3:811.161.2



Марія Жупанова

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)*

НЕСТАНДАРТНІ ВИДИ РОБОТИ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Великі можливості для розвитку як усного, так і писемного мовлення учнів відкриваються не лише на уроках рідної мови та літератури, але й під час вивчення курсу світової літератури. Зарубіжну класику школярі України вивчають у перекладах. У разі залучення до шкільного курсу світової літератури творів у найкращих українських перекладах діти мають можливість опанувати нормативну літературну мову, звільнитися від суржику, аргю, діалектизмів.

Високий рівень розвитку зв'язного мовлення учнів на уроках світової літератури забезпечується найоптимальнішим поєднанням традиційних і нестандартних видів роботи. Впровадження останніх якнайкраще сприяє оновленню навчально-виховного процесу та вносить новизну до системи викладання, у чому й полягає **актуальність** нашої теми.

Мета статті – з'ясувати, які нестандартні види роботи на уроках світової літератури забезпечують розвиток зв'язного мовлення учнів середньої ланки школи.

Робота з розвитку зв'язного мовлення відіграє значну роль у формуванні в учнів умінь та навичок викладу думок. Вона має здійснюватися послідовно та систематично протягом вивчення всього курсу світової літератури і передбачає:

- активізацію мовленнєвої діяльності учнів;
- удосконалення їхньої мовленнєвої культури;
- розвиток творчих здібностей.

На уроках розвитку мовлення необхідно враховувати принцип наступності навчання, вікові та психологічні особливості учнів, рівень

їхнього розвитку. У процесі формування комунікативних умінь у школярів 5-8 класів, котрі опановують пропедевтичний курс світової літератури, необхідно формувати такі вміння й навички:

- 1) давати усні та письмові відповіді на поставлені запитання; самостійно формулювати їх за змістом прочитаного;
- 2) складати простий і складний плани тексту, що вивчається; давати характеристику образу літературного героя, порівнювати персонажі;
- 3) робити докладний, вибірковий перекази;
- 4) висловлювати елементарні роздуми на літературну тему, за власними життєвими спостереженнями та ін. [1, с. 6].

Відомий психолог В. Ягункова виокремлює такі основні компоненти літературних здібностей:

- поетичне (образне) сприйняття предметів і явищ дійсності;
- часткове співпереживання;
- здатність силою мислення й уявою створювати нові оригінальні образи й сюжети;
- багатство словесних асоціацій, відчуття мови;
- адекватне й глибоке сприймання літературного твору.

Забезпечують розвиток вищезазначених літературних здібностей саме нестандартні види роботи [цит. за: 1, с. 21].

Однією з них, яку доречно використовувати на уроках розвитку зв'язного мовлення, на думку Г. Губенко, є **матриця**. Вона спрямована на створення ситуації успіху й може бути представлена двома формами: **методом «Незакінчене речення»** та **реконструкцією тексту**. Завдання у роботі з матрицею мають трирівневу структуру, що спирається на рівень навчальних досягнень учнів. Початковий та середній рівні передбачають завдання, які потребують доповнення висловлювання словами чи окремими реченнями; достатній рівень вимагає від учня наводити приклади з опрацьованого художнього тексту; високий рівень орієнтує на обов'язкове використання цитат з виучуваного художнього твору, а також висловлювання власної позиції стосовно порушеної проблеми [2, с. 37].

Методист пропонує використовувати на уроці світової літератури під час вивчення «Міфу про Прометея» у 6 класі такі матриці:

Прометей – один з найкращих образів Це тому, що він здійснив ... заради

Безсмертні ... з ... вважали людей Люди були ..., І тільки Прометей ... , бо мав Люди називали його Адже тільки Прометей не ... Зевса і допомагав Для ... він викрав ... життєдайний А вогонь – це символ Отримавши вогонь, смертні стали ... і вперше відчували Прометей навчив їх

Зевс не міг пробачити цього Прометею і Та не ... титан. Страшні були Але ... не зрікся ... , не захотів ...

«свої страшні муки на». Та й не на це він пішов ..., наперед знаючи Прометей не просто ..., він мученик заради

Я захоплююся тим, що Прометей

Мене приваблюють такі риси вдачі титана:

Отже, Прометей – герой. Велич його подвигу в Іскра незгасного вогню Прометея палає у серцях тих людей, які [2, с. 40].

Усне мовлення учнів повинно бути досконалим, для цього вчителю-словеснику потрібно створювати відповідні **мовні ситуації**. Найбільш продуктивним цей нестандартний вид діяльності є у середній ланці школи, оскільки учні цього віку високо оцінюють надану їм можливість взяти на себе пропоновану вчителем роль, вважаючи це високим ступенем відповідальності не лише перед учителем, але й перед усім класом. Щоб не впасти лицем у багнюку, школярі досить ретельно продумують кожну фразу, перед тим, як продукувати її на загал. Відтак, доречним та продуктивним буде використання на уроках розвитку зв'язного мовлення так званих **ситуативних завдань**, котрі спрямовані на збагачення словникового запасу учнів, підвищення рівня їхньої мовної компетенції. Крім того, використання ситуативних завдань дозволяє реалізувати триєдину мету: учні ретельно готуються до уроку, детально вивчаючи матеріал (навчальна мета); при цьому розвивають уміння та навички аналізу та синтезу виучуваного матеріалу, удосконалюють уміння логічно, грамотно та зрозуміло будувати свої висловлювання (розвивальна мета); формують почуття обов'язку перед класом, відповідальності перед собою та колективом (виховна мета).

Ситуативні завдання можуть бути найрізноманітнішого типу:

- підготувати виступ від імені одного з персонажів твору, з якими зустрічався головний герой. При цьому потрібно розповісти про його вплив на життя відповідного героя та висловити від імені останнього вдячність головному героєві;
- пофантазувати, якою могла б бути юність (дитинство, старість, доросле життя) одного з героїв;
- уявити себе відомим журналістом, якому випала нагода поспілкуватися з одним із героїв, сформулювати тематику інтерв'ю з детективом, подати питання, які будуть адресовані вашому співбесідникові та назву статті, яка стане результатом зустрічі;
- продумати поведінку (життя) певного героя, перемістивши його в інший твір;
- оформити афішу до спектаклю;
- описати уявний пам'ятник героєві з твору.

Вищезазначені види роботи дають можливість учням удосконалювати вміння грамотно, лаконічно, правильно, чітко висловлювати свої думки, розвивати фантазію та ситуативне мовлення, виховувати в собі компетентного співрозмовника.

Отже, розвиток зв'язного мовлення може ефективно реалізуватися на уроках світової літератури за допомогою таких нестандартних методів та прийомів, як матриця, інтерв'ю з героєм твору, виступ від імені персонажа твору на проблемну тему, фантазування про юність чи доросле життя героя, перенесення героя одного твору на тло подій іншого, написання афіші до спектаклю, опис уявного пам'ятника героєві твору.

Список використаних джерел

1. Бусел С. В. Зв'язне мовлення на уроках зарубіжної літератури. 5-12 класи / С. В. Бусел. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – С. 6, 21–24.
2. Губенко Г. Ю. Використання матриць на уроках розвитку зв'язного мовлення / Г. Ю. Губенко // Зарубіжна література в школах України. – 2010. – № 11. – С. 37–41.



УДК 37.091.31:811.111.09

Наталія Кваша

студентка IV курсу бакалаврату

факультету філології та журналістики

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Тарасова Н. І.)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ГУРТКОВІЙ РОБОТІ

(на прикладі вивчення роману Шарлоти Бронте «Джейн Ейр»)

Позакласні заняття зі світової літератури є важливим компонентом освітнього процесу в середніх навчальних закладах. Зокрема, ефективною є така форма, як літературний гурток. На його засіданнях учні залучаються до більш широкого та глибокого вивчення шедеврів світової словесної майстерності. Одним із шляхів підвищення ефективності гурткової роботи є впровадження інтерактивних технологій. За умови доцільного та методологічно виправданого їх застосування створюються оптимальні умови інтелектуального розвитку й самореалізації особистості, для чого й покликана літературна освіта.

Предметом нашого дослідження є розгляд деяких інтерактивних технологій, що стимулюватимуть зацікавленість та творчість учнів під час вивчення роману Ш. Бронте «Джейн Ейр» на заняттях літературного гуртка. Оскільки сучасний учень – це продукт інформаційного суспільства, яке відрізняється різноманітністю, рухливістю та мінливістю, завдання педагога – заінтригувати школяра, тобто заохотити його до читання та креативності.

Інтерактивні технології навчання є предметом дослідження багатьох науковців. До його проблемних питань звертаються А. Гін, О. Ісаєва, А. Мартинець, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Сиротенко, Н. Суворова, та інші. Тож, спираючись на їхні дослідження, з'ясуємо специфіку інтерактивних технологій взагалі та методів колективно-групового навчання зокрема.

Спостерігаємо багато суперечностей, пов'язаних з особливостями застосування інноваційних методик як на уроках світової літератури, так і на заняттях літературного гуртка. Наприклад, які з інтерактивних технологій доцільно використовувати на тому чи іншому етапі вивчення твору, які з них будуть ефективнішими та заохотять учнів до читання творів. Тому **мета статті** – розкрити особливості технологій колективно-групового навчання на уроках аналізу літературного твору (на прикладі вивчення роману Ш. Бронте «Джейн Ейр»). Для досягнення цієї мети поставлено такі **завдання**:

- 1) описати інтерактивні технології «Обговорення проблеми в загальному колі», «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Мозковий штурм» та інші, що допоможе чітко визначити їх призначення на заняттях літературного гуртка;
- 2) навести приклади застосування інноваційних методів під час вивчення роману Ш. Бронте «Джейн Ейр», щоб продемонструвати їх ефективність для стимулювання креативності школярів;
- 3) співвіднести зазначені технології з різними шляхами аналізу художнього твору (пообразний, «услід за автором», проблемно-пошуковий) з метою вирішення суперечності, що полягає в необґрунтованому застосуванні деяких методів під час занять літературного гуртка.

Традиційно в сучасній школі виділяють активну та пасивну моделі навчання, залежно від участі учнів у процесі навчання [4, с. 8]. За «пасивної» моделі учень виступає в ролі «об'єкта» навчання й повинен засвоїти та відтворити матеріал, переданий йому вчителем або вміщений у підручнику. Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Школяр виступає «суб'єктом» навчання, вступає в активний діалог з іншими учасниками навчального процесу.

На думку О. Пометун та Л. Пироженко, інтерактивне навчання є різновидом активного [4, с. 8]. А. Мартинець поняття «активний» та інтерактивний ототожнює [2, с. 29]. Ми поділяємо думку науковців, які виокремлюють інтерактивне навчання як певний різновид активного, адже слово «інтерактив», конкретизоване англійським «inter» – «взаємний», тому можна говорити про інтерактивне навчання як діалогічне. Нам імпонує визначенням інтерактивних технологій навчання як залучення до навчального процесу всіх його учасників, де кожен учень має конкретне

завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання [4, с. 24].

Характеризуючись багатовекторністю дидактичної мети, освітніх завдань, інтерактивне навчання розвиває комунікативні уміння та навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, привчає працювати в команді, дослухатися до думки товаришів, знімає нервові навантаження школярів, дає можливість змінювати форми їхньої діяльності, переключати увагу на вузлові питання роботи [1, с. 54].

Інтерактивне навчання на заняттях літературного гуртка висуває низку вимог до вчителя-словесника та учнів-читачів: учитель має не тільки знати різноманітні технології викладання, але й бути здатним творчо їх застосовувати для ефективного викладання літератури [5, с. 40]; проблемність у навчанні забезпечує інтенсивну мисленеву активність учнів у процесі засвоєння знань, створює найсприятливіші умови для розвитку в них здатності по-творчому, всебічно розглядати предмет дослідження [3, с. 31].

Відомі чотири групи інтерактивних технологій: 1) інтерактивні технології кооперативного навчання; 2) інтерактивні технології колективно-групового навчання; 3) технології ситуативного моделювання; 4) технології опрацювання дискусійних питань [4, с. 24]. З-поміж них зосередимо увагу на технологіях колективно-групового навчання, які, на нашу думку, є найбільш ефективними для організації діяльності літературного гуртка (робота в якому зосереджена навколо роману «Джейн Ейр» Ш. Бронте), оскільки дозволяють фронтально працювати з усіма учасниками навчального процесу, а, зазвичай, кількість учнів, що займаються позакласною роботою з літератури, невелика.

Так, метою технології *«Обговорення проблеми у загальному колі»* є прояснення певних положень, привертання уваги учнів до складних і проблемних питань у матеріалі, мотивація пізнавальної діяльності, актуалізація опорних знань тощо [4, с. 34]. У зв'язку з цим учитель готує низку ключових питань, які підлягають обговоренню: «Як ви опишете становище Джейн у Мур-Хаузі?»; «Як тітка Рід ставилася до племінниці й чому?»; «Якою б була ваша поведінка на місці Джейн?» і т. д. Бесіда триватиме доти, доки є бажані висловитися. Учитель бере слово наприкінці обговорення, підводить підсумок. Дана технологія найгармонійніше вписується у проблемно-пошуковий шлях аналізу літературного твору.

Технології *«Мікрофон»* та *«Незакінчені речення»* найчастіше використовуються одночасно. Вони надають можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на питання або доповнюючи речення, таким чином висловлюючи свою думку чи позицію [4, с. 35]. Відповідає

лише той учень, що тримає уявний мікрофон. Відповіді мають бути максимально лаконічними й не коментуються вчителем.

Аналізуючи роман «Джейн Ейр», можемо використовувати такі питання та незакінчені речення: пообразний: «Як би ви вчинили, якби були на місці Джейн?»; «Містер Рочестер помилився, тому що ...» і т. д.; «услід за автором»: «Як можна описати Ловудську школу двома-трьома слова?»; «На місці автора я б ...» і т. д.; проблемно-тематичний: «Чому Джейн назвала Торнфілд своїм єдиним справжнім домом?»; «Джейн покинула містера Рочестера ...» і т. д.

Технологія «**Мозковий штурм**» використовується для вироблення кількох рішень конкретної проблеми, спонукає учнів виявити уяву та творчість, дає можливість їм вільно висловлювати свої думки. Її мета полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх учнів протягом обмеженого часу [4, с. 36]. Учитель висуває проблему, записує її на дошці, спонукає учнів висловлювати якомога більше ідей щодо її вирішення, які також записуються. Учні повинні змінювати, комбінувати та виключати зазначені пропозиції. Урешті-решт, залишаються найпродуктивніші способи вирішення проблеми. Наприклад, під час аналізу роману «Джейн Ейр» можна запропонувати такі ситуації: «Уявіть себе на місці головної героїні. Як би ви відповідали на образи та наклепи Джона Ріда? Чи допускало тодішнє суспільство подібну поведінку?»; «Як можна було б поліпшити життя дівчаток у Ловудській школі? Чому ніхто не реагував на злигодні, що переслідували учениць?»; «Едвард Рочестер сховав свою божевільну дружину від усього світу. Як такий вчинок його характеризує?».

Технологія «Мозковий штурм» дуже схожа на *Case-method* та «**Дерево рішень**», які також передбачають аналіз проблемної ситуації. Їх найефективніше застосовувати під час проблемно-тематичного аналізу твору, який найкраще стимулює творчість учнів.

Отже, на заняттях літературного гуртка, як і на уроках світової літератури, варто використовувати інтерактивні технології, що дадуть максимальний навчальний результат. Критерієм доцільності їх застосування є ефективність: вони дозволяють за менший термін навчання засвоїти більше інформації, сприяють прискореному оволодінню матеріалом, тому з'являється більше часу на закріплення й практичне застосування знань, умінь та навичок. Зазначимо, що більшість з інтерактивних технологій колективно-групового навчання найефективніше використовувати під час проблемно-тематичного аналізу літературного твору, що активізує творчу діяльність учнів, адже літературний гурток покликаний розвивати інтереси та творчі можливості школярів. Таким чином, вибудовуючи гурткову роботу учнів на засадах інтерактивного навчання, сприятимемо оптимальній реалізації мети позакласної роботи зі світової літератури.

Список використаних джерел

1. Ісаєва О. О. Інтерактивні форми та види робіт при вивченні зарубіжної літератури в школі / О. О. Ісаєва // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2002. – № 3. – С. 53–55.
2. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок. – 2003. – № 7–8. – С. 28–31.
3. Пасічник Е. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів освіти / Е. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / Олена Пометун, Лілія Пироженко – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
5. Токмань Г. Сучасні навчальні технології та методи викладання літератури / Ганна Токмань // Дивослово. – 2002. – № 10. – С. 39–45.



УДК 317.214

Марія Кіріченко

студентка IV курсу бакалаврату

факультету філології та журналістики

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Тарасова Н. І.)

ДОМІНУЮЧА ФОРМА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ ТЕМИ «СРІБНЕ СТОЛІТТЯ РОСІЙСЬКОЇ ПОЕЗІЇ»

Глибокі перетворення, що відбуваються в системі народної освіти України, зумовлюють необхідність вдосконалення навчання – першої суспільно значущої діяльності школярів. Пошук конструктивних шляхів вирішення цієї проблеми привертає увагу до діяльності малих навчальних груп, організація якої забезпечує включення учнів в активне спілкування й співробітництво. Зарубіжна література дає змогу залучити учнів до скарбниці світової культури, читання художнього тексту, його осмислення; логіка аналізу здатна звільнити сучасного школяра від наміру агресії, тиску розмаїтих комплексів; спілкування з вершинними творами відвертає учня від дешевих принад масової культури. Зарубіжна література, відкриваючи перед учнем справжні, незалежні, естетичні горизонти, безпосередньо впливає на становлення та розвиток засадових принципів особистісно орієнтованої педагогіки, активне впровадження проблемності як ключового аспекту навчання у школі. Саме особистісно орієнтований підхід із застосуванням інтерактивних технологій у викладанні предмета дає змогу вчителю запалити смолоскип дитячих душ, підтримати цей вогонь, пробудити своїх вихованців до творчого самовираження, підвести

їх до особистого “я”. Питанню розвитку творчої особистості завжди приділялася пильна увага вчених. Г. Ващенко, Л. Виготський, Є. Ільїн, С. Лисенкова розглядали у своїх працях проблеми самовиявлення дитини, розвитку її мислення, мовлення й уяви. Творча особистість – це людина, яка вміє асоціювати, висувати нові ідеї на фундаменті старих понять, зосерджувати думки. На сьогодні дана тема є актуальною тому, що групова робота на уроках зарубіжної літератури дає можливість залучати до процесу навчання всіх учнів, більше того, робота в малих групах передбачає навчання за рахунок міжособистісного спілкування під безпосереднім керівництвом учителя. Щоправда, не так багато вчителів застосовують методику групової роботи на уроках. Цей факт можна тлумачити по-різному, але головне те, що така робота потребує багато зусиль і необхідної педагогічної майстерності.

Мета статті – проаналізувати групову діяльність учнів на уроках зарубіжної літератури в процесі вивчення теми «Срібна доба російської поезії».

Щоб ефективно втілювати такий вид роботи на уроці, учитель повинен: 1) спеціальними прийомами створювати такі проблемні ситуації, де вони не виникають систематично; 2) спонукати учнів до вирішення навчальних проблем і керувати ходом їх пізнавальної діяльності протягом усього періоду навчання в школі; 3) вчити учнів прийомів аналізу різноманітних проблемних ситуацій, усвідомлення й дотримання способів евристичної діяльності в ході вирішення поставлених перед ними завдань, що веде до зміни структури розумових процесів і розвитку логіко-теоретичного та інтелектуального мислення.

У процесі групової роботи школярі перетворюються з пасивних виконавців вказівок вчителя на активних суб'єктів самонавчання (пояснюють одне одному новий матеріал, здійснюють перевірку). Працюючи в групі, слабкі учні збагачуються новою інформацією, мають можливість своєчасно одержати додаткове пояснення з незрозумілих питань. Завдяки контролю з боку сильних учнів вони припускаються менше помилок. Середні учні в умовах групового навчання оперативно з'ясовують незрозумілі питання, опановують ефективні способи розв'язання завдань. Не менш корисною групова діяльність виявляється й для сильних учнів. Допмагаючи засвоювати навчальний матеріал товаришам по групі, вони перевіряють і зміцнюють у такий спосіб свої знання [1, с. 35]. О. Ярошенко з цього приводу зазначила, що групова навчальна діяльність дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги, співробітництва. Публікації в педагогічній та методичній літературі й шкільна практика свідчать, що найбільші можливості для спілкування створює групова діяльність на етапах закріплення й поглиблення знань, систематизації та узагальнення вивченого матеріалу, контролю та корекції знань [3, с. 27].

Лідером групи (іноді його називають консультантом, помічником або асистентом учителя) стає один з членів малої групи. Його роль полягає в тому, щоб своїми діями допомагати організовувати діяльність членів малої групи для швидкого й успішного досягнення спільної мети. Отже, в організації групової навчальної діяльності школярів важливу роль відіграє наявність у класі учнів, здатних виконувати роль лідера.

Порівняно з широкоживаною індивідуальною та фронтальною роботою, наголошує О. Луцишина, групова навчальна діяльність є найбільш рефлексивною, саморегулятивною й комунікативною. Учитель переводить учнів зі стану прямого педагогічного керування в саморегулятивний, за якого формуються й використовуються спеціальні вміння та навички. Зокрема: 1) правильно сприймати вимоги, які ставить перед учнями вчитель; 2) адекватно оцінювати навчальні можливості, особисті й товаришів по групі; 3) ставити вимоги перед собою з огляду на власні пізнавальні потреби та задовольняти їх, посилюючи в такий спосіб мотиви навчання; 4) аналізувати ускладнення, що виникають у процесі навчання, прагнути самостійно знаходити правильні шляхи виконання навчальних завдань [2, с. 6-8].

У ході дослідження ми дійшли висновку, що створення малих груп має здійснюватися не за однорідними, а за змішаними здібностями до навчання. Пояснюється це тим, що однорідний за здібностями склад малих груп (гомогенні групи) не впливає на підвищення успішності навчання або, скажімо, впливає меншою мірою, тоді як у гетерогенних (змішаних) групах активність і самостійність розвиваються і в слабких, і в середніх, і в сильних за навчальними можливостями учнів.

Беручи за основу інноваційні технології, враховуючи специфіку теми «Срібна доба російської поезії», методика її вивчення, на наш погляд, потрібно організовувати поетапно. На попередньому етапі вивчення теми доцільно використовувати такі типи уроків, які б зацікавили учнів і викликали бажання активно долучитися до роботи, а саме: **прес-конференція, урок-подорож, урок-образ, літературна вітальня**. На другому етапі роботи над темою (закріплення знань, розвиток умінь і навичок) відбувається безпосереднє ознайомлення учнів з конкретним художнім твором та його художній аналіз під керівництвом учителя. Саме на цьому етапі необхідно забезпечити максимальне включення учнів у навчальний процес: робота в малих групах, колективно-групове навчання, ситуативне моделювання, розв'язання проблемних питань на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. На цьому етапі вчителю доцільно звертатися до таких типів уроків, як **урок-дослідження; урок-інтерпретація, комбінований урок з елементами гри, дослідницької роботи, інсценізації, інтегрований урок**. На заключних заняттях ефективним є використання технологій опрацювання дискусійних питань, ситуативного моделювання, кооперативного навчання. На даному етапі

зацікавленість учнів викликають такі уроки, як *урок-роздум, урок-суд, захист проектів, «Аукціон знань», урок-творчий звіт*.

Успішне опанування учнями знань багато в чому залежить від умілого використання прийомів, які забезпечують пізнавальну активність учнів.

Прийомам розв'язання творчої проблеми твору є *«Мозковий штурм»*. «Мозкову атаку» потрібно проводити на початку уроку, під час визначення мети та завдань уроку. Наприклад, починаючи оглядовий урок з теми «Срібне століття російської поезії», учитель ставить перед учнями проблемне запитання, відповідь на яке вони шукають шляхом «Мозкового штурму» (Чому цей період у російській поезії називають Срібною добою?).

Одним з методів навчання, що активізує навчально-творчу діяльність, є *метод евристичних запитань*, або «ключових запитань». Цей метод застосовують здебільшого після прочитання твору з метою поглиблення розуміння художнього тексту.

Наведемо приклад евристичних запитань до теми: «Борис Пастернак – поет, прозаїк, перекладач. Філософська начитаність лірики»:

- Які прочитані вами твори Пастернака належать до філософської лірики?
- Над якими філософськими проблемами замислюється автор?
- Як складаються стосунки ліричного героя й природи в ліриці Пастернака?
- Чому образи свічки та заметілі у вірші «Зимова ніч» підносяться до рівня символів?

На уроках зарубіжної літератури доцільно формувати та розвивати навички *публічного виступу*. Підбиваючи підсумки уроку або окремого його етапу, потрібно давати учням завдання за певний час (1–1,5 хвилини) підготувати на коротку промову (спіч) з теми. Наприклад, «Послухайте!» (за творами Срібної доби).

Розширюють пізнавальні можливості учнів, викликають потребу вчитися, дають змогу відчувати задоволення від колективної праці *рольові ігри*. Наприклад, починаючи вивчення творчості поетів Срібної доби – А. Ахматової, М. Цветаєвої, Б. Пастернака, учитель пропонує учням *зустріч у літературній вітальні*. Школярі обирають ролі самих поетів, його сучасників, літературних критиків, перекладачів, бібліографів. Попередньо проводиться пошукова робота, результати якої висвітлюються на уроці.

Урок-огляд за творчістю А. Ахматової можна організувати у вигляді *взаємодії учнів, що належать до таких груп: «літературознавці», «артисти», «мистецтвознавці»*.

Завдання для «літературознавців»: 1) До якої літературної течії належала творчість А. Ахматової? 2) Кого з представників вітчизняної культури вона вважала своїм кумиром? 3) Чим була поезія Ахматової для її

сучасників? 4) У чому полягає особливість її творчості? 5) Яка доля поеми «Реквієм»?

Завдання для «мистецтвознавців»: 1) Що ви знаєте про сім'ю Ахматової? 2) Яку освіту й виховання вона одержала? 3) Що сприяло розквіту її таланту? 4) З ким із представників вітчизняної культури вона підтримувала тісні стосунки?

Завдання для «артистів»: 1) Вивчити напам'ять вірші поетеси. 2) Виписати рядки, які особливо схвилювали і спонукали вас до роздумів.

Отже, одним з аспектів викладання курсу зарубіжної літератури повинно стати використання інтерактивних форм роботи, які, на нашу думку, сприяють максимальному залученню досвіду учнів, їхнього мислення, мотивації на досягнення успіху й самореалізації. Упровадження інноваційних технологій дає схвальні результати: в учнів підвищується інтерес до предмета, зростає активність, зацікавленість у діалогово-пошуковій діяльності. Основними у навчанні стають групова та індивідуальна форми роботи, що ґрунтуються на довірі до дитини, переконанні її у здатності відповідати за себе, на стимуляції почуття гідності та взаємодопомоги. Така форма організації навчальної діяльності створює учням усі можливості для спілкування, співпраці та взаємодопомоги. Перевага інтерактивного навчання саме в тому, що воно передбачає залучення до процесу пізнання практично всіх учнів, передбачає їхню постійну активну співпрацю за умов, коли кожен учень робить свій особливий індивідуальний внесок, коли триває жвавий обмін думками, ідеями, знаннями, способами діяльності. Головним засобом упровадження інтерактивних технологій є навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною метою, та робота в парах.

Список використаних джерел

1. Буніна О. І. Групова діяльність на уроках словесності як засіб розвитку комунікативної компетентності учнів / О. І. Буніна // Зарубіжна література в школі. – 2008. – № 6 (березень). – С. 34–40.
2. Луцишина О. Г. Формування активної читацької особистості засобами інтерактивних форм навчання на уроках зарубіжної літератури / О. Г. Луцишина // Зарубіжна література в школі. – 2008. – № 6 (березень). – С. 2–11.
3. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика : [Текст] / О. Г. Ярошенко. – К. : Партнер, 1997. – С. 3–38.

УДК 821.497.11+821.161.1– 22.091(072)



Олена Кушнір

*студентка V курсу спеціальності
факультету філології та журналістики
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Конєва Т. М.)*

**СВІТ ЧИНОВНИКА-ОБИВАТЕЛЯ В КОМЕДІЯХ «ПІДОЗРІЛА
ОСОБИСТІТЬ» БРОНІСЛАВА НУШИЧА
ТА «РЕВІЗОР» МИКОЛИ ГОГОЛЯ
(до проблеми компаративного аналізу)**

У наш час в умовах явного посилення інтересу до міждіалітературних зв'язків виникає необхідність розгляду національних художніх надбань на тлі розвитку світового літературного процесу. Вивчення світової літератури на основі типологічних зв'язків визначає розширення методичної палітри вчителя, зокрема використання різноманітних наукових підходів до аналізу та інтерпретації художнього твору. Сьогодні одним з найперспективніших напрямів у методиці викладання світової літератури є компаративістика.

Проблемам методики компаративного аналізу художніх творів присвячені праці таких науковців, як М. Вітко, З. Гошко, Л. Зінкевич, Ж. Клименко, О. Куцевол, С. Машкевич, С. Назаренко, О. Ніколенко, В. Сербіна, А. Хорошилова. Проте до цього часу залишається невисвітленим питання розгляду методики дослідження типологічної спорідненості драматургії М. Гоголя і творчого доробку Б. Нушича, який неодноразово підкреслював, що його ранні комедії 80-х років написані під великим впливом Гоголя, а одній з них, «Підозрілій особистості» (1887), автор дав знаменитий підзаголовок «Гоголіада у двох діях».

Мета статті – спираючись на методичні розвідки компаративного аналізу, дослідити типологічні зв'язки зображення світу чиновника у комедіях М. Гоголя «Ревізор» та Б. Нушича «Підозріла особистість».

Основні її положення: з'ясовано поняття «компаративістика» та особливості методики компаративного аналізу художнього твору; запропоновано модель компаративного аналізу художнього образу драматичного твору; розглянуто концепцію образу чиновника-обивателя в комедіях М. Гоголя й Б. Нушича.

Компаративізм (від лат. *comparativus* – порівняльний) – порівняльне вивчення літератур, процесів їх взаємозв'язку, взаємодії, взаємовпливів на основі порівняльно-історичного підходу [5, с. 330]. Цей метод у філології склався впродовж XIX ст. під впливом філософії позитивізму.

Запропонований він був німецьким філологом Теодором Бенфеєм (1809-1881) і ґрунтується на теорії запозичень.

Компаративісти доводять, що жодна література не може плідно розвиватися без спілкування з культурами інших народів, що підтверджує думку про єдність світового літературного процесу. Використання компаративного підходу дає можливість не лише показати спільне – те, що об'єднує різні народи та літератури, а й відмінне – те, що свідчить про неповторність та самобутність нації та її літературного розвитку.

Використання компаративного аналізу в процесі вивчення світової літератури в шкільному курсі та у вишах забезпечує ефективну реалізацію освітніх завдань та виховання національно свідомої особистості з планетарним мисленням.

С. Машкевич зазначає, що «компаративна методика передбачає насамперед різноплановий аналіз художніх творів з урахуванням їх естетичної та ідейної суті, різних аспектів міжпредметних зв'язків» [3, с. 32]. Дослідниця подає схему компаративного аналізу художнього твору, який передбачає використання як тексту, так і позатекстового матеріалу і вміщує: час написання твору; характеристику літературних напрямів, течій, шкіл тощо; цікаві біографічні дані (які впливають на творчість письменника); психологію художньої творчості; теми, ідеї, проблематику; образи; особливості жанру, композиції, сюжету; мовні засоби та інше.

У «Підозрілій особистості» Б. Нушича простежуються традиції «Ревізора» М. Гоголя як в сюжетній організації та проблематиці, так і в зображенні системи образів чиновників.

Нушівський начальник Ерот Пантич, повітові писарі Віча, Жика та Милісав, Спаса та Миладін вміщують у собі традиційні гоголівські характери героїв «Ревізора»: городничого Сквозник-Дмухановського, Хлестакова, Бобчинського й Добчинського, Свистунова й Шпекіна.

Пропонуємо компаративний аналіз головних героїв комедій «Підозріла особистість» Б. Нушича й «Ревізор» М. Гоголя, які представляють верхівку чиновництва досліджуваних драматичних творів – Ерота Пантича та Антона Антоновича Сквозник-Дмухановського.

Ерот Пантич уже в перших сценах комедії виступає як глава повіту. Це хижак у мундирі, шахрай, хабарник і казнокрад, який, на думку Б. Нушича, являє собою основу, на якій трималася бюрократична система Сербії. Він протиставляє свої корисливі інтереси суспільним. Звістка про затримання терориста, що має нібито при собі революційні та антидинастичні твори й листи, змушує його негайно зібрати своїх товаришів по службі на екстрену нараду. Ерот Пантич всіляко прагне створити враження в підлеглих, що **«польза государственная»** [4, с. 150] для нього понад усе, тільки про неї він і піклується. Досвідчений і по-своєму розумний, він хоче влаштувати все так, щоб його підлеглі не тільки розробили план захоплення терориста, а й здійснили його на

практиці, а йому в результаті вдало проведеної операції міністр подарував би підвищення в чині.

Прототипом нушівського начальника є гоголівський городничий Сквозник-Дмухановський. Так само як і Ерот Пантич, чиновник «Ревізора» переступає закон і загальноприйняті суспільні правила тільки заради власної вигоди: грошей, визнання, просування по службі: «такого городничего никогда ещё не было. Такие обиды чинит, что описать нельзя. Не по поступкам поступает» [1, с. 84]. Він є носієм загальнолюдських вад і недоліків, у його особі автор гостро й безжалісно викриває самодержавство й кріпосництво.

Отримавши звістку про приїзд ревізора, городничий у Гоголя намагається приховати всі недоліки у своєму повіті. Він наказує підлеглим упорядкувати справи в лікарні, «чтоб больные не походили бы на кузнецов, как обыкновенно они ходят по-домашнему» [1, с. 31], прибрати вулиці, вивезти сміття, а якщо ревізор запитає про церкву, на яку п'ять років тому були виділені гроші, то говорити, що перша побудова згоріла (хоча насправді будівництво ніхто й не розпочинав).

Начальник у Гоголя дотримується єдиного правила в житті: потрібно бути щасливим, а для цього необхідні гроші й чини, а для їх отримання не обійтися без хабарництва, привласнення державних коштів, підлабузництва й плазування перед владою. Сквозник-Дмухановський живе за таким принципом: «Нет человека, который бы за собою не имел каких-нибудь грехов. Это уже так самим богом устроено...» [1, с. 32].

Чиновник «Ревізора» у своїх діях керується ще й обов'язками перед сім'єю: він має належним чином утримувати дружину та дочку. Герой комедії розуміє, що його засоби досягнення цієї мети є гріховними. Проте він виправдовує себе простим правилом: «Я не первый, не я последний, все так делают...» [1, с. 9]. Це практичне правило життя глибоко вкорінилося не лише в ньому, а й у всьому чиновництві, перетворилося на правило моралі.

Бажання гарно жити за рахунок держави прослідковуємо і в образі нушівського Ерота Пантича. Так само, як і гоголівський городничий, він прагне забезпечити сім'ю, вдало видати доньку заміж. Для кандидата в женихи він обирає повітового писаря Віча, який, на його думку, зможе створити безтурботне життя його доньки. Але Маріца дає в своєму листі блискучу негативну характеристику повітовому писарю, називаючи його **«пройдохой и перворазрядным жуликом, от которого стонет весь уезд...»** [4, с. 179]. Вона кохає простого помічника аптекаря Джоку й готова на все заради того, щоб бути з ним.

Однак у характері Ерота Пантича є ще одна риса, яку яскраво розкрив М. Гоголь в образі поштмейстера Івана Кузьмича Шпекіна, – це прагнення все знати. Перехоплюючи лист, який надсилають його дочці, Ерот Пантич каже: **«Есть люди, которые любят чужих цыплят,**

есть такие, что любят чужих жен, а я люблю чужие письма. Оно в моих руках: смотреть и не знать, что в нем написано? Нет, этого нельзя вынести!»[4, с. 133]. Потреба все знати стає основою однієї з найважливіших рис характеру цього персонажа – все тримати у своїх руках, керувати всім і всіма. У «Ревізоріві» прикладом цієї пристрасті є бажання Сквозник-Дмухановського відсторонити своїх порадників з їхніми пропозиціями від участі в зустрічі з ревізором. Він не бажає в цей зоряний час ділити з кимось ні небезпеку, ні лаври перемоги.

При аналізі твору варто звернути увагу на те, що свій логічний розвиток образ нушівського начальника отримує в другій дії комедії. Ще недавно перебуваючи у стані розгубленості через допущені помилки при проведенні операції, Ерот Пантич, на його переконання, не тільки виходить сухим з води, перекладаючи всю міру відповідальності на плечі писаря Віча, а й усуває його з поста претендента на руку своєї дочки. У фіналі він рішуче заявляє: **«Могу сказать господину министру, что все это затеял из ревности господин Вича. Господину Виче и так служба не нужна!»** [4, с.185]. Страх змінюється захватом, «перемогою» героя.

Схожу ситуацію спостерігаємо і в «Ревізоріві» М. Гоголя. Виявивши обман і дізнавшись, що Хлестаков насправді не є ревізором, Антона Антоновича спочатку охоплює гнів, нерозуміння того, що сталося. Проте раптова самокритика змінюється на претензії до своїх підлеглих. Усю провину городничий, як і глава повіту в Нушича, намагається перекласти на їхні плечі: **«Ну кто первый выпустил, что он ревизор? Отвечайте! Натурально, вы! Сплетники городские, лгуны проклятые!»** [1, с. 109].

У хвилини «перемоги» городничий у Гоголя, як і начальник повіту в Нушича, не тільки висловлює, але й формулює панівну філософію життя, філософію придушення тих, хто по своєму суспільному становищу знаходиться нижче, і рабського схиляння перед тими, хто перебуває вище. Сповідуючи цю філософію, чиновники переступають закон, моральні правила суспільства заради власної користі, використовуючи при цьому інших людей.

Варто зазначити, що Б. Нушич проливає світло на психологію, спосіб дій тих, кого М. Гоголь називає героями не доліків. Поеднання реальної мізерності, духовної убогості з величезними претензіями, прагненням бачити в собі значну особу властиво багатьом нушівським чиновникам. Але особливо рельєфне й своєрідне вираження воно отримало в образі Ерота Пантича – цієї порожньої, нікчемної людини, одержимої нездоланною пристрастю до особистої вигоди, гонитвою за наживою, жагою похизуватися, представити себе пупом землі.

Список використаних джерел

1. Гоголь Н. В. Ревизор / Н. В. Гоголь // Гоголь Н. Собр. соч. : в 7-ми т. / Николай Гоголь. – М. : Художественная литература, 1985. – Т. 4. Драматические произведения – С. 5–90.
2. Конєва Т. М. «Гоголиада в двух действиях» Б. Нушича. Проблема гоголевских традиций / Т. М. Конєва // Традиції М. Гоголя : зб. наук. праць / голов. ред. О. М. Ніколенко : Полтава, 2009. – С. 58–61.
3. Машкевич С. А. Сучасні освітні технології. Компаративний підхід при викладанні зарубіжної літератури / С. А. Машкевич // Зарубіжна література в школах України (Київ). – 2008. – № 6. – С. 13–17.
4. Нушич Б. Подозрительная личность / Бранислав Нушич // Нушич Б. Комедии / Бранислав Нушич. – М. : Искусство, 1956. – С. 27–185.
5. Словник літературознавчих термінів / ред. Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів. – К. : Український письменник, 1997. – 695 с.

УДК 821.161 (1-87) (072)



Аліна Орловська

студентка IV курсу бакалаврату

факультету філології та журналістики

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Орлова О. В.)

ЛІТЕРАТУРНИЙ МОНІТОРИНГ В ДОСЛІДЖЕННЯХ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Пошуковий метод вивчення літератури в школі визнається вченими як продуктивний і актуальний, починаючи з ХІХ століття. У роботах відомих методистів минулого та сучасності обґрунтовані мета, завдання, форми використання основ наукових досліджень теоретичних і поетикальних літературознавчих проблем (В. Водовозов, Ф. Балталон, М. Кудряшов, В. Маранцман, Л. Мірошничко, Н. Волошина, О. Борківська, А. Рибалко, С. Стадницька, В. Шипілов та ін.).

Однією з умов розвитку дослідницької діяльності учнів старших класів є розвиток відповідної методики, яка б поєднувала надбання минулого педагогічного досвіду та сучасних можливостей організації науково-пошукової роботи учнів. Тому **мета нашої розвідки** – аналіз використання моніторингу літературних проблем як прийому науково-дослідницької роботи старшокласників. Увагу до статистичних досліджень слід уважати прикметою сучасного часу, коли засоби масової інформації, з одного боку, пропонують взаємовиключні висвітлення проблем, а з іншого, – часто маніпулюють свідомістю читачів. Моніторингові дослідження дозволяють простежити закономірності сприйняття, оцінок певної групи людей на літературну подію, образ, твір або автора твору.

Першою умовою моніторингового дослідження є виховання потреби в пошуковій активності шляхом включенням в систему роботи самостійної діяльності учнів з елементами пошуку, досліджень. Завдання учителя – системно використовувати на уроках усі способи наукового пізнання: порівняння й зіставлення, аналіз і синтез, узагальнення та конкретизацію, постійно підтримувати інтерес учнів до відкриттів, пам'ятати, що необхідною умовою для розвитку дослідницької позиції, образної, творчої уяви є принцип наступності, або, як зазначає А. Рибалко, «систематичне ускладнення навчального завдання в умовах обмеження дітей в часі» [4, с. 32].

Розвитку пошукової роботи старшокласників сприяє самостійна робота, дидактична цінність якої полягає в конкретному показі поступального просування учнів від простого до складного, від наслідування до творчості. А виконання реконструктивних самостійних робіт змушує школярів проявляти елементарні дослідницькі вміння, самостійно вести пошук і визначати шляхи розв'язання поставленого завдання.

Л. Ткаченко вважає, що у здійсненні продуктивного наукового дослідження обов'язкове поєднання керованої науково-дослідницької діяльності з самостійною, самоосвітньою діяльністю учня, яка є основою інтелектуального росту. У плануванні уроків світової літератури в старших класах перевага віддається таким формам навчальних занять, які створюють творчу атмосферу спільної діяльності з учнями, атмосферу духовного спілкування [6, с. 4].

А. Рибалко вважає, що навчально-пізнавальна діяльність учнів повинна бути спрямована на стимулювання особистісного сприйняття літератури, коли кожен підліток, розуміючи об'єктивний зміст творів мистецтва слова, бачить в них не тільки засіб отримати оцінку або збагатити свій словниковий запас, але й знаходить в них поживу для роздумів і глибоких переживань [4, с. 35]. Науково-дослідницька самостійна робота допомагає забезпечити активну пізнавальну діяльність учнів, залучає до пошуку шляхів вирішення складних, проблемних питань. Готуючи, організовуючи, проводячи дослідницьку діяльність учнів на уроках літератури, педагог стимулює творчу активність, емоційне сприйняття, залучає школярів до наукової роботи, навчає самостійного пошуку нестандартних рішень проблем, що виникли.

Розуміючи значення дослідницької роботи на уроках світової літератури й рівень розробленості теми в сучасній методичній науці, ми звернули увагу на розвиток основ наукових досліджень старшокласників шляхом вивчення читацького сприйняття світової літератури. Методист О. Скобельська пропонує систему організації дослідницької діяльності учнів, що складається з етапів, кожен з яких є якісно новим рівнем дослідження. У процесі організації занять-досліджень на першому рівні

провідну роль відіграє освітня функція дослідницької діяльності учнів і вчителя, мета якої – приріст освіченості всіх учасників навчання (учнів і вчителя), коли визначається актуальність досліджуваної проблеми [5, с. 25-26]. Наступні етапи будуються на виконанні методологічної функції, коли учні збагачують свій понятійний апарат науковими термінами, визначають зони дослідження, планують і реалізують методи дослідження, описують хід роботи, роблять висновки, виробляють рекомендації.

Таким чином, моніторинг читацького сприйняття літературних творів як форма дослідницької роботи старшокласників спрямована на висвітлення сприйняття певних узагальнювальних образів, мотивів, культурологічних або морально-етичних проблем. Головним у цій роботі є:

- стимулювання особистісного сприйняття літератури;
- визначення морально-етичної, естетичної або соціальної проблеми, пов'язаної з темою дослідження, оцінка якої спрямовувала б подальше дослідження;
- формулювання запитань з врахуванням їх адресатів;
- групування відповідей за певними змістовими параметрами;
- статистична обробка результатів;
- використання результатів опитування в дослідженні.

Результати науково-дослідницької діяльності учнів старших класів демонструються в роботах, які готуються на участь в конкурсі Малої Академії Наук. Нами було проаналізовано використання літературного моніторингу в роботах учнів шкіл м. Полтави, які брали участь у захисті наукових робіт. Досліджуючи проблему читання творів Ф. Кафки, учениця провела опитування учнів власної школи та студентів-філологів. Її цікавило питання читацьких інтересів до творчості Кафки, зокрема сприйняття новели «Сільський Ліка» як вираження національного коріння письменника. На основі опитування й моніторингу його учениця визначила актуальність і мету дослідження. Інший приклад літературного моніторингу використала учениця, досліджуючи теорію карнавала М. Бахтіна та її втілення у творчості О. Блока та А. Ахматової за допомогою анкетного опитування учнів різних вікових категорій:

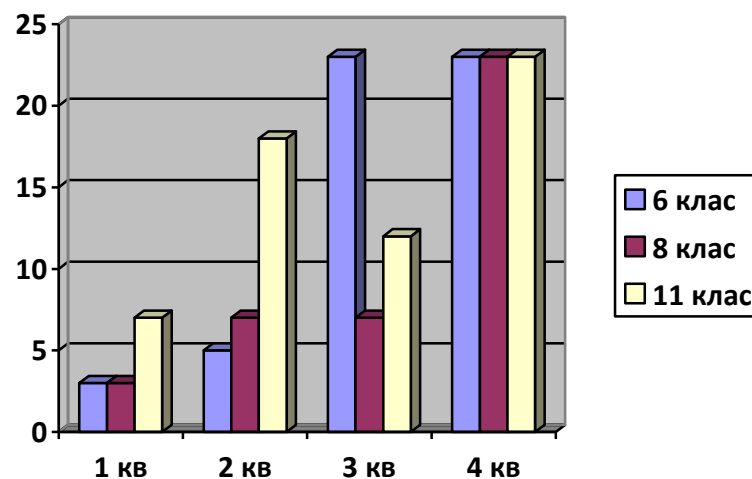
АНКЕТА

1. Назвіть декілька слів, які ви пов'язуєте з поняттям «карнавал».
2. Які карнавали ви знаєте? Де і коли вони відбуваються?
3. Яких карнавальних персонажів ви знаєте?
4. Який з персонажів ви би обрали на новорічному карнавалі?
5. Чи подобається вам одягати маски?
6. Що ви відчуваєте, коли одягаєте карнавальну маску?
7. Чим, на вашу думку, відрізняється карнавал від маскараду?
8. Хто такий П'єро? Як він виглядає?
9. Яких персонажів ви уявляєте поруч з П'єро?
10. У яких літературних творах ви читали про карнавали або маскаради?

Результати опитування аналізувалися відповідно до емоційного та культурологічного сприйняття ключового образу дослідження:

- знання про карнавали та карнавальних героїв;
- літературні асоціації з образом карнавалу;
- емоційне відчуття маски;
- відчуття маски як перевтілення в героя.

Усього брали участь в опитуванні 100 учнів: 6 клас – 22; 8 клас – 25; 11 клас – 53 учні. Результати, відображені в діаграмі, спрямували дослідження в русло аналізу емоційних читацьких рецепцій.



Наведені приклади дають реальні підстави вважати літературно-статистичні спостереження сприйняття певних теоретичних та культурних явищ і фактів продуктивним прийомом дослідницької діяльності, який дозволяє спостерігати динаміку змін, рівень обізнаності, особливості читацької реакції на літературні твори.

Список використаних джерел

1. Борківська О. П. Організація дослідницької діяльності учнів на уроках зарубіжної літератури / О. П. Борківська // Зарубіжна література в школах України. – 2006. – № 6. – С. 29–37.
2. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури: посіб. для студ. вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2002. – 340 с.
3. Ніколенко О. М. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі / О. М. Ніколенко, Л. Ф. Мірошніченко, М. М. Сулима, Л. І. Кавун, К. В. Тараник-Ткачук // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2010 – № 7–8. – С. 2–7.
4. Рибалко А. Технологія організації навчального дослідження учнів-членів МАН / Андрій Рибалко // Зарубіжна література в школі. – 2006. – № 3. – С. 31–35.
5. Скобельська О. І. Типи уроків зарубіжної літератури в сучасній школі / О. І. Скобельська // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 25–26.

6. Ткаченко Л. Плідне навчання. Організація самостійної роботи учнів із зарубіжної літератури / Людмила Ткаченко // Зарубіжна література: додаток до газ. «Шкільний світ». – 2006. – № 23. – С. 1–4.
7. Шипілов В. В. Методика проведення уроку-дослідження / В. В. Шипілов // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 2010. – № 17–18. – С. 24–34.

ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ



УДК 375.5.016:811.161.2'367

Вікторія Арсеньєва

учитель вищої категорії

української мови та літератури

Іллінецької загальноосвітньої школи I-III ст. № 1

ПРОСТО Й ДОХІДЛИВО ПРО НЕПРОСТІ АКСІОМИ СИНТАКСИСУ: ОБСЯГ ЧЛЕНА РЕЧЕННЯ (з досвіду роботи)

У своїй багаторічній практиці викладання української мови в школі неодноразово доводилося натрапляти на різного роду труднощі граматичного аналізу. Здавалося б, зрозумілою й дохідливою є вміщена в шкільних підручниках теорія, яка достатньо апробована практикою. Але, зрозуміла річ, не всі мовленнєві виражальні засоби (формальні засоби) можуть бути легко й однозначно теоретично потрактовані. У граматиці, зокрема в синтаксисі, є велика кількість різних перехідних випадків, наявне явище так званого синкретизму. Тому нерідко доводиться звертатися до різних наукових джерел, які допомагають учителеві розібратися в труднощах аналізу й дохідливо пояснити це учням.

У пропонованій статті зупинимося лише на одній з таких проблем – визначенні обсягу члена речення.

Історія дослідження цього питання обсягу члена речення свідчить про дві співіснуючі тенденції в науці – розширення і звуження його меж. Вивчення валентності, сполучуваності, прислівних зв'язків і на цій основі розгляд природи, специфіки й складу прислівних поширювачів певною мірою вплинуло на загальний напрям теоретичних висновків, які стосуються визначення обсягу члена речення. Розрізняють прості й складні форми. У школі вивчають прості й складені форми присудків (дієслівних та іменних), виділяють форми підмета непростої будови (*п'ять героїв, чимало піонерів, двоє хлопців*), головні члени безособових речень (*доведеться зустрічати, хочеться сказати*), наводяться приклади речень з другорядними членами, що мають складну форму вираження (*постать з гордим обличчям, чоловік з міцним станом, того ранку, раннього літа*).

Проста форма в граматиці – це форма, що виражає граматичне значення в межах одного слова, наприклад, проста форма вищого чи найвищого ступенів порівняння прикметника та прислівника (*вищий,*

найвищий; вище, найвище), проста форма майбутнього часу дієслова (*писатиму, напишу*). У морфології використовується поняття «проста форма», як правило, у випадках, коли є протиставлення складеним (*писатиму – буду писати*).

Поняття «проста форма члена речення», безперечно, пов'язане з поняттям «проста форма» у морфології, але має свою специфіку. Член речення є простим, якщо його граматичне значення (предмета, дії чи стану, об'єкта, ознаки, обставини) виражається одним, як правило, повнозначним словом. Отже, у більшості випадків проста форма члена речення є словом повнозначної частини мови. Наприклад, у реченні *Вранці весняний ліс сповнився дзвінком гамором. А навколо дихала весною могутня родюча земля (О. Донченко)* кожен член речення є простим, оскільки виражений одним повнозначним словом.

Синтаксичне поняття «складена форма члена речення» (складений підмет, складений присудок і т. д.) відмінне від морфологічного. У його основі лежить насамперед семантична єдність (смилова єдність, смислова цілісність, єдине смислове ціле) слів, яка базується на семантичних залежностях між словами: *Міст годилося б звати голосно, щоб чутно стало повсюдно, щоб пролунало над цілою землею, прокотилося, загомонило, прогриміло: міст (П. Загребельний); В рідній школі наші діти вмітнуть усе робити (П. Тичина)*.

Теорія про складені форми членів речення в школі не вивчається. Частіше називають конкретні слова в ролі складових частин членів речення непростой будови, наприклад, зв'язки, допоміжні дієслова в складених присудках. Такий перелік мало допомагає вчителю в аналізі конкретних речень, бо, по-перше, не включає всіх можливих випадків і, по-друге, не усуває можливості подвійного аналізу їх у різних реченнях. Пор., наприклад: *Я поспішаю влаштуватись на роботу і Я поспішаю на завод влаштуватися на роботу*. Синтаксична роль дієсловоформи *поспішаю* в цих реченнях відмінна: якщо в першому реченні це допоміжне дієслово в складеному дієслівному присудку, то в другому – це простий дієслівний присудок, від якого залежить обставина мети *влаштуватися (поспішаю на завод – з якою метою? – влаштуватися на роботу)*.

Найлегше аналізувати член речення, який: а) виражається повнозначним автосемантичним словом (тоді легко визначається його межа); б) має типові морфологічне вираження (тоді легко визначаються характер відношень, тип члена речення). Знання специфіки й складу інформативно недостатніх слів, що разом з обов'язково залежними від них утворюють сполучення слів і, отже, аналітично виражають член речення, допомагає більш-менш однозначно виділяти складені форми членів речення. Однак трапляються випадки, коли в реченні є слова повнозначні за природою, але в контексті не несуть змісту, який би забезпечував їм роль окремого члена речення. Так, з метою вираження своєрідної експресії,

що її мовець вкладає в назву особи (підмета), вживаються ускладнені форми з т. зв. «генералізуючими словами» в родовому відмінку (*чоловік, голів, штук, осіб, душ*). У цьому випадку складений підмет з кількісною назвою має вигляд «кількісний числівник + іменник у родовому відмінку множини»: ***Хлопців прийшло чоловік десять***. Таку конструкцію підмета характеризує зворотний порядок слів, і вживається вона в розмовно-побутовому мовленні. Своєрідну форму підмета складає поєднання означального займенника *все* та вказівного *це*. Комплекс *все це* утворює семантично нерозкладну групу підмета: ***Все це сприяє створенню типового образу героя-сучасника*** (З газ.).

Труднощі можуть викликати прості присудки, ускладнені дієвідмінюваними дієслівними формами: а) повторенням дієслова в одній і тій самій граматичній формі (*ходив він ходив*); повторенням спільнокореневих дієслів (*ходити-походжати, мовити-промовляти, плакати-оплакувати*); б) повторенням синонімічних дієслів, які в сукупності нагадують розмовні ідіоми (*дивитись-поглядати, йти-снoвигати*); в) поєднанням дієслів з лексично незамінними компонентами (*взяти, знати*) в наказовому способі, що втратили повноту свого значення: *А хлопець знай завертає в ту вуличку, знай виглядає* (В. Кучер), чи зі значенням реалізації раніше запланованої дії: *А він візьми та й прийди так рано*.

Проста форма члена речення може ускладнюватися службовими словами: а) прийменниками: *У небі ясно-голубім зимове сходить сонце і лє проміння на мій дім і на моє віконце* (Н. Забіла); б) частками: *Хай дзвонять молоти залізно...* (В. Сосюра); в) повторенням того самого повнозначного чи синонімічного слова: *Димлять-димлять над водою у сірих хмарах явори. І тиха пісня за косою веде по лузі косарів* (М. Нагнибіда); г) складними (аналітичними) морфологічними формами (дієсловами майбутнього часу, умовного чи наказового способу, прикметниками або прислівниками у формах вищого і найвищого ступенів порівняння): *Дитина буде займатися спортом; Прилетіла б я до тебе, та крилець не маю* (Народна творчість); *Хай по полю золотому ляже тінь* (П. Тичина); *У матері найдобріші, найбільш ласкаві руки, найвірніше і найбільш чутливе серце – в ньому ніколи не згасає любов, воно ніколи не залишається байдужим* (С. Воскресенко); *Чи ще хтось на світі вмє любити більш прекрасно й ніжно, як любить мати рідну дитину?* (С. Воскресенко).

Ми зупинилися лише на кількох складних випадках аналізу членів речення. Таких і подібних випадків багато. Усі вони спонукають учителя серйозно підходити до аналізу, мати на увазі різні синкретичні явища в сфері граматичних одиниць (морфології й синтаксису), вміти кваліфіковано пояснювати їх учням.

Анотація. У статті подано аналіз кількох складних випадків розмежування членів речення, зокрема ускладненої будови.

Ключові слова: синтаксис, член речення, автосемантизм, синсемантизм.



УДК 373.5.091.33:[811.161.2+821.161.2]

Ірина Бакало

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

**ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ
(з досвіду роботи вчителя Вінницької
СЗОШ № 9 Г. М. Сусол)**

*Найбільший успіх мають ті методи,
які в центрі уваги ставлять учня.*

М. Верба-Онух

Інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де вчитель і учні є рівноцінними суб'єктами. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. У процесі такого навчання діти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати зважені рішення.

Дослідженню проблеми інтерактивних методів навчання приділили увагу Л. Балан, Л. Варзацька, О. Вербило, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Кратасюк, М. Олійник, Н. Пащук, М. Пентилюк та інші.

Учитель – це не тільки той, хто передає учням знання та вміння. Це, передусім, особистість, у якої дитина, як у батька й матері, вчиться жити. Діти пізнають світ головним чином через поведінку тих, кого вони щодня бачать поруч, хто піклується про них, хто ставить перед ними вимоги.

Перше віконце в навколишній світ, яке відкривається перед дитиною, – особистий приклад вчителя. Усі знають здатність дітей наслідувати те, що вони бачать у людях, які є для них авторитетом. Таким авторитетом для учнів СЗОШ I-III ступенів № 9 Вінницької міської ради є вчителька української мови та літератури Сусол Галина Миколаївна, яка працює тут з 1994 року. Діти із задоволенням відвідують її уроки, оскільки вона – знаючий, досвідчений учитель-словесник, уміє зацікавити та згуртувати юнацький колектив.

Під час педагогічної практики на 4 й 5 курсах я ознайомила з формами та методами роботи цієї вчительки.

З 2002 року вона працює над проблемою впровадження інноваційних технологій у навчальний процес на уроках української мови та літератури.

Сучасна школа, як краплина роси, віддзеркалює всі реалії нашого життя. У нинішньому світі, прагматичному й досить жорсткому, нашим дітям не вистачає розумного спілкування, довіри та дитинства. Учень стикається в школі з нелегкою працею – навчанням. Як полегшити його шлях до пізнання, як позбутися пасивності школярів на уроці? Як учительське «треба» перетворити на учнівське «хочу», на усвідомлення необхідності здобуття знань?

На думку Галини Миколаївни, на ці та інші питання, що хвилюють сьогодні кожного словесника, дають відповідь інтерактивні технології навчання. Під час інтерактивного навчання діти вчаться бути демократичними, на рівні спілкуватися з іншими, мислити, аналізувати, приймати самостійні рішення. Новітні технології – це ще й створення комфортних умов навчання й розвитку, коли кожен учень відчуває свою цінність і значущість, підвищує продуктивність навчання. Це процес, коли виявляється індивідуальність, творча неповторність кожної дитини. Діти разом з учителем планують, організують, управляють процесом навчання. Тільки за умови взаємодії всіх з усіма можна відкрити світ дитячої душі, пробудити її до творчості та нових досягнень.

Галина Миколаївна стверджує, що завдяки інтерактивним технологіям в учнів формується характер, світогляд, мислення, зв'язне мовлення, що дає змогу підвищити їм свою самооцінку.

Важливим етапом уроку, на думку вчительки, є мотивація навчальної діяльності, психологічне налаштування дітей, створення емоційно-позитивної атмосфери в класі. На цьому етапі педагог використовує різноманітні види роботи, які стимулюють учнів до діяльності. Один з них – прийом *«Незакінчене речення»*. Наприклад, урок, присвячений вивченню поезії «Із янголом на плечі» І. Малковича, Галина Миколаївна починає з визначення настрою в учнів: «Доберіть 2-3 епітети на визначення вашого настрою й продовжте речення: «Сьогодні мій настрій...», «Добрі люди – це ...», «Янголи – це ...». Таких речень може бути безліч, усі вони повинні стосуватися теми уроку.

Досить цікавою вправою на уроках української мови на етапі формування знань, умінь та навичок є застосовуваний вчителькою прийом **«Лови помилку»**. Педагог завчасно записує на дошці речення, слова, правила з помилками. Учні повинні їх знайти, виправити та пояснити. Наприклад, для повторення основних правил правопису подається такий текст:

Депозит честний. 22% річних у гривнях. Прозорі умови з простою арифметикою. Ексклюзивний представник заводу-виробника в харківському регіоні – ХАРВЕСТ.

Подобається учням Сусол Г. М. прийом **«Зашифровані слова»**. З набору літер ШБІАСНТЬАЛНІТЕІР учні повинні утворити якнайбільше слів, які складаються з шести букв. Ця вправа розвиває мислення, увагу. Наприклад: *банани, літери, лайнер.*

Коли учні втомлюються, Галина Миколаївна використовує вправу **«Роби, як я»**. Діти заплющують очі, сприймають на слух усе, що робить учителька (плескає в долоні, тупає й т. д.) й повторюють її дії.

Часто послуговується вчителька **груповою роботою**. Учні об'єднуються в групи й складають запитання різного характеру. Наприклад, під час вивчення твору «Сто тисяч» І. Карпенка-Карого використовуються такі: 1) репродуктивні (*Яким ви уявляєте Герасима Калитку? Що є основою моралі Герасима?*); 2) проблемні (*Чи можете ви прожити без грошей? Чи нависла й над нами влада «пані гривні?»*); 3) творчі (*складіть діалог на тему «Чи додає багатство доброти душі?»; продовжіть речення «Бездуховність – це ...»*).

Галина Миколаївна часто застосовує прийом **«Мікрофон»**, особливо під час перевірки домашнього завдання. Наприклад, запитує: «Що вивчає морфологія?». Учень відповідає в мікрофон і далі самостійно ставить запитання іншому школяреві, передаючи йому мікрофон.

Іноді на уроках мови вчителька використовує прийом **«Карусель»**. Так, під час вивчення відмін іменників, діти об'єднуються в 4 групи. Спікери кожної з них отримують завдання: розповісти про іменники однієї з груп. Члени команд опрацьовують необхідний теоретичний матеріал, потім переміщуються по колу: кожен у наступну групу. Таким чином, усі діти засвоюють матеріал уроку, дотримуючись принципу «Навчаючи вчусь».

Галина Миколаївна на своїх уроках використовує також прийом **«А я думаю так»**. Він навчає учнів висловлювати власну думку та відстоювати її. Наприклад, під час вивчення давньоукраїнської літературної пам'ятки «Слово о полку Ігоревім» вчителька ставить такі запитання:

- У чому ж загадка «Слова о полку Ігоревім»?
- Що є спільним між «Слово о полку Ігоревім» та «Ілліадою», «Одіссеєю», «Велесовою книгою», народними казками, народними думами?

- Хто ж є автором цієї визначної пам'ятки?
- Який жанр твору? Свою думку обґрунтуйте.

На етапі підсумку уроку Галина Миколаївна використовує вправу **«Скринька»**. Кожен учень отримує стікер, на якому пише те, що він (вона) очікує від уроку. Потім діти проговорюють свої побажання вголос і приклеюють папірці до намальованої на дошці скриньки.

На думку вчительки, важливим етапом уроку є оцінювання учнів, на якому вона періодично використовує картки самооцінки. Так у дітей формується здатність об'єктивно оцінювати свої відповіді та роботу на уроці.

Щоб розвивати творчу уяву, а також уміння аналітично мислити, вчителька використовує прийоми **«Інтерв'ю»**, **«Фантастичне доповнення»** (учні уявляють себе кимось з героїв твору та мусять знайти власний вихід із ситуації, описаної в творі) та **«Мозковий штурм»**, який дає змогу швидко та одночасно довести або спростувати будь-яке твердження. При цьому важливо приймати усі версії учнів: вони можуть бути індивідуальними та груповими (група подає на розгляд найбільш вдалі відповіді з їхньої точки зору). Наприклад, «Мозковий штурм» можна використовувати у процесі вивчення поезії. Учні пропонуються дати відповіді на запитання:

- Який твір художньої літератури називається поетичним?
- Що необхідно враховувати під час ідейно-художнього аналізу будь-якого вірша?
- Для чого необхідно знати основні факти з життя письменника й особливості його поглядів?

Отже, інноваційні технології, які застосовує Галина Миколаївна, дозволяють розв'язати одразу кілька завдань: розвивають комунікативні вміння й навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учасниками навчального процесу, забезпечують реалізацію виховної мети, оскільки змушують працювати в команді, прислухатися до думки кожного.



УДК [373.5.091.33:004.0326]:811.161.2

Інна Безпалько

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики*

*Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

(з досвіду роботи вчителя української мови й літератури

СЗОШ № 35 м. Вінниці Т. І. Довгань)

Бурхливий розвиток засобів інформатизації, виникнення нових технологій її обробки, передачі, одержання й збереження відкриває нові перспективи для застосування мультимедійних засобів у навчальному процесі, що дає змогу підвищити пізнавальну активність учнів і повернути їхню увагу до навчання [3, с. 5]. Одним з них є інтерактивна дошка.

Мета статті – обґрунтувати ефективність застосування на уроках української мови інтерактивної дошки та узагальнити досвід її використання вчителем-словесником СЗОШ № 35 м. Вінниці Довгань Т. І.

Інтерактивна дошка – це елемент інтерактивного програмно-технологічного навчального комплексу на основі SMART Board. До його складу, крім дошки, що має вигляд чутливого до дотику екрану, входять персональний комп'ютер, мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання. Цей комплекс дозволяє створювати інтерактивне інформаційно-комунікаційне середовище й використовувати як традиційні, так й інноваційні педагогічні технології навчання. Для роботи з інтерактивною дошкою не потрібно спеціальних навичок чи знань – достатньо бути звичайним користувачем персонального комп'ютера [2, с. 20].

Проблему використання інтерактивної дошки на уроках української мови старший учитель СЗОШ № 35 м. Вінниці Тетяна Іванівна Довгань досліджує вже кілька років. Учителька досконало володіє методикою викладання української мови та літератури, використовує ефективні традиційні та інноваційні методи для досягнення навчальної мети, зокрема, активно застосовує мультимедійні засоби навчання.

Перевагами інтерактивної дошки, на думку Тетяни Іванівни, є те, що:

- обсяг матеріалу, який можна показати, обговорити, виправити на уроці набагато більший, ніж при використанні звичайної дошки;
- усі уроки, розроблені вчителем, зберігаються в пам'яті машини, їх можна коректувати, доповнювати, змінювати;
- з будь-якого місця в класі чудово видно презентаційний матеріал;
- на проектоване зображення можна наносити позначки, малювати схеми або корегувати їх;
- можна зберегти виконану роботу у файлі, роздрукувати або відправити електронною поштою;
- у процесі виступу можна зберігати зображення, отримані на певних етапах, і, за необхідності, миттєво повертати їх на дошку;
- можна створити посилання з одного файлу на інший.

За допомогою інтерактивної дошки вчителька пропонує учням виконати *усні вправи, граматичні завдання, вибрати правильні слова*,

з'ясувати відповідність, вписати пропущені букви, закріпити матеріал тощо.

Наведемо приклади завдань, які дає Тетяна Іванівна учням за допомогою інтерактивної дошки.

Завдання 1. Розташуйте іменники відповідно до груп відмінювання.

Тверда	М'яка	Мішана

Школа, соня, вежа, вовк, денце, рілля, миша, друг, лівша, вишня, огорожа, кривда, скриня, межа, святоша, плакса, богиня, клякса, вереда.

За допомогою звичайного кольорового маркера учень зможе заповнити таблицю і таким чином виконати поставлене перед ним завдання.

Завдання 2. Виберіть і вставте велику чи малу літеру.

(Б, б) ог (З, з) евс, (К, к) арпатські (Г, г) ори, (С, с) елище (В, в) елика (С, с) кригалівка, (У, у) країнська (Н, н) ародна (Р, р) еспубліка, (П, п) резидент (Г, г) рузії, (Т, т) еатр ім. (Л, л) есі (У, у) країнки, (Д, д) ень (М, м) атері, (Г, г) азета (К, к) оманда, (Л, л) ьвівські (В, в) улочки.

Завдання 3. Вставте букву **-и-** в префіксі там, де це потрібно.

Пр_боркати, пр_гірок, пр_свячений, пр_красивий, пр_голомшити, пр_краси, пр_марний, пр_мхливий.

Для того, аби урізноманітнити навчання, Тетяна Іванівна використовує інтерактивну дошку в **естафетах «Хто швидше», «Спробуй відгадай»**, а також під час **виконання диктанту**, текст якого пишуть маркером одного кольору, а помилки виправляють іншим.

Часто на уроках української мови вчителька пропонує учням **підготувати власні висловлювання**, в яких би вони використовували розміщені на інтерактивній дошці історичні довідки, власні вірші, фрагменти творів. Кожен урок із застосуванням такого виду роботи наповнюється додатковою інформацією, яку при традиційному навчанні за браком часу учні отримати не змогли б.

Тетяна Іванівна вважає, що корисно пояснювати новий матеріал, одночасно **демонструючи на інтерактивній дошці відповідні таблиці, схеми, правила правопису**. Деякі фрагменти тексту вона друкує заздалегідь і обговорює їх мовні особливості з учнями в класі. Діти працюють з цим текстом упродовж уроку, оскільки він підсвічується в певний момент і на ньому робляться певні записи, які відображаються на екрані.

За допомогою інтерактивної дошки вчителька може **організувати дискусію, демонструє індивідуальні роботи учнів, доповнюючи їх своїми рукописними й графічними коментарями**.

Досвід Довгань Тетяни Іванівни переконує в тому, що завдяки використанню інтерактивної дошки вчитель-словесник отримує унікальну можливість об'єднати переваги комп'ютера з традиційними формами навчання, а отже, підготувати й провести уроки української мови на якісно новому рівні.

Список використаних джерел

1. Бонч-Бруєвич Г. Ф. Методика застосування технології SMART Board / Г. Ф. Бонч-Бруєвич. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2007. – 102 с.
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання : навч.-метод. посі. для самостійного вивчення курсу / О. П. Буйницька. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький, 2009. – 100 с.



УДК 37.015.3:[373.5.016:811.161.2]

Юлія Білостегнюк

*студентка V курсу спеціальності
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

СПОСОБИ ЕМОЦІЙНОГО НАЛАШТУВАННЯ НА УРОК (з досвіду роботи вчителя Вінницької НВК: школи-гімназії № 6 О.В. Самарухи)

*Учителю!
Ти можеш дати знання і виховання гарне,
Чудово ставитись до друзів та родини...
Та гріш ціна тобі в великий день базарний,
Як не розвинеш творчість у дитини.*

Самаруха О.В.

Про автора цих рядків розповімо детальніше. Самаруха Олександр Вікторович – учитель вищої категорії школи-гімназії № 6 м. Вінниці, керівник літературної студії поетів-початківців «Пагінець». Поетичні твори розпочав писати в 1995 році. Друкується в газетах «Вінниччина», «Слово педагога», бібліотечці «Дивослова», методичному віснику «Джерело».

Будь-який урок – це витвір учителя, складне педагогічне явище, на якому учні демонструють свої знання, уміння та навички. Чи цікаво дітям на занятті? Чи люблять вони вчитися? На ці питання не можна відповісти впевнено. Іноді діти йдуть на урок із задоволенням, іноді без нього. Як зацікавити дітей? Як привернути їхню увагу до свого предмета? Ці

питання здавна турбують учителів-практиків, тому спробуємо подати кілька порад, які забезпечать успішність уроку.

Мета статті – проаналізувати й узагальнити досвід учителя-словесника Вінницької НВК: школи-гімназії №6 Олександра Вікторовича Самарухи щодо організації етапу емоційного налаштування на урок.

Психологи вважають, що звичка мислити позитивно – часточка особистої й загальної культури. Зумієш виробити її – зможеш керувати собою й своїм життям. Для розуміння цього процесу Олександр Вікторович та його колега Ліна Василівна Коваленко наводять таку аналогію. Уявіть, що ви гуляєте літнім лугом, навколо бур'яни й квіти, хочете назбирати букет, який би тішив душу й створював чудовий настрій, – беріть найкращі квіти. Так і з думками. А оскільки думки матеріальні, ваш «букет з позитивних думок» почне вибудовувати таку ж програму і вашого життя. Отож, найпершою квіткою, на глибоке переконання вчителя, в букеті під назвою «урок» є емоційне налаштування. Для забезпечення цього етапу можна застосувати чимало прийомів. Це, наприклад, сугестія та ігрові технології [1, с. 4].

Сугестія – навіювання – має велике значення у навчанні. Досягнення можливі лише тоді, коли ми віримо, що можемо це зробити; ми наражаємося на невдачі, якщо очікуємо їх. Серед сугестивних прийомів, які можуть поповнити методичний арсенал учителя-словесника, О. В. Самаруха рекомендує такі: «Ланцюг довіри», «Від щирого серця», «Скринька радості», «Коло компліментів», «Хвастощі», «Коло успіху», «Криголам», «Підтримка». Опишемо деякі з них.

«Ланцюг довіри». Учитель, звертаючись до учнів, зазначає, що для ефективної роботи на уроці треба більше довіряти один одному, бачити те, що об'єднує, тому дітям пропонується подивитися на сусіда по парті й відшукати та назвати те, що є спільним для обох.

«Від щирого серця». Учні, передаючи іграшку у формі серця, бажають одне одному всього найкращого.

«Криголам». Школярі тримають у руках серветки. Учитель дає інструкції:

- складіть серветку вдвоє, відірвіть правий нижній кут;
- знову складіть її вдвоє, відірвіть лівий нижній кут (і так доти, доки можна рвати папір) ;
- розгорніть те, що залишилося.
- Чому серветки різні?
- Чи є у когось правильна чи неправильна серветка?

Учитель підводить учнів до висновку, що всі мають рівні права для самореалізації.

«Підтримка». Учні пишуть сусіду по парті на листочках-сердечках слова підтримки: «Ти молодець, тому що...»



Для емоційного налаштування на урок Олександр Вікторович також радить використовувати кокологію (від япон. *когоро* – «свідомість», «дух», «душа», «відчуття» і грецьк. *логос* – «вчення»). Це низка психологічних тестів, призначених для того, щоб розкрити емоційні й поведінкові особливості учня. Творцем кокології є Ісаму Сайто, професор університету Ріссі, автор кількох психологічних бестселерів. Вони складені в ігровій невимушеній формі і тим вигідно відрізняються від багатьох тестів (менше спокус «вирахувати» правильну відповідь або «підігнати» її під «правильне» значення, створюючи приємне враження про себе). У цих тестах головне – уява, що допомагає доповнити, добудувати, домалювати пропонований сюжет, а отже, й інтерпретувати психологічний стан людини.

Правила гри-тесту:

1. Учасник повинен відповідати перше, що спадає йому на думку.
2. Не потрібно намагатися вгадувати відповіді.
3. Необхідно бути чесним із самим собою.
4. Не можна забігати наперед.
5. Необхідно спостерігати за реакцією людей (включаючи власну).
6. Потрібно намагатися зберігати свою свідомість відкритою.

Наведемо приклад одного з кокологічних прийомів, які ми спостерігали на уроках О. В. Самарухи.

«Під небом блакитним»

Учитель пропонує дітям уявити чисте, блакитне небо, без жодної хмарини. Одна лише думка про це має поліпшити настрій людини. Далі просить вибрати з-поміж перерахованих нижче картин ту, яка найбільше заспокоює і розслабляє:

- біла засніжена рівнина;
- **блакитний морський простір;**
- **укриті зеленню гори;**
- **поле, що поросло жовтими квітами.**

Пояснення. Кожен колір має певне значення. Картина, яку учасники намалювали у своїй свідомості, розкриває талант, що ховається в глибинах свідомості.

Білу засніжену рівнину «бачать» сприйнятливі люди, які з першого погляду розуміють ситуацію й розплутують складну проблему. Вони володіють усім необхідним для того, щоб бути проникливою, рішучою людиною і навіть трохи провидцем.

Блакитний морський простір уявляють люди, що мають талант до міжособистісних взаємин.

Укриті *зеленню* гори побачили люди, які мають дар експресивного спілкування, завжди можуть підібрати потрібні слова, щоб висловити свої відчуття.

Поле, що поросло *жовтими* квітами, уявляють люди, яких можна назвати джерелом знань, які сповнені ідеями й мають безцінний творчий потенціал.

Така робота дає змогу вчителю визначити емоційно-психологічний стан учнів й налаштувати їх на позитивне сприймання навчального матеріалу [2, с. 3].

Основні завдання уроку літератури – стимулювати емоційну сферу учнів, виховувати високу культуру почуттів, цілеспрямованість й міцність переконання, а отже, учитель-словесник має створювати на заняттях атмосферу естетичного співпереживання, коли мистецтво слова сприймається одночасно всім класним колективом. Естетичне сприйняття дітьми художнього твору повинно посилюватися настроєм в аудиторії, залучення їх до діалогічного спілкування.

Ще одним видом роботи на етапі емоційного налаштування є музична пауза, наприклад – прослуховування симфонії «Осінь» П. І. Чайковського з циклу пори року (урок під назвою «Симфонія осені»).

Особливу увагу Олександр Вікторович приділяє вправам, пов'язаним з використанням різних кольорів, геометричних фігур, елементів малюнка, для визначення емоційного стану школярів.

Учитель практикує таку техніку емоційного налаштування, як **«Розмалюй чашку»**. Учням пропонується розмалювати білу чашку, обравши блакитну фарбу. Залишилося дібрати лише візерунок: смужки, кружечки, клітинки, хвильки. Далі відбувається пояснення:

Блакитний колір найбільше асоціюється з розумовою діяльністю, що передбачає не тільки інтелект, а й уяву та інтуїцію. Біла поверхня чашки – це чистий аркуш, на якому ваш розум може реалізуватися природним способом. Отже, вибраний візерунок свідчить про склад вашого розуму.

Смужечки. Ви людина, яка вміє розв'язувати проблеми, швидко приймати рішення та миттєво переходити від слів до справи. Оточуючі сприймають вас не тільки як лідера, а й як надійну опору в складних життєвих ситуаціях.

Кружечки. Ви наділені гнучким, артистичним складом розуму. Інколи здається людиною ексцентричною, однак саме ви (з вашими талантами та унікальним баченням світу) збагачуєте цей дивовижний світ.

Клітинки. Ви прекрасно можете впоратися з вимогами й проблемами сучасного повсякденного життя. Але це не означає, що ви звичайна людина. Мало хто вміє так чітко та грамотно організувати своє життя. Ось чому у вас завжди є час для співчуття тим, хто цього потребує.

Хвильки. Ваш талант полягає в умінні створити навколо себе атмосферу, в якій панує доброзичливість, повага. При цьому ви не вимагаєте до себе особливої уваги. Просто людям подобається надавати вам допомогу. Ті, хто вас оточує, впевнені, що з вами світ стає кращим. [2, с. 12].

Можна вдатися до діагностики емоційного стану учнів за допомогою методу «*Парасолька*», що допомагає вчителю з'ясувати загальні риси характеру учнів. Педагог просить сказати, якого кольору парасольку обрав кожен учень, щоб захиститися від зливи (фіолетову, чорну, жовту, синю, зелену, червону).

Фіолетовий колір подобається людям із завищеною самооцінкою. Вони, зазвичай, задоволені собою, легко переживають невдачі, адже свято вірять у їх випадковість. *Червоний* обирають люди енергійні, які люблять бути в центрі уваги й будь-яких подій. Вони часто беруть на свої плечі занадто важкий тягар. *Синьому* надають перевагу люди врівноважені, які цінують глибокі стосунки. У них небагато друзів, але це дійсно близькі люди. *Зелений* колір указує на амбітність. Його обирають люди, яким важливо досягти високих результатів. Їхні досягнення обов'язково повинні оцінити інші. Ті, хто обрав зелений колір, важко сприймають критику, болісно переживають власні невдачі. *Жовтому* надають перевагу оптимісти, ті, хто любить життєві зміни, хто обрав для себе девіз: «Все, що не відбувається, – на краще!». *Чорний* символізує негативізм. Його обирають люди, які не бажають змінюватися. Їх принцип: «Я такий, який є!».

Варто знати, що можливості особливого впливу кольору на людину здавна привертала увагу різних спеціалістів (Леонардо да Вінчі, Ж. Агостон, А. Менселл, Л. Миронова, Й. Гете, І. Ньютон). У тій чи іншій формі думка про існування особливих значень кольору зустрічається в релігійних текстах, магії, астрології, у ритуальній практиці, у кольорових елементах прикладного мистецтва та психології. Колір має величезну силу емоційної дії, він випромінює енергію, що спроможна впливати на інтелектуальний та почуттєвий розвиток особистості.

Отже, діагностика емоційного налаштування на урок допомагає вчителю виявити проблеми й труднощі в соціально-психологічному аспекті. Знаючи, які емоції, відчуття переважають в учнів, учителю значно легше вибудувати свою діяльність на уроці. На цьому етапі О. В. Самаруха пропонує використовувати такі методичні прийоми: «Ланцюг довіри», «Від щирого серця», «Скринька радості», «Коло компліментів», «Хвастощі», «Коло успіху», «Криголам», «Підтримка», «Під небом блакитним», «Розмалуй чашку», «Парасолька», проте це лише невелика частина методів роботи в скарбниці цього креативного вчителя.

Список використаних джерел

1. Коваленко Л. В. Розвиток навичок критичного мислення на уроках мови / Л. В. Коваленко // Українська мова і література. – 2010. – С. 3–5.
2. Самаруха О. В. Літературна студія / О. В. Самаруха // Українська мова і література. – 2011. – № 24. – С. 3–18.

УДК 373.5.091.33:811.161.2



Наталія Бучацька

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.)*

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**(з досвіду роботи вчителя української мови й літератури СЗОШ № 26
м. Вінниці О. В. Мельник)**

Педагог... Горде й славне звання. Його професійна діяльність споріднена з працею хлібороба та будівельника: із зернини добра й справедливості вирощує він душу людини, із цегли розуму складає інтелект.

Саме такою є Ольга Віталіївна Мельник, учитель української мови й літератури середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 26 м. Вінниці Ольга Віталіївна Мельник, покликання якої – виховати людину нового покоління, здатну самостійно здобувати знання, розв'язувати життєві проблеми в процесі спілкування.

Випускниця Вінницького педагогічного інституту імені Михайла Коцюбинського, Ольга Віталіївна вже 25 років присвятила школі. За час педагогічної діяльності досягла значних успіхів у навчанні й вихованні учнів. Її уроки цікаві, різноманітні, не схожі один на одного. Кожен з них – це відкриття, пізнання, діалог з дітьми.

Одним з провідних мотивів методичної роботи вчительки є залучення учнів до активної пізнавальної діяльності. Адже, не секрет, що часто трапляються пасивні діти, у яких немає бажання вчитися, виконувати домашні завдання, взагалі ходити до школи. В їхніх очах не світить вогник пізнання, допитливості, сподівання.

На думку вчительки, кожен учень має певні здібності, які треба лише вміти помітити й розвивати. Тому вона вимагає на уроці не просто відтворення знань, а їх сприйняття на причинно-наслідковому рівні. Педагог стимулює й організовує розумову діяльність учнів шляхом порівнянь, зіставлень, протиставлень, знаходження аналогій. Вона широко практикує активні методи навчання, які перетворюють учня з об'єкта в

суб'єкт навчання, активізують його розумову діяльність, розвивають мислення.

«Щоб навчити дитину, – ділитися своїм досвідом учителька, – треба не просто передати їй знання й вміння, а й викликати в неї відповідну пізнавальну активність. У традиційній практиці навчання педагоги більшу частину уроку пояснюють, ілюструють, запитують, дають виконати завдання за зразком і дуже мало часу відводять на активну дослідницько-пошукову, пізнавальну й творчу діяльність учнів».

Значну увагу приділяє педагог використанню методів проблемного навчання, зокрема пошуковому. Успіх тут залежить від творчої активності учня на уроці, його вміння міркувати, обґрунтовувати свої думки, спілкуватися з вчителем і однолітками.

Серед проблемних методів Ольга Віталіївна найчастіше використовує *евристичну бесіду*, суть її полягає в тому, що вчитель уміло сформульованими запитаннями скеровує учнів на самостійне формулювання висновків, правил на основі спостереження. Ефективність цього методу залежить від уміння вчителя ставити різноманітні запитання – на порівняння й аналіз явищ; на розкриття змісту понять, обґрунтування загальних висновків, доведення своєї думки тощо. Евристична бесіда вимагає від учителя й учнів копіткої роботи. Готуючись до неї, Ольга Віталіївна насамперед виділяє основні ознаки нового поняття, що вивчатиметься на уроці. Після цього добирає дидактичний матеріал, потрібний для організації спостереження, обмірковує систему запитань, що підводять учнів до самостійного виявлення певних ознак розглядуваного явища. Намагається, щоб усі учні класу брали активну участь у бесіді, уважно слухали запитання, аналізували відповіді своїх товаришів, висловлювали власні думки. Нерідко бесіду розпочинає Ольга Віталіївна з опису ситуації, коли виникає потреба в пошукові нових знань. У такий спосіб навмисне загострюється увага дітей на предметі вивчення.

Наведемо приклад евристичної бесіди, яку проводить Ольга Віталіївна під час вивчення у 8 класі теми «Узагальнено-особові речення». Спочатку вчителька пропонує учням уважно прочитати прислів'я:

Посієш вчасно, збереши рясно. У ліс дров не возять, а в колодязь води не ллють.

Далі ставить проблемні запитання:

- Чи можна вважати їх означено-особовими? Чому?
- А неозначено-особовими?
- Яка, на вашу думку, назва найбільше підходить цим односкладним реченням? Обґрунтуйте свою думку.
- Поміркуйте, чому прикладами узагальнено-особових речень є всі прислів'я та приказки?

Після обговорення отриманих відповідей учні з'ясовують способи вираження головних членів узагальнено-особових речень і складають

лінгвістичну розповідь про цей тип односкладних предикативних конструкцій.

Для активізації пізнавальної діяльності учнів широко використовує вчителька інтерактивні методи, зокрема роботу в групах, «Мікрофон» та ін.

Групова робота дає змогу учням набути навичок, необхідних для спілкування та співпраці. Висловлювання думок допомагає їм відчутти особисті можливості та зміцнювати їх. Наприклад, в 10 класі на етапі сприйняття й засвоєння навчального матеріалу з теми «Виступ на зборах, семінарах», поділивши учнів на групи, вчителька пропонує виконати таке завдання: прочитати запропонований на картках текст під назвою «Як готуватися до виступу на зборах, семінарах» і розробити за його змістом тестові завдання. Потім групи обмінюються тестами, виконують їх та здійснюють взаємоперевірку й самооцінювання. Далі, на етапі закріплення вивченого матеріалу, клас ділиться на групи, кожна з яких отримує окреме завдання:

I-а група: з'ясуйте, до якого з жанрів публічного виступу можна віднести запропонований текст та якими мовними засобами впливає автор на читача (слухача).

Воскреснемо, брати і сестри, бо земля наша хоч і розір'ята на хресті історії, але свята.

Воскреснемо! Бо ми вічно були на цій Богом даній землі як народ, і рідне небо хай пошле нам силу для життя.

Воскреснемо! Бо світить нам у віки пророцтво Тараса: «Не вмирає душа наша, не вмирає воля».

Встаньмо з колін, розірвімо пута, якими ми віками прикуті до чорних скель, високо підведімо голови, як це одвіку було написано нам на роду (Я. Гоян).

II-а група: прокоментуйте афоризми; на їх основі складіть поради доповідачеві.

- *Справжнє красномовство — це вміння сказати все, що треба, і не більше, ніж треба.*
- *Промова повинна виростати й розвиватися із знання речей: якщо оратор не пізнав їх, мова його буде беззмістовною.*
- *Не дозволяй, щоб язик випереджав твою думку.*
- *Враження від десяти висловів, які вплинули на розум, легше згладити, ніж враження від одного, яке вплинуло на серце.*
- *Багато говорити й багато сказати – це не є те саме.*
- *Поетами народжуються, ораторами стають.*

III-я група: складіть план виступу на одну із запропонованих тем:

- *«Ні, я жива. Я буду вічно жити» (Леся Українка);*

- «Одна в поета правда – чистота» (Т. Шевченко);
- «Робота – це те, що залишається після тебе» (В. Распутін).

IV-а група: знайти й виправити помилки, що трапляються під час виступу на зборах.

Повістка дня слідує; слідує збори відбудуться в три години; першим ділом треба вирішити це питання; ви правий; хочу сказати про зовсім друге; мова йде про саме важке; скажу ще пару слів; на збори прийшли всі без виключення; збори прийняли слідує рішення.

На етапі підведення підсумків уроку Ольга Віталіївна часто використовує метод «**Мікрофон**». Виконуючи роль кореспондента, вона ставить запитання, узагальнюючи в них щойно опрацьовану тему, а учні, увійшовши в роль відомих науковців, відповідають на них (дають інтерв'ю). Часто застосування цього методу вчителька доповнює ще одним – незакінченим реченням: при цьому, даючи учням в руки уявний мікрофон, пропонує продовжити почату нею думку:

- *На уроці я дізнався...*
- *Сьогодні я навчився (запам'ятав)...*
- *Для мене важливим було...*
- *Я досягнув успіху...*
- *Найбільші труднощі відчув...*
- *Здобуті на уроці знання знадобляться мені, коли...*

Такі запитання дають змогу кожному школяреві не тільки висловити свою думку, а й замислитися над результативністю своєї роботи на уроці й проставити завдання на майбутнє.

Отже, вмиле використання активних методів навчання дозволяє Ользі Віталіївні спонукати школярів до самостійного й критичного мислення, сміливого висловлювання й відстоювання власних думок, спільного виконання завдань, виявлення творчості й ініціативи, здійснення аналізу й узагальнення, що забезпечує основу подальшого навчання й розвитку школярів, а також значною мірою зумовлює їх майбутню практичну, громадянську та професійну діяльність.



УДК 373.5.015.31:821.161.2

Ірина Заболотна

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – доктор філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)

ВИХОВАННЯ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

(з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 31 м. Вінниці О. К. Сокольвак)

Надзвичайно актуальною проблемою для сучасної української школи було й залишається питання формування гуманістичного світогляду школярів. У зв'язку з цим особливого значення набуває дослідження різних аспектів виховання в учнів загальнолюдських цінностей як однієї з провідних категорій гуманістичного світогляду особистості. Це питання у своїх працях розглядали Н. Волошина, О. Слоньовська, А. Фасоля та інші науковці.

Мета статті – висвітлити досвід формування загальнолюдських цінностей у школярів учителем-філологом, спеціалістом вищої кваліфікаційної категорії, старшим учителем, завучем школи № 31 м. Вінниці Сокольвак Оленою Костянтинівною, яка має понад 26 років педагогічного стажу.

Загальнолюдські цінності – це такі внутрішньоособистісні установки, реалізація яких дозволяє людині формувати «живу тканину гуманізму» – людське в людині – скрізь, де особистість присутня як духовна та суспільна істота. До загальнолюдських цінностей відносимо: любов, чесність, порядність, самопожертву, свободу, справедливість, добро, дбайливе ставлення до природи тощо.

Олена Костянтинівна дотримується думки про те, що сучасне соціально-економічне становище нашої держави вимагає від школи та особисто від учителя виховання національно свідомих, духовно багатих громадян. Щоб український народ відродився, потрібно повернутися до загальнолюдських цінностей, які вироблені творчою наснагою та духовною працею багатьох поколінь.

Відродження вчителька вбачає не в сліпому поверненні до минулого, а у вирішенні проблем духовного розвитку шляхом залучення набутого культурного спадку, тобто – у відтворенні зв'язку поколінь, коли духовні цінності минулого стають базою для сьогодення. І чи не найбільшим джерелом народної мудрості, а отже й духовності, може стати в умілих руках українська література.

Будь-який художній твір – це дії героїв (проекція – людина), зафіксовані на папері у вигляді думок, почуттів, переживань тощо. Ці дії, у свою чергу, відтворюють різноманітні типи взаємозв'язку між людьми, суспільством, цивілізацією, природою тощо. Усі вони мають завершення в конкретних імовірних наслідках – у літературних героях. З огляду на це художня література постає своєрідною добіркою можливих наслідків за той чи інший крок у житті людини.

«У процесі літературної освіти, передаючи школярам соціальний досвід і багатство духовної культури українського народу, ми формуємо в них риси нової людини, цілісної особистості. Уроки української літератури дають можливість розширити знання учнів про дійсність, про минуле й сучасне життя людей у нашій країні, про важливі суспільно-історичні процеси», – наголошує Олена Костянтинівна у своєму виступі на засіданні педагогічної ради.

Найважливішим у процесі вивчення літературних творів є спонукання учнівської думки до поруху, приведення її у стан неспокою. Саме тому вчителька часто розпочинає уроки літератури з таких тез: «Йому є що сказати сучасній людині й сучасному світові...», «Наперекір усьому існує спадкоємність людяного в людині» (вивчення роману Олеса Гончара «Собор»); «Людина – усього лиш очеретина, найслабша з творинь природи, але вона очеретина мисляча...», «Велич людини – у її здатності мислити... Намагаймося ж мислити гідно: в цьому – основа людяності».

Художні твори вчать учнів міркувати, допомагають їм зрозуміти, що не можна бути патріотом, не знаючи добре історії, культури свого краю, не розуміючи людей, які присвятили себе, свою творчість народові. «Наші вихованці повинні зрозуміти, що повноцінна життєдіяльність особи можлива лише за умови її тісного зв'язку зі своїм народом, його долею, на основі традицій і духовних надбань нації», – зауважує Олена Костянтинівна.

Виховуючи у школярів любов до рідної природи засобами літератури, учитель формує в них національну свідомість, любов до свого краю, до людей, які збагачують рідну землю. На уроках О. К. Сокольвак учні відчують, що прекрасне в мистецтві – це не щось незвичайне, а насамперед те, що облагороджує людину, робить її духовно багатію. «Чи не найкраще пошуки втраченого зв'язку між «природним» та «людським», – зазначає Олена Костянтинівна, – розкриває Леся Українка у драмі-феєрії «Лісова пісня», адже, вивчаючи цей художній твір, ми передаємо учням і красу рідної природи, і красу людських стосунків, і чистоту почуттів».

У доробку вчителя є цикл уроків, присвячених творчості Лесі Українки, а особливо – вивченню програмової драми-феєрії «Лісова пісня». Зупинимось ж детальніше на тих фрагментах, де реалізується виховання в учнів загальнолюдських цінностей.

Так, ознайомлюючи учнів з проблематикою твору, вчитель майстерно виховує в учнів такі загальнолюдські цінності, як прагнення до краси, добра, дбайливого ставлення до природи. На початку уроку з теми «Ідея збереження духовності в драмі-феєрії Лесі Українки «Лісова пісня» вчитель ставить проблемні питання: «Чи можна розглядати образ Лукаша як трагедію роздвоєння особистості?», «Як вирішується проблема збереження духовності людини в драмі-феєрії?». Співзвучним меті уроку є й епіграф: «Люди лише до тих пір живуть справжнім життям, допоки

лишаються вірними собі, своїй природі» (Микола Зеров). Робота з ним проводиться у формі бесіди: учні висловлюють свої думки щодо змісту цитати.

Робота з назвою твору дозволяє вчителеві розв'язати одразу кілька завдань. Так, за допомогою запитань типу: «Чому Леся Українка обрала прикметник «лісова», а не «лісна»?», «Чому саме пісня, а не казка чи поема?», «Які світи поєднано у творі?» – учитель спонукає учнів до висновку про те, що авторка звернулася до глобальних проблем, що вищі від рівня простих людських стосунків, до проблем взаємозв'язку людини й природи.

Прикметною ознакою вчительської діяльності Олени Костянтинівни є використання різноманітних індивідуальних карток, схем, схематичних опор, які допомагають учням глибше зрозуміти ту чи іншу проблему твору, образ чи й увесь твір загалом. Наведемо приклад схематичної опори, розробленої за новелою М. Хвильового «Я (Романтика)»:

Новела Миколи Хвильового

«Я (Романтика)», 1923

Я чекіст, але я і людина.

М. Хвильовий «Я (Романтика)»

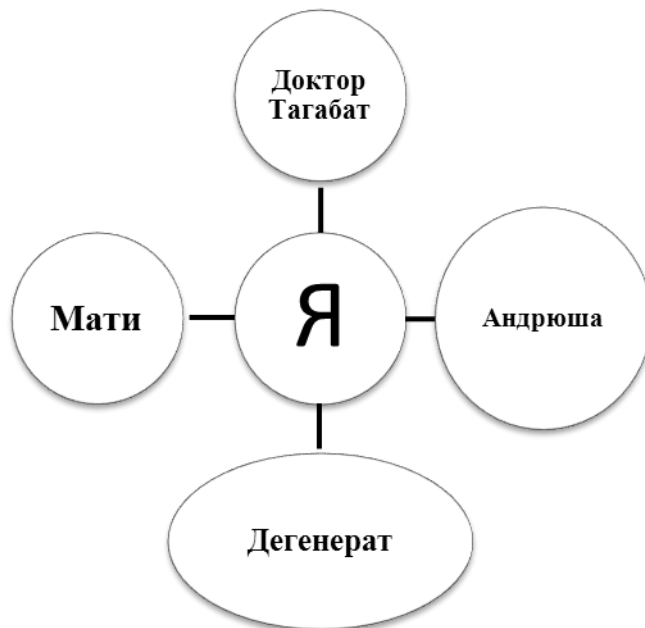
Доріан Грей

Лукаш

Добро	Зло
Мудрість	Дурість
Свобода	Рабство
Христос	Антихрист
Фауст	Мефістофель

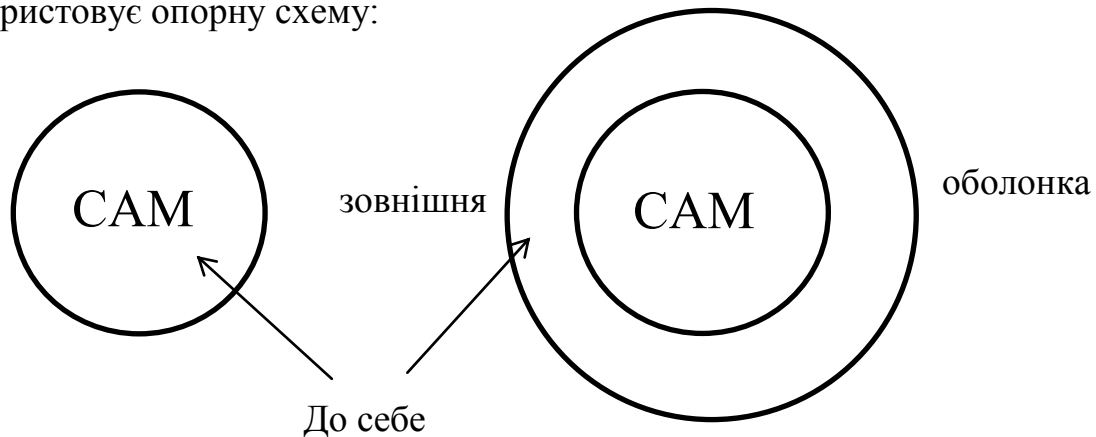
«Подвійність натури послідовно веде до виродження, до деградації»

Що символізують образи новели?



Доктор Тагабат	«духовність»
Дегенерат	«квола воля»
Андрюша	«звірячий інстинкт»
Мати	«сторож душі»

З'ясовуючи проблему роздвоєння образу Лукаша, а відповідно й руйнування загальнолюдських цінностей в душі героя, учитель використовує опорну схему:



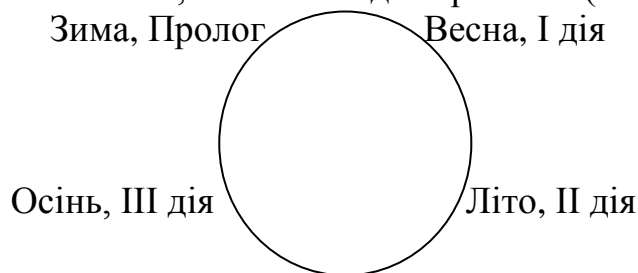
Опрацювання цієї схеми допомагає учням зрозуміти, що сам Лукаш – це його душа, його природа, а сам у собі Лукаш за покликанням – митець, що розбуджує світ і вкладає в Мавку душу.

За допомогою схем учні передають зв'язок людини з природою:

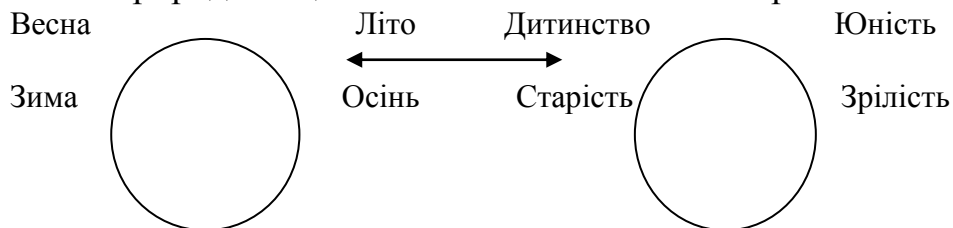


Слово вчителя: Ми зобразили з вами лінію «Пори року». Але чи буде це правильно? Звичайно, ні. А як слід зобразити? (Колом. Це повний цикл.)

2. Зима, Пролог Весна, I дія



3. *Слово вчителя:* Отже, перший план – це природа. А чи схоже людське життя на природний цикл? Чи можна його теж накреслити колом?



Отже, учні самостійно роблять висновок про те, що природа проектується на життя людини. Створена схема є доказом цього. Подальшу роботу на уроці вчитель проводить відповідно до структури

твору, яка схожа на природний цикл. Кінець уроку знову підводить до висловлених на початку тез, які учні самостійно доповнюють або спростовують, опираючись на створені схеми та опори.

Виховання загальнолюдських цінностей словом – справа нелегка і не приносить результату одразу. Формування духовного світу учнів відбувається щоденно, щохвилино.

У сучасному інформаційному світі важливо, щоб учитель сповна використовував усю виховну та енергетичну потенцію літератури. Адже на словесника покладено завдання: повернути дитячі душі до книг, аби на прикладах літературних героїв показати істинні моральні цінності, які мають стати путівниками в їхньому подальшому житті.

«Педагогічна наука все частіше доходить висновку, що духовний розвиток школярів – це невід’ємний і першорядний елемент змісту сучасної освіти, який має реалізовуватися в шкільній практиці. Потенційні можливості художньої літератури у вирішенні цих завдань великі, адже недаремно її називають «людинознавством» і вважають особливим видом мистецтва», – вважає Олена Костянтинівна. За двадцять шість років роботи в школі вона виховала не одне покоління громадян України. У своїй педагогічній діяльності педагог використовує цілий арсенал засобів виховання духовно багатих особистостей. Велику увагу приділяє вона урокам вивчення біографії письменника, адже «особистість виховується особистістю» [1, с. 6]. Досить часто разом з учнями практикує складання пам’яток моральних цінностей українського народу.

Список використаних джерел

1. Кулинич В. Виховуємо світлих особистостей (3 роздумів учителя української словесності) / В. Кулинич // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 10. – С. 4–8.



УДК 373.5.016:811.161.2

Леся Казмірчук

студентка V курсу спеціалітету

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Федчук Л. І.)

**РОБОТА З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ
І РОЗВИВАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЦІЛЕЙ
(з досвіду роботи вчителя української мови й літератури
СЗОШ № 26 м. Вінниці С. М. Гуменюк)**

Учитель – не просто професія, це передусім покликання душі й серця. Шлях професійного зростання нелегкий і непростий, бо не можна одразу знайти ключик до сердець учнів, вкласти в їхні голови необхідні знання, навчити любити ближніх, природу й життя, виховати найкращі моральні якості, допомогти розкритися й знайти своє призначення, зрозуміти самих себе, а головне – правильно обрати життєву стежину. Тільки людина з глибокою й чуйною душею, добрим серцем, щира та лагідна, мов мати, сувора й вимоглива, як саме життя, висококваліфікована, всебічно обізнана, активна й енергійна здатна виховати цілісних особистостей, справжніх патріотів своєї країни.

Саме такою є Світлана Миколаївна Гуменюк, учитель української мови й літератури СЗОШ № 26 міста Вінниці, спеціаліст вищої категорії, старший учитель. Стаж її педагогічної роботи становить двадцять років.

Світлана Миколаївна має ґрунтовну теоретичну та науково-методичну підготовку, бездоганно володіє сучасною методикою. Уроки вчителька будує так, щоб на кожному з них було місце не тільки для навчання, а й для формування особистості – всебічно розвиненої, висококультурної, працьовитої, активної, інтелігентної, яскраво індивідуалізованої.

Педагог переконана, що одним з ефективних засобів реалізації навчально-виховних можливостей уроків української мови є робота з текстами тієї тематики, яка найбільше відповідає духовним запитам учнів.

Мета статті – описати досвід організації Світланою Миколаївною Гуменюк роботи з текстом як ефективним засобом навчання й виховання на уроках української мови.

Розглянемо, як методично вправно робить це вчителька на прикладі повторення в 10 класі теми «Морфологія. Самостійні частини мови». Увесь урок пронизує цікава для старшокласників соціокультурна проблема – «Якою має бути сучасна мода?».

Спочатку діти шляхом експрес-опитування повторюють найважливіші відомості про повнозначні частини мови. Для полегшення й пришвидшення цього процесу використовується узагальнювальна таблиця, у горизонтальних графах якої перераховані частини мови, а у вертикальних – їх найсуттєвіші розрізнявальні ознаки: лексичне значення та питання, які його виявляють; розряди слів (лексико-граматичні чи лексичні); морфологічні особливості (рід, число, відмінок, особа, спосіб, час, ступені порівняння); синтаксична роль у реченні.

Удосконалення умінь застосовувати повторені теоретичні знання на практиці здійснюється на текстовій основі, що дає можливість паралельно реалізовувати навчальні (мовні й мовленнєві) та розвивально-виховні цілі. Наводимо текст, який кожен учень отримує на окремій картці.

Якою має бути сучасна мода?

Кожній епосі відповідає своя мода. Первісні люди нічого не носили, окрім шкір тварин, бо, звичайно, більш нічого не було. Тендітні гречанки ховали своє прекрасне тіло в туніки, а середньовічних красунь неможливо уявити без шлейфів та різноманітних рюшів...

Сучасну ж моду часто характеризують одним словом – демократична, адже на вулицях можна побачити людей, одягнених по-різному.

Так, зараз у моді шкіряні речі. Особливо ними захоплюються байкери, тому що цей одяг дуже практичний і його не потрібно часто прати.

Модною знову стала джинсова тканина, мабуть, тому, що речі з неї не потрібно часто прасувати. З джинсу намагаються пошити все, починаючи з маленьких топів і закінчуючи куртками й пальтами.

«Писком моди» сьогодні вважається стрейч, адже одяг з нього вигідно підкреслює струнку фігуру.

Модними зараз є речі, що нагадують шкіру тварин, тому можна побачити дівчат, одягнених у спідниці з «леопарда», штанці з «ягуара», «крокодилові» куртки...

Хоч кажуть, що мода дуже вередлива «дама», що вона диктує свої закони, але ми теж, на мою думку, можемо трохи наблизити її до себе. Звісно, ніхто не буде одягати на себе стрейч-штанці, знаючи, що фігура в нього, м'яко кажучи, не на рівні світових стандартів. Уміння гарно одягатися важливе в усіх сферах: навчання, роботи, особистому житті. Якщо правильно дібрати одяг для кожного конкретного випадку, то відразу відчуєш себе комфортно та впевнено. Смішно виглядатиме людина, яка буде одягнена у спортивний костюм та класичні черевики або, навпаки, у класичний костюм та кросівки. І хай потім вона не каже, що зараз така мода!

Отже, обираючи одяг, не треба зациклюватися на тому, в чому ходять майже всі. Пам'ятай, що ти повинен бути неповторним, оригінальним, мати своє власне «обличчя», свій власний стиль. Тоді й мода буде тільки твоя, бо ти вирішуватимеш, що тобі надіти на вечірку, на концерт, на навчання, що тобі пасує, а що ні. Треба створювати свою власну моду, яка повинна прикрашати тебе й бути комфортною (з журналу).

Наступним етапом роботи є виразне читання та змістовий аналіз запропонованого уривку. Учні дають відповіді на такі запитання:

- Про що йдеться в тексті?
- Яка його основна думка?
- Чи вдало дібраний заголовок? Яку назву запропонували б ви?
- Чи завжди те, що модне, є красивим та відповідає гарному смаку?
- Що, на вашу думку, лежить в основі гонитви за модними речами: честолюбство, схильність до наслідування, страх вважатися

несучасною, відсталою від життя, намагання показати свою вищість над іншими, виділитися, привернути увагу, сподобатися тощо?

- За якими критеріями ви обираєте собі одяг?
- Чи можна охарактеризувати людину, знаючи її манеру одягатися?
- Висловіть свою думку з приводу такої думки: «Перш ніж одягтися, поміркуй, якого ставлення до себе ти прагнеш домогтися?»
- Якою ж має бути сучасна мода?

Після обговорення вчитель узагальнює думки, висловлені учнями, й підводить їх до висновку виховного спрямування: «У гонитві за модою не треба нівечити себе! Правильне її розуміння, вміння пристосувати до себе чи, навпаки, відмовитися від неї – все це вимагає врахування своєї індивідуальності, критичного, творчого ставлення до моди».

Далі для закріплення знань і вироблення граматичних вмінь і навичок пропонується групова робота. Учні першої групи отримують завдання виділити всі іменники, вжиті в тексті, порахувати їх кількість і здійснити письмово повний морфологічний розбір двох з них. Аналогічні завдання виконують й інші школярі, тільки на різному мовному матеріалі: представники другої групи працюють з прикметниками, третьої – із займенниками, четвертої – з інфінітивними та особовими форми дієслова, а п'ятої – з прислівниками.

Перед виконанням цієї роботи вчителька дає учням кілька суттєвих порад. Зокрема, вона наголошує на тому, що, по-перше, врахування питання, на яке відповідає слово, є не єдиним способом розрізнення частин мови, а тому потрібно послідовно застосовувати всі критерії їх виділення; по-друге, морфологічний розбір повнозначних слів передбачає виділення їх постійних і змінних ознак, визначення синтаксичної ролі в реченні. Морфологічний аналіз діти виконують, користуючись відповідними алгоритмами, зібраними в саморобних посібниках під назвою «Послідовності й зразки різних видів мовного аналізу».

Наступне завдання творче, воно виконується в парах (з сусідом по парті): учні повинні скласти й розіграти діалог на тему «Культура одягу», не порушуючи при цьому норм вживання граматичних форм.

Додому діти отримують завдання провідміняти числівники *дві тисячі дванадцять* та *дві тисячі дванадцятий* і зробити морфологічний розбір слів: *одягатися, стиль, модно*.

Отже, уроки української мови, проведені Гуменюк Світланою Миколаївною, вирізняються ґрунтовним підходом до вибору тематично цілісної текстової основи для здійснення спостереження над мовними одиницями, реалізації дидактичної та розвивально-виховної мети. Учителька не тільки навчає мови й мовлення, а й забезпечує формування ціннісних пріоритетів, виховання всебічно розвинених, високоморальних, національно й суспільно свідомих громадян, які вміють займати активну життєву позицію в розв'язанні складних повсякденних проблем.



УДК 373.5.016:[811.161.2:821.161.2(477.44)]

Вікторія Лисак

студентка магістратури

інституту філології й журналістики

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, проф. Подолинний А. М.)

**РЕАЛІАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ
ТВОРІВ ПИСЬМЕННИКІВ-ЗЕМЛЯКІВ
НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В 6 КЛАСІ
(з досвіду роботи вчителя-методиста
СЗОШ № 15 м. Вінниці Л. М. Пастух)**

Уроки української мови та літератури відкривають величезні можливості для виховання справжнього громадянина незалежної України, формування національної свідомості учнів. Зважаючи на це, доцільно було б максимально використовувати на них краєзнавчий матеріал, що забезпечить виховання любові до «малої батьківщини: села, міста, де живете, навколишньої природи, пам'яток старовини, що роблять рідні місця неповторними для людей, які жили у цій місцевості, й сучасників» [5, с. 24].

Чинна шкільна програма з української літератури включає розділ «Література рідного краю». Уроки, сплановані за цим розділом, мають на меті ознайомити учнів з творчістю письменників, що жили або живуть у Вінницькій області. На ознайомлення з літературою рідного краю відведено лише два уроки в кожному класі, а навчальний матеріал учитель обирає сам. Це може бути глибше опрацювання творчості письменників-земляків чи ознайомлення з митцями, твори яких до програми не входять, але їх життя і творчість пов'язані з рідною для учнів місцевістю. Учитель може також ознайомити учнів з творчістю сучасних місцевих літераторів [2, с. 30]. Проте, як свідчить практика, двох годин на рік недостатньо, щоб осягнути глибинну сутність спадщини митців рідного краю, космос духу земляків, реалії дійсності, сприйняти й поцінувати багатовимірний набуток майстрів слова, плекати почуття гордості творчими людьми, славними краянами, поєднуючи емоційно-естетичне з поняттєвим, образне мислення – з логічним.

Ознайомлювати учнів з творчістю письменників рідного краю можна не лише на уроках української літератури, а й мови. Правильно підібрані завдання відповідно до навчальної теми уроку з використанням

літературно-краєзнавчого матеріалу та їх систематичне виконання протягом року сприятимуть створенню цілісної системи навчання, що, у свою чергу, зумовить не лише проведення системної роботи з розвитку зв'язного мовлення на кожному уроці, а й дасть учням глибше уявлення про творчість митців рідного краю.

Метою статті є з'ясування ролі міжпредметних зв'язків української мови з літературою рідного краю в реалізації мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній на уроках рідної мови в 6 класі на основі досвіду роботи вчителя-методиста, учителя української мови та літератури СЗОШ № 15 м. Вінниці Людмили Михайлівни Пастух.

В останні роки в зв'язку з необхідністю творчого розв'язання завдань, які стоять перед школою, зросла роль міжпредметних зв'язків, що реалізуються на уроках і в позаурочний час.

Вивченню та дослідженню проблеми міжпредметних зв'язків у середній ланці школи присвятили свої наукові праці такі українські науковці, як Г. Грибан, О. Купцова, О. Орлова, О. Супрун, Б. Тевлін [1; 2; 3; 4; 6; 7] та ін.

Людмила Михайлівна Пастух, учитель зі стажем роботи понад тридцять п'ять років, стверджує: «Необхідність здійснення міжпредметних зв'язків активізує творчі пошуки вчителів, стимулює вдосконалення їх педагогічної майстерності» [4, с. 6].

Тривалий час вона працювала над проблемою реалізації мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній з використанням творів письменників рідного краю на уроках української мови в 6 класі. Результатом цієї довготривалої та копіткої праці став розроблений нею навчально-методичний посібник [Див.: 4].

Людмила Михайлівна стверджує, що завдання навчання й виховання на уроках словесності полягає в збагаченні та вдосконаленні внутрішнього світу підростаючого покоління. У реалізації цього завдання значну роль відіграє література рідного краю. Вона сприяє глибшому засвоєнню знань про письменників-земляків, опрацюванню їхніх творів, учить висловлювати власну думку про доробок письменників Вінниччини, коментувати ідейно-художні особливості їхніх творів» [4, с. 8].

Соціокультурна змістова лінія, на думку Людмили Михайлівни, є засобом опанування національних і духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум. Змістове наповнення цієї змістової лінії вчитель здійснює на основі відбору відомостей виховного спрямування з освітніх галузей, серед яких виділяє як фахівець галузь «Мови й літератури». Реалізується соціокультурна змістова лінія на основі дібраних текстів відповідної тематики, що використовується як дидактичний матеріал для опрацювання

мовної і мовленнєвої змістових ліній, а також за допомогою системи інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань [4, с. 8].

З метою більш детального ознайомлення з досвідом Л. М. Пастух пропонуємо зразок зведеної інформації про реалізацію мовленнєвої та соціокультурної змістових ліній з використанням творів письменників-земляків у формі таблиці.

№ п/п	Тематичний зміст навчального матеріалу	Мовленнєва змістова лінія	Соціокультурна змістова лінія	Використано матеріали творів письменників
1.	Краса й багатство української мови.		Вічне життя українського слова.	А. Бортняк. <i>Вічна душа народу</i> (збірка «Ну що б, здавалося, слова...»). <i>Бесіди з тими, хто прагне оволодіти культурою української мови</i> ».
2.	Зв'язне мовлення № 1.	Повторення вивченого про мовлення. Тема, основна думка.	Батьківщина. Київ – столиця України.	В. Берко. « <i>Люби Україну</i> ». В. Земляк. « <i>Ода Києву</i> ».
	Повторення, узагальнення та поглиблення вивченого			
3.	Словосполучення і речення. Просте речення. Головні члени речення.		Загальнолюдські цінності.	М. Гуцало. « <i>Чарівне слово доброти</i> ». Є. Гуцало (уривки з творів).
4.	Звертання, вставні слова, однорідні члени речення в простому реченні.		Пісня – душа народу.	М. Луків. « <i>Росте черешня в мамі на городі</i> ». Г. Овсієнко. « <i>У неділю, коли день...</i> ».
5.	Розділові знаки у простому реченні. Пряма мова.		Мамина колискова.	М. Процерук. « <i>Коліскова</i> ». С. Гальчак. « <i>Пряма мова</i> ».

Тепер перейдемо безпосередньо до вправ і завдань, які пропонує вчителька. Так, на вступному уроці української мови в 6 класі, який має назву «Краса й багатство української мови», Людмила Михайлівна пропонує використати текст зі збірки Анатолія Бортняка «Ну що б, здавалося, слова...»:

Вічна душа народу

Зі слова, ще від сповиточка, відкривається для людини великий, таємничий, неповторний, складний світ. Схилилася ненька над колискою, усміхнулася, промовила ніжно, – і перелилися звуки в ще одну кровинку, в нервову клітинку, в дитячу, спершу ще не усвідомлену, але від природи довіку надійну пам'ять, передаючи все нові й нові краплини свідомості, понять про добро й зло, про землю й небо, про власну гідність і невмирущість роду, про історію, долю, сподівання народу.

Щоб життя було повноцінним, щоб воно було щедрим, як земля, і високим, як небо, слід знати своє слово, любити його, шанувати, боронити, розвивати, вкладаючи в нього свій розум, свій дух, своє сумління.

Воно, наше українське слово, варте того!

На наш погляд, використання даного тексту на першому уроці з української мови є досить доречним, оскільки він повністю відповідає темі уроку, а також має значний виховний та емоційний вплив на учнів.

Досить вдалим є й завдання, які педагог дібрала до тексту:

1. Прослухайте текст. Поміркуйте, що виражає заголовок?
2. Опишіть ставлення автора до предмета мовлення.
3. Пригадайте вислови відомих письменників про рідну мову.
4. Що, на вашу думку, робить українську мову красивою?
5. У чому виявляється багатство української мови?
6. Зробіть фонетичний розбір виділеного слова.
7. Як ви розумієте слова А. Бортняка «...зернинам букв мене навчала мати, а поле – букві кожного зерняти...»? [4, с. 9].

Такі завдання спрямовані на вироблення в учнів здатності висловлювати власну думку стосовно прочитаного та української мови взагалі.

Значну увагу під час формулювання завдань до текстів Людмила Михайлівна приділяє розвитку в учнів граматичних, орфоепічних та лексичних вмінь і навичок. Так, на уроці, присвяченому вивченню категорії роду іменників, на тексті поезії «Вінниці» Михайла Каменюка вона пропонує виконати низку таких завдань:

Вінниці

*Буду я перед тобою винним
Все життя – не місяць і не рік,
Як дозволю, щоб іменням винним
Безборонно хтось тебе нарік...*

*Тут писав Суворов книгу слави,
Одягав науку у слова,
Пирогов свої цілющі трави
Помістив у лікарські дива.*

*Пісню Леонтовичу відкрила,
Слухав тут Чайковського земляк,
На подільськiм вітрі перші крила
Натрудив Можайського літак...*

*Вишнеквітна сонячна завія,
Кожному лишалася в душі,
За легенди дякую тобі я
Погребища й славної Буші.*

*Ти людьми чудесними багата,
Що трудом поєднані навік,
Хилишся натхненно до верстата
Стелеш пісню чисту, як рушник.*

*Матір'ю мою серед маю,
Милою, що пісню жде мою,
Не забуду, збережу, впізнаю,
Пригадаю в дальньому краю.*

Михайло Каменюк

Завдання:

1. Визначити рід підкреслених іменників, з'ясувати число й відмінок. Якими членами речення є дані іменники?

2. До якого словника потрібно звернутися, щоб правильно визначити рід?
3. Зробити синтаксичний розбір речень з другої строфи вірша.
4. Навести власні приклади іменників спільного роду, увести їх у самостійно складені речення [4, с. 49].

Загалом Людмила Михайлівна ознайомлює учнів з творчістю близько сорока письменників нашого краю. Найвідоміші серед них А. Бортняк, Є. Гуцало, А. Гарматюк, Н. Гнатюк, В. Земляк, М. Коцюбинський, С. Руданський, Г. Чубач, В. Яворівський, Т. Яковенко та ін.

Добираючи тексти до уроків, учителька намагається об'єднати їх у певні тематичні блоки, наприклад: **«Батьківщина. Київ – столиця України»** (В. Берко, *«Люби Україну»*, В. Земляк, *«Ода Києву»*), **«Загальнолюдські цінності»** (М. Гуцало, *«Чарівне слово доброти»*, Є. Гуцало, *уривки з творів*), **«Історія виживання рідної мови»** (П. Перебийніс, *«Рідна мова»*, А. М'ястківський, *«Не дам нікому на поруки»*), **«Краса і багатство рідної мови»** (А. Подолинний, *«Мова»*, Н. Гнатюк, *«Перечитуючи Коцюбинського»*), **«З історії українського козацтва»** (Я. Качура, *«Іван Богун»* (уривок з повісті), В. Буга, *«Богунові»*, П. Зарицький *«Іван Підкова»*), **«Українське народне мистецтво (писанкарство)»** (Н. Гнатюк, *«Писанки баби Насті»*), **«Національний одяг і сучасна мода»** (А. М'ястківський, *«Мамина хустка»*, О. Височанський, *«Змінилась мода»*), **«Вінниччина»** (В. Маремпольський, *«Вінниччина»*, В. Юхимович, *«Вінниччина»*) та ін.

Заслуговує на увагу й оформлення уроків словесності: яскраві репродукції, фотографії, ілюстрації сприяють розвитку світогляду та естетичного смаку в школярів.

Людмила Михайлівна склала короткий біографічний довідник, у якому міститься інформація про життя і творчість митців слова, чії тексти вона використовує на уроках. Завдяки йому учні мають можливість глибше дізнатися про письменника-земляка, який їх зацікавив.

Отже, як свідчить дослід роботи Людмили Михайлівни, здійснення міжпредметних зв'язків української мови з літературою рідного краю допомагає продовжити знайомство учнів з постатями найцікавіших письменників-земляків, їхніми творами, утверджує рідну мову, прищеплює любов до художнього слова, сприяє виробленню в учнів навичок виразного читання та дослідницько-пошукової роботи, вихованню любові до Батьківщини, Поділля, шанобливого ставлення до митців рідного краю, а також є суттєвим доповненням до уроків література рідного краю.

Людмила Михайлівна завжди охоче ділиться своїм цікавим досвідом. На даний час вона продовжує розробляти проблему реалізації зв'язку уроків української мови з літературою рідного краю. Маємо надію, що невдовзі побачимо подібні її напрацювання й для інших класів.

Список використаних джерел

1. Грибан Г. В. Взаємозв'язок у вивченні мови та літератури / Г. В. Грибан. – Дивослово. – 1998. – № 2. – С. 19–22.
2. Купцова В. Система краєзнавчої роботи на уроках української мови / Валентина Купцова // Дивослово. – 1999. – № 10. – С. 30–35.
3. Орлова О. Використання міжпредметних зв'язків на уроках української мови та літератури / Ольга Орлова // Українська мова та література. – Ч. 13. – 2010. – С. 6–7.
4. Пастух Л. Міжпредметні зв'язки: реалізація мовленнєвої змістової та соціокультурної ліній з використанням творів письменників-земляків на уроках рідної мови в 6 класі : навч.-метод. посіб. / Людмила Пастух. – Вінниця. – 2008. – 66 с.
5. Супрун О. І. Краєзнавчий матеріал на уроках української мови / О. І. Супрун // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 36. – С. 24–28.
6. Тевлін Б. Методика реалізації міжпредметних зв'язків/ Бастіан Тевлін // Сільська школа України. – 2004. – Груд. (№ 36). – С. 15–19.



УДК 373.5.091.33:821.161.2

Оксана Стукан

*студентка V курсу спеціалітету
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, ст. викл. Ткачук Т. П.)*

МЕТОД ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТИ (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 22 м. Вінниці Г. С. Росторгуєвої)

Сучасна педагогіка й методики навчання української мови та літератури пропонують чимало методів, які розвивають пізнавальний інтерес учнів. Одним з них є метод проектів.

Проблему навчального проектування досліджували В. Безпалько, Н. Волошина, О. Коберник, Є. Пасічник, М. Севастюк, Т. Семенюк, В. Сластьонін, А. Фурман, В. Цимбалюк, В. Шуляр та ін.

Метод проектів передбачає використання педагогом сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів та засобів. Основною його метою є розвиток уміння доводити правильність того чи іншого твердження, презентувати результати власної діяльності, виховувати гуманізм, увагу до особистості, можливість інтеграції знань.

Під час педагогічної практики на 4 і 5 курсах ми ознайомилися з формами та методами роботи вчителя-словесника середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 22 м. Вінниці Росторгуєвої

Галини Семенівни, яка працює над проблемою «Проектна робота на уроках української літератури».

На своїх заняттях Галина Семенівна формує стійкий пізнавальний інтерес до вивчення предмета. Педагог має позитивний досвід у застосуванні інноваційних технологій навчання: вивчення нового матеріалу блоковою системою з використанням структурно-логічних конспектів, проектних технологій. Досвід роботи вчителя узагальнено в методичних посібниках «Проектна робота з української літератури «Григорій Сковорода – музикант, педагог, письменник і філософ» та «Проектна робота з української літератури «Найдавніша українська література».

Посібник «Проектна робота з української літератури «Григорій Сковорода – музикант, педагог, письменник і філософ» має на меті допомогти вчителям-словесникам удосконалити методику вивчення життя й творчості Г. Сковороди та зробити урок з цієї теми більш ефективним й змістовним.

В основу цього видання лягла розробка нестандартного уроку з української літератури для учнів 9 класів. Традиційна тема постає в новому ракурсі, який відповідає останнім методичним та літературознавчим дослідженням.

Учитель-методист виділяє такі основні завдання проекту:

- залучення учнів до пошукової, науково-дослідницької роботи;
- формування соціально-громадського досвіду на прикладах історичного минулого народу;
- проведення культурно-освітньої роботи серед учнів, батьківської громади.

Галина Семенівна виокремлює три етапи роботи над проектом:

- I етап – вибір проблеми дослідження, обґрунтування її актуальності;
- II етап – пошукова робота;
- III етап – оформлення та презентація результатів проектної діяльності.

Кожен етап включає: з'ясування змісту діяльності, визначення завдань, ресурсів, очікуваного результату. Поетапна робота над проектом допомагає вчителю чітко організувати пізнавальну діяльність учнів. Не менш важливим є складання плану, за яким працюють учасники проекту. Він може містити такі пункти:

1. Г. Сковорода й музика.
2. Г. Сковорода й педагогіка.
3. Г. Сковорода – письменник.
4. Г. Сковорода – філософ [1, с. 3-4].

Для підсилення розуміння обговорюваної теми на початку уроку-презентації результатів проектної діяльності використовується епіграф, який є коротким вступом до вивчення творчої спадщини філософа. Таким

чином, учні з перших хвилин заняття включаються в активну роботу. З метою кращого засвоєння матеріалу та розвитку комунікативних здібностей школярів учитель об'єднує їх у групи, члени кожної з них опрацьовують певний текст, а далі висловлюють свої думки щодо його змісту.

В основу ще одного посібника Г. С. Росторгуєвої лягла розробка нестандартного уроку з української літератури для учнів 9 -го класу з теми «Найдавніша українська література». Учасниками цього проекту стали вчитель української мови та літератури та учні 9-Б, 9-Д класів.

Ураховуючи значний обсяг теми, педагог виділяє такі питання для дослідницько-пошукової діяльності дітей:

1. Літературні пам'ятки XI-XII століття.
2. Заснування Ярославом Мудрим при храмі Софії Київської перепису рідкісних книг.
3. Біблія – книга книг.
4. Біблійні притчі зі Старого Заповіту та крилаті вислови.
5. Біблійні притчі з Нового Заповіту та крилаті вислови.
6. «Велесова книга» – найдавніший літопис чи містифікація.
7. Спочатку був Дажбог.
8. «Повість минулих літ» – один з найдавніших літописів.
9. Київський літопис.
10. Галицько-Волинський літопис.
11. «Слово о полку Ігоревім» – одна з найдавніших пам'яток Київської Русі.
12. Перші книги і книгописання в Київській Русі.
13. Історія виникнення перекладної церковної та світської літератури.
14. «Поучення» Володимира Мономаха – твір моралізаторсько-повчальної літератури.
15. «Слово про закон і благодать» Іларіона Київського – зразок просвітницько-учительської літератури.

Учитель пропонує учням роботу з додатковою літературою в обласному архіві, бібліотеках міста, збір фотоматеріалів, малюнків, книг, вишивок та їх упорядкування. Таким чином, учні навчаються самостійно працювати, осмислювати свою працю та досліджувати історичне минуле українського народу. На самому уроці учні мають можливість працювати в групах, брати участь у бесіді, аналізувати й порівнювати сьогодення й минуле. На початку уроку педагог ставить чітке завдання перед учнями, а у кінці – школярі аналізують свою роботу та простежують, чи досягли мети.

Вивчення досвіду Галини Семенівни дає можливість зрозуміти важливість застосування методу проектів, адже така діяльність спонукає дитину до самореалізації, допомагає їй усвідомити власну відповідальність за виконану роботу й формує правильну самооцінку, вказує на шляхи

самовдосконалення. Метод проектів учить здобувати знання самостійно, розвиває вміння спілкуватися, працювати в групі, виконувати різні соціальні ролі, налагоджувати контакти, збирати інформацію тощо.

Список використаних джерел

1. Росторгуєва Г. С. Проектна робота з української літератури «Григорій Сковорода – музикант, педагог, письменник і філософ»: навч. посіб. для вчителів / Г. С. Росторгуєва. – Вінниця, 2009. – С. 3–7.
2. Росторгуєва Г. С. Проектна робота з української літератури «Найдавніша українська література»: навч. посіб. для вчителів / Г. С. Росторгуєва. – Вінниця, 2009. – С. 3–7.



УДК 373.5.016: 811.161.2

Аліна Шпичак

*студентка V курсу спеціальності
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолінний А. М.)*

ЗНАЧНИЙ ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ, ПОМНОЖЕНИЙ НА СУМУ ГЛИБОКИХ ЗНАНЬ (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури Вінницької СЗОШ-гімназії № 23 Г. Н. Янголь)

Галина Несторівна Янголь, учитель вищої категорії, працює в школі понад сорок років. Протягом цього часу вона набула значного педагогічного, зокрема методичного, досвіду, але й зараз продовжує пошуки нових шляхів успішного навчання рідної словесності. Система її навчальної діяльності підпорядкована провідній меті: розвитку сучасної творчої особистості, моральної, з високою духовністю, національно свідомої, освіченої, яка є фаховим читачем художньої літератури й володіє належним чином культурою усного та писемного мовлення.

Завданням статті є аналіз кращих методичних напрацювань Г. Н. Янголь на уроках української мови й літератури, які вона вибудовує, спираючись на творчий потенціал, індивідуальні можливості та бажання учнів. Школярі завжди відчують себе на її уроках співучасниками, співавторами творчого процесу, що сприяє розвитку пізнавального інтересу, творчої ініціативи, критичного мислення.

Галина Несторівна запевняє, що, навчаючи рідної мови, потрібно збагачувати, розвивати, відшліфувати мовлення дітей, домагатися свідомого засвоєння граматичних і правописних правил, виробляти

навички грамотного письма. На її переконання, усі нові методи й прийоми вивчення орфографії й пунктуації мають підпорядковуватися традиційним вимогам: засвоїти правила – навчитися їх застосовувати – довести це вміння до автоматизму.

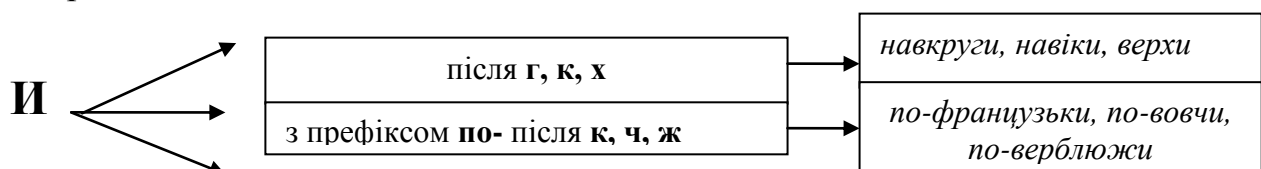
На своїх уроках учителька використовує різноманітний дидактичний матеріал і наочність: індивідуальні та сигнальні картки, таблиці, схеми тощо. Чимало уваги й часу вона приділяє укладенню опорних схем і таблиць. Завдяки їм навіть складний теоретичний матеріал стає доступнішим для сприйняття й засвоєння. Таблиці, як і опорні схеми, застосовуються нею по-різному. Наприклад, у 7 класі під час вивчення теми «Способи дієслів» вчителька пропонує учням самостійно опрацювати теоретичний матеріал, після чого школярі укладають таблицю, підсумовуючи вивчене.

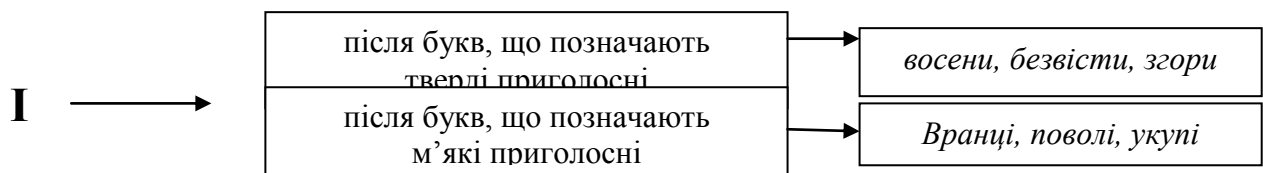
Способи дієслів

Способи дієслів	Дійсний	Наказовий	Умовний
<i>Дієслова означають:</i>	Дію	наказ, прохання	можливу дію за певної умови
<i>Змінюються за:</i>	часами, числами та особами або родами	числами й особами	числами й особами
<i>Наприклад:</i>	<i>читаю, зробили</i>	<i>читай, хай зробить</i>	<i>читав би, зробили б</i>

Галина Несторівна не дає учням правил у готовому вигляді, бо це призводить до механічного їх заучування, позбавлення дітей радощів відкриття, відлучає від інтелектуальних зусиль. Ефективною, на її думку, є дослідницько-пошукова робота, спрямована на спостереження за мовними явищами й виявлення закономірностей їх виникнення й будови, що стимулює активну розумову діяльність школярів. Тому систему завдань учителька пропонує таким чином, щоб визначення певних понять, формулювання правил школярі робили самостійно.

З метою уникнення механічного заучування навчального матеріалу Галина Несторівна використовує зорові опори. Це своєрідне графічне відтворення виучуваного матеріалу за допомогою знаків-символів, схем, таблиць, що містять основні теоретичні відомості й факти, об'єднують у систему розрізнені поняття й подають усе це учням у сконцентрованому вигляді. Під час вивчення у 7 класі теми «Написання *и, і* в кінці прислівників» учителька подає теоретичний матеріал за допомогою схеми-опори:





Зорові опори незамінні при вивченні й повторенні, їх застосування допомагає учням вдумливо сприймати навчальну інформацію, зосереджуючи увагу на головному.

Використання дидактичного, ілюстративного й контрольнороздавального матеріалу дозволяє здійснювати диференційоване навчання, а також гармонійно поєднувати акустичні та візуальні джерела інформації. Застосовуючи на уроках самостійну роботу, творчі завдання, вправи на редагування текстів і речень, учителька досягає підвищення рівня мовностилістичної грамотності учнів.

Часто використовує Г. Н. Янголь алгоритми – певну послідовність дій, що допомагає правильно застосувати правила в кожному конкретному випадку. У 6 класі, наприклад, під час вивчення теми «Написання *-н-* та *-нн-* у прикметниках» вона використовує такий алгоритм:

Завдання. Запишіть слова у дві колонки: у першу ті, що пишуться з однією *-н-*, у другу – з двома. У разі потреби користуйтеся алгоритмом.

Чаву..ий, звіри..ий, піща..ий, здорове..ий, осі..ий, голуби..ий, ціли..ий, чес..ий, незліче..ий, неказа..ий, зліс..ий, страше..ий, контраст..ий, ці..ий.

Алгоритм «Написання *-н-* чи *-нн-*»

1. Від якої частини мови утворено прикметник?
2. Якщо від іменника, то подивись, на яку літеру закінчується основа слова.
3. Якщо основа слова закінчується на *-н-*, то зроби висновок, що пишеться дві літери.
4. Якщо основа закінчується на іншу літеру, то подивись, чи має прикметник суфікс і який саме?
5. Якщо слово має суфікс *-ан-/-ян-*, то пиши одну букву *-нн-*.
6. Якщо слово утворене від прикметника, то подивись, чи наголошені суфікси *-енн-/-янн-*.
7. Якщо прикметник означає збільшену ознаку, то пиши дві букви *-нн-*.
8. Якщо прикметник не означає збільшеної ознаки, то пиши одну букву *-н-*.

Робота дітей за цим алгоритмом сприяє злиттю в одне ціле двох процесів – засвоєння ними правил написання *н* у прикметниках і застосування їх на письмі.

Прийом алгоритмування корисний передовсім тим, що через його застосування школяр оволодіває базовими мисленневими прийомами: порівнянням, узагальненням, моделюванням, а також усвідомлює структуру власної пізнавальної діяльності. Застосовуючи алгоритм, учень

навчається аналізувати, порівнювати, конкретизувати, подумки експериментувати, доводити й спростовувати, класифікувати й моделювати. Виробити в учня мовну грамотність – означає закріпити у його пам'яті алгоритм мисленневих процесів.

Одним з важливих засобів підвищення грамотності школярів, на думку Галини Несторівни, є диктанти. Проведені за певною системою, вони допомагають учням зміцнити їхню орфографічну, пунктуаційну, стилістичну грамотність. Учителька радить використовувати різні види диктантів, у тому числі й нетрадиційні, як-от логічний диктант. Він дає змогу перевірити орфографічні навички, сприяє розвиткові пам'яті та асоціативного мислення. Мета такого диктанту – перевірити рівень засвоєння матеріалу.

Галина Несторівна переконана, що уроки як з мови, так і з літератури, крім суто навчального спрямування, повинні бути зорієнтовані також на виховання гуманізму, любові до Батьківщини, а також комунікабельності, доброти й щирості у спілкуванні.

На своїх уроках вона звертає увагу на гармонійний розвиток усного й писемного мовлення, мовленнєвого етикету, вміння вільно висловлювати свої думки. Галина Несторівна вважає, що уроки з розвитку зв'язного мовлення посідають вагоме місце в сучасній шкільній програмі, оскільки від вміння дитини вільно й грамотно висловлювати свої думки залежить не лише успішність на уроках мови та літератури, а й хід усього навчального процесу, а також формування стосунків у класі та в позашкільний час.

До уроків розвитку зв'язного мовлення вчителька здійснює значну попередню підготовчу роботу: читає з учнями тексти різноманітної тематики, методом бесіди визначає стильові ознаки тексту; добирає дидактичний матеріал, проводить словникову роботу. Під час написання переказів залучає учнів до визначення теми та ідеї переказуваного твору.

Галина Несторівна досліджує актуальну проблему індивідуального підходу до творчості дитини, шляхів її творчого розвитку, оскільки в нових соціально-економічних умовах розбудови незалежної держави зростає значення проблеми формування соціально активної, творчої та духовно багатой особистості. Отож, з метою творчого розвитку учня вчителька вдається до нетрадиційних форм організації навчальної діяльності – проводить уроки-заліки, уроки-подорожі (5 клас: «Подорож у світ дитячої української прози», «Усна народна творчість», «У країні звуків»), уроки-конкурси (7 клас: «Що? Де? Коли?»; 9 клас: «Знавці української мови»; 10 клас: «Змагання патріотів»), КВК (6 клас: за байками Л. Глібова, «Подорож у царство словотворення»; 7 клас: «Знавці пісенної творчості»; 9 клас: за повістю О. Маковея «Ярошенко»; 10 клас: за романом І. Нечуя-Левицького «Хмари»). В 11 класі під час вивчення творчості О. Довженка вчителька проводить такі уроки: урок-кіноповість «Я народився і жив для добра і любові» (життєвий і творчий шлях), семінар-дискусія «Ідеологія

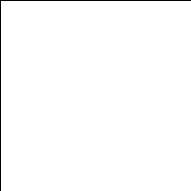
тоталітарного режиму очима Олександра Довженка. «Щоденник» – звинувачувальний документ системі», урок-діалог «Правда обпалена війною» (аналіз кіноповіді «Україна в огні») та ін. Використовує вона також нетрадиційні елементи в контексті уроків традиційного типу, наприклад, рольові ігри («Плюс-мінус», «Ти – стиліст», «Ти – оратор», «Гра у героїв твору»), мовні ігри («Павутиння слів», «Коректор», «Відшукай слово»), змагання («Розумники і розумниці», «Щасливий випадок»), лінгвістичні експерименти та ін. Робота з підручником, додатковою літературою, самостійний пошук матеріалу для рефератів, повідомлень, виступів – основні напрями залучення школярів до самостійної роботи. Через систему уміло дібраних учителем запитань до теми, що вивчається на певному етапі, діти самостійно доходять висновків, мислять, сперечаються, шукають істину.

Галина Несторівна вміло пов'язує виучуваний матеріал з життям, вона практикує сучасні цікаві форми роботи – лінгвістична гра «Перший мільйон»; вікторини («Найрозумніший», «Найкращий лексиколог», «Хто швидше»); урок-диспут («Щоб була міцна родина, треба...» (за повістю І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»), «Суржик як ознака хворого суспільства»); урок-екскурсія («Нашого цвіту по білому світу» (творчість письменників української діаспори), «Стежками творчості Т. Шевченка», «До майстерні творчості М. Коцюбинського» (похід до музею М. Коцюбинського), семінар («Пряма й непряма мова», «Лексика, фразеологія», «Складнопідрядне речення. Пунктуація»).

На уроках як мови, так і літератури вона використовує знання з інших галузей – історії, мистецтва, психології, філософії й навіть математики.

Чималий досвід допомагає їй в організації взаємодії з учнями. Вона переконана, що діти можуть повноцінно розвиватися тільки в атмосфері невимушеності, доброзичливості, психологічного комфорту.

На думку Галини Несторівни, всебічний творчий розвиток учнів забезпечує виразне читання, усне повідомлення з вивченої теми, різного типу перекази (усні, письмові, стислі, докладні, творчі), твори-розповіді («Цікава пригода», «Сімейна реліквія»), твори-описи («Шумить дощ...», «Мелодії літа»), твори-роздуми («Якби я був чарівником», «Куди йде дитинство?»), творчі роботи за опорними словами. На своїх уроках учителька не лише розвиває почуття прекрасного, а й спонукає до логічного мислення, розвитку індивідуальних здібностей. Так, у 10 класі під час повторення теми «Характеристика звукового складу мови» вона дає учням завдання: виконати фонетичний аналіз слів «загальнолюдський» та «цінність»; записати слова «гуманний, людина, взаєморозуміння, суспільство, толерантність» фонетичною транскрипцією; використовуючи подані слова, написати твір-мініатюру «Шануймо людську гідність».



Отже, методична робота Г. Н. Янголь спрямована на вивчення та впровадження новітніх технологій. Вона щедро ділиться досвідом з колегами, виступаючи на педрадах, семінарах, розробляє тестові завдання з української мови та літератури різних видів та різних рівнів складності, методичні рекомендації щодо їх використання.

Володіючи високим творчим потенціалом, помноженим на суму глибоких знань і досвіду, Галина Несторівна перетворює свої уроки на цікаві, інтелектуально-розвивальні дійства, що дає їй змогу виховувати не середньостатистичного учня, а творчу, всебічно розвинену, високоморальну особистість, здатну не лише знайти своє місце в сучасному житті, але й брати активну участь у суспільному розвитку, українському державотворенні.