

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

Кафедра методики філологічних дисциплін

Методичний пошук

учителя-словесника

Вінниця – 2009

Науково-методичний студентський збірник засновано у 2009 р.

ЗАСНОВНИК:

кафедра методики філологічних дисциплін Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського

РЕЦЕНЗЕНТИ

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

Слоньовська О.В., кандидат педагогічних наук, професор Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника;

Нечаєва Н.С., учитель-методист, учитель української мови і літератури, заступник директора гуманітарної гімназії № 1 м. Вінниці.

*Рекомендовано кафедрою методики філологічних дисциплін
(протокол № 9 від 1.04.2009 р.),
Ученою радою Інституту філології й журналістики
(протокол № 7 від 8.04.2009 р.)*

Методичний пошук учителя-словесника: Збірник науково-методичних статей студентів і магістрантів / За ред. О.Куцевол. – Вип. 1. – Вінниця: Веда, 2009. – 194 с.

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

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

*Редактор випуску: доктор пед. наук, проф. Куцевол О.М.
Відповідальний за випуск: канд. пед. наук, доц. Теклюк В.Я.
Коректор: асист. Цибульська Л.І.
Верстка: Шевчук О.Б.*

Зміст

Передмова

Куцевол Ольга. Методика – наука, що наснажує на творчий пошук.....

Розділ I. Методика навчання української мови

1. *Теклюк Варвара, Денисенко Альона.* Методика проведення уроків узагальнення та систематизації знань.....
2. *Бабій Алла.* Використання наочності та інших засобів навчання в спостереженнях над мовними явищами.
3. *Гаврилюк Інга.* Збагачення словникового запасу учнів середніх класів неологізмами як засіб увиразнення їхнього мовлення.....
4. *Гринчук Юлія.* Формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів під час вивчення складного речення.....
5. *Полиця Тетяна.* Методика проведення текстуальних диктантів на уроках української мови.....
6. *Городинська Вікторія.* Використання текстових завдань та алгоритмів для перевірки знань із правопису в 6 класі.....
7. *Ревенко Тетяна.* Використання тестової методики на уроках англійської мови.....
8. *Риверчук Ольга.* Виховний потенціал художніх творів на екологічну тематику на уроці української мови.....
9. *Звірук Тетяна.* Деякі аспекти вивчення займенників у середній ланці загальноосвітньої школи.....

Розділ II. Методика навчання української літератури

1. *Маславчук Наталя.* Організація діалогічного навчання на уроках української літератури.....
2. *Бурдейна Алла.* Проблема виховання національної свідомості та духовності шкільної молоді під час вивчення роману «Диво» Павла Загребельного.....

3. *Барало Ольга*. Формування в учнів позитивних духовно-ціннісних орієнтирів при аналізі роману Віктора Домонтовича «Доктор Серафікус».....
4. *Куцоласька Галина*. Вивчення творів української діаспорної прози в 11 класі загальноосвітньої школи...
5. *Денисенко Наталя*. Вивчення української літератури у зв'язку з музичним мистецтвом (на матеріалі творчості Тараса Шевченка).....
6. *Мельничук Наталія*. Теоретико-методичні інтерпретації героїко-романтичного образу-персонажа за повістю Андрія Чайковського «За сестрою».....
7. *Лисик Наталія*. Життя і діяльність Аркадія Любченка: матеріали до уроку літератури рідного краю.....
8. *Сидорук Наталя*. Методика використання мемуарних джерел при вивченні життєпису і творчості письменників української діаспори.....
9. *Притула Людмила*. Особливості вивчення мовної палітри поезії Олени Теліги в 11 класі.....
10. *Титула Ганна*. Методика використання інноваційних технологій на уроках вивчення лірики в старших класах.....
11. *Гарбуз Віталіна*. Методика вивчення химерної прози Володимира Дрозда у 8 класі середніх навчальних закладів філологічного профілю
12. *Кучерявенко Світлана*. Методика вивчення лірики Василя Голобородька на уроках української літератури в 7 класі загальноосвітньої школи.....
13. *Мельник Оксана*. Моніторинг якості літературної освіти студентів ВНЗ I-II рівня акредитації.....

Розділ III. Методика навчання зарубіжної літератури

1. *Соловіцька Інна*. Інтегроване вивчення життєпису і творчості Миколи Гоголя на уроках української та зарубіжної літератури в загальноосвітній школі.....
2. *Кіляр Ольга, Ковальчук Наталя*. Нетрадиційні шляхи аналізу художнього твору на уроках зарубіжної літератури.....
3. *Олійник Ірина*. Розвиток писемного мовлення учнів на уроках зарубіжної літератури.....

4. *Валігура Наталя.* Методика вивчення творів модерністської літератури (на матеріалі новели Франца Кафки «Перевтілення»).....

Розділ IV. Перлини передового вчительського досвіду

1. *Загнітецька Антоніна, Клибанська Інна.* Викладання літератури за особистісно орієнтованою методикою (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 32 м. Вінниці С.І.Діденко).....
2. *Шпуна Валентина.* Організація пізнавальної самостійності учнів на уроках української мови (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 26 м. Вінниці К.І.Панченко).....
3. *Мельник Марина, Куць Юлія.* Мелодія вчительського життя (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 8 м. Вінниці Н.Д.Сьомик).....
4. *Суручан Тетяна, Тузюк Інна.* Лінгвістична казка на уроках української мови (з досвіду роботи вчителя гімназії № 23 А.В.Мацкевич).....
5. *Мельник Ірина, Мельник Тетяна.* Виховання в учнів інтересу до знань та розвиток творчих здібностей на уроках української мови і літератури (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 8 м. Вінниці С.І.Заремблук).....
6. *Гаврилук Інга, Новіцька Ліна.* Під вітрилами творчості (з досвіду роботи вчителя гімназії № 23 м. Вінниці Т.Ф.Кутової).....
7. *Кондратюк Наталія.* «Учительська доля – посріблені скроні й щира молитва за учнів своїх» (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 1 смт Деражня Хмельницької області М.В.Шевчук).....
8. *Голошivecь Анна.* Учитель за покликанням серця (з досвіду роботи вчителя фізико-математичної гімназії № 17 м. Вінниці Л.Е.Ковальчук).....
9. *Луцишина Ірина, Никифорова Наталія.* «Я зобов'язана дати учням відчуття краси буденного слова» (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 32 м. Вінниці Г.О.Боднар)....

ПЕРЕДМОВА



Ольга Куцевол,
доктор педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри
методики філологічних дисциплін

МЕТОДИКА – НАУКА, ЩО НАСНАЖУЄ НА ТВОРЧИЙ ПОШУК

Шановні колеги, студенти, магістранти!

Ви тримаєте в руках збірник, що є колективною працею багатьох авторів – студентів, магістрантів, викладачів Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. Це перший випуск видання, започаткованого кафедрою методики філологічних дисциплін на п'ятому році її існування. Маємо надію, що нашу працю продовжать студенти наступних курсів, котрі будуть опановувати складну й захоплюючу науку – методику.

Саме методика відповідає на питання, як раціонально, цікаво й ефективно організувати вивчення мови та літератури, як перетворити навчальний процес у співпрацю й співтворчість учителя та учнів. Ще В.Сухомлинський наголошував, що педагогічна робота – це творчість, а не буденне заштовхування в голови дітей знань. А щоб досягти такого рівня професійної діяльності, **необхідно зі студентських років розвивати в собі здатність до нестандартного, творчого мислення, формувати креативні вміння, що дадуть змогу переймати чужий досвід і продукувати власний.**

Майбутньому вчителю-словеснику необхідно засвоювати закони й правила, напрацьовані теоретичною методикою, оволодівати інноваційними розробками вчителів-новаторів і на їх основі розвивати індивідуальну методичну творчість. При цьому необхідно пам'ятати, що навіть найбільш довершені й оригінальні методичні рекомендації мають бути

творчо засвоєні. Переймати можна концепцію, загальний принцип передового досвіду, а не копіювати його, оскільки в такому випадку відбувається механічне перенесення чужих думок і знахідок на непідготовлений належним чином ґрунт, без урахування специфіки конкретного класу, його інтересів й інтелектуального рівня, а також індивідуальних особливостей самого педагога.

Методична творчість учителя-словесника – це соціально й особистісно значуща діяльність, метою якої є пошук, конструювання та використання нестандартних способів особистісно спрямованої співдії з учнями, орієнтованої на розвиток творчого потенціалу суб'єктів цієї взаємодії. Методична творчість – необхідна умова оптимізації навчально-виховного процесу, що розуміється як вибір і конструювання системи заходів, спрямованих на отримання оптимальних результатів праці при мінімумі витрат. Під час підготовки уроку вчитель має обрати такі форми, методи і прийоми навчальної діяльності, що дають змогу досягнути ефективного результату. Цей вибір є творчим актом, він залежить від сформованості прогностичних та конструкторських умінь педагога.

У методичній роботі словесника реалізується своєрідна дихотомія: з одного боку, урок, як і будь-яка спрямована навчальна діяльність, має бути проведений відповідно до прийнятих освітніх парадигм, нормативів та усталених стереотипів (програм, навчальних планів, підручників, методичних посібників, передового досвіду), а з другого – він не повинен перетворитися на формальну, застиглу структуру, а має активно реагувати на змінювані суб'єктивні й об'єктивні обставини (умови навчально-виховного процесу, рівень знань, навичок і вмінь учнів, рівень розвитку їхніх здібностей та інтересів, специфіку особистості самого вчителя). Є.Пасічник наголошував: **"Урок – творчість, а остання не терпить надмірної стандартизації й шаблону, вона передбачає новизну, оригінальність, відхід від традиції, переборення стереотипів"** [1, 169].

Цілком очевидною й підтвердженою шкільною практикою є думка, що вчитель не може досягти реального успіху та відгуку в дитячих серцях без творчості. Особливо це стосується **вчителя-словесника, який приречений на творчість**, оскільки, по-перше, має справу з величними творіннями вселюдського духу – мовою і літературою, а по-друге, виконує важливу роль у творенні-вибудові особистості дитини, її інтелекту, душі, моралі, естетичних смаків. Долучатися до скарбниці рідної мови й літератури неможливо за усталеними канонами й трафаретами, хоча (ніде правди діти) і в роботі деяких словесників спостерігаються стереотипи: одноманітні вправи з мови, погляд на особистість письменника крізь рамки хронологічної таблиці, осягнення психологічної глибини образу-персонажа через складання нудного плану характеристики тощо.

Відповідаючи на запитання "Який учитель-словесник залишив слід у Вашій пам'яті, справив найбільший вплив на Вашу особистість?", випускники школи одноставні: "Захоплений своєю професією, залюблений у рідне слово та літературу, який ґрунтовно знає свій предмет, є яскравою особистістю, здатною провести цікавий, нетрадиційний урок, зрозуміти учня, його позицію та почуття, активний у пошуках ефективних форм взаємодії з класом у цілому й кожним вихованцем, зокрема". По суті, маємо **портрет творчого вчителя**.

Як же ним стати? У своєму педагогічному розвитку кожен фахівець, за твердженням І.Раченка, проходить такі етапи:

◆ *професійне становлення* – це, по суті, шлях "проб" і "помилки", особистих пошуків у професійній праці, які починаються в студентські роки;

◆ *стихійне самовдосконалення*, що полягає в орієнтації творчої діяльності вчителя на вже набуті ним базові знання, уміння та навички з урахуванням рекомендацій, напрацьованих передовим педагогічним досвідом;

◆ *планомірна раціоналізація* особистісної творчої діяльності, що виражається в плануванні вчителем індивідуального творчого досвіду, а також у несистемному використанні власних новацій у контексті традиційних канонів шкільної практики;

◆ *оптимізація процесу й результатів* праці, коли творча діяльність не лише планується, а й на основі принципів НОП прогнозується її розвиток [2, 134-173].

Розвиток здатності до методичної творчості словесників може здійснюватися такими шляхами:

- *Посилення мотиваційної сфери, набуття особистісної значущості творчості.*
- *Установлення продуктивних взаємовідносин у системах "учитель – учень" та "учень – учень".* Творчий стиль такої взаємодії передбачає взаємоповагу її суб'єктів, формування партнерських відносин на основі самореалізації та самовираження, свободи спілкування, обговорення, дискусій, відкритості, щирості стосунків учителя та його вихованців, прийняття їх такими, якими вони є. Потребою нашої динамічної цивілізації є вміле застосування навчальної взаємодії "учень – учень", за якої здійснюється взаємне навчання шкільної молоді. Використання інтерактивних групових форм навчальної діяльності (робота в парах, створення та захист колективного проекту тощо) дає змогу активізувати учнів, спрямовуючи їх на передачу знань, умінь і навичок одне одному, закріплення, корекцію та контроль вивченого матеріалу.
- *Створення в класі атмосфери,* що передбачає схвалення пошукової активності школярів, ініціативи, оригінальності та самостійності у вирішенні навчальних завдань; сприяння й стимулювання прагнення дитини до самовираження; розробка й конструювання нових форм навчальної взаємодії.
- *Домінування в методичній палітрі вчителя-словесника інноваційних уроків,* сконструйованих не за звичним шаблоном, а на основі творчих ситуацій, що

спонукають педагога та учнів до співробітництва, співтворчості. Можна порадіти, що останніми десятиліттями рішуче ламаються застигли, схоластичні канони. Частотними в практиці кращих словесників стають різноманітні типи уроків: дослідження, семінари, диспути, ігри, інтегровані уроки кількох предметів – рідної й іноземної мов, української та зарубіжної літератур, історії, музики, образотворчого мистецтва тощо.

- *Подолання одноманітності методичної палітри педагога шляхом широкого застосування методів, прийомів, спрямованих на стимулювання творчої активності учнів.* Серед них мозковий штурм, акваріум, різноманітні види дискусії – круглий стіл, засідання експертної групи, дебати, форум; імітаційно-рольові, змагальні ігри й ігри-драматизації тощо. Використання зазначених методів і прийомів сприяє створенню атмосфери пошуку й творчості, конструктивного проблемно-діалогічного спілкування вчителя й учнів, відмови викладача від "менторської" функції й перехід на позиції консультанта, фасилітатора й помічника, можливості постановки школярами оригінальних запитань і висунення цікавих гіпотез, бажання самостійно вибудовувати свій творчий навчальний процес.

- *Розвиток учителем своїх креативних здібностей.* Загальновідомо, що дати імпульс, підготувати до творчості може лише творча особистість, яка має яскраво виражені креативні риси: розвинену творчу уяву, фантазію та інтуїцію, схильність до педагогічних інновацій, продуктивне мислення (пошуково-перетворювальний стиль, критичність, дивергентність, гнучкість, швидкість); здатність до комбінування, свободи асоціацій. Отже, зі студентської лави необхідно цілеспрямовано розвивати ці якості особистості.

Ефективність становлення творчого вчителя-словесника перебуває в тісній кореляції з рівнем вияву його особистісних характеристик: інтересу до мови й літератури, настанови на творчий професійний пошук і досягнення взаємодії з учнями за конкретних умов педагогічної праці;

емпатії та любові до дітей; винахідливості, здатності до імпровізації, прагнення до самореалізації в професійній діяльності. І чим чіткіший прояв означених якостей, тим більша вірогідність досягнення вчителем вищого рівня оволодіння методичною творчістю.

Творчість учителя – це потреба часу й української школи третього тисячоліття. Формуванню в майбутніх словесників готовності до такої діяльності активно сприяє методика, наснажуючи їх на творчий пошук, готуючи до підкорення професійних вершин.

Література:

1. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посібник для студентів вищих навч. закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
2. Раченко И.П. НОТ учителя: Книга для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1989. – 237 с.



Викладачі кафедри методики філологічних дисциплін.

Зліва направо – асист. Цибульська Л.І., доц. Федчук Л.І., ст. викл. Кіляр О.В., проф. Куцевол О.М., проф. Іваницька Н.Л., доц. Теклюк В.Я., ст. викл. Пойда О.А., ст. викл. Драч Є.В., проф. Подолинний А.М.

Розділ I. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



Варвара Теклюк,
*канд. пед. наук, доцент,
директор Інституту
філології й журналістики*

Альона Денисенко,
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ УЗАГАЛЬНЕННЯ ТА СИСТЕМАТИЗАЦІЇ ЗНАНЬ

Методика викладання української мови надзвичайно цікава, потрібна, але водночас і складна наука. Вона озброює вчителя-словесника системою знань. Керуючись ними, педагог має змогу передбачити результати навчання рідної мови під час використання тих або інших засобів навчання, на тих чи інших типах уроків. «Своїми висновками й рекомендаціями методика викладання української мови допомагає вчителеві раціонально будувати уроки, показує, як зробити процес навчання мови ефективним, як поєднати його з удосконаленням пізнавальних здібностей учнів» [2].

Методика викладання української мови постійно розвивається, удосконалюється, але існують уже сформовані способи подання матеріалу, напрацьований педагогічний досвід учителів-словесників, до якого варто прислухатись і використовувати його у власній роботі.

Об'єктом нашого дослідження є методика проведення уроків узагальнення й систематизації знань. Означена проблема важлива й актуальна, оскільки саме ці заняття є кінцевою ланкою в системі вивчення мовного матеріалу. У багатьох працях методистів висвітлено окремі аспекти, що стосуються змісту, форми проведення уроків, використання методів і прийомів. Часто робота на такому занятті зводиться до машинального виконання вправ. Не звертається увага на те, що вчитель саме в цій частині

засвоєння тієї чи іншої теми повинен узагальнити здобуті знання учнів, підсумувати їх у єдину систему, обговорити проблемні питання.

У методичних працях значна увага надається урокам узагальнення й систематизації знань, їх сутність та структуру висвітлювали М.Пентилюк, І.Олійник, І.Забашта, Є.Дмитровський. Науковці вирізняють цей тип уроку з-поміж інших, оскільки він, окрім завдань, що виконуються на кожному занятті, накладає додаткове навантаження як на вчителя, так і на учнів.

Чимало словесників репрезентують зразки уроків узагальнення та систематизації знань у періодичних виданнях. Зустрічаються надзвичайно різні конспекти, найцікавіші представили методисти й учителі Г.Бондарчук, О.Гончарук, Н.Подранецька, В.Тихоша, М.Дричак, Л.Кратасюк. Вони зробили значний внесок у розвиток проблеми, сконструювавши структурний тип цього різновиду уроку й подавши зразки завдань, які найбільш доцільно використовувати.

Часто в підручниках з педагогіки особлива увага звертається саме на уроки узагальнення й систематизації знань та на їх потрібність у навчальному процесі. У школі повторення проводять з такою метою:

- щоб учні не забували вивченого;
- щоб закріпили необхідні елементи знань на тривалий період;
- для поглиблення й розширення відомостей про раніше вивчені явища, події, факти;
- для усвідомлення нового матеріалу;
- для уточнення набутих уявлень;
- для формування в школярів практичних умінь і навичок;
- для систематизації та узагальнення знань.

Структура означеного уроку насамперед повинна відповідати структурі самого процесу узагальнення й систематизації знань, у якому передбачається наступна послідовність роботи: від засвоєння й узагальнення окремих

фактів до формування в учнів понять, їх категорій і систем, а від них – до засвоєння більш складної системи знань.

Важливість узагальнюючої роботи зумовлена трьома причинами:

1. Відповідальнішим ставленням учнів до підготовки до уроку, бо їхні знання обов'язково перевіряються.
2. Актуалізацією знань школярів під час перевірки, що сприяє усвідомленню, поглибленню, систематизації та закріпленню навчального матеріалу.
3. Спрямованістю повторення й перевірки знань на розвиток мовлення та мислення індивіда. Тому ця робота має бути творчою й водночас націленою як на окремого учня, так і на весь клас. З цією метою можна застосувати індивідуальне, фронтальне та інші види опитування з поурочним оцінюванням.

Досліджуючи даний тип уроку, учені визначили такі його елементи як:

1. Мотивація навчальної діяльності школярів.
2. Повідомлення теми, мети, завдань уроку.
3. Узагальнення окремих фактів, подій та явищ.

Одним з важливих методів узагальнення й систематизації є самостійна **робота учнів з підручником** на уроці. При цьому можуть застосовуватись різні прийоми роботи з текстом: **читання й складання планів, тез, конспекту, порівняння фактів, явищ, процесів**. Робота з підручником поєднується з **аналізом узагальнюючих таблиць, діаграм, графіків, схематичних малюнків**.

До уроку зазначеного типу учнів слід попередньо готувати: виробляти в них уміння узагальнювати текстовий матеріал, знаходити в підручнику необхідні відомості й факти, формулювати висновки. До роботи з навчальною книгою з метою узагальнення й систематизації знань доцільно привчати школярів поступово. Спочатку це можуть бути завдання на висвітлення фактів, подій, їх оцінку, визначення причин та наслідків.

1. Повторення й узагальнення понять і засвоєння відповідної їм системи знань.

2. Повторення та систематизація основних теоретичних положень і провідних ідей.
3. Підсумки уроку: учитель коротко повідомляє його мету й визначає, чи вона досягнута, оцінює роботу як окремих учнів, так і всього класу.
4. Домашнє завдання. Методика передбачає чітку систему домашніх завдань; визначення та конкретизацію індивідуальних домашніх завдань; їх посиленість і розвивальну перспективність; інструктаж щодо виконання.

Як зазначають науковці й учителі-практики, часто зустрічається невміння педагога конструювати уроки повторення та узагальнення знань з певної теми. Як правило, пропонується набір різних вправ, що виконуються у швидкому темпі й без належних узагальнень.

Відомо, що основним змістом діяльності вчителя та учнів на таких заняттях має бути робота над узагальненням і систематизацією знань, тому психологи при організації уроків цього типу особливу увагу звертають на розвиток розумових здібностей учнів, які лежать в основі вміння класифікувати мовні факти; абстрагувати й конкретизувати засвоєвані поняття; систематизувати знання.

Для оптимізації навчального процесу необхідно використовувати **варіативний дидактичний матеріал у поєднанні з наочністю й технічними засобами навчання**, поступово ускладнюючи його; поглиблено навчати школярів свідомо застосовувати прийоми аналізу мовних фактів і явищ, виробляючи загальні прийоми аналізу виучуваного матеріалу; узагальнювати й систематизувати його на основі зіставлення мовних фактів й осмислення спільних і відмінних ознак; систематично (від вправи до вправи) підвищувати ступінь самостійності учнів у навчальній роботі [5,13].

Переходячи до другого етапу уроку – роботи над удосконаленням умінь і навичок, учителеві слід подбати про надання усним і письмовим вправам комунікативної спрямованості. Завдання до них має формулюватись так, щоб учні навчилися використовувати вивчені мовні явища

для побудови усних і письмових висловлювань у певному стилі, ураховуючи мовленнєву ситуацію. Найкращим матеріалом для цього будуть уривки художніх творів. Аналіз того, як і чому письменник використовує певні мовні явища, а також робота з їх варіантами у видозміненому вчителем авторському тексті сприятиме засвоєнню школярами зразків правильного вживання слів, словоформ, словосполучень і речень.

Як уже зазначалось, для підвищення ефективності оволодіння учнями теоретичних знань, а також для інтенсифікації їхньої роботи на уроці використовуються ***узагальнюючі таблиці та схеми.***

Як відомо з досвіду, діти не надто люблять довгі правила, їм іноді важко пов'язати правило, викладене в підручнику, з конкретним прикладом. Відтак вони охочіше вивчають матеріал, поданий у вигляді логічної схеми, де чітко виділено основні компоненти й відразу можна знайти головне. Крім того, опрацьовуючи матеріал за схемою, учень не просто переказує його зміст, а конструює власну відповідь, таким чином розвивається мислення та зв'язне мовлення.

Узагальнюючі логічні схеми покликані сприяти підвищенню ефективності практичної роботи суб'єктів навчання на уроці, міцному зв'язку теорії та практики, без чого неможливо досконале оволодіння рідною мовою.

Досліджуючи методику проведення уроків узагальнення й систематизації знань, ми виявили чимало корисного пізнавального матеріалу, методичних порад, використовуючи які можна зробити урок цікавим, насиченим багатогранним.

Заняття даного типу характеризуються насамперед тим, що в них зосереджена значна кількість матеріалу, який вивчався на декількох попередніх уроках і який потрібно систематизувати, узагальнити й подати дітям у такому вигляді, щоб вони не тільки повторили те, що вже знають, а й, можливо, доповнити свої знання, якщо щось було упущене при розгляді тієї чи іншої теми.

Учитель повинен уміло підвести учнів до логічного висновку. Дуже важливо навчити школярів самостійно систематизувати свої знання. Звичайно, у цьому їм повинен допомагати педагог, який покликаний навчити їх робити це правильно, щоб це не було механічним, бездумним процесом відтворення матеріалу, а корисним для дитини не тільки в школі, а й подальшому житті.

Отже, уроки узагальнення й систематизації знань є невід'ємною складовою навчального процесу, оскільки становлять його заключну частину. Потрібно заглибитись у суть цих занять, правильно конструювати їх, адже без логічного завершення знання учнів можуть розсіятись, не знайшовши свого застосування.

Література:

1. Методика викладання української мови і літератури: Респ. наук.-метод. збірник / За ред. О.Мазуркевича та ін. – К.: Рад. школа. – 1983. – 144 с.
2. Олійник І. Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Вища школа, 1979. – 310 с.
3. Пентиліук М. Сучасні підходи до типології уроків // Дивослово. – 2008. – №6. – С.2-5.
4. Подранецька Н. Узагальнення вивченого з розділу “Лексикологія. Фразеологія” // Українська мова і література в школі. – 2008. – №1. – С.35-37.
5. Тихоша В. Урок узагальнення та систематизації вивченого на уроках мови // Дивослово. – 1997. – №4. – С.13-15.



Алла Бабій

магістрантка ІФЖ

(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Теклюк В.Я.)

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ТА ІНШИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ В СПОСТЕРЕЖЕННЯХ НАД МОВНИМИ ЯВИЩАМИ

З'ясувати можливості наочності та інших засобів навчання мови в процесі застосування методу

спостереження, визначити загальнометодичні й власне мовні умови використання цих засобів – у цьому полягає головне завдання використання методу спостереження в загальному спектрі технологій навчання.

Однією з вимог ефективної методики використання засобів навчання є реалізація їх дидактичних і виховних можливостей. **Мета нашого дослідження** – з'ясування дидактичних функції, вимоги до змісту, побудови й оформлення роздаткового матеріалу, таблиць і схем, найбільш поширених і необхідних засобів навчання методом спостереження.

Ян Амос Коменський виголосив знамените правило, яке твердило: „Усе, що тільки можна, подавати для сприйняття органами чуття». Необхідність конкретно чуттєвої опори в навчанні переконливо обґрунтована також К.Ушинським, який стверджував, що воно має будуватися «не на абстрактних уявленнях і словах, а на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих дитиною». Актуальні й інші положення видатного педагога, пов'язані із значенням наочності в розвитку спостережливості, уваги, розуміння слова й мислення школярів.

У сучасній дидактиці, крім традиційного розуміння наочності, виникло більш широке трактування принципу наочності як систематичної опори не тільки на конкретні предмети і їх зображення, але й на моделі. «Модель – умовний образ (зображення, схема, описання і т. і.) будь-якого об'єкта (чи системи об'єктів)».

Роль навчальних моделей у формуванні теоретичних понять як основи мислення розкрита В.Давидовим. Він говорить про моделювання як складову частину загальнодидактичного принципу наочності в широкому розумінні змісту даного принципу засобів наочності (використання не тільки конкретно образного матеріалу, але й моделей) і розширення сфери їх використання (для формування уявлень, понять, знань, умінь, навичок).

Усі засоби навчання (роздаткові картки, таблиці, схеми) активізують пізнавальну діяльність школярів, спонукають їх

до необхідних узагальнень, до застосування на практиці отриманих знань.

Роздаткові карточки – це словесний наочний матеріал, який упорядковує, систематизує мовні одиниці. У навчанні української мови методом спостереження використання індивідуальних роздаткових карток, з нашої точки зору, ефективне й необхідне. Надмірна абстрактність багатьох фонетико-граматичних явищ призводить до максимальної конкретизації відповідних мовних явищ, до їх необхідної градації. Створення роздаткових карток – завдання складне. Необхідно підвести учнів до відповідних узагальнень, уникаючи зайвої схематизації.

Для наочності з української мови характерним є те, що це спеціально оброблений матеріал, який дозволяє виявити закони мови. На думку В.Артемова, Д.Богоявленського, він – чуттєва опора при формуванні граматичних понять. Засоби наочності, особливо призначені для формування граматичних понять, дають можливість широкого застосування елементів абстракції. Схематичне зображення мовознавчого матеріалу є своєрідним моделюванням, тобто виділенням суттєвих ознак визначення, поняття, правила, що вивчається. Такі моделі в наочній формі розкривають граматичні закономірності мовознавчої системи, допомагають формуванню понять.

Ми дотримуємося точки зору психологів, які стверджують, що переважна частина інформації сприймається людиною за допомогою зору, оскільки механізм мозкової інформації налаштований на «зорову модальність». Важлива також опора на слухове сприйняття, тобто на використання слухової наочності, на це звертали увагу К.Ушинський, В.Сухомлинський, Н.Рождественський.

Вивчення лексики, морфології, орфографії потребує в основному використання зорових образів. Для засвоєння синтаксису й пунктуації цих образів недостатньо: вони повинні підкріплюватись озвученими матеріалами, що полегшують організацію спостережень над інтонацією як одним із специфічних засобів вираження граматичних значень та організації синтаксичних одиниць.

Якщо розглядати питання вивчення рідної мови в 5-7 класах, де учні засвоюють в основному фонетику, морфологію, орфографію, лексику, то важливо брати до уваги зорові засоби навчання мови та методику їх використання.

Роздатковий матеріал. На відміну від інших засобів навчання, що допомагає в організації спостережень над мовними фактами і явищами, роздаткові картки призначені для самостійної індивідуальної роботи учнів. Роздаткові карточки-завдання допомагають у вирішенні багатьох дидактико-методичних завдань, зокрема, вони дають можливість школярам самостійно простежити виникнення явища, установити причинно-наслідкові зв'язки між відповідними фактами мови, вивести з наведених прикладів правило й на цій основі вивчити відповідний лінгвістичний матеріал.

Індивідуальні картки вносять у навчальну діяльність елемент зацікавлення, що підвищує інтерес не тільки до виконуваної роботи, але й до навчального предмета в цілому. Вони мають ще й стимулюючу функцію, підвищують відповідальність кожного школяра і, у кінцевому результаті, активізують роботу на уроці.

Роздаткові карточки передбачають велику варіативність завдань з однієї теми і, зрозуміло, диференціацію навчання.

Картки містять мовознавчий матеріал і завдання, що забезпечують найбільш цілеспрямовану організацію спостереження над лінгвістичними фактами, явищами певної теми. Мовний матеріал на картках представлений окремими словами (при вивченні фонетики, словотвору, будови слова, деяких орфографічних тем), окремими словосполученнями, реченнями й зв'язними текстами.

Під час вивчення «Морфології» мають переважати зв'язні тексти, але деколи оправдовує себе дидактичний матеріал, що складається з окремих слів. Роздатковий матеріал такого типу не тільки передбачає високий рівень мисленнєвої самостійності, але й навчає коротко висловлювати думку, давати точні відповіді на запитання. Ці картки розширюють можливості індивідуального підходу

до учнів, дозволяють кожному певний час поміркувати над завданням (деяким дітям це вкрай необхідно).

Завдання, що вміщені на кожній картці (*уважно прочитай, порівняй, виділи, утвори, склади, зроби висновки*), допомагають формувати навички, уміння працювати у визначеній системі й послідовності.

Такий дидактичний матеріал представляє великі можливості для розвитку мовлення учнів, виховує навички правильного й влучного слововживання, оскільки багато завдань передбачають утворення нових форм слів, складання словосполучень і речень. Крім того, роздаткові картки дозволяють вчасно проконтролювати рівень знань школярів, ступінь сформованості їхніх умінь і навичок.

Таблиці. Найбільшим традиційним видом посібників, що реалізують зорову наочність, є таблиці. У навчанні за допомогою методу спостереження, особливо на підготовчому (початковому) етапі, використання таблиць вкрай необхідне. У табличній формі закладено можливості використання **прийомів методу спостереження (порівняння, зіставлення, протиставлення і т. і.)**, які полегшують розуміння виучуваного матеріалу, забезпечують його свідоме засвоєння, розкриття відповідних відношень, властивих мовним фактам та явищам. Головна дидактична функція таблиць полягає в тому, щоб озброїти учня орієнтирами для застосування правила.

Порівняння аналогічних фактів і протиставлення зовнішньо подібних, але нетотожних явищ активізують мисленнєву діяльність, тому що вони вимагають від учнів вирішення своєрідних пізнавальних завдань. Дослідження психологів показують, що розмежування мовних фактів, які мають лише зовнішню схожість, викликає в школярів неабиякі труднощі. Невміння відрізнити ці поняття породжує численні типові помилки, відтак цілком виправдана робота з такими таблицями на етапі підготовки учнів до самостійного спостереження над мовними явищами.

Л.Зельманова розмежовує **таблиці мовні й мовленнєві**, підкреслюючи, що перші призначені для полегшення розуміння виучуваних правил, дефініцій,

понять, норм літературної мови; а другі сприяють розвитку зв'язного мовлення учасників навчального процесу. Зміст мовних таблиць залежить від розділу курсу, до якого вони належать, – фонетики, орфографії, граматики тощо. Мовна таблиця розкриває відповідну закономірність, дає модель правила, визначення.

Для вивчення навчального матеріалу методом спостереження доцільніше використовувати **словникову мовну таблицю**. Конкретний мовний матеріал дозволяє побачити, виділити, розмежувати певне явище, орфограму. У заданій системі учні здійснюють спостереження над виокремленим мовним матеріалом, з'ясовуючи найтипівіші мовні процеси й підбираючи власні приклади.

У таблиці рекомендовано представити взаємозмішувані явища і правила їх правопису для того, щоб допомогти учням свідомо розрізняти різні орфограми, попереджуючи таким чином помилки, уточнюючи ті чи інші орфографічні закономірності, пов'язані з фонетичними особливостями українського літературного мовлення.

Так, наприклад, за допомогою відповідної таблиці учням легше засвоїти різницю в правописі частки *не* з дієсловами та дієслівними формами. Розглядаючи таблицю, школярі наводять свої приклади, роблять висновки, використовуючи при цьому найголовніше – контекст речення, оскільки в ньому, як правило, чітко висвітлюється та чи інша орфограма.

Схеми. Цей вид наочності також є важливим засобом засвоєння мовних явищ на основі їх моделювання. Вдалі схеми можуть поширено представити структуру й зміст відповідних мовних явищ. Схеми, як і інші засоби навчання (роздаткові картки, таблиці), забезпечують наочну демонстрацію зв'язків між явищами, фактами, надають їм впорядкованого, орієнтованого характеру.

У схемах доцільно використовувати горизонтальні й вертикальні лінії, односторонні й двохсторонні стрілки, геометричні фігури: квадрати, прямокутники, кола, ініціальні букви тощо.

Використовуючи схеми, на яких стрілками й умовними позначеннями вказано тип поєднання слів у словосполученнях, школярі підбирають власні приклади, роблять відповідні висновки. За уявними позначеннями частини слова (основи, закінчення, кореня, префікса, суфікса) учні розповідають про можливі варіанти будови змінюваних і незмінюваних слів.

Такі способи умовних позначень зручні для систематизації граматичних понять і пов'язаних з ними мовних явищ. Наочно вказуючи на відповідні відношення між ними, ми стимулюємо учнів до систематизації розумових операцій, що сприяє осмисленню мови як цілісної системи.

Схеми можуть широко застосовуватись при вивченні різноманітних розділів курсу української мови саме за допомогою методу спостереження. Такий засіб навчання дозволяє акцентувати увагу учнів на головному в матеріалі, що вивчається, підводить їх до осмислення тієї чи іншої закономірності, але не дає готових висновків, формулювань, вимагаючи від особистості мисленнєвої активності, самостійності, розвитку її нахилів і здатності до абстрактного, а значить, і до наукового мислення.

Схеми й таблиці призначені полегшити осмислення та запам'ятовування матеріалу, тому при їх побудові й оформленні необхідно передбачати прийоми, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність школярів. У таких схемах і таблицях недоцільно вміщувати текстові пояснення, що звільняють учнів від необхідності мислити. Навпаки, тут потрібні різні умовні позначки – стрілочки, підкреслення, шрифтові виділення букв і морфем, розмежування протилежних явищ, що потребують мисленнєвої активності.

Крім схем, корисним є **складання алгоритмів**, тобто моделювання послідовності операцій, пов'язаних із застосуванням відповідного правила. Сучасна методика рекомендує складання алгоритмів разом з учнями. Важливо навчити школярів аналізувати мовний матеріал у певній

послідовності, графічно фіксуючи при цьому кожний етап судження.

Отже, самостійне складання школярами таблиць, схем, алгоритмів активізує осмислення ними мовних реалій, дозволяє сконцентрувати їхню увагу на головному, конкретизуючи таким чином абстрактний зміст наочних посібників. Засоби наочності підвищують ефективність методу спостереження на уроках української мови, дають можливість школярам працювати ефективно, урізноманітнювати їхню навчально-пізнавальну діяльність.

Література:

1. Беляєв О. Сучасний урок української мови. – К.: Рад. школа, 1981.
2. Беляєв О. Шляхи піднесення уроку з української мови в 5-7 кл. – К.: Рад. школа, 1967.
3. Васальський В. Нариси з історії розвитку методики і викладання української і російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. – К.: Вид-во Київського університету, 1962.
4. Мельничайко В. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. – К.: Рад. школа, 1982.
5. Методика вивчення української мови в школі. Посібник для вчителів / О.Беляєв, В.Мельничайко, М.Пентиліук та ін. – К.: Рад. школа, 1987.



Інга Гаврилук

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

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ НЕОЛОГІЗМАМИ ЯК ЗАСІБ УВИРАЗНЕННЯ ЇХНЬОГО МОВЛЕННЯ

Збагачення словникового запасу є одним з основних завдань шкільного курсу української мови та напрямом роботи з розвитку зв'язного мовлення.

Поповнення лексичного словника учнів здійснюється не лише з метою формування точного, виразного мовлення, але, головним чином, для виховання в них потреби вибирати найбільш доцільні для кожного конкретного випадку мовні засоби, бо різні умови й цілі спілкування вимагають різноманітних засобів мовленнєвого вираження.

Проблема мовної грамотності суспільства була актуальною в усі часи, та особливо гостро вона постає сьогодні. Попри намагання гуманізувати, демократизувати й особистісно зорієнтувати мовну освіту, удосконалити її зміст, осучаснити форми, методи й засоби навчання, словниковий запас, грамотність випускників загальноосвітніх навчальних закладів залишаються на невисокому рівні. Сучасний етап розвитку національної школи характеризується посиленням уваги до мовної освіти в країні, необхідністю формування свідомого ставлення до рідної мови, мовленнєвої активності на всіх етапах оволодіння мовою як засобом спілкування, пізнання і впливу високої культури спілкування. Реформування освіти вимагає нових підходів до навчання, особливо це стосується збагачення словникового запасу учнів.

Проблемою збагачення мовлення школярів у різні часи займались О.Потебня, Ф.Буслаєв, І.Срезневський, К.Ушинський, К.Бархін, М.Баранов, В.Добромислов, Т.Ладиженська, О.Біляєв, В.Масальський, І.Синиця, М.Пентилюк, Н.Пашківська, Л.Симоненкова, Т.Усатенко, Л.Кутенко та ін. Особливо важливо збагачувати словниковий запас учнів неологізмами, оскільки мова перебуває в постійному русі та, як стверджують учені, «протягом десятиліття словниковий склад мови змінюється в середньому на 25 %» [4, 22].

Нові слова вводяться через усне мовлення вчителя, який на кожному уроці подає нові відомості, знайомить з новими термінами, користується великим запасом слів, ураховуючи вікові особливості учнів, їхні можливості й потреби в збагаченні словника.

Оскільки чинна програма з української мови не передбачає окремих навчальних годин для збагачення словникового запасу учнів, то робота над засвоєнням

неологізмів ведеться в процесі вивчення фонетики, лексики, морфології, орфографії та інших розділів шкільного курсу мови. Лексичний матеріал є складовою частиною дидактичного матеріалу (слова подаються окремо, у складі словосполучень, речень чи текстів), що використовується для вивчення різних питань шкільного курсу мови або для підготовки до написання робіт з розвитку зв'язного мовлення. «Здійснюється така робота для того, щоб багатство словника й володіння граматичним ладом мовлення дало учням змогу адекватно передавати власні думки, правильно сприймати чуже мовлення» [5, 262].

Збагачення словникового запасу учнів перш за все передбачає з'ясування семантики незнайомих слів й окремих значень полісемічних одиниць та навчання їх правильного вживання відповідно до вимог стилю мовлення. Якщо слово має увійти до активного лексичного запасу школярів, то потрібно не тільки пояснити його значення, а й з'ясувати сферу стилістичного використання та лексичну сполучуваність.

Поняття «словникова робота» в методичній літературі трактується широко й не обмежується лише роботою зі словниками. Це копітка праця зі словом і над словом, починаючи від його сприймання на слух, відтворення через з'ясування основних властивих йому значень, граматичних ознак, взаємозв'язків з іншими елементами мовної системи, особливостей сполучуваності та правопису до правильного вживання в мовленні» [1, 6-7].

Одним з видів словникової роботи є пояснення незнайомих і нових слів. При цьому потрібно скористатися такими прийомами: 1) показ малюнка, фотографії самого предмета, що позначений словом; 2) пояснення значення слова за допомогою контексту; 3) синонімічний спосіб визначення семантики незрозумілого слова; 4) описовий спосіб визначення (*бульдозерист – людина, яка працює на бульдозері*); 5) етимологічний аналіз (застосовується частіше при поясненні слів іншомовного походження); 6) переклад незрозумілого українського слова іншомовним; 7) порівняння слів абстрактного значення з якимось

конкретним уявленням; 8) пояснення значення слова за словником.

Важливою передумовою ефективної словникової роботи є наявність мотивації. Роль могутнього мотиваційного й стимулюючого фактора в навчанні відіграє цікавий пізнавальний і розвивальний текстовий матеріал, який сприяє природному, а не примусовому збагаченню учнівського словника комунікативно значущою лексикою.

За словами Н.Бондаренко, «збагачення словника учнів слід трактувати у вимірі як кількісного збільшення, так і якісних змін, що виражаються в розширенні обсягу понять, уточненні значень слів, засвоєнні нових значень слова» [1, 9].

Словникова робота на уроках української мови здійснюється за **чотирма основними напрямками**, до яких належать:

1. Розвиток і збагачення словника, засвоєння невідомих слів та їх значень, а також нових значень слів, наявних у лексичному запасі учнів. Успішне оволодіння словниковим багатством рідної мови, на думку методистів, передбачає щоденне засвоєння до десяти нових слів, половина з яких повинна припадати на урок рідної мови.

2. Уточнення – словниково-стилістична робота, розвиток гнучкості, точності й виразності словникового запасу.

3. Активізація словника учнів, що передбачає переведення якомога більшої кількості комунікативно значущих одиниць з пасивного в активний словник. Процес активізації відбувається через уключення слів у словосполучення й речення, уведення почутого чи прочитаного в переказ (усний і письмовий), у діалог, бесіду, розповідь, твір тощо.

4. Очищення мовлення дітей від нелітературних слів, які вони засвоюють під впливом мовленнєвого середовища.

Важлива також робота над збагаченням словника учнівської молоді етнокультурознавчою лексикою, оскільки вона відображає національні особливості рідної мови, несе важливе змістове, емоційне й естетичне навантаження, забезпечує передачу та збереження загальнолюдських і національних цінностей.

Для збагачення словникового запасу школярів етнокультурознавчою лексикою доречно використовувати такі **види робіт**: словникові диктанти; складання словникових статей та словничків з окремих тем етнокультурознавства; читання та переказ художніх творів, що містять етнокультурознавчу лексику; з'ясування лексичного значення слова; складання речень; добір різноманітного матеріалу для написання диктантів, переказів і творів, аудіювання. К.Литвиненко вважає, що значну увагу слід надавати вивченню слів-символів, які є важливим компонентом етнокультурознавчої лексики [3, 9].

Знати мову – означає опанувати її структуру й лексику. Саме тому володіння рідною мовою значною мірою залежить від засвоєння лексики одного з розділів мови, який вивчається в 5-6 класах.

Вивчення лексики ґрунтується на таких принципах: 1) позамовний; 2) лексико-граматичний; 3) семантичний; 4) діяхронічний; 5) практичної спрямованості; 6) наочності. Кожний з них забезпечує багатогранну роботу над словом на уроках української мови та на інших заняттях.

«Методи опрацювання програмових питань лексики можуть бути різними: слово вчителя, бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником. Крім цих пояснювально-ілюстративних і частково-пошукових методів, можливе застосування пошукового методу та елементів дослідницького» [4, 109].

«При вивченні лексики в школі доцільно проводити урок у формі дидактичної гри, адже навчальна гра здатна активізувати діяльність, підвищити інтерес до предмета і, що важливо, стимулювати різні види спілкування, розвивати мовлення. Можна проводити уроки у формі казки, подорожі, екскурсії, турнірів» [2, 71].

При вивченні неологізмів доречно використовувати такі **вправи**:

1. З'ясуйте лексичне значення поданих слів за тлумачним словником чи за словником іншомовних слів. Які з них є неологізмами, а які вже увійшли до активного вжитку. Уведіть у речення 2-3 з них: *менеджмент*,

інтернет-мережа, ультразвук, кредит, бартер, сервіс, інвестиція, інавгурація, саундтрек, ноутбук, моніторинг.

2. Перепишіть, вставляючи пропущені літери. Визначте авторські неологізми.

1. *Чи не тут десь затаївшись, н...помітно вогнецвітно в хащі папороть завітла?.. (Г.Коваль).* 2. *Ненавиджу темне ж...ттєве болото, я в душу таємне ловлю сонцезлото (П.Тичина).* 3. *В...соке небо творчості, ти повне ластівочості (Д.Павличко).*

3. Напишіть казку «Зустріч із марсіанами», використавши подані слова: *космодром, супутник, електромобіль, місяцехід, галактика, ноутбук, аероплан, гімназія.*

Запропоновані вправи сприяють закріпленню вивчених лексичних понять, формуванню вміння аналізувати те чи інше явище, визначати його роль у мовленні. Правильно й доцільно дібрані приклади сприятимуть збагаченню словникового запасу учнів неологізмами.

Чим більший у людини словниковий запас, тим повніше вона буде розуміти чужі й точніше висловлювати власні думки, краще й активніше орієнтуватиметься в навколишньому середовищі. А хто, як не вчителі української мови повинні приділяти багато уваги збагаченню мовлення учнів. Лексичний запас школярів збагачується під час словникової роботи, пояснення семантики слів різними способами, на уроках з розвитку зв'язного мовлення, роботи зі словником.

Отже, цілковиту слухність має Н.Бондаренко, стверджуючи, що словникова робота повинна бути методично добре організованою, цілеспрямованою, систематичною, доцільною й пронизувати всі розділи курсу української мови [1, 11]. Результативність словникової роботи виявляється в спроможності учнів вільно добирати номінативні одиниці, адекватні мовленнєвому задуму.

Література:

1. Бондаренко Н. Проблеми словникової роботи на уроках української мови та шляхи їх розв'язання // Українська мова та література в школі. – 2005. – №7. – С.5-11.

2. Гонтар Т., Буженко Л. Нетрадиційні методи і форми під час вивчення лексики в школі // Студії з лінгводидактики: Зб. тез. – Вінниця, 2000. – С.71-72.
3. Литвиненко К. Реалізація культурологічної змістової лінії на уроках української мови: проблеми і перспективи // Українська мова та література в школі. – 2004. – №6. – С.8-12.
4. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. І.Олійник та ін. – К.: «Вища школа», 1979. – 310 с.
5. Методика навчання української мови в середніх закладах / Кол. авт. за ред. М.Пентиліук. – К.: Ленвіт, 2004. – 400 с.
6. Чешуріна Т. Словникова робота на уроках української мови // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2005. – Червень (№ 17-19). – С.19-22.



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

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО- МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

У процесі суспільної діяльності люди обмінюються досвідом з усіх сфер життя, передають інформацію від покоління до покоління. Це спілкування відбувається за допомогою мови. Мова існує у вигляді конкретних актів мовлення. У кожному з актів щоразу використовуються не всі наявні в мові засоби, а лише певна їх частина.

Проблема комунікативного аспекту в навчанні рідної мови не нова. Вона тісно пов'язана з практичною спрямованістю, на яку орієнтують концепції мовної освіти та чинні програми з української мови [1, 16]. Вважається, що учні можуть засвоїти рідну мову як систему на основі засвоєння словникового складу, фонетичної і граматичної системи тощо. Набуті знання вони зможуть використовувати для спілкування. Однак на практиці часто маємо протилежні наслідки: знаючи лінгвістичну теорію, діти не набули комунікативних умінь, і практичне володіння мовою залишається на низькому рівні, зводиться до примітивного

повсякденного спілкування чи повної відмови від нього через використання російської мови або суржика двох мов. Саме тому **тема статті є актуальною**, адже важливо змінити ситуацію, щоб практична спрямованість у навчанні рідної мови забезпечила формування мовної особистості – людини, яка вільно й легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.

Відповідь на вищезазначені питання треба шукати в методиці навчання рідної мови. Практична спрямованість її вивчення передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а й розвиток комунікативно-мовленнєвих умінь, створення таких умов на уроці, які б сприяли бажанню дітей висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), впливати на нього. Треба створити умови для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності й залучити до неї учнів, мовленнєва практика яких повинна ґрунтуватися не тільки на мовній системі, а й на діяльності спілкування. Навчання рідної (державної) мови повинно відповідати „суспільним й особистим потребам мовленнєвого розвитку учнів” [1, 16].

Комунікативні вміння – складні творчі дії, які вимагають оволодіння найрізноманітнішими розумовими процесами, розвитку творчих здібностей, в основі яких лежать способи дій. Їх застосування визначається певними мовленнєвими мотивами й вимагає постійного самоконтролю. Оволодіння способами дій – важливий компонент навчальної діяльності в контексті формування мовної особистості.

Звичайно, вправи, які містять тільки граматичні завдання, забезпечують лише засвоєння фактів української мови, але не достатньо ефективно впливають на формування комунікативних умінь учнів. Використання самих лише тренувальних вправ знижує їхню пізнавальну активність, інтерес до предмета. Навчання рідної мови, як бачимо, потребує комунікативного спрямування, щоб діти, займаючись навчально-мовленнєвою практикою з метою теоретичного й практичного засвоєння мови, навчалися використовувати ці засоби для спілкування, для побудови

усних і письмових висловлювань у певному стилі, ураховуючи обставини мовлення. Виникає потреба в навчанні рідної мови, особливо у формуванні мовленнєвих умінь і навичок; тому доцільно йти від мовлення, комунікативних завдань, текстів. Цьому треба підпорядковувати й роботу над зв'язним мовленням учнів. Отже, для методики рідної мови актуальним є мовленнєве спілкування, що розглядається як процес впливу на співрозмовника, здійснюваного у формі мовлення. Змістовий бік цього впливу – ретельно відібрані й певним чином організовані думки (висловлювання або продукт мовлення), а формальний бік – мовне оформлення цих думок. Останнє значною мірою залежить від специфіки впливу та від співрозмовника (адресата мовлення) [4, 17].

Для того, щоб навчити дітей мовленнєвої взаємодії з різними адресатами, треба чітко уявляти, що є цікавим, цінним для різних вікових груп, міських і сільських дітей тощо. Адже відомо, що вони можуть виразити своє ставлення насамперед до того, що їх цікавить. Абстрактні теми бесід, які не мають прямого відношення до дитини й не містять проблемних ситуацій, виконання вправ, що складаються з окремих речень, не сприяють формуванню вмінь спілкуватися, бо учні будуть виконувати лише вимоги вчителя. Отже, навчальний матеріал і цільові настанови необхідно добирати з урахуванням ціннісних орієнтацій учнів. Тільки тоді смисловий зміст і мовне наповнення навчальних текстів, конструювання власних висловлювань будуть цілеспрямованими, а засвоєння мови й формування мовленнєвих умінь і навичок здійснюватимуться через реалізацію цікавих для учнів цільових настанов.

Саме тому комунікативна спрямованість навчання мови вимагає певної перебудови навчального процесу, насамперед змісту й структури уроків та системи роботи над зв'язним мовленням учнів.

На уроці головним є зміст. Урок повинен містити певний обсяг інформації, теоретичних відомостей, засвоєння яких збагачувало б учнів науковими знаннями, мовними й мовленнєвими вміннями та навичками.

Виходячи з основних завдань мовної освіти, у методиці та шкільній практиці, як зазначає О.Біляєв, спостерігаються три підходи до змісту уроку рідної мови [2, 2].

Перший (системно-мовний) підхід спрямовує навчальний процес на вивчення мовної системи. На цій основі формуються мовленнєві вміння й навички переважно у формі зв'язних висловлювань різних типів і жанрів мовлення. Згідно з цим підходом мовленнєва практика учнів обмежується лише уроками розвитку зв'язного мовлення. Така послідовність є цілком логічною. Однак вивчення мовних одиниць і правил, позбавлене комунікативної спрямованості, ізолюється від мовлення. Отже, матеріал засвоюється формально й з великими труднощами.

Другий (функціонально-мовний або функціонально-стилістичний) підхід пов'язаний із формуванням мовленнєвих умінь на основі засвоєння функціонування мовних одиниць у мовленні. Необхідною й важливою умовою цього підходу є аналіз взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій. Цьому сприяє семантична робота в процесі вивчення мовних одиниць, аналіз, порівняння й оцінка значущих граматичних форм і конструкцій. Така робота розвиває мовлення учнів, спонукає їх бути уважними у виборі мовних засобів для передачі певного змісту, виховує в школярів уміння й потребу вибирати з ряду співвідносних, взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій найбільш доцільні.

Третій (комунікативний) підхід передбачає засвоєння мови безпосередньо в її комунікативній функції, тобто в процесі спілкування. При такому підході робота починається з формування комунікативних умінь. Процес вивчення мови здійснюється разом з комунікативною діяльністю. На її фоні швидше відбувається засвоєння мовного матеріалу, в основі якого лежать мовленнєві, духовні, інтелектуальні, естетичні, моральні потреби.

Усі зазначені підходи до вивчення мови автономні, але в них є багато спільного. Другий і третій різновиди об'єднують прагнення до реалізації пояснювальної функції лінгвістичної теорії, що вивчається в школі, формування в учнів

свідомого ставлення до навчання рідної мови, вихід у мовленнєву практику, посилення розвивального ефекту навчального процесу, усвідомлення рідної мови як духовного феномену, фактора вираження думки, культури. Ці підходи дозволяють реалізувати основні ідеї когнітивної й комунікативної методик навчання рідної мови [2, 15].

Розробляючи технологію навчання рідної мови, доцільно виходити з поєднання функціонального та комунікативного підходів, що передбачає реалізацію пояснювальної функції лінгвістичної теорії, усвідомлення школярами особливостей функціонування мовних одиниць у мовленні, безпосередній вихід учнів у мовленнєву практику. Поєднання цих підходів стимулює навчальну діяльність на уроці, сприяє формуванню вмій вільно здійснювати мовленнєве спілкування в усній і письмовій формах, доцільно використовувати ресурси рідної мови в різних життєвих ситуаціях, застосовувати вироблені суспільством правила мовленнєвої поведінки. Для цього школярі повинні:

- оволодіти багатством української літературної мови;
- розвинути точне, виразне, стилістично диференційоване мовлення.

На уроках мови учні мають отримати зразки комунікативно досконалого мовлення; навчитися будувати власні висловлювання; оволодіти засобами мови, способами й правилами їх використання в мовленні; збагатитися духовним надбанням народу, його культурними, моральними та естетичними цінностями. Навчаючи школярів мови, словесник повинен забезпечити раціональне, змістове наповнення своїх занять.

Процес формування мовленнєво-комунікативних умінь під час вивчення складного речення має здійснюватися під час виконання системи вправ і завдань з розвитку зв'язного мовлення не тільки на спеціальних, але й на аспектних уроках у процесі вивчення основ науки про українську мову. Особливо сприятливим для підвищення мовленнєвої культури учнів може бути вивчення синтаксису, під час

якого органічним є використання зв'язних текстів та повторення попередніх розділів. На нашу думку, формування комунікативних вмінь передбачає роботу над засвоєнням та активізацією словникового запасу учнів, над побудовою синтаксичних конструкцій різної структурної організації та стилістичного спрямування, над удосконаленням навичок конструювання зв'язних висловлювань, над розвитком інтонаційної бази кожного індивіда.

Необхідною й важливою умовою формування мовленнєвих умінь на основі засвоєння функціонування одиниць у мовленні є аналіз взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій. Цьому сприяє семантична робота в процесі вивчення мовних одиниць, аналіз, порівняння й оцінка значущих граматичних форм і конструкцій. Така робота розвиває мовлення учнів, спонукає їх бути уважними у виборі мовних засобів для передачі певного змісту, формує вміння й потребу вибирати з ряду співвідносних, взаємозамінюваних граматичних форм і конструкцій найбільш доцільні.

С.Омельчук пропонує такий алгоритм роботи над формуванням мовленнєво-комунікативних умінь під час вивчення складних речень за модульною технологією [3, 2]:

1. Більше уваги слід приділяти семантичній роботі, вчити учнів аналізувати, зіставляти синтаксичні конструкції.

2. Формувати навички використання взаємозамінних, співвідносних синтаксичних конструкцій (сполучникових та безсполучникових).

3. При написанні творчих робіт (переказів, творів різних жанрів) слід звертати увагу учнів на необхідність відбору синтаксичних конструкцій для передачі певного змісту та стилістичної диференціації мовлення.

Наведемо деякі види вправ з теми „Складнопідрядне речення”.

І. Трансформуйте прості речення в складнопідрядні та складносурядні, визначте граматичні основи, установіть смислові відношення між частинами складних речень.

1. *У небі, незважаючи на спеку, вилися жайворонки,*

2. Під час туристичного походу хлопці й дівчата значно здружилися.

3. Після дощу яскраво зазеленіла озимина.

Різні відтінки в смислових та синтаксичних відношеннях між частинами складного речення особливо виразно виявляються в структурі складнопідрядного речення. Підрядні речення, залежно від мети автора та функціонально-стилістичної спрямованості висловлювання, можуть виражати найрізноманітніші відношення (означальні, з'ясувальні, обставинні).

II. Доберіть синонімічні варіанти, до даної конструкції, які б чітко виражали: а) часову залежність між явищами; б) причинову; в) наслідкову.

Через непогоду відпочиваючим було заборонено купатися в морі.

Запропоновані нами завдання емоційно збагачують навчально-виховний процес, допомагають учителям різнобічно системно сформувати необхідні уявлення про життя, вони є цікавими, запобігають утомлюваності дітей, посилюють інтерес до навчання, сприяють формуванню комунікативно-мовленнєвих особливостей.

Формування мовленнєвих умінь базується щонайменше на чотирьох основних принципах: активне керівництво процесом розвитку мовлення; опора на єдність мови й мислення, бо саме думка реалізується в мовленні; комплексність і системність процесу розвитку мовлення.

Таким чином, суттю комунікативної спрямованості навчання рідної мови є формування в учнів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню мовної особистості, якою має стати кожен випускник школи.

Література:

1. Біляєв О., Симоненкова Л. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово. – 1996. – №1. – С.16-21.
2. Біляєв О. Зміст уроку мови // УМЛШ. – 2003. – №4. – С.2-7.

3. Омельчук С. Формування комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі вивчення складних речень // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2004. – Лют. (№4). – С.2-4.
4. Пентиліук М. Особливості технології уроку мови // Дивослово. – 1998. – №4. – С.10-12.
5. Синиця І., Ільок Б. Мовні здібності учнів // УМЛШ. – 1970. – №11. – С.12-14.



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

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТЕКСТУАЛЬНИХ ДИКТАНТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Формування правописних умінь школярів передбачене шкільною програмою як одне з головних завдань вивчення української мови. Досягти цієї мети допомагають правильно підібрані вправи, до яких належать і **диктанти** – письмова робота, вправа для засвоєння або перевірки грамотності, що полягає в записуванні тексту, який диктується [1, 542]. Однією з найхарактерніших ознак диктантів є запис тексту, сприйнятого на слух.

Залежно від завдання, яке впливає з конкретної навчальної мети, учні можуть записувати продиктований текст без змін (слово в слово) або з більшими чи меншими трансформаціями – вибирати лише окремі слова чи словосполучення, змінювати їх, доповнювати текст, передавати його власними словами і т. і.

Найбільш вдало, на наш погляд, визначив принципи класифікації, накреслив коло тих видів письмових робіт, які можна віднести до категорії диктантів, В.Горбачук. На його думку, найбільш вживаними є **текстуальні (дослівні) диктанти**, що передбачають точне, дослівне відтворення на письмі сприйнятого на слух тексту [3, 52].

Існує декілька різновидів навчальних текстуальних диктантів. Так, залежно від методики їх проведення, опрацювання лексичного чи граматико-правописного матеріалу в продиктованому вчителем тексті, вони бувають **попереджувальними** або **пояснювальними**.

Попередження може здійснюватись по-різному, тому можливі різні форми проведення попереджувальних текстуальних диктантів: 1) усний розбір, аналіз мовних фактів, пригадування правила перед написанням продиктованого тексту; 2) пояснення тексту, що диктується, у процесі письма; 3) аналіз тексту, написаного на дошці, таблиці чи надрукованого в підручнику, з подальшим його записом під диктовку вчителя. На основі цього виокремлюються такі різновиди текстуального попереджувального диктанту: **слуховий і зоро-слуховий**. Схарактеризуємо методику їх проведення.

Слуховий попереджувальний диктант проводиться за схемою: спочатку усне пояснення, усний розбір тексту, потім його запис. Він може мати різні варіанти. Учитель пропонує учням пригадати певні правила, на які буде проводитись диктант, потім читає речення, просить виділити й розібрати в ньому виучувані орфограми, далі це речення диктує для запису, який здійснюється на дошці і в зошитах. Наприклад, для закріплення поданої на уроці теми «Не з дієприкметниками» словесник ставить питання: «У яких випадках частка *не* з дієприкметниками пишеться окремо? Коли *не* пишеться з дієприкметниками разом?» Далі читає речення й пропонує визначити в ньому дієприкметники з часткою *не*. Після цього викликаний учень записує речення на дошці, інші – у зошитах. Приблизно в такий же спосіб опрацьовується весь текст (правда, не всі речення потребують детального коментування й записування на дошці). *Над Дніпром знявся нестихаючий шум. Легенький вітерець колише нескошені трави. Настала пора небувалих будов. Ніким не сходжені нас ждуть путі. Велич подій сповнювала Хому новою, не звіданою досі гордістю. Толока не орана, візці не лічені, пастух*

рогатий. Чисте, незаросле місце то звужувалось, то розходилося, ніби озерце.

За такою ж методикою проводяться диктанти й без використання дошки – речення (чи зв'язний текст, слова або словосполучення) після усного розбору диктуються для запису в зошитах.

Значного поширення набули **словникові попереджувальні диктанти**. Проводяться вони за описаною вище методикою з тою лише різницею, що матеріал, який беруть для опрацювання, складається з окремих слів.

Окремим видом слухового попереджувального диктанту є **коментований диктант** – це «думання вголос» під час запису сприйнятого на слух тексту. Педагог має можливість контролювати в кожному конкретному випадку, наскільки учень оволодів теорією, як уміє застосовувати правила, чи правильний у нього хід думки. Як засвідчують спостереження, дитина часто пише навздогад, інтуїтивно, коментоване ж письмо має своїм завданням привчати школяра аргументувати вибір орфограми чи розділового знака. Доцільно опрацювати з учнями правила проведення коментованого диктанту.

Зоро-слуховий попереджувальний диктант – один з різновидів навчальних попереджувальних диктантів: попередження помилок, аналіз тексту перед його записом супроводжується використанням зорового сприймання даного матеріалу.

Існує кілька варіантів зоро-слухових попереджувальних диктантів, але спільним для них є те, що спочатку учні сприймають запропонований текст зором, потім пишуть на слух:

а) учитель пропонує мовчки й уважно прочитати надрукований у підручнику або написаний на дошці чи плакаті текст, звернути увагу на орфограми, розділові знаки, щоб потім грамотно передати його на письмі. Після цього даний текст закривається, діти записують його під диктовку;

б) перед початком виконання письмової вправи проводиться бесіда, у ході якої школярі повторюють певні

правила, далі читають призначений для диктанту текст, здійснюють граматику-орфографічний чи пунктуаційний розбір, нарешті, текст закривається й записується під диктовку.

Попереджувальні диктанти відіграють велику роль у вихованні «орфографічної пильності». Необхідно формувати в учнів навички аналітичного читання, уміння знаходити в тексті важкі для написання слова, відрізнити відоме від сумнівного, невідомого. А на цій основі слід заохочувати пошуки відповідей у підручниках, словниках та іншій довідковій літературі, виробляти вміння самостійно працювати з книгою.

Слухові та слухо-зоріві пояснювальні диктанти.

Пояснювальні диктанти – протилежний попереджувальним диктантам вид роботи: спершу запис продиктованого тексту, потім його розбір, пояснення орфограм, повторення відповідних правил. Тут учні вчаться перевіряти попередньо записане. Деякі методисти розглядають пояснювальні й попереджувальні диктанти як один різновид.

Порівняно з попереджувальними пояснювальні диктанти складніші, важчі для школярів, проводити їх доцільно після того, як діти в достатній мірі засвоїли даний матеріал, коли є певність, що запропонований текст вони напишуть грамотно.

Методисти радять проводити ***пояснювальний диктант з використанням дошки*** в такий спосіб: учитель диктує текст, викликаний учень пише на дошці, інші – у зошитах. Коли речення записане, обговорюються орфограми чи розділові знаки, виправляються допущені помилки, наводяться аналогічні приклади для ілюстрації якогось правила.

Пояснювальний диктант без використання дошки. Дібраний заздалегідь текст (зв'язний, з окремих речень чи слів) учитель диктує виразно, без пояснень, поки весь текст не буде записаний учнями (як при контрольному диктанті). Після цього організовується обговорення виконаної роботи, вносяться виправлення, діти за завданням педагога знаходять у тексті й підкреслюють приклади на певні

правила. Так колективно виправляється й обговорюється виконана вправа.

Заслугує уваги й такий вид слухо-зорового пояснювального диктанту: учитель добирає текст зі шкільного підручника мови або хрестоматії для літературного читання; учні пишуть його під диктовку, потім перевіряють записане по книзі, пояснюють і повторюють правила. З метою закріплення певної теми можна продиктувати текст, давши завдання дітям підкреслювати слова-приклади на вивчене правило. Після цього пропонується розкрити підручники, знайти визначену вправу й уважно звірити свій запис з її текстом. Далі школярі повинні відповісти на питання педагога, пояснюючи правопис підкреслених слів.

Одним з видів пояснювальних диктантів є так званий **диктант з письмовим обґрунтуванням**. Суть його полягає в тому, що учні, записуючи продиктоване, роблять письмові пояснення.

Пояснювальні диктанти використовуються з різною метою, під час опитування, перевірки глибини засвоєння раніше вивченого матеріалу, під час вивчення нового, закріплення теми, узагальнення вивченого, у зв'язку з чим існує чимало форм їх організації та проведення.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Бусел. – К.; Ірпінь: ВТОР «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Горбачук В. Про специфіку і класифікацію диктантів // Початкова школа. – 1986. – № 1. – С.24-26.
3. Горбачук В. Вибіркові диктанти як засіб активізації навчального процесу на уроках мови // Методика викладання української мови і літератури. Республіканський науковий методичний збірник. – 1971. – Вип. 5. – С.18-26.
4. Горбачук В. Види диктантів і методика їх проведення: Посібник для учителів. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.
5. Комендант С. Диктанти для старшокласників // Дивослово. – 1997. – № 12. – С. 23-26.
6. Коряцька Г. Різноманітні навчальних диктантів // Дивослово. – 2007. – № 2. – С. 10-12.

7. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.Пентилюк – К.: Ленвіт, 2005. – 264 с.
8. Петруня М. Навчальні диктанти. 5-8 класи // Дивослово. – 1998. – № 5. – С. 29-38.



Вікторія Городинська
студентка ІV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н.Л.)

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ТА АЛГОРИТМІВ ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ ІЗ ПРАВОПИСУ В 6 КЛАСІ

Важливою ланкою навчально-виховного процесу є перевірка знань учнів як засіб забезпечення свідомого, міцного опанування ними програмового матеріалу. Тести й алгоритми є досить ефективними формами контролю знань, які використовуються з метою опитування, контролю й самоконтролю, закріплення вивченого матеріалу, узагальнення, порівняння, систематизації вмінь спостерігати за мовними явищами, що визначаються програмою.

Мета публікації – розмежувати тести та алгоритми як форми контролю знань, вивчити можливості їх використання для перевірки знань з правопису в 6 класі. Оскільки все більшого значення набирає культура письмового мовлення, складовою частиною якої є орфографічна грамотність, то ми склали тести й алгоритми саме для перевірки знань з правопису.

Термін **«тест»** походить з англійської мови й означає «випробування» або «перевірка». У навчальному посібнику «Педагогіка» читаємо: «Тест успішності (тест досягнень, дидактичний тест) – це серія стандартизованих завдань, які дають можливість об'єктивно визначити рівень засвоєння учнями конкретних знань, умінь і навичок» [4, 241].

О.Скиба визначає такі **функції тестових завдань**:

1. Формування творчих, інтелектуально-творчих якостей: цілісність сприйняття, гнучкість мислення, уява, асоціативність.
2. Вплив на мотиваційну сферу особистості: інтерес, бажання вчитися.
3. Прояв творчої активності під час навчання, у процесі саморозвитку [6, 37].

Л.Плетньова подає детальну класифікацію тестів за різними ознаками:

- 1) **процедурою створення:** стандартизовані, нестандартизовані;
- 2) **засобами подання:** з використанням тестових зошитів, у яких знаходяться тестові завдання й фіксуються результати, бланкові, комп'ютерні;
- 3) **провідною орієнтацією:** тести швидкості, тести потужності або результативності, змішані;
- 4) **за видом нормування:** нормовані, критеріальні;
- 5) **за метою тестування:** тести на перевірку загального володіння рідною мовою, діагностичні тести, тести навчальних досягнень;
- 6) **за орієнтацією на певний етап контролю:** тести попереднього, тематичного та підсумкового контролів [5, 18].

Найсуттєвішими властивостями, що вирізняють тести з-поміж традиційних засобів контролю, є критерії їхньої якості – надійність, яка показує точність та стійкість результатів тесту при його багаторазовому застосуванні, і валідність, що визначає, наскільки тест справді оцінює знання й уміння, для перевірки яких він призначений. Наведемо кілька тестових завдань для теми з правопису «Велика буква і лапки у власних назвах»:

1. У якому рядку у власних назвах правильно вжита велика літера?
 - а) Шекспір, Вовк та ягня, кримський півострів.
 - б) Марс, виноград Лідія, газета «Літературна Україна».
 - в) Співдружність Незалежних Держав, Шевченківські читання, гора Говерла.
 - г) Золоті ворота, ахіллес, прем'єр-міністр Польщі.

2. У якому рядку допущено помилку?

- а) *Отець Небесний, Литовська Республіка, Різдво.*
- б) *Національний банк України, Івана Купала, Шевченківська премія.*
- в) *Новий Рік, конституція України, Далекий схід.*
- г) *Володимир Винниченко, Геракл, Біла церква.*

3. У якому рядку слова пишуться з малої літери?

- а) */З/евс, /г/рінченків словник, /з/бройні сили України.*
- б) */Р/обінзон, /п/резидент Румунії, /б/удинок учителя.*
- в) */Х/отинський замок, /к/оран, /т/ичинине слово.*
- г) */Б/ілоус, /і/мператор, /н/ародний артист.*

4. У якому рядку власні назви беруться в лапки?

- а) *річка Міссурі, порт Балаклава, Ростов-на-Дону.*
- б) *Декларація прав людини, Версальський мир, стадіон Динамо.*
- в) *Спасівка (свято), Арабська Республіка Єгипет, піфагорова теорема.*
- г) *Кінотеатр Ультра, опера Запорожець за Дунаєм, санаторій Травневий.*

5. У якому рядку велика літера пишеться в усіх словах?

- а) */П,п/ерша /С,с/вітова /В,в/ійна, /П,п/олярна /З,з/ірка.*
- б) */Є,є/вропейський /С,с/оюз, /К,к/онституційний /С,с/уд /У,у/країни.*
- в) */Г,г/енеральний /П,п/прокурор, /Н,н/ароди /П,п/івночі.*
- г) */Т,т/рипільська /К,к/ультура, /П,п/алац /С,с/порту.*

Тестові завдання мають ряд переваг: вони можуть розроблятися, проводитися й перевірятися з використанням комп'ютерної техніки, потребують мало часу для проведення та перевірки, дозволяють учителеві визначити рівень засвоєння учнями теоретичного матеріалу й уміння його застосовувати на практиці та здійснювати регулярний контроль за навчальною діяльністю, що спонукає учнів до систематичної підготовки, активізує пізнавальну діяльність школярів, сприяє розвитку в них уміння концентруватися, робити правильний вибір, усувати неточності й неповноту у формуванні певних тверджень. Також важливою перевагою є об'єктивний характер оцінювання.

Проте тести закритої форми з множинним вибором обмежують можливості учнів виразити себе. Їм властивий елемент лотерейності. Щоб унеможливити вгадування, потрібно до кожного завдання підбирати більше двох чи трьох відповідей.

Відомий педагог-гуманіст Ш.Амонашвілі називає тести «стихійним лихом», яке прийшло із Заходу та США. Учений гостро виступає проти цькування тестами, яке, на його переконання, відбувається в сучасній школі: «Тести не допомагають дитині систематизувати в собі знання. Це штучно утворений сумбур так званої інформації» [1, 20].

Застосування тестів не дасть повного ефекту, якщо ми не проведемо **фронтальної бесіди, індивідуальної консультації** за матеріалами виконаного тесту, якщо поза увагою учнів залишити помилки.

Розглянемо інший метод, що стимулює дітей до продуктивного мислення, – **алгоритмування**. Професор Н.Іваницька визначає алгоритм як «строго регламентовану систему дій, необхідних для вирішення задач певного класу». В основі алгоритмування лежить діяльність суб'єкта як система, для якої характерні мотивованість, цілеспрямованість та ієрархізований характер дій. Складання алгоритмів містить такі **елементи**:

1) вихідні дані (матеріал, що піддається алгоритмуванню);

2) виділення мікротем як часткових проблем у процесі вирішення головної проблеми;

3) формулювання інструкцій, що передбачають виявлення опозицій – розподіл матеріалу на дві групи, об'єднаних під рубриками «Так» і «Ні»;

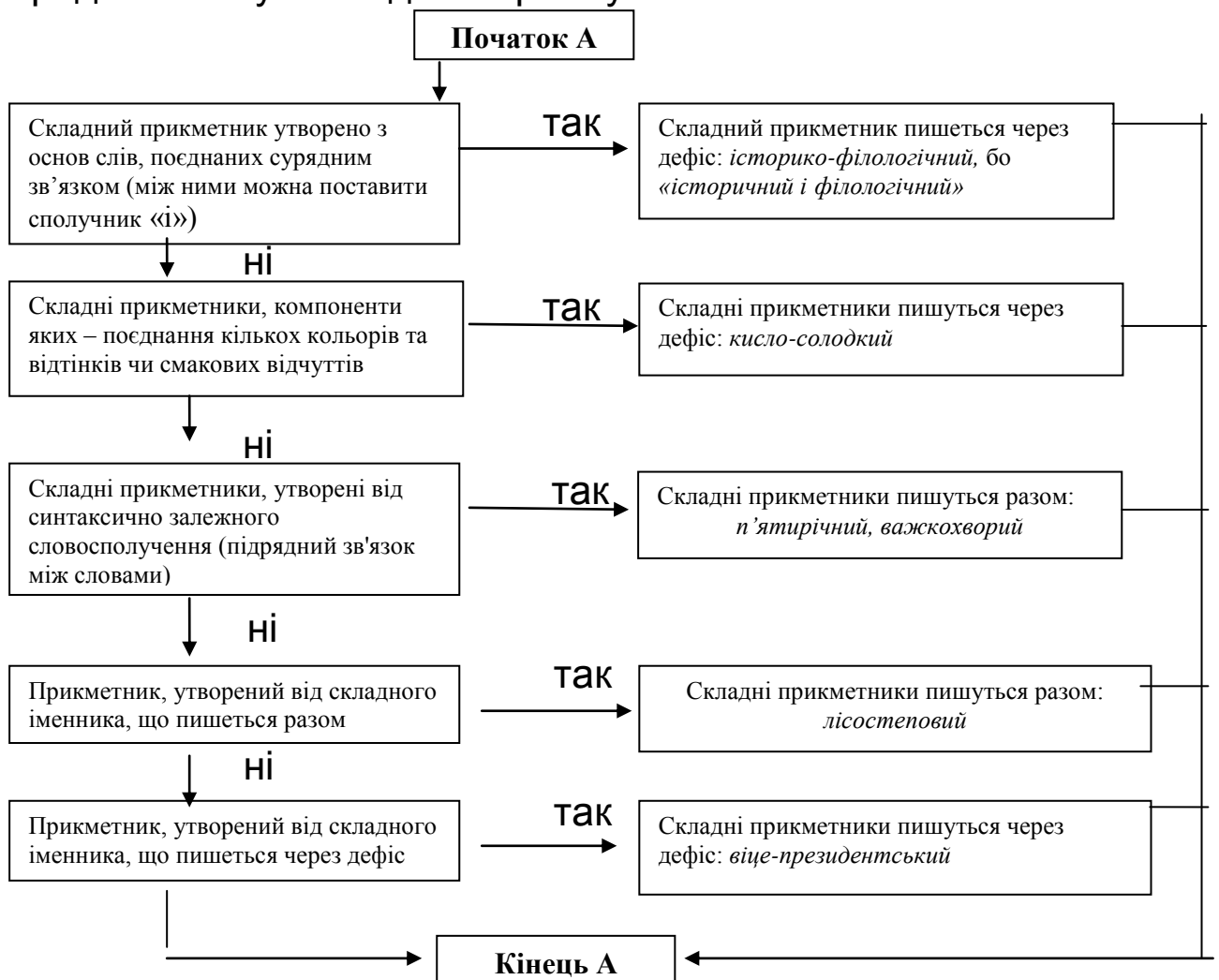
4) результат (вихідні дані, відповідь).

Крім цього, Н.Іваницька виокремлює **властивості алгоритмів**:

а) дискретний характер (алгоритм розбивається на чітку несуперечливу послідовність елементарних дій, кроків); б) детермінованість алгоритму (у ньому не може бути двозначності); в) наукова спроможність; г) масовість (алгоритм будується на теоретичних даних, доступних і

зрозумілих аудиторії); е) результативність (алгоритм вирішує основну проблему) [3, 3-7].

Алгоритми, які використовуються під час навчання орфографії, активізують вироблення в учнів умінь застосовувати теоретичні знання на практиці, послідовно виконувати орфографічні дії, що впливають із змісту правил. Послідовне розв'язання орфографічних операцій полегшує процедуру застосування правила й сприяє формуванню в них механізму логічного мислення, формує навчальну діяльність як спосіб активного оволодіння грамотним письмом. Так, вивчаючи написання складних прикметників разом і через дефіс, учні часто не можуть визначити, як пишуться **смагляво-червоний, легкоатлетичний** – разом чи через дефіс. Таким чином, мовленнєвий матеріал утворює проблему. Процес її вирішення можна представити у вигляді алгоритму:



Тести не обмежують функцій та активності вчителя. Він має створити алгоритми, підготувати вправи, які містять у собі проблему, доступну для розв'язання її учнями. Проте словеснику легше перевірити засвоєнні знання за допомогою заздалегідь створених відповідей-ключів.

Отже, ми розглянули тестування та алгоритмування як методи перевірки знань, умінь, навичок учнів, а саме перевірки знань з правопису, і дійшли висновку, що тестування відкриває перспективні напрямки підвищення якості навчання рідної мови шляхом удосконалення системи контролю. Звичайно, не всі необхідні характеристики мовних знань і вмінь можна одержати з допомогою тестової перевірки. Тестуванням неможливо діагностувати такі показники, як уміння логічно й доказово висловлювати свою думку, творчо використовувати мовні знання. Тому такий вид контролю повинен поєднуватися з традиційними формами і методами перевірки. Працюючи з алгоритмом, учень навчається виконувати різні дії: аналіз, абстрагування, синтез. Тут самостійність суб'єкта досягає найвищого рівня.

При засвоєнні, виробленні, закріпленні орфографічних навичок використання тестів та алгоритмів позитивно впливає на рівень знань і вмінь учнів, сприяє формуванню раціональних прийомів засвоєння орфографічних правил, прискорює вироблення навичок грамотного письма, розвиває мисленнєву діяльність школярів.

Література:

1. Амонашвілі Ш. Істина школи. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 72 с.
2. Іваницька Н., Лапшина І. Алгоритми та програмовані завдання на уроках мови: Навч.-мет. посібник для школи. – Вінниця. – 1994. – 302 с.
3. Галузьяк В., Сметанський М., Шахов В. Педагогіка: Навч. посібник. – Вінниця, – 2006. – 400 с.
4. Плетньова Л. Тести як засіб контролю навчальних досягнень учнів з рідної мови // Педагогічна думка. – 2005. – №1. – С.15-19.
5. Скиба О. Тестові завдання як одна з форм перевірки знань учнів // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – №1. – С. 37-40.



Тетяна Ревенко

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

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВОЇ МЕТОДИКИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Гострою проблемою сучасної освіти України є визнання національних сертифікатів, які б відповідали світовим стандартам. Однією з причин ускладнень у визначенні аналогів освітніх документів є недосконалість системи контролю та оцінювання знань у середніх навчальних закладах України. Контроль та оцінювання залишилися суб'єктивними, методи їх реалізації застарілими. Отже, виникає необхідність упровадження системи максимально об'єктивного контролю та можливості вимірювання оцінки за допомогою якісних і кількісних показників. Упровадження сучасних методів контролю та оцінки в практику навчання в українських навчальних закладах забезпечило б дотримання вимог, що висуваються до контролю, – об'єктивність, надійність, цілеспрямованість, систематичність тощо, – і дозволило б зробити навчання ефективним та наблизити його до світових стандартів.

Аналіз спеціальної літератури показує, що в методиці навчання іноземних мов були спроби вирішення проблеми організації контролю й оцінювання знань. Так, ученими визначено зміст і завдання контролю, зокрема тестового, його функції в процесі навчання; створено класифікацію контрольних завдань, сформульовано основні вимоги до їх розробки, самої процедури адміністрування контролю; проаналізовано й описано особливості організації контролю різних видів мовленнєвої діяльності, іншомовних навичок та мовленнєвих умінь; розглянуто специфіку контролю в молодшій, середній та старшій ланці середніх і вищих навчальних закладів [1, 87].

Усе ж ця проблема загалом, як у її частковостях, залишається актуальною.

Останнім часом, на думку багатьох лінгвістів і методистів (С.Ніколаєва, І.Коломієць, Х.Браун, Дж.Хант, М.Гронланд та ін.) та вчителів, одним з найефективніших способів контролю при вивченні іноземної мови є тест.

Дослідники, які працювали над вивченням питань тестування, дійшли висновку, що тести – ефективна форма контролю, що відповідає його цілям та вимогам і забезпечує ефективну реалізацію всіх функцій у процесі навчання іноземної мови.

У навчанні іноземних мов застосовується **лінгводидактичні тести** – це підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, попередньо випробуваних з метою встановлення їх якості, що дозволяють виявити рівень лінгвістичної або комунікативної компетенції учасників тестування й оцінити його результати за заздалегідь виведеними критеріями.

Лінгводидактичні тести бувають **стандартизовані й нестандартизовані**. **Стандартизованим** визнається тест, що пройшов попереднє випробування на великій кількості тестованих і має кількісні показники якості. Його підготовка потребує клопіткої роботи й тривалого часу. Серед стандартизованих тестів, які вимірюють ступінь володіння іноземною мовою, зокрема англійською, TOEFL (Testing of English as a Foreign Language, USA); PET (Preliminary English Test); FCE (First Certificate in English). Стандартизовані тести супроводжуються паспортом, де містяться норми, умови та інструкції для багаторазового використання тесту в різних умовах.

Нестандартизовані тести розробляються самим учителем для конкретних учнів. Вони складаються на матеріалі окремої теми для перевірки рівня сформованості певних навичок або вмінь. Нестандартизовані тести застосовуються під час проміжного контролю з метою забезпечення зворотного зв'язку в навчанні іноземної мови. Нестандартизовані тести потребують визначення всіх кількісних показників якості. У такому тесті недоцільно

використовувати дуже важкі й занадто легкі питання (завдання), їх слід замінити більш прийнятними. Для визначення важких або легких завдань користуються такою методикою: підраховують відсоток тестованих, які виконали завдання. Якщо з ним справилося менше 15% тестованих, воно може вважатися важким; якщо 85% – то легким [6, 114].

Залежно від мети виокремлюються **тести діагностичні, навчальних досягнень, загального володіння іноземною мовою й на виявлення здібності до вивчення іноземної мови.**

Тестовим завданням є мінімальна одиниця тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого. Кожне таке тестове завдання створює для тестованого конкретну лінгвістичну чи позалінгвістичну ситуацію. Тестова ситуація може бути вербальною й невербальною, тобто наочною (наприклад, схема, таблиця і т.п.) [3, 53].

Головна прикметна риса тесту – об'єктивність, що гарантується вимірюванням, функція якого полягає в тому, щоб давати кількісну інформацію про якість засвоєння знань. Це надає вчителю можливість перевірити значний обсяг вивченого матеріалу малими порціями та діагностувати оволодіння ним більшої частини учнів. Але одним з недоліків тестового контролю сьогодні є те, що розроблені методики націлені на перевірку фактичних знань учнів і не враховують потенційних можливостей розвитку особистості, вони мають лише оцінювальний, а не прогностичний характер.

Та все ж науково обґрунтоване й методично грамотно організоване тестування дозволить учителю досягти зворотнього зв'язку, який забезпечує керування навчальним процесом, сприятиме підвищенню ефективності вивчення іноземної мови.

Останнім часом значна увага надається проблемі раціональної організації самостійної роботи учнів. Одним з можливих варіантів її розв'язання є розробка та впровадження в навчальний процес тестових форм контролю. Ця методика найбільш відповідає умовам

групового навчання. Вона активізує увагу реципієнта й націлює його на актуалізацію суттєвої інформації, потребує небагато часу, зводить до мінімуму труднощі практичного характеру. Крім цього, при застосуванні тестів стимулюється інтелектуальна активність учня: порівняння та розрізнення, аналіз і синтез, узагальнення й конкретизація. Тест є своєрідною навчальною опорою, оскільки в одній з альтернатив дається суттєва змістова віха.

Завдяки тестовому контролю, можна успішно керувати навчальним процесом, удосконалювати його, здійснювати диференційований підхід до учнів. Можна також унести елементи змагання з метою стимулювання й підтримки інтересу школярів до вивчення іноземної мови.

Питання тестування в останні роки привертає все більшу увагу педагогів та вчителів. У навчально-методичних розробках наводяться приклади контрольних завдань різних видів мовленнєвої діяльності, частина з яких у тестовій формі. У працях А.Горчева, З.Кудикіної, Ф. Рабіновича, І.Рапопорта, М.Розенкранц, І.Соттер, Є. Широкова та ін. розглядаються тести для контролю розуміння в процесі читання: 1) тести на вибір правильної відповіді з двох запропонованих варіантів; 2) тести на вибір правильної відповіді з декількох запропонованих варіантів; 3) тести на групування фактів.

Тестове опитування спрощує перевірку, дає змогу мобільно організувати контроль, активізувати діяльність учнів шляхом охоплення великої кількості тестованих, за короткий проміжок часу перевірити знання значного за обсягом матеріалу, урізноманітнити види навчальної діяльності на уроці. Важливим психологічним моментом є можливість індивідуальної роботи тестованих у найбільш зручному темпі, атмосфері доброзичливості та комфорту.

Отже, традиційні форми і методи контролю та оцінки знань необхідно поєднувати з новітніми; використовуючи напрацьований досвід, шукати нові ефективні методики контролю.

Література:

1. Глуханюк Д. Як об'єктивно оцінити знання учнів (з досвіду впровадження залікової системи) // Педагогіка толерантності. – 1997. – №1-2. – С.86-90.
2. Методика викладання іноземних мов / За ред. С.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1996. – 111 с.
3. Ніколаєва С., Петращук О. Тестовий контроль лексичних навичок аудіювання (англійська мова). – К.: Ленвіт, 1997. – 91 с.
4. Ніколаєва С., Метьолкіна О. Тестовий контроль читання (англійська мова). – К.: Ленвіт, 1997. – 88 с.
5. Петращук О., Петренко О. Поточний тестовий контроль у навчанні іноземній мові // Іноземні мови. – 1995. – № 3-4. – С.16-19.
6. Рапопорт И., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллинн, 1987. – 249 с.
7. Тестова перевірка знань учнів / За ред. Н.Розенберга. – К.: Рад. школа. – 1973. – 168 с.
8. Фоломкина С. Тестирование в обучении иностранным языкам // ИЯШ. – 1986. – №2. – С.16-20.



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

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА ЕКОЛОГІЧНУ ТЕМАТИКУ НА УРОЦІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Проблема екологічного виховання була предметом дослідження багатьох педагогів і є актуальною на сучасному етапі, позаяк питання взаємовідносин людини, суспільства й довкілля не втратило своєї гостроти. Ряд дослідників прямо пов'язує її розв'язання з екологічним вихованням, зазначаючи, що вона залишатиметься нагальною доти, поки в кожній людині не буде вироблене почуття відповідальності за збереження природи [5, 9].

Відповідно до змісту сучасної освіти формування екологічної культури школярів покладається в основному на дисципліни природничого циклу. Однак, як показує практика, такий підхід до сучасного екологічного виховання молоді часто знижує ефективність виховного впливу інших предметів. Кожна з природознавчих дисциплін ґрунтується на певних концептуальних засадах, провідних ідеях, навколо яких інтегруються знання й утворюється цілісний курс. Ці ж концептуальні засади механічно переносяться на шкільні предмети, що призводить до збільшення понять, зовсім не узгоджених між собою. Інформаційний потік таких термінів перевантажує мозок дитини, що ускладнює їх засвоєння. За таких обставин більшість природничих знань, які мають бути підґрунтям екологічного мислення, залишаються не засвоєними, тобто гальмується розвиток екологічної свідомості, мислення, екологічної культури загалом, оскільки виникає суперечність між тим, що може засвоїтись, і тим, що необхідно засвоїти, а також між “потрібним” і “наявним” рівнями знань. За таких умов особливу роль у вихованні екологічної культури молоді відіграють дисципліни, що формують екологічні цінності особистості опосередковано, через вплив на свідомість і підсвідомість учнів.

Потужні можливості екологічного виховання закладено в матеріалі, що вивчається на уроках української мови. Ще К.Ушинський писав, що, вивчаючи рідну мову, дитина засвоює не лише слова, їх сполучуваність та видозміни, а й нескінченну множину понять, поглядів на предмети, думки й почуття. Ілюстративний матеріал на уроках мови може бути використаний для розширення й збагачення учнями певної суми знань з основ екології, здобутих під час вивчення природничих наук. Однак екологічне виховання, як зазначалося, не може бути обмежене лише екологічною освітою. Воно повинно мати чітку моральну спрямованість. Залежно від змісту, методів навчання, ілюстративного матеріалу слід прогнозувати виховну мету уроку, спрямовану, з одного боку, на досягнення соціально-екологічного ідеалу, який включав би уявлення про

необхідність соціального й науково-технічного прогресу, всебічного й гармонійного розвитку людини, а з другого боку, – нормального функціонування й поліпшення біосфери планети. Реалізація цих завдань можлива за умов широкого використання на уроках мови матеріалів наукових та публіцистичних джерел, правових документів, творів художньої літератури.

Морально-естетичний напрям формування екологічної свідомості на уроках української мови передбачає цілеспрямований добір класних і домашніх вправ та завдань, спрямованих на виховання в учнів любові до природи як естетичної цінності і як необхідної умови існування теперішнього та майбутніх поколінь, прагнення пізнати закони природи й діяти в найбільш повній відповідності з цими законами, виховання любові до місць, де народився, виріс, до рідного краю, виховання патріотизму. Учитель повинен навчити школярів бачити прекрасне в природі, на основі цього будувати свої стосунки з людьми. Разом з цим слід виховувати почуття непримиренності до тих, хто нівечить природу, прагне взяти від неї найбільше без урахування її відтворюваних можливостей або нищить створене людьми й природою заради забави.

Уміння бачити красиве в довкіллі, відчувати його принадність, гармонію в поєднанні звуків, барв, розмірів виховуємо, вивчаючи поетичні та прозові твори-описи природи майстрів слова.

Сучасною методичною наукою немало сказано про естетичну роль використання художніх текстів на уроках мови (М.Баранов, О.Беляєв та ін.), та й сьогодні не обминути думок і суджень О.Потебні. Саме йому належить висновок глибокого методичного змісту про величезний вплив поетичної, образної мови на людське мислення, на людське пізнання. «Наука розробляє світ, – пише вчений, – щоб знову скласти його в структурну систему понять: але ця мета віддаляється в міру наближення до неї, а число факторів не може бути вичерпаним. Поезія попереджає це недосяжне аналітичне знання гармонії світу; указуючи на

гармонію своїми конкретними образами, що не потребують нескінченної кількості сприймань і, замінюючи єдність поняття єдністю уявлення, вона до деякої міри винагороджує за незавершеність наукової думки і вдовольняє властиву для людини потребу бачити скрізь ціле й досконале» [6, 159].

У художньому тексті ніби пробуджується причаєна в слові життєва сила, стає відчутнішою, напруженішою його звукова оболонка. Художня мова здатна розкрити багатство семантичних відтінків рідного слова, передати його живе дихання. Тільки текст може убезпечити від механічного, “словникового” засвоєння слова – цього могутнього чинника мовної культури індивіда. Механізм засвоєння ізольованого слова в словниковому вигляді може стати гальмом асоціативного мислення [1, 12].

Важко уявити процес пізнання довкілля, виховання природою й бережливого ставлення до неї без яскравого, емоційного слова. Великі й різноманітні можливості екологічного виховання закладено в матеріалі, що вивчається на уроках української мови. Ілюстративний матеріал тут може бути використаний для розширення й збагачення учнями знань основ екології, здобутих під час вивчення природничих наук. Однак, екологічне виховання повинно мати чітку моральну спрямованість.

Учні краще сприймають художні описи природи тоді, коли самі пробували писати на цю тему. Саме тому слід час від часу практикувати на уроках мови написання **творів за власними спостереженнями**. Описи природи доцільно пропонувати в час “зламу в природі”, коли на зміну одній порі року приходить інша, коли ще не втрачено гостроти вражень від баченого. Це можуть бути описи першого весняного грому, весняного ранку, перших квітів, осіннього вечора тощо. Часом буває так, що почуття цілком полонили школяра, а висловити те, що відчуває, не вдається. Тому вчитель має приділяти ретельну увагу метафоризації мовлення учнів.

Для усвідомлення учнями того, що етичні правила та норми поширюються як у стосунках між людьми, так і зі

світом природи, важлива роль належить художньому слову. Так, поетичні рядки поезії П.Грабовського «Щоглик» – *«Не то пташки, милі діти, шкода навіть черв'ячка»* – можуть стати ключовими у формуванні гуманного ставлення школярів до всього живого. Пройти емоційну школу виховання добрих почуттів допоможуть твори Н.Забіли «Журавлик», В.Сухомлинського «Не забувай про джерело», М.Хорунжого «Плакучий бук» та ін. Працюючи над поезією А.Костецького «Не хочу», учитель наголошує, що все живе має право на життя так само, як і людина: *«Стеблинку, гілку чи травинку я не ображу — це страшенний гріх»*, а охороняти природу треба заради неї самої: *«Метелика ловити я не хочу, він — квітка неба, хай живе собі»*.

Використовуючи фрагменти художніх творів, учитель може запропонувати школярам **розв'язати те чи інше екологічне завдання**, ознайомити їх з правилами екологічно грамотної поведінки в природі не у формі моралізування, а надаючи їм право вибору варіанта, змогу його мотивації. З цією метою можна використати твори Є.Гуцала «Зайці», О.Копиленка «Весна в лісі», В.Кави «Він живий» та ін. За їх допомогою створюють такі педагогічні ситуації, які матимуть значний виховний вплив, сприятимуть формуванню відповідального ставлення дітей до природи, бо без цього їхні знання не перетворюються на переконання.

Використання художніх текстів на екологічну тематику сприятиме розвитку екологічної культури учнів:

- розвиненості емоційної сфери щодо сприйняття природи чи її художнього образу;
- сприйняттю й усвідомленню багатогранної системи цінностей екологічних зв'язків і ставлення людини до природи;
- розвиненості системи екологічного ставлення до довкілля, світу людей та власного здоров'я;
- сформованості імперативів екологічно доцільної поведінки;
- відчуттю себе частинкою природи;

- рівню співчуття до болю живих істот та природи.

Отже, формування морально-естетичного ставлення до природи засобами художньої літератури забезпечується за умови активізації емоційно-чуттєвих контактів школярів з навколишнім світом у процесі його естетичного освоєння й удосконалення естетичного сприймання текстів про природу за допомогою творчих завдань.

Література:

1. Бондарчук Л. Методику підказує текст. – Т.: Мальва ОСО, 2001. – 160 с.
2. Екологічна освіта та виховання учнівської молоді: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Кам'янець-Подільський, 25-26 лютого 1998 р.). – Кам'янець-Подільський, 1998. – 103 с.
3. Жупанін С. Виховання в учнів естетичного ставлення до природи: Метод, рекомєнд. – Ужгород, 1980. – 23 с.
4. Ильинская И. Формирование нравственно-эстетического отношения подростков к природе средствами художественной литературы: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ НИИ педагогики УССР. – К., 1989. – 25 с.
5. Колонькова О. Виховання у старшокласників ціннісного ставлення до природи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2003. – 21 с.
6. Потебня О. Мысль и язык. – М., 1976. – 350 с.

Тетяна Звірук

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. пед. наук,
доц. Теклюк В.Я.)*



ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЗАЙМЕННИКІВ У СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

До класу займенників належать групи слів, які є найзагальнішим визначенням предметів, істот, явищ, понять або ознак. У процесі мовлення за конкретних умов займенники набувають значення осіб, речей, ознак. Завдяки такій семантиці займенники вживаються широко, тому що, незважаючи на порівняно невелику кількість займенникових

слів, вага їх у мовленні досить велика. Відсутність у науковій літературі єдиного трактування займенника як частини мови, узагальненість лексичного значення слів, що належать до цього класу лексико-граматичних ознак і синтаксичних функцій, зумовлюють труднощі при вивченні цієї частини мови в школі. Тому це питання є важливим для кожного вчителя-словесника.

Особливість займенників полягає у відсутності конкретно вираженого матеріального змісту. Займенники вказують на особу, предмет, ознаку чи кількість, але не називають їх (*він, цей, такий, стільки*).

П.Дудик і В.Литовченко стверджують, що «переважна більшість займенників є етимологічно давніми непохідними словами. Новішими словотворами є заперечні й неозначені займенники, утворені від питальних. Таким чином, займенники становлять замкнуту частину мови; їх склад може поповнюватися лише через прономіналізацію – перехід повнозначних частин мови (найчастіше числівників, прикметників, іменників) унаслідок втрати свого основного лексичного значення й набуття узагальнено-вказівного чи неозначеного змісту. Наприклад: Одне-однісіньке під тином сидить собі в старій ряднині... (Т.Шевченко) – у значенні саме-самісіньке» [3, 87].

Хоча займенників мало й вони становлять замкнуту частину мови, проте через їхню здатність узагальнено вказувати на будь-яку особу, ознаку й число – продуктивність використання їх у мові досить висока; без займенників спілкування в багатьох випадках було б збідненим.

Займенник не має свого постійного лексичного значення. Він кожного разу залежно від мовної ситуації, певною мірою пристосовуючи свою граматичну форму до тих слів, замість яких його вжито, указує на інші явища, наповнюється іншим змістом.

Для учнів одним з найскладніших питань при вивченні займенника є його поділ на розряди за значенням. За семантичними особливостями, граматичними та стилістичними характеристиками, функціональним призначенням на

особливу увагу заслуговує розряд неозначених займенників. Учні роблять чимало помилок у написанні багатьох слів цього розряду, тому варто добре вивчити всі їх особливості.

«Роль неозначених займенників в українській мові надзвичайно важлива, оскільки без них навіть найзагальніше неозначене значення довелось би передавати цілими реченнями, а в окремих випадках і зовсім не можна було б виразити іншими мовними засобами, не змінивши змісту повідомлюваного. Розмаїття семантичних відтінків та широкі стилістичні можливості неозначених займенників зумовлюють їх активне використання в нашій мові. Щоб учні глибоко й свідомо засвоїли матеріал з теми «Займенник», необхідно ґрунтовно проаналізувати семантику неозначених займенників, з'ясувати їх граматичну природу, дослідити стилістичні функції» [4, 16].

До неозначених у сучасній українській літературній мові належать займенники, що вказують на невизначеність особи, предмета, якості чи кількісного вияву. Вони утворюються від питально-відносних займенників *хто, що, який, чий, котрий, скільки* за допомогою префіксів *аби-, де-, будь-, хтозна-, казна-, бозна-, чортзна-* та постфіксів *-небудь, -будь, -сь: абихто, абищо, деякий, хтозна-чий, хтозна-котрий, казна-хто, казна-що, бозна-хто, чортзна-який, будь-чий, будь-котрий, хто-небудь, що-небудь, скільки-небудь, який-небудь, чий-будь, хтось, якийсь, скількись* тощо.

Неозначеність можуть виражати займенники *хто, що, який, чий, котрий, скільки*, які вживаються переважно в розмовному мовленні. У деяких контекстах до неозначених функціонально наближаються означальні займенники *інший, кожний (кожен), усякий (всякий)*. У ролі неозначених займенників також вживаються прономіналізовані числівники, прикметники, зрідка іменники: *один, другий, окремий, певний, відомий, даний, різний, річ, справа, діло*.

Займенник є найбільш абстрагованою частиною мови. У свідомості дітей поняття про нього сформуватися не може.

Через це в початкових школах вивчаються лише особові займенники.

«Ознайомлювати молодших школярів із займенником як засобом зв'язності тексту дуже зручно й потрібно, вивчаючи його як частину мови. Уже з перших уроків, говорячи учням про займенник, варто наголосити на тому, що він не називає предметів, а тільки вказує на те, що вже було назване в попередніх реченнях, таким чином, пов'язує речення в тексті, служачи засобом зв'язку. Уживання займенника допомагає також уникати недоцільного повтору слів. Виконуючи розпізнавальні вправи, замінюючи лексичні повтори займенниками, учні зможуть засвоїти й цю його властивість» [2, 8].

Не завадить ознайомити школярів із ще однією властивістю виучуваної частини мови – використання доцільного повтору займенника з метою емоційного підсилення висловлюваної думки.

Вивчаючи займенник, учні мають засвоїти, що:

- займенник, як іменник та прикметник, є повнозначною частиною мови;
- займенники не називають того, про кого або про що йде мова, а тільки вказують на них;
- визначити за займенником назву певної особи чи предмета не можна, якщо раніше вона не була відома;
- займенники змінюються за відмінками й числами, а займенники 3-ої особи ще й за родами;
- займенники дають можливість усунути одноманітність тексту, викликану повторенням одних і тих самих повнозначних слів.

Починається формування поняття про займенник з ознайомлення учнів з однією з основних лексичних ознак цієї частини мови: вказує на предмет, не називаючи його.

Розширюючи уявлення школярів про особові займенники, учитель організовує спостереження за вживанням їх у різних текстах.

Уводяться терміни “перша, друга, третя особи”. Аналізуючи приклади, діти встановлюють, що займенники *я, ти, він, вона, воно* співвідносяться з однією іменників, а

займенники *ми, ви, вони* співвідносяться з множиною іменників; займенник *він* співвідноситься з іменниками чоловічого роду, *вона* – жіночого, *воно* – середнього, інші особові займенники форми роду не мають.

Опрацьовуючи загальні відомості про займенник, треба обов'язково звернути увагу на їх використання для урізноманітнення мовлення. З цією метою корисно запропонувати замінити в тексті повторювані іменники відповідними займенниками.

Подальша робота з формування граматичного поняття “займенник” спрямовується на ознайомлення школярів із відмінюванням особових займенників за відмінками.

Учні повинні засвоїти, що:

- займенники змінюються за відмінками;
- зміна займенників за відмінками служить для їх зв'язку з іншими словами;
- називний відмінок ніколи не вживається з прийменниками, а місцевий – без них;
- решта відмінків можуть вживатися як з прийменниками, так і без них.

Засвоюючи відмінювання займенників за відмінками, учні повинні навчитися співвідносити форми непрямих відмінків займенників з формами називного. Школярі мають усвідомити, що форми *мене, мені, мною* чи *тебе, тобі, тобою* – це ті самі займенники *я, ти*, але змінені за відмінками.

Формуючи навички відмінювання особових займенників 3-ї особи, пояснень того, чому у формах родового, знахідного, орудного й місцевого відмінків з'являється *н*, учням давати не слід. Потрібно, щоб вони запам'ятали, що *н* з'являється в займеннику тоді, коли він вживається з прийменником (*у нього, але його*). В орудному відмінку наявність *н* є постійною ознакою.

У процесі подальшого опрацювання відмінювання займенників учням пропонується засвоїти порядок визначення відмінка займенника: 1) знаходжу в реченні слово, з яким зв'язаний займенник; 2) від цього слова до

займенника ставлю питання; 3) за питанням визначаю відмінок займенника».

Пристаючи до глибшого вивчення займенника в 6-му класі, звертаємо увагу насамперед на те, що ці слова, указуючи на предмети, їх якості, кількість, широко розповсюджуються в нашому мовленні й відіграють винятково важливу роль: вони не тільки служать для урізноманітнення викладу, уникнення повторів іменників, прикметників, числівників у тексті, а й часто виконують важливу стилістичну функцію, виступають стилетворчим засобом, несуть додаткове емоційно-експресивне забарвлення.

Особлива увага звертається на емоційно-експресивне забарвлення займенників. Ці вміння формуються в процесі стилістичного аналізу текстів-зразків, конструювання й редагування власних висловлювань. Ознайомлення учнів із стилістичними особливостями займенників відбувається одночасно з вивченням їх граматичних ознак і забезпечує сталість навичок мовної культури.

Добираючи методи і прийоми навчання, а також дидактичний матеріал для опрацювання займенників, перевагу слід надавати таким засобам, які б допомагали усвідомлювати морфологічні значення слів й одночасно краще розбиратися в їх семантиці. Треба також розвивати в дітей здібності усвідомлювати емоційні та семантичні відтінки слів, знайомити із стилістичними можливостями цієї частини мови.

Доцільно організувати навчальний процес так, щоб учні добре запам'ятовували ці форми, навчалися безпомилково застосовувати їх у мовленні, порівнювали б звучання слова з його написанням, засвоюючи як орфоepію слова, так і правильне його морфологічне й орфографічне оформлення на письмі. Ґрунтовне осмислення особливостей займенника як частини мови сприятиме збагаченню словникового запасу учнів, урізноманітненню висловлювань, кращому засвоєнню окремих тем, що опрацьовуватимуться пізніше.

Література:

1. Грущенко Л., Кондратюк Л. Творчості прекрасна мить: Твори, завдання під час вивчення теми «Займенник» // Студії з лінгводидактики: Зб. тез. – Вінниця. – 2000. – С. 56-58.
2. Девдера М. Вживання займенника для зв'язку речень у тексті // Українська мова та література. – 1998. – Лютий (№7). – С. 8.
3. Дудик П., Литовченко В. Сучасна українська мова: завдання і вправи. Навчальний посібник. – К.: 2007. – 190 с.
4. Дудко І. Неозначені займенники // Дивослово. – 2002. – №5. – С.16-18.

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Наталія Маславчук

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

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Перед українською школою третього тисячоліття стоїть нагальне завдання активізації навчальної діяльності учнів. Одним із засобів вирішення цієї проблеми може стати діалогічне навчання, адже в ході ефективного діалогу вчителя та його вихованців відбувається засвоєння нових „вивідних”, а не отриманих в інформативному режимі знань.

Урок літератури генетично споріднений з діалогом, оскільки в його основі – спілкування кількох комунікантів: письменника, учителя-словесника та учнів. При вивченні художнього твору сучасні читачі вступають у своєрідну інтеракцію з думками, почуттями письменника, його світоглядними позиціями, а також цілим літературним напрямом чи історико-культурною епохою.

Роль діалогу, його різновидів, ефективність та результативність у процесі становлення комунікативно-компетентної особистості є актуальним питанням сучасної літературознавчої, педагогічної та методичної науки. Про діалогізм як наукову проблему писали літературознавці (М.Бахтін), психологи (Г.Буш, А.Добрович), педагоги (В.Біблер), методисти (Г.Токмань) та інші. Найбільш вивченими є психологічний та педагогічний аспекти діалогу як основи спілкування в освітньому середовищі, а методичний аспект і досі залишається найменш дослідженим. У методичній науці та шкільній практиці спостерігається брак ґрунтовних праць, котрі спрямовували б словесника

на організацію діалогічного навчання в системі літературної освіти, що зумовлює **актуальність нашого дослідження**.

Метою статті є окреслення найбільш ефективних методичних форм, що забезпечують діалогічне навчання та формування комунікативних навичок шкільної молоді на уроках української літератури.

За визначенням С.Омельчука, *комунікативна особистість* – людина, яка „володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо) [5, 2].

Солідаризуємося з думкою О.Куцевол, що найперше, від чого залежить формування комунікативної особистості, є діяльність учителя, спрямована на організацію міжособистісного спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу, розвиток їхніх комунікативних, перцептивно-естетичних, емпатійних здібностей [3, 83]. *Спілкування в навчальному процесі* – специфічна форма інтеракції вчителя й учнів, яка ґрунтується на принципах відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства.

Учителю-словеснику у своїй професійній діяльності необхідно враховувати трактування категорії „*діалогу*” в педагогіці та літературознавстві. У теорії навчання *діалог* – основна засада педагогіки співробітництва, у якому беруть участь два суб'єкти – учитель та учень. У літературознавстві *діалог* – теоретична основа вписування художнього тексту в історичний і загальномистецький контекст доби, що забезпечує його розуміння читачем як явища інтертекстуальності. Отже, діалогічність поряд з проблемністю становить основний принцип викладання української літератури в середніх загальноосвітніх закладах.

Учені-методисти виокремлюють такі *рівні навчального діалогу*:

- *конвенційний* (співрозмовники стають „поруч”, інтуїтивно готуються бути то мовцем, то слухачем). Цей рівень зазвичай домінує в спілкуванні й веде до вищих рівнів – ігрового, ділового та духовного;

- *ігровий* (тут важливим є інтерес до співрозмовника, учитель виступає не лише знавцем свого предмета, а й актором, режисером, а також може прийняти роль героя твору);

- *діловий* (співрозмовників цікавить ступінь розумової та ділової активності, захоплення спільним завданням);

- *духовний* (учитель прагне передати розуміння духовних скарбів рідного письменства);

- *примітивний* (співрозмовник не партнер, а об'єкт, який заважає);

- *маніпуляційний* (співрозмовники виступають у ролі суперників);

- *стандартизований* (кожен учасник інтеракції прагне до збереження власного іміджу) [7, 36-37].

На уроках літератури вважаємо доцільним застосування конвенційного, ігрового, ділового та духовного типів діалогу. Пам'ятаймо, що у своїй професійній діяльності словесник має уникати примітивного, маніпуляційного та стандартного різновидів. Спілкування, яке відбувається на уроці української літератури, в ідеалі має стати поліфонічним. На думку Г.Токмань, домінуючий тип та переходи з одного рівня на інший мають ретельно продумуватися педагогом [7, 42].

Шкільна практика засвідчує, що найефективніші результати розвитку повноцінної, всебічнорозвиненої особистості учня дають уроки, проведені на одному з вищих діалогічних рівнів або ж з їх комплексним використанням. Для досягнення цього словесник повинен мати знання психологічних різновидів спілкування, що відкриває можливість свідомо обрати тип діалогу, оптимальний для конкретного вчителя, класу, теми, яка вивчається, та застосовувати ті методи, форми й прийоми роботи, що спонукатимуть учнів до спілкування. Для цього слід шукати те, що відповідає інтересам кожної дитини.

Повноцінна реалізація принципу діалогізму, як стверджує Г.Токмань, може відбутися лише в період ранньої юності [7, 42]. Особливо сприятливими для цього є уроки української літератури, на яких педагог демонструє

свій діалог з художнім словом, вступає в діалог „учитель-учень” як мовець-партнер та спонукає до діалогу „учень-учень”, „учень-клас”. Усе це переростає в поліфонічне спілкування.

Розглянемо особливості методики використання діалогу на уроках української літератури в старших класах.

Юнацький вік характеризується критичним мисленням, тому, читаючи твір, учні визначають авторську позицію, порівнюють її зі своєю думкою, потребують конкретних доказів. Діалогізм доцільно реалізувати через форми, які спонукали б старшокласників до аргументації власної позиції цитатами з літературного тексту.

Перший етап вивчення твору – діалог „учень-художній твір”, у ході якого зустрічаються два світи – світ письменника та його літературного творіння й внутрішній світ дитини. У процесі читання старшокласник шукає відповіді на значущі для себе питання не лише літературного, а й особистісного характеру. На певному етапі в цей діалог вступає вчитель, щоб зацікавити учня в подальшому читанні твору, тактовно й ненав’язливо спрямувати його сприймання та інтерпретацію.

Для повнішого розуміння естетичних поглядів письменника обов’язково слід увести учнів у час написання твору. Досить ефективними будуть **екскурсії до місць, описаних митцем, відвідування меморіальних музеїв, садиб** тощо. Так, перед вивченням кіноповісті О.Довженка „Україна в огні” можна провести **позакласний захід „Вінниччина у вогні Вітчизняної війни” у формі зустрічі з ветеранами, учасниками партизанського руху, очевидцями** тих буремних подій, з подальшим виконанням **творчого пошуково-дослідницького проекту** „Війна 1941-1945 рр. на сторінках художніх творів та в спогадах моїх краян”. Для цього, співпрацюючи з учителями літератури та історії, учні складають перелік запитань й обговорюють прогнозовані відповіді. Значна роль у підготовці бесіди належить словеснику, котрий пропонує орієнтовні зразки питань до очевидців тих подій, наприклад: *„Які були Ваші відчуття й думки, коли вперше почули про*

початок війни? Пригадайте свої перші дії. Опишіть найважливіші, найпам'ятніші для Вас особисто та для Ваших близьких події. Що б Ви побажали сучасному молодому поколінню?”

Перед вивченням „Жовтого князя” Василя Барки ефективним буде **відвідування виставки**, присвяченої Голодомору 1932-1933 рр. Учні отримують **випереджальне завдання** зафіксувати факти та враження, отримані в ході перегляду експозиції. Наступний урок доцільно провести у формі **рольової гри „Діалог через роки”**: поділити клас на групи: перша – „влада” (Отроходін та його помічники); друга – „народ” (сім'я Катранників). У ході полілогу учні відстоюють свою позицію, аргументуючи її епізодами з тексту. Рольовій групі „представники влади” доцільно поставити питання: „Як ви оцінюєте становище українського народу в 1933 р.? Які заходи ви проводили для його благополуччя?” Група, що виконує роль народу, обдумує питання: „Як ви оцінюєте політику радянської держави? Які дії з боку влади переважали – протизаконні чи сприятливі для вашого добробуту? Чим ви поясните своє неприйняття курсу влади?” Учитель підтримує пошуковий імпульс спілкування, спрямовуючи дискусію в належне русло.

Ефективним під час вивчення „Жовтого князя” може бути використання **прийому постановки пошуково-дослідницького завдання**: „Зробіть ретроспективний аналіз соціальної дійсності в романі „Жовтий князь”. На такому уроці буде використано **ігровий діалог**.

На уроці підготовки до тематичної атестації, спрямованої на з'ясування рівня засвоєння знань, умінь і навичок учнів, ефективною буде **робота в групах**. Учасники кожної групи складають перелік питань за прочитаним текстом, які ставлять своїм опонентам. Наприклад, при закріпленні знань про життя і творчість М.Хвильового (11 клас) можна використати такі питання: «Що спонукало письменника до самогубства? Як революція змінює жінку у творі „Кім у чоботях”? Яка метаморфоза відбулася у внутрішньому світі героя

новели «Я (Романтика)»? Поясніть назву й присвяту цього твору. Які ідеї відстоював М.Хвильовий у літературній дискусії 1925-1928 рр.? Який гуманістичний символ є центральним у новелі „Я (Романтика)”?»

Участь учнів у навчальному діалозі доцільно оцінювати з урахуванням таких критеріїв: глибина, точність формулювання питання, правильність, лаконічність, повнота відповіді, достатня аргументованість прикладами з тексту; активність й мовленнєва культура, оригінальність суджень. Одна з груп може отримати завдання коригувати неправильні відповіді.

Отже, діалогічні методи, прийоми й форми навчальної діяльності найбільш продуктивно впливають на розвиток комунікативно-компетентної особистості. На уроках української літератури навчальний діалог доцільно організовувати, застосовуючи як традиційні методичні засоби (різновиди бесіди, постановку питань різного типу), так і інноваційні (рольова гра, урок-зустріч, урок-засідання, урок-форум, інтегрований урок літератури та історії тощо). Їх уміле використання та поєднання сприяє оптимізації процесу літературної освіти учнів старшої ланки середніх загальноосвітніх закладів.

Література:

1. Верещага Н. Навчання як партнерство вчителя й учня // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – Травень (№ 15). – С. 5-7.
2. Глущенко Л. Співпраця учителя з обдарованими дітьми на уроках літератури // Рідна школа. – 2005. – № 5-6. – С. 76-77.
3. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх вчителів літератури: Монографія. – Вінниця: Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
4. Михайлів Т. Нетрадиційні уроки // Педагогічна академія пані Софії: Міні-журнал. – 2006. – Травень. – С. 4-20.
5. Омельчук С. Формування мовленнєво-комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису: Лінгводидактичні аспекти // Дивослово. – 2006. – № 9. – С. 2-5.
6. Токмань Г. Діалогізм та проблемність як принципи сучасного прочитання української літератури в школі // Дивослово. – 2001. – № 3. – С. 55-58.

7. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: Екзистенціально-діалогічна концепція. – Київ: Міленіум, 2002. – 320 с.



Алла Бурдейна

магістрантка ІФЖ

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

**ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА
ДУХОВНОСТІ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ ПІД
ЧАС ВИВЧЕННЯ РОМАНУ «ДИВО»
ПАВЛА ЗАГРЕБЕЛЬНОГО**

Усвідомлення себе через історію, у русі людського духу – необхідна передумова гуманістичних орієнтацій у сьогоденні й майбутньому. Це глибоко усвідомлював видатний письменник сучасності Павло Загребельний, створюючи історичні романи, проникаючи крізь товщу століть до глибинних витоків духовної культури наших предків. Саме вивчення в шкільній програмі роману «Диво» – найкраще тому підтвердження. Задум, будова, стиль цього твору, його авторська концепція – по-справжньому цікаві й оригінальні. За висловом В.Дончика, нічого подібного практика українського роману досі фактично не знала [2, 184]. На жаль, новою програмою передбачено лише чотири години для вивчення цього твору у 12 класі. Тому, урахувавши його величезний виховний, естетичний та пізнавальний вплив на читача, на нашу думку, варто додати на розгляд роману "Диво" ще дві години, відведені на позакласне читання.

До проблеми вивчення цього твору в школі звертались літературознавці, методисти й учителі-новатори, у тому числі В.Дончик у праці «Істина – особистість», С.Надурак і О.Слоньовська, В.Фащенко і Т.Чумак у своїх методичних порадах.

На першому уроці учні мають ознайомитися з життєвим і творчим шляхом письменника, його можна побудувати по-різному, використовуючи сучасні технології. Наступні спарені уроки присвячуємо аналізу історичного роману. Ефективним прийомом активізації пізнавальної діяльності учнів може стати епіграф уроку – слова Ліни Костенко:

*Митцю не треба нагород,
Його судьба нагородила.
Коли в людини є народ,
Тоді вона уже людина.*

У вступному слові вчителя потрібно відзначити, що «Диво» – роман талановитий і новаторський. Тут Павло Загребельний не просто занурювався в нову для нього сферу історії, а й звертався до ґрунтовного розкриття проблеми мистецтва. І головною її віссю, наскрізним образом роману виступала Софія Київська – мистецький витвір, що належав і XI століттю, і такою ж мірою століттю XX – незвичайне диво, що «ніколи не кінчається й не переводиться», диво вічне. *«...Кам'яне диво: небаченої величі й краси храм, який за розмірами поступався лише константинопольській Софії, а за своїм зовнішнім і внутрішнім убранством, за своєю пишнотою й барвистістю не мав рівних у цілому світі. Украшений золотом і сребром, цей собор був барвистий, як душа, уява народу, що створив його»* [3, 294].

Обговорення твору можна провести у формі **рольової гри**, об'єднавши учнів у три групи – «мистецтвознавці», «літературознавці» та «історики», котрі заздалегідь готують невеликі культурологічні повідомлення про собор Софії Київської. Учні розповідають, що це – найкоштовніша перлина українського зодчества. Храм від часу свого закладення й донині був і залишається символом української держави. Самобутній і неповторний, увібрав у себе культуру Центральної Європи, але водночас залишився глибоко національним, маючи в основі своїй "щось язичницьке".

У романі фантастично співіснують поряд три часові площини: період Київської Русі (X – XI ст.), Другої світової війни й 60-х років XX століття. Відомо, що світовий прогрес людства розгортається у великій часовій спіралі, і кожна епоха в чомусь головному перегукується з наступною й попередньою, безповоротно втрачаючи щось у минулому й набуваючи нового, незвіданого в майбутньому. Попередні віки з прийдешніми повинна пов'язувати воедино якась вісь, що перебуває водночас на різних кінцях історії. Саме таким стрижнем, на якому тримаються цілі епохи, і є в романі П.Загребельного собор святої Софії. Пронизуючи віки, увібравши в себе духовний досвід тих, хто "вибудовував державність Київської Русі" [3, 294], ця пам'ятка древнього зодчества струменить у майбутнє, несучи прийдешнім поколінням віру у свій народ, у свою землю, упевненість у невмирущості нації, яка має такі святині.

Значне місце в аналізі твору посідає характеристика образу Сивоока. Тут доцільно використати **слово вчителя**, у якому він може розповісти, що образ малого хлопчика Сивоока вигаданий і водночас цілком реальний за своєю художньою сутністю. Він справді постає перед нами живою, вірогідною й типовою людиною своєї епохи, яка має духовну та національну свідомість і є прикладом для подальших поколінь – з великою й драматичною біографією, з пошуками, стражданнями, сумнівами та надіями.

З самого першопочатку, потрапивши до діда Родима, маленький Сивоок зворушує читача наївною щирістю, чистотою душі та вродженою поетичністю світосприйняття. З особливою проникливістю та великою психологічною правдивістю досліджує автор формування таланту майбутнього митця. У діда Родима він тільки спостерігав, *"куди яка краса кладеться"*. Потрапивши вперше до Києва, хлопець зайшов до церкви Богородиці. *«Він не знав, де він і хто він, забув про все на світі, хотілося плакати, як давно колись на темному шляху, але плакати вже не від ляку й безнадії, а від захвату тим буйно-дивним світом барв, який*

храм носив у собі, та не знав про це, а відкрив тільки нині» [3, 44]. Лише душа художника могла відгукнутись на цю красу, тільки очі художника здатні не просто побачити, а глибоко увібрати в себе це диво. Змалку захоплювався Сивоок барвами рідного краю, наснажувався красою своєї землі. Хоч і пройшов потім різні мистецькі науки в чужих краях, душу свою зберіг незайманою. Тому й зумів створити храм, який став продовженням київської землі, «з гучним її криком, її співом, мелодією, барвою» [3, 294].

Саме це розгледів крізь товщу віків талановитий письменник, саме таким він створив свого Сивоока. Немало горя і втрат пережило вразливе серце художника в ті жорстокі часи. Спочатку смерть діда Родима, потім – маленького Лучука, убитого Какорою. Душила його ночами дика хіть убити Какору, але знав, що ніколи не зможе цього зробити.

Використовуючи **бесіду**, учитель з'ясовує такі питання:

1. На яких моральних підвалинах засновано характер Сивоока?

2. Які позитивні риси характеру персонажа ви простежуєте протягом твору?

Учні спостерігають за розкриттям автором проблеми творчого начала в людині, свободоловства, людської гідності, використовуючи **метод «мозкового штурму»**, Обговорюючи запропоновані питання, старшокласники висувають свої ідеї й визначають, що проблема морального вибору ніколи не стояла перед Сивооком. Він завжди робив свій вибір підсвідомо, розкуто й упевнено, ні на хвилю не вагаючись, у своїх учинках завжди керувався лише покликом серця, яке було виховане добротою, людяністю й високою гідністю його першого і єдиного вихователя – діда Родима. Сивоок перейняв від старого саме тільки добро, навчився корисного, знав лише почуття, що підносять людину над світом, не відав принижень, неправди, лукавства, заздощів, переляк бачив лише в тих, хто пробував нападати на Родима. Ні на мить не вагався Сивоок, стаючи в ряди полонених монахів-болгар на спекотному тракті перед Царгородом, щоб розділити з ними хресний шлях, який мав закінчитися

нелюдськими муками, а то й смертю. Ці патріотичні дії героя виховують у читача національну свідомість. Проте доля була милосердною до нього. Виявивши надзвичайну мужність перед катом, художник, однак, залишився цілий і неушкоджений – ніби саме Провидіння оберігало його, урятувавши зір.

Отже, що ж є дивом для автора в романі? Це питання можна запропонувати учням на етапі узагальнення вивченого матеріалу. Учитель наголошує, що твір закінчується символічно:

"І син його – серед нас. Завжди з його талантом і горінням душі.

І диво це ніколи не кінчається і не переводиться" [3, 569].

Старшокласники доходять висновку, що дивом є не тільки храм Софії Київської, дивом є справжнє мистецтво як витвір людської уяви і як засіб самовираження геніальності, диво – немеркнучі таланти, яких народжує багата й щедра земля, дивом спалахнув з мороку віків невідомий київський зодчий, щоб увічнити свою осяйну мрію, передати далеким нащадкам мистецький геній і безсмертну душу рідного краю.

Щоб учні краще збагнули образ князя Ярослава Мудрого, мусимо сказати, що не випадково він зробив відкриття: вичаровуючи гармонійність із сум'яття, Сивоок схожий на свою землю. Цим несподівано глибоким порівнянням автор розкриває внутрішні зв'язки митця з людьми й природою тих місць, де вперше відчув своє буття.

Ярослав Мудрий – теж виходець із своєї землі, вона йому по-своєму дорога, і він робить усе задля її зміцнення та утвердження. Учитель звертає увагу учнів на проблему влади й людини. Проте образ князя поданий в усій суперечливості та роздвоєності. Ярослав наказує літописцеві знищити сторінку із записом про Сивоока, приховуючи ганебну правду про жорстоке вбивство великого зодчого, рівного якому не було в Руській землі [5, 29].

Отже, на завершальному етапі роботи над романом можна запропонувати учням підвести підсумок про основні морально-етичні проблеми, порушені у творі, а це: людина перед вибором, людина в процесі самопізнання та самоствердження, людина-творець. Справді, у вирі епох і віків, у війнах і переселеннях народів утрачено багато матеріальних цінностей. Проте і в літописних пам'ятках, і у фольклорних переказах та легендах, і в пам'ятниках древньої архітектури, що збереглися до наших днів, простежується спільна основа, єдність, яка складає фундамент нашого буття. Це прагнення до Краси, віра в незнищенність людського духу, у перемогу Правди і Добра. Тому в центрі "Дива", як і інших історичних романів П.Загребельного, – історія людської душі. *"Усе, що я досі написав і що напишу, у мене тільки про одне: про збереження людської особистості, людини як найбільшої коштовності"* [6, 76].

Тому собор для нас є насамперед пам'яттю поколінь, духом єдності минулого й сучасного, символом вічності, невмирущості народу, що зумів створити це диво й пронести його крізь віки, а ще – пам'ятником Людині і її творчому генію.

Вивчення роману «Диво» П.Загребельного в школі є важливим, адже саме цей витвір письменника носить народний характер, наснажує історичну пам'ять, розкриває наболілі суспільні та естетичні тенденції часу.

На сьогодні розроблено досить велику кількість методичної літератури, у якій учителі-новатори викладають свої методичні поради щодо проведення того чи іншого уроку, та кожна праця має індивідуальний характер й оригінальні методичні рекомендації. Актуальність проблеми для методики викладання української літератури й зумовили вибір теми статті.

Література:

1. Горак Г. Від Диявола до Ангела. – К., 1991. – Серія 2. – №7. – С.47.

2. Дончик В. Істина – особистість: Проза Павла Загребельного. – К., 1984. – 246 с.
3. Загребельний П. Диво. – Харків, 2006. – 638 с.
4. Надурак С., Слоновьовська О. Вивчення української літератури. 11 клас. Інтегровані уроки. – Харків: Веста: Вид-во «Ранок», 2004. – 222 с.
5. Фащенко В. Павло Загребельний: Нарис творчості. – К., 1984. – 209 с.
6. Чумак Т. Проблема збереження духовного світу наших предків та сучасників // УМЛШ. – 2007. – №4. – С.28-32.



Ольга Барало

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л.І.)*

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЗИТИВНИХ ДУХОВНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТИРІВ ПРИ АНАЛІЗІ РОМАНУ ВІКТОРА ДОМОНТОВИЧА «ДОКТОР СЕРАФІКУС»

Роман «Доктор Серафікус» акумулює у своїй структурі потрійну концепцію позитивних життєвих орієнтирів, в основі якої – висвітлення негативного досвіду неправильних виборів. Така концепція розкривається глибоко смисловими лініями свободи, гендерної тотожності й справжньої любові. Сучасні старшокласники належать до покоління, яке зіткнулося з гострими проблемами, пов'язаними з трьома вищезгаданими аспектами життя суспільства. Ці питання примушують учнів сумніватися в істинних цінностях. Тому систему уроків аналізу пропонованого твору було б доречно проводити під девізом: «Наперекір серафічним стереотипам».

Відповідно до принципів гуманістичної освіти ми вибудовуватимемо парадигму аналізу роману, беручи до уваги чотири основні етапи роботи над твором: рефлексивний, рецептивний, аналітичний, емпативний. Зважаючи на складність самого роману «Доктор Серафікус», використаємо **проблемне навчання**, методичні основи якого напрацьовані Є.Пасічником. Це

сприятиме формуванню в учнів інтенсивної мисленнєвої активності [4, 68].

Твір В.Домонтовича спонукає читачів замислитися над трьома життєво важливими питаннями. Перше з них – питання свободи, яке стосується як вибору Серафікусом власної життєвої дороги, так і загальнолюдської екзистенції. Аналіз цього питання варто розпочати з **рефлексивної бесіди**, щоб спрямувати сприйняття учнів у необхідне русло. Така бесіда зорієнтує школярів на заглиблення у власний внутрішній світ, створить комфортні умови для невимушеного спілкування, спонукає до актуалізації внутрішніх, прихованих у глибині їхньої підсвідомості орієнтирів [6, 15]. Пропонуємо орієнтовні запитання бесіди:

- *Що таке свобода?*

- *У чому виявляється свобода в житті людини?*

- *Чи погоджуєтесь ви з твердженням відомого вченого-психолога Д.Леонтьєва про те, що свобода – амбівалентна, вона водночас і дар, і тягар; людина може прийняти її чи від неї відмовитися; кожна особистість вирішує проблеми відповідно до міри своєї свободи, роблячи власний вибір [2, 20]?*

- *Як розуміє свободу Василь Хрисанфович Комаха?*

Відповіді на ці запитання стануть початком рецептивного етапу сприйняття твору. Учні повинні дійти висновку, що головний персонаж твору Василь Хрисанфович – типовий тип безвольної людини. Його не хтось таким зробив, а він сам таким себе хоче бачити. Цей висновок впливає з усього роману і з вибудови автором внутрішнього світу свого героя.

Далі вважаємо доцільним почати **характеристику образу** Серафікуса:

- *Як Комаха ставиться до своєї «іншості», несхожості на інших?*

- *Заради чого він відкидає звичайне людське щастя?*

Такі роздуми реалізують аналітичний етап сприйняття твору, який допоможе старшокласниками з'ясувати суть Серафікусового «рабства»: *Навіщо Комаха тікав від*

звичайних людських клопотів у мертву науку рефлексологію?

Учитель має привести старшокласників до усвідомлення думки, що доктор Серафікус, який бажав, щоб його любили, не хотів спілкуватися з людьми тому, що не мав мужності взяти на себе відповідальність за їхні та свої вчинки. Його оазою стала рефлексологія, тому що в ній не потрібно було робити відкриттів і нести за них відповідальність, у цій галузі все констатоване й відоме, а от суспільство – надто складний для Комахи організм, будь-яке рішення в ньому тягне за собою «хвіст» відповідальності.

Після розкриття проблеми настає емпатійний етап: у «Докторі Серафікусі» можна простежити величезну трагедію людини, яка хоче бути потрібною суспільству, необхідною хоча б комусь, але не в змозі взяти на себе тягар відповідальності. Комаха нещасливий тому, що сам себе прирік на таке життя. Аналізуючи таким чином лінію свободи в романі, допомагаєм старшокласникам усвідомити важливість свободи вибору в житті та відповідальності за кожен вчинок. Необхідно також наголосити, що відмова від свободи (як у випадку із Серафікусом) може призвести до загибелі людської душі, деградації й самознищення.

Питання свободи тісно переплітається з проблемою гендерної тотожності. Аналізуючи гендерні проблеми роману, учні отримують досвід правильного психологічного підходу до вирішення цього питання у власному житті. Загалом гендерне виховання виходить з концептуальної тези, що людина – не абстрактна нейтральна одиниця, а жінка й чоловік, у їхній рівноправності, самовираженні й самоствердженні [7]. До цього висновку учні мають дійти в ході аналізу епічного твору.

Характеризувати проблему гендерної тотожності в романі допоможе книга Джона Елдріджа «Неприборкане серце». На уроці варто ознайомити учнів з авторським розумінням критеріїв справжнього чоловічого й жіночого серцець, тобто осмислити психологічні потреби гендерів [8, 28; 53]:

Прагнення чоловічого серця	Прагнення жіночого серця
перемога лиходіїв у битві	бути бажаною
порятунок красуні	бути здобутою, завойованою
здійснення пригод	здійснити пригоду разом з коханим

На основі цієї таблиці учні визначають, які прояви згаданих прагнень спостерігаються в щоденному житті. Логічним буде постановка таких запитань:

- *Що ж станеться, якщо ці бажання будуть придушені?*

- *Джон Елдрідж говорить, що якщо роками не зважати на ці потреби, вони можуть повернутися своїм темним боком. Багато чоловіків ненавидять невідоме і, як Каїн, прагнуть десь осісти й побудувати свій власний світ [8, 32].*

- *Яке віддзеркалилась думка психолога в образі Серафікуса?*

Обговоривши ці запитання, учні зможуть чітко визначити «серафічні» ознаки чоловічності й зробити висновки щодо доцільності використання критеріїв Серафікуса у своєму житті. Читачі з'ясовують, що, не відповівши на внутрішні прагнення, Василь Комаха не лише зневолює себе у власному світі, а й втрачає свою тотожність як чоловік. Серафікус не відповів на жодне прагнення свого єства: не був здатним на достойний вчинок, не зумів урятувати (у духовному розумінні) Вер, не зміг здійснити щось велике (не в значенні загального блага, а стосовно особистого життя). Його прагнення мати дитину без участі жінки – абстрактне й нереальне, воно свідчить лише про недозрілість як чоловіка й батька.

У творі частково втрачену гендерну тотожність мають усі герої, яскравим прикладом жінки такого типу є Вер. Аналізуючи цей образ, учитель запитує старшокласників: *«Які події з життя Вер натякають на її неспроможність реалізувати жіночу самість?»* Учні пояснюють, що Вер з дитинства змушена (тут не говоримо вже про вільний вибір)

узяти на себе чоловічу роль, забезпечуючи своє життя. Вона керує чоловіками й обирає стиль власної поведінки, ця жінка не бажає бути здобутою, вона сама здобуває, а згодом, коли схоче, відкидає обранця. Урешті, усі її пригоди обмежуються емоційними примхами.

Старшокласників слід спрямовувати до розуміння гендерних відмінностей особистості – це завжди «він» або «вона». При уподібненні одне до одного з'являється оте «воно», яке не здатне в повноті виконати своє покликання на Землі [3, 9], бо чоловічна жінка не зможе стати матір'ю (у психологічному й особистісному значенні), а жіночний чоловік не зможе виконати батьківський обов'язок. Батьківство – це перш за все відповідальність за жінку як матір своїх дітей, за відносини між членами родини, за безпеку своєї сім'ї [5]. У романі Серафікус неодноразово наголошує, що він не готовий до відповідальності, а відтак батьком він стати не може. Мати в родині – це любов і затишок, проте Вер також не здатна взяти на себе таку роль, бо її сприйняття любові обмежується лише сексуальними примхами, а затишок – самотністю.

Третя глибинна проблема роману стосується концепції справжньої любові. У творі розкрито суть «серафічної» любові до жінок, яка тотожна любові інтелектуальній і не виходить за межі розуму. Для того, щоб учні могли усвідомити абсурдність такої любові, варто провести **евристичну бесіду** на тему «Прояви справжньої любові». У ході бесіди вчитель записуватиме відповіді учнів у п'ять стовпчиків, що відповідатимуть п'яти сферам особистості, які охоплює любов: емоційній, фізіологічній, розумовій, почуттєвій і вольовій. Учні також повинні висловити свою думку щодо того, яка зі сфер найсуттєвіша в цьому почутті.

11-класники доходять думки, що найбільшу значущість має вольова сфера: «Я люблю тебе, тому заради тебе готовий на зречення». **Мозковий штурм** з обговоренням питання: «*Які сфери Серафікуса охоплює любов?*» приводять учнів до висновку, що любов персонажа роману замкнена лише в розумовій сфері. Василь Хрисанфович думає, що любить Вер, проте нічого не робить, аби кохання

вийшла за межі думки (хоча читачеві відомо про близькі стосунки між Серафікусом і Вер). Отже, любов Комахи залишається на рівні інтелектуалізму, бо ініціатором усіх зустрічей виступає Вер.

Використовуючи п'ятивимірну концепцію любові, можна поговорити з учнями про їхнє розуміння цього почуття й на основі спільного обговорення зробити висновок про його важливість для кожної людини. Потрібно, щоб молодь усвідомила, що особистість буде щасливою тільки тоді, коли зуміє правильно збалансувати у своєму житті три важливі цінності: свободу, власну гендерну тотожність і справжню любов.

Роман В.Домонтовича «Доктор Серафікус» стане актуальним для старшокласників, якщо вони зможуть віднайти в ньому під модерністською завісою відповіді на особистісно значущі питання. Тому вчителю необхідно докласти неабияких зусиль, аби доступно й водночас глибоко подати старшокласникам матеріал цієї теми.

Література:

1. Домонтович В. Доктор Серафікус // www.ukrtoronto.com.
2. Леонтьев Д. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 17–24.
3. Морозов К., Ярошенко С. Він і вона. – Вінниця: Clara Studio. – 2007. – 126 с.
4. Пасічник Є. Українська література в школі. – К.: Рад. школа, 1983. – 319 с.
5. Пуликовский Я. Стоит быть отцом. Главная карьера мужчины // www.catholic.uz.
6. Уліщенко А. Методика вивчення української еміграційної прози в старших класах загальноосвітньої школи: Автореферат дис... канд. пед. наук. – Київ, 2002. – 20 с.
7. Цокур О., Іванова І. Розвиток гендерного підходу в освіті // <http://osvita-ua.net/school/technol/313>.
8. Элдридж Д. Необузданное сердце. Постигая тайны мужской души. – СПб.: Шандал. – 2004. – 288 с.



Галина Куцолабська
магістрантка ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)

ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРНОЇ ПРОЗИ В 11 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Упродовж багатьох десятиліть ХХ ст. український літературний процес був штучно розмежований і поділений на дві відокремлені частини – письменники материкової України та діаспори. При цьому творчість національних митців, котрі з різних причин опинились поза межами рідної землі, довго залишалась terra incognita для широкого читацького загалу або навмисне перекручувалась, поливалась брудом представниками офіційного радянського літературознавства. Тільки наприкінці 90-х років ХХ ст., після здобуття Україною державної незалежності, твори діаспорного письменства стали друкуватись на Батьківщині, а кращі з них були введені до шкільних програм, зокрема проза Івана Багряного, Василя Барки, Уласа Самчука, поезія Олександра Олеся, Олега Ольжича, Євгена Маланюка, Олени Теліги та багатьох інших.

Перед літературознавчою наукою на межі двох тисячоліть постала важлива проблема об'єктивного дослідження феномену українського діаспорного письменства, його звільнення від заідеологізованих характеристик підрадянського періоду, визначення специфічних рис, ретельний аналіз творів замовчуваної й призабутої спадщини. На вирішення означеного питання спрямовані дослідження Г.Грабовича, М.Жулинського, М.Ільницького, Ю.Мариненка, Р.Мовчан, М.Наєнка, М.Неврлого, М.Сподарця, Ю.Шереха та інших [3, 330].

Відкриття донедавна невідомої сторінки національної культури – еміграційного письменства відіграє винятково важливу роль у соціалізації молодого покоління, вихованні її

патріотизму. Методична наука має на меті обґрунтування системи вивчення літературного процесу поза межами України з урахуванням набутків сучасного літературознавства й напрацювань новітніх освітніх технологій. Такий стан методичної науки та шкільної практики зумовлює **актуальність нашого дослідження**.

З 90-тих років ХХ ст. почали з'являтися методичні статті, пов'язані з вивченням української діаспорної прози в школі. Це праці Г.Бійчук, О.Забарного, С.Жили, Л.Панчук, О.Піскун, В.Пушко, О.Слоньовської, А.Фасолі та ін., вони в основному присвячені вивченню творчості окремих представників української діаспори. Однак і досі немає методичного дослідження узагальнюючого характеру.

Мета статті – накреслення основних шляхів вивчення великих епічних творів української діаспорної літератури в загальноосвітніх закладах різного типу.

Чинна програма з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів передбачає текстуальне вивчення роману-хроніки „Марія” Уласа Самчука, роману „Жовтий князь” Василя Барки та пригодницького роману „Тигролови” Івана Багряного, а також оглядове ознайомлення старшокласників з прозовою спадщиною інших представників еміграційної прози.

Починаючи знайомство учнів з цим мистецьким феноменом, необхідно зробити історичний екскурс, що дасть змогу сучасній молоді наочніше осмислити його причини та специфічні ознаки. Зробити поглиблений історико-соціологічний коментар доцільно на **інтегрованому уроці української літератури та історії** „Нашого цвіту по всьому світу”.

Дослідники вітчизняної історії зазначають, що бурхливі соціально-політичні події ХХ ст. у європейському просторі загалом та Україні, зокрема, спричинили три хвилі еміграції українців: перша – з останньої чверті ХІХ ст. до початку Першої світової війни; друга – період між двома світовими війнами; третя – період після Другої світової війни. Якщо перші масові виїзди за межі Батьківщини зумовлені переважно соціально-економічними причинами,

а саме аграрним перенаселенням; друга еміграція спричинена поєднанням соціально-економічних та політичних мотивів, то третя була суто політичною. Значна кількість людей – понад 250 тисяч, закинутих у часи воєнного лихоліття до Німеччини та Австрії, відмовилась повернутися до „радянського раю” з політичних міркувань. Про це пише І.Багряний у памфлеті „Чому я не хочу вертатись до СРСР?” Унаслідок таких подій за кордоном утворились українські етнічні групи, думки й почування яких представляли „літописці времені лютого” – письменники, на чиї плечі випав тягар вигнання.

Уявлення про позицію цих митців дають їхні мемуари та епістолярій, з якими може познайомитися **група учнів-„архіваріусів”**. Наприклад, спогади Г.Костюка засвідчують, що письменники, які опинились на чужині, зробили багато для вільного розвитку української культури, для збереження серед емігрантів пам’яті про їхнє національне коріння [2, 442]. Саме від еміграційних митців Європа та увесь світ дізнавалися про страшні кривди, що їх зазнав наш народ у ХХ ст.: сталінські репресії, голодомор 1933 р., страждання України, яка горіла в огненному колі Другої світової війни. Таким чином, старшокласники приходять до висновку про роль української еміграційної літератури як джерела правдивої інформації про трагедію нації, нищену більшовицьким режимом.

На оглядовому уроці в ході **проблемної лекції** учнями осмислюється діяльність першого діаспорного повоєнного об’єднання літераторів – письменницької організації МУР (Мистецький Український Рух), що функціонувала впродовж 1945–1948 рр. „на планеті ДіПі” (у таборах для біженців). Мурівці ставили такі завдання: «Беззастережно, повно та віддано стояти на сторожі інтересів нації, що боролася, бореться й буде боротися за утвердження себе в правах, які їй без найменшого сумніву належать» [1].

11-класники мають усвідомити специфічні риси діаспорної літератури:

- автобіографічність творів, побудованих на роздумах про особисто пережите, що особливо яскраво виявляється в „Тигроловах” та „Саді Гетсиманському” І.Багряного, спогадах „На білому коні”, „На коні вороному”, „Планета ДіПі” У.Самчука тощо;
- історіософське осмислення долі України на широкому історичному тлі кінця ХІХ – першої половини ХХ ст.; зображення трагедії українців у жорнах тоталітарних режимів – сталінського й гітлерівського;
- синтез національної свідомості та західноєвропейських психологічних і філософських концепцій – „надлюдини” Ф.Ніцше, архетипів К.-Г.Юнга та екзистенціалізму, зокрема у творах І.Багряного та В.Барки;
- поєднання найкращих традицій реалістичного відтворення дійсності та модерністських пошуків, використання національних архетипів й авторських символів і метафоричних образів;
- розширення жанрової палітри великих епічних творів: роман-хроніка, роман-мартиролог, соціально-пригодницький роман.

Спостереження за виявом означених рис української діаспорної прози будуть здійснюватися на уроках аналізу названих творів. Найбільш ефективним видається використання **інтерактивних форм навчальної діяльності**, зокрема, **засідання круглого столу** „Трагедія Марії – трагедія України” (за однойменним романом У.Самчука), **рольова гра** „**Засідання експертної ради**” „Класичні й новаторські риси авантюрного роману” (за „Тигроловами” І.Багряного), **прес-конференція літературних персонажів** „Мартиролог-1933” (за повістю „Жовтий князь” В.Барки).

Слід ураховувати те, що українській еміграційній прозі властивий глибокий психологізм, символічність образів, підтекст, а це зумовлює необхідність надання вчителем у процесі вивчення теми відповідних **коментарів (історичних, літературознавчих, культурологічних, побутових)**, використання **аналітичних, пошуково-**

евристичних, проблемних запитань і творчих завдань.

Діаспорна проза багата на **образи-символи й метафори**, розкодування яких поглиблює розуміння письменницьких творінь. Пильної уваги та осмислення потребують колористична палітра „Жовтого князя”, образ церковної чаші; біблійні міфологеми – муки Христові в Гетсиманському саду, протистояння Каїна й Авеля, лейтмотив бетховенської „Місячної сонати”; образ поїзда-дракона, тигроловів у романах І.Багряного тощо.

Національна свідомість українців яскраво відтворена письменниками-емігрантами за допомогою **архетипів** – глибинних символів, праобразів, що розкривають українську ментальність. Концепція архетипів стала поширеною в західноєвропейській літературі завдяки роботам К.-Г.Юнга, який вбачав в архетипах успадковані психічні структури, що відтворюються несвідомо й формують активність уяви, а тому виявляються в міфах та віруваннях, у творах літератури й мистецтва [3, 97]. Письменники української діаспори використовують у своїх творах архетипи Землі, Матері, Роду, зокрема І.Багряний у „Тигроловах”, У.Самчук у „Марії”.

На етапі узагальнення теми можна запропонувати **дискусію** „Погляд письменників-емігрантів на шляхи визволення України”. Імпульсом до обговорення слугуватиме твердження чеського дослідника М.Неврлого: „Маланюк вбачав майбутнє Батьківщини в моральному переродженні нації, а Багряний – у національно-визвольному русі” [4, 18]. Учасники дискусії висловлюють власні аргументи, підтверджуючи їх цитатами з художніх творів обох митців.

Отже, ідейно-естетична специфіка діаспорної прози зумовлює її виокремлення з масиву української літератури ХХ ст. і вивчення відповідно до накреслених магістральних ліній, що увиразнюють особливості еміграційної літератури, яка суттєво відрізняється від мистецької спадщини українських прозаїків материкової Батьківщини того періоду

за способом зображення дійсності, проблематикою та художньо-образною структурою.

Література:

1. Зарубіжні українці / С.Ю.Лазебник (кер. авт. кол.), Л.О.Лещенко, Ю.І.Макар та ін. – К.: Вид-во «Україна», 1991. – 252 с.
2. Костюк Г. З літопису літературного життя в діаспорі // Костюк Г. У світі ідей і образів: Вибране. Критичні та історико-літературні роздуми. – Нью-Йорк, 1983. – 413 с.
3. Літературознавча енциклопедія: У 2 т. Т.1 / Авт.-уклад. Ю.Ковалів. – К.: ВЦ „Академія”, 2007. – 608 с.
4. Неврлий М. Маланюк і Багрянний. Дві концепції визволення України // Рідна школа. – 2000. – № 127 (листопад). – С.25-28.



Наталія Денисенко

магістрантка ІФЖ

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

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗВ'ЯЗКУ З МУЗИЧНИМ МИСТЕЦТВОМ (на матеріалі творчості Тараса Шевченка)

Проблема стану мистецької освіти в школі є постійною. Розв'язання її залежить від трансформації всієї системи гуманітарної освіти, навчання і виховання. У реалізації цього складного процесу українська література може виконувати інтегрувальну роль, формувати в учнів систему художнього мислення. Під час вивчення творів мистецтва слова суміжні види (музика, живопис, театр) впливають на різні сфери сприймання і створюють додаткові можливості для художнього розвитку особистості.

Проблема комплексного використання різних мистецтв у процесі вивчення літератури сьогодні активно досліджується. Проте в деяких працях залучення на заняттях літератури творів інших видів мистецтва подається переважно через принцип наочності, що не відповідає специфіці сприймання художньої культури, не дає

можливості сприймати твір як естетичну модель світу зі своїми особливостями, специфічною "мовою".

Твори суміжних видів мистецтва на уроках літератури стають джерелом нових знань, а тому вони допомагають формувати в учнів науково-теоретичні поняття, активізувати мислення й розвивати їхнє мовлення.

У викладанні літератури музика посідає значне місце. Перш за все слід пам'ятати, що майже всі письменники-класики були високоосвіченими людьми, розуміли й любили музику. Досить згадати імена І.Котляревського, Т.Шевченка, М.Рильського, А.Малишка та ін.

Учителю української літератури необхідно ширше використовувати силу емоційного впливу музики, її інтелектуальність, інтимність і здатність об'єднувати юний колектив в єдиному почутті. Література й музика тісно пов'язані між собою, утворюючи складну систему образно-символічної мови, за допомогою якої глибше й об'ємніше передаються художні смисли. "Взаємозв'язок різних художніх мов збагачує внутрішній світ учня. Використання культуротворчого впливу різних видів мистецтва сприяє формуванню в школярів цілісної художньої картини світу, яка об'єднує чуттєво-образні, метафоричні складники розвитку особистісного мислення в єдину систему поглядів, суджень, уявлень про навколишню дійсність" [2, 190].

Особливість взаємодії двох суміжних мистецтв визначають шість основних напрямків використання музики в процесі вивчення української літератури:

- музика усної народної творчості, представлена різними жанрами;
- музика в житті і творчості письменника;
- музика втілена в літературному тексті; музика, яка народилася в тісній і органічній єдності з літературою в таких формах, як пісня, гімн, романс, опера, кантата, симфонічна поема, балет і т.д.;
- музика, яка звучить або про яку говориться в художньому творі;

- музика як психологічний настрій – завчасна емоційно-образна настанова на сприймання художнього тексту (активізує й зосереджує увагу школярів на поезії й прозі);
- музика як наслідок художньої освіти, що прогнозується як особиста творчість учнів (музичне імпровізування, композиція, виконавство) та визначається літературними враженнями школярів.

Є.Пасічник відзначає: "Мелодія – душа твору, невід'ємний компонент його художньої форми, і змісту.... Без мелодії, музики важко донести до учнів неповторний колорит різноманітних пісенних жанрів, яким би майстерними виконання не було, воно не може замінити пісні в її природному звучанні" [4, 331].

Музика на уроках літератури має використовуватись продумано, з урахуванням особливостей теми, що вивчається. Якщо в середніх класах на уроках використовуються окремі музичні твори, скажімо, народні пісні, думи, а також пісні на слова поетичних творів, що аналізуються ("На майдані", "Гаї шумлять", "Садок вишневий коло хати" та інші), до того ж учитель сам коментує, розповідає про взаємозв'язок двох видів мистецтва, то в старших класах необхідно до цього готувати самих учнів, навчати їх самостійно добирати необхідну мистецтвознавчу літературу, складати письмові та усні повідомлення, доповіді.

Прийоми роботи з творами музики можуть бути різноманітними: прослуховування музичного твору після аналізу літературного твору або навпаки – спочатку прослуховуємо відомий учням музичний твір, а потім аналізуємо художній текст.

Отже, при вивченні української літератури у зв'язку з музикою доцільними можуть бути такі методи і прийоми:

- вправи на корегування моделі сприйняття творів різних видів художньої творчості – літературного й музичного;
- "звукові акценти" (прослуховування музичних творів, про які йде мова в художньому тексті й висловлення свого ставлення до них), наприклад, вивчаючи повість "Музикант"

Тараса Шевченка, прослуховуємо твори Ф.Шопена, Л. ван Бетховена, А.Моцарта;

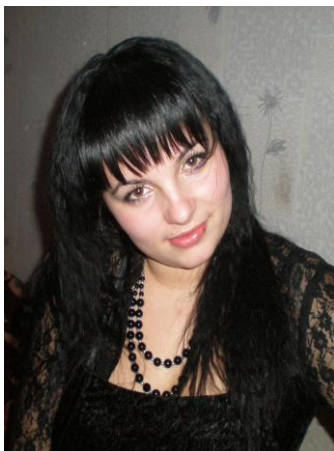
- ознайомлення з музичною критикою на твір, що звучить у тексті;
- вербальні характеристики музичних творів, наприклад, твору "Думи мої" (музика С.Воробкевича);
- підбір оціночних епітетів до характеристики музичних шедеврів – завдання, спрямоване на виявлення асоціативності, наприклад, до пісні "Зоре моя вечірняя" (музика Г.Гладкого);
- "ланцюг асоціацій", що передбачає спонукання учнів до продовження різних рядів епітетів до характеристики музичних творів;
- мелодекламація;
- музично-словесна гра (учитель пропонує дітям прослухати кілька фрагментів музичних творів і визначити, який із запропонованих варіантів краще передає настрій, колорит, зміст і мелодику поеми "Катерина").

Отже, невід'ємним компонентом літературної освіти та виховання може стати музика як дійовий чинник духовного збагачення особистості. Література в школі покликана прилучати учнів до скарбниці художньої культури, забезпечувати формування їхнього естетичного світогляду, творчого потенціалу, емоційної чутливості. Використання музики на уроках літератури сприятиме розвитку світосприйняття учнів, поглибленню емоційного пізнання й переживання, активізації образно-асоціативного мислення. Залучення музичного мистецтва в процесі вивчення біографії письменника та художніх текстів повертає школяра до інтелектуальних вершин людського духу, сприяє моральному й естетичному вдосконаленню особистості.

Література:

1. Волошина Н., Жила С. Твори споріднених галузей мистецтва на уроках літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 2. – С.2-5.

2. Жила С. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – Чернігів: РВК "Деснянська правда", 2004. – 360 с.
3. Овдійчук Л. Вивчення особи письменника. Конспекти уроків з української літератури // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 4. – С.34-40.
4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навч. посіб. для студ. вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Степанишин Б. Тарас Шевченко, Іван Франко, Леся Українка в школі: Метод. трилогія.– К. – 1998. – 280 с.



Наталія Мельничук

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А.М.)*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ГЕРОІКО- РОМАНТИЧНОГО ОБРАЗУ-ПЕРСОНАЖА ЗА ПОВІСТЮ АНДРІЯ ЧАЙКОВСЬКОГО «ЗА СЕСТРОЮ»

Нині сучасна літературна освіта має яскраво виражене осердя національно-патріотичних пріоритетів. Це першочергове завдання, покликане процесом активізації державницьких настроїв як основи патріотичного виховання в сучасній школі.

Вдячний матеріал для виховання школярів словесник знайде у творчості видатного письменника, талановитого літописця епохи козаччини Андрія Яковича Чайковського. Його роман «Сагайдачний» (уривок вивчають 6-класники) та повість «За сестрою» (7 клас) є плідним матеріалом для виховання школярів, які прагнуть бути багато в чому схожими на літературних героїв, а значить, роблять перші кроки на шляху розуміння своєї значущості в Україні. Саме тому робота над образами-персонажами в цих творах стає пріоритетною, такою, що потребує особливої уваги.

Романтичний герой є сильним як своїми внутрішніми чинниками, так і їх зовнішніми проявами. Це люди прекрасні за своєю суттю, а значить – актуальні, цікаві школярству, оскільки можуть стати прикладом для наслідування.

Образ головного героя Павлуся (повість «За сестрою»), майже ровесника семикласників, не може не хвилювати, не викликати до себе симпатій. Варто відзначити його щирість, м'якість душі, незвичайну чутливість, теплоту й ніжність почуттів, що виявляються в роздумах і переживаннях, у сльозах, які він проливає тоді, коли йому тяжко на серці, і коли радістю виповнена душа. Гарячою любов'ю до України, до її народу перейняті всі помисли й почуття головного героя твору. У його внутрішніх монологів звучить присяга вірності рідному краю [4, 49].

Проте в декого з учнів може з'явитися сумнів у реальних можливостях Павлуся, адже він часто потрапляє в такі ситуації, з яких, беручи до уваги юний вік, йому не під силу вибратися. Тут учителеві слід підкреслити, що автор у певних епізодах явно гіперболізує, і персонаж набирає рис, властивих фольклорним героям-богатирям. Такий прийом не тільки не применшує краси образу, а, навпаки, робить його привабливішим і викликає в юних читачів бажання наслідувати його позитивні риси характеру.

Після загального ознайомлення учнів з головним героїко-романтичним персонажем і повістю в цілому доречно застосувати **пообразний аналіз твору**, який у 7 класі складається з таких операцій:

1. З'ясування первісного читацького враження від твору та його героїв.
2. Індивідуальна й порівняльна характеристика персонажів з висвітленням авторського ставлення до них.
3. Визначення прийомів творення образів-персонажів та риси характеру головних героїв твору.
4. Пояснення взаємозв'язків у тексті основних образів та їх компонентів,
5. Прослуховування ідейно-художніх зв'язків з іншими

творами.

6. З'ясування загального враження від прочитаного.

Опираючись на окремі аспекти такої схеми, слід окреслити як **традиційні (частково-пошукові методи та прийоми)**, так і **проблемно-творчі прийоми навчання**, які лише в тісному взаємозв'язку та в добре підготовленому класі дадуть ефективний результат [1, 16].

Розповідь учителя відіграє важливу роль у навчанні учнів. Живе слово – засіб збудження інтересу до літератури. Воно захоплює учнів логікою думки, емоційною пристрасстю. Проте розповідь обмежує активність школярів, від якої безпосередньо залежить ефективність уроку. Тому в середніх класах, зокрема в сьомому, варто поєднувати **бесіду з елементами лекції**, що можуть певним чином навіть переплітатися між собою. Тільки тоді робота над характеристикою персонажа (зауважмо ще й проблемність та елементи дитячої творчості) буде мати справді ефективний результат.

Такий синтез зумовлений тим, що учні 7 класу ще не вміють самостійно аналізувати певні аспекти художнього твору. Використовуючи **частково-пошуковий метод**, учні під керівництвом учителя з'ясувають особливості творення характеру того чи іншого персонажа та зрозуміють, яку ідею хотів втілити автор у цьому творі [2, 46].

У ході роботи над характеристикою головного героя, необхідно дати школярам можливість при відповідній підготовці самостійно аналізувати його характер, еволюцію чи відповідні прояви в окремих ситуаціях. Однак така робота має бути опосередковано керованою наставником і при необхідності спрямовувати учнівський пошук у потрібне русло. Учитель може заздалегідь подати план, тези, уточнюючи аргументацію школярів, які коментують певні вчинки головного персонажа, у даному випадку Павлуся.

Розповідаючи про нього, учні повинні звернути увагу на такі важливі епізоди повісті, як:

- битва козаків з татарами (вона допомагає усвідомити хлопчаків, що татари не такі страшні);

- розповідь бранців про татарський полон (цей епізод розкриває внутрішній світ Павлуся, налаштовує його на відчайдушний вчинок знайти сестру);
- Павлусь у полоні в татарських купців (цей фрагмент дозволяє побачити зміцнілу волю й дух підлітка, а також посилення бажання відшукати сестру);
- поведінка хлопця, коли він перебував у Дівлет-Гірея (тут бачимо, як винахідливо й хитро діє Павлусь).

Доцільно добирати такі епізоди чи уривки твору, які розкривають важливі риси персонажа, необхідні для осмислення засобів його художнього зображення. Характеризуючи Павлуся, у ході **бесіди** ставимо учням такі запитання:

- *За яких умов Павлусеві вдалося вирватися з ординського полону? Які риси вдачі він виявляв під час втечі?*

- *Як вплинула на Павлуся вперше побачена ним битва козаків з татарами?*

- *У чому виявилася теплота родинних стосунків братів Судаків? Кого з рідних хлопці згадали перед боєм?*

- *Чи сильніші Павлусеві поривання виручити з неволі Ганнусю від братових чи батькових? Чому саме п'ятнадцятирічний підліток вирушає в далекі й небезпечні мандри на пошуки сестри?*

- *Якою реплікою відреагував на зникнення Павлуся Андрій Недоля? Як на вашу думку, ця похвала, передбачення Недолі чи намаганням підтримати й заспокоїти Степана з Петром?*

- *Які емоції, почуття викликає у вас епізод, у якому йдеться про Павлусеву ночівлю в степу біля річки? Чи можна назвати його романтичним? Відповідь аргументуйте.*

- *Опишіть обставини, за яких хлопець опинився серед служок багатого кримського купця Сулеймана?*

- *За що Сулейманів син Мустафа наказав висікти Павлуся різками? Оцініть вчинок хлопця.*

Така система запитань дасть можливість побачити Павлуся в динаміці сюжетних перипетій.

При характеристиці образу персонажа слушно скористатися **прийомом усного переказу**, хоча він не пріоритетний у 7 класі, та має вплив на розвиток не лише пам'яті, а й мовлення школярів. Він привчає їх давати відповідь на поставлені запитання, відбирати потрібний матеріал.

Підготовка до усного переказу може містити такі види роботи:

а) **складання плану уривка**, що здійснюється за допомогою вчителя; відповідно до пунктів орієнтованого плану проводиться бесіда.

б) **творче опрацювання матеріалу**, зумовлене основними цілями: показати хлопчика в умовах, коли треба діяти самостійно, покладаючись тільки на самого себе. Тут варто говорити про характер Павлуся, за допомогою якого герой є цілком викінченим, хоча формується протягом сюжетних колізій, однак уже цілком сформований.

в) **усний переказ за планом**. Варто акцентувати увагу на детальному переказі, який дасть можливість у подробицях розглянути образ Павлуся як носія гуманістичних та національних цінностей.

Переказ, здійснений відповідно до настанов словесника, дає можливість сконцентрувати увагу учнів не просто на певних рисах характеру персонажа, він допомагає побачити героя в його цілісності. Таким чином відбувається «оживлення» образу, а школяр якоюсь мірою бере участь у розгортанні художньої картини, а значить, переживає разом з ним і, відповідно, проходить стан естетичного катарсису [3, 466].

На завершення вчитель може запропонувати учням написати **твори-мініатюри**, які дозволять побачити та простежити небайдужість сучасних читачів до літературних героїв. Пропонуємо орієнтовну тематику окремих робіт: «Чим мене приваблює Павлусь?», «Який вчинок Павлуся можна назвати подвигом і чому?», «Винахідливість та хоробрість хлопчика», «Героїко-романтичний характер Павлуся: ідеалізація образу». Можна запропонувати

семикласникам намалювати Павлуся в різних ситуаціях. Наприклад: підліток – свідок битви козаків з татарами; його ночівля на березі річки; Павлусь і харциз; у татарських купців; Павлусь і Дівлет-Гірей; побачення з сестрою тощо [4, 50].

Таким чином, уся різноманітність цієї роботи чи окремих її елементів при ефективному й продуманому керівництві вчителя дасть можливість досягти поставленого результату – цілісно розглянути образ центрального персонажа, зрозуміти його й усвідомити, чим він приваблює читача. А це призведе до розв'язання навчальної, виховної та розвиваючої мети в певній цілісності.

Література:

1. Кирилюк З. Характер – основа образу літературного героя // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2000. – № 5. – С. 45-48.
2. Літературознавча енциклопедія: У 2 т. Т. 1. / Авт.-уклад. Ю. Ковалів. – К.: ВЦ «Академія», 2007. – 608 с.
3. Ситченко А. Формування в підлітків умінь пообразного аналізу художнього твору (5-6 класи) // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 12-16.
4. Сташків О. «А ми славу козацькую не забудем...» (Урок-бесіда за повістю «За сестрою») // Українська мова й література в школі. – 1991. – № 6. – С. 45-51.



Наталія Лисик

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А. М.)*

ЖИТТЯ І ДІЯЛЬНІСТЬ АРКАДІЯ ЛЮБЧЕНКА: МАТЕРІАЛИ ДО УРОКУ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

Серед письменників Вінниччини чільне місце посідає постать Аркадія Любченка – напівлегендарної людини, що й досі залишається майже невідомою сучасному читачеві, хоча в останні роки все більше й більше втрачених імен повертається з небуття, щоб доповнити скарбницю

національної культури. Саме тому варто присвятити хоча б урок вивчення літератури рідного краю для ознайомлення з життям і творчістю цього митця.

Розглядати дану тему варто в старшій школі, а саме в 11 класі. Розпочати урок доцільно зі слів самого А.Любченка, які знаходимо в його «Щоденнику»: *«Україна! А ти? Мій болю незболілий, захват ще з юнацьких років і найпристрасніше кохання на все життя!.. Ти тепер уже не тільки борсаєшся, але й борешся. І ти поборешся. Ми поборемось. І виборемо. Конче. Я вірю»* [2, 24]. Його «Я вірю» залишалося з ним протягом усього життя, надихало й додавало сили, воно стало своєрідним девізом, з яким митець жив і творив.

Розпочинаючи вивчення життєпису А.Любченка, слід спершу висловити принципові зауваги про основні набутки історико-літературних досліджень на цю тему, а саме про праці В.Агеєвої, Ю.Гаморака, Ю.Шереха.

45 хвилин недостатньо для повноцінного засвоєння всіх питань, тому висвітлення окремих з них можна доручити найбільш допитливим вихованцям, використовуючи **прийом мікрОВикладання**. Короткі розповіді учнів активізують увагу класу. Доречною є **доповідь** про цікаві факти з біографії митця.

Аркадій Любченко належить до когорти письменників, народжених українською національно-визвольною революцією 1917-1920 рр. Ще за життя його називали «найтаємничішою», «найзагадковішою» людиною, зараз він набув статусу «найзабутішого» члена ВАПЛІТЕ, а його діяльність поступово обростає легендами.

Ознайомлюючи учнів з біографією митця, слід показати багатогранність, різнобічність його таланту, широчінь діяльності. Старшокласникам треба знати А.Любченка не лише як новеліста й повістяра, а як мемуариста й драматурга, публіциста й громадського діяча, перекладача й кіносценариста. Він прожив складне, повне злетів і трагічних втрат життя. І тільки зараз його літературний доробок починає повертатися до українського загалу після більш ніж півстолітнього забуття. При вивченні біографії

митця важливу функцію виконує **наочність**. Щоб зацікавити учнів, варто презентувати його «Щоденник». Для цього можна використати книгу А.Любченка «Вертеп. Оповідання. Щоденник» (Харків, 2005). Також з метою урізноманітнення уроку доречно продемонструвати фотокартки письменника, які можна знайти в збірці «Вибрані твори» (Київ, 1999).

У ході розповіді розкриваємо найважливіші віхи біографії майстра слова. Народився Аркадій Любченко 20 березня 1899 р. у с. Староживотів Уманського повіту (тепер с. Новоживотів Вінницької області) у селянській родині. 1918 р. закінчив гімназію у Сквирі. Згодом навчався на медичному факультеті Імператорського університету святого Володимира (нині Національний університет ім. Т.Г.Шевченка). З 1921 р. А.Любченко працює медбратом і грає в пересувній театральній групі при червоноармійській частині. Після громадянської війни стає актором Державного театру ім. І.Франка, багато гастролює по Україні. У цьому театрі він знайомиться з Ольгою Горською, з якою згодом одружується. Прибувши до столичного Харкова – наприкінці літа 1923 р., Любченко вже 1924 р. влився в літературний процес, надрукував кілька оповідань у періодиці та окремими книжками. Він одразу ж знайшов своє місце серед письменників, ідеалом яких була вільна Україна. Ця група літераторів гуртувалась спочатку навколо «Гарту», а потім – навколо М.Хвильового у ВАПЛІТЕ.

Ваплітянська доба – насичений період ідей і творчості для Аркадія Петровича. У цю пору з'являються чи не найкращі його твори: «Два листи», «Via dolorosa», «Образа», «Вертеп».

Доречно наголосити на тому, що Любченко був активним громадським діячем. Працюючи редактором у Державному видавництві України (до 1930), митець постійно підтримував багатьох українських письменників, пропагував світову класику в перекладах українською мовою, сам перекладав твори французької, польської та німецької літератур. У цей період він віддає багато часу виховній і творчій роботі з письменниками-початківцями, що

гуртувалися в літературних студіях при харківських промислових підприємствах.

Для того, щоб учні краще зрозуміли суспільне середовище, у якому жив і творив митець, історичні події, котрі визначили напрям його творчості, слід нагадати, що це час тотальних репресій. І хоч А.Любченко не був репресований фізично, але морально – так. Він став представником «задушеного відродження», так само як П.Тичина, М.Рильський, М.Бажан, І.Сенченко та багато інших, яких змусили замовчати або перелаштуватися на більшовицький лад. Дехто із сучасників А.Любченка навіть характеризував його як людину, яка перебуває «між мертвими і живими» [1, 8].

Майже про все життя письменника під час Великої Вітчизняної війни можемо дізнатися з його щоденника. Саме завдяки цим записам довідуємось про його думки, погляди, судження, коло знайомств, місцеперебування.

Роки війни стали важким випробуванням для митця, його здоров'я з кожним днем погіршувалось. З 14 лютого 1945 р. у Бад-Кіссінгені А.Любченка готують до операції. 25 лютого на третій день після операції він помер. Життя письменника обірвалося трагічно й рано. Зі «Щоденника» видно, що творчі плани були великими. Та й останніми словами перед смертю, коли він побачив священника, що прийшов його сповідати, були: «Ні, ні – мені не можна вмирати. У мене ще багато справ!» [2, 449].

Переходячи до огляду творчості А.Любченка, доцільно познайомити старшокласників із словами О.Білецького: «Любченко – поет молодості і її буремних можливостей: він уміє відшукати в ній добрі й творчі поривання, що ламають старе, засуджене на загибель життя й торують шляхи до світлого, повного змісту й радості майбутнього. Така є проза А.Любченка. Сучасний український читач приймає її як щось таке, що займає особливе місце в літературі наших днів» [2, 444].

Творчість А.Любченка, як і будь-якого іншого письменника, просякнута впливом часу, оточення та власних амбіцій. Варто звернути увагу учнів на те, що він

писав не лише новели й оповідання, а й оригінальні повісті. Його романи так і залишились у чернеткових нотатках. Звертався Аркадій Петрович і до драматургії, але вона не стала такою плідною, як проза.

Таємниця художнього світу А.Любченка полягає в тому, що він – яскравий представник українського експресіонізму. Один з класичних творів раннього періоду його творчості – новела «Зяма» (1924), перлина малої української прози 1920-х років. В основу розповіді покладено романтичне перебільшення, сюжет складається всього з кількох ходів, епізоди описуються лаконічно, ощадливо. Даниною старому народницькому письму слід вважати поєднання в одній особі героя й оповідача. Випробування, які випали на долю цього «Я», призвели його до вбивства свого побратима. Цей учинок, з яким він не ховався, а відверто розповідав про нього, засвідчував граничну жорстокість класової боротьби часу громадянської війни.

«Образа» – яскравий зразок сатиричної прози митця, яка була спрямована проти лицемірної обивательщини та пристосуванців. У цьому творі спостерігаємо вбивчу іронію, що ховається за вдавано серйозною, подекуди ліричною оповіддю. Але попри іронічність повісті, у ній висвітлюються серйозні теми тих років. Частина того середовища службовців, на якому зосередив свою увагу Любченко, здебільшого «загублені», розчавлені або вибиті із звичного життя революцією чи пореволюційними подіями люди. Вони, намагаючись пристосуватись, відчують складний внутрішній, духовний дискомфорт, бачать бездушність нового суспільства: «Людини нема – є автомат. Усе обернути в машину! Геть душу!» [3, 22]. Та ці терзання поодинокі й нечасті, за ними частіше видно самого автора, а не головного героя – Костя. Крім цих тем, повість пронизує основний мотив пошуку справжніх людей. Колишня повія, котра здається собі маленькою, незначною людиною, потрапляє, як їй здається, у вищий, інтелігентний світ. Постійне прагнення вирватись з минулого, вивищитись духовно змушує Ніну стати наївним спостерігачем, котрий

має запам'ятати, вивчити правила гри, що дозволять їй теж бути гравцем та дорівнятись авторитетам.

Важливо, щоб учні зрозуміли, що світ, представлений в «Образі» Костем та його колегами, складається насправді не зі справжніх людей, а з гнучких пристосованців, котрі, створивши атмосферу «інтелігентності», з'являються в потрібний час у потрібному місці й підбирають потрібний тон розмови. Для цього можна використати ряд запитань:

- Чому, на вашу думку, Ніна хотіла потрапити у «вищий» світ?

- Чи можна назвати Костя інтелігентною людиною?

- Як ви вважаєте, чи справді Кость та його оточення розумілися на тих питаннях про культуру, освіту, політику, про які вони так часто говорили?

- Які людські якості найбільше цінували представники «вищого» світу?

- Коли Ніна побачила омани того світу, частиною якого вона так хотіла стати?

При вивченні «Образи» варто наголосити на тому, що в цьому творі А.Любченко представив читачеві зворотний бік життя й поглядів радянського апарату 20-х років минулого століття.

Основну увагу слід зосередити на повісті в новелах «Вертеп» (1929), яка вважається найкращим твором митця. Вона новаторська й доволі важка для сприймання старшокласників, тому вчитель повинен правильно організувати цей етап. Ознайомлюючи учнів із твором, спочатку доречно з'ясувати, що вони пам'ятають про жанр вертепу, який вивчається в 9 класі. Це допоможе їм краще зрозуміти задум автора. Найдоцільніше аналізувати повість за розвитком дії.

У «Вертепі» письменник спробував філософськи осмислити роки становлення країни після буремних визвольних змагань. У невеликому за обсягом творі автор зумів передати дух своєї епохи. Структурно «Вертеп» складається з десяти новелок, які, на перший погляд, тематично не пов'язані, але завдяки їм відтворюється панорама цілої доби життя України.

У творі чітко простежуються три основні мотиви. Перший аспект пов'язаний з образом Жінки та її становищем у суспільстві. При вивченні повісті можна використати елементи пообразного аналізу, зокрема, варто детальніше розглянути цей персонаж. А.Любченко, провівши свою героїню через найтяжчі випробування, показав її відродження. Цей образ слугував для митця у «Вертепі» алегорією розкріпачення суспільства.

Другий основний змістовий мотив повісті – мотив України. За спостереженнями багатьох критиків, він презентований усе тією ж Жінкою. Вона не просто реалізує себе в просторі України, але сама є Україною.

Автор постає репрезентантом третього змістового рівня. Він також є головним героєм «Вертепу» й не тільки виконує функцію оповідача, але й коментатора, роз'яснювача зображених картин. Автор у повісті – це не стільки сам А.Любченко, скільки алегорія українського інтелігента.

Слід відзначити музикальність твору. У «Вертепі» мало не кожна новела має широкий мистецький, культурний контекст, включаючи й музичний.

Завершуючи урок, можна зачитати такі слова Всеволода – сина митця: «Літературна спадщина А.Любченка порівняно невелика, але цінність її в тому, що твори письменника передають неповторний колорит епохи українського культурно-мистецького ренесансу, надії буремних двадцятих. Це був вибух нових течій, пошуків і сподівань, які, на жаль, для більшості їх учасників закінчилися трагічно» [3, 399].

Література:

1. Агеєва В. Історія української літератури ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – Кн.1. – С.318-412.
2. Любченко А. Вертеп. Оповідання. Щоденник. – Х.: Основа, 2005. – С.3-448.
3. Любченко А. Вибрані твори. – К.: Смолоскип, 1999. – С.3-322.
4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000. – С.254-265.
5. Подолинний А. Жити Україною: Статті, рецензії, есе – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2007. – С.237-250.



Наталя Сидорук
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)

**МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ
МЕМУАРНИХ ДЖЕРЕЛ ПРИ ВИВЧЕННІ
ЖИТТЄПИСУ І ТВОРЧОСТІ
ПИСЬМЕННИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ
ДІАСПОРИ**

У вітчизняному літературознавстві ХХ ст. та методиці викладання української літератури утвердилась думка, що письменницька мемуаристика є багатющим джерелом осмислення життєпису митців та їхньої творчості. Учені трактують мемуари майстрів слова як особливий феномен культури, неповторний документ духовного життя окремої творчої особистості та цілої епохи.

На думку О.Галича, в останні десятиліття спостерігається неухильне зростання ролі мемуаристики – „після довгого перебування на маргінесах літературного процесу наприкінці другого тисячоліття мемуари несподівано для багатьох дослідників вирвалися вперед, випередивши інші жанри навіть суто художньої літератури” [2, 3]. З цим твердженням солідаризується В.Кузьменко, зазначаючи, що „на передній план літературного процесу поряд з публіцистикою й творами забутих і напівзабутих авторів вийшли різні спогади, щоденники, літературні портрети, записники і, звичайно, листи” [3, 42].

Письменницькі спогади досліджували літературознавці Г.Веріго, Т.Гажа, О.Галич, В.Домбровський, М.Коцюбинська, Г.Маслюченко, М.Федунь та ін. Їхні праці можуть бути використані в процесі вивчення літератури у ВНЗ та середніх навчальних закладах різного типу. У методичній науці та шкільній практиці на сьогодні накреслилися лише загальні підходи до використання мемуарних творів у системі літературної освіти шкільної молоді. Вони

висвітлені в дослідженнях О.Галича, М.Мимоход, Є.Пасічника, Н.Петриченко та ін.

Недостатньо розробленим у методиці залишається з'ясування ролі мемуаристики в осмисленні творчості письменників української діаспори. Це й зумовлює **актуальність нашого дослідження**. Його **мета** – відбір та обґрунтування ефективних методів, прийомів і форм навчальної діяльності старшокласників, спрямованих на опрацювання та активне використання спогадів письменників-емігрантів у процесі літературної освіти сучасної молоді.

У старшій ланці загальноосвітньої школи учні мають оволодіти теоретико-літературним поняттям „мемуари”. „Літературознавча енциклопедія” подає таке його трактування: „Жанр, близький до історичної прози, наукової біографії, документально-історичних нарисів, нотатки про події минулого, свідком чи учасником яких був автор” [4, 26]. Використовуючи **прийом літературознавчого коментарю**, учитель-словесник лаконічно висвітлює генезу мемуарного жанру у вітчизняному письменстві, починаючи від „Книги шляхів і ловів” Володимира Мономаха, „Странствовання Василья Григоровича-Барского по святым местам Востока с 1725 по 1747 г.” і аж до спогадів сучасних митців. Учні отримують відомості про найвідоміші мемуарні твори ХІХ ст. – „Журнал” Т.Шевченка, спогади П.Куліша, І.Нечуя-Левицького, П.Мирного; ХХ ст. – цикл спогадів Ю.Смолича, „З минулого” В.Сосюри, щоденник О.Довженка та ін.

Особливу значущість для цілісного осмислення українського літературного процесу мають мемуари письменників-емігрантів, котрі дають змогу наочніше уявити їхню творчу працю поза межами рідної землі, заповнити інформаційні лакуни, що були навмисне створені навколо діаспорної літератури в радянські часи. Низка письменницьких спогадів розповідає про поневіряння українців у далекому зарубіжжі в пошуках свободи слова, це твори Д.Нитченка (Чуба) „Від Зінькова до Мельбурна”, А.Гака (Задеки) „Від Гуляй-Поля до Нью-Йорка”. Мемуари У.Самчука „На білому коні”, „На коні вороному”, „Планета

ДіПі”, „П'ять хвилин по одинадцятій: Записки на бігу” яскраво презентують драматичну долю українців у вирі подій Другої світової війни та повоєнний час, а також розкривають сторінки письменницької лабораторії автора української епопеї „Волинь”. Уривки з вищеназваних творів доцільно використовувати як на **оглядовому уроці**, присвяченому загальній характеристиці української еміграційної літератури, діяльності МУРу, „празької школи”, так і на **уроках вивчення біографії і творчості конкретних митців**.

Насамперед учні мають усвідомити визначальну рису мемуаристики – „суб'єктивне поцінування автором відтворюваних історичних реалій з вибіркоvim залученням необхідних документів, неповнота інформації, іноді її історичне подання” [2, 26]. Імпульсом до осмислення специфіки жанру може слугувати **проблемне запитання** „Чи можна ототожнювати суб'єктивність спогадів з навмисною недостовірністю, намаганням письменника щось приховати?” Відповіді на нього допоможуть слова Михайлини Коцюбинської: „Спогади – це завжди певне відсторонення, щаслива можливість подивитися на себе збоку, розповісти про себе й „навколо себе” мовби в третій особі. Можливість самоочищення сповіддю, звільнення від тягара минулого, вірніше – своєрідне „обрубання”, залишення його поза собою”. Отже, учні усвідомлюють, що в мемуарах усі події та їх учасники оцінюються крізь призму світобачення письменника. Суб'єктивність автора може бути відкритою або прихованою, свідомою чи несвідомою, але її необхідно враховувати.

Старшокласників варто познайомити з **класифікацією мемуарів: об'єктивні** (спрямовані на довілля, екстравертивні) і **суб'єктивні – інтровертивні**, у яких митець насамперед осмислює власні вчинки, почуття й думки. У **третьому різновиді спогадів** гармонійно поєднуються обидва вищеназвані підходи письма. **За формою** спогади поділяються на **листи, літературні портрети, щоденники, записники** тощо.

Опрацювання письменницьких мемуарів можна організувати й у формі **дослідницької роботи**, коли старшокласники отримують **випереджальні індивідуальні, парні чи групові завдання** – вписати з тексту й проаналізувати висловлювання про окремих митців та їхні твори. Особливу значущість з позицій сьогодення набуває виявлення в спогадах неповторної особистості письменника, означення його творчих контактів з колегами по творчому цеху, з'ясування участі в громадському та культурному житті діаспорної спільноти.

Великий емоційний заряд несуть, наприклад, сторінки спогадів У.Самчука, де розповідається про його зустрічі з О.Телігою та О.Ольжичем. Автор мемуарів згадує, як разом з Оленою та іншими українськими патріотами поверталися з вимушеної еміграції в рідний край, співпрацювали в Рівному, згодом зустрічалися в Києві, як він сприйняв жахливу звістку про розстріл О.Теліги в Бабиному Яру. Таким же безкомпромісним вояком постає із Самчукових спогадів О.Ольжич. Обидва поети-патріоти зображуються митцем як полум'яні учасники національно-визвольних змагань, свідомі українці, справжні лицарі Духу, чиїм життєвим і творчим кредом були слова: „Одвага. Непохитність. Чистота”. Не менш виразно окреслені в названих мемуарах постаті інших представників „празької школи” – Є.Маланюка, Ю.Дарагана, О.Лятуринської. Ці свідчення доцільно використати й при ознайомленні з біографіями вищепойменованих митців української діаспори.

Матеріали мемуарних творів відіграють важливу роль при організації **рольових ігор** старшокласників, а саме „**Засідання редакційної колегії**”, „**Літературний диспут**”, „**Письменник у спогадах сучасників**”, „**Митець очима друзів і ворогів**”, „**Читацька прес-конференція**” тощо. Ці літературні ігри дають можливість презентувати від першої особи висловлювання колег, літературознавців, критиків, рідних, товаришів і навіть недоброзичливців письменника. Наприклад, матеріали спогадів про І.Багряного можна ефективно використати на уроці

вивчення біографії у формі своєрідного двобою його друзів та ворогів.

При вивченні діаспорних творів, що мають автобіографічну основу, старшокласники отримують **випереджальні дослідницькі завдання**: відшукати в мемуаристиці підтвердження автобіографізму, наприклад, „Старшого боярина” Т.Осьмачки, „Тигроловів” І.Багряного тощо. Цікаво також порівняти епізоди художніх творів, у яких письменник утілює події свого життя, власні почуття та враження, а також свідчення сучасників про їх написання. Наприклад, значний інтерес сьгоднішніх читачів викликають спогади першої дружини У.Самчука Марії Рахуби (Зоц) про творчу лабораторію цього письменника: „Пам’ятаю, як сходились його друзі, говорили, що потрібно виплекати такий тип української людини, як-от Матвій у „Волині”. Щоб вона боролася, дерлася за своє, щоб це не були люди, які б корилися чужому ярму й хилити голову... Напевно, усе життя ним рухала ідея обов’язку, усвідомлення того, що він має талант і мусить його посвятити своєму народові. Я люблю всі його твори. У „Марії” образ Марії багато в чому перегукується з моїм дитинством, тому Улас думав спочатку присвятити книгу мені. Потім ми говорили, що я одна варта. І тоді він присвятив „Марію” матерям, що померли голодною смертю на Україні в 33-му році” [1, 96].

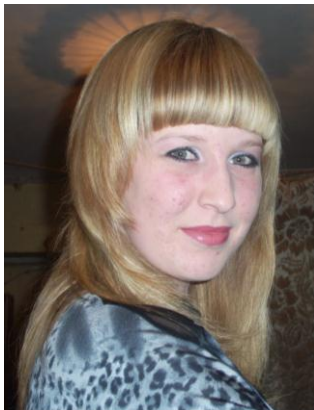
Життя і діяльність представників української діаспори можна наочніше уявити з їхнього епістолярію, наприклад, листів О.Ольжича, О.Олеся, І.Багряного, В.Винниченка, У.Самчука, В.Барки та ін. У часи незалежності в Україні вийшли друком збірники листів відомих письменників-емігрантів, наприклад, І.Багряного „Листування: 1946-1963” (К., 2002), а також листування окремих митців між собою, а саме Д.Нитченка, В.Винниченка з колегами зарубіжжя та материкової України.

Отже, мемуарні матеріали письменників української діаспори доцільно використовувати на уроках вивчення окремих персоналій, при підготовці до аналізу творів, поглибленій роботі з текстом, на оглядових та підсумкових заняттях. Таким чином спогади, листи, щоденникові записи

стають імпульсом до пошуково-дослідницької діяльності учнів, поглиблення їхніх знань про феномен діаспорного письменства у вітчизняному та світовому історико-культурному контексті.

Література:

1. Він був моїм другом (Фрагменти розмови з першою дружиною Уласа Самчука Марією Василівною Рахубою (Зоц) // Волинські дороги Уласа Самчука: Збірник / Упор. Я.Поліщук. – Рівне: Азалія, 1993. – С.91-98.
2. Галич О. Письменницькі мемуари в школі. Видання друге. – Луганськ: ВКФ "Знання", 2001. – 146 с.
3. Кузьменко В. Письменницький епістолярій в українському літературному процесі 20-50-х років ХХ ст. – К.: Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка, 1998. – 306 с.
4. Літературознавча енциклопедія: У 2 т. Т.2 / Авт.-уклад. Ю.Ковалів. – К.: ВЦ „Академія”, 2007. – 624 с.
5. Мазоха Г. Відлуння епохи: письменницький епістолярій другої половини ХХ ст.: Науково-документальне видання. – К.: Міленіум, 2006. – 180 с.



Людмила Притула

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ МОВНОЇ ПАЛІТРИ ПОЕЗІЇ ОЛЕНИ ТЕЛІГИ В 11 КЛАСІ

У "Державній національній програмі "Освіта": Україна ХХІ століття" зазначено: одним з пріоритетних напрямів шкільної освіти є "досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури" [2, 6]. На сучасному уроці української літератури в старшій школі актуальними проблемами є вивчення художньої або поетичної мови, індивідуального та мовного стилю митця. Під час аналізу мови письменницьких творів учитель повинен навчити учнів визначати її індивідуальні риси,

з'ясовувати естетичні закономірності, притаманні слову в художньому мовленні взагалі. На уроках української літератури в старшій ланці практикується аналіз художнього твору, який передбачає спочатку аналіз його змісту, а пізніше особливостей форми. Підготовчу роботу щодо осмислення прикметних рис мовного стилю митця доцільно проводити систематично в основній школі, цим буде підготовано міцну основу для формування в старшокласників уміння виявляти мовностильову специфіку творчості українських письменників.

Однак шкільна практика засвідчує, що при вивченні української літератури чи не найменше уваги приділяється індивідуальному стилю майстрів слова. У кращому випадку вчитель відводить у кінці уроку декілька хвилин, щоб оглядово висвітлити це питання. Проблема розгляду індивідуального стилю письменників у школі завжди була складною. Малодослідженою залишається проблема розкриття ідіостилу Олени Теліги. Почасти це спричинено особливостями побудови програми, що виділяє недостатньо часу на опрацювання цих питань. Іноді й самі вчителі вважають цей матеріал другорядним, зайвим у школі, уникають його вивчення через нестачу літературного чи методичного досвіду. Тому сьогодні виникає потреба пошуку нових шляхів вивчення індивідуального стилю письменника, невід'ємною частиною якого є дослідження мовної палітри його творів.

На сьогодні в методиці присутні певні напрацювання в дослідженні характеристики мовних особливостей творів окремих письменників. Спеціальних методичних праць про розкриття ідіостилу Олени Теліги немає, що й стало імпульсом нашої роботи й зумовило **мету дослідження** – напрацювання методики вивчення мовних особливостей поезій цієї мисткині.

У ліриці О.Теліги прозирає справжня жіночність – замріяна й палка, горда й примхлива, романтична й земна водночас. Її інтимні вірші вибухають безпосереднім потужним виявом почуттів і переживань, в основі яких – діалектика взаємин чоловіка й жінки. Поетеса переконливо

стверджує ідею жіночності як служіння чоловікові в його важливих суспільних справах. Учитель має донести до свідомості учнівської молоді глибинний зміст ліричних рядків О.Теліги, чий поезії притаманні пристрасність, щирість, безпосередність, довершена будова.

Через художньо-образне вживання слів створюється емоційна, експресивно насичена художня оповідь. Вивчення семантики, структури та функціонування системи тропів у художньому творі дає можливість школярам усвідомити, що зображальні засоби в тематично спільних контекстах є джерелом естетичного осмислення проблем. Невід'ємною складовою індивідуального стилю письменника є мова художнього твору, у якій митець відтворює своє естетичне кредо, сприймання та розуміння дійсності. Через словесну тканину твору старшокласник-читач проникає в його ідейно-художній зміст, у розкриття характерів персонажів, особливості відтворення життя. У художній мові митець виявляє свою індивідуальність: застосовує характерні лексеми, вислови, звороти, речення відзначаються певними особливостями в побудові тощо. "У середній школі центром уваги є мова конкретного літературного твору, а узагальнюючі висновки потрібні не як самодостатні літературознавчі категорії, а як засіб глибше осмислити мовні засоби саме даного твору й даного письменника" [1, 172-173].

Щодо індивідуально-стильового увиразнення мовлення О.Теліги, то характеристику розпочнемо з епітетів, котрі є одними з найбільш важливих і характерних компонентів. Вони прикрашають мовлення, надають йому почуттів, кольорів.

Учителю слід відзначити важливість *епітетів*, які О.Теліга у своєму творчому доробку використовує в поєднанні з *інверсією*, що стає її індивідуальним засобом. Відшукавши в поетичних текстах цей троп, учні не лише вирізняють постійні чи індивідуальні епітети, а й виявляють їх конкретну функцію в контексті. Логічними будуть висновки, що, уживаючи *постійні епітети*: "чорні ночі" [3, 26], "кров червона" [3, 44], "буйний вітер" [3, 39], "синє небо"

[3, 43], поетка підкреслює нерозривний зв'язок з фольклором, а вдаючись до експресивних епітетів – *“гарячий подих”* [3, 11], *“зловіщий вітер”* [3, 17], посилює виразність явища, підкреслює наближення якогось лиха.

Важливо з'ясувати також, що, окрім епітетів, авторка широко вдається до використання іншого художнього засобу – *порівняння*. Удадо підібрані порівняння яскраво відображають ту чи іншу ситуацію (*“хлопчина рветься, як метелиця”*) [3, 14], увиразнюючи певні обставини (*“бо в хмарах місяць, мов у піні лебідь”*) [3, 34], підсилюючи психологічний настрій (*“біль упав кривавим птахом”* [3, 26], *“розпач – найгірший трунок”*) [3, 42]), а також потаємні переживання ліричної героїні (*“Хай мій клич зірветься у високість! І, мов прапор в сонці, затріпоче”* [3, 14], *“цілунок гострий, як ніж”* [3, 22], *“душа – польовий буйний вітер”*) [3, 39].

Цікавою може виявитись робота, спрямована на пошук складних тропів, у процесі чого старшокласники приходять до висновку, що саме за допомогою них відтворено психологічний стан ліричної героїні. Так, *метафори*, які поетка вплітає у свої рядки, сприяють повнішому розкриттю її внутрішнього світу (*“душа горить – життя таке іскристе”* [3, 13], *“і душа моя горить сьогодні”* [3, 11], *“і б'ється серце, і гнеться тіло”*) [3, 38]. Повернення до рідного порога О.Теліги подає через бурхливий потік почуттів: щасливі й гострі хвилини зустрічі з отчою землею – навіть *“кожний кущ і камінь”* [3, 17] будуть здаватися сонцем, а *“зголоднілі груди”* [3, 17] питимуть тепле та іскристе повітря рідного краю. Цими метафорами поетеса підкреслює урочистість святкової події для людей, які довго були відірвані від батьківської землі, їхню схвильованість, душевну розчуленість. Учні також повинні зауважити, що для аналізованої поезії характерний такий вид метафори, як *уособлення*: *“брязкіт мрій, розбитих на кавалки”* [3, 24], *“о, як байдуже все, коли душа зім'ята”* [3, 24].

Різноманітна палітра тропів О.Теліги є джерелом збагачення знань старшокласників з теорії літератури, адже тут використано *метонімію*: *“олив'яне лице юрби”* [3, 44], *“я*

руці, що била, не пробачу” [3, 15], синекдоху *“Тільки бачу – іде високий, придивляюсь, чи ж то не ти?”* [3, 37], перефрази – *“Іншій пані – Рідній і Єдиній”* (Україна) [3, 13], *“блимає нафта”* (ліхтарі) [3, 36], *“розгоряються уста і лице неспокійним пурпуровим квітом”* (рум’янцем) [3, 39].

Традиційно авторка звертається до *гіперболізованих виразів*, щоб передати небуденність ситуації чи стану (*“всю пекучу змору / Захлисне і напоїть море”* [3, 12], *“Забрати все! Себе віддати всьому”* [3, 13], а також використовує *літоти* *“І мене підхопить, мов піщину”* [3, 11], *“хай палять серце найдрібніші ранки”* [3, 48].

Синтаксичні засоби увиразнення мовлення складає група так званих стилістичних фігур мовлення. Подібно до Т.Шевченка О.Теліга вживає у своїй ліриці *оксюморон*: *“А рідний край наш буде чужиною”* [3, 17]. Учні мають згадати Кобзаревий вірш *“Мені однаково”* та зіставити змістове наповнення цієї фігури протиставлення. Вона, як і *антитеза* (*“найвищий шпиль і початок до спаду”* [3, 28], *“на світлий день спадає чорна тінь”* [3,28]), надає особливої виразності, суворості й контрастності аналізованим ліричним шедеврам.

Згадавши відоме учням використання *еліпсиса*, яким поетка вміло посилює динамічність фрази, напруженість зміни дії, щоб підкреслити лаконізм, ліричну схвильованість, розмовні інтонації *“І невідмінно – березень чи грудень”* [3, 34], *“Все так же набік чорний капелюх”* [3, 35], учитель питає, які ще стилістичні фігури вони знають. Далі з’ясовують, що вжита *тавтологія* *“На розквітлих квітах”*[3, 13] має на меті затримати уяву на сказаному, увиразнити його, посилити емоційність і ритмічність мови.

Дуже важливо, аби словесник звернув увагу старшокласників на таку стилістичну фігуру, як *анафора*, за допомогою якої в тексті створено враження одноманітності, безпросвітного животіння на чужині. Проте герої не скоряються недолі та обставинам. Кохання й підтримка забезпечує їм бадьорість духу. У вірші *“Чужа весна”* експресивність душевного стану героїні підсилена

запитальними реченнями й повторами, що передають хвилювання:

*Чи зустріну, – чи не зустріну?
Чи побачу тебе, чи ні?
І куди б скерувати кроки,
Щоб тебе знайти? [37]*

У філологічному класі варто повести мову про кольорову гаму поезії (усі кольори яскраві, контрастні), строфіку (традиційна строфа, на думку критиків, з одного боку, дисциплінувала поетичну думку, з іншого, – не відволікала уваги читачів від її сприйняття), римування (точно, вирівнене, рими здебільшого жіночі), ритмомелодику (12-ти або 16-рядковий вірш, двоскладові стопи). Це можна провести за допомогою **роботи в групах**. Після опрацювання матеріалу ділимося враженнями, що зрозуміло, а що – ні. На уроці кожна група захищає свої напрацювання, при цьому члени інших груп не залишаються пасивними спостерігачами, а стають активними співрозмовниками: вони оцінюють, занотовують, якщо незрозуміло – просять уточнити почуте.

Словесник, ураховуючи індивідуальні особливості сприймання учнями зображених у поетичних творах подій та явищ, під час вивчення творчості О.Теліги має допомогти їм проникнути в мовну палітру поетки, зрозуміти ідейно-художню суть громадянської та інтимної лірики, правильно сприйняти й оцінити ці твори.

Такий підхід до розгляду поезії дасть змогу уникнути поширеної помилки, коли на уроці йдеться не стільки про творчість митця, скільки про його особистість, особливо якщо це особистість сильна, яскрава, неповторна, як О.Теліга.

Отже, основним завданням аналізу словесної тканини художніх творів є визначення специфіки мови й стилю письменника, індивідуальної своєрідності мовних засобів, у яких знаходять своє вираження ідея та зміст твору. Під час аналізу художньої мови мистецьких творінь визначаються індивідуальні риси стилю, з'ясовуються естетичні закономірності, притаманні слову в художньому мовленні

взагалі. Добір мовних зображальних засобів та їх використання в контексті художнього твору, з'ясування естетичної функції мовного матеріалу визначають ідіостиль письменника.

Література:

1. Бугайко Т., Бугайко Ф. Українська література в середній школі: Курс методики. – К.: Рад. школа, 1962. – 392 с.
2. Державна національна програма "Освіта": Україна ХХІ століття. – Київ: Райдуга, 1994. – 62 с.
3. Олега Теліга. Збірник. – К.: Вид-во імені Олени Теліги, 1992. – 503 с.



Ганна Титула

*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ ЛІРИКИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Лірика – важкий для розуміння та сприйняття літературний рід. Учням важко дається тлумачення змісту та ідеї поетичного твору. Для того щоб урок літератури сьогодні забезпечував свою навчальну й виховну мету, треба всі висновки про літературний твір робити на основі дослідження тексту, а художні явища трактувати з мистецької точки зору.

Самобутність уроку літератури словесники вбачають в особливостях художньої інформації, у способах її інтерпретації, у методах донесення до учнів. Вирішуючи проблему, як саме зробити урок доступним і цікавим, учителі звертаються до особистісно орієнтованого навчання, що дає змогу вдосконалити уроки, зробити їх доступними для дітей, цікавими та корисними. Особистісно орієнтоване навчання допомагає педагогу розкрити різноманітні грані особистості учня, навчити його самостійно здобувати нові

знання та застосовувати їх у житті. Таке навчання сприяє залученню до роботи нетрадиційних методів та засобів, що дозволяють більш якісно подати матеріал і зацікавити учня. Це особливо важливо на уроках вивчення лірики. Учні, як правило, байдужі до неї, не бачать у поезії змісту, уникають глибшого аналізу та спостережень над текстом.

Уміння бачити й пояснювати набувається в процесі аналізу художнього твору в школі. Учитель повинен навчити дітей глибоко зрозуміти явище словесного мистецтва, оцінювати його всебічно, відчувати майстерність художника, життєвість зображених подій, розвивати вміння читача проникати в душу людини, поетику мови, ідейно-естетичну цілісність.

Особливо складними для сприймання школярів є ліричні твори, оскільки лірика виражає внутрішній стан особистості, її емоції, почуття, думки. У центрі твору перебуває ліричний герой, який і реагує на всі зовнішні подразники. Тут сюжет відсутній, уся увага зосереджена на емоціях та думках автора. Мова монологічна, насичена образами. Тож завдання вчителя – розкрити учням емоційний, інтелектуальний, образний і музикальний феномен ліричного твору [7, 31].

На розуміння й правильне сприйняття шкільною молоддю ліричних творів впливає чимало факторів: особливості ліричної поезії, своєрідність художньої манери митця, характер ідейного змісту твору, загальний розвиток дітей, їхній життєвий досвід та інше. Глибина сприймання читачем ліричного твору залежить від широти, культури його почуттів, емоційної чуйності, здатності проникати у внутрішній світ особистості, відгукуватися на її радощі й болі [2, 304].

Правильне сприймання віршів потребує добре розвиненої уяви, образного мислення, тонкого чуття. Широта художніх узагальнень у ліричних творах об'єктивно породжує в читачів різні асоціації залежно від їхнього особистого досвіду [2, 304].

У середніх класах на перших етапах вивчення літератури учні ще не можуть зрозуміти широти художніх

узагальнень, закладених у ліричній поезії. Тому вчителі спочатку розвивають у дітей здатність бачити в ліричному вірші ті життєві обставини, що стали об'єктом зображення, поступово підводячи їх до розуміння другого плану художнього зображення, у якому виражається ставлення поета до дійсності [2, 306]. На перших етапах учитель зосереджує увагу на настроях, а в старших класах можна піти далі й поговорити про ідею твору та його актуальність у наш час. Старшокласники вже можуть не лише відчуті особливості світосприйняття поета в окремих його творах, а й простежити, які головні мотиви, образи його лірики, у чому своєрідність і як вона виявляється в різні періоди його діяльності.

У роботі з учнями старших класів особливе місце слід відводити поєднанню логічного й емоційного [5, 12]. Уроки літератури повинні передбачати цікаві форми переходу від розгляду вірша до теорії й навпаки, щоб діти бачили, якими засобами автор передав ті чи інші думки, які образи й символи використав. Крім того, старшокласникам слід пояснити, що композиція тісно пов'язана з жанровою специфікою, вони впливають одна на одну, що позначається на самій структурі твору. Отже, учителі мають звертати увагу учнів на найменші подробиці, навчити самотійно виокремлювати їх у поезіях, розуміти, як і для чого автор використовує художньо-зображувальні засоби.

У сучасній методиці вивчення української літератури вчені пропонують різноманітні етапи вивчення ліричного твору. Сучасний методист-науковець Г.Токмань у статтях "Цілісність сприйняття ліричного твору. Текстуальний аналіз. Методика віршування" [6, 47] та "Якщо мій досвід знадобиться" [7, 31] називає такі етапи вивчення ліричного твору:

- Емоційна й інтелектуальна підготовка класу до слухання поезії.
- Виразне читання вірша напам'ять або слухання його у виконанні актора чи учня-декламатора.

- Постановка завдання прочитати твір про себе й забезпечити умови для такого читання.

- З'ясування першого враження від твору.

- Аналіз ліричної поезії.

Кожен етап має свої особливості, яких потрібно неухильно дотримуватись.

Серед інноваційних технологій найбільш розповсюдженими є інтерактивні методи навчання. Це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами [1, 9].

Інтерактивні технології забезпечують тісний взаємозв'язок між школярами, дозволяють їм почуватись на уроках більш вільно та комфортно. Це головне під час вивчення лірики, оскільки повно сприйняти всі емоції вірша вдається лише тоді, коли діти не мають страху перед учителем і можуть вільно спілкуватися. Отже, психологічною сутністю інтерактивного навчання є міжособистісна (суб'єкт-суб'єктна) взаємодія в процесі спілкування та співпраці між учнями й педагогом [1, 9].

Ми вважаємо, що найбільш актуальним і потрібним є використання інноваційних технологій на кожному етапі вивчення ліричних творів, однак не варто перенасичувати ними урок, а слід поєднувати їх з традиційними методами. Адже в старших класах учитель повинен зацікавити дітей лірикою, показати її найрізноманітніші грані, навчити розуміти та висловлювати свою позицію.

Методично доцільним та ефективним є **метод "Мікрофон"**, який у формі гри дає змогу висловитися кожному учневі. Учитель може використовувати цей метод як на початку уроку, так і на завершальному етапі. Розпочинаючи заняття, педагог має змогу побачити, що очікують діти від уроку, що пам'ятають з попередніх тем, який у них настрій. Для цього потрібно правильно сформулювати запитання. Наприклад, при вивченні творчості П.Тичини в 10 класі, на другому уроці, де буде розглядатись лірика поета, доцільно запитати в учнів: "*Чим*

вас вразила Тичинина постать?" або запропонувати **прийом продовження речення** "Для мене П.Тичина – це..." На завершальному етапі цей метод буде ефективним підсумком проведення уроку. З'ясувавши, що 10-класники найбільше запам'ятали з вивченої теми, учитель буде знати, який рівень інформації засвоєний і до чого ще потрібно повернутися.

На першому уроці з вивчення лірики М.Рильського, доцільною є **робота в парах**. Учні діляться на групи: "**літературознавці**", "**критики**", "**поети-сучасники**". "Літературознавці" розповідають про час виходу збірки, особливості її назви, побудови, тематики тощо. "Поети-сучасники" подають відомості про самого автора, спогади про нього, свої враження від збірки "На білих островах", а "критики" допомагають учителеві розкрити її значення для тогочасного суспільного й читацького загалу. Це дає змогу розширити знання учнів, удосконалювати їхні вміння самостійно працювати під час підготовки до заняття, крім того, даний прийом урізноманітнює структуру уроку й допомагає ширше охопити тему, показати учням предмет вивчення з різних точок зору.

Під час аналізу віршів можна застосувати **прийом "Спільний проект"**: поділивши дітей на групи, дати кожній окреме завдання. Це активізує роботу в класі, навчить учнів працювати самостійно, виконувати дослідницьку роботу. Групи отримують **різноманітні завдання**: проаналізувати будову поезії, визначити її ідею, дослідити, якими засобами вона виражається, розкрити власну думку про вірш тощо. Після самостійної підготовки учні презентують свої дослідження, а клас уважно слухає й робить доповнення. Так за короткий проміжок часу старшокласники виконають усю необхідну роботу над віршем. Організовуючи навчальну діяльність таким чином, учитель повинен слідкувати за тим, щоб завдання для груп змінювались, тобто одні й ті ж учні не можуть постійно аналізувати будову вірша, вони також повинні вміти визначати ідею поезії, засоби її вираження. Таким чином, варіюючи завдання, педагог навчає старшокласників аналізувати ліричний твір у комплексі, не

нав'язуючи їм той самий вид навчальної діяльності на кожному уроці.

Оскільки особистісно орієнтований підхід передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе як індивіда, у виявленні та розкритті власних можливостей, у створенні умов для самовираження й самореалізації, то вмiла організація групової роботи учнів максимально забезпечить реалізацію цих завдань [4, 31].

Також корисною буде **підготовка учнівських мистецьких презентацій**. Інтерес школярів викликають такі завдання: «Створити власні ілюстрації до віршів Лесі Українки», "Підібрати музичний супровід до вірша", "Створити фотоальбом письменника" та інші. Усі завдання змусять учнів більше попрацювати, вибрати те, що найбільше подобається, а найголовніше – зрозуміти письменника та вірші, над якими вони будуть працювати, адже неможливо підібрати музику, малюнки, фото, якщо не розумієш, про що говориться і яка головна ідея окремої поезії.

Своїми дослідженнями 10-класники можуть поділитися один з одним на підсумковому етапі вивчення лірики, що буде гарним закінчення теми. Використання інтерактивних методів та форм надає можливість для організації ділової співпраці вчителя та учнів з метою вирішення поставленої в класі навчальної проблеми [1, 11], вони дають змогу активно спілкуватися, мислити нестандартно, учитись аналізувати та висловлювати власну думку.

Отже, інноваційні технології дозволяють словеснику ефективно й мобільно подати навчальний матеріал, зацікавити шкільну молодь поезією, показати багатогранність словесних образів.

Література:

1. Іванішена С. Форми та методи інтерактивного навчання // Початкова школа. – 2006. – №3. – С. 9-11.
2. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

3. Подранецька Н. Проектна технологія на уроках української літератури // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – №3. – С. 21-24.
4. Сергієнко А. Методика використання технологій групового навчання на особистісно орієнтованому уроці української літератури // Українська мова і література в школі. – 2005. – №1. – С. 31-34.
5. Слижук О. Принцип емоційності в процесі вивчення лірики // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – №9. – С. 12-14.
6. Токмань Г. Цілісність сприйняття ліричного твору. Текстуальний аналіз. Методика вивчення віршування // Дивослово. – 2003. – №1. – С. 46-50.
7. Токмань Г. Якщо мій досвід знадобиться... З урахуванням специфіки лірики як літературного роду // Урок української. – 2007. – №1. – С. 31-34.



Віталіна Гарбуз

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

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ХИМЕРНОЇ ПРОЗИ ВОЛОДИМИРА ДРОЗДА У 8-МУ КЛАСІ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ФІЛОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Химерна проза – унікальне явище в українській літературі. Вона жива, емоційна, її світ свідомо неприродний, але правдивий. Вона захоплює, переносить у напівфантастичний, незвичайний світ і зацікавлює читача. Проте в сучасній методиці ще не склалося конкретних рекомендацій щодо вивчення цього стильового різновиду прози в школі.

Саме тому **метою нашого дослідження** є розроблення методики вивчення химерної прози Володимира Дрозда у 8-му класі середніх навчальних закладів різного типу відповідно до її жанрово-стильової специфіки.

Означена проблема актуальна, оскільки вона недостатньо вивчена, відсутня системність у дослідженнях, маємо лише кілька праць методистів, які розглядають окремі аспекти проблеми. Предмет дослідження незвичайний, розвиває уяву, фантазію, мислення дитини. А отже, вимагає пошуку оригінальних, новаторських підходів.

Володимир Дрозд – відомий український письменник, автор творів різноманітної тематики. Його знають як митця, який ніколи не повторюється, майже кожне його творіння позначене пошуками. Літературознавці підкреслюють оригінальність повістей "Ірій", "Балада про Сластьона" та роману "Самотній вовк", що складають своєрідний етап в естетичному освоєнні письменником дійсності, вирізняючись проблемно-тематичним і передусім стильовим відступом від надто вже узвичаєної манери української літератури останньої третини ХХ ст. Це твори, які своїми рисами представляють особливу в усіх відношеннях течію в українській прозі 70-х років, найменовану **химерною**, що стала реакцією на диктат норм соціалістичного реалізму в українській радянській літературі.

Учені вирізняють такі її **визначальні риси**:

- поєднання реального з міфологічним;
- зміщення в часі й просторі;
- запозичення стильових рис бароко;
- гротескові перетворення тощо.

Найяскравіші представники української химерної прози: В.Земляк (диалогія "Лебедина згряя" та "Зелені Млини"), В.Дрозд (повісті "Ірій", "Балада про Сластьона", роман "Самотній вовк"), О.Єльченко ("Козацькому роду нема переводу, або Козак Мамай і чужа молодиця") та інші.

Химерна проза 70-80-х років приховувала намагання письменників уникнути нав'язуваної звідусіль "робітничої" чи "колгоспної" тематики та ввести в українську прозу національні характери й національну проблематику, прослідкувати паралель між традиційними цінностями українського народу й сучасним життям.

Химерну прозу в літературознавчому аспекті досліджували О.Колодій та П.Майдаченко [2; 3]. Особливо значущою, на нашу думку, є праця П.Майдаченка [3], який до химерної прози В.Дрозда відносить лише три твори – "Ірій" (1970-1972), цією повістю, власне, і започатковується сучасна пародійна українська проза, "Самотній вовк" (1972-1980) і "Балада про Сластьона" (1980-1981) [3, 38]. Розглядаючи повість "Балада про Сластьона", науковець не тільки детально аналізує сюжет, а, що дуже важливо, проливає світло на саму форму повісті. Він доводить, що прийом розгортання в єдине ціле епізодів та окремих сюжетних ліній, напівфантастичних, непоєднаних у реальній дійсності подій та нереальних метаморфоз героїв, відомий ще з античності під назвою "кокалани", пізніше до них вдавалися Ф.Рабле й М.Гоголь [3, 38].

У "Баладі про Сластьона", як зазначає П.Майдаченко, автор уже в заголовку вводить елементи пересміювання майже двадцятирічної "епохи баладизму" в українській поезії й упродовж усього твору використовує різноманітні форми пародіювання (для глибшого висвітлення характерних рис персонажів), що є визначальним моментом поетики твору [3, 68].

Варто також звернути увагу на працю О.Колодій, у якій майстерно схарактеризовано таке явище в літературі, як театральність та ігровий момент. Головний персонаж виступає актором, котрий створює власні правила гри з людьми, розглядаючи їх як об'єкти маніпулювання (якщо герой негативний – іде гра без правил) [2, 146].

Отже, як ми бачимо, у літературознавстві химерна проза висвітлена не повною мірою й потребує подальшого глибокого й комплексного дослідження, але є праці, які допомагають краще розібратися в деяких важливих ідейно-стильових нюансах теми.

У методиці дана проблема не досліджувалася взагалі. І хоча химерна проза В.Дрозда введена до чинних програм загальноосвітніх закладів різного типу, ми вважаємо, що її потрібно по-різному вивчати відповідно до профілю. Відтак нами змодельовано чотири зразки уроків.

Для гімназії обрано **інтерактивний тип заняття**, оскільки це характерно для навчального процесу цього навчального закладу. Для ліцею та колегіуму вищеназваний варіант також буде прийнятним. **Метод "Мікрофон"** на мотиваційному етапі дозволить з'ясувати, що саме очікують діти від вивчення теми й допоможе словеснику скоригувати мету й структуру уроку.

На етапі вивчення нового матеріалу в загальноосвітній школі доцільно використати **метод лекції**. Роботу класу рекомендуємо активізувати за допомогою **групових завдань**: одна група протягом уроку складає **опорний конспект лекції**, інша – **запитання** відповідно до її змісту. Таким чином будуть задіяні всі учні.

У 8-му класі вивчається повість "Ірій". У ній розповідається про поліський край, географічно віддалений від нашого Поділля, і тому для кращого уявлення його особливостей пропонуємо **продемонструвати карту України, фотографії краєвидів Полісся та прослухати аудіозапис поліської говірки. Словникову роботу** доцільно здійснювати, використовуючи **діалектологічні словники**, що забезпечить глибше розуміння тексту. У гімназії варто використати **метод проектів** або **інтерактивні методи – обговорення в загальному колі, "Мікрофон", "Незакінчені речення"**. Для ліцею та колегіуму ефективним буде **метод евристичної бесіди**.

У колегіумі рекомендуємо проведення **уроку-диспуту**, що активізує навчально-пошукову діяльність учнів, спрямує їх на самостійне розкриття важливої проблеми. Можна використати також **науково-дослідницьку діяльність – підготовку різноманітних проектів**.

Продуктивною формою уроку може стати **літературна прес-конференція**. Вона забезпечить навчальну комунікацію між учнями, створить умовно ігрову атмосферу для прийняття певної рольової установки та сформує навички аналітичного читання художнього тексту та цілеспрямованого спостереження в певному ракурсі.

Учитель практикує використання **випереджальних завдань** – прочитати повість "Балада про Сластьона",

підготувати питання за її змістом, намалювати портрети літературних героїв. Важливо проконтролювати підготовку учнів, котрі виконуватимуть ролі персонажів твору, спрямувавши їх на підкріплення власного потрактування образів цитатами тексту та досліджень критиків.

Для налаштування на емоційний лад потрібен вдало підібраний **епіграф**, який необхідно осмислити, забезпечивши занурення класу в пошукову атмосферу рольової гри. На рефлексійно-оцінювальному етапі ефективною може стати **підсумкова аналітична бесіда**, що допоможе оцінити роботу школярів, обмінятися враженнями та підвести підсумки. Також не слід забувати про **взаємо-, само- та експертне оцінювання** учасників навчального процесу відповідно до колективно напрацьованих критеріїв.

Розроблені методичні рекомендації відповідають психолого-віковим особливостям старших підлітків. Саме в цей період відбувається значний стрибок у їхньому психічному розвитку – розпочинається активний процес самооцінювання та самовиховання. Аналізуючи моральні стосунки між людьми, підліток насамперед висуває вимоги до інших, а потім до себе. Прикметною суперечністю підліткового віку є прагнення до дорослості й неможливість адекватно його реалізувати. Для підлітка стає особливо значущим визнання його дорослості батьками, учителями та старшими людьми. З цього випливає загострене почуття власної гідності, тому будь-які дрібниці, навіть невеликі зауваження, а тим паче нетактовне ставлення до підлітків, як до маленьких, можуть боляче вразити їхнє самолюбство. Тому вчитель має бути особливо коректним під час проведення дискусій і здійснення інтерактивного навчання [4, 16].

Змодельовані уроки вивчення химерної прози В.Дрозда ґрунтуються на дослідженнях сучасного літературознавства про цей літературний феномен, інноваційних напрацюваннях теоретичної методики та врахуванні психолого-вікових особливостей старших підлітків. У навчальних закладах філологічного профілю

(ліцеях, гімназіях та колегіумах) варто вибудовувати систему уроків на основі самостійної пошуково-дослідницької діяльності філологічно обдарованих учнів. У середніх школах учитель-словесник відіграє більш активну роль в організації та проведенні навчальної взаємодії, беручи на себе інформативну функцію.

Отже, хоча в загальноосвітніх закладах різного типу діють різні вимоги до глибини розкриття ідейно-художніх особливостей химерної прози, ступеня науковості викладу матеріалу, проте слід пам'ятати, що будь-яка справа має успіх, коли до неї підходять творчо, з урахуванням усіх аспектів поставленої проблеми.

Література:

1. Заброцький М. Вікова психологія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2002. – 104 с.
2. Колодій О. Час фарсу, або Гра як чинник моделювання узагальнених ситуацій у притчах Володимира Дрозда "Самотній вовк" і Тимура Пулатова "Плаваюча Євразія" // Вітчизна. – 2000. – № 9-10. – С.145-148.
3. Майдаченко П. "Химородність" творів Володимира Дрозда // Майдаченко П. Комічне в сучасній українській прозі. – К.: Дніпро, 1991. – С. 38-83.
4. Рудницька І. Етапи шкільного життя дитини // Психолог. – 2003. – № 7. – С.9-20.



Світлана Кучерявенко

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

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЛІРИКИ ВАСИЛЯ ГОЛОБОРОДЬКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 7 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Творча постать Василя Голобородька займає в новітній українській літературі особливе місце. Загальновідомо, що серед справжніх митців споконвіку були такі, кого

переслідували, чиї імена замовчувалися сучасниками, але згодом справедливий суд історії казав своє слово. Ось і нині талановитого українського поета Василя Голобородька читачі знають мало, але його творчість уже введено до нової програми 12-річної школи. Тому перед учителями постала проблема методичного забезпечення вивчення лірики В.Голобородька на уроках та в позакласній роботі з української літератури в середній ланці.

Мета нашої статті полягає в розкритті ефективних методів, форм і прийомів вивчення поезії митця в 7 класі на основі врахування психологічних особливостей сприйняття лірики старшими підлітками.

На початку знайомства з постаттю В.Голобородька в **слові вчителя** варто повідомити, що 18-літній юнак, хотів опублікувати свою першу збірку «Зелен день», але її не пропустила цензура. Захоплені відгуки відомих критиків про його ранню лірику не брались до уваги, тому вірші молодого донецького поета не друкували, але автор не зневірився, а жив і творив далі [5, 151]. Рятунком стала унікальна, могутньої сили стаття Івана Дзюби, у якій було висвітлено оригінальні якості поетичного світу митця. Але дуже шкода, що все-таки перша збірка видрукувалась не в Україні, а в Парижі (1970) [1, 10-11].

У **літературознавчому коментарі** словесник розповідає, що В.Голобородько пише вільним віршем. Варто також пояснити 7-класниками, що термін «верлібр», чи «вільний вірш», застосовують як до версифікаційного жанрового різновиду поезії, так і до системи віршування. Звернення до верлібру було викликане пошуками засобів вираження природності висловлювання, бо римований, класично ритмізований рядок сприймається читачами як щось штучне. Завдяки верлібру, власне поезія знайшла своє місце в глибині вірша, на відмінну від зовнішніх ознак поетичності тексту, що ми бачимо в класичних віршах.

І.Дзюба, рецензуючи лірику автора, визначає творчу манеру автора: «У Голобородька ніби оживає світ прадавніх анімістичних уявлень про природу; світ нашого далекого «наївного» предка або довірливої дитини, заселений

дивними істотами, наповнений чарівними звуками й кольорами. Звичайно, світ цей являється в Голобородька не в літературних ремінісцензіях, не у філософській системі й навіть не як «тіні забутих предків», – але як жива реакція отак укладеної душі на цілком сучасну навколишню дійсність» [1, 9].

У філологічному класі доцільно **навести судження різних критиків**, котрі досліджували поетичний світ поета. Кожен з них по-своєму бачить і сприймає його лірику. Літературознавець О.Вертій, особливу, увагу приділив національній картині В.Голобородька, яскраво виразив, що є «світ» для митця [4, 42-50]. Л.Дударенко досліджувала феномен міфологізування [2, 73], а Ю.Дмитренко розкрила широку використовуваність символів [3, 6].

На жаль, не досліджено питання методики вивчення Голобородькової поезії, але оскільки лірика є найсуб'єктивнішим літературним родом, то й підходи до її викладання індивідуальні і, у якомусь сенсі, традиційні. Г.Токмань розробила авторську методику вивчення віршування в школі, здійснення текстуального аналізу, що забезпечує цілісність сприйняття ліричного твору [7, 47]. Користуючись її працею, можна розробити методику вивчення лірики В.Голобородька.

Шкільна практика показує, що деякі вірші українських майстрів слова нелегко сприймаються школярами, а особливо, якщо вони написані верлібром. Причина криється в тому, що така поезія важкозрозуміла. Виходом з цієї ситуації буде **читання учнями тексту про себе**, повільно й багаторазово. Але аналізувати потрібно разом із вчителем, класом, аби забезпечити адекватне сприйняття поезії. Необхідно також зважати, що класичний вірш з традиційною римою та внормованою строфікою легше сприймається учнями, а от щодо білого вірша – верлібра, про це сказати не можна.

При вивченні віршів В.Голобородька слід ураховувати **традиційні етапи роботи з ліричним твором:**

- Емоційна й інтелектуальна підготовка до сприймання поезії. Її можна здійснити по-різному: розповісти про історію написання вірша, звернути увагу на стан природи, поділитися особистим досвідом, пов'язаним з мотивом твору, спонукати школярів до висловлення власних спогадів чи мрій.
- Виразне читання вірша напам'ять словесником, підготованим учнем-декламатора або прослухання його аудіозапису у виконанні актора.
- Бесіда про перше враження від твору.
- Повторне читання учнями твору про себе, при цьому важливо забезпечити емоційну атмосферу та умови для співпереживання.
- Підготовка до розбору поезії.
- Розбір ліричної поезії з елементами аналізу.

Шкільний курс української літератури покликаний дати учням теоретично-літературні знання про віршування (версифікацію). Програми передбачають оволодіння школярами середньої ланки відомостями про чотири системи віршування: силабічну, силабо-тонічну, тонічну та народне віршування. Та не можна обмежувати розуміння поезії римованими рядками. Є білі вірші й верлібри. У білому вірші немає римування, а у верлібрі – і римування, і розміру, і поділу на строфи. Шкільна практика показала, що підлітки краще сприймають вірші з точним римуванням, поділом на строфи та послідовним розміром – їм треба, щоб вірш звучав чітко [8, 32].

Для того, щоб дітям було простіше визначити найголовніші образи та мотиви верлібру, перед аналізом потрібно висвітлити специфічні прийоми, якими послуговується автор. В.Голобородько використовує особливий прийом – повторення слів або речень, усе це вживається для підсилення думки. Наприклад, у вірші «З дитинства: дощ», чітко видно, що перші дві строфи вірша утворюють розгорнуту метафору, де й презентовано дивовижний образ: одна ланка поєднується з іншою й утворює цілий ланцюг, тобто розлогу картину дощу. Цей прийом

притаманний українським казкам. У середині першої строфи містяться мікрометафори, тобто окремі ланки ланцюга: «Я вплетений весь до нитки у зелене волосся дощу», «вплетена дорога», «вплетена хата», «вплетене дерево», «вплетена річка», «вплетена череда корів». Крім такого метафоричного ланцюжка, є тут і порівняння (хата, як зелений птах; річка, наче блакитна стрічка в дівочій косі) і незвичні епітети: *зелений птах, притихле дерево, холодне волосся*. Наступна строфа нагадує загадку. І лише згодом можна знайти ще один образ, що окреслюється наприкінці – це образ хати.

Вірш вражає своєрідними образами й прийомами, дуже органічними та невимушеними. Від цього він видається геніальним і простим, легким і прозорим. Світлий, доброзичливий, радісний настрій уявно повертає підлітків у дитинство, щоб вони, як і сам поет, пережив невимовну радість. Саме в цьому полягає таємниця мистецького таланту.

Але спочатку учням потрібно пояснити всі символічні образи вірша «З дитинства: дощ». Самостійно, без спільної роботи з учителем та без використання критики важко розібратись з усім загадковим і прихованим у контексті.

Психологи помітили, що саме в старшому підлітковому віці учні починають цікавитися проблемами суспільства, у якому живуть, державним ладом, створюють у мріях свої моделі справедливих суспільних устроїв [6, 25]. Відомо, що В.Голобородько – справжній патріот України і у свій час, коли проголосили її незалежність, він писав твори, які зміцнювали дух української нації, активізуючи почуття патріотизму. Така поезія потрібна сьогодні, щоб молоде покоління українців усвідомлювало себе національною єдністю, народом, який має силу, може сказати своє слово, зробити своє діло, заспівати свою пісню на цілий світ.

Література:

1. Голобородько В. Летюче віконце: Вибрані поезії / Вступ. ст. І.Дзюби – К : Укр. письменник, 2005. – С.3-21.

2. Дмитренко Ю. Орнітоморфні символи в поезії Василя Голобородька // Слово і час. – 2002. – № 7. – С.71-74.
3. Дударенко Л. Міфологемний концепт лірики В.Голобородька // Дивослово. – 2002. – № 9. – С.2-4.
4. Пастух Т. Поезія як світло мови: Етимологія «Українських птахів» В.Голобородька // Дзвін. – 2003. – № 3. – С.148-152.
5. Салига Т. «Світ, поет і його слово...»: До літературного портрета В.Голобородька // Київ. – 2008. – № 2.– С.150-159.
6. Токмань Г. Вікова психологія як наукове джерело методики викладання літератури // Дивослово. – 2003. – № 6. – С.23-29.
7. Токмань Г. Цілісність сприйняття ліричного твору. Текстуальний аналіз. Методика вивчення віршування // Дивослово. – 2003. – № 1. – С.46-50.
8. Шутенко Ю. Поетичний світ Василя Голобородька // Дивослово. – 2004. – № 11. – С.39-42.



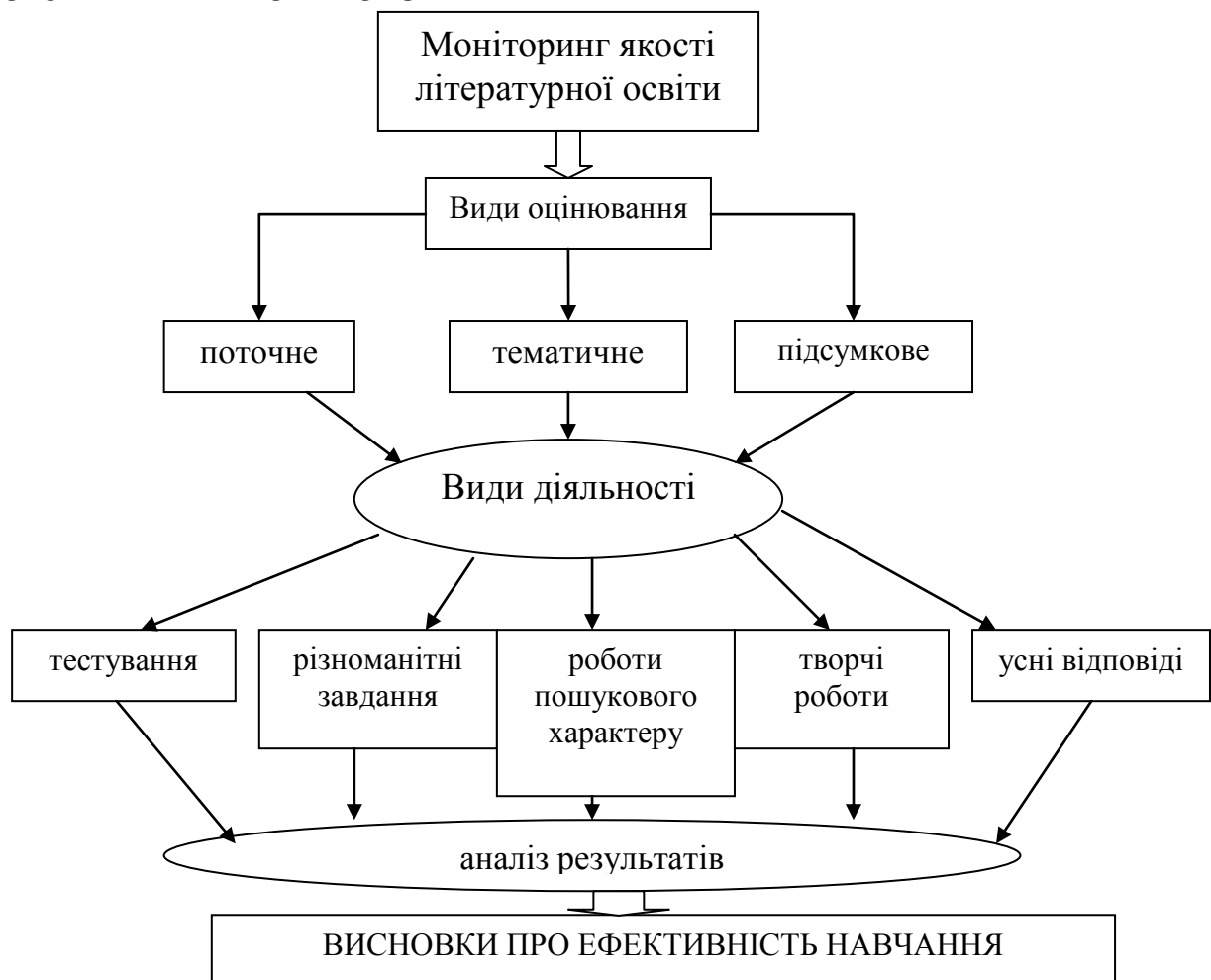
Оксана Мельник
магістрантка ІФЖ
 (Наук. керівн. – докт. пед. наук,
 проф. Куцевол О.М.)

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ ВНЗ I-II РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ

Відповідно до вимог Болонської угоди в Україні відбувається поступове реформування системи вищої освіти, спрямоване на її інтеграцію до європейського та світового освітніх просторів, удосконалення й поліпшення якості навчання, оновлення його змісту та організаційних форм, упровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій і дистанційного навчання. Значна увага надається процесу модернізації методів, засобів та форм контролю знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл та студентів ВНЗ. Проте на сьогодні моніторинг якості літературної освіти залишається недостатньо вивченою проблемою теоретичної методики та шкільної практики, що й зумовлює **актуальність нашого дослідження**.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей моніторингу літературної освіти студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації, а саме основних підходів до організації тематичного оцінювання ЗУН-ів з курсу «Українська література».

Вивчення передового педагогічного досвіду з означеної проблеми засвідчує, що моніторинг якості літературної освіти студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації можна узагальнити в такій схемі:



Система моніторингу якості літературної освіти студентів має містити різні **види оцінювання**: **поточне** – за кожне аудиторне заняття, **тематичне** – після завершення теми, **підсумкове** – у кінці семестра. Узагальнення досвіду словесників дає підстави виокремити найчастотніші **види контрольних робіт**: **тестування**, **різноманітні завдання** – **репродуктивні**, **аналітичні**,

пошуково-дослідницькі, творчі; творчі письмові роботи, усні відповіді тощо

Якщо методичні засади поточного та підсумкового контролю достатньо напрацьовані в практиці викладання літератури, то тематичне оцінювання запроваджене порівняно недавно й викликає чимало труднощів у вчителів. Тому зупинимося на його детальній характеристиці.

У Наказі МОН України № 371 від 05.05.2008 р. «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» підкреслюється, що тематичному оцінюванню навчальних досягнень підлягають основні результати вивчення теми (розділу).

Тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів забезпечує:

- усунення безсистемності в оцінці результатів навчання;
- підвищення об'єктивності оцінки знань, навичок і вмінь;
- індивідуальний та диференційований підхід до організації навчального процесу;
- систематизацію й узагальнення навчального матеріалу;
- концентрацію уваги учнів на найсуттєвішому в системі знань з кожного предмета.

Тематична оцінка виставляється на підставі результатів опанування студентами матеріалу теми впродовж її вивчення з урахуванням поточних оцінок, різних видів навчальних робіт (практичних, лабораторних, самостійних, творчих, контрольних) та навчальної активності школярів.

На початку опанування чергової теми суб'єкти навчального процесу мають бути ознайомлені з кількістю занять; обов'язковими роботами, термінами їх виконання та умовами оцінювання.

Дослідивши проблему погодинного розподілу тем та враховуючи досвід багаторічної роботи за тематичною системою оцінювання, викладачі нашого коледжу підкреслюють, що теми повинні охоплювати ряд

одножанрових творів з одного часового простору. Наприклад, тематично цілісний розділ «Драматургія другої половини ХІХ ст.» буде включати такі заняття:

- Українська драматургія II половини ХІХ ст. (лекція) – 2 год.;
- М.Старицький. Лірика. П'єси «Не судилось», «Оборона Буші» (оглядово) – 4 год.;
- І.Карпенко-Карий. «Сава Чалий», «Хазяїн» (оглядово) – 2 год.;
- І.Франко. Поетична творчість. Поема «Мойсей», «Перехресні стежки» (оглядово), «Украдене щастя» – 6 год.;
- тематична атестація за темою: «Українська драматургія II половини ХІХ ст.» – 2 год.

На початку теми доречно прочитати **вступну оглядову лекцію**, схарактеризувавши низку питань: особливості соціально-культурної епохи 70-90-х рр. ХІХ ст., специфіка драматичного літературного роду та його жанрів, що виникли в цей період. Важливо розповісти про основні здобутки драматургічної спадщини М.Кропивницького, М.Старицького та І.Карпенка-Карого, «театр корифеїв» і талановиту сім'ю Тобілевичів, познайомити сучасну молодь з відгуками літературної критики та ін.

Для першокурсників, незважаючи на те, що вони вже студенти ВНЗ, недоцільно проводити заняття у формі класичного семінару, тому ми намагаємося впроваджувати більше **комбінованих занять**, схожих на звичний для учорашніх школярів урок, або використовуємо форму **синтетичного семінару**, що поєднує риси семінарського заняття з **імітаційними та змагальними іграми**. Пам'ятаймо також, що за нормами може бути проведено не більше двох семінарів на семестр.

В умовах модернізації вищої школи педагогам-словесникам доцільно використовувати у своїй роботі **тестові технології** як для тематичного, так і для поточного контролю з метою узагальнення та систематизації засвоєного матеріалу, що стане гарним

тренінгом для студентів перших курсів вищих навчальних закладів I-II рівня акредитації.

Однак, викладачеві української літератури недоцільно обмежуватися лише тестовими завданнями, адже не весь літературний та літературознавчий матеріал можна формалізувати в тестах, особливо закритого типу. Пам'ятаймо, що мета літературної освіти обмежується не лише засвоєнням знань, а й передбачає вирішення такого комплексу завдань:

- виявити й розвивати творчі здібності учнів;
- впливати на формування моральної, мотиваційно-вольової, естетичної, емоційної, комунікативної та екзистенційної сфери юної особистості;
- навчити виокремлювати риси індивідуального стилю письменника;
- зіставляти літературне явище з творами суміжних з літературою видів мистецтва – живописом, музикою, театром, кіно, балетом тощо;
- використовувати знання з інших предметів (українська мова, зарубіжна література, історія, географія та ін.).

За допомогою тестів викладач може перевірити знання фактичного матеріалу, але не може прослідкувати за логічністю й послідовністю мислення студентів, з'ясувати їхнє особистісне ставлення до літературного твору, «виміряти» емоційність та емпатійність сприйняття художнього образу тощо. Не можна вписати в рамки клоуз-тесту інтертекстуальні виміри міжлітературного діалогу.

Зважаючи на вищесказане, вважаємо за доцільне використовувати у форматі тематичного оцінювання **тести різних видів, а також конструктивні, творчі, аналітичні й евристичні завдання**. При перевірці рівня засвоєння виучуваного матеріалу практикуємо й інші види контролю знань з дисципліни: **метод фронтального опитування, перехресного обстрілу, командних змагань, дискусії, кейс-метод (вирішення ситуативних**

завдань), рольової гри, «круглого столу», «акваріуму» та ін.

Після детального розгляду творів, визначених програмою для обов'язкового опрацювання й поточного контролю, що діагностує перший рівень засвоєння знань, проводимо **рубіжний (тематичний) контроль**, який дає можливість перевірити рівень засвоєння отриманих знань через віддалений період й охоплює більш значні за обсягом розділи курсу.

Словесники нашого закладу при тематичному оцінюванні студентів керуються розробленими МОН України критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів старших класів з української та зарубіжної літератур.

Отже, тематичне оцінювання з дисципліни «Українська література» ґрунтується на системному вивченні предмета, акумулюється й зводиться не тільки до письмової або тестової перевірки знань, а й враховує рівень розвитку усного зв'язного мовлення, аналітичного та художнього мислення, творчих здібностей студентів.

Література:

1. Українська мова. Програма для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку на основі базової середньої освіти. Міністерство науки і освіти України. –К.: Вища школа, 2001. – 52 с.
2. Токмань Г. Методи викладання літератури в їхній особистісній спрямованості на учня // Дивослово. – 2004. – №2. – С.41-43.

Розділ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Інна Соловіцька

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

ІНТЕГРОВАНЕ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄПИСУ Й ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У шкільній практиці все більшої популярності набувають інтегровані уроки, зосереджені на вивченні багатоаспектних об'єктів, інформацію про які подають різні навчальні дисципліни. Інколи їх називають „міжпредметними”, „комплексними”, „суміщеними”, однак, на нашу думку, термін „інтегровані” (від лат. integer – цілий, єдиний) повніше відображає їх сутність.

У педагогічній енциклопедії Є.Рапацевича інтеграція трактується як „одна зі сторін процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у єдине ціле різнорідних частин й елементів, що характеризується ростом обсягу та інтенсивністю взаємозв'язків і взаємодій між елементами, їх упорядкуванням та самореалізацією в цілісне навчання з появою якісно нових характеристик” [4, 201].

У педагогічному словнику за редакцією С.Гончаренка визначення терміну „інтеграція” немає, натомість знаходимо дефініцію міжпредметних зв'язків – взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [8, 210]. Дослідник наголошує, що на будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують виховну, розвивальну й детермінуючу функції, завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. У праці Г.Нижник інтегрована форма навчання визначається як цілісна психолого-педагогічна

система, у якій етапи уроку не ізольовані один від одного, а органічно взаємопов'язані між собою й можуть проникати один в одного [2, 174].

Отже, інтеграція навчання – це взаємне узгодження навчальних програм у цілісній психолого-педагогічній системі, яка характеризується ростом обсягу та інтенсифікацією взаємозв'язків і взаємодій. Г.Токмань слушно зауважує, що чи не найважливішою з вимог до сучасного уроку є інтеграція знань, отриманих з різних предметів [7, 111]. Учитель літератури вводить літературознавчі знання в історичний, загальнономистецький контекст і систему розвитку світової літератури.

В українських школах вивчається дві літератури – українська й зарубіжна. Словесники обох предметів розв'язують спільне завдання літературної освіти молоді. Є.Пасічник, виокремлюючи два типи взаємозв'язків між літературами (типологічні та контактні), робить акцент на тому, що українське письменство не повинно вивчатись ізольовано, а в контексті розвитку світового літературного процесу й насамперед слов'янських літератур.

Чинна програма з української літератури презентує ряд змін. Зокрема, абсолютно новим і в деякій мірі несподіваним стало введення до програми 9 класу теми „Микола Гоголь. „Вечір проти Івана Купала“. Варто зауважити, що постать письменника вже відома учням, оскільки вони ознайомились з нею у 8 класі на уроках зарубіжної літератури під час вивчення теми „М.Гоголь. „Тарас Бульба” в розділі „Україна та її історія в літературі”. Відповідно до вимог програми із зарубіжної літератури школярі повинні засвоїти відомості про зв'язки митця з Україною та її культурою [5, 33]. За програмою з української літератури потрібно знати його біографію, мати уявлення про основні твори; розуміти місце творчості письменника на порубіжжі культур двох народів – українського та російського; розуміти культурно-історичні обставини, що впливали на мовний вибір письменника; знати думку Т.Шевченка про М.Гоголя [6, 81]. Крім того, учні повинні усвідомлювати, що Україна – земля визначних мистецьких

талантів, які зробили великий внесок у культуру інших народів.

Отже, таким чином відбувається інтеграція літературного матеріалу, що зумовлює тісний зв'язок обох учителів-предметників, урахування вимог обох програм.

На уроці зарубіжної літератури при вивченні біографії письменника доцільно акцентувати увагу учнів на відомостях про життя і творчість М.Гоголя, пов'язаних з Україною та її культурою. За **епіграф** можна взяти слова Олеса Гончара „Він починався саме звідси, від цього повітря, від цих широких шляхів, полів і долин...” **Вступне слово вчителя** з використанням даної цитати підготує 8-класників до сприйняття навчального матеріалу, поданого у формі „**заочної екскурсії**” письменницькими дорогами з використанням фотоальбому „Гоголівські місця в Україні” або **слайд-презентації** за таким планом:

1. Народжений полтавською землею.
2. Із славної когорти української еліти.
3. Ніжинська гімназія – альма-матер таланту.
4. Перша проба пера.
5. Творчі пошуки й матеріальна скрута.
6. Подорожі Гоголя Україною.
7. Прощання з рідною Василівкою. Смерть.

Виклад нового матеріалу варто провести у формі **художньої монологічної розповіді з постановкою проблемних завдань**, які активізують мислення учнів. Наприкінці уроку радимо повернутись до епіграфа, провести бесіду з метою узагальнення й систематизації вивченого матеріалу.

На уроках української літератури в 9 класі доцільно поглиблювати знання біографії М.Гоголя, ураховуючи, наскільки учні знайомі з життям митця. Актуалізувати опорні знання можна, використовуючи **бесіду з постановкою репродуктивних та аналітично-пошукових запитань**:

- Чому в листі до матері М.Гоголь писав, що пов'язаний з Україною нерозривними узами?
- Як назва першої збірки утверджує світоглядні позиції митця?

– Чи можна біографічними фактами пояснити звернення М.Гоголя до української тематики? Відповідь обґрунтуйте.

Розвитку пізнавальних інтересів підлітків, їхньої самостійності та ініціативи, формуванню навичок пошуково-дослідницької діяльності сприяє **робота в групах**, кожна з яких готує міні-розповідь про різні етапи життя і творчості письменника. Наприклад, перша група працює над темою „Великі Сорочинці та Василівка”, друга – „Кибинці Д.Трощинського – „миргородські Афіни”, третя – „Навчання в Полтаві”; четверта – „Ніжинська гімназія вищих наук” тощо. Глибшому засвоєнню навчального матеріалу слугує використання 9-класниками фотоальбомів, путівників, створення стінгазети, проектів. Варто зробити акцент на тому, що учні, опрацьовуючи біографію, не повинні залишати поза увагою творчість письменника. У ході **рольової гри** школярі, що виконують роль літературознавців, цитують уривки творів, проводять бесіди, звертаючи увагу на культурно-історичний аспект з метою глибшого осмислення обставин, що вплинули на формування художньо-естетичної концепції письменника та вибір ним мови своїх творів.

І найголовніше, слід пам’ятати, що продумана робота над вивченням біографії митця забезпечить глибоке осмислення його літературної спадщини.

Як відомо, вивчення художнього твору проходить певні етапи: 1) підготовка учнів до його сприйняття; 2) ознайомлення з текстом; 3) текстуальна робота над твором; 4) підсумкові заняття. На нашу думку, саме на першому етапі найдоцільніше встановлювати міжпредметні зв’язки з тим, щоб краще підготувати учнів до сприйняття нового твору й засвоєння ґрунтовних знань з теми.

Отже, вивчаючи повість „Тарас Бульба”, доцільно звернутись до історії українського козацтва. Такий екскурс здійснюється на **інтегрованому уроці літератури й історії**. Інтерес учнів викликає підготовка **проекту на тему „Козацька доба в Україні”** за таким планом:

1. Історія виникнення українського козацтва.
2. Січові отамани.

3. Побут козаків.

Візуалізувати матеріал можна за допомогою **демонстрування репродукцій картин** І.Рєпіна „Запорожці пишуть листа турецькому султану”, Є.Кубрика „На Запорозькій Січі”, О.Ківшека „Вибори кошового”. Працюючи над образом Тараса Бульби, доцільно звернутися до репродукцій полотен Є.Кубрика „Тарас Бульба” або ж „Промова Тараса перед запорожцями”, у пригоді також стане **аудіозапис** фрагмента опери М.Лисенка „Тарас Бульба”. Глибшому осмисленню образів Остапа та Андрія сприятиме аналіз репродукції картини М.Дерегуса „Загибель Остапа”. Крім того, учні самі із задоволенням створюють ілюстрації, які можна використати при вивченні твору.

На уроці української літератури в 9 класі сприйняття учнями оповідання "Вечір проти Івана Купала" підготує **бесіда на з'ясування особистісних почуттів з використанням репродукцій картин** А.Куїнджі "Українська ніч", "Вечір в Україні", "Місячна ніч на Дніпрі".

Психологічні дослідження свідчать, що повноцінність сприймання реципієнтами мистецтва в широкому розумінні слова визначається багатьма чинниками. Воно успішно відбувається тоді, коли ґрунтується на активізації вже наявних тимчасових нервових зв'язків. Осмислення учнями художніх творів потребує добре розвинутих відтворювальної і творчої уяви, асоціативного мислення. Тому, крім репродукцій, на уроці варто використати також **музику**, наприклад Ф.Шопена, М.Скорика, а також звуки природи, зокрема запис солов'їного співу.

Отже, встановлення міжпредметних і міжмистецьких зв'язків сприятиме осмисленню набутиків національної культурної спадщини в контексті інших наук і дасть змогу через національне збагнути загальнолюдське; познайомить учнів з історією, культурою, побутом, традиціями, звичаями, природними умовами всієї України та Полтавщини, з якою пов'язане життя митця; сприятиме посиленню естетичного впливу художніх образів на особистість школярів, розширить межі художньо-образних уявлень, поглибить

розуміння й емоційне переживання твору літератури та пов'язаних з ним творів інших видів мистецтва.

Література:

1. Гурняк І. Інтеграція як одна з ознак гуманізації змісту освіти // Хімія. – 2003. – Верес. (№26). – С.11-13.
2. Нижник Г. Бінарна модель навчання як важливий засіб реалізації міжпредметних зв'язків // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – Вип. 25. – К., 2000. – С.174-176.
3. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.Рапацевич – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5-12 класи. – Київ-Ірпінь, 2005. – 62 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Зарубіжна література. 5-12 класи. – Київ-Ірпінь, 2005. – 60 с.
7. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. – К.: Міленіум, 2002. – 320 с.
8. Український педагогічний словник / За ред. С.Гончаренка. – К.: Либідь, 1997. – 684 с.



Ольга Кіляр,
*ст. викл., заступник директора
Інституту філології й журналістики,*
Наталя Ковальчук,
студентка IV курсу бакалаврату ІІМ

НЕТРАДИЦІЙНІ ШЛЯХИ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Головне завдання вчителя літератури – допомогти учням зрозуміти художній твір, побачити все його багатство та складність, глибинно проникнути в його художню та естетичну сутність, сприяти емоційному впливу на читача. На сьогодні досить дискусійним залишається питання **про шляхи аналізу твору**. Одні

методисти схиляються до використання традиційної класифікації, за якою виокремлюють три основні шляхи аналізу: **слідом за автором, проблемно-тематичний та пообразний**. Інші (О.Ніколенко, Є.Волощук, Ж.Клименко, О.Чирков) вважають доцільним використовувати нові шляхи аналізу: **текстуальний** (текст розглядається сам по собі, у його цілісності та різноманітності художніх компонентів), **контекстуальний** (аналіз тексту здійснюється відповідно до історико-літературного контексту з урахуванням жанру, напрямів, філософської думки) та **інтертекстуальний** (установлюються міжтекстові зв'язки на різних рівнях художніх творів).

Існують також авторські підходи до методики аналізу тексту, наприклад: **лінгвістичний, культурологічний, філологічний, психологічний, компаративний, структурний, хронотопічний** та інші. Незалежно від того, який принцип у викладанні літератури обирає вчитель, головним на уроці виступає текст та його інтерпретація. Словеснику потрібно навчити учнів аналізувати художній твір так, щоб він міг пробудити розум і почуття, викликав у них інтерес до життя, роздуми над моральними та естетичними проблемами, які порушує автор.

Шлях аналізу художнього твору – це саме той ключ, за допомогою якого вчитель «відкриває» твір, уводить читачів у його неповторний світ. У кожного педагога такі заповітні ключі свої. Потрібно пам'ятати, що аналіз твору ризикує стати поверховим без опори на текст.

Кожне високохудожнє явище словесного мистецтва завжди багатозначне, а тому не може бути єдиного «правильного» аналізу літературного твору. Поетичний художній текст можна прочитати зовсім по-різному, саме це й пояснює існування творів літератури в часі. Варто враховувати читацьке сприйняття під час аналізу твору [4, 14]. Ю.Лотман мав сенс, стверджуючи, що кожен прямує до книги своїми шляхами й відкриває її по-своєму. У цьому й полягає цінність художньої літератури.

Метою нашою статті є розгляд деяких нетрадиційних шляхів аналізу художніх творів, які активно

використовуються вчителями на уроках зарубіжної літератури. **Філологічний аналіз** тексту полягає в роботі над ключовими одиницями (словами, словосполученнями, реченнями), а також у співвідношенні з іншими його компонентами (композицією, системою образів). Текстові одиниці не лише пов'язані з авторською концепцією, вони є безпосередніми провідниками ідеї автора, зберігаються під час перекладу іншомовного твору. Перед перекладачем стоїть проблема вибору: що треба обов'язково зберегти, а чим можна пожертвувати. Текст оригіналу виступає «підказкою», коли ключові елементи засобами композиції «виштовхуються» в сильні позиції: заголовок, епіграф, передмову, початок, кінець тексту, епілог.

Ключові тестові одиниці розпізнаються вже на першому етапі, коли осмислюється загальна структура тексту та ключові слова. На другому етапі роботи над текстом учитель з'ясовує всі значення ключових одиниць тексту, їхнє смислове поле, що допомагає глибоко зрозуміти текст. Потім відбувається з'ясування його суб'єктивної реальності. Послідовність роботи вчителя й учнів над текстом частково збігається з етапами філологічного аналізу тексту [3, 37].

Вважається, що саме така форма роботи з перекладним твором є найефективнішою, оскільки вчитель спочатку сам з'ясовує авторську концепцію на основі ключових одиниць, від яких потім відштовхуються школярі під час філологічного аналізу. Далі ведеться кропітка робота щодо передачі задуму автора, а учні, співвідносячи ключові одиниці тексту з його компонентами, з'ясовують, як авторська концепція втілюється у формальній будові художнього тексту.

Хронологічний аналіз. До найважчих для сприйняття школярами літературознавчих понять належать художній час і простір, тому цілком зрозумілими є сумніви вчителів щодо доцільності введення їх у шкільний аналіз. Через свою абстрактність та складну структуру, ці категорії не можуть бути засвоєні учнями так легко, як категорії «сюжет», «герой», «пейзаж». Але неможливо уявити процес

формування читацької культури школярів без них: унікальність створеного автором художнього світу «матеріалізується» насамперед у своєрідності його параметрів – часу і простору, що охоплюють основні складові світу, тобто образи людини, природи, автора [1, 56].

Ще одним доказом на користь вивчення категорій часу і простору в школі є факт принципової готовності учнів виокремлювати просторово-часові характеристики художньої реальності. П'ятикласники здатні усвідомити, що фольклорні формули «тридев'яте царство» та «давно колись» відрізняють часо-простір казок від сучасних оповідань.

За спостереженнями методистів і вчителів-практиків, до найчастотніших дефектів сприйняття учнями художнього часу і простору можна віднести такі:

- невміння побачити просторово-часову організацію художньої реальності;
- невміння знайти відмінності між фізичним і художнім часо-простором;
- нерозуміння школярами індивідуально-авторської концепції часу;
- неаналітичне читання просторово-часових деталей твору.

Звернемо увагу на прийоми аналізу художнього часу і простору. Для того щоб школярі краще засвоїли різні аспекти художнього часу, вони мають навчитись шукати й розкривати деталі, семантично пов'язані з ідеєю часу (наприклад, батьківський годинник із зображенням глобуса, який Раскольников здає під заставу); аналізувати образи часу (наприклад, у 64-му й 65-му сонетах В.Шекспіра); аналізувати хронотоп у тексті (хронотоп шляху в поемі М.Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», хронотоп монастиря в «Імені Троянди» У.Еко, хронотоп острова у «Володарі мух» В.Холдінга); моделювати ситуації різноякісного часосприйняття героя (придумати антитезу до блоківського вірша «Летели дни, вертись проклятым роєм...», пояснивши його смисловий контекст); аналізувати

індивідуально-авторську концепцію часу (наприклад, «Сто років самотності» Г.Г.Маркеса); зіставляти кілька творів на основі загальної проблеми часу; моделювати образ часу, який спливає, автоматично рухається, уповільнює хід, зупиняється.

Психологічний аналіз. Під час вивчення творів з поглибленим психологізмом доцільно використовувати ази психоаналізу, основи якого заклав Зигмунд Фройд. Найважливішим для читачів з його вчення є відкриття процесу сублімації, тобто здатності автора легко втілити у віртуальній реальності твору ті бажання, які він не зміг задовольнити в житті. Митець звільняє свою психіку від бажання зробити це насправді, розгортаючи сюжети зі складним морально-етичним вибором. Найяскравіше процес сублімації спостерігається у творах про кохання: нероздільне кохання є найбільшим стимулом для написання віршів. Такі складні в психологічному плані твори, як «Злочин і кара» Ф.Достоевського, «Мадам Боварі» Г.Флобера, «Червоне і чорне» Стендаля й багато інших романів ХХ ст. містять прихований біографізм, який сюжетно більш чи менш очевидний. А тому всі розбіжності між героєм та автором мають особливе значення.

Елементи психоаналізу потрібні словеснику на уроках для того, аби учні глибше усвідомили психологію творчості митця. Аналіз твору передбачає три аспекти: естетичний, психологічний і соціологічний. Їх синтез дасть певне уявлення про твір, але за основу потрібно брати естетику тексту, у якій виражається все, а особливо – психологія творця.

Запропоновані види аналізу та інші, які існують у літературознавстві, учитель досконало вивчає, щоб уміти виокремлювати в них слушні елементи та ефективно використовувати їх під час застосування шкільного аналізу художнього твору або його складових.

Література:

1. Волощук Є. Хронотопічний аналіз // Всесвітня література в

- середніх навчальних закладах України. – 2004. – №6. – С. 56-58.
2. Горідько Ю. Філологічний аналіз перекладного тексту // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 6. – С. 36-40.
 3. Моклиця М., Наєнко М. Психологічний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – №6. – С.45-47.
 4. Ніколенко О., Куцевол О. Сучасний урок зарубіжної літератури. 5-11 кл.: Посібник для вчителя. – К.: Академія, 2003. – 285 с.



Ірина Олійник

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

РОЗВИТОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Урок літератури в школі є цінним сплавом кращих надбань науки про мистецтво творення слова й про мистецтво творення людської душі, з якого учні добувають щоденне народження Духу та Істини. Він відкриває простір для самостійної творчості, мислення, пошуку; забезпечує виняткові можливості для мовленнєвої практики та оволодіння різноманітними видами й жанрами мовленнєвих висловлювань. Саме творчі письмові роботи допомагають школярам досягти суттєвих успіхів у набутті цих важливих умінь. Крім того, вони розвивають пам'ять, вимагають від особистості застосування найвищих пізнавальних рівнів активності, змушують постійно збагачувати свій словниковий запас та мовлення, моделюють життєві ситуації, які допоможуть вихованцям розвинути необхідні для спілкування якості, швидше прийняти адекватні рішення, адаптуватися в сучасній дійсності.

Творчі роботи є школою розвитку **усного й писемного мовлення** школярів. Вони сприяють вихованню необхідних навичок та вмінь аналізу художніх творів, поглибленню знань з літератури, служать засобом

перевірки; підсумком роздумів, у яких виражена здатність учня володіти словом. Саме тому ними часто завершується вивчення окремих розділів шкільної програми.

Письмові роботи в шкільному курсі зарубіжної літератури становлять систему, що являє собою науково виправданий порядок поступового оволодіння учнями навичками писемного мовлення, зумовлений характером літературного розвитку дітей та їхніми віковими можливостями [5, 259]. Система передбачає варіативність учнівських робіт, їх різноманітність та певну повторюваність. Вона сприяє розвитку самостійності й творчої активності школярів під керівництвом учителя, має чітке світоглядне спрямування.

Розвитку писемного мовлення присвячено цілу бібліотеку книг та досліджень, однак чимало питань і досі залишаються не розв'язаними.

Науково обґрунтована **система письмових робіт з літератури** складалася поступово. При цьому спостерігався різний підхід до їх організації та проведення. Одні методисти висували на перше місце письмові роботи на основі особистих вражень, інші надавали перевагу роботам на літературні теми, убачаючи в них могутній засіб розвитку мислення, творчих здібностей дітей та проникнення в художній твір.

І сьогодні, на думку Н.Волошиної, «одним з найгостріших питань шкільних творів є наукова класифікація, що орієнтує вчителя на те, які види запроваджувати та як будувати їх систему» [1, 186]. Основними видами письмових робіт є **перекази й твори** (твори на літературні теми; а також засновані на особистих враженнях учнів), **творчі роботи на матеріалі літератури**, а також роботи, що готують школярів до написання творів чи допомагають їх оцінити – **плани, тези, конспекти, рецензії**.

Г.Островська виділяє такі жанри писемного мовлення як **твір-характеристика, твір-роздум проблемного характеру, твір-мініатюра, твір-порівняльна характеристика, твір-відгук на прочитану книгу, твір-лист** (автору, наступному читачу, літературному герою тощо), **стаття в газету**,

твір–рецензія. На уроках літератури використовуються різноманітні письмові завдання (*виписування цитат, відповіді на питання анкети, власний переклад невеличкого твору, зіставлення авторських інтерпретацій, порівняння картин художників, складання «партитури почуттів» для виразного читання вірша, монологу та діалогу з драматургічного твору, складання загадок і т.і.*). Кожен вид письмової роботи вимагає відчуття художнього слова та спілкування з мистецтвом, певних форм утілення, які найбільш доцільні й логічно виправдані для розкриття конкретної теми. Важливо створити таку психологічну атмосферу, що розвиває потребу словесної творчості (навчати прислухатися до шепоту лісу, милуватися барвами осіннього листа і т.і.).

Письмова робота є обов'язковим елементом системи викладання літератури, тому її не можна розглядати відірвано від неї. Системною є й сама робота щодо розвитку та вдосконалення навичок писемного мовлення, а тому порушення зв'язків, епізодичність, фрагментарність призводить до того, що втрачається внутрішня мотивація, яка стимулює бажання належним чином завершити процес вивчення художнього твору [6, 283]. Робота з розвитку мовлення має будуватися з дотриманням *принципу наступності навчання*, тобто кожен її вид має розглядатися вчителем з перспективою послідовно зростаючих можливостей учнів.

Багато методистів досліджувало місце уроків писемного мовлення при вивченні літератури. Є.Пасічник вважає, що письмові роботи відіграють важливе значення у виявленні загальних та індивідуальних особливостей сприймання художньої літератури з метою наукового коригування цих процесів, адже вбогий словник людини негативно позначається на культурі її почуттів, гальмує розвиток.

О.Бандура стверджує, що розвиток мовлення є одним з трьох компонентів літератури як шкільного предмета, оскільки, починаючи з 1962-1963 навч. року, програма відводить спеціальні години для роботи з розвитку усного й писемного мовлення [1, 184].

О.Ісаєва зазначає, що «в практиці викладання літератури зустрічалися випадки, коли складність навчання написанню творів відсувала на другий план питання про розвиток усного мовлення» [2, 3]; письмові роботи були основною формою навчальної діяльності. На жаль, ця тенденція й сьогодні подекуди має місце. Та чимало методистів і педагогів виступають на захист «живого» слова, підкреслюючи, що обидві форми цієї роботи тісно пов'язані між собою й можуть впливати одне на одне як позитивно, так і негативно. Невміння оформляти свою думку письмово призводить до хаотичності в усних висловлюваннях, а не вміння слухати й переказувати, складати план обтяжує письмовий виклад власних думок. Чітко розмежувати роботу з розвитку усного та письмового мовлення важко ще й тому, що підготовка до письмових робіт проводиться, як правило, усно.

На думку Ф.Штейнбука, важливими є обидва типи мовлення, однак набагато складніше навчити учня писати, аніж говорити. Це пов'язано з тим, що ще до початку навчання в школі дитина оволодіває навичками усного мовлення, і тому завданням учителів є вдосконалення цих навичок в аспекті вивчення учнями різних предметів, зокрема літератури [6, 280]. Писемному мовленню діти, як правило, починають навчатися лише в школі. Ці вміння є найбільш штучними й становлять надзвичайно складну методичну й дидактичну проблему, вирішення якої на сучасному етапі можна вважати незадовільним.

Однією із специфічних проблем викладання зарубіжної літератури є великий за обсягом матеріал та обмежена кількість годин на його вивчення. Саме тому, як вважає О.Ісаєва, учитель повинен замислитися над різноманіттям форм організації навчальної роботи. Основною умовою успішної роботи з розвитку зв'язного мовлення є поєднання самостійної мовної творчості школярів з педагогічною майстерністю словесника, а також свідома настанова на оволодіння літературною мовою як важливою складовою частиною освіченості людини, головним засобом спілкування. Систематична самостійна робота учнів дає

можливість осягнути красу художнього твору, характер героя, формує вміння самостійно зануритись у художній текст.

Відмінність роботи над розвитком письмового мовлення на уроках літератури від роботи, що здійснюється на уроках мови, полягає в тому, що вміння висловлювати свої почуття та думки на уроках літератури формуються завдяки опануванню законів, за якими будується художній твір, а не лише завдяки оволодінню граматичними нормами мови, що у свою чергу сприяє вихованню читача.

Найчастіше проблема розвитку письмового зв'язного мовлення полягає у відсутності в учнів уявлень про вимоги до твору, у незнанні його теми. Зважаючи на це, необхідно надавати значну увагу методиці написання письмових робіт.

Підсумовуючи результати нашого дослідження, можна стверджувати, що зусиллями багатьох науковців в основному визначене місце уроків писемного мовлення учнів при вивченні зарубіжної літератури й система письмових робіт, що є досить варіативною, оскільки повинна забезпечувати диференційований підхід до учнів з різним рівнем підготовки. Лише вправне володіння мовними багатствами забезпечує належне засвоєння знань, набутих людством у духовній та матеріальній сферах. Адже, як слушно зазначала М.Рибнікова, «спонукаючи учнів писати твори, ми надаємо їм можливість усвідомити радість творчої праці, залучаємо до плану й задуму літературного твору, надаємо літературну освіту» [2, 5].

Таким чином, система письмових робіт – важливий етап вивчення твору зарубіжної літератури, що є найвищою і найскладнішою формою контролю, за допомогою якої можна визначити підсумковий і проміжний результат щодо ефективності роботи учнів і вчителя. Одним з головних завдань літератури є підвищення культури мовлення засобами художнього твору.

Література:

1. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. Н.Волошиної. – К.: Ленвіт, 2002. – 344 с.

2. Ісаєва О. Мистецтво слова як розвиток мовлення учнів. Про жанри письмових робіт із зарубіжної літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2002. – №9. – С.2-5.
3. Островська Г. Найперше – музика в слові. Учимося писати твір на уроці зарубіжної літератури // Зарубіжна література в школах України. – 2008. – №1. – С. 16-25.
4. Рада І. Як у слові висловити себе. Творчі письмові роботи учнів 10-11 класів із зарубіжної літератури // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1999. – №10. – С.52-56.
5. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Штейнбук Ф. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2007. – 316 с.



Наталія Валігура
студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)

**МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ
 МОДЕРНІСТСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ
 (НА МАТЕРІАЛІ НОВЕЛИ ФРАНЦА
 КАФКИ «ПЕРЕВТІЛЕННЯ»)**

Модерністські твори порівняно недавно введено до шкільних програм із зарубіжної літератури, відтак недостатньо напрацьована методика їх вивчення. Д.Затонський вважає, що це одна з найскладніших проблем не тільки для вчителів і учнів, а й для літературознавців [3,12].

У літературознавчій науці твори модернізму досліджувались Д.Затонським, Д.Наливайком, К.Шаховою, Ю.Булаховською, Т.Гундоровою, С.Павличко, О.Ніколенко, Є.Волощук, С.Пригодій та ін. У їхніх працях розглядалась специфіка цього мистецького напрямку та його типологічні риси. Набутки літературознавців становлять теоретичне підґрунтя методики вивчення епічних творів модернізму. Особливо цінні рекомендації містять праці Є.Волощук,

Я.Вовк, В.Гладишева, О.Градовського, О.Ісаєвої, Ю.Ковбасенка, Г.Островської та ін.

Мета нашої статті полягає в розробці методичних пропозицій щодо вивчення епічних творів модернізму, спрямованих на засвоєння їх етико-естетичного змісту та художньої самобутності. **Предметом дослідження** є процес вивчення новели «Перевтілення» Франца Кафки в 11 класі.

Підкреслимо, що вчитель на **оглядовому уроці** вивчення модернізму ХХ ст. має виокремити його прикметні ознаки: майстерне поєднання нових уявлень про відтворення життєвих явищ з продовженням традицій реалізму й романтизму, поглиблення авторської суб'єктивності, міфологічне підґрунтя загальнолюдських цінностей, відтворення за допомогою символів і метафор психологічного стану суспільства, у якому жили письменники тощо.

Словесник має пам'ятати, що модерністським творам притаманна авторська установка на неоднозначність можливих читацьких інтерпретацій. Це зумовлює методику їх вивчення: обговорення у **відкритому полілозі, використанні різноманітних дискусійних форм – експертна рада, акваріум, дебати, форум; роботу студентів у творчих і дослідницько-пошукових групах, брейн-стормінг тощо.** Важливо дати учням можливість висловити власну, а не вчитану з підручника думку.

Пройняті авторською рефлексією та численними асоціаціями, модерністські твори потребують особливої підготовки до сприйняття, уваги до читацької рецепції, а також системного застосування в процесі їх вивчення **елементів різних шляхів та видів аналізу – пообразного, проблемно-тематичного, слідом за автором, комбінованого, культурологічного, лінгвістичного, психологічного, компаративного та ін.**

Попри всю свою складність, модерністська проза являє собою джерело екзистенційних питань, вирішення яких не тільки сприяє особистісному зростанню старшокласників,

підвищенню їхньої читацької компетентності, а й спонукає до самовизначення та самореалізації.

Чинні програми із зарубіжної літератури орієнтують на те, що учні мають усвідомлювати естетичне, загальнолюдське та конкретно-історичне значення художніх творів (у тому числі й модерністських), аналізувати їх у єдності змісту і форми, виявляючи розуміння жанрової специфіки, а також особливостей авторської позиції.

На початку вивчення новели Ф.Кафки „Перевтілення” доцільно створити **психологічну установку на читання тексту й на з’ясування асоціативних зв’язків** між життєвим досвідом старшокласників і проблемами, порушеними автором. Можна запропонувати поміркувати над життєво можливою ситуацією, схожою за своїм емоційним сприйняттям на становище, у якому опинився Грегор Замза: «Уявіть, що ви заблукали в темному лісі. На ваші крики про допомогу ніхто не відгукується, сірники закінчились, ліхтарик і мобільний телефон не працюють. Протягом кількох хвилин спробуйте накреслити план ваших дій».

У ході **автентичної бесіди** учні активно діляться враженнями від уявно пережитого, намагаються запропонувати оптимальні проекти визволення. Практика засвідчує, що **прийом емпатійного вживання** в ситуацію може наблизити старшокласників до емоційного сприйняття цього модерністського твору та сприяти декодуванню авторської символіки.

Роботу над аналізом „Перевтілення” варто розпочати з **бесіди, спрямованої на з’ясування читацького враження** від новели, а також **окреслення опорних деталей**, які сприяють розкриттю письменницького задуму. Використовуючи прийом **гронування**, учні записують на дошці значущі деталі-символи, пов’язані з образом Грегора та його оточенням: *сон, ув’язнення, задуха, палиця, кулак, стусан, любов до музики*. Вони презентують настрої й світовідчуття літературних персонажів: замкненість міщанського животіння і вразливу душевну структуру особистості, яка під цим негативним впливом втрачає людську подобу.

Постановка проблемних питань **«Чому сталося страшно перевтілення головного героя на потворну комаху? Чим воно зумовлене?»** приводить 11-класників до думки, що жахлива метаморфоза відбулася під дією міщанської родини з вульгарними смаками, яка зацікавлена виключно матеріальними цінностями. Тут, окрім Грегора, ніхто не працює й не прагне до цього.

Психологічне дослідження-спостереження над поведінкою персонажів дає змогу читачам зрозуміти мотиви їхніх вчинків. Учні звертають увагу на абсолютно ненормальну, абсурдну реакцію членів родини на гротескову зміну Грегора. Вони не шукають допомоги, не волають про трагедію, що спіткала їхню сім'ю, а спокійно залишаються у своєму обивательському усамітненні. Автор висловлює засудження міщанської відокремленості, закритості в прихованому підтексті фрази: **«Яке тихе життя веде моя родина», – подумки сказав Грегор»**.

Учитель наголошує, що ні родина, ні сам Замза не задумуються над причинами незвичайного перевтілення, усе сприймається ними як норма життя. Це підкреслено насиченням оповіді дрібними, буденними деталями. Таким чином автор намагається довести, що небезпека зачалася у надрах звичайного, пересічного існування й лише чекає на слушний момент, аби підстергти людину.

Прийом складання «графіка поведінки» кожного з членів родини Замзів дозволяє учням відповісти на **проблемне запитання**: «Хто з них найжорстокіший у ставленні до бідолахи Грегора?» Учні з'ясовують, що в поведінці матері домінує якась неосмислена, інстинктивна любов до своєї дитини, проте вона не підтверджена конкретними діями. Батько брутальністю й стусанами від самого початку прагнув фізично ушкодити безпомічного сина. Проте самою безсердечною виявляється сестра, її зрада стає фатальною для Грегора. Грета не розуміє, що, перетворившись на комаху, брат зберіг людське серце й почуття. Її присуд прирікає його на знищення: **«Я не хочу називати цю потвору братом і кажу лиш одне: треба**

якось здихатись її... Ми мусимо звільнитися від цієї потвори, – мовила сестра».

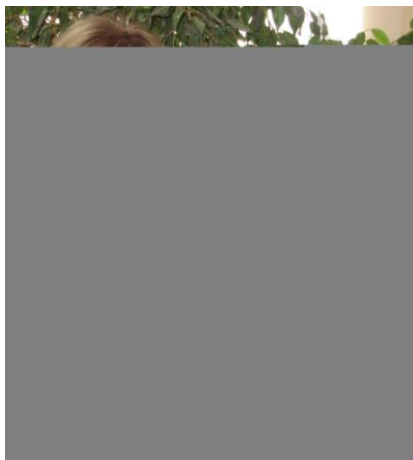
Отже, нами з'ясовано, що ефективність вивчення епічних творів модернізму, формування вміння їх самостійного аналізу буде підвищена за умов:

- урахування специфічних особливостей, властивих модерністській прозі;
- системного використання елементів різних видів літературознавчого й лінгвістичного аналізу;
- поглибленої підготовки до сприйняття модерністського твору, що враховуватиме емоційно-інтелектуальні потреби учнів відповідно до специфіки цього літературного напрямку;
- використання різноманітних завдань (пошуково-дослідницьких, проблемних, творчих, аналітичних, на з'ясування особистісного ставлення), робота над виконанням яких поглиблюватиме мотивацію до аналізу модерністського твору, сприятиме розвитку пізнавальної активності та самостійності 11-класників;
- свідомого налаштування вчителя й учнів на полілогічний обмін думками щодо інтерпретації твору, організації діалогічного навчання.

Література:

1. Булаховська Ю. Фантастика в прозі Карела Чапека, Оскара Уайльда і Франца Кафки // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2000. – № 7. – С.38-40.
2. Вовк Я. Жорстокий світ самотності (Матеріали до вивчення новели Франца Кафки «Перевтілення». 11 клас) // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – № 4. – С.28-30.
3. Затонский Д. Франц Кафка и проблемы модернизма. – М.: Просвещение, 1972. – 546 с.

Розділ IV. ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ



**Антоніна Загнітецька,
Інна Клибанська**

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

ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ ЗА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЮ МЕТОДИКОЮ (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 32 м. Вінниці С.І.ДІДЕНКО)

Сучасність потребує особистості, яка б комфортно почувалася в суспільстві, вільно володіла державною мовою, відстоювала інтереси культури та надбання народу, виявляла любов і пошану до рідного слова, розуміла та шанувала традиції інших культур, долучалася до найвищих досягнень національної та світової літератури.

Тому метою сучасного уроку стає вже не нагромадження знань, а пошукова діяльність, спрямована на формування вмінь і навичок щодо орієнтації учнівської молоді в інформаційному просторі. Нового звучання набуває не стільки констатація проблеми, скільки доцільність і шляхи її розв'язання. Сучасна методика повинна вирішити ряд важливих питань, серед яких – розвиток творчих нахилів особистості та вміння кожного учня вільно спілкуватися, адже "творчість – не дар природи, а набута через трудову діяльність властивість людини" [1, 11]. Тому в процесі навчання школярів слід зважати на мовну та емоційну атмосферу виховання, завжди пам'ятати, що учень – індивідуальність (засади особистісно орієнтованого навчання); подавати навчальний матеріал з урахуванням зацікавленості до виучуваного (розвиток мотивації); добирати нестандартні види занять і такі засоби навчання, у яких школяр може виявити себе як гармонійно розвинена особистість (власний добір різнорівневих вправ,

починаючи від репродуктивних до рівня трансформації); застосувати як індивідуальні, так і групові форми навчання (кооперативна взаємодія).

За твердженням відомого вченого-методиста Л.Мірошниченко, учитель повинен пам'ятати, що "одна з найсуттєвіших сторін духовного життя сучасної людини – її причетність до творчості в широкому розумінні цього слова. XXI сторіччя вимагає від кожного з нас нестандартного ставлення до праці, адаптації до сучасного мінливого середовища" [2, 53].

Перебуваючи у вересні-жовтні 2008 р. на педагогічній практиці, ми працювали під керівництвом досвідченого педагога, учителя-методиста СЗОШ № 32 м. Вінниці Світлани Іванівни Діденко. Група практиків пересвідчилась, що особистісно орієнтована методика активно утверджується в роботі сучасної школи. Ретельно вивчивши досвід нашого наставника, ми спробували його узагальнити. Спостереження за уроками, проведеними С.І.Діденко, бесіди з нею та її учнями, анкетування дали можливість визначити **основні принципи, що лежать в основі її професійно-педагогічного досвіду:**

1. Знання, які одержує учень у школі, зокрема, з української мови та літератури, мають підпорядковане значення. Вони повинні допомагати йому брати безпосередню участь у формуванні себе як творчої особистості, збагаченні власної духовності.

2. Особистість учня – центр навчального процесу, він співтворець уроку.

3. Учитель – передумова формування вихованця, він його спільник у досягненні пізнавальної мети.

4. Учень має право на особистісний шлях розвитку, педагог лише допомагає йому саморозвинутися й самореалізуватися.

5. Постать учителя – найголовніша при такій організації навчально-виховного процесу. Він має передати свою індивідуальність вихованцеві. Там, де така передача має місце, і є особистісно орієнтоване навчання.

Основні вимоги до уроків словесності за цією методикою:

- увесь навчальний матеріал і навчально-виховний процес мають бути персоналізованими (психологізованими);
- учитель повинен знайти такі форми й засоби його організації, які б апелювали до власного досвіду учня, активізували його емоційну, інтелектуальну сфери, підключили до процесу пізнання;
- учень на уроці відчуває власну причетність до всього, що на ньому відбувається, і водночас навчальний матеріал збагачує його почуттєвий досвід;
- рівноправні суб'єкт-суб'єктні стосунки на уроці;
- дружня атмосфера, підтримка, взаємоповага та взаємозацікавлення сторін.

Методи та форми проведення уроку за цією методикою різні. Світлана Іванівна Діденко реалізує на своїх заняттях такі **прийоми і види робіт**, що допомагають досягти поставленої мети – персоналізувати навчально-виховний процес викладання.

1. *Створення проблемної ситуації, особистісно значущої для кожного учня.*

Цікавим у цьому плані є проведений урок за повістю Івана Франка «Захар Беркут». Як відомо, тут письменник висвітлює проблему вищості громадських інтересів над особистими. Запитання: «Чи легко приймати правильне рішення?», «Яке рішення є правильним?» спонукають школярів замислитись над проблемою вибору, котрий доводиться робити кожному.

2. *Завдання, що базуються на міжпредметних зв'язках.*

На цьому ж уроці розв'язуються питання: «Якому літературному герою, як і Захару Беркуту, доводиться приймати нелегке рішення щодо сина? Які переживання, емоції передували цьому?»

Проблеми, що розв'язуються при вивченні повісті «Захар Беркут», учні спроектують на повість М.Гоголя «Тарас Бульба». Такі завдання допомагають побачити душу

людини, її сутність, особисту значущість, визначити якості зрілого суб'єкта психічної діяльності.

3. Організація роботи в малих групах.

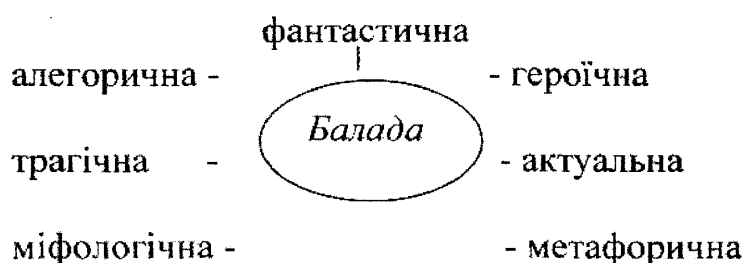
Це потребує значної підготовки: затрат часу вчителя, підготовки диференційованих за змістом і рівнем складності завдань.

Словесник широко використовує прийом поділу на **малі рольові групи**: «бібліографи», «текстологи», «літературознавці». Наприклад, на уроці літератури рідного краю «Дорогами подільської осені» творчі групи досліджували перебування Т.Шевченка на Поділлі; розшукували народні перекази про Кобзаря, вірші сучасних поетів про нього, готували кросворди на тему: «Життя і творчість Т.Шевченка», виставку його творів, репродукцій картин. Це вже швидше співтворчість не стільки з учителем, як із самим автором, а з учителем – співробітництво.

Сучасна методика особистісно орієнтованого навчання наголошує не стільки на здобутті знань, скільки на розвитку здатності школярів «переживати» свої знання, співчувати персонажам літературних творів.

4. Завдання на створення асоціацій.

Прикладом цього різновиду може стати складання асоціативного куща чи написання сенканів. На уроці узагальнення «Літературна балада» учні склали такий **асоціативний кущ** зі словом «балада», назвавши різновиди та ознаки цього ліро-епічного жанру.



За даною темою було складено **сенкан**.

Балада — розповідь.

Фантастична, трагічна.

Розповідає, збагачує, розвиває.

Захоплює напруженим, несподіваним сюжетом.

Пісня.

Світлана Іванівна вважає, що використання сенкану активізує асоціативне сприймання учнів, допомагає осмислити й узагальнити навчальний матеріал.

5. *Інсценізація літературних текстів* – ефективна форма персоналізації знань. На підсумковому уроці вивчення комедії М.Гоголя «Ревізор» учні створювали навчальну інсценізацію п'єси. Тут відбулося поєднання різних видів дитячої творчості, розкриття індивідуальності підлітків через роль, що виконується на сцені, не кажучи вже про гаму почуттів та емоцій,

6. Щоб підлітки не відчували себе статистами на уроці, а були його співторцями, щоб те, що вивчається, стало цеглинкою в будівлі, ім'я якій «особистість», С.І.Діденко намагається залучати на уроках й інші види мистецтва – музику, живопис.

Науковці й практики стверджують, що відтворюваність педагогічного-досвіду дуже низька. На чужих рефератах і конспектах уроків власної фахової компетенції не побудуєш. С.І.Діденко також вважає, що педагогічний досвід має яскраво виражений особистісний характер. Перенесення його можливе через систему ідей, на яких він базується, а не на механічному копіюванні. Недарма К.Ушинський зазначав: „Передається не досвід, а ідея”.

Отже, С.І.Діденко вважає, що особистісно орієнтований підхід у викладанні дає змогу сприйняти індивідуальність, самооцінку дитини як носія суб'єктивного досвіду, який складається з перших днів життя. Учень має право на особистісний шлях розвитку, вибір засобів навчальної діяльності в межах її цілей. Ця методика надає змогу кожній дитині саморозвиватися й самореалізуватися, а це головне в сьогоднішніх динамічних умовах і повністю відповідає завданням сучасної освіти.

Література:

1. Куцевол О. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури. Монографія. – Вінниця: Глобус-

Прес, 2006. – 348 с.

2. Мірошніченко Л. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Вища школа, 2007. – 415 с.



Валентина Шпуна

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

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 26 м. Вінниці К.І.Панченко)

У період розбудови незалежної держави першорядним завданням школи є формування суспільно активної людини, здатної самотійно поповнювати знання, орієнтуватися в швидкому потоці інформації, вирішувати нові пізнавальні й життєві проблеми. Українська мова як навчальний предмет має величезні потенційні можливості для розв'язання цього загальнопедагогічного завдання. Саме тому, як зазначав Л.Скуратівський, «формування пізнавальної самотійності повинно стати невід'ємною частиною навчання рідної мови» [4, 3]. Ця якість характеризується сучасними дидактами, як «сформованість прагнення й уміння без сторонньої допомоги пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку» [3, 12-13].

У північних народів є мудрість, зміст якої переконливо розкриває соціальну значущість цього вміння: «Якщо людині дати риби – вона буде сита один день, якщо дати дві – буде сита два дні, а якщо навчити ловити рибу – вона буде сита все життя». Набуті на уроках мови вміння самотійно здобувати знання, спілкуватися, сміливо висловлювати й відстоювати свої думки, спільно вирішувати проблеми, самотійно та критично мислити, виявляти творчість, ініціативу, аналізувати й узагальнювати не тільки

забезпечують основу подальшого розвитку школяра, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадянську та професійну діяльність випускника школи.

Як свідчить досвід роботи вчителя вищої категорії СЗОШ № 26 I-III ступенів м. Вінниці Катерини Іванівни Панченко, з метою організації пізнавальної активності учнів, задоволення їхніх потреб у спілкуванні та співпраці, формування позитивної мотивації до навчальної діяльності на уроках мови доцільно поєднувати традиційні форми роботи з інноваційними, зокрема інтерактивними. Саме використання **інтерактивних методів і прийомів** дозволяє будувати навчальний процес так, щоб у ньому переважало не пасивне сприйняття навчальної інформації, а активна, самостійна, у тому числі науково-пошукова діяльність учнів.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що процес засвоєння знань і формування вмінь та навичок відбувається за умови активної взаємодії всіх учнів. Це **взаємонавчання (групове, колективне, у співпраці)**, де учень і вчитель є рівноправними. Тут шкільна молодь навчається бути демократичною, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [2, 9]. До інтерактивних методів і прийомів навчання належать такі, «що стимулюють процес пізнання» [1, 55]. За умови інтерактивного навчання всі школярі обов'язково стають активними учасниками процесу пізнання, адже кожен учень отримує конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед класом завдання.

Катерина Іванівна вважає, що використовувати інтерактивні методи доцільно на будь-якому етапі уроку, зокрема й у ході засвоєння нового матеріалу.

Зупинимось на інтерактивних методах і прийомах, які застосовує Катерина Іванівна для формування пізнавальної активності учнів.

На думку К.І.Панченко, під час вивчення теми, знайомої учням ще з початкових класів, ефективним стає **прийом «Модель майбутніх знань»**. Перед початком вивчення

розділу, наприклад, іменника, учитель роздає учням опорні блок-схеми (моделі), що узагальнюють матеріал з цього розділу й дозволяють отримати цілісне уявлення про предмет вивчення. Після короткої бесіди просить заштрихувати елементи моделі різними кольорами, залежно від рівня їх засвоєння учнем. Наперед обговорюється, який колір умовно передаватиме ту чи іншу інформацію, скажімо, червоний – «добре зрозуміло», синій – «майже зрозуміло», жовтий – «50 х 50», зелений – «дещо зрозуміло», оранжевий – «не зрозуміло». Аналіз виконаної учнями роботи дає словеснику можливість з'ясувати, яку тему з даного розділу треба повторити або пояснити. «Модель майбутніх знань» замальовується також і на великому аркуші, що вивішується на дошці чи стенді на весь період вивчення розділу. Схеми виконуватиме роль стрижня, каркаса предмета вивчення.

Катерина Іванівна переконана, що засвоєнню кожної окремо взятої теми сприяє нотування теоретичної інформації у вигляді **структурно-логічних схем**. За таких умов учень буде активним учасником навчального процесу, а не його пасивним спостерігачем. Школярі із задоволенням у ході пояснення нового матеріалу замальовують невеликі схеми – «павучки», які мають такий вигляд: тематично основний термін, наприклад, словосполучення «рід іменників», обводять овалом і до нього підбирають поняття, які характеризують цю граматичну категорію, як-от: «чоловічий рід», «жіночий», «середній», «спільний рід», «іменники, позбавлені роду». Кожне з них також обводять овалами (це «ніжки павучка») і поєднують з центральною геометричною фігурою. Замальованими схемами-«павучками» дозволяється користуватися як своєрідним планом під час **усного повідомлення на лінгвістичну тему**.

Цікавою й водночас ефективною формою навчання є **робота в парах**, зокрема **прийом «Доповідач – слухач»**. Методика його проведення така: ставиться завдання з'ясувати, використовуючи підручник чи довідник для учнів, певну інформацію про ту чи іншу мовну одиницю. Учнівська

пара спільно опрацює теоретичний матеріал протягом регламентованого часу, тоді розподіляє між собою ролі «доповідача» й «слухача». «Доповідач» переповідає прочитане, а «слухач» ставить своєму партнеру питання за змістом прослуханого. Потім учні обмінюються думками, наводять приклади, оцінюють роботу як свою, так і товариша.

Ще одним ефективним засобом організації навчальної діяльності, який сприяє формуванню самостійності дітей, є **розподіл їх на малі групи** (по п'ять-шість осіб). Об'єднуючи учнів класу в групи, учителька враховує рівень їхнього розумового розвитку, темперамент, інтереси, симпатії кожного вихованця. Форми вирішення обирає різноманітні: за кольоровими картками, геометричними фігурами, ключовими словами тощо. У ході виконання групових завдань учні сперечаються, доводять, знаходять правильну відповідь, будують діалог, висловлюють міркування, обґрунтовують його. У такий спосіб зводиться до мінімуму пасивне слухання готового навчального матеріалу, організовується спільний пошук шляхів вирішення навчального завдання.

У ході застосування **інтерактивної технології «Навчаючи – учись»** уся теоретична інформація до теми поділяється на кілька частин, що роздруковуються на картках і пропонуються окремим групам учнів для опрацювання. Потім члени кожної групи вивчають свою підтему й ознайомлюють інших однокласників із засвоєним ними матеріалом. Наприкінці вчитель пропонує учням відтворити отримані знання.

Під час закріплення набутих знань Катерина Іванівна часто використовує **метод «Мікрофон»**, який дає можливість кожному школяреві дати лаконічну відповідь на запитання. Цей метод педагог вдало комбінує з **прийомом «Незакінчене речення»**: формулює початок речення й пропонує завершити думку, наприклад: «На сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було...».

Вважаємо, що кожному вчителю, особливо молодому фахівцеві, корисно використовувати методи і прийоми,

якими активно послуговується К.І.Панченко. При цьому не варто забувати, що, як зазначав А.Дістервег, поганий учитель подає істину, а хороший – навчає її знаходити.

Література:

1. Пентлюк М., Окуневиц Т. Сучасний урок української мови. – Харків: «Основа», 2007. – 176 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтегровані технології навчання. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Савченко О. Розвиток пізнавальної самостійності молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
4. Скуратівський Л. Пізнавальні завдання з української мови. – К.: Рад. школа, 1987. – 144 с.



Марина Мельник, Юлія Куць
*студентки V курсу спеціалітету ІФЖ
(Нау керізн. – асист. Цибульська Л.І.)*

МЕЛОДІЯ ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ЖИТТЯ (з досвіду роботи вчителя СЗОШ № 8 м. Вінниці Н.Д.Сьомик)

«Я люблю свою професію. І здається мені, що всі ці роки я не була в ній зайва. Може, у мене не все виходило, і не все я могла зробити якнайкраще, але я намагалася йти до дітей з чимось високим і гарним, я кликала їх у світ краси й мудрості, я творила для них. Я люблю свою професію. Я дуже щасливий учитель», – говорить Надія Дмитрівна, учитель української мови та літератури СЗОШ № 8 міста Вінниці.

Надія Дмитрівна Сьомик народилася в с. Кукавка Могилів-Подільського району Вінницької області. У шість років залишилась сиротою. Середню освіту здобула в Кукавській школі імені В.Тропініна, після її закінчення вступила на філологічний факультет Київського державного університету ім. Т.Г.Шевченка, який успішно закінчила в 1975 р., здобувши спеціальність учителя української мови та літератури. З того часу розпочала свою педагогічну

діяльність. Стаж роботи Надії Дмитрівни в школі 33 роки. З 1980 р. працює у Вінницькій СЗОШ № 8.

За цей період Надія Дмитрівна набула значного педагогічного досвіду, який з любов'ю передає нам – студентам-практикантам. Вона завоювала авторитет у колективі школи, виявила себе справжнім професіоналом, ентузіастом своєї справи. Знає польську, німецьку мови, латину та греку. У вихованні в учнів шанобливого ставлення до рідної мови та літератури, крім ґрунтовної методичної бази, Надії Дмитрівні допомагає талант.

У СЗОШ № 8 діє створений і керований нею гурток молодого поета «Паростки». Вихованці Надії Дмитрівни – члени поетичного гуртка – друкуються в альманасі «Зелене гроно», у шкільній та обласній газетах, займають призові місця на різноманітних конкурсах молодих поетів. Учителька керується думкою В.Сухомлинського, що дітей потрібно навчати писати вірші не для того, щоб з них усіх вирости поети, а з метою їх ідейно-емоційного виховання, прищеплення любові до краси рідного слова. Сама ж Надія Дмитрівна також пише прекрасні вірші. Ось деякі з них.

* * *

*Коли б я усе уміла,
Безкрилим давала б крила,
Щоб вміли вони літати,
Щоб волю могли пізнати,
Щоб гідність в очах сіяла.*

*Жорстких зробила б добрими,
А ледарів – роботящими,
Усіх боягузів – хоробрими,
Хороших людей – ще кращими,
Душею й лицем красивішими.*

*Сади завжди квітли б веснами,
І мати дитину пестила.
За долю її не боялася,
І їй би дитина всміхалася.
Людина б людину любила,*

Коли б я усе уміла.

ЖИТТЯ

*Завжди ми бачили даль просторів,
Що кличе нас уперед у путь,
Де веселі гарячі зорі
Заснути серцю не дають.
Куди летять страшні дороги,
Якими довго нам іти
Здолати муки і тривоги
В ім'я великої мети.
Щоб серць великі поривання
До сонця мчалися увисьь,
Й дороги нашого кохання
В шляхи людські влилися;
І вічно йшли в людським прибої,
В народні радості й біді
З народом нас вели в труді.
Благословляю з хвилюванням
Малу часточку буття –
Дороги нашого кохання
В безмежжі вічного життя!*

Викладаючи в школі мистецтво слова, Надія Дмитрівна не забуває, що потрібно донести до розуму й серця учнів не лише науковий матеріал, а й нев'янучу красу, барвистість мови, збагатити словниковий запас учня, його естетичний світ. А ще вона вважає, що з підручника найважливішого не навчиш, відтак на кожному уроці відкриває перед дітьми власну душу.

Без перебільшення кожне заняття Надії Дмитрівни – особливе, не схоже одне на одне, манить своєю новизною, пізнавальністю, цікавістю, неординарною побудовою.

У своїй роботі вчитель приділяє увагу нетрадиційним урокам, хоча вони потребують значної підготовки, але забезпечують високу результативність. Надія Дмитрівна постійно прагне вдосконалювати типи занять. Частотним у її методичній палітрі є урок-конференція, що передбачає

спільне обговорення всіма учнями найбільш суттєвих, узагальнених тем, проблем, питань. Метою такої конференції, як зазначає вчителька, є поглиблення, зміцнення та розширення діапазону літературно-мистецьких знань; формування духовно-мистецької системи цінностей, позитивне ставлення до самостійного пошуку знань і набуття вмінь будувати виступ, повідомлення, доповідь, створення умов самовдосконалення учнів. Учительська конференція передбачає врахування такої парадигми: учень → автор → художній твір → персонаж → учитель → суспільство → світова культура.

Велику увагу Надія Дмитрівна також надає урокам вивчення ліричних творів, оскільки школярами вони сприймаються важче, ніж прозові чи драматичні жанри. Педагог переконана, що вузловими елементами при вивченні ліричних творів є насамперед осмислення думок і почуттів ліричного героя. Потрібно дати учням чітке розуміння різниці між поняттями «ліричний герой» та «автор ліричного твору». Перш ніж це з'ясувати, Н.Д.Сьомик радить у старших класах методом лекції подати найбільш доступні відомості про ліричного героя та його співвідношення з автором ліричного твору, пропонує учням записати в зошитах визначення цих літературознавчих категорій.

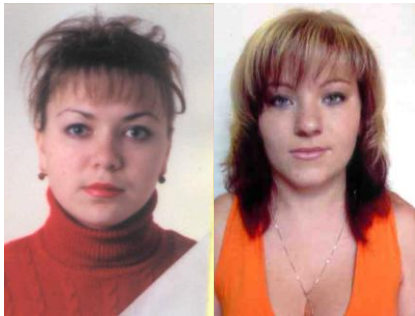
Значна увага в її роботі надається урокам зв'язного мовлення. На думку Надії Дмитрівни, цілком закономірно, що уроки розвитку зв'язного мовлення посідають вагоме місце в чинній шкільній програмі. Від уміння дитини вільно й грамотно формувати та висловлювати свої думки залежить не лише успішність на уроках мови та літератури, а й хід усього навчання учня, а також побудова міжособистісних стосунків.

«Особливої уваги потребує навчання школярів діалогічному мовленню», – вважає Надія Дмитрівна. Зокрема, важливо вчити учнів вести діалог-бесіду на будь-яку актуальну тему, що висуває життя.

Для цього треба цілеспрямовано формувати такі вміння:

- здатність сформулювати власну думку з певної проблеми;
- обстоювати, аргументувати власні погляди;
- ставити проблемні запитання;
- володіти технікою уточнювальних запитань, доповнень;
- швидко переходити з теми на тему;
- дотримуватися норм українського мовленнєвого етикету тощо.

Надія Дмитрівна розповідає, що останніми роками фізично в класі працювати стає все важче й важче. Не зогляділась, як молодість залишилася далеко позаду. Як із цим змиритись? Виявляється, тільки віддавати не можна... Вичерпуєшся. Здоров'я не вертається... Треба більше сили. А де її взяти? З дитячих сердець! З дитячих душ! «Зараз після стількох років педагогічної діяльності, озираючись назад, я можу сказати: усе, що було, таки справді було не намарне», – з усмішкою на обличчі каже Надія Дмитрівна. І ми віримо в це!



Тетяна Суручан, Інна Тузюк
*студенти V курсу спеціалітету ІФЖ
 (Наук. керівн. – канд. філол. наук,
 проф. Подолинний А.М.)*

ЛІНГВІСТИЧНА КАЗКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

**(з досвіду роботи вчителя
 гімназії № 23 м. Вінниці
 А.В.Мацкевич)**

Засвоєння рідної мови на уроці здійснюється за допомогою різних методів і прийомів, кожен з них, звісно, має свої переваги в застосуванні.

Алла Вікторівна Мацкевич, учитель української мови і літератури гімназії-СЗОШ № 23 м. Вінниці, не просто дає суму знань, а формує життєву компетентність як самоздатність особистості до оптимальних дій, що

базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здобутих завдяки навчанню.

Плануючи уроки рідної мови в середніх класах, учителька, перш за все, бере до уваги вікові та індивідуальні особливості дитини, бо ж це саме той вік, коли вона ще не може адекватно оцінити навколишню дійсність, – живе у власному світі, який у чомусь нагадує казку. Саме тому казка стає основою для формування дитячої особистості.

Вивчення нової теми передбачає обов'язкову наявність таких етапів: пояснення матеріалу, закріплення та узагальнення вивченого. На кожному з них можна використати лінгвістичну казку як один з прийомів ефективної роботи на уроках рідної мови.

Готуючись до пояснення нової теми, учителька продумує, як найкраще підготувати учнів до її сприйняття, добирає такий дидактичний матеріал, який збуджував би їхню зацікавленість, допомагав визначити головне, дозволяв зробити правильні висновки. Підготовка до ознайомлення з новою темою необхідна в тому випадку, коли вчитель для її опрацювання вирішив застосувати лінгвістичну казку. А.В.Мацкевич готує учнів до сприйняття казки як засобу подачі нового матеріалу. Тому визначення теми й мети уроку відбувається емоційно. Звісно, у кожній казці прихована певна таємниця, тому вчитель повідомляє про неї з відповідною інтонацією, щоб викликати зацікавленість й увагу учнів.

Лінгвістичну казку Алла Вікторівна презентує на занятті по-різному, іноді просто читаючи її. Наприклад, під час вивчення частин мови, їх поділу на самостійні й службові, читає казку "У гостях у цариці Граматики" І.Вихованця. Звичайно, результат засвоєння й рівень розуміння дітьми твору залежить насамперед від учителя. Педагог досконало володіє навичками виразного читання, жестами й мімікою, тому учні запам'ятовують зміст казки, можуть її докладно переказати. Школярі принагідно засвоюють такі поняття, як "іменник", "прикметник", "займенник", "числівник" "дієслово". На основі казки вчитель пояснює, чому це самостійні

частини мови. Учні, безперечно, ще не можуть теоретично осмислити категорії роду, числа, відмінка, та вони запам'ятовують, що всі самостійні частини мови мали окремий острів, державу, почесне місце на території речення. Службові частини мови – це охоронці, які служать самостійним частинам мови. Можливо, діти не запам'ятають достеменно всіх граматичних та морфологічних особливостей частин мови, проте отримають загальне уявлення про них.

Під час вивчення теми "Правопис великої букви" А.В.Мацкевич читає власну "Казку про велику літеру". У ній розповідається, як малі літери часто плакали, бо їх ніхто не помічав. Тоді від образи вони стали на початку речення й несподівано швидко вирости. Але цього для них було замало: букви стали на початках назв вулиць, міст, рік, озер, в іменах та прізвищах. По суті, усі умови написання великої букви подано в цій казці. Погоджуємося, що механічний перелік правил і їх вивчення напам'ять буде значно важчим для учнів. Тому Алла Вікторівна вважає, що будь-які правила можна подати у вигляді казки, – тоді дитина сприйматиме абстрактні мовні категорії як зрозумілі й навіть цікаві поняття.

Закріплення вивченого матеріалу – важливий етап уроку рідної мови, на якому вчитель перевіряє, як учні засвоїли тему, допомагає оволодіти практичними вміннями та навичками.

На практиці доведено, що як би доступно й професійно словесник не знайомив з новим матеріалом, у класі однаково будуть учні, котрі не в достатньому обсязі його засвоїли. Психологи стверджують, що їхня увага найбільш сконцентрована лише на початку уроку. Оскільки етап закріплення знань припадає на другу половину заняття, то його ефективність значною мірою залежить від фахової майстерності вчителя. Саме тому Алла Вікторівна застосовує такі дійові методи та прийоми навчання, які активізують увагу учнів, їхнє мислення. Власне, таким результативним прийомом є лінгвістична казка, її використання на етапі закріплення матеріалу має свої

особливості. Якщо під час пояснення вчителька розповідає казку, а учні слухають, переказують, читають, пояснюють окремі епізоди, то на етапі закріплення матеріалу розповідати цілу лінгвістичну казку недоцільно, бо тут потрібна активна діяльність школярів. Відтак майстерний педагог часто пропонує їм лише початок казки – другу частину вони творитимуть самі за розвитком сюжету. Наприклад, під час вивчення буквосполучень “ьо”, “йо” Алла Вікторівна пропонує такий початок казки:

“Жив собі на світі звук “йо”. Він дуже пишався тим, що позначався аж двома буквами. У нього було багато знайомих літер, з якими він утворював слова. Звук заходив у гості до багатьох гарних слів: “мільйон”, “шампіньйон”, “йорж”, “медальйон”... Раптом звук “йо” задумав утворити речення виключно з тих слів, у яких гостював. Тому почав шукати приятелів і побудував цілу вулицю-речення: “Майор Йосип Сергійович познайомився з батальйоном”. Ой же, набундючився звук “йо”! Та раптом він дізнався, що є ще буквосполучення “ьо”. Розсердився й повиганяв його з усіх слів. Зажурилися слова, бо не знають, де ставити “йо”, а де “ьо”. Давайте, діти, допоможемо їм”.

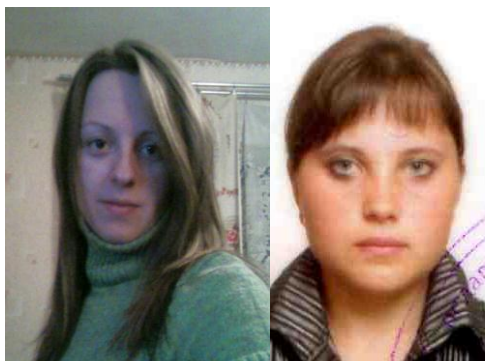
Учителька пропонує учням вправи, у яких потрібно записати буквосполучення “йо”, “ьо” в словах.

На цих уроках А.В.Мацкевич поєднує теоретичні знання з виконанням вправ зі шкільного підручника.

Наприклад, на першому занятті під час вивчення теми “Іменник” Алла Вікторівна ставить за мету навчити учнів розрізняти іменники в тексті. Тому вона пропонує інтригуючий початок казки: “Мати-іменничиха мала багато діток. Якось пустила їх погуляти, а вони забрели далеко-далеко. Сонечко швиденько знайшло кожному іменничку тепле місце. І так їм було добре, що й не хотілось повертатись додому...” Потім учитель пропонує знайти й “позбирати” в тексті вправи всіх діточок-іменничків, виписати їх у зошит.

А.В.Мацкевич переконалася, що уроки мови та літератури, на яких вона використовує казки, сприяють

успішному засвоєнню навчального матеріалу, розвивають творчі здібності учнів.



Ірина Мельник, Тетяна Мельник
студентки V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – ас. Цибульська Л.І.)

**ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ІНТЕРЕСУ
ДО ЗНАНЬ ТА РОЗВИТОК
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ НА
УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І
ЛІТЕРАТУРИ**

**(з досвіду роботи вчителя
СЗОШ № 8 м. Вінниці
С.І.Заремблук)**

Знання діти візьмуть і з підручника, а тепла й щирої турботи чекати можуть лише від учителів. Саме такою є вчителька української мови і літератури СЗОШ № 8 міста Вінниці Світлана Іванівна Заремблук, бо не тільки знання та досвід приносить на кожний урок, а й свою сонячну душу! Знаємо: це непросто й нелегко. Але інакше вона не вміє! І не хоче! Бо коли заходить до класу, відчуває себе щасливою.

Кожен її урок – це своєрідне святкове дійство, спрямоване на формування в учнів творчих здібностей та інтересу до навчання. Методика проведення уроків Світлани Іванівни сприяє розвитку розумової діяльності та логічного мислення школярів. Працюючи творчо, словесник тісно пов'язує програмовий матеріал із сучасним життям.

С.І.Заремблук, учитель I категорії з 10-літнім педагогічним стажем, завжди старанно готується до кожного заняття, постійно працює над собою, самовдосконалюється. Вона прагне йти в ногу з часом: стежить за новими публікаціями з теорії і методики української мови та літератури, творчо використовує надбання передового педагогічного досвіду, уважно відбираючи такі методи і

форми роботи, які можуть оптимізувати навчальний процес, зробити уроки цікавішими.

Педагог-новатор часто проводить нестандартні уроки, розвиває творчі здібності школярів, виховує в них любов до рідного слова, навчає бачити його красу. Вона майстерно володіє методикою проведення нетрадиційних уроків. Широко використовує різні наочні посібники, вікторини, ребуси, навчальні ігри. Такі уроки Світлани Іванівни пов'язані з пошуковою роботою та з використанням міжпредметних зв'язків. У своїй професійній діяльності часто використовує проблемно-пошуковий метод.

Світлана Іванівна стверджує, що процес навчання поєднує в собі два важливих компоненти: навчання з боку вчителя й учіння з боку учнів. Ефективність цього процесу зумовлена як активністю педагога, так і активністю його вихованців. Інтерес учнів виступає як важливий мотив навчання, який активізує їхні дії в навчальному процесі. При відсутності в школярів інтересу до навчання процес пізнання втрачає рушійні сили – за таких умов різко зменшується активність учня, а процес навчання не забезпечує реалізації відведеної йому функції. Тому на своїх уроках Світлана Іванівна намагається робити все для того, щоб позитивно впливати на формування пізнавальних інтересів шкільної молоді. Насамперед продумує підбір інформації – речень з точки зору їх суб'єктивної значущості для учнів, намагаючись уникати однотипності в структурі навчального матеріалу, у методах проведення уроків. Підбір видів роботи; матеріали підбирає диференційовано та індивідуально; надає учням можливість виявляти ініціативу та самостійну творчість у процесі навчання.

Для розвитку творчих здібностей школярів учитель пропонує такі **завдання**:

- закінчити речення;
- кросворди;
- перекази з творчим завданням;
- складання творів-мініатюр, використовуючи опорні слова;
- відгадати ребус;

- скласти речення з відгадкою.

Світлана Іванівна вдається до нетрадиційних форм організації навчальної діяльності: урок-інтерв'ю, урок-семінар, урок-лекція, урок-подорож, урок-конференція, урок-суд, урок-дослідження, урок-літературна вітальня.

На уроках української літератури словесник активно впроваджує **традиційні та інноваційні технології**:

- нестандартні початки уроків;
- прийом «Що я очікую від уроку»;
- виразне читання творів;
- інсценізація драматичних уривків;
- використання творів усної народної творчості;
- взаємоконтроль;
- різнорівневі завдання;
- тестові завдання;
- літературні диктанти.

С.І.Заремблук переконана, що учням 5-8 класів найбільше подобаються **літературознавчі та мовознавчі дуелі**, де оцінюється не тільки правильна відповідь, а й найкраще запитання, а також **проектні роботи** у вигляді малюнків і схем.

Коли тема повністю вивчена, учитель проводить так звані **уроки зворотного зв'язку**, вони насичені різними видами контролю, що дають змогу школярам продемонструвати ерудицію, знання теоретичного матеріалу та застосування його на практиці.

Кожен урок С.І.Заремблук – особливий, не схожий один на одного, манить своєю новизною, пізнавальною цінністю, незвичною побудовою. На її заняттях панує атмосфера співпраці, тому й кінцевий результат високий. Вона творчо підходить до формування навичок зв'язного мовлення як на уроках мови, так і літератури. Цьому слугують **виразне й позакласне читання, усне повідомлення з вивченої теми, різного типу перекази, твори-розповіді, твори-описи, твори-роздуми**.

На своїх заняттях Світлана Іванівна не лише розвиває почуття прекрасного, а й сприяє формуванню логічного мислення учнів, розвитку їхніх індивідуальних здібностей.

Вивчаючи індивідуальні особливості школярів, активно впливає на розвиток обдарованої шкільної молоді.

С.І.Заремблук запевняє, що в нас час виховна місія вчителя-словесника особливо важлива, адже література має насамперед навчати дитину жити, і від педагога залежить, наскільки ефективно він використає художнє слово для формування юної душі, причому кожної зокрема. Отож, на педагогу лежить неймовірно важке й водночас надзвичайно відповідальне завдання – заглянути в неповторні дитячі очі, у душу, силою мистецького слова збудити благородні почуття, закласти міцний фундамент, а коли потрібно, допомогти дитині розібратися в собі, знайти своє місце в складному навколишньому світі.

Тому, на її думку, потрібно більше активізувати учнів, надавати можливість самостійно готувати наукові повідомлення, доповіді, реферати, дискусії, диспути. Словесник вважає, що залучати до самостійної дослідницької роботи потрібно, починаючи із середніх класів. Варто надавати дітям більше можливості говорити на задану тему, висловлювати власну думку. Перед аналізом будь-якого літературного твору доцільно ставити проблемне запитання, надавати можливість учням писати свої кінцівки казок, оповідань, рецензувати відповіді товаришів, указуючи на недоліки.

Світлана Іванівна переконана, що кожному вчителеві потрібно дбати про те, щоб в його особі учні бачили старшого товариша й порадника, а не байдужу, чужу, авторитарну людину.

Своєю невтомною працею досвідчений педагог допомагає дітям усвідомити мову як засіб спілкування й пізнання, відчутти красу слова, виховує потребу творчості, прагнення до точності, виразності, образності мовлення, формує необхідність дотримання нормативності у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, виховує бажання вчитися, майстерно оволодіваючи художнім словом.

Глибокі знання, працьовитість, людяність, вимогливість і принциповість, постійний пошук у методиці викладання

предметів роблять Світлану Іванівну вчителем не тільки за дипломом, а й за покликанням. Вона постійно дбає про те, аби щедрий засів дав добрі сходи.

С.І.Заремблук блискуче знає свій фах і вчить своїх вихованців найнеобхіднішого: любити й розуміти мову і літературу, а ще – ефективно співпрацювати з нею. На уроці ніколи не сідає, увесь час у русі: демонструє ілюстрації, записує на дошці, і при цьому дуже зрозуміло пояснює. І на уроці, і в позаурочний час вона завжди однакова: ніколи не лицемірить, не вдає з себе надто мудру, не пишається. І з учнями, і зі своїми колегами повсякчас така, якою є – проста, відверта, помірно сувора й принципово чесна. Діти цю справжність відчувають безпомилково, а тому відповідають їй довірою та любов'ю. А в нашій професії це найдорожче. Вищої нагороди не буває. Світлана Іванівна Заремблук її заслужила. Працею. Совістю. Добротою. І шляхетністю.



Інга Гаврилук, Ліна Новіцька

студентки IV курсу

бакалаврату ІФЖ

*(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Подолинний А.М.)*

ПІД ВІТРИЛАМИ ТВОРЧОСТІ

(з досвіду роботи вчителя

гімназії № 23 м. Вінниці

Т.Ф.Кутової)

Сучасна методика навчання рідної мови й літератури в школі спрямована на особистісно орієнтований підхід. Це передбачає активну співпрацю учнів на заняттях, творчий внесок кожного з них у досягнення мети. Учитель виявляє індивідуальні особливості, здібності й нахили школярів, створює сприятливі умови для їхнього духовного розвитку. Вони вільно висловлюють свої думки, не боячись сказати щось не так. Якщо відповідь учня неповна чи неправильна, йому допомагає інший. Головне, щоб на заняттях була

створена така атмосфера, яка б сприяла не лише успішному засвоєнню програмового матеріалу, але й розвитку пізнавальної активності учнів.

Як кажуть, посередній учитель пропонує істину, а хороший навчає її здобувати. Саме це є девізом молодого словесника Тетяни Федорівни Кутової, яка працює в школі-гімназії № 23 м. Вінниці.

Що ж робить цього педагога особливим? Це насамперед фахівець з ґрунтовною підготовкою, а також креативна особистість, котра знає, як зацікавити учнів. На своїх уроках Тетяна Федорівна вміло поєднує традиційні методи й прийоми з інноваційними технологіями. Так, звичайний словниковий диктант вона перетворює на **рольову гру** – уявну морську мандрівку, що має назву «Орфографічні вітрила». Перед кожним учнем-юнгою лежить аркуш паперу – вітрильце. Учитель, як капітан, дає команди: «Лівий борт, помахайте мені лівою рукою. Правий – правою... Попливли! Правила нашої мандрівки такі: я диктую швидко, перепитувати й розмовляти не можна! Якщо повернешся до сусіда, то вітрильник перевернеться (і без того штурм). Слова пишете в стовпчик, і вітрила щоразу треба згортати (згинати папірець) рівно на одне слово, адже в бурю вітрила згортають!». Далі Тетяна Федорівна диктує слова для кожного борту, наприклад:

Для лівого

Марево

Премудрий

Склеїти...

Для правого

Вариво

Безжальний

Зжати і т.і.

Коли листочок згорнутий до кінця, учитель говорить: «Ось ми, нарешті, згорнули вітрила. Хвилі меншають. Море затихає. Підняти вітрила! (Учні розгортають листки й пояснюють кожну орфограму). Помилка у вітрилі – доведеться в цьому місці зробити дірку ручкою. А вдома потрібно свій парус «латати» (виконувати роботу над помилками), бо ж із розідраними вітрилами далеко не запливеш».

Ще один різновид **словникового диктанту**, який дуже любляють діти, – «Мільйонер». Його суть полягає в

тому, що кожне правильно написане слово оцінюється в п'ять гривень. Після запису – перевірка й підрахунок умовно зароблених грошей. Це дає змогу учням зрозуміти, що в майбутньому кожен, завдяки знанням, зможе заробляти гроші.

Ще Т.Ф.Кутова пропонує дітям **розважальну п'ятихвилинку**, яка має назву «Творча жаринка». Вправа складається з п'яти пунктів:

- 1) тема «жаринки», наприклад, «*Зимовий ліс*»;
- 2) учні називають іменник, який стосується теми (*ялинка*);
- 3) обравши літеру, учасники пропонують прикметники, пов'язані з названим іменником (*К: красива, кольорова, казкова, колюча* і т.д.);
- 4) обравши іншу літеру, підбирають на неї дієслова (*Т: танцює, тремтить, трусить, тріпоче* тощо);
- 5) за допомогою вищезазначених слів учні складають речення (*Казкова ялинка тремтіла під лапатами снігом*).

У ході такої гри діти збагачують свій словниковий запас синонімами, розвивають уміння використовувати однорідні члени речення, уводити слова в контекст, а також стимулюють мисленнєву діяльність.

Важливе місце в навчально-педагогічному процесі займають форми контролю знань. На уроці Тетяна Федорівна намагається перевірити рівень засвоєння матеріалу в якомога більшій кількості учнів. Вона вдається до **комплексного контролю**: під час словникового диктанту (будь-якого різновиду) двоє учнів виконують завдання на зворотному боці розкладної дошки, усі інші працюють у зошитах. Завершивши диктування, учитель бере кілька робіт на перевірку; а школярі, котрі працювали біля дошки, по черзі коментують правопис слів; клас звіряє свої записи. Таким чином, за короткий час словеснику вдається оцінити 6-7 учнів.

Окрім вищеназваних інноваційних методів і форм, учитель використовує **метод проектів**, щоб заохотити шкільну молодь до пошуково-дослідницької роботи. Це дає

змогу прослідкувати динаміку освітнього зростання учнів і виявити їхній творчий потенціал.

Під керівництвом Тетяни Федорівни п'яти- й шестикласники стають **укладачами словників**, але не звичайних, а ілюстрованих. Юні науковці вже створили орфографічний та фразеологічний словники: слова та вирази укладаються за алфавітом, до кожного дібрано малюнки. Це сприяє кращому запам'ятовуванню складних випадків написання слів та усталених виразів.

На даному етапі вчитель разом з учнями 6-В класу розробляє новий проект «Описи інтер'єрів». Діти знаходять тексти в художній, науковій та публіцистичній літературі, що містять описи інтер'єру, а також добирають до них ілюстрації.

Такі проекти розраховані на тривалий проміжок часу. Проте ними можна скористатися, пропонуючи учням домашнє завдання. Зокрема, при вивченні теми «Правопис не з прикметниками» вчителька запропонувала творчо підійти до унаочнення цієї орфограми: створити **схеми, таблиці, ілюстрації** тощо, дібравши якомога більше прикладів на різні правила.

Тетяна Федорівна редагує загальношкільну газету «Портфель». На сторінках цього видання молоді таланти можуть апробувати перші проби пера. Так, учень 6-В класу Вадим Артемчук уразив усіх своїм віршем-загадкою про маму:

*Який струмочок повсякчас
Співає ніжно коло нас?
Мамин голос.*

*А що солодке знаєш ти,
Чого в крамниці не знайти?
Мамині вуста...*

*Які поля з кінця в кінець
Зорали сльози навпростець?
Мамині щоки.*

*А що широкє, як земля,
Та не займа чужі поля?
Мамина душа.*

Газета допомагає учням усвідомити важливість творчості та підсилює впевненість молодих авторів у собі.

Усе вищеназване з досвіду Тетяни Федорівни сприяє підвищенню ефективності навчального процесу, поліпшенню інтелектуального розвитку учнів, розвиває вміння вільно й аргументовано висловлювати свої думки, формує свідому активну життєву позицію. Саме тому технології особистісно орієнтованого навчання формують модель особистості, здатної самовдосконалюватися та самореалізовуватися в майбутньому.



Наталія Кондратюк

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

**«УЧИТЕЛЬСЬКА ДОЛЯ – ПОСРІБЛЕНІ
СКРОНІ Й ЩИРА МОЛИТВА ЗА УЧНІВ
СВОЇХ» (з досвіду роботи вчителя
СЗОШ № 1 смт. Деражня
Хмельницької області М.В.Шевчук)**

*Плине з роками учительська доля,
Та в серці живе молодечий політ.
Учительська доля – посріблені скроні
Й щира молитва за учнів своїх.*

Ці віршовані рядки цілком описують життя їх автора – Майї Василівни Шевчук, людини щирої, добродушної й надзвичайно обдарованої. Ім'я цієї вчительки з 47-річним стажем добре відоме всьому Деражнянському району Хмельницької області завдяки перлинам її досвіду, глибоким і досконалим знанням української мови та літератури, яких вона залюбки навчає своїх вихованців.

Розтиражований обласною педагогічною пресою у вигляді методичних розробок, цей досвід став набутком багатьох педагогів Поділля. Рідну мову й літературу Майя Василівна любить до самозабуття, ця любов передалась їй від її вчителів і постійно живилася невсипущою жагою до знань.

Сторінки свого життя Майя Василівна перегортає з глибоким болем і печаллю, бо помережене воно як червоними, так і чорними нитками. Не стало батьків, передчасно пішли з життя брат, син. І тільки мужнє серце змогло все це витримати – разом з людьми, колективом, учнями, які стали для неї підмогою і єдиним сенсом життя.

Тамуючи в серці важку розлуку, учителька йшла на урок, а десятки очей довірливо, з надією чекали на таку звичну їм теплу посмішку. Тоді вона зрозуміла, що має жити, працювати, прагнути нових здобутків заради десятків і сотень своїх вихованців, аби шкільна наука стала для них надійною основою буття.

Школа для Майї Василівни – рідний дім, з безліччю турбот і дитячих проблем, які не бувають чужими. Навіть години позаурочного часу вчителька присвячує індивідуальній роботі з учнями, працює з дітьми на заняттях гуртків і факультативів.

Майя Василівна глибоко переконана, що людство одвіку спирається на ті морально-етичні категорії, які не дають йому загинути. Цим опорним, універсальним в усі часи точкам відліку – любові до Вітчизни, вірності обов'язку громадянина, повазі до старших, побратимській непохитності, схилянню перед жінкою-матір'ю, відданості народу, шані до рідної мови як скарбу пам'яті роду, історії країни – присвятила вчителька не один вірш.

*З вірою в серці входимо в світ,
З вірою творимо благо земне,
З вірою любимо тисячі літ,
Віра на світі тримає мене.
Віра в життя – моя вічна молитва,
Що породжує сотні ідей.
Це невгамовна і праведна битва,
Що окрилює мудрих людей.*

*Вірю в талант народу свого,
В сонце – це вічне світило,
Вірю, що мову не знищить ніхто,
Як би кому не кортіло.*

Життя – вічна наука. Сьогодні воно змінюється стрімко, непередбачувано, але українська мова та література були й залишаються основними навчальними предметами в школі. Освітнє й виховне значення їх надзвичайно велике. Це невичерпна криниця українського народу, з якої ми черпаємо мудрість віків, силу духу, лицарську відвагу та невмирущу любов. Ось чому саме на уроках української мови і літератури та позакласних заходах з цих навчальних предметів створюються умови для розвитку творчих здібностей школярів.

Ще в перші роки своєї трудової діяльності Майя Василівна зрозуміла, що учні повинні не лише переказувати абстрактну, «готову» інформацію, а й бути активними співучасниками, творцями навчального процесу.

Протягом багаторічної праці саме на розвиток творчих можливостей учнів були спрямовані зусилля вчительки. Цьому підпорядкована кожна хвилина уроків та позакласних заходів, проведених нею. І це не означає, що менша увага звертається на формування знань учнів з української мови та літератури. Навпаки, саме на фундаменті знань виростає творча особистість – вважає Майя Василівна. Завдяки впровадженню елементів інноваційних технологій розвиває вчителька пізнавальні інтереси школярів, формує в них прагнення творити, переосмислювати, аналізувати.

Традиційними стали уроки, на яких запроваджуються інтелектуальні, рольові ігри: «Що? Де? Коли?», «Найуважніший учень на уроці», «Поет серед нас», «Екскурсія в майбутнє» тощо. Стиль спілкування на уроках мови та літератури, які проводить Майя Василівна, ґрунтується на педагогіці співробітництва, діяльнісній основі, коли учень активно працює, постійно знаходиться в ситуації вибору.

Щорічні традиційні декади української мови та літератури, Шевченківські читання, свята мови, конкурси,

ярмарки, оформлення стіннівок, бали казкових, літературних персонажів – це все кроки до вершин творчості. Надзвичайну роль у розвитку здібностей учнів відіграє їхня участь у конкурсах художньої діяльності, конкурсах на кращий твір, у районних і обласних конкурсах ім. Петра Яцика, олімпіадах. Допомагають екскурсії в бібліотеку імені Т.Шевченка в Хмельницькому, до Львова та інших міст.

Понад десять років очолює вчителька літературне об'єднання «Кетяги калини». Його головна мета – підготувати творчо обдаровану молодь до життя, надати їй можливість шліфувати поетичну майстерність, презентувати збірки поезій, виступати на конкурсі читців. Учні за допомогою Майї Василівни випускають комп'ютерну газету «На крилах мрій», у якій вміщують власні доробки, інформаційний матеріал про досягнення школярів у вивченні рідної української мови. У школі є літературний альбом з оригінальними художніми творами членів літстудійців, індивідуальні збірки юних літераторів. Очолюване Майєю Василівною літературне об'єднання стало відомим за межами району: юні поети й прозаїки неодноразово здобували призові місця на фестивалях і конкурсах дитячої художньої творчості.

Завдяки невтомній праці Майї Василівни в школі зібрано прекрасний матеріал про письменників, відомих журналістів, зокрема земляка Дмитра Прилюка. Щороку члени літературного об'єднання беруть участь у Прилюківських читаннях у рідному селі письменника, вчаться в нього майстерності слова.

Немало колишніх вихованців школи обрали професію журналіста, учителя української мови та літератури, назавжди полюбивши рідне слово.

Нині Майя Василівна опікується своїм 9-б класом. Як і багато років поспіль, готує змістовні творчі роботи на «Ярмарок педагогічних ідей». І зовсім молоді, і старші колеги йдуть до неї за порадою та підтримкою. Вона – світло в шкільному колективі, щирий друг і радник.



Анна Голошivecь
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)

УЧИТЕЛЬ ЗА ПОКЛИКАННЯМ СЕРЦЯ
(з досвіду роботи вчителя фізико-
математичної гімназії № 17 м. Вінниці
Л.Е.Ковальчук)

Навчання в школі – особлива пора. Кожен у своєму житті має пройти через неї, бо це перепустка в майбуття, перша сходинка на шляху до звершення своєї мрії. І як важливо, щоб ці доленосні кроки допомагали робити мудрі, турботливі, добрі й талановиті педагоги, котрі весь запал душі дарують своїм вихованцям в ім'я їхнього успіху й щасливого життя.

Саме такою є вчителька рідної словесності фізико-математичної гімназії № 17 м. Вінниці Лариса Едуардівна Ковальчук – педагог за покликанням. Ще в шкільні роки в юній душі плекалось бажання стати вчителем. Любов до книги, до слова, до мелодійної краси української мови визначили її вступ на філологічний факультет Вінницького педагогічного інституту, а бажання працювати в школі – долю. Випускниця нашої альма-матер усією душею хотіла працювати з дітьми, навчати та виховувати, бути їхнім наставником. Ось чому девізом педагогічної діяльності Лариси Едуардівни стали слова В.Сухомлинського: «У вчителя високе покликання – засвічувати, як молоді зорі, дитячі серця».

Уже 21 рік працює Л.Е.Ковальчук учителем української мови та літератури Вінницької фізико-математичної гімназії № 17. На замовлення обласного інституту підвищення кваліфікації працівників освіти проводить відкриті уроки для молодих колег, оскільки має чим поділитися з ними – ґрунтовною теоретичною підготовкою, методичною вправністю, творчою наснагою. Вдумливий педагог-новатор

навчає учнів мислити неординарно, самотійно. У побудові уроків вона орієнтується на конкретний клас, ураховує індивідуальні особливості школярів, повною мірою використовує здобутки сучасної методичної науки, уміло застосовує інтерактивні форми й методи організації навчального процесу.

Уроки Л.Е.Ковальчук завжди проходять динамічно й цікаво, за чіткою, ретельно продуманою структурою. Вона надає значну увагу підвищенню культури зв'язного мовлення, уміло поєднуючи процес набуття знань з формуванням практичних умінь та навичок. На її заняттях панує атмосфера творчості та взаєморозуміння.

Лариса Едуардівна прагне йти в ногу з часом, постійно працює над собою, самовдосконалюється, підвищує фаховий рівень, має методичні напрацювання з розвитку творчої активності учнів та організації **проблемного навчання**, які успішно запроваджує в практичній діяльності, а саме:

- а) проблемний виклад навчальної інформації;
- б) створення системи проблемних питань і творчих завдань з мови та літератури, спрямованих на виховання загальнолюдських цінностей, формування й розв'язування літературних і мовних проблем самими учнями.

У старших класах часто застосовує **проблемну лекцію**, вибудовану на заздалегідь спроектованих словесником чи поставлених учнями запитаннях. У ході викладу матеріалу використовуються елементи дискусії й поступово вводиться нова інформація.

Л.Е.Ковальчук практикує також **інноваційну лекційну стратегію за участю «групи шуму»**, коли рольова учнівська група «експертів» дискутує з учителем, перериваючи хід викладу. Готуючись до такого заняття, старшокласники самотійно знайомляться з новою темою, продумують цікаві запитання й ставлять їх словеснику в ході лекції.

Наприклад, до теми «*Я син народа, що вгору йде...*» (*Життя і творчість Івана Франка*) учні 10 класу ставили такі запитання:

- Які чинники вплинули на формування світогляду письменника?
- Що стало перешкодою до Франкового щастя з Ольгою Рошкевич?
- Яка причина кожного з трьох арештів письменника?
- Як відбилися арешти І.Франка на його творчості?
- Як ви розумієте твердження, що митець стояв біля колиски галицького стрілецтва?

Значний інтерес старшокласників викликає **літературна дискусія**, яка містить вибір запитань, слухання й толерантне сприймання позицій опонентів, узагальнення, створення сприятливої психологічної атмосфери, у якій усі бажаючі мають змогу висловитися.

Ось приклади запитань літературної дискусії, проведеної в 10-му класі за темою *«Пропаща сила»* в романі Панаса Мирного та Івана Білика *«Хіба ревуть воли, як ясла повні?»*:

- Чому автори взяли за назву роману цитату з Біблії (Книга Йова)? Як трансформувався заголовок?
- Чи справедливо називають Чіпку «пропащою силою»?
- Чому, на вашу думку, Грицько, маючи з Чіпкою чимало спільного, не став «пропащою силою»?
- Чи зустрічаються в сьогоденному житті типи Грицька й Чіпки?
- Як ви вважаєте, чи може людина в сучасному світі стати «пропащою силою»?

Технології **інтерактивного навчання** впроваджуються Л.Е.Ковальчук на різних етапах уроку: під час вивчення нового матеріалу ефективно використовуються **«мозковий штурм»**, **«крісло автора»**, **робота в групах**; на етапі перевірки якості засвоєння нового матеріалу – **бліц-контроль**, **експрес-опитування за формулою «вірю – не вірю»**, **«так – ні»**; при підведенні підсумків уроку учні із задоволенням беруть участь у такій формі роботи, як **«мікрофон»**, коли можуть вільно висловити думку про набуті знання та навички.

Застосування інтерактивних технологій забезпечує взаємодію вчителя та його вихованців, спільне вирішення навчальної проблеми, допомагає проводити урок у формі невимушеного діалогу з класом, сприяє розвитку вміння спілкуватися, формує культуру мовлення.

Ще однією проблемою, над якою працює Лариса Едуардівна, є диференційований підхід до викладання української мови та літератури. Словесниця розробила власні **різномірні дидактичні матеріали, тести, опорні схеми**, застосування яких дозволяє максимально активізувати навчальну, пізнавальну діяльність учнів, забезпечити достатню ефективність їхньої самостійної роботи. Диференційований дидактичний матеріал використовується педагогом майже на кожному уроці української мови для перевірки знань школярів, а на уроках літератури – для тематичної атестації. Учень, отримуючи різномірні завдання, критично оцінює власні знання з теми й самостійно обирає доступний йому рівень складності.

У диференційованих завданнях Лариса Едуардівна виокремлює три рівні:

- 1) рівень репродукції (полегшений);
- 2) рівень уміння (середній);
- 3) рівень трансформації (творчий).

Значну увагу вчитель надає добору дидактичного матеріалу, урахувавши його виховний аспект. Речення для аналізу добираються з народнопісенних джерел, також використовуються народознавчі тексти й літературні твори.

Багаторічний досвід допомагає педагогу в організації взаємодії зі шкільною молоддю. Вона переконана, що діти можуть повноцінно розвиватися тільки в атмосфері невимушеності, доброзичливості, психологічного комфорту. Її уроки цілком відповідають цій вимозі, що забезпечує якісний рівень знань учнів з української мови та літератури.

Лариса Едуардівна Ковальчук веде плідну позакласну роботу, упродовж багатьох років очолює **гурток «Плакаймо рідну мову»**. Її вихованці щорічно стають призерами міських конкурсів з української мови та різних етапів учнівської олімпіади.

Словесниця бере активну участь у методичній роботі гімназії. У 2007 р. представила на міському конкурсі «Ярмарок фахових сподівань» посібник з тестовими завданнями до курсу літератури в 5 класі. А ще Лариса Едуардівна завідує навчальним кабінетом української мови і літератури, постійно дбає про зміцнення його навчально-методичної бази.

Педагог прекрасно реалізовує себе і як класний керівник, адже користується повагою серед учнів, батьків, колег. Відповідальна, доброзичлива, вона завжди готова прийти на допомогу, порадити та підтримати. Лариса Едуардівна робить усе для згуртування колективу класу, організовуючи **туристичні поїздки до пам'ятних міст України та відвідання меморіальних літературних музеїв**, що також сприяє патріотичному вихованню молоді.

Довіра й повага до особистості поєднується з розумною вимогливістю, увагою до кожного. Мета, до якої прагне вчителька в навчальній та виховній роботі, – допомогти учням знайти свою долю, допомогти бути щасливими. Лариса Едуардівна Ковальчук мріє, щоб її вихованці виростили благородними, красивими душею, співчутливими, небайдужими людьми.



**Ірина Луцишина,
Наталія Никифорова**
*студенти V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О.А.)*

**«Я ЗОБОВ'ЯЗАНА ДАТИ УЧНЯМ
ВІДЧУТИ КРАСУ БУДЕННОГО
СЛОВА» (з досвіду роботи
вчителя СЗОШ № 32 м. Вінниці
Г.О.Боднар)**

Відмінна фахова підготовка, уроджений талант, працьовитість – так характеризують учителя вищої категорії СЗОШ № 32 м. Вінниці Галину Олександрівну Боднар. Вона

щедро ділиться досвідом із колегами, дає відкриті уроки, виступає з лекціями перед студентами вищих навчальних закладів.

Після закінчення школи вступила на філологічний факультет Вінницького державного педагогічного інституту, який успішно закінчила 1987 р., здобувши спеціальність учителя української мови та літератури. З того часу розпочала педагогічну діяльність. Стаж її роботи в школі 20 років.

Учитель працює на високому професійному рівні, її уроки відповідають усім сучасним вимогам. Г.О.Боднар дбає, щоб кожна хвилина була використана максимально ефективно. Матеріал подає доступно, логічно й чітко, практикує вивчення тем укрупненими, логічно завершеними блоками, що є підґрунтям багаторазового повторення теоретичного матеріалу. Стабільність і висока якість знань досягається шляхом систематичної роботи над закріпленням і повторенням вивченого.

За ці роки Галина Олександрівна набула значного педагогічного досвіду, завоювала авторитет у колективі школи, виявила себе справжнім професіоналом, ентузіастом своєї справи. Вихованню в учнів шанобливого ставлення до рідної мови та літератури, крім ґрунтовної методичної бази, допомагає Галині Олександрівні її талант.

Вихованці Г.О.Боднар дуже талановиті, деякі з них друкують у різних газетах та журналах авторські вірші та твори. У своїй праці вчитель-методист використовує різноманітні методи, спрямовані насамперед на підвищення рівня учнівських знань. Найоптимальнішим з навчальних методів словесник вважає проблемний, оскільки він стимулює розвиток творчого мислення, підвищує інтерес до навчання. Також вона акцентує увагу на розвитку творчих задатків здібностей школярів. Саме з цією метою створено гурток молодого поета. Галина Олександрівна керується думкою В.Сухомлинського, що дітей потрібно навчати писати вірші не для того, аби з них усіх вирости поети, а з метою їх ідейно-емоційного виховання, прищеплення любові до краси рідного слова.

Галина Олександрівна переконана, що уроки як мови, так і літератури, крім суто навчального спрямування, повинні бути зорієнтовані також на виховання патріотизму, гуманізму, любові до своєї малої батьківщини, а також комунікабельності, доброти й щирості в спілкуванні.

Учителька спрямовує свою діяльність на гармонійний розвиток усного та писемного мовлення, мовленнєвого етикету учнів, формування в них уміння вільно висловлювати власні думки. Галина Олександрівна вважає цілком закономірним, що уроки з розвитку зв'язного мовлення посідають вагоме місце в чинній шкільній програмі, оскільки від уміння дитини вільно й грамотно висловлюватись залежить не лише успішність на уроках словесності, а й хід усього навчального процесу та побудова особистісних стосунків.

До уроку розвитку зв'язного мовлення вчителька особливо ретельно готується: читає з учнями тексти різноманітної тематики, методом бесіди визначає стиль, стильові ознаки тексту; добирає дидактичний матеріал, проводить словникову роботу.

Г.О.Боднар на кожному уроці використовує **різноманітні дидактичні матеріали: індивідуальні картки, таблиці, схеми, сигнальні карти** та інше. Навчаючи учнів мови, учителька багато уваги й часу надає створенню опорних схем і таблиць. Завдяки їм, навіть складний теоретичний матеріал стає доступнішим для швидкого сприйняття та засвоєння. Таблиця як опорна схема застосовується по-різному: при викладі теоретичного матеріалу як «опора», також школярі самостійно укладають таблицю, підсумовуючи таким чином попередню роботу.

Удосконалення усного мовлення учнів учителька вбачає у формуванні навичок мовного етикету, засвоєнні основних правил спілкування.

1. Намагайтеся, щоб спілкування з вами було для людей корисним і приємним.

2. Уважно слухайте інших.

3. Говоріть про те, що може бути цікавим адресату мовлення.

Галина Олександрівна вдається до нетрадиційних форм організації навчальної діяльності – проводить **уроки-заліки, уроки-подорожі, уроки-конкурси, КВК**, також нетрадиційні елементи в контексті уроків традиційного типу, наприклад, **рольові ігри, змагання, лінгвістичні експерименти** та інше. Також, базуючись на власному педагогічному досвіді, досліджує актуальні проблеми – «Творчий розвиток учнів на уроках української мови» та «Індивідуальний підхід до розвитку творчої особистості дитини», оскільки в нових соціально-економічних умовах розбудови незалежної держави зростає значення проблеми формування соціально-активної, творчої й духовно-багатої особистості. Однією з умов такого формування є досконале володіння школяра рідною мовою.

Кожен урок Г.О.Боднар особливий, не схожий на інший, має свою новизну, пізнавальну цінність і незвичну будову. На заняттях учителька створює атмосферу співпраці, тому й отримує високий кінцевий результат. Педагог творчо підходить до формування навичок зв'язного мовлення як на уроках мови, так і літератури, навіть маючи 20-річний стаж викладання, старанно готується до кожного заняття, постійно працює над собою, самовдосконалюється. Вона в постійному пошуку нових, оригінальних підходів до викладання української мови та літератури.

Галина Олександрівна вміло пов'язує виучуваний матеріал з життям, практикує сучасні цікаві форми роботи – **лінгвістична гра «Перший мільйон», вікторини, урок-диспут, урок-екскурсія, семінар, урок-конкурс**. Це розвиває індивідуальні здібності учнів, формує їхні пізнавальні інтереси. На уроках літератури вчитель виробляє вміння заглиблюватися в художній образ, відчувати поетичне слово, самостійно аналізувати й робити висновки; навчає працювати з художнім твором й одночасно виховує засобами мови естетичні смаки та любов до мистецтва. Також широко використовуються знання з інших предметів – історії, мистецтва, психології, філософії й навіть математики.

Багаторічний досвід допомагає Галині Олександрівні в організації взаємодії з учнями. Вона переконана, що діти можуть повноцінно розвиватися тільки в атмосфері невимушеності, доброзичливості, психологічного комфорту, її уроки цілком відповідають цій вимозі.

Також, на думку педагога, всебічному творчому розвитку особистості сприяє **виразне й позакласне читання, усне повідомлення з вивченої теми, різного типу перекази, творчі роботи за опорними словами, твори-розповіді, описи, роздуми**. На своїх уроках учителька не лише розвиває почуття прекрасного, а й спонукає до логічного мислення, розвитку індивідуальних здібностей.

Кредо Галини Олександрівни – удосконалювати себе й розвивати творчу особистість учня. Тільки творчий педагог може дати вихованцеві те, що сприятиме вихованню любові, мови. Словесниця зізнається, що вона живе на уроці й забуває про свій вік, проблеми та негаразди, коли працює з дітьми. І головне, щоб вони говорили, хай навіть з помилками, але висловлювали свої думки, «...бо не так багато місць на світі, де б нас вислуховували, і одне з них – урок мови. Я розумію, що досягти стовідсотково своєї мети: навчити дітей вільно й грамотно висловлювати думки мені не вдасться, тому що є діти, яким дуже важко це дається в силу їхнього розумового розвитку чи психологічних особливостей. Але я зобов'язана допомогти відчувати красу буденного слова, його потенційні можливості, здатність впливати на людей. Я повинна бути для дітей прикладом. Вони мають мені вірити, тільки тоді буде результат. Між учителем й учнем повинен бути взаємозв'язок, взаєморозуміння, співробітництво. Доброзичливість і вимогливість – ось основа мого ставлення до дітей».

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
Кафедра методики філологічних дисциплін

МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК УЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА

Науково-методичний збірник
студентських статей

Випуск 1

Загальна редакція – Куцевол О.М.
Відповідальний за випуск – Теклюк В.Я.
Коректор: Цибульська Л.І.
Комп'ютерна верстка: Шевчук О.Б.

Підп. до друку 8.04.2009 р. Формат 60 X 84/16
Папір офс. Гарнітура _____. Друк ____
Ум. Друк. Арк.. _____. Обл.-вид. арк. _____.
Тираж ____ прим. Зам. № ____

Видавництво _____
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
До державного реєстру видавців, виготівників
І розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № ____ від ____

м. Вінниця, вул.. _____
Тел / факс _____