

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО
ІНСТИТУТ ФІЛОЛОГІЇ Й ЖУРНАЛІСТИКИ**

**Кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики
української мови**

МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

ВИПУСК 5

ВІННИЦЯ – 2016

УДК 37:811.161.2(08)
ББК 74.261.8я431
М 54

Науково-методичний збірник засновано у 2009 р.

ЗАСНОВНИК:

кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бондаренко Ю. І.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Кучерук О. А.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Троценко Т. Д.

директор закладу «Навчально-виховний комплекс: загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-гуманітарно-естетичний колегіум № 29 Вінницької міської ради», учитель української мови і літератури, учитель-методист.

Схвалено кафедрою методики філологічних дисциплін і стилістики української мови (протокол № 13 від 08 квітня 2016 р.)

*Рекомендовано
навчально-методичною комісією інституту філології й журналістики
(протокол № 5 від 19 квітня 2016 р.)*

Методичний пошук учителя-словесника: зб. наук.-метод. статей студентів і магістрантів. Вип. 5 / заг. ред. О. М. Куцевол; упоряд. В. В. Богатько. – Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 374 с.

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

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

**УДК 37:811.161.2(08)
ББК 74.261.8я431**

© кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського, 2016

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	8
Розділ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	17
<i>Буніч Ольга.</i> Деякі форми і методи проведення патріотичного виховання учнів старшої школи засобами українського слова	17
<i>Геть Юлія.</i> Нестандартність під час вивчення фразеології	22
<i>Глушкова Марія.</i> Семантико-синтаксичні особливості автосемантичних дієслів «звучання» в імпресіоністичній прозі Михайла Коцюбинського	27
<i>Карбівська Олена.</i> Автосемантичні й синсемантичні властивості іменникової словоназви предметного денотата «мотивація»	32
<i>Карбівська Олена.</i> Незавершені синтаксичні конструкції в мові сучасної української преси: до питання класифікації	36
<i>Карповець Христина.</i> Компетентнісний підхід до формування правописної грамотності майбутнього філолога	42
<i>Кузьменко Аліна.</i> Односкладність як специфічне явище українського стилістичного синтаксису: методологічний аспект	47
<i>Мірошніченко Ірина.</i> Неологізми в засобах масової інформації	53
<i>Павлишина Марина.</i> Автосемантичні й синсемантичні особливості іменникової словоназви предметного денотата «уява»	58
<i>Педін Павло.</i> Особливості педагогічної взаємодії викладачів і студентів	62
<i>Плисюк Тетяна.</i> Експресивоназви процесуальних денотатів у прозі Остапа Вишні	67
<i>Рудь Галина.</i> Історизми в художньому текстотворенні Володимира Малика (на матеріалі роману «Посол Урус-шайтана»)	71
<i>Росавицька Марта.</i> Семантичні особливості емотивної фразеології в німецькій мові	77
<i>Сержант Інна.</i> Науково-дослідна робота студентів – невід’ємна складова освітнього процесу у ВНЗ	81
<i>Сидоренко Оксана.</i> Семантична поведінка слова в художньому тексті (на матеріалі повісті Ольги Кобилянської	

«Земля»)	86
<i>Сердюкова Катерина.</i> Лінгвальна природа скорочень в інтернет-текстах	91
<i>Тямушева Вікторія.</i> Лексичні особливості поетичного мовлення Лесі Українки	98
<i>Харкава Наталія.</i> Експресивні словоназви предметних денотатів у творах Марка Вовчка	103
<i>Ямуун Інна.</i> Вдалиий заголовок – успішний текст	109
<i>Яцкова Тетяна.</i> Семантичні єдності зі словоназвою предметного денотата «новина / новини»	114
<i>Яцкова Тетяна.</i> Семантична ресурсоспроможність української іменникової словоназви предметного денотата «інформація»	119

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

<i>Білецька Сніжана.</i> Особливості використання інформаційних технологій під час вивчення «Лексикології» в 5 класі	123
<i>Боярченкова Валерія.</i> Використання сучасних інноваційних технологій при вивченні прикметника в середній школі	129
<i>Броніцька Юлія.</i> Використання дидактичного матеріалу патріотичного спрямування в 6 класі	134
<i>Горобець Руслана.</i> Дидактичні ігри на уроках української мови: методика застосування	138
<i>Дерев'яненко Світлана.</i> Методика використання інтерактивних методів і прийомів на уроках української мови	144
<i>Дзюбенко Тетяна.</i> Використання проблемного методу під час вивчення морфології в 6 класі	150
<i>Митрофанова Ольга.</i> Ігрові завдання під час вивчення теми «Групи слів за значенням» у 5 класі	155
<i>Невзгода Юлія.</i> Прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови	161
<i>Скальська Вікторія.</i> Методика використання наочних посібників при вивченні лексикології у шкільному курсі української мови	166
<i>Сольвар Ольга.</i> Інноваційні технології навчання на уроках української мови: розвиток творчих здібностей	171
<i>Титаренко Ганна.</i> Дидактичні ігри як засіб активізації пізнавальної діяльності на уроках української мови	176

<i>Харкава Наталія.</i> Особливості використання методу вправ під час вивчення словотвору в 6 класі	181
<i>Черкевич Ольга.</i> Особливості використання фразеологізмів на уроках української мови	186
<i>Шемета Дар'я.</i> Метод спостереження над мовою під час вивчення стилістики в 9 класі	190

Розділ III. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Генц Адріана.</i> Перші синтези історії української літератури	195
<i>Каплієнко Анастасія.</i> Гурток як форма позакласної роботи з української літератури	203
<i>Ковалюк Юлія.</i> Література як важливий аспект у процесі формування художніх смаків учнів	209
<i>Комарівська Надія.</i> Образ природи в поезії Надії Кибальчич	215
<i>Климчук Юлія.</i> Упровадження методу проектів на уроках української літератури	222
<i>Нестерук Мирослава.</i> Нестандартні уроки української літератури	227
<i>Присяжнюк Валентина.</i> Твори Олеся Бердника – настільні книги соціального педагога	231
<i>Сторожук Тетяна.</i> Інтерактивні технології в процесі вивчення української літератури	235

Розділ IV. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Войтюк Людмила.</i> Морально-етичне виховання на уроках позакласного читання	242
<i>Гончарук Наталія.</i> Використання художніх та нефікційних джерел під час вивчення творчості Михайла Стельмаха в школі	247
<i>Гуменюк Олена.</i> Вивчення перекладацької творчості Миколи Бажана на уроках української літератури в 11 класі загальноосвітньої школи	256
<i>Кравчук Марія.</i> Вивчення творчості Рауля Чілачави в позакласній роботі учнів старшої ланки загальноосвітньої школи	262
<i>Клонцук Наталія.</i> Образні, понятійні та ціннісні конотації типу адвоката у творчості Івана Франка	269
<i>Маслова Ольга.</i> Методика використання інноваційних технологій на уроках української літератури	275

<i>Нестеренко Світлана.</i> Формування етнокультурної компетентності старшокласників у процесі вивчення громадянської лірики Василя Герасим'юка	283
<i>Романишина Наталя.</i> Форми організації навчальної дискусії на уроках української літератури	292
<i>Яковлева Антоніна.</i> Урок-веб-квест як одна з форм організації проектної та дослідницької діяльності учнів на уроках літератури	298
<i>Яковлева Антоніна.</i> Урок-віртуальна екскурсія як ефективний спосіб знайомства з життєписом митця	305
<i>Собчук Ольга.</i> Вивчення програмових творів Михайла Коцюбинського в аспекті суміжної образотворчості	310
<i>Ханас Іванна.</i> Історія України через призму духовних цінностей: урок-історичне дослідження за романом Ліни Костенко «Берестечко»	315
<i>Шаповал Олена.</i> Розвиток творчих здібностей школярів на уроках української літератури (на прикладі вивчення оповідання А. Чайковського «За сестрою»)	319

Розділ V. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

<i>Андрущак Марина.</i> Формування культури мовлення учнів 1-4 класів на уроках української мови	325
<i>Брусенцов Артур.</i> Формування готовності майбутнього учителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти	332
<i>Власик Надія.</i> Застосування хмарної технології learning apps на уроках української мови	338
<i>Головащенко Євгенія.</i> Значення вивчення частин мови з метою формування мовленнєвих умінь молодших школярів	343
<i>Качура Вікторія.</i> Особливості формування інтелектуально-творчих умінь учнів на уроках навчання грамоти	348
<i>Кальмуцька Віталія.</i> Збагачення мовлення учнів засобами синонімії	353
<i>Магас Марія.</i> Застосування веб-квест технології на уроках у початковій школі	362
<i>Ряба Світлана.</i> Формування в четвертокласників мотивації до вивчення української мови засобами творчих вправ	367
<i>Шумська Світлана.</i> Казки та легенди «Серце Матіоли» Олеся Бердника в роботі вихователя ДНЗ	371



ПЕРЕДМОВА

Ольга Куцевол

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри методики філологічних
дисциплін і стилістики української мови*

ДО НОВИХ ВИСОТ МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ!

Збірник «Методичний пошук учителя-словесника» виходить уп'яте. Погоджуємося, що це – зовсім юний ювілей для будь-якого серійного видання, але ми розглядаємо його як етапний у поступі розвитку методичної науки в інституті філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. На жаль, між четвертим (2012) і цьогорічним випуском було пропущено кілька років. Упевнені, що в майбутньому дослідники, що узагальнюватимуть історію нашого закладу, проаналізують об'єктивні, а більше (!) суб'єктивні причини того сумного факту, коли в структурі одного з найдавніших педагогічних ВНЗ України, який успішно готує вчителів-словесників, у березні 2012 р. було знищено як непотрібну кафедру методики філологічних дисциплін.

Сьогодні ми вельми раді, що через три з половиною роки, з вересня 2015 р., наш підрозділ відновив своє функціонування в розширеному форматі кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови. Сердечно дякуємо за це керівництву університету в особі його ректора Наталії Іванівни Лазаренко.

2015-2016 навч. рік був роком відновлення традицій, напруженої навчально-педагогічної праці, наукових пошуків. Він виявився досить урожайним. До здобутків кафедри віднесемо такі досягнення:

Успішне завершення навчання в аспірантурі (листопад 2015) та захист кандидатської дисертації (29 грудня 2015) *асист. Петрович О. Б.* (наук. керівн. – *докт. пед. н., проф. Куцевол О. М.*). Тема дисертації – «Формування готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної

роботи з обдарованими учнями» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти».

Підготовка в аспірантурі під керівництвом **докт. філол. н., проф. Завальнюк І. Я.** двох наукових досліджень: **1 аспіранта** (Н. В. Деренчук, тема: «Прагмалінгвістичні виміри сучасного українського політичного дискурсу», 2-ий рік навчання) і **1 здобувача наукового ступеня** (О. В. Лисенко, тема: «Непрямі номінації в сучасному українському медичному дискурсі», 1-ий рік навчання).

Здобуття магістранткою **Антоніною Яковлевою** I місця на Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт у номінації «Українська мова і література (у тому числі методика їх навчання)» (Житомир, 17-18 березня 2016 р.). Тема наукового проекту – «Інноваційні типи уроку вивчення життєпису письменника в літературній освіті старшокласників». Науковий керівник роботи – **проф. Куцевол О. М.**

У центрі уваги кафедри поставлено виконання планової теми «Модернізація мовної та літературної освіти середньої і вищої школи» (наук. керівн. – **проф. Куцевол О. М.**).

Активною була видавнича діяльність кафедри: за 2015-2016 навч. р. опубліковано **31 одиницю продукції, обсягом 78,02 друк. арк. З них 1 посібник з грифом МОН України** (22,2 др. арк., автор – **проф. Куцевол О. М.** «Вивчення життя і творчості Михайла Коцюбинського через рецепцію літературних та літературно-документальних джерел»), що здобув перемогу в конкурсі Вінницької облдержадміністрації та обласної ради. Ще 4 посібники для вищої та середньої школи:

- **проф. Куцевол О. М.** – (1– 11,6 др. арк.),
- **доц. Прокопчук Л. В.** (2 – 24, 37 др. арк.),
- **доц. Савчук Т. В.** (1 – 8, 75 др. арк.).

На кафедрі видається **1 фаховий збірник** наукових праць «Наукові записки. Серія: Філологія (мовознавство)» за редакцією **проф. Іваницької Н. Л.** Видано вип. 22. – (грудень 2015 р.), готується черговий випуск.

Викладачі кафедри є членами спеціалізованих учених рад із захисту докторських та кандидатських дисертацій:

- **проф. Іваницька Н. Л.** – двох:

- спеціалізованої вченої ради Д 05.053.01 Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

- спеціалізованої вченої ради К 76.051.07 Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича;

• **проф. Куцевол О. М.** – трьох:

- спеціалізованої вченої ради Д 05.053.01 Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

- спеціалізованої вченої ради Д 26.053.07 Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

- була введена кооптованим членом до спеціалізованої вченої ради К 26.133.05 в Київському університеті імені Б. Грінченка (засідання 3 липня 2015 р. та 7 квітня 2016 р.).

Викладачі кафедри підтримували зв'язки з МОН України. Наприклад, **проф. Куцевол О. М.** співпрацювала з Інститутом модернізації змісту освіти МОН України, виконуючи функції *заступника голови комісії з української літератури Науково-методичної ради з питань освіти МОН України* (з 01.12.2012 до 01.05.2016); була членом конкурсної комісії *Всеукраїнського конкурсу підручників «Українська література. 8 клас»*, що проводився МОН України у квітні 2016 р.; членом журі *Всеукраїнського конкурсу «Учитель року-2015»* у номінації «Українська мова і література» (м. Миколаїв, 28 вересня – 2 жовтня 2015); членом журі *Всеукраїнського конкурсу наукових студентських робіт* зі спеціальності «Українська мова, література (у т. ч. методики їх викладання)» (Житомир, 17-18 березня 2016 р.).

Викладачі кафедри плідно співпрацюють з науковими центрами та ВНЗ України, зокрема з *п'ятьма науковими установами*: Інститут української мови НАН України (**проф. Завальнюк І. Я., проф. Іваницька Н. Л., доц. Прокопчук Л. В., доц. Богатько В. В.**), Інститут педагогіки НАПН України (**проф. Куцевол О. М.**), Інститут модернізації змісту освіти (**проф. Куцевол О. М.**), Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України (**проф. Іваницька Н. Л.**), Інститут літератури НАН України (*ст. викл. Пойда О. А.*);

✓ з дванадцятьма вищими навчальними закладами: Національним педагогічним університетом ім. М. П. Драгоманова,

Київським університетом ім. Б.Грінченка, Прикарпатським національним університетом ім. Василя Стефаника, Переяслав-Хмельницьким педагогічним університетом ім. Григорія Сковороди, Глухівським національним педагогічним університетом ім. Олександра Довженка, Національним університетом біоресурсів і природокористування України, Миколаївським національним університетом ім. В. О. Сухомлинського, Східноєвропейським національним університетом ім. Лесі Українки, Сумським державним педагогічним університетом ім. А. С.Макаренка, Житомирським національним університетом ім. Івана Франка, Вінницьким національним медичним університетом ім. М. І. Пирогова, Хмельницьким національним університетом.

Разом з Інститутом педагогіки НАПН України кафедра виступила співорганізатором *V Всеукраїнського фестивалю «Мій особистісно зорієнтований урок»* (15-16 жовтень 2015, Рівне). *Проф. Куцевол О. М.* була співголовою оргкомітету.

Упродовж звітнього навчального року *проф. Завальнюк І. Я.* та *проф. Куцевол О. М.* співпрацювали з Вінницьким територіальним відділенням МАН України. Під їхнім керівництвом підготовлено дві наукові учнівські роботи, що були представлені на *Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт*. Їхні автори Андрій Коник (проф. Завальнюк І. Я.) і Дмитро Луняка (проф. Куцевол О. М.) стали лауреатами й здобули дипломи III ступеня.

У форматі наукової роботи викладачі кафедри написали здійснювали опонування кандидатських і докторських дисертацій (*проф. Іваницька Н. Л., проф. Куцевол О. М.*), підготували:

- ✓ *16 відгуків* на автореферати дисертацій:
 - *докторських* – 2 (*проф. Завальнюк І. Я.* – 1, *проф. Іваницька Н. Л.* – 1);
 - *кандидатських* – 14 (*проф. Завальнюк І. Я.* – 1; *проф. Іваницька Н. Л.* – 9; *проф. Куцевол О. М.* – 2; *доц. Прокопчук Л. В.* – 1, *канд. пед. н., асист. Петрович О. Б.* – 1);
- ✓ *рецензії*:
 - *на монографії* – 2 (*проф. Завальнюк І. Я.*);

- на наукові та науково-методичні збірники – 5 (проф. Іваницька Н. Л.);

✓ *мотивовані висновки про експертизу дисертацій* (проф. Іваницька Н. Л. – 7; проф. Куцевол О. М. – 2).

Активною була *участь викладачів у різномірівневих наукових конференціях* – загалом 41 позиція, з них:

- міжнародних – 15;
- всеукраїнських – 9;
- всеукраїнські конкурси, організовані МОН – 3;
- всеукраїнський фестиваль – 1;
- регіональний семінар – 1;
- міжнародний науковий семінар – 2;
- звітна конференція – 10.

Викладачі кафедри є членами редакційних колегій фахових та серійних видань ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського та інших ВНЗ України, зокрема:

✓ *проф. Іваницька Н. Л.* – член редакційної колегії 2 фахових збірників;

✓ *проф. Завальнюк І. Я.* – член редакційної колегії 2 фахових збірників;

✓ *проф. Куцевол О. М.* – член редакційної колегії 4 фахових збірників та 3 збірників ВНЗ.

Активною була й студентська наукова робота. Загалом викладачами кафедри було організовано 5 конференцій, з яких 1 всеукраїнського та 4 університетського рівня. Позитивом вважаємо започаткування проведення *Всеукраїнської Інтернет-конференції «Актуальні проблеми мовної і літературної освіти»*. Відповідальними за її організацію та проведення були *проф. Куцевол О. М., доц. Богатько В. В., канд. пед. н., асист. Петрович О. Б., канд. філол. н., асист. Лебедь Ю. Б., асист. Вознюк Ю. О.*

Основними напрямками роботи конференції були:

1. Сучасні підходи до навчання української мови і літератури.
2. Інноваційні технології в практиці діяльності освітніх закладів.
3. Пріоритетні напрямки сучасної мовно-літературної освіти.
4. Теоретичні засади шкільної літературної освіти.
5. Методика навчання словесності в початковій школі.

Упродовж дня учасники конференції, викладачі та студенти, розміщали на сайті статті з основними результатами

своїх досліджень. Кожен зареєстрований учасник форуму, а їх було 71, мав можливість узяти участь в обговоренні оприлюднених матеріалів, залишивши власні міркування в коментарях.

Своїми науковими здобутками поділились 1 доктор педагогічних наук, професор, 3 кандидати наук, доценти, 2 викладачі, 1 соціальний психолог, 1 спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, 1 аспірант, 63 студенти й магістранти. Крім нашого університету, у програмі Інтернет-конференції представлено статті авторів з 15 освітніх закладів України, з них:

- **5 національних університетів** (Вінницький національний технічний університет, Львівський національний університет імені Івана Франка, Національний університет «Острозька академія», Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка);

- **5 університетів** (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Житомирський державний університет імені Івана Франка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Рівненський державний гуманітарний університет, Київський університет імені Б. Грінченка);

- **3 коледжі** (Бердичівський педагогічний коледж, Івано-Франківський коледж ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Львівський професійний коледж готельно-туристичного та ресторанного сервісу);

- **1** Центр професійно-технічної освіти м. Житомир;

- **1** ЗОШ (Ладизинська загальноосвітня школа I-III ступенів № 4 Вінницької області).

Приємно, що студенти Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського подали до публікації 43 статті, найбільше – 35 – майбутні філологи, 8 – представники з інших навчальних підрозділів ВДПУ (інститут математики, фізики і технологічної освіти – 4, інститут педагогіки, психології і мистецтв – 2, факультет іноземних мов – 1, інститут історії, етнології і права – 1).

Обдарована студентська молодь представляла результати своєї науково дослідницької діяльності на кількох звітних заходах, це

❖ студентська науково-практична конференція «*Слово у мові й мовленні*» (**проф. Іваницька Н. Л.**);

❖ ІХ науково-практична конференція «*З народних джерел*» (**доц. Прокопчук Л. В.**);

❖ науково-практична конференція за підсумками педагогічної практики студентів ОКР «бакалавр» «*Професійно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників у контексті педагогічної практики*» (**проф. Куцевол О. М.**);

❖ науково-практична конференція «*Українська мова крізь призму століть*» (**проф. Завальнюк І. Я., доц. Богатько В. В.**, з дисципліни «Історія української літературної мови»).

Цьогоріч кафедрами організовано дві великоформатні акції: **Методичний тиждень** і **Фестиваль науки**, що були наповнені змістовними й цікавими професійноцентричними заходами, які підсумовували студентську наукову роботу кафедри за певний період. **Методичний тиждень**, що відбувався з 28 березня до 1 квітня, містив, окрім вищеназваної науково-практичної конференції «*Професійно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників у контексті педагогічної практики*», ще **творчу зустріч з письменницею**, викладачем Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини канд. пед. н., доц. Мариною Павленко (відповідальна – **проф. Куцевол О. М.**); **ювілейну асамблею** на честь дня народження подільської мисткині, випускниці нашого ВНЗ Валентини Сторожук (відповідальна – **ст. викл. Пойда О. А.**, спільно з Вінницькою ОНУБ ім. К. А. Тімірязєва); **лінгводидактичне ток-шоу** «Мовне обличчя сучасного студента» (**доц. Прокопчук Л. В.**, студенти групи ЗАУФ, дисципліна «Культура мови»); виставка портфоліо студентів-практикантів (відповідальна – **ст. викл. Пойда О. А.**).

У форматі **Фестивалю науки**, що тривав з 16 до 20 травня, проведено **круглий стіл** «Сучасний український дискурс очима молодого науковця»: презентація результатів

індивідуальних науково-дослідних проектів студентів-магістрів та спеціалістів (керівник – **проф. Іваницька Н. Л.**); **лекцію-презентацію** «Мова як засіб національної ідентифікації» Юрія Шевчука – мовознавця, перекладача, викладача Колумбійського та Гарвардського університетів, члена Американської асоціації славістичних досліджень (**проф. Завальнюк І. Я.**); «**Дидактичний кінозал**» – перегляд та обговорення фільму чеського режисера Яна Свєрака «Початкова школа», номінованого в 1992 р. на «Оскар» (**проф. Куцевол О. М.**) та вищеназвана Інтернет-конференція.

У форматі співпраці із Сумським державним педагогічним університетом ім. А. С. Макаренка було здійснено академічний обмін викладачами. Студенти-філологи нашого вишу мали можливість 24 травня ц. р. прослухати лекцію докт. пед. н., проф., завідувача кафедри української мови цього університету Семенов О. М. на тему: «Етнолінгвістична культура – невід’ємний складник педагогічної майстерності майбутнього вчителя-словесника» (організатори – **проф. Куцевол О. М.** та **канд. пед. н., асист. Петрович О. Б.**).

Усі викладачі кафедри залучали студентську юнь до участі в предметних олімпіадах та конкурсах. Зокрема в II етапі Всеукраїнської олімпіади з української мови і літератури (у форматі методик їх навчання) узяло участь 57 студентів-філологів, перемогу здобула Н. О. Харкава. У змаганнях з української мови серед нефілологічних спеціальностей брало участь 15 студентів з різних інститутів та факультетів нашого вишу. Серед кращих А. П. Тута (керівник – **доц. Богатько В. В.**) та Я. О. Сулима. У II етапі Міжнародного мовно-літературного конкурсу ім. Тараса Шевченка лауреатом став Р. Медведєв (керівник – **доц. Савчук Т. В.**), а С. Блідченко посіла III місце (керівник – **асист. Вознюк Ю. О.**).

Викладачі кафедри залучили багатьох студентів до написання наукових статей: так, до кафедрального збірника «Методичний пошук учителя-словесника» подано 46 публікацій, до «Філологічних студій» – 7.

Свідомі думки, що попереду – нові, ще не підкорені наукові висоти: налагодження міжнародних зв’язків, наукові стажування в європейських університетах, розширення горизонтів студентської науки. Побажаємо кафедрі методики

філологічних дисциплін і стилістики української мови та студентам у наступному 2016-2017 навч. році плідної співпраці, однодумності, активності й творчого завзяття.



Викладачі кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови.

Зліва направо: асист. Вознюк Ю. О., канд. філол. н.,
доц. Прокопчук Л. В., ст. викл. Пойда О. А., докт. пед. н.,
проф. Куцевол О. М., докт. філол. н., проф. Іваницька Н. Л.,
докт. філол. н., проф. Завальнюк І. Я., канд. філол. н.,
доц. Богатько В. В., канд. філол. н., асист. Лебедь Ю. Б.,
канд. пед. н., асист. Петрович О. Б., канд. філол. н.,
доц. Савчук Т. В.
(березень 2016 року).

ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ



Ольга Буніч

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

ДЕЯКІ ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОВЕДЕННЯ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО СЛОВА

Рідна мова – найважливіший засіб патріотичного виховання. Вона була і є важливою сферою впливу на національну свідомість молоді, ідентифікаційним кодом нації.

Мета статті - подати короткий опис форм і методів роботи на уроках української мови, які сприяють формуванню національної свідомості школярів.

Матеріалом слугували конкретні системи роботи вчителів-словесників Вінницької гуманітарної гімназії № 1 ім. М. І. Пирогова ВМР, а саме: Костюк Людмили Йосипівни та Сокур Лідії Петрівни.

Актуальними сьогодні є думки І. Огієнка та В. Сухомлинського про те, що до найважливіших ознак нації належить рідна мова, а з нею витворена культура, яка стає душею нації, її духом. Зокрема, В. Сухомлинський зазначав, що в руках педагога слово є могутнім виховним засобом, яке здатне піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до своїх предків [7, с. 23].

На сучасному етапі розбудови української держави важливого значення набуває формування почуття патріотизму, національної самосвідомості учнівської молоді як запоруки її активної участі в соціально-економічній діяльності. Тому навчально-

виховний процес у навчальному закладі потрібно вибудувати в такий спосіб, щоб пробудити в учнів національні почуття, виховувати в них повагу й любов до свого народу, до його віковичних моральних та духовних здобутків, а також самоповагу й гордість за свою Батьківщину. На цій основі формуються суспільно значущі особистісні риси громадянина України: національна свідомість, духовність, трудова активність, морально-етична, фізична, екологічна й правова культури.

Основна мета навчання української мови полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатого мовної особистості. Одним із завдань є формування духовного світу учнів, їхніх цілісних світоглядних уявлень.

Нині, коли Україна в небезпеці, коли її землі топче важкий чобіт російського окупанта, коли наша Батьківщина стікає кров'ю, коли нівелюється належність людини до певної нації, виховання справжнього патріота набуває особливо важливого значення. Виховуючи в учнів любов до рідного краю, ми формуємо гідне майбутнє нашого народу.

Розробці ефективних шляхів виховання громадянина сприяє звернення до педагогічних праць О. Глазової «Патріотичне виховання на уроках української мови (на прикладах дидактичного матеріалу для 6 класу), П. Кононенка «Національна ідея, нація, націоналізм», «Свою Україну любіть», «Найдорожчий скарб. Слово про рідну мову», О. Пометун, Л. Пироженко «Сучасний урок. Інтерактивні технології», І. Синиці «З чого починається педагогічна майстерність», Б. Степанишина «Викладання української літератури в школі» та багатьох інших [9, с. 47].

У змісті предмета має бути два типи навчального матеріалу, який можна використати з цією метою: по-перше, загальні відомості про мову, по-друге, дидактичний матеріал, що сприяють вихованню: вправи підручника, різні види диктантів, усні та письмові перекази й твори, тексти для аудіювання та читання про себе тощо.

Робота над вихованням патріотизму проводиться в кожному класі й залежить від загальної підготовки учнів та специфіки програмового матеріалу з української мови. У 5 класі школярі вивчають значення мови в житті суспільства, як

вона з'явилася, формуємо поняття державності мови. У 9 класі – це розмова про процес і результат розвитку української мови під час історичного становлення українського суспільства та його культури, з'ясування функції мови в житті суспільства, причини включення української мови до складу світових мов – політичні, наукові, культурно-історичні, лінгвістичні. У 10-11 класах учні вже виявляють своє активне ставлення до Батьківщини.

Для глибшого засвоєння теоретичного матеріалу з кожного розділу варто запропонувати дітям цікаві форми навчальної діяльності: індивідуальні наукові розвідки, мовні проекти, мандрівки, повідомлення на лінгвістичні теми. Доцільно практикувати такі вправи, як моделювання ситуацій, що спонукають до самостійного мислення дослідження, рольові ігри («Я - мовознавець», «Я - казкар», «Я - журналіст» тощо), твори-персоналії термінів («Діалог іменника з прислів'ям», «Знайомство із словосполученням», «Подорож у країну Морфологію» тощо).

На уроках розвитку комунікативних умінь і навичок акцентуємо на думках, почуттях, що формують патріотизм, наприклад: *Чому українську мову називають солов'їною? Якого кольору слово «Україна»? Чому потрібно знати історію свого народу? Що ви знаєте про славних лицарів-запорозжців?*

Можна також залучати школярів до пошуково-дослідницької роботи, даючи їм список історичних джерел, документів. Наприклад, дослідження на тему «Україна» чи «УкрАїна» – *тези, аргументи, факти*, або «Скільки років «українцям»?». У 10 класі на уроці розвитку зв'язного мовлення можна запропонувати учням скласти усне висловлювання на суспільно-політичну тему: «Чи йде Україна шляхом демократичного розвитку?», «Які чинники сприяють, а які гальмують цей процес?», «Які передумови мають скластись у країні для утвердження демократичної політичної держави?», «Як мають будуватися стосунки влади й опозиції за умов демократії?». Або складання публічного діалогу відповідно до запропонованої ситуації «Які з демократичних цінностей ви вважаєте найважливішими? Чи можна мати права, не маючи обов'язків? Чи тотожні поняття «людина» й «громадянин»?».

На нашу думку, ключовим моментом системи формування патріотичних якостей мають стати історичні традиції перемог українського воїнства, самопожертва в ім'я захисту Батьківщини. Небайдужими залишають молодь історичні приклади вияву патріотизму однолітків (діяльність «Молодої гвардії», Бій під Крутами, національний молодіжний рух на заході нашої країни, «живий ланцюг» на підтримку незалежності України).

Цікавими для старшокласників є знайомство з історією сучасних державних символів, їхніх сакральних значень, що озброює учнів не тільки знанням української державної символіки, а й умінням застосовувати здобуті знання для запобігання неправильного їхнього тлумачення. Для розширення знань про геральдику порівнюємо державні символи різних країн. Це допомагає визначити національні пріоритети різних народів. Так, наприклад, з'ясуємо, що центральною фігурою гербів Австрії, Іраку, Іспанії, Мексики, Німеччини, Польщі, Росії, США є орел – символ войовничості, хижості й панівної сили. Аналізуючи історичні шляхи розвитку цих країн, знаходимо певні паралелі із зображенням. Робимо висновки про пріоритети в державній символіці України.

Під час опрацювання теми «Лексичний склад української мови» в 10 класі збагачується та активізується мовлення учнів: вони демонструють різні прийоми пояснення лексичного значення слів, а також принципи відбору лексики для різних функціональних стилів. Творча робота з словом (вивчення етимології, тлумачення, написання, вимови, функцій) показує учням не лише багатство мови, але й силу емоційного впливу. Так, наприклад, цікавим є завдання добору синонімічного ряду до поданих слів: *іти, їсти, лунати, сердитись*. У змаганні на найкращого знавця синонімів часто перемагає той гравець, що утворив ряд із 7-9 слів.

Ставлення учнів до мови виявляється під час обговорення якості друкованої продукції, аналізу явищ спотворення української літературної мови засобами мас-медіа. Цікавими для старшокласників є творчі завдання: дослідження мовлення (багатства лексики, дотримання норм орфоепії) культурних і політичних діячів сучасності, гасел та рекламних оголошень, якими останнім часом перенасичене наше місто; проблемні запитання про місце й роль

ненормативної лексики в нашому мовленні: «Чи можна з її допомогою освідчитися в коханні?», «Чи допоможе вона в спілкуванні, кар'єрному зростанні?».

Учні досліджують етимологію власних прізвищ, складають родовід, усвідомлюють себе носіями та продовжувачами сімейних (а отже, і народних) цінностей, традицій. Такі завдання допомагають школярам простежити історію слова, основні лексичні пласти української мови, на якій будується мовно-національна свідомість.

Розвиткові мовної особистості сприяє й позаурочна робота, спрямована на виховання учнівської юні. Проведення предметних тижнів з мови та літератури, святкування Міжнародного дня рідної мови та Дня української писемності, українські вечорниці та літературні вечори – усе це допомагає вчителю донести до учнів істину: рідна мова – це основа нашого буття, це те, що вирізняє нас у світовому соціумі серед інших народів, робить особливими, унікальними у своїй самотності. А як нагорода викладачеві – призові місця учнів за участь у мовних конкурсах ім. П. Яцика та Т. Шевченка, в олімпіаді з української мови і літератури, а ще – поетичні проби пера.

Отже, формування національно-мовної особистості на уроках української мови є необхідною передумовою виховання національно свідомих українців. У процесі вивчення української мови найважливіше місце посідає процес формування пошани й любові до рідного слова. Глибоке вивчення української мови можливе тільки тоді, коли учень усвідомлює її як найдорожчий скарб, у якому втілені національна самосвідомість, характер й історія народу.

Список використаних джерел

1. Жадан М. Н. Виховуємо патріотів художнім словом / М. Н. Жадан // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2012 – № 15. – С. 7-10.
2. Зякун Т. Особливості формування національної свідомості молоді та сучасному етапі державотворення / Т. Зякун // Рідна шк. – 2006. – С. 13-15.
3. Ковальова Т. В. Мова як засіб вираження національної самосвідомості / Т. В. Ковальова // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2011. – № 12. – С. 6-7.

4. Кононенко П. Національна ідея, нація, націоналізм / П. Кононенко. – Київ : Міленіум, 2005. – 358 с.
5. Концепція державної мовної політики. – Київ, 2006. – 28 с.
6. Лист МОН України від 25.07.2014 № 1/9-376 «Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи в навчальних закладах у 2014/2015 н. р.» Наказ МОН України від 31.10.2011 № 1243 «Про основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України». – С. 2.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Вид-во «А.С.К.», 2003. –192 с.
8. Симоненко Т.В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови / Т. В. Симоненко // Дивослово. – 2000. – № 1. – С. 13.
9. Степанишин Б. Викладання української літератури в школі : методич. посіб. для вчителя / Б. Степанишин. – Київ : РВЦ «Проза», 1995. –254 с.



Юлія Геть

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

НЕСТАНДАРТНІСТЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Особливості соціально-економічного розвитку українського суспільства, трансформації в усіх сферах суспільного життя зумовлюють необхідність удосконалення системи освіти, підвищення її якості та ефективності. Систематичне педагогічно доцільне використання сучасних технічних засобів навчання (ТЗН) та відповідних технологій сприяє реалізації основних принципів, цілей і завдань навчального процесу, створює якнайширші можливості для його вдосконалення й підвищення якості результатів. Використання інновацій дозволяє проникнути в глибину досліджуваних явищ, забезпечуючи унаочнення навчання; сприяє інтенсифікації пізнавальної

діяльності, підсиленню емоційності сприйняття матеріалу, збереженню фізичних та психологічних сил учнів і педагогів [3, с. 2].

Над проблемою вивчення фразеології працювало чимало науковців: В. Беспалько, І. Дрига, М. Духовна, В. Попова, Г. Рах, Т. Ростунов, С. Шаповаленко, М. Шахмаєв та ін. Проте не всі аспекти окресленої проблеми вивчено.

Актуальність нашого дослідження зумовлена тим, що нестандартність під час вивчення фразеології на уроках української мови є недостатньо опрацьованою.

Мета статті – визначити особливості застосування інтерактивних технологій та доцільність їхнього використання під час вивчення фразеології на уроках української мови.

Об'єктом нашого дослідження є процес вивчення фразеології на уроках української мови з використанням інтерактивних технологій навчання.

Предметом дослідження обрано нетрадиційні методи, прийоми, інноваційні підходи й форми вивчення фразеології в середній школі.

Засвоєння фразеологічних понять відбувається в основному практично. Учні знайомляться з багатством української фразеології в процесі вивчення всього шкільного курсу мови, навчаються відрізнити фразеологізми від вільних синтаксичних словосполучень і вживати їх у власному мовленні. Застосування інтерактивних технологій під час вивчення фразеології дозволяє вчителю вибудувати діалог з учнем; діалог з книгою, текстом, із собою, що забезпечує активну взаємодію всіх учнів.

Інтерактивними прийнято називати засоби, що забезпечують безперервну діалогову взаємодію суб'єктів освітнього процесу. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюстративні форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Ураховуючи вищесказане, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання:

- застосування проблемних ситуацій та запитань;
- відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу;

- мотиваційне забезпечення спільної діяльності;
- дотримання правил навчального співробітництва;
- використання комунікативних методів і прийомів;
- оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності;
- розвиток навичок самоаналізу й самоконтролю індивідуальної та групової діяльності [2, с. 8].

Отже, методи, спрямовані на підсилення комунікативної активності між учасниками спілкування або їхньої взаємодії, називають інтерактивними. Інтерактивні форми та методи навчання дозволяють створити ситуації, уключаючись у які, учні оволодівають мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати завдання в співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим [3, с. 6].

Такі методи можна використовувати на уроках української мови під час вивчення фразеології. Розглянемо найуживаніші методи. Як свідчить досвід застосування інтерактивних методів під час вивчення фразеології, найбільш уживаними є форми кооперативної роботи: «Акваріум», «Карусель», «Ажурна пилка», робота в малих групах та парах; фронтальної роботи: «Мікрофон», метод «ПРЕС», «Обери позицію» тощо. Під час вивчення фразеологізмів можна застосовувати різні прийоми інтерактивних технологій, проілюструємо деякі з них.

Робота в парах

1. Замініть поетичний рядок фразеологізмом. Складіть з одним діалог:

- безмежна прірва відчаю;*
- межа земного й неземного;*
- солодкі, солоні й гіркі сльозини;*
- анічого, либонь, не полишилось.*

Можливі варіанти відповіді: *а) камінь на душу навернули; б) кинули на терези; в) скніти душею; г) і сліду не було, і слід простиг.*

2. Прочитайте словосполучення; доведіть, що це є фразеологізми. Розкрийте їхнє значення, за потреби зверніться

до словника. Кожній парі пропонується проаналізувати 2-3 ідіоми й увести їх до самостійно складених речень.

Ловити тави; продавати витрішки; копилити губу; море по коліна; не з лякливого десятка; поцілувати замок; перша ластівка; морський вовк; паперова душа; як по маслу; перемивати кістки; сім мішків гречаної вовни; усипати перцю; пальма першості; збиватися на манівці; високої проби; з миру по нитці; за чисту монету; дівоча пам'ять; мильна бульбашка; брати голову в руки; клацати зубами.

Індивідуальна робота з картками

Випишіть з тексту фразеологізми, поясніть значення. виправте помилку у фразеологізмах: *узяти п'яти в руки, замилювати пальці, теревені бити.*

Визначте, з якого виду людської діяльності виникли вирази: *грати першу роль, удар нижче пояса, широким планом, хід конем, честь мундира.*

Вільний мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, їхнє критичне осмислення) «*Чого ви навчилися на уроці? Що нового про фразеологізми ви дізналися на уроці? Для чого використовують фразеологізми в мовленні? Які вправи для вас були цікавими? Які були складними? Як ви оцінюєте свою роботу на уроці?*»

Дерево сподівань

«*Про що ви хочете дізнатися сьогодні на уроці, чого хочете навчитися?*»

«Ти мені, я тобі»

Учні ставлять запитання будь-кому з класу. Учитель слідкує, щоб запитання стосувалися теми уроку, а також коригує відповіді.

Три останні методи є ефективними на початковому та завершальному етапах уроку.

Мозковий штурм спонукає до творчості, колективного обговорення запитань: «*Яку роль відіграють фразеологізми в нашому мовленні?*».

Групування, або асоціативний куш: «*Складіть асоціативний куш до теми «Фразеологія».*

Ділові ігри (відтворюється поведінка й робота конкретних працівників за фахом) – за допомогою фразеологізмів учні відтворюють специфіку певної професії

(«Золоті руки»). Кожна ділова гра має бути заснована на діалогічних формах взаємодії учасників навчального процесу й призначена для розвитку творчого мислення, оволодіння знаннями, практичними навичками, відпрацювання індивідуального стилю спілкування та поведінки, формування вмій проявляти ініціативу та самостійність у розв'язанні нагальної проблеми [3, с. 5].

Отже, використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення фразеології дозволяє зацікавити учня, створити умови для творчої активності, дає учням можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими, дозволяють долати певні стереотипи, проявляти творчість, відпрацьовувати вміння говорити по суті, переконливо презентувати й відстоювати свою позицію.

Список використаних джерел

1. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : Вид-во «А.С.К.», 2003. –192 с.
2. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова шк. – 2004. – № 10. – С. 8-10.
3. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання : Розвиток комунікативних і мовленнєвих умінь / Л. Красатюк // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 2-11.
4. Боровицька О. Електронний супровід уроків / О. Боровицька // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. - 2012. - № 4. - С. 59-61.
5. Цінько С. Роль ТЗН і комп'ютерних технологій у розвитку професійно-творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників : мова і література в школах нового типу та ВНЗ / С. Цінько, О. Рябцев // Укр. мова і літ. в шк. - 2005. - № 1. - С. 40-42.
6. Лященко М. Формування мовленнєвої компетенції засобами використання комп'ютерних та мультимедійних технологій на уроках української мови : [урок у 10 класі] / М. Лященко // Укр. мова та літ. – 2011. – Лютий (№ 8). – С. 7-11.
7. Степанець А. В. Методика вивчення лексики та фразеології в школі : 9 клас / А. В. Степанець // Вивчаємо укр. мову та літ. - 2012. - № 19/21. - С. 8-19.



Марія Глушкова

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

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АВТОСЕМАНТИЧНИХ ДІЄСЛІВ «ЗВУЧАННЯ» В ІМПРЕСІОНІСТИЧНІЙ ПРОЗІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

У центрі уваги українських мовознавців упродовж останніх десятиліть перебувають питання, пов'язані із загальною теорією граматичного ладу мови, з усебічним, комплексним вивченням його складових. Основу граматичного ладу мови, як відомо, становлять дієслова, що їх учені кваліфікують як об'єктний, універсальний, складний за будовою та найбільший за кількістю граматичних категорій, значень, форм і парадигм лексико-граматичний клас слів. Саме тому його разом з іменником у сучасних дослідженнях небезпідставно кваліфіковано як центральну частину мови.

Українське дієслово в різних аспектах досліджували М. Вintonів, І. Вихованець, К. Городенська, А. Загнітко, Г. Золотова, Н. Іваницька, В. Каленич, Л. Коваль, Е. Кубрякова, О. Леута, І. Овчиннікова, В. Русанівський, Т. Савчук. Російські лінгвісти також досліджували українське дієслово: В. Бабайцева, В. Виноградов, О. Шахматов, В. Ярцева. У зарубіжному мовознавстві типології дієслів присвячені праці: А. Адмоні, Ю. Апресяна, Л. Васильєва, Ф. Данеша, Р. Мразека, Ю. Шведової та ін.

Мета статті - з'ясувати природу, формально-синтаксичні особливості та функції дієсловоназв процесуальних денотатів із семантикою «звучання» в імпресіоністичній прозі М. Коцюбинського.

Матеріалом дослідження, результати якого узагальнено в статті, слугує 400 реченневих структур із дієсловами «звучання», відібраних із прози Сонцепоклонника.

Дієслово – носій динамічної ознаки, представленої як дія або процес, що має певні часові показники: тривалість, нетривалість, початок, закінчення процесу тощо.

Дослідники здебільшого враховують три принципи систематизації дієслівної лексики: денотативний, парадигматичний та синтагматичний.

Відомі різні класифікації виділення семантичних груп дієслів: Л. Васильєва, І. Вихованця, В. Русанівського, Н. Шведової, Л. Щерби, та ін. В. Русанівський зробив спробу класифікувати дієслова за їхньою здатністю поєднуватися з іншими частинами мови.

Питання класифікації дієслівних значень здавна привертає увагу представників різних лінгвістичних шкіл, проте ця проблема й досі не має однозначного розв'язання в науковій літературі.

Цікаві спроби семантичної класифікації дієслів подано ще в працях Аристотеля. Усі названі ним 10 категорій номінують найвищі сутності об'єктивного буття. Сучасні лінгвісти вбачають у цих категоріях універсальні предикати, які можуть «обслуговувати» всі структурні схеми простого речення сучасних мов.

Заслуговують на увагу сучасні теорії виокремлення повнозначних слів в українській мові. Українські дієслова вивчають у різних аспектах, одним із яких є денотативний.

Автори «Словника лінгвістичних термінів» Д. Ганич, І. Олійник дають таке визначення поняття «денотат»: «денотат (від лат. *denotatus* – позначений, визначений) – предмет чи явище навколишньої дійсності, з яким співвідноситься певна мовна одиниця; те, що можна назвати певним іменем» [2, с. 60].

На думку Н. Іваницької, суть денотативного підходу до вивчення мовних явищ полягає в орієнтації на природне, онтологічне розчленування предметів, ознак, дій, процесів, подій, станів, які певним чином відображаються в мові. Наприклад, за денотативними ознаками виділяють лексико-семантичні класи повнозначних слів і їхні тематичні групи. У складі дієслівної лексики виділяють і вивчають такі групи слів, як дієслова руху (*іхати, пливти, летіти, стрибати, поспішати*), мовлення (*розповідати, базікати, шепотіти, співати, диктувати, говорити*), психоемоційного стану (*дратуватися, радіти, жахатися, сміятися, відчувати, зневажати, цінувати, кохати*), звучання (*гудіти, вибухати,*

гуркотіти, лунати, бриніти, шуміти, дзвеніти), паравербальних дій усмішки й сміху (*реготати, сміятися, посміхатися, хіхикати, насміхатися*), буття (*жити, народжуватися, існувати, виникати, вродитися, вмирати, гинути*) тощо. Такі й подібні класифікації ґрунтуються на денотатах, на інтуїції дослідника, його знаннях про реальну дійсність, тобто на екстралінгвальних факторах [5, с. 23].

Денотат із властивою йому інваріантною (основною, базовою, семантично нейтральною) семою слугує засобом об'єднання слів у синонімічні ряди з виділенням основної лексики (інваріанта синонімічного ряду), що є нейтральною за основною ознакою (кількома ознаками) в називанні відповідного денотата [5, с. 22-25]. Наприклад, українська дієслівна лексика є досить чисельною й різноманітною для номінації дієслів «звучання». Розмежування цих звукових виявів і відповідне протиставлення найменувань у межах синонімічних рядів лексики відбувається також у проекції останніх на денотати [6, с. 12]: *воркотіти, воркотати, гавкати, кахкати, цигикати, курликати, мурчати, мурликати, муркотіти, мукати, бекати, някати, мекати, хрюкати, квакати, сичати, сюрчати* тощо. Виділені в семантичній структурі дієслів спільні семантичні варіанти базових денотативних сем та додаткові денотативні семи утворюють сукупність інтегральних та диференційних ознак, що уможливило об'єднання досліджуваних дієслів у лексико-семантичні групи (ЛСГ) і сприяло визначенню їхніх семантичних параметрів [1, с. 11].

Проблемою поділу дієслів, зокрема автосемантичних, на лексико-семантичні групи детально займалася Н. Іваницька. На підставі здійсненого семного аналізу дослідниця поділила їх на одинадцять лексико-семантичних груп: руху, мовлення, звучання, трудової діяльності, поведінки, процесуальної властивості, перетворення, буття, фізичного стану, фізіологічного стану, психо-емоційного стану [3, с. 62]. Отже, дієслова «звучання» досліджені в різних аспектах. За підрахунками Н. Іваницької, ЛСГ автосемантичних дієслів «звучання» охоплює 633 лексеми, що становить 17,4% від усього загалу автосемантичних дієслів. Координаційним параметром автосемантичних дієслів «звучання» є незалежна інтегральна сема «видавати,

утворювати звуки» [3, с. 64].

Найпростішу семну структуру має дієслово *звучати*. Воно є нейтральним щодо вираження джерела звуків та їх різновидів. Решта дієслів цієї ЛСГ є семантично неоднорідними. Характерною особливістю більшості дієслів «звучання» є наявність у їхній семантичній структурі диференційних сем, лексичними конкретизаторами яких виступають назви різних суб'єктів.

Саме ці диференційні ознаки лягли в основу класифікації дієслів «звучання» в межах ЛСГ, якої дотримується більшість дослідників. За наявністю узагальнених диференційних сем «неістота», «істота (крім людини)», «людина» автосемантичні дієслова звучання поділяються на три підгрупи: 1) дієслова, що характеризують звучання неживих предметів; 2) дієслова на позначення звуків, що їх утворюють істоти (крім людини); 3) дієслова на позначення звуків, утворюваних людиною [4, с. 48].

У прозі М. Коцюбинського наявна велика кількість дієслів, які ми теж можемо умовно поділити на 3 підгрупи: 1) дієслова, що характеризують звучання неживих предметів (*Море дихає; свіжий, солоний віддих його шелестить листвою, пестить обличчя, бадьорить груди* [В путях шайтана, с. 67]; *Цокнув замок, і в серці замкнулась рішучість* [Невідомий, с. 73]; *Враз при фіртці калатнув розбитий дзвоник* [В путях шайтана, с. 66]); 2) дієслова на позначення звуків, що створюють істоти (крім людини) (*Як тільки бричка вкотилась на широкий зелений двір - закувала зозуля* [Інтермецо, с. 44]; *Одинока жаба вилізла з калабатини і зрідка меланхолійно кумкає...* [В путях шайтана, с. 63]); 3) дієслова на позначення звуків, утворюваних людиною (*Непевно й тихо калатало моє серце* [Інтермецо, с. 44]; *Він держав руки, а вона жмурила очі, ховала лице, і сміх сипавсь їй з горла, як лісові горіхи в кришталеву вазу* [В дорозі, с. 56]).

Отже, лексико-семантична група автосемантичних дієслів «звучання» є однією з найоб'ємніших серед інших груп автосемантичних дієслів. Семантична класифікація цих лексем здійснюється на основі трьох диференційних показників: «неістота», «істота (крім людини)» та «людина». М. Коцюбинський використовував багато автосемантичних

дієслів «звучання», оскільки саме такі назви процесуальних денотатів можна вважати ознакою літературної течії імпресіонізму.

Список використаних джерел

1. Агапій А. П. Лексико-семантична група дієслів мовлення в сучасній німецькій мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Анжела Петрівна Агапій. – Київ, 1999. – 16 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – Київ : ВО «Вища шк.», 1985. – 360 с.
3. Іваницька Н. Б. Система значеннєвих варіантів семантичного макрокомпонента категорії процесуальності українських та англійських дієслів / Н. Б. Іваницька // Мовознавство. – 2007. – № 2. – С. 62-68.
4. Іваницька Н. Б. Співвідношення дієслівних найменувань процесуальних денотатів в українській та англійській мовах / Н. Б. Іваницька // Укр. мова. – 2007. – № 3. – С. 44-53.
5. Іваницька Н. Л. Номінація процесуального денотата в українській та англійській мовах: Тексти лекцій / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во ВДПУ, 2010. – 135 с.
6. Іваницька Н. Л. Синтагматика повнозначних слів української мови / Н. Л. Іваницька // Наук. вісник Київ. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2009. – С. 10-15.
7. Русанівський В. М. Структура українського дієслова / В. М. Русанівський. – Київ : Наук. думка, 1971. – 315 с.
8. Русанівський В. М. Дієслово / В. М. Русанівський // Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. Граматика української мови : морфологія. / О. К. Безпояско, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – Київ : Либідь, 1993. – С. 157-242.



Олена Карбівська

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

АВТОСЕМАНТИЧНІ Й СИНСЕМАНТИЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ІМЕННИКОВОЇ СЛОВОНАЗВИ ПРЕДМЕТНОГО ДЕНОТАТА «МОТИВАЦІЯ»

У сучасній лінгвістиці сформувалася тенденція щодо комплексного дослідження мовних одиниць, особливо лексики, у плані виявлення механізму взаємодії різнорівневих категорійних властивостей слова. У зв'язку з цим значно посилилась увага до слова як елемента, який входить до складу словосполучення, речення й мотивує зв'язки слів.

Кожному повнозначному слову притаманні синтаксичні ознаки сполучення з певним колом форм, які його поширюють, тобто притаманна сполучуваність [4, с. 15]. Над проблемою сполучуваності працювали: Ю. Апресян, І. Вихованець, К. Городенська, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, М. Кочерган, Н. Л. Іваницька, Н. Б. Іваницька.

Традиційно виділяють два типи сполучуваності: лексичну й граматичну (синтаксичну). Ю. Апресян трактує лексичну сполучуваність як здатність конкретного слова синтаксично пов'язуватись зі словами обмеженого складу, безвідносно до спільності чи відсутності в них спільних семантичних ознак. На противагу лексичній синтагматиці, науковець визначає синтаксичну сполучуваність як здатність конкретного слова підпорядковувати словоформи одних синтаксичних класів і підпорядковуватись словоформам інших синтаксичних класів, розуміючи синтаксичний клас як тип словоформ певної частини мови в тій самій граматичній формі [1, с. 81].

Повнозначні слова, що виступають елементами словосполучення чи речення, характеризуються різною силою вияву сполучуваної інтенції, тому розрізняють обов'язкову та факультативну сполучуваність. Частина слів самотійно

виражає своє значення, не потребуючи додаткової конкретизації залежними словоформами. Поширювачі, що, звичайно, можуть уживатися при таких словах, мають факультативний характер і є неістотними для структурної організації речення. Такі слова мають статус автосемантичних. Інші слова обов'язково вимагають слів-конкретизаторів, оскільки без них сприймаються як семантично неповні. Вони належать до синсемантичних слів [3, с. 19].

Мета статті - визначити та проаналізувати «автосемантичні» й «синсемантичні» властивості іменникової словоназви предметного денотата «мотивація».

Мета дослідження зумовила окреслення таких **завдань**:

1) представити іменникову словоназву предметного денотата «мотивація» в сукупності її типових синтагматичних оточень;

2) розглянути іменникову словоназву «мотивація» в її проекції на категорію «автосемантизм/синсемантизм»;

3) на прикладах речень показати можливості словоназви «мотивація» в моделюванні реченнєвих структур.

У «Сучасному тлумачному словнику української мови» подано таке визначення іменникової словоназви предметного денотата «мотивація»: **МОТИВАЦІЯ**, -ї, ж. Сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування [6, с. 492]. Подібне тлумачення подає «Словник української мови: в 11 томах» [5, с. 810]. Детальнішу інформацію подає «Великий тлумачний словник сучасної української мови»: **МОТИВАЦІЯ**, -ї, ж. 1. Сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось; мотивування. 2. Доведення необхідності скоєння певних вчинків. 3. Заохочення учнів до вивчення предмета, дисципліни, пояснення необхідності навчання у школі [2, с. 692].

Ураховуючи тлумачення іменникової словоназви предметного денотата «мотивація», розглянемо її в складі різних реченнєвих структур. Іменникова словоназва предметного денотата «мотивація» власним фонемним складом здатна номінувати денотат, напр.: *Особисто мені мотивацію дають люди, які, незважаючи на всі негаразди, продовжують йти вперед.* У цьому реченні

словоназва предметного денотата «мотивація», виражена формою знахідного відмінка однини, є автосемантичною.

Проте значно частіше іменникова словоназва предметного денотата «мотивація» своїм власним фонемним складом не може номінувати денотат, тому належить до синсемантичних словоназв денотатів: *Недостатня увага письменника до психологічної мотивації поведінки деяких героїв позначилась на ступені їх реалістичної переконливості* [5, с. 810]. Іменникова словоназва предметного денотата «мотивації» потребує експлікатора синсемантизму «поведінки», вираженого іменниковою словоназвою предметного денотата «поведінки» в родовому відмінку однини.

Отже, іменникова словоназва предметного денотата «мотивація» потребує експлікатора синсемантизму. На основі проаналізованого матеріалу ми визначили, що такі конструкції вживають досить часто.

Можна виокремити такі моделі, що базуються на синтагматичному оточенні іменникової словоназви предметного денотата «мотивація»:

1) П + І (*мотивація*) – сполучення іменникової словоназви «мотивація з прикметниковою словоназвою (*психологічна мотивація, поширена мотивація, початкова мотивація, найкраща мотивація, альтернативна мотивація*);

2) I_c (*мотивація*) + І – сполучення іменникової синсемантичної словоназви «мотивація» з іменниковою словоназвою (*мотивація діяльності, мотивація розвитку, мотивація здібностей, мотивація праці, мотивація персоналу, мотивація суб'єкта, мотивація творчості, мотивація успіху, мотивація студентів, мотивація учнів*);

3) I_c + І (*мотивація*) – сполучення синсемантичної іменникової словоназви з іменниковою словоназвою предметного денотата «мотивація» (*підвищення мотивації, формування мотивації, погіршення мотивації*).

Словоназва предметного денотата «мотивація» може входити до ланцюгових рядів синсемантичних словоназв. Вони є конструкціями, які вміщують кілька послідовно розташованих синсемантичних словоназв денотатів: *мотивація досягнення успіху, мотивація вивчення розвитку мови*. Перший ланцюговий ряд синсемантичних словоназв,

який містить дві синсемантичні словоназви й завершується автосемантичною словоназвою предметного денотата «успіху». Другий ланцюговий ряд синсемантичних словоназв складається з трьох синсемантичних словоназв предметних денотатів і завершується автосемантичною словоназвою предметного денотата «мови».

Отже, дослідивши іменникову словоназву предметного денотата «мотивація», можна стверджувати, що ця словоназва має широкий спектр синтагматичних оточень, що засвідчують описані в статті моделі, а також бере участь в утворенні ланцюгових рядів синсемантичних словоназв.

На підставі проаналізованих синтагматичних реалізацій іменникової словоназви предметного денотата «мотивація» можна зробити висновок, що ця словоназва є переважно синсемантичною, але в деяких випадках виявляє ознаки автосемантизму.

Список використаних джерел

1. Апресян Ю. Д. Синонимия и синонимы / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1969. – № 4. – С. 75-91.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – С. 692.
3. Іваницька Н. Л. Докатегорійне – категорійне тлумачення ознаки «автосемантизм / синсемантизм» у сфері повнозначних слів української мови / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (Мовознавство). – Вінниця, 2012. – Вип. 15. – С. 15-20.
4. Іваницька Н. Л. Абсолютивно-релятивна природа повнозначного слова і формально-граматичне членування / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія (Мовознавство). – Вінниця, 2008. – Вип. 10. – С. 14-20.
5. Словник української мови : в 11 т. / [за заг. ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наук. думка. – Т. 4, 1973. – С. 810.
6. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Харків : ВД «Школа», 2008. – С. 492.



Олена Карбівська

*студентка магістратури
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Завальнюк І. Я.)*

НЕЗАВЕРШЕНІ СИНТАКСИЧНІ КОНСТРУКЦІЇ В МОВІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРЕСИ: ДО ПИТАННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ

У сучасній українській літературній мові активно використовуються комунікативні одиниці, які мають незакінчену структурно-семантичну будову, своєрідне інтонаційне оформлення, що характеризується незавершеністю висловлення чи його перерваністю. Такі одиниці недостатньо досліджені, адже між мовознавцями існує низка суперечок щодо їхнього трактування. Учені кваліфікують їх по-різному: як «обірвані, або незакінчені, речення» [2, с. 11], як виключно «незакінчені речення» [7, с. 11], як «обірвані неповні речення» [3, с. 153, 154], як «усічені або недоговорені речення» [10, с. 75], як «перервані речення» [1, с. 228], як «речення з апосіопезою» [8, с. 128], відносять до простих і складних речень, виділяючи в їхніх межах «речення смислової обірваності», «речення емоційної обірваності», «конструкції з граматичним типом обірваності» та «структури формальної обірваності» [4, с. 72-92] тощо. Ще більш дискусійним є питання їхньої класифікації. З огляду на таку невизначеність у потрактуванні питання й відсутність досліджень, що торкаються функціонування незавершених синтаксичних одиниць у мові сучасної української преси, наша наукова розвідка набуває **актуальності**.

Метою статті є класифікація незавершених синтаксичних конструкцій, уживаних у мові сучасної української преси всеукраїнського та регіонального рівнів, зокрема газетах «Голос України», «Дзеркало тижня», «Пенсійний кур'єр», «Україна молода» та «Прапор Перемоги».

Над проблемою класифікації незавершених синтаксичних конструкцій у свій час працювали П. Дудик [2], І. Білодід [9], В. Пітель [5; 6]. Науковці аналізують здебільшого структурно-семантичну специфіку використання незавершених синтаксичних конструкцій у сучасній українській мові. Оскільки створені класифікації ґрунтуються більшою мірою на українській художній літературі, залишаються поза увагою інтенції журналістів та респондентів у мові сучасної української преси.

На основі попередніх класифікацій ми створили власну, яка відбиває причини, мету, функції використання незавершених синтаксичних конструкцій у мові сучасних українських газет, зокрема:

1. Психологічний стан мовця як причина використання незавершених синтаксичних конструкцій у мові сучасної української преси.

2. Обмеження переліку завдяки незавершеним синтаксичним конструкціям.

3. Використання незавершених синтаксичних конструкцій у заголовках задля інтригування читача.

4. Використання незавершених синтаксичних конструкцій з метою привернення уваги читачів.

5. Використання незавершених синтаксичних конструкцій для констатації факту.

6. Незавершені синтаксичні конструкції, що містять пояснення в наступному реченні.

1. Психологічний стан мовця як причина використання незавершених синтаксичних конструкцій у мові сучасної української преси. Використання незавершених синтаксичних конструкцій першої групи може бути зумовлене безпосередньо пригніченим емоційним станом, який викликаний згадкою про людей, що були нещадно розстріляні на Майдані, напр.: *Сонце таке яскраве. І сотні, які йшли в це сонце нагору по Інститутській. А буквально через кілька годин від них нічого не залишилося...* (Дзеркало тижня, 07.11.2015, с. 11).

Нерідко вживання незавершених синтаксичних конструкцій спричиняє шоківий стан мовця, спричинений смертю героїв, напр.: *Адже випадків загибелі солдатів від рук своїх же на війні було чимало, – у солдата дах зірвало, і*

він розстріляв свого побратима... Такі приклади можуть у кожному секторі навести (Дзеркало тижня, 19.12.2015, с. 11); Тут його чекав ефір, молодь, та й спогади треба було написати. Не встиг. А жаль... (Україна молода, 14.10.2015, с. 10).

Отже, незавершені синтаксичні конструкції активно використовують журналісти задля вираження психологічного стану інтерв'юера чи респондента, вказівки на його стресовий стан через смерть близької людини, сильне емоційне враження через пережиту подію тощо.

2. Обмеження переліку завдяки незавершеним синтаксичним конструкціям. Досить часто журналісти використовують незавершені синтаксичні конструкції другої групи для скорочення переліку явищ, предметів, подій, ознак, зокрема для обмеження переліку представників певних професій, напр.: *Родовища по периметру оточені блокпостами, а охорону здійснюють 1500 міліціонерів, нацгвардійців, працівників СБУ, прокуратури, лісників, представників добровольчих батальйонів та мешканців Маневиччини... (Україна молода, 27.10.2015, с. 3); Уночі 24 квітня 1915-го в Константинополі було заарештовано, а потім вислано із рідної землі сотні представників вірменської інтелігенції – знаних дипломатів, педагогів, духовенство... (Голос України, 24.04.2015, с. 7); Цю несправедливість добре бачить чиновний апарат, правоохоронці, судді..., ті – хто в очах людини є уособленням державної влади (Голос України, 15.04.2015, с. 6).* Журналісти лише акцентують на найголовніших особах, які чинять ту чи ту дію, але свідомо не згадують інших, менш важливих, позначаючи незавершеність переліку трьома крапками.

Задля економії мовних засобів, чіткості та сконцентрованості на окремих репресованих діячах українського театру журналісти використовують незавершені синтаксичні конструкції на зразок: *Це і ті, хто сам пішов із життя, як наприклад, Микола Хвильовий, і ті, хто був репресований, – як Лесь Курбас і Микола Куліш... Тому в цьому сенсі, на мою думку, український театр став децю однобоким (Пенсійний кур'єр, 06-12.02.2015, с. 13).*

3. Використання незавершених синтаксичних конструкцій у заголовках задля інтригування читача. У заголовках активно використовуються незавершені конструкції для втаємничення ситуацій і привернення уваги читача, напр.: *Постмайданна благодійність: підсумки року і... мрії* (Дзеркало тижня, 12.12.2015, с. 15). Нерідко у заголовках, складовими яких є незавершені синтаксичні конструкції, простежується біль і переживання через втрату близьких, героїв, руйнування міст і сіл: *Юрій обіцяв повернутись живим...* (Прапор Перемоги, 17.07.2015, с. 1); *Біль втрати не згасне у наших серцях...* (Прапор Перемоги, 03.03.2015, с. 2); *Нині твої танки нищать села...* (Прапор Перемоги, 20.02.2015, с. 4); *Якщо батько не повернувся з АТО...* (Пенсійний кур'єр, 22.06.2015, с. 1). У першій конструкції звучить марна надія на повернення батька, у другій – невимовний біль втрати бійців АТО, у третій – посилене звертання до «брата Кремля» з докором та зневагою, у четвертій простежується безвихідність ситуації.

4. Використання незавершених синтаксичних конструкцій з метою привернення уваги читачів. Для привернення уваги читачів нерідко використовують незавершені синтаксичні конструкції четвертої групи, які шляхом замовчування актуалізують цікаві факти, створюють ефект інтриги. Після секундного роздумування над контекстом надається відповідь, відкривається той факт, ознака чи дія, що замовчувалась.

Найактивніше використовуються незавершені синтаксичні конструкції, у яких інтрига розкривається завдяки використанню іменників, напр.: *Сто років – не завада... для плавання* (Голос України, 08.04.2015, с. 6). Увага читача зосереджується на плаванні як мистецтві спорту. Подібну ситуацію демонструють такі незавершені речення: *Мені було сказано, що ця галузь не має права... на існування* (Голос України, 18.04.2015, с. 9); *Вантажівки підтопили... міст* (Голос України, 18.04.2015, с. 6). Отже, об'єктом інтриги можуть бути як абстрактні, так і конкретні поняття. Незавершені конструкції можуть мати у своєму складі фразеологізми, напр.: *Новому голові району піднесли ... гарбуза* (Голос України, 18.04.2015, с. 3). Мовець мав на увазі те, що мешканці міста висловили новому очільнику району недовіру. Об'єкт замовчування може бути досить

несподіваним для читача, напр.: *Енергію отримують з... відходів* (Голос України, 24.04.2015, с. 4).

5. Використання незавершених синтаксичних конструкцій для констатації факту. Для зосередження уваги на конкретному факті, употужненні його важливості для респондента також використовують незавершені синтаксичні конструкції п'ятої групи. Зазвичай констатують на факті, який не потребує подальшого пояснення. Логічний наголос падає на останнє слово, фразу, що підсилює її важливість для читача.

На підставі проаналізованих періодичних видань, можна констатувати, що найбільшу увагу читача привертають незавершені конструкції, у яких останнім виступає іменник (об'єкт чи суб'єкт), напр.: *Прем'єра фільму «Горбоконик» Олександра Роу відбулася 31 липня 1941 року. Уже була війна...* (Дзеркало тижня, 19.12.2015, с. 16). Автор статті нівелює події, висвітлені в першому реченні й зосереджує увагу читача на війні. Ця лексема не потребує подальшого пояснення, оскільки є зрозумілою. Завдяки ситуації умовчання та логічному наголосу увагу читачів акцентують на другому реченні, тобто попереднє стає менш важливим, напр.: *Чому сьогодні їх [людей – О. К.] мають позбавити їхніх конституційних прав?! Це нонсенс...* (Україна молода 09.09.2015, с. 6). Журналіст дає власну оцінку подій, яка відображає констатацію факту й не потребує обґрунтування.

6. Незавершені синтаксичні конструкції, що містять пояснення в наступному реченні. Журналісти зацікавлені в тому, щоб заінтригувати читача, а тому не завершують попереднє висловлення, а його зміст розкривають у наступному реченні (незавершені синтаксичні конструкції шостої групи), мотивуючи тим самим читача до прочитання: *Хоч стрес – і не хвороба, однак... Прості доступні правила здатні запобігти депресії й наповнити життя радістю та спокоєм* (Україна молода, 10.11.2015, с. 10); *А жителі Капкари дивувалися тим «марсіанським» рослинам, бо зроду такого не бачили... Холоди не давали квітам відцвісти, а насінню визріти* (Дзеркало тижня, 14.11.2015, с. 11).

Отже, активність використання незавершених синтаксичних конструкцій у мові сучасної української преси зумовлена специфікою відображення психічного стану мовця, потребою

обмеження переліку фактів, необхідністю інтригування та привернення уваги читачів, удокладненою констатацією фактів, розкриттям змісту висловлення в наступному реченні.

Список використаних джерел

1. Артюшков И. В. Прерванные предложения в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук / И. В. Артюшков. – Москва, 1981. – 228 с.
2. Дудик П. С. Обірвані, або незакінчені, речення / П. С. Дудик // Укр. мова в шк. – 1955. – № 4. – С. 11-14.
3. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови / М. У. Каранська. – Київ : Либідь, 1992. – 312 с.
4. Марич С. М. Особливі форми у творах М. Стельмаха / С. М. Марич. – Київ : Либідь, 1997. – 92 с.
5. Пітель В. І. Структурно-функціональні типи незакінчених речень у сучасній українській мові / В. І. Пітель // Вісник Прикарпатського університету. Серія «Філологія»: зб. наук. праць / [наук. ред. В. Ґрещук]. – Івано-Франківськ : Плай, 1999. – Вип. 4. – С. 168-174.
6. Пітель В. І. Синтаксичні конструкції умовчання: функціональний аспект / В. І. Пітель // Вісник Прикарпатського університету. Серія «Філологія»: зб. наук. праць / [наук. ред. В. Ґрещук]. – Івано-Франківськ: Плай, 1997. – Вип. 2. – С. 180-186.
7. Пітель В. І. Функціонально-семантична структура незакінчених речень у сучасній українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Укр. мова» / В. І. Пітель. – Івано-Франківськ, 2000. – 19 с.
8. Ries J. Was ist ein Satz? Series: Beiträge zur Grundlegung der Syntax, Heft 3 / John Ries. – Prag: Taussig and Taussig, 1931. – P. 128.
9. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / за заг. ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук. думка, 1972. – 516 с.
10. Цой А. А. О так называемых усеченных, или недоговоренных, предложениях / А. А. Цой // Рус. язык в шк. – 1971. – № 6. – С. 76-79.



Христина Карповець

*аспірант, викладач кафедри
української мови і літератури
Національного університету «Острозька академія»
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф., акад. Хом'як І. М.)*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

Сучасні реалії та тенденції розвитку суспільно-виробничих відносин диктують фахові стандарти, вимагаючи від спеціаліста високого рівня знань і вміння швидко орієнтуватися в професійній ситуації. Такі умови створюють, своєю чергою, ще одну – не просто добре розуміти теорію, але бути готовим на практиці застосовувати знання, вирішувати проблемні ситуації з так званими кількома невідомими. Вищезазначені умови є складниками поняття «компетентність», відповідно компетентнісний підхід до навчання як запорука високого рівня кваліфікації майбутнього фахівця є на сьогодні надзвичайно актуальним питанням.

Проблема мовленнєвої компетенції та особливості формування відповідної компетентності представлена в публікаціях вітчизняних дослідників О. Біляєва, А. Богущ, М. Вашуленка, М. Пенцилюк, Г. Шелехової та ін. Компетентнісний підхід до навчання є об'єктом дослідження таких науковців як Л. Варзацька, Н. Голуб, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторський та ін.

Мета нашої статті – пояснити зміст поняття «компетентність», з'ясувати умови формування правописної компетентності, проаналізувати особливості компетентнісного підходу до навчання правопису української мови у вищій школі.

Ще досі тривають дискусії щодо визначення понять «компетенція» й «компетентність», утім однозначно стверджуємо, що ці поняття не є тотожними. Поняття компетенції та компетентності співвідносні між собою як об'єктивне явище

дійсності й суб'єктивне розуміння цього явища. Компетентність – це характеристика, позначена особистісним маркером, це рівень володіння компетенцією як заданою величиною. Ці міркування співзвучні з думкою С. Лейко, яка стверджує, що компетентність «є надбанням самої особистості, визначає якісний рівень засвоєння внаслідок навчання знань, умінь, навичок та здатності застосувати їх на основі власного досвіду в процесі здійснення певної діяльності. Компетенція пов'язана з певним видом діяльності, тоді як компетентність – з особистістю, з її внутрішніми якостями та здібностями» [5, с. 133].

З іншого боку, виникає запитання: чому донедавна говорили про набір знань, умінь і навичок, натомість сьогодні такий термінологічний апарат не зовсім доречний. Такий дисонанс пояснюємо тим, що певний набір знань, умінь і навичок є досить абстрактним поняттям, умовно відірваним від реалій сьогодення, що потребують потужної практичної спрямованості. Тому передову позицію займає поняття компетентності, яка містить у собі згадані компоненти. Компетентність – це інтегрований результат освіти, що має певний набір ознак: на відміну від навички, вона є усвідомленою (передбачає етап визначення мети); на відміну від уміння, здатна до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), її вдосконалення відбувається не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; на відміну від знання, існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї. Крім того, компетентність, співвіднесена з ціннісними й смисловими характеристиками особи, має практико-орієнтовану спрямованість [2, с. 211].

Правописна грамотність є однією із сполучних ланок у формуванні компетентного філолога. У навчанні правопису важливе значення має свідоме, осмислене запам'ятовування, а не бездумне заучування правил. Унаслідок такого способу засвоєння знань студент на основі аналогій може написати слово, яке досі йому не траплялося, до того ж, конструкція не буде окремішною, а належатиме до певного контексту. Отже, студента, який працює за такою схемою, причому, що більше, то краще знає правила, швидше орієнтується в мовній ситуації й доводить правопис до автоматизму, можна назвати правописно

компетентним. Правописну компетентність тлумачимо як набуту здатність людини усвідомлено передавати мову на письмі, як уміння зіставляти правило з відповідним правописним засобом.

Український правопис має в основі чотири принципи – фонетичний, морфологічний, історичний, або традиційний та семантичний, або смислорозрізнявальний. Орфограма, як правильний варіант написання, передбачає врахування вищезгаданих принципів, а також певних лінгвістичних умов [1, с. 10]:

- фонетичних (наявність певних звуків (губні, шиплячі, м'які тощо), ненаголошеність окремих звуків: *ліс*);
- словотвірних (особливості будови слова, що зумовлюють добір тих чи тих словотвірних афіксів: *Галин, але Марійн*);
- морфологічних (специфіка слова чи конструкції залежно від частиномовної належності: *Марії Петрівни*);
- синтаксичних (корелятивні зв'язки між членами речення: *зроблять по-вашому / по вашому дворі*). Словотвірні, морфологічні й синтаксичні умови можна об'єднати як граматичні;
- смислових, або семантичних (лексичне значення слова, значення афіксів: *південно-західний, прегарний*).

Написання слова та принцип правопису мають логічне й умотивоване співвіднесення, утім, коли говоримо про лінгвістичні умови фіксування певного слова на письмі, то їх є щонайменше дві. Проаналізуємо орфограми, які віддзеркалюють названі ознаки.

Фонетико-граматичними характеристиками позначене слово *грушевий*. Фонетичною ознакою є шиплячі та м'які приголосні, а граматичною – твірна основа прикметника та суфікс, який треба до неї додати.

Семантико-граматичну характеристику орфограм можна розглянути на прикладі конструкції *село Високе*. Тут семантичною ознакою є назва села, а не атрибутивна риса, а граматичною – велика літера у власних назвах.

Поєднання фонетико-семантико-граматичних умов аналізуємо на прикладі слова *маленький*. Фонетична ознака – м'який приголосний, семантична – зменшено-пестлива форма, граматична – прикметник із суфіксом -еньк-.

З вищеописаного випливає органічність зв'язку у вивченні правопису з іншими структурними рівнями мови.

Відповідно до нового закону про вищу освіту на самостійну роботу студента першого (бакалаврського) рівня освіти відведено 50-67 % усього робочого часу. З огляду на це доречним у вивченні правопису у вищій школі вважаємо використання активних методів, які допомагають активізувати розумову та пізнавальну діяльність студента під час навчального процесу, залучити його до роботи, посилити особистісно-творчий складник у ході виконання професійно орієнтованих завдань. Така система роботи видається нам цілком слушною, коли врахувати думку Н. Бібік про те, що сьогодні в навчанні важливо орієнтуватися «на результат у діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [4, с. 47].

Таке завдання є цілком співвідносним із функціями компетентнісного підходу в освіті, які визначив О. Жук:

- операціональною, що передбачає виявлення (операціоналізацію) системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;

- діяльнісно-технологічною, що забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в навчальний процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності;

- виховною, що означає посилення виховного складника освітнього процесу, формування в студентів організаторського й управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування;

- діагностичною, що передбачає розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій [3, с. 102].

Отже, правописна компетентність – це набута здатність людини усвідомлено передавати мову на письмі, уміння зіставляти правило з відповідним правописним засобом. Виходячи з принципів правопису та лінгвістичних умов, навчання його у вищій школі відбувається не тільки під час вивчення відповідного розділу мовознавчої науки, але й у процесі засвоєння граматики. Другим важливим чинником формування правописної компетентності є використання активних методів навчання, основною перевагою яких є діяльна модель навчання, що допомагає створити умови реальної професійної ситуації. У цьому контексті компетентнісний підхід можна тлумачити як золоте правило фізики: енергія знань перетворюється в енергію продуктивності праці.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Правописні поняття як базові у формуванні правописної компетентності учнів / Н. Бондаренко // Укр. мова і літ. в шк. – 2012. – № 12. – С. 8-13.
2. Волохата К. М. Порівняльний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» [Електронний ресурс] / К. М. Волохата // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 35. – С. 209–212. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_35_46
3. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета / О. Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи [Текст] // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність» : теоретичний аналіз / С. В. Лейко // Педагогічний процес : теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 128–135.



Аліна Кузьменко

*студентка магістратури
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського*

(Наук. керівн. – докт. філол. наук, проф. Завальнюк І. Я.)

ОДНОСКЛАДНІСТЬ ЯК СПЕЦИФІЧНЕ ЯВИЩЕ УКРАЇНСЬКОГО СТИЛІСТИЧНОГО СИНТАКСИСУ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У синтаксичній системі типів простого речення односкладні конструкції становлять своєрідну щодо структури і змісту синтаксичну категорію, яка своїми різновидами, функціональними виявами істотно розширює виражальні можливості всієї системи [14, с. 3]. До того ж, вони репрезентують гнучкість мови, її здатність слугувати синтаксичним засобом створення розгорнутих, різноаспектних, різноскерованих висловлень [8, с. 6] та стилістичним засобом вираження найтонших значеннєвих відтінків. Дослідження таких структур в українській лінгвістиці набуває актуальності на сучасному етапі розвитку мови, коли увагу мовознавців переорієнтовано з вивчення проблем пасивного синтаксису на активний, динамічний. У контексті згаданої динаміки перебуває й стилістичний потенціал односкладних структур, які є об'єктом наукового аналізу.

У лінгвістиці існує два основних підходи до вивчення речення: конструктивний і комунікативний. Конструктивний підхід пояснює всі синтаксичні особливості, використовуючи формальний аналіз граматичної будови речення. Комунікативний аспект спрямований на дослідження різноманітних модифікацій речення в певних мовленнєвих ситуаціях [5, с. 102]. Варто зазначити, що комунікативна природа односкладних речень (зокрема, і в українській мові) зумовлена психолінгвістичними й культурними особливостями етносу-носія [2, с. 81]. Це одна з причин того, що досліджувані речення належать до таких феноменів української мови, який дуже неоднозначно трактують різні дослідники. Саме тому аналіз

цих синтаксичних одиниць сприятиме виробленню чіткіших критеріїв стосовно них. Крім того, пошук шляхів адекватного опису односкладних речень робить необхідним розгляд низки методологічних питань. Чи є ці структури похідними утвореннями від двоскладних? Чи доцільно застосовувати до них спільний поняттєвий апарат? Головною в сучасному мовознавстві залишається думка, висловлена в дослідженнях О. Мельничука: «Односкладні речення є спеціальною формальною категорією, яка з'явилась одночасно з категорією двоскладних речень у результаті розвитку формальної диференціації первісних граматично не оформлених речень» [12, с. 23].

Крім спектра власне граматичних питань, пов'язаних зі структурою і типологією речень, існують проблеми іншого плану. Наше сьогодення вирізняється стрімким зростанням інформаційного потоку, розвитком різних засобів комунікації, а тому перед лінгвістами постає актуальна проблема співвіднесення інформації й засобів мови. Ідеться, зрозуміло, не про аксіологічні аспекти інформації, не про такі її ознаки, як достовірність, новизна, а про граматичні засоби вираження. Важливою проблемою сучасної лінгвістики залишається також питання про співвідношення односкладних речень з відповідними логічними та психологічними категоріями судження.

Тривалий час вважалося, що односкладні конструкції є вторинними щодо двоскладних, похідними від них. З цього робили висновок: для утворення одноядерної конструкції мовець відповідним чином змінює двокомпонентну побудову. Це твердження спростували подальші дослідження. Очевидно, що за такої трансформації речення мали б втрачати свою інформаційну повноту й частину свого стилістичного потенціалу, але односкладних структур це не стосується. Інформаційна завершеність чи незавершеність такого речення повністю залежить від наміру мовця. Пор.: *Від твору віє прагненням до оновлення світу, прагненням до заснування його на основі справедливості* (Літературна Україна, 13.01.2014, с. 10) і *Треба суворості, витримки, праці* (Голос України, 24.06.2014, с. 13). У першому реченні виокремлюють об'єкт і суб'єкт дії, у другому – свідомо уникнуто конкретизації змісту: *нам (йому, їй) треба суворості, витримки, праці*. З огляду на це, деякі науковці припускають, що з семантико-синтаксичної точки

зору односкладні речення, за незначними винятками, не є власне однокомпонентними структурами [13, с. 356].

Вважають, що типова й звична форма речення – двоскладність [4, с. 12]. Проте все більше лінгвістів приходять до думки, що стилістична своєрідність односкладних речень не може адекватно виражатися синтаксичною будовою двоскладного речення [6, с. 2], пор.: *Згадаймо* *недавню, ще свіжу, історію виборювання нашої незалежності* (Літературна Україна, 13.01.2015, с. 3) – *Ми згадаймо* *недавню, ще свіжу, історію виборювання нашої незалежності; Щира подяка* *за їх нележку, але благородну працю* (Голос України, 15.05.2014, с. 1) – *Висловлюється (оголошується) щира подяка* *за їх нележку, але благородну працю*. Специфіка структур односкладності полягає в «незвичності», своєрідності передання думки й особливому граматичному значенні [7, с. 30]. Однією з питомих ознак цих синтаксичних одиниць є те, що вони, за відсутності окремого граматичного вираження для суб'єкта чи предиката, представлені лише одним складом (головним членом), який самостійно або з допомогою другорядних членів номінує предмет, явище, стан, дію і встановлює відношення до дійсності (тобто оформлює й предикативність, і модальність), використовуючи для цього граматичні форми слів та інтонаційні засоби [1, с. 3]. Напр.: *Підземна (неземна) кав'ярня без вікна* (Літературна Україна, 29.01.2015, с. 1); *Нелегко не загартованим та романтичним тургеневським дівчатам встояти перед такими спокусами...* (Молодіжна газета Вінниччини, 04.04.2014, с. 7); *То куди йдемо?* (Голос України, 05.05.2015, с. 6). Як зазначав О. О. Шахматов, в односкладних реченнях поєднання суб'єкта й предиката знаходить собі відповідність в одному члені [16, с. 5], напр.: *Значить, мусимо боротись самі* (Літературна Україна, 29.01.2015, с. 1) – *мусимо* позначає *ми мусимо*; *Час розквіту егоцентризму та нігілізму* (Літературна Україна, 22.01.2014, с. 4) – *(зараз) є час розквіту егоцентризму та нігілізму*. Ця думка знаходить свій вияв і в наступному твердженні: односкладне речення співвідносне із судженням, у яких один із членів не має словесного вираження [15, с. 11]. Цей «відсутній» член не можна відновити в «ославленому» статусі ні за контекстом, ні із ситуації мовлення (у цьому просто

немає потреби, крім випадків стилістичного експерименту, де таке відтворення є умовним). Безперечно, головний член – найсуттєвіший компонент односкладної побудови, багато лінгвістів наголошують на його важливості і виражальних здатностях [1; 15]. Як зазначав І. К. Білодід, у головному члені речення найвиразніше проявляється різний характер реалізованої в односкладному реченні думки [1, с. 5]. Він підпорядковує собі всі інші члени, не залежить від жодного з них, для прикладу: *15 грудня 2014 року в місті Ніжині встановлено пам'ятник знаменитим ніжинським огіркам* (Голос України, 19.05.2015, с. 13) – саме головний член *встановлено*, виражений безособовою формою на *-но*, визначає характерні для цього речення ознаки. Водночас такі мовознавці як В. М. Брицин, І. П. Жайворонок акцентують на «оточенні» головного члена [2, с. 83]. Напр., у реченнях на зразок *Акцію приурочено до 28-ї річниці чорнобильської катастрофи* (Голос України, 17.05.2014, с. 5); *Проект започатковано в червні 1998 року* (Голос України, 18.05.2015, с. 6) привертають увагу не лише предикативні центри *приурочено*, *започатковано*, але й відповідні їм іменники в знахідному відмінку однини, які вказують, на який об'єкт спрямовано названу дію.

Односкладним реченням притаманно багато ознак, спільних з двоскладними конструкціями: синтаксична й логічна членованість, співвіднесеність з дійсністю, здатність виражати відносно закінчену думку [11, с. 16]. Для прикладу: *Почути б один одного...* (Молодіжна газета Вінниччини, 04.04.2014, с. 6); *Тож давайте дбайливо ставитися до збереження родинних традицій, до створення в суспільстві атмосфери високої духовності й моральності, відповідального батьківства, зростання авторитету української родини* (Голос України, 18.05.2015, с. 2).

Отже, односкладні речення – це тип простого речення, структурно-предикативна основа якого ґрунтується на функціонуванні єдиного поширеного або не поширеного залежними компонентами головного члена, що виступає засобом вираження предикативності; для вияву повноти, своєрідності своєї синтаксичної будови й об'єктивно-

суб'єктивного змісту ця структура не потребує доповнення другим головним членом речення [9, с. 70].

Крім цього терміна, існують інші назви подібних конструкцій. Деякі дослідники визначають їх як одночленні через наявність одного головного члена для нероздільного вираження суб'єкта, предиката й предикативних відношень [3, с. 45]. Під терміном «одноядерні» об'єднують одиниці, частина яких односкладна тільки з формально-граматичного погляду, а з семантичного – двокомпонентна, бо містить суб'єкт і предикат [10, с. 13]. Це стосується речень типу: *У народі прозвали це місце «бермудським трикутником»* (Голос України, 05.05.2014, с. 4), де прийменниково-іменникова конструкція *у народі* імпліцитно містить у собі значення *ті, що належать до народу, люди*; *Немає єдності у вирішенні питань стратегії державного розвитку* (Молодіжна газета Вінниччини, 04.04.2014, с. 6) – модальне дієслово *немає* позначає ознаку, певну властивість, а іменник *єдності* – те, чого ця характеристика торкається, і тому він належить до істотних компонентів речення.

Як ми вже зазначали, паралель односкладність/двоскладність – проблема не лише граматична, а й лінгвофілософська, адже вона стосується природи людського спілкування і взаємозв'язку мови й мислення. Людина може реалізовувати свої наміри, вільно послуговуючись обома різновидами речень, але мова як продукт спілкування, на думку прибічників антропоцентричного підходу, впливає на семантику речення, коригує його логічну структуру, функції [2, с. 93]. Тому актуальним залишається дослідження особливостей функціонування таких конструкцій у різних сферах людської діяльності, а також у різних стилях української мови.

Список використаних джерел

1. Білодід І. К. Мова масово-політичної і ділової інформації як структурно-функціональний стиль сучасної літературної мови / І. К. Білодід // Мовознавство. – 1977. – № 1. – С. 3–11.
2. Брицин В. М. Односкладні речення в українській мові: до питання методології їх дослідження / В. М. Брицин // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 81–87.
3. Болюх О. В. Власне-семантична і формально-граматична інтерпретація безособових речень / О. В. Болюх // Мовознавство. –

1992. – № 3. – С. 44–49.

4. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т. Г. Винокур. – Москва : Наука, 1980. – 238 с.

5. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – Київ : Либідь, 1993. – С. 102–134.

6. Городецька В. А. Структура односкладного речення української мови (у порівнянні з російською): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 „Укр. мова“ / В. А. Городецька. – Київ, 1997. – 16 с.

7. Горяний В. Д. Синтаксис односкладних речень / В. Д. Горяний. – Київ : Рад. шк., 1984. – 123 с.

8. Дудик П. С. Синтаксис сучасного українського розмовного літературного мовлення (Просте речення; еквіваленти речення) : [монографія] / П. С. Дудик. – Київ : Наук. думка, 1973. – 288 с.

9. Евсейчик И. Н. Односоставные предложения / И. Н. Евсейчик // Русск. язык в учеб. завед. – 2005. – № 4. – С. 70–74.

10. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1982. – 366 с.

11. Скобликова Е. С. Современный русский язык. Синтаксис простого предложения (Теоретический курс): [учеб. пособ.] / Е. С. Скобликова. – Москва : Флинта: Наука, 2006. – 320 с.

12. Слинько І. І. Парадигматика простого речення української мови (односкладне речення) / І. І. Слинько // Мовознавство. – 1980. – № 3. – С. 22-29.

13. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: проблемні питання: [навч. посіб.] / І. І. Слинько, Н. В. Гуйванюк, Н. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.

14. Сушинська І. М. Структурно-функціональні різновиди номінативних речень у сучасній українській мові : дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Сушинська Ірина Михайлівна. – Донецьк, 2000. – 208 с.

15. Тарасов П. И. О некоторых семантико-стилистических особенностях односоставных обобщенно-личных предложений / П. И. Тарасов // Русск. язык в шк. – 1988. – № 6. – С. 73-77.

16. Чирва Г. М. Синтаксическая структура безличных предложений украинского языка. На материале литературы 50 – 70 гг. XX в.: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02 / Чирва Гарик Михайлович. – Запорожье, 1977. – 192 с.



Ірина Мірошніченко

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

НЕОЛОГІЗМИ В ЗАСОБАХ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Неологізми – це один із факторів розвитку будь-якої мови. Здебільшого вони з'являються в дискурсі засобів масової інформації, саме тому мова мас-медіа є дзеркалом розвитку мовної системи. Засоби масової інформації – один із найважливіших елементів громадського життя. Вони мають великий вплив на формування громадської свідомості й суспільних цінностей завдяки власній здатності охоплювати найбільші аудиторії в найкоротший час. Саме через це мовна структура публіцистики, а зокрема неологізми та їхнє функціонування в ЗМІ, – актуальна проблема сучасних досліджень. Стилiстичні функції неологізмів досліджували П. Горецький, Л. Кравець, А. Коваль, О. Пономарів.

У останні десятиліття неологізми української мови вивчалися здебільшого в плані загальних словотвірних, лексико-семантичних та стилістичних тенденцій розвитку (А. Москаленко, А. Нелюба, О. Сербенська, О. Стишов, І. Шашкін).

Засоби масової інформації активно використовують неологізми, які потребують системного аналізу, унормування та закріплення в лексико- й термінографічній літературі. У цьому й полягає актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати функціонування та класифікувати неологізми в друкованих періодичних виданнях.

Для досягнення окресленої мети потрібно розв'язати такі завдання:

- виявити причини появи нових слів;
- класифікувати неологізми в друкованих засобах масової інформації.

Досліджуючи значення та функціонування неологічної лексики, науковці по-різному трактують поняття неологізмів. Варто зазначити, що перше значення неологізму – це слово, яке характеризується новизною. На думку М. М. Шанського, неологізми – це лексико-семантичні одиниці, які позначені стилістичним «відбитком свіжості» [5]. Друге значення – хронологічне розуміння неологізмів. Цей зміст охоплює всі нові явища лексичної семантики, які виникли протягом певного періоду, незалежно від того, чи відчувається в них стилістичний відтінок свіжості й небуденності. Ці два розуміння значно відрізняються один від одного, але незважаючи на це, поняття неологізму зводиться до двох формулювань:

1. Неологізми – слова або мовні звороти, створені для позначення нового предмета, явища чи вираження нового поняття [1, с. 25].

2. Неологізми – слова, а також їхні окремі значення, сполучення слів чи вислови, які або з'явилися в мові на певному етапі її розвитку й новизна яких усвідомлюється мовцями (загальнономовні неологізми), або були вжиті тільки в якомусь тексті, ситуації, спілкування чи в мові певного автора (стилістичні або індивідуально-авторські) [3, с. 95].

На думку науковців, утворення неологізмів зумовлено такими причинами:

1) позамовні – необхідність дати назви новим предметам і явищам (*нетбук, монітор, принтер, скайп, клонування*). Потреба у власне номінативних неологізмах постає особливо гостро в час формування літературної мови народу або її окремих стилів, коли, зокрема, зростає роль свідомого, цілеспрямованого їх творення окремими особами;

2) інтралінгвальні – для заміни попередніх найменувань новими, що зумовлено різними чинниками – тенденцією до мовної економії, точнішого найменування, експресивно-стилістичного оновлення (*компакт* замість *компакт-диск*, *теракт* замість *терористичний акт*, *літак* замість *аероплан*, *мобільник* замість *мобільний телефон*) [2, с. 212].

Лексична система мови засобів масової інформації – найдинамічніша система сучасної української літературної мови. Загальновідомо, що у сфері ЗМІ найрізноманітніше та

найсильніше виявляються процеси, які характеризують саме життя мовного організму; тут найбільше зосереджені інновації. І це природно, адже однією з основних функцій засобів масової інформації є інформативність, новизна.

Лексика сучасних українських засобів масової інформації привертає до себе увагу багатьох лінгвістів. Мова мас-медіа – це основне джерело для дослідження новітніх напрямів у розвитку сучасної української мови. Одним із найпомітніших процесів, що відбуваються в нашій мові сьогодні, є процес активного поповнення лексики української мови. Науковець О. А. Сербенська поділяє неологізми на такі групи:

1. Новотвори. До цієї групи варто віднести неологізми, які створюють журналісти: *«кучмізм»*, *«шоколадна епоха»*, *«бендеревці»*, *депутати тузляться* (про події навколо острова Тузла), (*«Урядовий кур'єр»*). Нині швидкоплинно розвивається рекламна галузь, яка популярна на створення нових слів, тобто неологізмів. Реклама слугує для інформування людства про нові предмети чи явища: *аудіокарта*, *вібромасажер*, *жалюзі*, *ролети*. Популяризація рекламних слоганів є причиною того, що молодь часто використовує їх у своїй мові: *«Не гальмує – снікерсує»*.

2. Запозичення. Завдяки мас-медіа ця група неологізмів здобула неабияку популярність серед суспільства. Причиною використання іншомовних слів засобами масової інформації стала активна співпраця України із західними країнами у сфері культури, економіки та політики: *арт-салон*, *брифінг*, *діджей*, *екстрадиція*, *імідж*, *мас-медіа*, *піца*, *попса*, *рінгтон*, *топ-модель*, *хіт*, *шоу-бізнес*. Наприклад: *«За кілька метрів у темряві почула знайомий рінгтон»*, *«Шоу-бізнес вимагає креативно вигаданого іміджу»* (Кореспондент).

3. Перерозподіл значень у жанрах і видах мовлення. Модернізація складу української мови відбувається як наслідок розширення значення слів. Нова специфіка функціонування лексики української мови набуває нових семантичних навантажень. Це дає їм шанс розширювати семантику похідної основи й значення: *тінь*, *тіньовик*, *тіньова економіка*.

4. Відродження слів і висловів з минулого. Важливою лексикологічною проблемою є поповнення термінології сучасної української літературної мови, зокрема, профільних

терміносистем, бо при цьому треба розумно поєднувати національні та інтернаціональні елементи. У період утвердження державності країни й мови природним є прагнення до термінотворення на основі власної мови. Повернена, реабілітована лексика поповнила терміносистеми багатьох сфер гуманітарних наук, особливо суспільних, культури, освіти, виробництва: *гімназія, гімназист, гімназистка, гімназійний (клас); ліцей, ліцейний, ліцейст, ліцейстка, ліцейна (програма); бакалавр, магістр* [4].

Класифікувати неологізми в сучасній пресі можна й за сферами вживання: 1) видання «ділового» змісту; 2) спеціалізовані видання; 3) молодіжні видання; 4) сімейні видання.

Розглянемо кожну групу окремо.

У періодичних виданнях, які належать до першої групи, більшість неологічної лексики використовується на позначення економічних термінів, таких як «інвестор», «інновації», «ребрендінг» (зміна торгової марки). Наприклад, матеріал у газеті «Капітал» за 19 травня 2011 р. називається: *Робота з інвесторами: за і проти*.

Видання другої групи орієнтуються на аудиторію, що цікавиться комп'ютерною технікою. Яскравим прикладом є стаття «Обман в Інтернеті» з журналу «Світ комп'ютерів» (№ 1 за 2005 рік). Неологізми становлять не менше як 50% всього тексту. Багато неологізмів англomовного походження серед спортивних термінів і термінів, пов'язаних з побутовою технікою, які часто трапляються в спеціалізованих журналах.

Медійники активно вживають неологізми в молодіжних виданнях. Прикладом є журнал «Серіал»: *Хімові пісні покращують імідж навіть непопулярному попсовому виконавицю*.

Серед газет сімейної тематики (наприклад, «Сімейна газета» й «Моя сім'я») неологізми майже не трапляються. У газеті «Аргументи і факти» можна зустріти неологізми політичного плану: «перевертні в погонах» (співробітники МВС, які вчинили різні злочини) і «монетизація» (заміна різних пільг матеріальною компенсацією).

За сферою вживання неологізми, які використовуються в пресі, переважно є міжстильові, тобто вживаються в усіх функціональних стилях мови (*шоу-бізнес, дрес-код, фотографія, лайнер, роумінг, флешмоб*). Проте деяка кількість неологізмів властива певному стилю: науковому

(аура, біолокатор, клонувати, радіоекологія, озонова діра), публіцистичному (виваженість, інакодумець, наркобарон, інтегратор), діловому (депозитарій, дилер, природна монополія) або розмовної (компрогат, ксерити, накрутка, напружив, невезуха) [5].

Проаналізувавши періодичні видання, можемо констатувати, що неологізми, яких відносять до групи «новотвори», часто використовують у спеціалізованих виданнях меншою мірою, проте ними послуговуються й у виданнях «ділового» змісту. Неологізми групи «запозичення» все частіше можна побачити на шпальтах молодіжної періодики, а групу «відродження слів і висловів з минулого» - на сторінках сімейних газет. Щодо функціонування стильових неологізмів, то неологізми наукового стилю використовуються в спеціалізованих виданнях, публіцистичного – у молодіжних та сімейних та неологізми ділового стилю - на шпальтах видання «ділового» змісту. Мас-медіа доводить, що мова живе, поповнюється, перезавантажується та оновлюється.

Список використаних джерел

1. Вокальчук Г. М. Вивчення неологізмів у вузівському курсі сучасної української літературної мови / Г. М. Вокальчук // Пед. науки : зб. наук. пр. – Суми, 2002. – С. 24-29.
2. Поведа Т. Словотвірні моделі лексичних новоутворень / Т. Поведа // Буковинський журнал. - 2010. – № 2. – С. 212-216.
3. Семенюк О. А. Язык эпохи и его отражение в сатирико-юмористическом тексте / О. А. Семенюк. – Кировоград : РИЦ КГПУ им. В. К. Винниченка, 2001. – 368 с.
4. Сербенська О. А. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей / О. А. Сербенська, М. Й. Волощак. – Київ : Просвіта, 2001. – 108 с.
5. Стишов О. А. Лексичні і стилістичні неологізми в ЗМІ з погляду мовної культури / О. А. Стишов // Культура слова – Київ, 1999. - Вип. 52. - С. 3-12.
6. Шанский Н. М. Современный язык / Н. М. Шанский. – Москва : Просвещение, 1987. – 192 с.



Марина Павлишина

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

АВТОСЕМАНТИЧНІ Й СИНСЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІМЕННИКОВОЇ СЛОВОНАЗВИ ПРЕДМЕТНОГО ДЕНОТАТА «УЯВА»

В останні роки граматична наука перебуває на перехідному етапі, оскільки ведуться пошуки нових напрямів, методів, підходів та проблем дослідження. З другої половини ХХ ст. у лінгвістиці поступово закріпилося повернення до семантики, яка є невід'ємною частиною мовознавства.

Одним із перспективних напрямів дослідження став перегляд та вдосконалення категорійної системи української мови, як і категорійності в мовознавстві загалом. Це засвідчують праці структуралістів, зокрема празької лінгвістичної школи (В. Матезіус, М. Трубецької, Р. Якобсон), американської (Л. Блумфільд, Х. Харріс) і копенгагенської (В. Брендаль). Серед українських лінгвістів на особливу увагу заслуговують праці О. Мельничука, В. Перебийніс, В. Русанівського. Категорійні вияви повнозначних слів досліджували І. Вихованець, К. Городенська, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, Н. Іваницька, Н. Костусяк, О. Кульбабська, Г. Марчук, О. Межов, М. Мірченко та ін.

Метою нашого дослідження є вивчення структурно-семантичних варіантів іменникової словоназви предметного денотата «уява».

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких **завдань**:

1) окреслити основні ознаки автосемантичної та синсемантичної словоназви «уява»;

2) представити іменникову словоназву предметного денотата «уява» в сукупності її типових синтагматичних оточень.

На матеріалі близько 60 зразків словосполучень із словоназвою «уява» зроблено опис іменникової словоназви предметного денотата «уява» в сукупності її типових синтагматичних оточень.

Як відомо, усі повнозначні слова однаково номінують денотат, тому в результаті такого підходу повнозначні слова прийнято поділяти на автосемантичні та синсемантичні. Згідно твердження Н. Іваницької: «Повнозначне слово в аспекті вивчення його номінативної природи й здатності називати денотат розглядаємо як основну мовну одиницю, здатну акумулювати складну й суперечливу наукову проблематику, що стосується слова» [5, с. 126]. Варто зазначити, що цей процес можна простежити при словозміні й словотворенні, наприклад, рід, число, відмінок, відміна. О. Бондарко визначає, що є «три рівні опису категорій, для кожного з яких характерний власний план граматичного узагальнення й граматичної абстракції: 1) рівень абстракції граматичної системи; 2) рівень репрезентації абстрактної граматичної системи; 3) рівень функціонування граматичних одиниць у складі висловлень у тексті» [1, с. 61]. З цього випливає, що повнозначне слово, окрім номінативної функції, виконує ще інші, з-поміж яких – комунікативну.

Н. Іваницька підкреслює: «Кожному повнозначному слову пригаманні ознаки сполучення з певним колом форм, які його поширюють. На сполучуваність слів і, отже, на реалізацію повнозначними словами їхньої семантики впливає частиномовна належність, морфологічний склад, відношення мотивованості значення, тобто лексико-граматичні ознаки» [4, с. 167].

З цього погляду нами було досліджено лексичну ресурсоспроможність повнозначних слів іменникової словоназви предметного денотата «уява», яка має багато значень.

Одинадцятитомний словник української мови подає таке визначення слова «уява»: 1. «здатність образно відтворювати, кого-, що-небудь в думках, свідомості; кого-, чого-небудь в думках, свідомості» 2. «те, що відтворене у свідомості; образ» [8, с. 545].

У «Великому тлумачному словнику української мови» зазначено, що «уява» – 1. «здатність образно відтворювати, кого-, що-небудь в думках, свідомості; кого-, чого-небудь в думках, свідомості // Думка, свідомість, фантазія» 2. «те, що відтворене у свідомості; образ» [3, с. 1524].

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що тлумачення словоназви «уява» є однаковим, проте є відмінність, яка полягає в тому, що в останньому джерелі воно ототожнюється з думкою, свідомістю, фантазією.

Іменникова словоназва предметного денотата «уява» має двопланові синтагматичні властивості. Оскільки «зліва» поширюється прикметниковими словоназвами, а «справа» – експлікаторами синсемантизму (прийменниково-іменниковими словоформами).

На основі сказаного, можна виділити дві моделі іменникової словоназви предметного денотата «уява»:

1) П + І (*уява*) – сполучення іменникової словоназви «уява» з прикметниковою словоназвою: **творча уява, репродуктивна уява, художня уява, технічна уява, відтворювальна уява, мимовільна уява, активна уява, пасивна уява, наукова уява, відтворювальна уява, жива уява, жвава уява, нестримна уява, дитяча уява.**

Варто зазначити, що «в науковому стилі постають двослівні номінації зі стрижневою автосемантичною іменниковою словоназвою предметного денотата типу: **кооперативне навчання, проектне навчання, дистанційне навчання** та ін. Характерно, що в таких і подібних випадках відбувається деяке «зрушення» семантичних акцентів у сфері номінації денотатів: збільшення номінативної ваги іменникової словоназви й посилення акцентів на прикметникових слово назвах (*мислення* → *критичне мислення*)» [6, с. 36]. Як засвідчує аналізований матеріал, прикметникові словоназви типу: **творча уява, репродуктивна уява, художня уява, технічна уява** є частинами терміна в психології. Зокрема, про це йдеться в посібниках із психології: активна уява – «яка відбувається в межах творчої діяльності, підкорена певній меті» [2, с. 114], а також у словниках із психології, де репродуктивна уява «залишається в межах відтворення того, що описали чи досягли люди» [7, с. 200].

2) І_c (*уява*) + І – сполучення іменникової синсемантичної словоназви «уява» з прийменниково-іменниковими словоназвами:

уява про картину, уява про дитину, уява про особу, уява про машину, уява про землю, в уяві художника, в уяві митця, в уяві людини, в уяві романтика, в уяві реаліста, в уяві лікаря, в уяві учнів, в уяві вчителів, в уяві батьків, в уяві мандрівника.

Отже, іменникова словоназва «уява» має широкий спектр можливостей у виявленні її семантичної ресурсоспроможності. На рівні автосемантизму іменникова словоназва предметного денотата «уява» представлена в сполученні із прикметниковими словоназвами. Прикметникові словоназви атрибутивних денотатів розширюють й увиразнюють номінацію предметного денотата іменникової словоназви «уява». Синсемантизм іменникової словоназви предметного денотата «уява» виражений прийменниково-іменниковою конструкцією.

Список умовних скорочень

П + І (уява) – іменникова словоназва «уява» в сполученні з прикметниковою словоназвою.

І_с (уява) + І – іменникова синсемантична словоназва «уява» в сполученні з іменниковою словоназвою, що виступає експлікатором синсемантизму й має прийменниково-іменникову форму іменника в знахідному відмінку.

Список використаних джерел

1. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А. В. Бондарко. – Ленинград : Наука, 1983. – 208 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія: Підруч. для студ. психолог. і педагог. спец. – Київ : Центр учбової літ., 2009. – 288 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТП «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Іваницька Н. Л. Нариси з синтаксису української мови / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – 183 с.
5. Іваницька Н. Л. Семантичний обсяг іменникової словоназви предметного денотата / Н. Л. Іваницька // Наук. зап. Він. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського Серія : Філологія. – Вінниця, 2014. – Вип. 19. – С. 126-133.
6. Іваницька Н. Л. Розширення семантичного обсягу іменникових словоназв предметних денотатів / Н. Л. Іваницька // Наук. зап. Він. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського Серія : Філологія. – Вінниця, 2014. – Вип. 20. – С. 33-39.

7. Психологічний словник / ред. В. І. Войтко. – Київ : Вища шк., 1982. – 215 с.

8. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – Том 4. – Київ : Наук. думка, 1974. – 839 с.



Павло Педін

*студент II курсу бакалаврату
інституту історії, етнології і права
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – асист. Вознюк Ю. О.)*

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ

З кожним роком зростає увага науковців до питань мовної комунікації, основних принципів моделювання комунікативного акту. Дослідження особливостей функціонування української мови у сферах суспільної діяльності залишається одним із найважливіших завдань сучасного мовознавства.

Проблема професійного спілкування викладача й студента є актуальною в соціолінгвістичних та педагогічних студіях. Над її розв'язанням працювали В. Акімова, Л. Архангельський, Т. Грибіниченко, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кан-Калик, Л. Погиба, Л. Подоляк, В. Сластьонін, В. Селіванов, В. Юрченко та ін.

Метою статті є виокремлення основних умов та правил ефективного педагогічного спілкування викладача та студента.

Спілкуючись, кожна людина повинна враховувати загальноприйняті соціальні норми, звичаї, традиції, що існують у суспільстві. Необхідність нормативного регулювання спілкування, на думку Л. Архангельського, продиктована потребою «забезпечення цілісності суспільства як системи, стійкості взаємопов'язаних видів соціальної діяльності» [4].

Соціальні норми суспільної взаємодії склалися поступово й природним шляхом. Їхні корені в будь-якому етносі сягають давнини, беруть свій початок з того часу, коли людина вперше вступила в суспільні відносини, коли

зрозуміла, що існування та взаєморозвиток можливий у соціумі.

Педагогічний процес – це соціальна система, метою якої є виховання дітей, майбутнього країни. Будучи суспільним, педагогічний процес за своєю природою є індивідуальним.

У педагогічній науці немає чіткого визначення «педагогічного спілкування» як комунікативної діяльності, але сфера педагогічної праці належить до такого виду професійної діяльності, у якому провідну роль відіграє процес спілкування.

І. Зимняя у своєму підручнику для ВНЗ зазначала: «Педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, тобто співробітництва викладача та студента» [1, с. 332]. У педагогіці можна застосувати термін – «соціально-орієнтована взаємодія». Педагогічне спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, експресивних, символічних та кінетичних засобів.

Існують різні підходи до визначення особливостей педагогічного спілкування, а саме: 1) поведінки, представленої реакціями педагога та студента (біхевіоризм); 2) міжіндивідуальних контактів, виявлених та упорядкованих у ситуаціях, учасниками яких можуть бути викладач та студенти під час навчання (психоаналіз); 3) міжособистісних взаємин, що створюють можливості для самоактуалізації (особистісного зростання) викладача та студента (гуманістична психологія); 4) інструменту розвитку інтелектуальних умінь та навичок студента, формування його когнітивних структур, норм і цінностей (когнітивна психологія); 5) системи взаємодій у процесі вироблення й зміни соціальних значень та ситуацій педагогом і студентами (інтеракціонізм).

В. Сластьонін звертає увагу на те, що соціальна взаємодія між студентом і викладачем є комунікативним завданням, яке є педагогічним, але переведене на мову комунікації. Комунікативне завдання, відбиваючи мету педагогічної задачі, має допоміжний, інструментальний характер. Тому для організації конкретного педагогічного впливу необхідно уявляти способи його комунікативної реалізації [5, с. 221].

Досліджуючи функціональні особливості системи комунікативних задач, слід зазначити, що в процесі

комунікативної діяльності, відповідно до типів педагогічних завдань, виділяють – «дидактичну» і «виховну» задачу. Комунікативні задачі прийнято також поділяти на загальні комунікативні задачі майбутньої діяльності й поточні комунікативні задачі.

Під час взаємодії зі студентом викладачеві варто пам'ятати кілька правил, які ми виокремили, опрацювавши наукову літературу:

1. Орієнтуватися в умовах спілкування.
2. Привертати увагу.
3. «Зондувати душу» (розкрити психотип співрозмовника, його готовність до сприймання інформації).
4. Здійснювати вербальну й невербальну комунікацію.
5. Організувати зворотній змістовний і емоційний зв'язок.

Педагогу необхідно «пристосуватися» до загального стилю спілкування та до його конкретних умов. Подібна адаптація спирається на такі психологічні умови:

1. Усвідомлення педагогом власного стилю спілкування зі студентами.
2. Уявне відновлення попередніх особливостей спілкування в конкретному колективі – комунікативну пам'ять.
3. Уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності, виходячи з ситуації в аудиторії й поточних педагогічних завдань.
4. Конкретизація суб'єкта спілкування, яким може бути група чи окремий студент.

Для підтримання робочої атмосфери й ефективної співпраці викладач повинен привертати увагу студентів. Цього можна досягти різними способами, зокрема:

- а) вербальне спілкування;
- б) невербальна комунікація;
- в) пауза з активною внутрішньою вимогою уваги до себе;
- г) моторно-знаковий – звернення до таблиць, наочних приладів, записів на дошці тощо;
- д) змішаний варіант, що містить елементи усіх попередніх.

На думку В. Акімової, найчастіше використовується змішаний тип привертання уваги [3, с. 17].

Професійно-педагогічне спілкування потребує ретельного розкриття психотипу суб'єкта, його готовності до сприймання інформації. Завдання педагога полягає в формуванні чіткого плану про уявлення та умови спілкування й окресленні можливих комунікативних завдань. Вербальне спілкування – основне для вирішення комунікативного завдання, воно потребує наявності в педагога таких якостей: гарна вербальна пам'ять, уміння правильно дібрати мовні засоби для забезпечення яскраво-емоційного та виразного мовлення, уміння логічно будувати виклад навчального матеріалу, уміння орієнтуватися на співрозмовника та контролювати межі професійного спілкування.

Л. Погиба зауважує, що для досягнення високого рівня комунікативної взаємодії викладачеві варто використовувати такі підходи:

1. Підлаштовуватися «зверху й знизу» (добудування й прибудовування, залежно від ходу розмови).

2. Застосовувати й робити акцент на фізичній мобільності.

3. Постійно виявляти ініціативність у спілкуванні.

4. Підтримувати здатність керувати спілкуванням.

5. Активно використовувати жести, міміку й пантоміміку.

6. Залежно від ситуації, підвищувати й знижувати голос, використовувати педагогічне інтонування [3, с. 82].

Педагоги зауважують, що для студентів часто важливою є не сама інформація, а зміст, що вкладає в неї викладач, та структурованість викладу, а також ставлення педагога до повідомлюваних фактів. Викладач повинен використовувати цю особливість для ефективного співробітництва зі студентами.

Вирішення комунікативного завдання, як ми зазначали вище, – це організація змістовно-емоційного зворотного зв'язку. Змістовний зворотний зв'язок, на думку В. Селіванова, дає інформацію про рівень засвоєння учнями навчального матеріалу. Він здійснюється за допомогою фронтального й оперативного індивідуального опитування, періодичної постановки питань на з'ясування розуміння й аналізу виконаних завдань [5, с. 69].

Емоційний зворотний зв'язок створюється педагогом завдяки відчуттю настрою аудиторії, зрозуміти який можна

тільки за поведінки студентів, за виразом їхніх облич, за окремими репліками й емоційними реакціями.

Змістовний зворотний зв'язок разом з емоційним зворотним зв'язком надає інформацію педагогові про рівень сприйняття матеріалу студентами й розкриває налагодженість взаємин у колективі під час занять.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : уч. для вузов / И. А. Зимняя. – [2-е изд., доп., испр. и перераб]. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.
2. Методичні вказівки та матеріали до вивчення курсу «Мова професійного спілкування» (для студ. технологічного ф-ту) / укладач : В. С. Акімова. – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2009. – 39 с.
3. Погиба Л. Г. Українська мова фахового спрямування / Л. Г. Погиба, Т. О. Грибіниченко, Л. М. Голіченко. – Київ : Кондор, 2011. – 349 с.
4. Подоляк Л. Г. Психологія педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами [Електронний ресурс] / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко // Режим доступу: <http://www.psyh.kiev.ua>.
5. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания / В. С. Селиванов; [под ред. В. А. Сластенина]. – Москва : Академия, 2000. – 336 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; [под ред. В. А. Сластенина]. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.



Тетяна Плисюк

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

ЕКСПРЕСИВОНАЗВИ ПРОЦЕСУАЛЬНИХ ДЕНОТАТІВ У ПРОЗІ ОСТАПА ВИШНІ

Експресивність як лінгвістична категорія в українському мовознавстві досліджувалась багатьма видатними вченими-мовознавцями: Ю. Білодід, Н. Бойко, Л. Булаховський, В. Ващенко, Т. Вільчинська, А. Грищенко, П. Горецький, К. Городенська, Л. Жаркова, М. Жовтобрюх, Н. Іваницька, Г. Колесник, М. Кочерган, Л. Лисиченко, І. Огієнко, М. Пилинський, Л. Полюга, В. Русанівський, О. Турчак, В. Чабаненко, Я. Януш та ін.

На матеріалі оповідань із збірки «Мисливські усмішки» Остапа Вишні зроблено опис експресивоназв процесуальних денотатів, з'ясовано їхній стилістичний потенціал.

Мета статті – проаналізувати стилістичний аспект вживання експресивоназв у творчості Остапа Вишні.

Для досягнення поставленої мети було реалізовано такі **завдання**:

1) з'ясовано сутність поняття «експресивність», «синсемантичні експресивоназви» та «автосемантичні експресивоназви»;

2) проаналізовано вживання експресивних дієслівоназв у творчості Остапа Вишні.

Експресивність привернула до себе увагу дослідників, коли вже добре був вивчений номінативний лексичний склад мови. О. Турчак зазначає, що експресивність стала об'єктом спеціального лінгвістичного дослідження у зв'язку з вивченням семантики мовних одиниць та їхньої системності [8, с. 164].

На особливу увагу заслуговують праці В. Чабаненка. Учений досліджував такі проблеми: основи мовної експресії, засоби експресивного волевиявлення в українській мові,

стилістика експресивних засобів української мови, теоретичні засади дослідження експресивних засобів української мови.

«Лінгвістичний енциклопедичний словник» трактує експресивність як сукупність семантико-стилістичних ознак одиниці мови, які забезпечують її здатність виступати в комунікативному акті засобом суб'єктивного вираження ставлення мовця до змісту чи адресата мовлення [7, с. 591].

Дієслова посідають центральне місце в лексичній системі мови. Як засвідчує Л. Булаховський, саме ця лексико-граматична категорія має широкий експресивний діапазон. Експресивним дієсловом притаманні ознаки всієї дієслівної системи, яка вирізняється насамперед найбільшою, найбагатшою синонімією [3, с. 37].

Основне призначення дієслів з експресивним компонентом полягає в тому, щоб оцінити, схарактеризувати, зафіксувати певні особливості дій на фоні інших, однотипних, подібних, виділити їх із ряду однойменних.

Експресивні дієслова характеризують передусім найважливіші, найбільш значущі динамічні сфери життєдіяльності людини. Тому важливим завданням сучасного розвитку мовознавства є дослідження семантико-стилістичних особливостей дієслівних експресивоназв.

Українська дієслівна лексика за семантико-граматичними властивостями поділяється на: автосемантичні й синсемантичні дієслова. Як зазначає Н. Іваницька, автосемантична лексика – словоназви, які не потребують компенсації їхнього змісту іншими словами. Для них характерна, як правило, семантична повнота [5, с. 40].

Синсемантична лексика – лексичні одиниці, які не можуть самотійно реалізувати семантику й потребують доповнення свого семантичного значення іншими лексемами [5, с. 41]. Поділ слів на автосемантичні та синсемантичні відбувається відповідно до їхніх сполучувальних характеристик, їхньої прямої здатності номінувати той чи інший денотат.

Отже, сучасні теорії «автосемантизму – синсемантизму» повнозначних слів, що ґрунтуються на їхніх сполучувальних можливостях, досить рельєфно відтворюють денотативну природу повнозначних слів щодо їхніх можливостей власним

фонемним складом найменувати той чи інший денотат [6, с. 39].

На основі 100 реченнєвих конструкцій, відібраних із збірки «Мисливські усмішки» Остапа Вишні, ми проаналізували вживання у творчості письменника автосемантичних та синсемантичних експресивоназв.

Найпоширенішими серед конструкцій із вживаними в них автосемантичними дієсловоназвами є такі: 1) *З криком: «Бомбьожка!» ви зриваєтесь і мчите* [4, с. 11]. 2) *Попоївши, лягайте на канапу й читайте «Записки охотника» Івана Сергійовича Тургенєва. Прекрасна книжка!* [4, с. 34]. 3) *Він то рвоне вперед, то повернеться до вас і намагається, підстрибнувши, покласти передні лапи вам на груди, то знову – вперед* [4, с. 22]. 4) *Йосип Явдокимович, пихкаючи, совітує: «Пустимо з того боку, од груші, щоб проти вітру»* [4, с. 21]. 5) *Нервується Бандит ... Рветься і так жалібно-жалібно скавучить* [4, с. 71]. 6) *Та я стола нею підперла, бо ніжка поламалась* [4, с. 24]. 7) *Докучай зиркає у ваш бік, бачить, що нічого немає* [4, с. 28]. 8) *Іноді бахкає постріл ... другий... То вартовому ввижається зрада чи втеча, і він несамовито, пронизливо кричить і стріляє навмання у метушливі тіні смерек і стовпів* [4, с. 39]. 9) *Стоїть біля воза ремигає і думає свою волячу думку...* [4, с. 27]. 10) *А наш віз вискакує з тої гадюки, лишаючи її то в праву руч, то в ліву руч, торохтить, шелестить...* [4, с. 23].

Характерною ознакою перерахованих вище реченнєвих конструкцій є їхня здатність самостійно, без зв'язку з іншими словоназвами, репрезентувати семантичне значення, яке є закритим і не потребує уточнення іншими словами.

Для більшості проаналізованих нами речень характерне вживання автосемантичних дієслів, які репрезентують своїм семантичним значенням негативну оцінність, і лише невелика кількість реченнєвих конструкцій виражає позитивну оцінність.

Синсемантичні дієслівні експресиви представлені реченнями такого типу: 1) *Ви біжіть по підводі, під'їздіть, навалюйте ведмедя на гарбу, урочисто везіть додому* [4, с. 18]. 2) *Та то так! Підслідили, значить, і ханнули за ногу. Ну, нічого: може, десь впливе...* [4, с. 11]. 3) *Та зайця не*

*стріляйте! Лисичок спочатку **поколошкаємо** [4, с. 43]. 4) А наш вискакує з тої гадюки, лишаючи її то в праву руч, то в ліву руч, **торохтить** по грудках, шелестить травою ... [4, с. 23]. 5) **Задержи** голову до загартованої діри, він владно гукає в гроно мерехтливих очей і блідих облич [4, с. 5].*

На відмінну від автосемантичних експресивоназв, для реченневих конструкцій, у яких уживаються синсемантичні дієслова, характерним є те, що вони можуть реалізувати своє лексичне значення лише завдяки здатності дієслова поєднуватись із залежним словом, утворюючи з ним семантичну єдність.

Уживання речень у художньому стилі з експресивними дієслівними семами створює емоційний вплив на читача. Автосемантичні та синсемантичні експресивоназви вживають у реченнях із метою створення певного стилістичного ефекту. Вони здатні своєю семантикою виражати лексичну експресивність, що репрезентує суб'єктивно-емоційне ставлення автора, яке виражається лексичними засобами мови. Реченневі конструкції такого типу виконують у тексті образотвірну функцію, завдяки якій передається емоційний стан суб'єкта, увиразнюються та посилюються характерні риси особи чи будь-якого іншого денотата.

У збірці Остапа Вишні «Мисливські усмішки» переважає лексика процесуальних денотатів, яка репрезентує явище автосемантизму в системі української мови. Меншою мірою письменник використовує у своїх творах синсемантичні дієслівні лексеми з експресивним компонентом.

Список використаних джерел

1. Білодід Ю. І. Про лексичну сполучуваність дієслів / Ю. І. Білодід, Н. Б. Латман // Мовознавство. – 1984. – № 3. – С. 36-37.
2. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика в словнику, мові та мовленні / Н. І. Бойко. – Ніжин : Вид-во Ніжинського ун-ту, 2002. – 217 с.
3. Булаховський Л. А. Нариси з загального мовознавства / Л. А. Булаховський. – Київ : Рад. шк., 1955. – 248 с.
4. Вишня О. Вишневі усмішки: Усмішки, фейлетони, нариси / О. Вишня / за ред. І. М. Гузь. – Одеса : Маяк, 1978. – 271 с.
5. Іваницька Н. Л. «Повнозначне слово» з позицій сучасного осмислення його лінгвальної сутності [Електронний ресурс] /

Н. Л. Іваницька // Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/3356/1/Ivanytska.pdf>

6. Іваницька Н. Л. Явище автосемантизації в дієслівній системі української мови / Н. Л. Іваницька // Наукові записки. Серія: Філологія. Зб. наук. праць / ред. кол.: Н. Л. Іваницька, К. Г. Городенська, П. С. Дудик та ін. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – Вип. 13. – С. 38-42.

7. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – Москва : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

8. Турчак О. М. Експресія та експресивність як складові функціональної характеристики okazionalizmів (на матеріалі преси кінця ХХ століття) [Електронний ресурс] / О. М. Турчак // Режим доступу: <http://duer.edu/uploads/vidavnitstvo-15-16/12557.pdf>

9. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови / В. А. Чабаненко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – 351 с.



Галина Рудь

*студентка III курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
доц. Савчук Т. В.)*

ІСТОРИЗМИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТОТВОРЕННІ ВОЛОДИМИРА МАЛИКА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ПОСОЛ УРУС- ШАЙТАНА»)

Мова історичних художніх творів двопланова за своєю природою. У них успішно співіснують сучасна письменникова мова та мова історичної епохи. Характер сполучення цих двох мовних стихій, їхній обсяг, способи, прийоми введення елементів мови зображуваної епохи в тканину художнього твору можуть виявитися специфічними для різних авторів, спрямувань, жанрів.

Одним із основних чинників, які визначають відбір виражальних засобів, є принцип історизму, що потребує наявності у творі на історичну тематику «справжніх слів епохи». До них належать історизми та архаїзми - мовні засоби, які співвідносять зміст тексту з певним реальним часом [1].

З посиленням інтересу до маловідомих та забутих сторінок історії зростає також і цікавість до історичної романістики. А, як відомо, жоден історичний роман не може обійтися без історизмів та архаїчної лексики. Тому з'являється чимало праць, у яких історизми розглядають як невід'ємний елемент авторського текстотворення.

До аналізу лексики художніх творів звертались І. Білодід, П. Горецький, П. Доценко, В. Ільїн, Г. Їжакевич та багато інших дослідників. Цікавими є статті Н. Яценко, у яких досліджено застарілі слова та їхню художню функцію на матеріалі конкретних історичних романів. Українські мовознавці Б. Кобилянський і Я. Дзира вивчали роль і джерела архаїзмів у творчості Т. Шевченка. В. Карпова проаналізувала використання старовинної лексики в поезії М. Бажана. Л. Донець дослідив особливості мови художніх творів про Київську Русь на матеріалі історичних романів С. Склярєнка, П. Загребельного, драм І. Кочерги [3, с. 128-129].

Мета нашої статті - дослідження історичної лексики в контексті художнього текстотворення на матеріалі роману «Посол Урус-шайтана».

Наявність застарілих слів у тканині художнього твору, взаємодія та співвіднесеність їх з іншими словами на різних рівнях є виявом стилістичного функціонування застарілої лексики в контексті творів сучасних прозаїків. Хронологічно маркована лексика не створює відчуття архаїчності мови романів, а лише є мовним натяком на зображуваний час. Її вживання дає змогу зрозуміти загальний характер цілої епохи, її мову [1].

Історизми – це слова або їхні окремі значення (семантичні історизми), що вийшли з ужитку разом з позначуваними ними реаліями й не мають у сучасній мові синонімічних замінників. Це назви понять матеріальної культури (одягу, їжі, знарядь праці та зброї, грошей тощо), соціально-політичної сфери, професій, звичаїв та обрядів минулих епох: **кобеняк, саламаха, рало, гаківниця, злотий, боярин, соцький, волость, зборня, панщина, непман, МТС, дружина** (військо князя), **магдебурзьке право, кожум'яка, досвітки, справляти колодія**. Вони використовуються як засіб номінації в зображенні відповідної епохи [5, с. 195].

З метою всебічного відтворення колориту епохи XVII століття Володимир Малик у романі «Посол Урус-шайтана» широко використовує історичну лексику для найменування різноманітних сфер життя минулого.

Усю аналізовану лексику можна розподілити на дві великі групи: власне українські історизми та іншомовна історична лексика. У другій групі виділяються дві менші підгрупи: історизми турецької мови та історизми болгарської мови. Оскільки основна дія роману «Посол Урус-шайтана» відбувається на території Туреччини та Болгарії (тодішньої Османської імперії), то в тексті цього роману переважає турецька та болгарська історична лексика, власне українських історизмів тут найменше. Нижче в таблиці подано найуживаніші семантичні групи історизмів і розподіл їх за походженням.

Власне українські історизми	Іншомовні історизми		
	Татарська мова	Турецька мова	Болгарська мова
Одяг: свитка, жупан, шаровари, сап'янові чоботи, стьожка, черес.	Одяг: шапка-малахай, чарик.	Військові та цивільні стани населення: спагія, меддах, молодший ага, казнадар, чауш, бейлер-бей, аскер.	Стани цивільного населення: гайдук, балканджія.
Будівлі: хата-курінь, військова канцелярія, ѓонта.	Державні та соціальні інституції Кримського ханства:	Розважальні заклади: караван-сарай, ахчийниця.	Шанобливе звертання: другаре.
Соціальні стани: кошова старшина	ясир, мубашир, ясак, чамбул.	Одяг: каул, джеббе, чарухи.	Їжа: чорба, бринза, ракія.

Власне українські історизми в романі «Посол Урус-шайтана» – це номінації переважно одягу, військових та цивільних будівель, менше назв соціальних станів. У тексті

роману автор уживає найбільше історизмів на позначення вбрання запорозьких козаків та старшини: *Арсен виступив наперед. Подряпину на руці він уже встиг залити горілкою й притрусити порохом. Поверх малинового жупана на ньому наопашки був накинутий **кожух**, помережений красивим шитвом. Але і **жупан**, і **кожух** у багатьох місцях полатані, мабуть, не в одного хазяїна побували, поки, нарешті, потрапили до козака [4, с. 11]; Кошовий пройшов до сусідньої кімнати, що служила йому за опочивальню. Через півгодини з'явився з невеличким сувоєм паперу, перев'язаним голубою **стьоужкою**, і широким шкіряним поясом – **чересом** [4, с. 18].*

Лише один раз у тексті роману вжито власне українські найменування січових будівель та соціальних станів XVII століття: *Потім він ковзнув поглядом по довгих присадкуватих **хатах-курнях**, що причілками майже впритул упирались у фортечні стіни. Очеретяні стріхи припорошені дрібним сніжком. Попід ними – тьмяніють вузькі, мов бійниці, віконця. Будинки **військової канцелярії й кошової старшини вищі, кращі, криті гонтою**. На протилежному боці майдану красується фарбованими стінами й золоченими банями січова церква [4, с. 11].*

Як проміжний етап між перебуванням головного героя роману Арсена Звенигори в Україні та Османській імперії автор використовує прийом зображення його викрадення кримськими татарами та продажу на невільничому ринку. У цьому епізоді В. Малик також насичує текст історичною лексикою, що стосується Кримського ханства. Тут найчастіше використовуються історизми на позначення одягу та державних інститутів ханства: *У **кошлатих коротких кожухах** вовною назовні, у **баранячих та лисячих шапках-малахаях**, у незграбних **чариках** з телячої та лошачої шкіри, ноги були схожі на диких звірів, що раптом ошаленіли й накинулися на свою беззахисну здобич. [4, с. 34].*

Більшу частину роману «Посол Урус-шайтана» становить розповідь про пригоди Арсена Звенигори на території Османської імперії. Саме тому в тексті цієї частини використовується значна кількість історичної лексики, що характеризує найменування військових та цивільних станів населення, одягу, будівель. У цій частині тексту автор більшу

увагу звертає на назви військових звань та найменування розважальних закладів Османської імперії: *Життя наше текло вільно, розмірено. Служба була не важка й перемезалася товариськими гульбищами в караван-сараях й ахчийницях та різними витівками, на які я, признаюсь, був великий мастак. Але ми були аскери, тобто воїни, й одного дня нам затрубили похід. Знову повстали – в який раз – болгари!* [4, с. 52]; *Воля й слово падишаха!* – стомлено об'явив замість привітання *чауш*. – *Хай славиться ім'я його!* – схилилися в низькому поклоні *спагії*. *Що привело тебе до нас, шановний чауше повелителя півсвіту? – спитав господар, коли гонець відбив з піали шербету* [4, с. 115]; *через місяць я став справжнім меддахом. У високому кауці й поношеному джеббе, у стоптаних чарухах з телячої шкіри, з торбою за плечима, у якій лежав саз і кілька ячних коржів, зарослий густою чорною бородою, – таким я вийшов одного темного вечора з гайдуцького стану й попрямував до Загори* [4, с. 64].

У цьому ж романі текст, поряд з історичною лексикою турецької мови, насичений також історизмами з болгарської мови. Це збєбільшого найменування станів цивільного населення та їжі, а також шанобливі звертання: *Нам явно не фортунило. Гайдуки добре знали свою рідну країну і, користуючись знанням місцевості й допомогою балканджїв-горців, нападали зненацька. Убивали кільканадцять спагіїв або викрадали наших коней і зникали в лісових хащах, тікали по таких крутих і небезпечних гірських стежках, куди ми на своїх конях не могли й поткнутися* [4, с. 52]; *Марійка зникла в сінях, а старий поволі наблизився до гостей. – Прошу, друзарі, до господи старого Момчила. Марійка наварила чорби, а до неї є хліб і бринза. Та й ракії знайдеться сулія. Спасибі, бай Момчале, ми з великим задоволенням скористаємося з вашої гостинності, – відповів Арсен. – Бо, правду кажучи, добре-таки охляли за ці дні* [4, с. 137].

У досліджуваному романі застарілою лексикою марковано мову персонажів й авторське мовлення. Історизми в тексті поглиблюють психологічну характеристику героїв (*Одяг Сірка свідчив про те, що козак дбав не так про красу, як про зручність. Широкі шаровари шарлатового кольору, заправлені в м'які сап'янові чоботи, та білий жупан з*

фрізького сукна – оце і весь одяг. Біля лівого боку висіла дорога шабля – подарунок молодого царя Федора Олексійовича, котрий весною сів на московський престол [4, с. 14]), дають оцінку подіям (*Крим! По-татарськи – Кирим... Арсенові вже доводилося тут бути під час походу Сірка, і він знав, що це місце називалося Дорогою сліз, або Ворітьми сліз, бо де б людолови не взяли **ясир** – на Правобережжі чи Лівобережжі, на Слобожанщині чи в Галичині, на Дону чи під Москвою, – вони обов'язково проводили його через Перекоп. Ханська залога й **мубашири-урядовці**, які постійно перебували в перекопській фортеці, брали за кожного бранця **ясак** – податок для казни. Звідси **чамбули** розділялися на невеликі загони, що розтікалися по всьому **ханству** [4, с. 33]), характеризують історичних осіб устами автора або устами персонажа (*Яцько стояв збоку, не дуже прислухаючись до розмови. Він із захопленням розглядав Січ. То це, виходить, запорожці! Аж дивно, як вони схожі на хлопів із його рідної Смеречівки, звідки він утік ще в кінці літа. Такі ж огрубілі від роботи руки та обвітрені, видублені дощами і сонцем лиця. В більшості – поношені, латані **свитки, кожухи, стоптані чоботи і полотняні штани. Лише дехто одягнутий у дорогий панський кунтуш** чи новий **кожух до станка...** [4, с. 10]). Застаріла лексика в тексті найчастіше введена до мови головних та другорядних персонажів (*Ми з Гамідом служили разом в одному загоні спагіїв, що стояв у серединній Болгарії, – розпочав **меддах**. – Він був **молодшим агою**, мав двадцять років і обіймав посаду **казнадара**, яку одержав, дякуючи своєму дядькові, **чаушеві бейлер-бея** [4, с. 52]), що створює колорит епохи.***

У результаті проведеного дослідження можна зробити такі висновки: у творі Володимира Малика «Посол Урус-шайтана» представлено два шари лексики: мова сучасної й мова відтвореної епохи, вони доповнюють один одного, підкреслюючи естетичні можливості історичної прози. Автор не перевантажує текст застарілою лексикою, а дотримується міри в її використанні. Історизми є цінним виражальним і зображальним засобом, оскільки дозволяють письменнику правдиво відтворювати минулі події, а читачеві мати глибоке

та повне уявлення про спосіб життя та побут у період козаччини в Україні.

Список використаних джерел

1. Гайдученко Г. Історизми та архаїзми як виражальні засоби історичної стилізації / Г. Гайдученко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.linguistics.kspu.edu./webfm_send/1374
2. Гайдученко Г. Стилiстичний потенцiал хронологiчно маркованої лексики в українських iсторичних романах / Г. Гайдученко. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.linguistics.kspu.edu./webfm_send/851
3. Крупеньова Т. І. Стилiстичнi конотацiї архаїзмiв у художньому iдіолектi / Т. І. Крупеньова // Науковий часопис НПУ iменi М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – С. 128-132.
4. Малик В. К. Таємний посол : роман: у 2 т. / В. Малик. – Харків : Євроекспрес, 2011 – Т. 1. – 464 с.
5. Українська мова : енциклопедія / ред. кол.: В. М. Русанівський, О. О. Тараненко та ін. – Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. Н. Бажана, 2002. – С. 195.



Марта Росавицька

*студентка факультету іноземних мов
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
доц. Дробаха Л. В.)*

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОТИВНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Мова не виступає відокремленим аспектом людського буття. Це соціальне явище, яке реалізується лише в суспільстві. Використання мови як засобу полягає в реалізації конкретних потреб людини згідно з її соціально-комунікативними умовами. Суспільна функція мови визначається в здатності обміну інформацією між комунікантами. За допомогою мови ми виявляємо наші почуття та емоції. Мова виступає засобом передачі внутрішніх переживань та емоцій людини, що виникають внаслідок

відповідного життєвого досвіду. Зв'язок мови та емоцій виступає основним із феноменів, що сприяє взаєморозумінню.

Важливим показником емоційності мовлення є ставлення мовця до висловленого. Емотивна комунікація є виразником специфічної форми ставлення до повідомлення. Там, де спілкування має емотивну складову, одночасно виникає оцінне відношення до мовленнєвої ситуації. Під час появи емоції з'являється розуміння конкретної мовленнєвої ситуації. Емоції виникають не лише в мовленні, а й впливають на конструкцію та сприйняття тексту. Емоція настанова мовця є вирішальною для створення стилістичного навантаження та форми тексту.

Мова поєднує такі засоби, що допомагають виявити наше ставлення та емоції щодо повідомлюваного. Як наслідок, взаєморозуміння можливе лише за участі правильно підібраних лексичних одиниць для передачі необхідного відтінку емоцій. Кожна мова має специфічний арсенал лексичних одиниць, що відбивають такі емоції, як здивування, розчарування, радість, гнів, сум. Ці лексеми можуть утворюватися різними способами. Провідною галуззю лінгвістики, що вивчає емотивний склад мови є фразеологія. У нашій статті окреслено семантичні особливості емотивної фразеології в німецькій мові.

Актуальність наукової розвідки визначається соціальною важливістю фразеологізмів з емотивним забарвленням для досягнення взаєморозуміння між комунікантами під час мовлення.

Об'єктом є семантичні особливості емотивних фразеологізмів німецької мови. **Предмет** дослідження - це фразеологічні єдності з емотивним вираженням.

Матеріалом дослідження було обрано фразеологічні двомовні словники.

Мета статті полягає у виявленні та аналізі категорії емотивності в німецькій мові через вживання соматизмів у фразеологічних словосполученнях. Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких основних завдань:

- проаналізувати особливості фразеологічних сполучень з емотивним компонентом;
- виокремити фразеологізми з емотивним забарвленням;

- продемонструвати семантичні особливості тематично схожих соматизмів.

Під час дослідження було виокремлено 75 соматизмів, що виражають певні емоції за допомогою застосування семантичного поля «Частини тіла»: *Herz (серце), Kopf (голова), Auge (око), Ohr (вухо), Haare (волосся), Bein (нога), Nase (ніс), Rücken (спина), Bauch (живіт), Zahn (зуб), Zunge (язик), Leber (печінка), Gesicht (обличчя), Mund (рот), Nerven (нерви), Blut (кров)*.

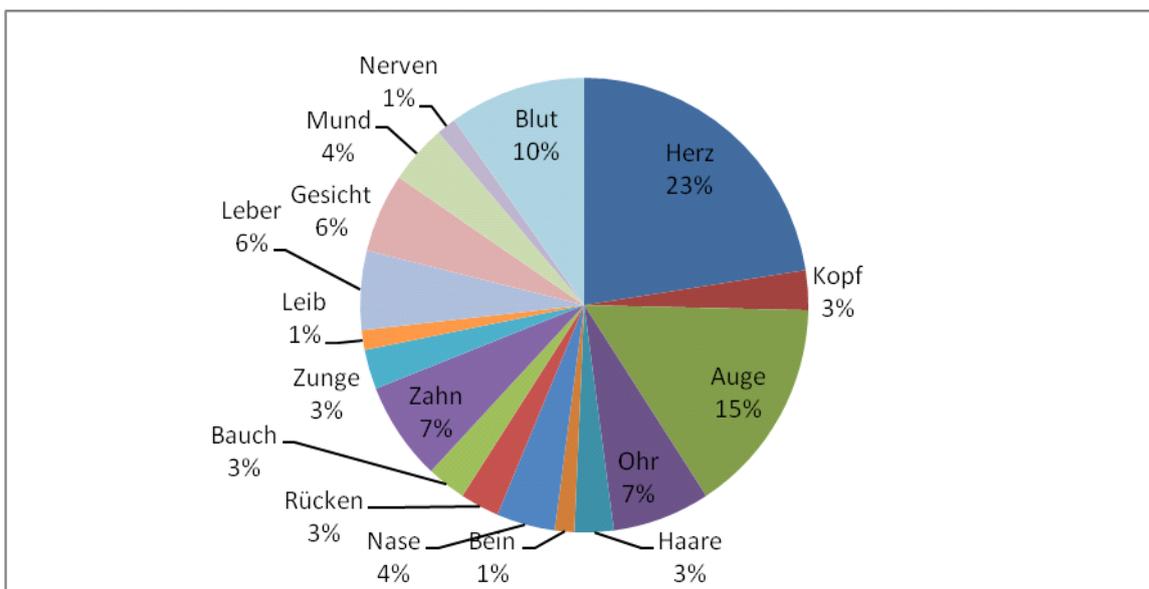
Ми проаналізували фразеологізми із соматичною частиною *серце* й дійшли висновку, що вони складають найбільшу палітру емоцій у німецькій фразеології. *Серце* – це символ любові та життя. Вірогідність уживання соматизмів цієї частини тіла складає досить велику частку й становить 23%.

В українській мові лексема *око* поєднується з такими прикметниками, як *сяюче, сліне, захоплююче*. Художники та поети описують *очі* з різних ракурсів. Для когось вони передають жаль, сум, прикрість, для інших - захоплення, радість, здивування. Йоганн Вольфганг фон Гете вбачає в *очах* сонце. «*Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nicht erblicken [...]*». У німецькій фразеології лексема *очі* може виражати такі емоції: сміх, цікавість, печаль, здивування, спантеличення, уважність, роздратування. Частота вживання цієї фраземи становить 15%.

Ще одним найбільш уживаним соматизмом у німецькій фразеології виступає така лексична одиниця, як *кров*. У когось *кров* кипить у жилах, передаючи неймовірний гнів, у когось *кров* підіймається по самі вуха, виливаючи неабиякий сором. Хтось ненавидить ближнього до краплинки *крові*. Саме з такими негативними емоціями співвідносить німецька фразеологія цю невід'ємну частину людського організму.

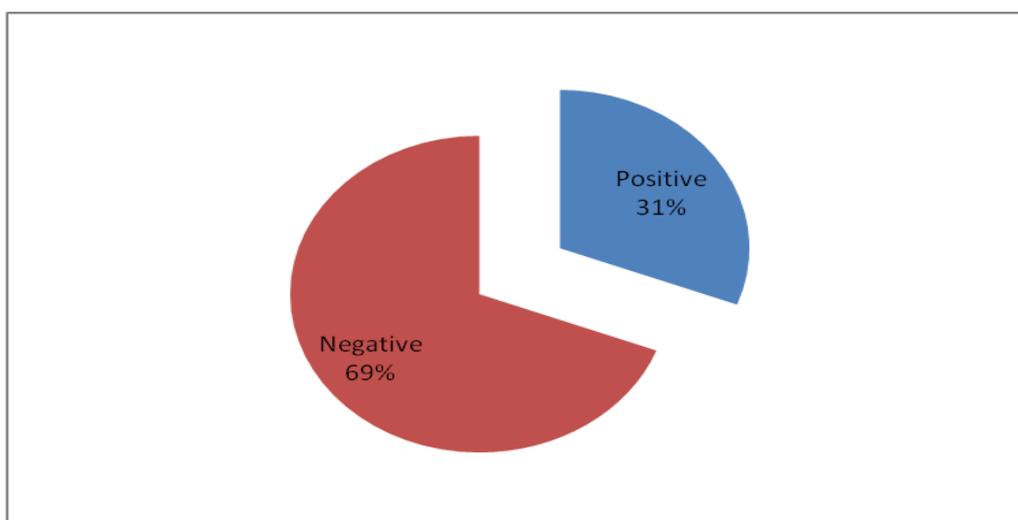
Інші частини тіла не є часто вживаними в німецькій фразеології й становлять відповідне відсоткове відношення: *нерви* - 1%, *язик* - 3%, *живіт* - 3%, *спина* - 3%, *печінка* - 6%, *ніс* - 4%, *волосся* - 3%, *нога* - 1%.

На діаграмі подано відсоткове значення використання фразеологізмів, що містять мовні компоненти певних частин тіла для вираження емоцій.



Упродовж нашого дослідження ми проаналізували такі категорії емоцій: *Ärger* (злість), *Hass* (ненависть), *Aufregung* (збудження), *Trauer* (печаль), *Leid* (прикрість), *Angst* (страх), *Freude* (радість), *Furcht*(страх), *Erstaunen* (подив), *Überraschung* (здивування), *Liebe* (любов), *Wut* (роздратованість), *Enttäuschung* (розчарування), *Erleichterung* (полегшення).

На діаграмі чітко зрозуміло, що частка фразеологізмів, які виражать негативні емоції, значно більша.



Список використаних джерел

1. Argyle M. Körpersprache und Kommunikation / M. Argyle. – Paderborn : Junfermann, 1973. – S. 23-25.
2. Gawrisch W. Deutsch-ukrainisches phraseologisches Wörterbuch. Band I / W.Gawrisch. – Kiew, 1981. – 410 s.



Інна Сержант

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. - канд. філол. наук,
доц. Богатько В. В.)*

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ – НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВНЗ

Постановка проблеми. Науково-дослідна робота студентів є однією з найважливіших форм навчального процесу. Наукові лабораторії й гуртки, студентські наукові товариства й конференції – усе це дозволяє студентові займатися повноцінною науковою діяльністю, знайти однодумців, з якими можна поділитися результатами своїх досліджень.

Дослідною роботою охоплені всі студенти вищих навчальних закладів. Написання рефератів, курсових, дипломних робіт неможливе без проведення наукових досліджень.

Студент під час самостійного опрацювання матеріалу розвиває такі важливі для майбутнього дослідника якості, як творче мислення, відповідальність, вміння відстоювати свою точку зору. Також неабияким досягненням є вміння концентруватись і розподіляти доцільно свій час. Студентські наукові об'єднання часто стають кузницею молодих кадрів для ВНЗ, у стінах яких вони навчаються й працюють.

На креативній сутності професійної діяльності вчителя-словесника акцентують увагу Л. Базиль [1], І. Брякова [2], Є. Ільїн [4], О. Куцевол [5], М. Пентиліук [7], О. Семенов [9], В. Сидоренко [10], В. Студенікіна [11], В. Шуляр [13] та ін.

Актуальність нашої розвідки визначено недостатньою опрацьованістю цього питання в лінгводидактиці.

Мета: дослідити умови розвитку креативності у форматі науково-дослідної роботи студентів.

Важливою здатністю людини є творча уява, яка сприяє формуванню й розвитку креативності. Креативні вміння формуються завдяки цілеспрямованій системі навчання за допомогою спеціальної методики, побудованої з урахуванням індивідуальних особливостей людини, передусім здатності до творчості.

Найбільший вплив на формування креативних умінь мають організаційно-педагогічні умови, а саме: наукова діяльність із застосуванням ефективних технологій, методів навчання [8, с. 274].

Розвиток систем інтелектуальних творчих якостей, таких як інтуїція, творча уява, оригінальність мислення, дивергентність мислення, асоціативність мислення та креативність відбувається внаслідок науково-дослідної діяльності. У процесі цієї діяльності студенти виробляють відповідальність, уміння відстоювати свою точку зору, вміння концентруватись і розподіляти доцільно свій час.

Отже, науково-дослідна робота – це одна з необхідних умов реалізації принципів навчання. Її основний принцип дослідження – креативність.

Автори «Психологічного тлумачного словника найсучасніших термінів» визначають креативність як «здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації», зазначаючи, що «серед інтелектуальних здібностей вона виділена в особливий тип» творчість визначено «як психічний процес створення нових цінностей» [12, с. 307].

Креативність – це базова здатність учителя-словесника, необхідна для розв'язання професійних завдань, здатність до творчості, створення нового, оригінального продукту, генерування цікавих ідей. Креативність визначає готовність ламати стереотипи, знаходити нові шляхи розв'язання складних проблем, тобто є внутрішнім потенціалом, що допомагає особистості успішно діяти, здійснювати ефективну самопрезентацію.

Формуючи творче мислення, ми плекаємо творчу особистість, отже, відповідаємо на сучасні суспільні виклики. Зусилля вчителів, викладачів вищих навчальних закладів мають зосереджуватися в напрямку розвитку креативності мислення особистості, мотивації до навчання, збільшення інтересу до пізнання, формулювання гнучкості інтелекту, постійного творчого пошуку й самовдосконалення, дбаючи про творчий потенціал суспільства й кожної людини зокрема [12, с. 31-33].

Це привчає майбутніх учителів творчо працювати над плануванням і проведенням уроку, не користуючись готовими конспектами, що пропонуються різноманітними виданнями та інтернет-мережею.

Потрібно оригінально підходити до побудови структури сучасного уроку, створювати оптимальні умови для розвитку творчих здібностей, креативного мислення школярів, щоб у процесі навчання вони вміли вільно висловлювати свої думки, образно мислити, творити.

Учителю важливо вміти мотивувати творчість школярів, пробуджувати в них бажання діяти не шаблонно, а оригінально, цікаво, стимулювати до творчого здобуття знань і заперечення стереотипів та звичних схем діяльності, сприяти становленню самостійної творчості в різних сферах життя.

Зазначимо, що останнім часом у наукових студіях активізувалася лексема «лінгвокреативність». До прикладу, Ж. Горіна подає визначення лінгвокреативності як якісно нового відображення реальної дійсності. На думку дослідниці, «лінгвокреативність, як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації» [3, с. 94-102].

Беззаперечним є той факт, що мовлення є основним компонентом діяльності вчителя та й людей загалом. А якщо це мовлення буде енергійним, активним, цікавим та імпровізаційним, то такі умови забезпечать успіх майбутнього вчителя-словесника. Наприклад, під час вивчення теми «Лексикологія» учням 5 класу потрібно активно працювати над розрізненням значень фразеологізмів, досліджувати сферу

їхнього використання, навчати дітей користуватися різними видами словників. Такі завдання спрямовані на виявлення індивідуальних інтересів: діти обирають ті теми для досліджень, які найбільше сподобались.

На уроках мови можна відводити час для поезії, коли учні слухають, «малюють» почуте, самі складають віршовані чи прозові твори. Такі вправи спонукатимуть до творчості, допомагатимуть розпізнати обдарованих дітей. Під час написання творів-описів природи учні демонструватимуть пошук образних висловів, навчатися використовувати епітети, метафори.

Ефективним видом творчих завдань, що сприяють розвитку мовлення та креативного мислення, є «Кубування», «Гронування», «Асоціативний куц», складання сенканів. Такі завдання підвищують інтерес до вивчення предмета, є заохоченням до процесу письма учнів, які не люблять писати, допомагають зрозуміти поняття й зв'язки, які інколи важко усвідомити при традиційних формах навчання.

Безумовно, розвитку креативності допоможуть уроки, на яких використовують творчі й випереджувальні завдання, що активізують інтелектуальний потенціал учнів, а також забезпечать індивідуальний підхід до кожної дитини, розвиваючи навички для пошукової діяльності.

Отже, науково-дослідна робота студентів вищого навчального закладу є одним із напрямів їхньої самостійної роботи, важливим чинником підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Список використаних джерел

1. Базиль Л. Педагогічні інновації в системі сучасної освіти. / Л. О. Базиль // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. – 2014. – № 17. – С. 11-17.

2. Брякова И. Е. Развитие креативных качеств личности в системе открытого образования. / И. Е. Брякова // Человек и образование. – 2009. – № 1. – С. 41-45.

3. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості / Ж. Д. Горіна // Вісник Луганськ. нац. пед. ун.-ту ім. Т. Шевченка (Педагогічні науки). – 2011. – № 15 (226). – С. 94-102.

4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011. – 444 с.
5. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: монографія // О. М. Куцевол. – Вінниця : Глобус-прес, 2006. – 348 с.
6. Мергут О. Особливості застосування нетрадиційних технік у процесі створення художніх творів студентами мистецьких факультетів / О. Мергут // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови національної системи освіти: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. аспірантів та молодих вчених. - Хмельницький : ХГПА, 2010. - С. 68-73.
7. Пентилюк М. І. Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окунович. – Харків : ВГ «Основа», 2007. – 176 с.
8. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.
9. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 404 с.
10. Сидоренко В. В. Модель професійної компетентності вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісного підходу / В. В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини : наук.-методич. журнал. – Донецьк, 2010. – № 2. – С. 11-17.
11. Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної / В. Студенікіна // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209). – Ч. I. – С. 85-90.
12. Швед М. Розвиток творчого мислення як важлива складова формування творчої особистості / М. Швед, М. Довгань // Вісник Львів. ун-ту (Педагогічні науки). – 2008. – Вип. 23. – С. 31-33.
13. Шуляр В. І. Сучасний урок літератури і проблеми художньої рецепції свідомості/пам'яті в методиці середньої школи / В. І. Шуляр // Наукові праці Чорномор. держ. ун-ту ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія : Філологія. Літературознавство. – 2010. – Т. 135, Вип. 122. – С. 114-117.



Оксана Сидоренко

*студентка III курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Савчук Т. В.)*

**СЕМАНТИЧНА ПОВЕДІНКА СЛОВА
В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ
(НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ ОЛЬГИ КОБИЛЯНСЬКОЇ
«ЗЕМЛЯ»)**

Значний інтерес для читача й дослідника становить теорія О. Потебні про внутрішню форму слова. «Слово, власне, має три форми: зовнішню – фонетичну, семантичну (його значення), і внутрішню – здатність слова бути художнім образом, набувати в контексті різних відтінків значення» [2, с. 5].

Актуальність статті полягає в тому, що проблема семантичної поведінки слова в художньому тексті з лінгвістичного погляду описана науковцями ще недостатньо. До окремих аспектів цієї теми дещо дотикалися такі дослідники, як А. Гардуз, М. Ткачук, О. Мацяк, Н. Тимків та інші.

Метою нашої статті є вивчення семантичної поведінки слова в художньому тексті, в аспекті семантичних варіацій одного слова і його ролі в текстовій канві твору загалом.

Предметом дослідження є слово *земля*, на яке досить часто натрапляємо в однойменній повісті Ольги Кобилянської, а якщо конкретніше, то названий образ згадується у творі понад двісті разів. У цьому тексті воно виступає значущим та автосемантичним, тобто таким, що не потребує додаткових слів для розкриття свого значення і є стрижневим у творі. У певному контексті воно створює численні додаткові значення та відтінки, різноманітно варіює.

За жанром «Земля» – центроподійний роман, художня картина світу обертається навколо головного персоніфікованого

образу – землі, яка, немов фокус, вбирає всі суперечності часу й містить усі пружини сюжету, групує героїв і визначає їхнє світосприймання. Отже, мотив влади землі зумовлює сюжетно-композиційну організацію тексту [3, с. 200].

Концепт *земля* в художньому світі повісті Ольги Кобилянської має філософський вимір. Це архетипний, тобто первісний образ, відомий людству з давніх міфів. У цьому аспекті земля змальовується двопланово: як генератор життя, руху, змін, оновлення, вітаїстичного утвердження добра і як фатальний руйнівник, темна сила, що спричинює зло, забирає у своє чорне лоно людей, тварин, рослин. Така інтерпретація образу засвідчує давнє уявлення наших предків про землю як основу буття, у якому життя і смерть – рівнозначні величини [3, с. 203].

Розглянемо на прикладі окремих уривків з повісті семантичні варіації лексеми *земля*, які й підтверджують думку про те, що слово в контексті здатне набувати різноманітних значеннєвих відтінків.

«Лише його лінь гризе мене; він не любить землі» [1, с. 23] – *земля* є домінантою, стрижнем. Слово в тексті постає мірилом усіх людських цінностей та чеснот, визначає людські долі. Його значення не зовсім конкретне, мабуть, воно більш загального значення – єдиної цінності життя.

«Оце все ми носили, а і більше ще! Землю, і дрова, й вугілля...» [1, с. 24] – у цьому уривку значення слова *земля* цілком протилежне тому, що ми розглядали в попередньому тексті: воно конкретне, означає верхній шар земної кори.

«...у своїх барвах жива й свіжа, шкода лиш, що не говорила», земля, яку «знав... в кожній порі року і в різних... настроях, мов себе самого» [1, с. 31] – цей текст виступає цілісним поетичним цілим. Центральним елементом є слово *земля*. Проте його значення розкривається за допомогою допоміжних слів-детермінантів, представлених як художні тропи. Це й епітети *«жива й свіжа»*, порівняння *«знав [землю] в різних...настроях, мов себе самого»*. Змінність, динамічність та непостійність землі простежується в словосполученні *«знав...в кожній порі року»*, а це, зі свого боку, зумовлює й чисельність самих семантичних варіювань поняття *земля*. Такий же ефект мають словосполучення «у

своїх барвах» та «шкода лиш, що не говорила», які підсилюють різноаспектність до підходу тлумачення значення слова **земля**.

«Неначе чув і бачив, як земля з задоволенням розходилася, розкошувала, як її соки відсвіжувались, і як вона, насичена, віддихала важкими пахощами» [1, с. 30] – цей текст подає лексему **земля** як художній образ, який є центральним складником тропу – персоніфікації (уособлення). **Земля** як нежива істота набуває рис живої: вона *«розходилася, розкошувала, ... віддихала»*.

«Земля розтягнулась, немов ожидала кого й віддихала землисто-вогким віддихом... Землі було миле те розорювання її маси, вона не противилась йому в жодному місці, була м'яка й крихка і гріла свої освіжені сугави в сонці, а її вогкий віддих розходився у воздуху і зраджував її глибоке вдоволення» [1, с. 45-46] – у цьому тексті **земля** є складником художнього тропу, зокрема персоніфікації, оскільки й тут бачимо перенесення ознак живої істоти на неживу: *«розтягнулась, ожидала, віддихала»*, *«землі було миле...вона не противилася»*. **Земля** в тексті може бути вдоволеною чи невдоволеною.

Проте тут уже навколо **землі** створюються додаткові зорові, нюхові та тактильні підсилення значення слова. Передусім, це образ сонця та «освіжених сугавів» (зорове підсилення). Уривок *«вогкий віддих розходився у воздуху»* пробуджує нюхові відчуття. *«М'яка й крихка і гріла...»* земля опиняється ніби-то в нас у руках, і ми її відчуваємо.

«Вона [земля] підпливла нашою кров'ю і нашим потом. Кожна грудка, кожний ступінь може посвідчити, як наші крижі угиналися тяжко, дороблюючися її, як часто голодом і холодом ми годувалися, аби зроблене не йшло на кусник хліба, на неї, на грудочки її» [1, с. 23] – у цьому уривку вжито заміник концепту **земля** – займенник *вона*. Проте це не впливає на масштабність образу, а навпаки - підсилює його таємничість та всесильність. У підтексті можна простежити деякі ознаки такого літературного прийому, як оксиморон, тобто поєднання непоєднуваного. **Земля** виступає життєдайною силою для людей, вони відчувають з нею якийсь живий зв'язок. Але саме **земля** відбирає всі ті людські сили, саме вона заганяє та ламає людей, висмоктує з них життя.

У цьому уривку яскраво простежується думка, що *«влада землі несе позитивну енергію для людини, проте через збіг антигуманних суспільних та особистісних чинників у натурі селянина набуває негативної дії»*. Значення *землі* містить своєрідну антитезу, яка *«є рушієм розгортання художньої картини світу: зіставлено цивілізацію й природу»* [3, с. 201].

«Тої чорної, пожаданої, дорогої землі, без якої йому годі було як слід прожити, в якій був би день і ніч грибав, життя своє добував, – її не давав він йому» [1, с. 284] – цей уривок демонструє зовсім інший відтінок значення *землі*, порівняно з попередніми. Якщо раніше *земля* виступала якимось абсолютним бездоганним ідеалом, то тут спостерігаємо якісь сумніви, тому що авторка поряд з епітетами *«пожаданої, дорогої»* вживає дещо грубий епітет *«чорної»*, що надає *землі* якогось, хоч ще не зовсім ясного, проте сумного та тужливого відтінку.

«Землі?...Хіба на те, щоб ліг із нею в роті, та щоб вона навіки здавила, як здавив мене через нього жаль на сім світі!» [1, с. 284] – помічаємо, що значення *землі* художньо перебільшене. *Земля* постає всемогутньою, бо спроможна *«навіки здавити»*. Вона набуває значення смутку, печалі, туги й розпачу. До того ж, *земля* є основним складником такого художнього тропу, як порівняння. Вона може здавити так, як давить *«жаль на сім світі»*. Варто зазначити, що в цьому уривку *земля* проявляє своє автосемантичне значення. Слово є єдиним і повноцінним складником питального речення, яке не потребує додаткових слів для розкриття свого значення:

«... Коли настане весна – за три місяці вона вже настане – буде земля його надармо вижидати. Розстелиться чорна й широка, як море, голубе небо буде сміятися...» [1, с. 149] – спостерігаємо персоніфікацію художнього образу *землі*. Але цей троп ускладнений й одночасним порівнянням: *земля* сміється, як море, як голубе небо. Це підкреслює велич та могутність *землі*.

«...стане інший, звернеться до землі назад, і вона його вилічить...» [1, с. 44] – знову натрапляємо на персоніфікований образ *землі*, де спостерігаємо й, власне, авторське ставлення до неї. *Земля* здатна *«вилічить»*, вона цілюща та життєдайна у своїй природі.

«За землю підняв Сава руку на свого брата, лиш за землю!.. Як одинак надіявся колись дістати всю землю» [1, с. 273] – у цьому уривку надзвичайно глибокий зміст (підтекст), який розкривається за допомогою образу *землі*. Саме значення *землі* увиразнене та підсилене повторами цього слова. *Земля* виступає головною дійовою особою твору, вона визначає поведінку людей, ставлення батьків один до одного; навколо неї розвивається основний конфлікт. З одного боку, вона є життєдайною силою, живий зв'язок з нею відчувають працелюбні селяни; з іншого – ці ж самі селяни перетворили її на щось страшне, що приносить лише зло, бо заради володіння нею брат іде проти брата, забуваються всі людські закони.

Отже, проаналізувавши семантичне варіювання слова *земля* в тексті повісті О. Кобилянської «Земля», можна зробити висновок про мінливість та різноаспектність його значення: від конкретного до загального, від реального до художньо-образного, від прямого (денотативного) до різноманітних конотативних нашаровувань. *Земля* є стрижнем, основою цього тексту. Слово *земля* та його різноманітні варіативні значення зумовлюють зміст та форму тексту.

О. Кобилянська створює по-справжньому символічний образ землі-годувальниці, наділеної для людини неминущою магічною цінністю, безмежною владою. І цей символічний елемент повісті надає їй загальнолюдського звучання, виносячи проблематику твору за межі певного часу й певної країни.

Список використаних джерел

1. Кобилянська О. Твори : в 2 т. / О. Кобилянська – Т. 2. – Київ : Дніпро, 1988. – 620 с.
2. Краснова Л. Текст як художня цілісність / Л. Краснова // Укр. мова та літ. – 2000. – № 11. – С. 5-6.
3. Ткачук М. П. Художня своєрідність роману «Земля» Ольги Кобилянської / М. П. Ткачук // Наук. записки Терноп. нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка. Серія: Літературознавство / редкол.: М. П. Ткачук, Р. Т. Гром'як, О. Л. Глотов [та ін.] ; [за ред. М. П. Ткачука]. – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – Вип. 38. – С. 197-211.



Катерина Сердюкова

*студентка III курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Савчук Т. В.)*

ЛІНГВАЛЬНА ПРИРОДА СКОРОЧЕНЬ В ІНТЕРНЕТ-ТЕКСТАХ

Як відомо, люди певного роду діяльності використовують деякі слова й сполуки слів, властиві тільки їхньому колу спілкування, проте вони часто залишаються незрозумілими для інших людей. Останнім часом такі слова часто називають англійським терміном «сленг». Зрозуміло, сленг має право на існування, оскільки не тільки полегшує номінацію явищ, дій, близьких для деякого відносно відокремленого кола осіб, але й сприяє взаєморозумінню загалом. У користувачів Інтернету, звичайно, також є свій сленг, який найчастіше виявляється як скорочення слів.

В електронному спілкуванні новачок, а іноді й досвідчений користувач мережі, час від часу може натрапляти на незрозумілі йому сленгові слова та аббревіатури. Тому актуальним є дослідження використовуваних в online-комунікації термінів та скорочень під час творення інтернет-текстів у розмовному стилі.

У працях сучасних науковців (А. Дурманенко, О. Дзюбіна, І. Скаб, А. Салій, Л. Царьова, С. Чемеркін) досліджено функціонування скорочень, аббревіатур, використовуваних комунікантами в інтернет-текстах українською та іноземними мовами, проаналізовано джерела виникнення та способи творення мовних елементів, подано приклади побутування досліджуваних слів у текстах. Розбіжності в науковому доробку мовознавців щодо цієї теми полягають у трактуванні семантичного значення мовних скорочень та аббревіатур різними мовами.

Аналіз новітніх мовних елементів у інтернет-текстах різними мовами, визначення шляхів їх утворення та варіантів їхніх лексичних значень у контексті становить **мету** нашого дослідження.

У сучасному інтернет-спілкуванні актуальною є економія часу для передавання інформації між комунікантами. З метою відтворення ефекту усного діалогу комуніканти намагаються передавати її якнайшвидше. Ще одна характерна риса синтаксису мови в Інтернеті – тенденція до відхилення від синтаксичних і пунктуаційних норм, що простежуємо здебільшого в діалогічних жанрах. Порушення цих норм розвивається під впливом телеграфного стилю комунікації (різновиду спілкування, що відбувається в умовах обмежених комунікаційних ресурсів) [4]. Принципу економії часу підпорядковане й використання скорочень. Спостереження за мовною практикою в Інтернеті свідчить про те, що ця писемна форма спілкування тяжіє до передавання невербальних засобів комунікації. Використання таких елементів, як емотикони, специфіка побудови фрази, нехтування нормами, вказують на те, що, по-перше, для комуніканта важливо передати не докладний зміст інформації, а її найзагальніший характер, розрахований на швидке й приблизне розуміння її змісту. По-друге, писаний текст у зазначеній ситуації спілкування набуває виразних ознак усної комунікації, тому так створюється ефект усної розмови [4].

Також широко вживаними в Інтернет-комунікації є акроніми. Вони мають багато спільних рис з аббревіатурами, проте можуть складатися не лише із перших літер й частин слів, а інколи й цілих слів. Д. Крістал наполягає на визначенні акроніма як аббревіатури, утвореної з перших літер її складових, до того ж її не лише можна читати за алфавітним звучанням (BBC, EEC), а й за правилами орфоєпії (NASA, NATO). Також характерними є крапки після кожної букви в аббревіатурах і відсутність їх в акронімі (V.I.P. та VIP – аббревіатура й акронім відповідно). Завдяки цьому акронім сприймається як цілком самостійне слово, а не набір букв, і це є його головною відмінністю від аббревіатури. Акронім – середня ланка між словоскладанням й аббревіацією, що робить

його дуже корисним для комунікантів задля збереження часу [6].

У своєму дослідженні ми проаналізували особливості творення текстів за допомогою скорочень, акронімів та новостворених мовних елементів в Інтернет-комунікаціях українською, російською, англійською, іспанською та французькою мовами.

Ураховуючи те, що англійська мова є інтернаціональною мовою спілкування, яку більшість людей вивчає як другу мову, не дивно, що саме з неї походить найбільше запозичених конструкцій розмовного стилю. І не лише в слов'янських мовах. Оскільки англійська мова є базовою для функціонування нових елементів в Інтернет-комунікації, ми вважаємо, що саме їх варто брати за відправну точку в нашому дослідженні.

Більшість акронімів в англійській мові виникають завдяки співзвучності деяких слів з цифрами та літерами алфавіту. Наприклад:

S – see (дієслово to see «бачити»)

R – are (дієслово to be «бути» у другій особі однини)

U – you («ти»)

2 – two («два»), to (прийменник «в», «на»), too («занадто»)

4 – four, for (4U – «для тебе»)

8 – ate (дієслово to eat «є» в Past Simple)

Використовуючи інтернет-тексти, розглянемо детальніше англомовні конструкції скорочень, утворених переважно акролінгвальним способом, тобто з використанням для цього лише перших літер. Інколи подібні скорочення втрачають милозвучність, вилучаючи зі свого складу голосні літери. Хоч для вимови ці елементи письмового тексту розмовного стилю є складними та на письмі вони дещо спрощують сам процес спілкування й економлять часові ресурси комунікантів.

1. ASAP – as soon as possible – цим скороченням часто послуговуються в робочому середовищі для написання нагадувань (memos). As soon as possible означає «якмога швидше» або «що швидше, то краще».

2. PLS, PLZ – Please – «будь ласка».

3. IOU – I owe you – досить поширене й відносно корисне скорочення. Читається воно по буквах: I [aɪ] + O [əʊ]

+ *U* [ju:]. Лексичне значення цього сталого скорочення визначається за аналогією до фонетичного звучання. Так само звучить фраза *I owe you* («Я тобі зобов'язаний (-а)») – ваш співрозмовник дякує вам за люб'язність й обіцяє відповісти тим самим.

4. **THX** – *Thanks* – «спасибі».

5. **LOL** – *Laugh out loud!* = *I laugh out loud* – «голосно регочу!», «регочу, що не можу зупинитись».

6. **OMG** – *Oh my God! Oh my goodness! Oh my gosh!* – це є відносною фразою-вигуком для емоційного вираження думок, почуттів комуніканта: *OMG! It's Dylan O'Brien!* («Господи! Це Ділан О'Брайен!»).

7. **BRB** – *Be right back* використовуються комунікантом під час робочого процесу для того, щоб попередити співбесідника про свою відсутність на певний час. Також використовуються парне до нього скорочення для повідомлення іншому комунікантові про повернення першого у віртуальну розмову: *I'll be right back* («Я повернуся»).

8. **B2W** – *Back to work* – *I'm back to work* («Я повернувся до роботи»).

9. **? 4U** – *Question for you* – якщо комунікант хоче запитати, найчастіше використовує конструкцію, утворену шляхом поєднання цифр, співзвучних зі словами (4 four, «чотири» – for, «для»), власне літер та семантично-символічних відносно контексту знакових символів: *I have a question for you* («Запитання для тебе = У мене є для тебе запитання»).

10. **IMHO** – *In my humble opinion* – загалом на фразу «4U» комунікант відповідає парним скороченням, яке перекладається як: («На мою скромну думку» (*humble* означає «скромний»)).

11. **IDK** – *I do not know* – «Я не знаю» – якщо комунікант не знає відповіді на запитання він, зазвичай, відписує співрозмовнику саме так.

В інтернет-комунікації між друзями, родичами чи добрими знайомими можливе двозначне трактування виразу на основі власного досвіду спілкування. У такий спосіб виникає явище омонімії у сфері сталих англомовних скорочень. Так, згрубілий сталий вираз «**WTF** – *What the*

*f**k*» вступає в омонімічні відношення з фразою «**WTF – Well That’s Fantastic**». Розглянемо значення цих виразів на прикладі комунікативних конструкцій.

Зразок оригіналу тексту

Переклад українською мовою:

sms-повідомлення:



- Отримав «відмінно» з хімії!
- WTF, прекрасно.
- Мам, а що по-твоєму означає WTF?
- Well That's Fantastic («Що ж, чудово!»).



- Що означає IDK, LY і TTYL?
- «Я не знаю», «люблю тебе», «поговоримо пізніше».
- Гаразд, запитаю у твоєї сестри.

Існують окремо визначені «формули» прощання між комунікантами. Вирази утворюються також акролінгвальним способом завдяки поєднанню великих літер з цифрами, співзвучними з певними семами:

CUL8R – *See you later = I'll see you later* – формула C + U + L + eight + R = see + you + later. Українською це можна перекласти так: «Побачимося пізніше».

TTYL – *talk to you later = I'll talk to you later* – «Поговоримо пізніше».

LY – *love you* – «Люблю тебе».

XOXO – *Hugs and Kisses* – «Обійми та поцілунки» або «обіймаю та цілую».

Окрім запозичень з англійської мови, україномовні комуніканти використовують й власне національні, зокрема народно-фольклорні, сталі скорочення. Загалом вони утворюються акролінгвальним способом. Подамо декілька прикладів:

МРН – *Мокрим Рядном Накр-ите/-ється/-ити*

ПТВВ – Під Три Верби Вибриком
ВСГ – В Свинячий -Собачий Голос
БЗВКЛ – Баба З Возу Коням Легше
НТСЯГ – Не Так Сталося Як Гадалося
БЗВС – «Баба З Воза – Вовки Ситі».

Російськомовні скорочення та акроніми дещо відрізняються від попередніх. Найчастіше вони творяться шляхом вилучення голосних, уникнення складних для вимови сполучення звуків та акронімізації шаблонних, найчастіше вживаних фраз. Вони є лінгвістично простішими за попередні, тому й дещо простіші для розуміння російськомовним комунікантом:

<i>Скорочення</i>	<i>Трактування</i>	
	<i>російською мовою</i>	<i>українською мовою</i>
Др.	день рождения	день народження
Кмк	как мне кажется	як мені здається
Кст	кстати	до речі
Кто-нить	кто-нибудь	хто-небудь
Мож	может	можливо
Нг	Новый год	Новий рік
ок	о'кей	о'кей, добре
оч	очень	дуже
пасиб, пасибки	спасибо	дякую
пжлст	пожалуйста	будь ласка
пож	пожалуйста	будь ласка
прив	привет	привіт
спок	спокойной ночи	на добраніч
спсб, спбо	спасибо	дякую
Что-нить	что-нибудь	що-небудь

Отже, у статті досліджено скорочення, які використовуються комунікантами в інтернет-текстах англійською, українською, російською мовами. Мовою міжнародного спілкування є англійська, тому саме з неї в інші мови переходить найбільше сталих скорочень, або ж вони за семантичною аналогією адаптуються на конкретному мовному ґрунті. Загалом, провідним способом утворення скорочень є акролінгвальний, тобто з використанням лише перших літер. Інколи подібні структури втрачають милозвучність, вилучаючи зі свого складу голосні літери, або ж тому, що скорочення утворені шляхом поєднання цифр, співзвучних зі словами, власне літер та семантично-символічних відносно контексту знакових символів. Хоч для вимови ці елементи інтернет-тексту розмовного стилю є складними, але на письмі вони дещо спрощують сам процес спілкування й економлять часові ресурси комунікантів. Ґрунтовні дослідження інтернет-текстів, зокрема розмовного стилю, де найширше варіюються різноманітні скорочення щодо їхніх значень та співвідношень з відповідниками в мовному тлумаченні, згодом стануть підґрунтям для систематизації та кодифікації мовних форм скорочень, загальноповживаних комунікантами на сучасному етапі.

Список використаних джерел

1. Испанские сокращения в коротких посланиях [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://hispablog.ru/?p=1278>
2. Онлайн словник французької мови (скорочення, абрєвіатури) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mamadu.ru/transl1abr.htm>
3. Словник скорочень російської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sokr.ru/>
4. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та внутрішньо-структурні процеси: монографія / С. Г. Чемеркін. – Київ : НАН України. Інститут української мови, 2009. – 240 с.
5. Collins English Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/netspeak>
6. Crystal D. Language and the Internet / D. Crystal. – Cambridge university press, 2004. – 272 с.



Вікторія Тямушева

студентка I курсу бакалаврату
факультету менеджменту
Вінницького національного технічного університету
(Наук. керівн. – викладач кафедри мовознавства
ВНТУ Радомська Л. А.)

ЛЕКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОЕТИЧНОГО МОВЛЕННЯ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

Спадщина Лесі Українки належить до всесвітньої скарбниці художнього слова. В історію української і світової літератури Леся Українка ввійшла як неперевершений митець, перу якого належать яскраві поезії переважно громадянського, патріотичного звучання. Її творчий доробок багатий справжніми шедеврами інтимної та пейзажної лірики. Позбавлена можливості грати на фортепіано й стати композитором через тяжку хворобу, вона передала всю музикальність своєї натури через слово. Її лірика сповнена глибокої пристрасті, ніжної задушевності, щирої любові до рідної землі, навколишньої природи, до свого нескореного народу.

Творчість Лесі Українки є цікавим явищем як з погляду змісту чи поетичної форми, так і з погляду мови. Дослідники приділяють увагу різнобічному вивченню художнього світу Лесі Українки. Дослідження мовних явищ у творах Лесі Українки має важливе значення для розвитку поетичного стилю української літературної мови взагалі. Лексичні явища в поетичному мовленні Лесі Українки вивчали Н. Дмитренко, І. Огієнко, В. Покальчук та ін. Зупинимось на одному з аспектів поетичного мовлення цієї письменниці – лексичному.

Номінативна лексика – слова, ужиті в прямому значенні [2, с. 13]. Стилiстично нейтральна лексика становить основу художнього твору, служить засобом точної передачі подій і вчинків персонажів, наприклад: *Коли сей лист застане папу ще в Києві, то передай йому моє поздоровлення з Новим*

роком; Україна і не мала нічого спільного з московською державою [4].

Джерелом збагачення поетичної мови є діалектизми. Діалектизми (грецьк. *Dialektos* – розмова, говір, наріччя) – слова, що вживаються лише на певній території. У художній літературі діалектизми використовують для мовної характеристики персонажів, підкреслення особливостей побуту мешканців певної місцевості, відтворення місцевого колориту. Українську народну мову поетеса черпнула набагато глибше, захопивши й говори знайомого та дорогого їй Волинського Полісся й Волині, які до неї в літературній мові майже не вживали. Новаторство Лесі Українки полягає в розширенні мовної бази діалектизмів та в їхньому доборі.

Як стверджує Н. Дмитренко, «основним діалектним джерелом для Лесі Українки були відомі й близькі їй волинські говірки, точніше, ковельські, з їхньою своєрідною лексикою, фразеологією, синтаксисом, мішаним стилем, характерним для перехідної смуги поліського, або північного діалекту. Своєрідність цього стилю письменниці добре уявляла; називала його «нашим», «волинським», «народним» [1].

«Волинський стиль» у творах Лесі Українки визначений волинізмами. В українській діалектології термін *волинізм* не вживаний, але, на думку діалектолога В. Покальчука, він найбільш точно відповідає визначенню особливостей лексичних діалектизмів, узятих письменницею на Волині, а також специфіці їхнього вживання в літературних творах [3, с. 57-76].

Леся Українка використовувала багато лексичних волинізмів, котрі зустрічаються як у мові автора, так і в мові персонажів. В одній із ремарок «Лісової пісні», наприклад, читаємо: «*На куцах стремлять горщики, гладишки*» [4]. *Гладишка* (загальновоживане *гличик, глек*) – це один з елементів розмовно-побутової лексики Волині. Це слово позначає вид високого глиняного посуду, переважно великого або середнього розміру, з невеликою опуклістю в нижній своїй частині. Ця назва розглядається як «чисто волинське слово», як один із прикладів обласної (територіально-діалектної) лексики. Інший приклад: «*По лісі калатають*

клокічки – *десь пасеться товар*» [4]. Слово *клокічки* позначає дерев'яні дзвіночки, котрі вішали худобі на шию, щоб легше було її розшукати, коли вона паслася на заболочених місцях серед кущів. Підтвердженням того, що це волинізм, свідчить покликання в словнику Б. Грінченка на Ковель як на місце, звідки береться така назва. У поданому вище реченні є слово *товар* (тюркського походження із значенням *гроші* замість літературного *худоба*). Це слово, властиве розмовному жанрові, на Волині є звичним, і Леся Українка взяла його з ковельських говірок.

Легко переконатися, що волинізми часто трапляються в мовленні персонажів «Лісової пісні». Це пояснюємо тим, що вона створена на матеріалі волинського фольклору, і письменниця використала діалектизми для відтворення місцевого колориту. Так, «Той, що греблі рве» говорить: «Збігав я гори, доли, яри, *ізвори*» [4]. Слово *ізвори* вживається на Ковельщині зі значенням «вибоїни» або «ями», розмиті водою, які не можна проїхати. У ремарці «Лісової пісні» знаходимо волинську назву птахів сичів – *пущики*: «Уїдливо хававкають *пущики*». Це слово на Ковельщині й тепер є загальновідомим. Образ матері Лукаша висвітлюється або її звичайною розмовно-побутовою лексикою («*управлюся тимчасом з дробиною*», тобто зі свійською птицею), або спеціально підібраними діалектизмами. Яскравим прикладом останнього є випадок, коли мати Лукаша накинулася на Мавку з докорами: «*упадоньку*», «*нездарисько*», «*нехтолице*» [4]. До речі, на Ковельщині й тепер можна почути слово *упадоньку* («*Ой мій упадойку*») зі значенням «усе пропало, настала біда». Так само вживається тут і слово *нехтолиця* («*взяв собі жінку-нехтолицю*») із значенням «лінива», «нероба».

Письменниця вважала доцільним використати волинізми й у творах, не пов'язаних із волинським життям, задля збагачення словника української літературної мови. Ілюстрацією цього може бути, зокрема, слово *хруст* у мові Деві – одного з персонажів поеми «У пущі»: «*Я хрусту принесу...*». Це слово як назва сухих гілок здавна вживане у Володимир-Волинському, у районах Волинської області, а також у північних районах Житомирської області. Доречно

згадати й такі діалектизми з творів Лесі Українки: *трутити* (штовхнути); *жаско* (страшно); *неохвітно, нагально* (негайно); *пильний* (негайний); *цілий* (увесь); *аби* (щоб). Ці волинізми залежно від жанру й стилю виконують різне завдання. Деякі з них уживані не тільки на Волині, але й в інших говорах поліського діалекту. Інтерес становить також слово *лилик* – діалектна назва кажана на Волині й Поділлі. Воно зафіксоване в оповіданні «Метелик», наприкінці якого зазначено: «*Волинь, 1889 р.*». Таке слово використане не для відтворення місцевого колориту, а з метою впровадження в українську літературну мову широковживаних діалектизмів, що відповідають потребам спілкування.

Значне місце серед лексичних засобів у творчості Лесі Українки займають полонізми. Полонізми (від середньолат. *Polonia* – Польща) – слово, його окреме значення, вислів тощо, запозичені з польської мови або утворені за її зразком. Лексичні полонізми в поетичній та епістолярній спадщині Лесі Українки умовно можна поділити на декілька груп. Значну частину полонізмів становить загальноновживана лексика. Ці слова пов'язані зі сферою взаємин між людьми. Сюди належать переважно дієслова, рідше іменники. Наприклад, у листі до свого дядька Михайла Петровича Драгоманова Леся запитує: «*Як там (у Болгарії) люди обходять різдво?*» [4]. У цьому реченні вжитий лексичний полонізм, у якому є зміни на фонетичному рівні (пол. *obchodzić*). Його еквівалентом в українській мові є слова *відзначати, святкувати*. Неабияка кількість полонізмів, що належать до загальноновживаної лексики, використовується в листах до матері, а саме: *зважити* (*zważyć* – урахувати, взяти до уваги), *викеровувати* (*wykierować* – спрямувати, направити, виховати), *уряджаючи* (*urządzać* – улаштовувати): «*Так от ти зваж моє положення*», «*Тим часом викеровую сама себе, коли не на професора, то на «світлого підприємця нашої літератури*», «*Метушиться вона тепер, уряджаючи дитячі роковини*» [4]. Наявність зазначених полонізмів у листах Лесі Українки до найдорожчої для неї людини є незаперечним свідченням українсько-польської двомовності поетеси. Ймовірно, ця двомовність завжди панувала в родинному колі Косачів. Ще з дитинства Леся перебувала в постійному оточенні цієї

двомовності, і закономірним наслідком було те, що вона вживала полонізми.

Із-поміж лексичних полонізмів у творчості Лесі Українки часто вживаними є емоційно забарвлені лексеми. Це переважно прикметники та прислівники, які виражають якісну оцінку предметів, наприклад: *знакомита* (пол. *znakomity* – чудовий, прекрасний), *доткливо* (пол. *dotkliwy* – дошкульний, нестерпний, тяжкий), *святечна* (пол. *święteczny* – святковий). Частина лексичних полонізмів семантично пов'язана зі сферою культурно-офіційного життя, зокрема урядування, освіти, медицини, наприклад: *одчит*, *герезія*, *конто*, *квестія курація*, *діаріуш* (відповідно пол. *odczyt* – доповідь, промова; *herezja* – єресь, дурниця; *konto* – рахунок, *kwestia* – питання, проблема, *kuracja* – лікування, *diariusz* – хронологічний опис щоденних подій, книга, у якій здійснюється цей опис).

Значна кількість полонізмів з текстів Лесі Українки належать до абстрактної лексики, наприклад: «*тутешній наш триб життя*» (*tryb* – спосіб), «*носитиму його рік, поки не буде з того якого skutku*» (*skutek* – наслідок), «*се так звані видатки на агітацію*» (*wydatek* – витрата), «*за се я часами почувую немов якусь уразу до мамі*» (*uraza* – образа), «*і ніякого трафунку лихого не сталося з нами*» (*trafuntk* – випадок), «*при такій звинності яось уживається фундаментальність у всьому*» (*zwinność* – спритність), «*переїде на другу квартиру, бо в сій ... вільгость*» (*wilgość* – вогкість, вологість).

У творах та листах Лесі Українки чимало фонетичних полонізмів. Під впливом польської мови поетеса використовувала невластиву для української мови фонетичну форму деяких слів, наприклад:

*Кажуть, голод в них почався, –
Якщо правда, дуже жаль.
Я б зібрався, розпитався,
але ж нині маю баль...*

У творах Лесі Українки лексичні засоби виконують важливу стилетворчу та образотворчу функцію, є одним із засобів передачі колоритності, тональності поліських говірок; домінантним образотворчим фактором (діалектизми в мовленні розкривають внутрішній світ персонажів); засобом

увиразнення, доповнення ментальності героїв на рівні світовідчуття; засобом відтворення певних фрагментів навколишньої дійсності; однією з ознак індивідуально-авторського стилю; засобом художньої оригінальності у відтворенні картини світу. Геніальна українська письменниця була вірна своєму принципові творення літературної мови.

Список використаних джерел

1. Дмитренко Н. Волинізми у творчості Лесі Українки / Наталія Дмитренко. – Режим доступу : <http://www.stationline.org.ua>.
2. Крайнікова Т. Мова художнього твору / Т. Крайнікова // Укр. мова та літ. – 2002. – № 17/19. – С. 84.
3. Покальчук В. Ф. «Волинізми» у творах Лесі Українки / В. Ф. Покальчук // Леся Українка : зб. ст. – Луцьк : Волин. обл. вид-во, 1957. – С. 57–76.
4. Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. / Леся Українка. – Київ : Наук. думка, 1977–1978. – Т. 1, 5, 10, 11.



Харкава Наталія

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

ЕКСПРЕСИВНІ СЛОВОНАЗВИ ПРЕДМЕТНИХ ДЕНОТАТІВ У ТВОРАХ МАРКА ВОВЧКА

Питання експресивізації словоназв на позначення предметних денотатів є складним. Ця проблема дослідження предметного денотата завжди перебувала в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних мовознавців. Властивість слова підсилювати логічний та емоційний зміст висловленого, виступати засобом суб'єктивного увиразнення мовлення привертала увагу багатьох дослідників (О. Горбунова, В. Ковалів, М. Пилинський, В. Телія та ін.). До проблеми творення експресивних словоназв у сфері різних частин мови

зверталися у своїх дериватологічних студіях українські мовознавці (К. Городенська, А. Грищенко, В. Грещук, Н. Клименко, Є. Карпіловська та ін.) [4, с. 38].

Метою наукової статті є опис результатів дослідження експресивних словоназв предметних денотатів у творах Марка Вовчка.

Останнім часом учені значну увагу приділяють вивченню слів у денотативному аспекті. Сутність денотативного підходу до вивчення мовних явищ полягає в орієнтації на природне, онтологічне розчленування предметів, ознак, дій, процесів, подій, станів, які певним чином відображаються в мові. Так, за денотативними ознаками виділяють лексико-семантичні класи повнозначних слів і їхні тематичні групи. Спільні денотативні ознаки предметів об'єднують іменникові назви предметів, істот, тварин, земноводних, птахів, абстрактних понять. На денотативній основі вичленовують прикметникові назви кольору, смаку, відстані, часової визначеності тощо. У складі дієслівної лексики виділяють і вивчають такі групи слів, як дієслова руху, мовлення, сприймання, розумової та фізичної діяльності, звучання тощо. Такі й подібні класифікації ґрунтуються на денотатах, на інтуїції дослідника, його знаннях про реальну дійсність, тобто екстралінгвальних факторах [3, с.48].

Вивчення повнозначних слів у проекції на відповідний денотат сприяє розкриттю внутрішніх закономірностей семантики і структури повнозначного слова й тим самим поглиблює теорію його знакової природи загалом [2, с. 14].

Для вивчення лексичної системи мови творів Марка Вовчка потрібен якомога повніший опис окремих тематичних груп лексичної системи. За основу беремо визначення: «тематична група – це ряд слів, які в тій чи іншій мірі збігаються за своїм основним змістом, тобто за приналежністю до одного й того ж семантичного поля» [4, с. 39]. У тематичній групі лексичні одиниці можуть виражати об'єкт, поняття, ознаку, дію, якість. Слова можуть групуватися відповідно до типів позначуваних ними понять. Досліджувана лексика тематично розподіляється на групи, у які об'єднують іменники залежно від певних типів денотатів. Тематичні групи

одночасно є лексико-семантичними групами, оскільки вони обмежені належністю до однієї частини мови – іменника.

Актуальність цієї роботи зумовлена практично повною відсутністю матеріалів щодо дослідження засобів мовної експресії у творчості Марка Вовчка, зокрема, вживання у творах письменниці суфіксів для творення експресивно забарвлених слів.

Мовна експресія – це властивість мовної одиниці підсилювати логічний та емоційний зміст висловленого, бути засобом суб'єктивного вираження мови. Через експресивність виражальних засобів мовець передає своє ставлення і до повідомлення, і до адресата [5, с. 156].

У творах Марко Вовчок найбільше використовує такий засіб експресії, як суфікси [6, с. 104].

Для творення пестливих іменників письменниця найчастіше послуговується суфіксом **-ик-**: *Панички!* – промовила до паничів, кланяючись у землю, - будьте милостиві до моїх хлопців [1, «Горпина», с. 42]; *Ой паночку, голубчику!* – благає його Горпина плачуча, - нехай же я хоч однесу сама [1, «Горпина», с. 49]; *Ви мені лучче око викольте тим дротиком!* [1, «Інститутка», с. 56]; *Убрала її панночка в чепчик з стрічками рябенькими та й посадила на крісleckу кімнати* [1, «Інститутка», с. 58].

Для творення пестливих іменників Марко Вовчок нерідко звертається до суфікса **-еньк-**: *Розходьтесь панове козаченьки, прошу я вас просьбою, не засмутіть гіпше мене, молоді!*; *Олеся стоїть у старій свитині, стоїть сама одна, розлучено її з чоловіком, діточки її стомили ніженьки, заклопотали головочку, годячи панському плем'ю, як лихий болячці;* *Чи напише ж так сумно й щиро, як моє серденько чує?* [1, «Козачка», с. 33]; *Чи ви ж доглядали її, батеньку?* [1, «Горпина», с. 49]; *Бува лихо, що плаче, а бува, що й скаче, - то так і моє лишенько* [1, «Інститутка», с. 52]; *Дорога й дорога, безлюдная доріженька попереду мною...* [1, «Інститутка», с. 69]; *Робота дожидає; треба жити, треба діло робити, треба терпіти горенько...* [1, «Два сини», с. 103].

Для творення пестливих іменників Марко Вовчок використовує суфікс **-ечк-** : *Було, як місяць у віконечко засвітить, Василько дивиться, очей не зводячи* [1, «Два сини»,

с. 98]; *Зелений двір травою високою поріс; од воріт дві стежечки по йому бігло узеньких: до будинку одна, друга до хати* [1, «Ледащиця», с. 104]; *Не надолужу, сестрице, не надолужу, - скаже гірко так, аж та весела щибетушечка, голівку схилить, зітхне і змовкне* [1, «Ледащиця», с. 114]; *Скажіть мені словечко, скажіть!* [1, «Ледащиця», с. 110]; *Воно зітхнуло разочок, і душечка її одлетіла...* [1, «Ледащиця», с. 115].

Для вербалізації оцінних характеристик предметів використовуються іменники, які належать до різних тематичних груп і розрізняються за такими параметрами: вікові ознаки, родинні зв'язки, соціальний стан, назви частин тіла, назви елементів побуту, назви одягу, назви предметів з абстрактним значенням (Див. табл. 1).

Таблиця 1

Типи іменників на позначення оцінних характеристик предмета у творах Марка Вовчка

Параметр	Кількість	Приклади
Вікові ознаки	4	<i>Не дав йому Господь діточок купочки, уродилась дівчинка одна-одним, як сонечко в небі</i> [1, «Козачка», с. 29]; <i>І вдень і вночі перед очима чорняві хлопчєнята, потомлені, поблідлі, привиджуються</i> [1, «Козачка», с. 37].
Родині зв'язки	8	<i>Я ще погуляю дівчиною, тіточко</i> [1, «Козачка», с. 30]; <i>Старий Якименко оженив сина, та таку-то вже невісточку собі взяв, що й не сказати</i> [1, «Горпина», с. 47].
Соціальний стан	5	<i>Які ще панєнята будуть</i> [1, «Козачка», с. 31]; <i>Розходьтесь, панове козаченьки, прошу я вас просьбою, не засмутіть гірше мене молодой</i> [1, «Козачка», с. 33].
Назви частин тіла	7	<i>Ще не час голівку молоденьку на господарстві клопотати; нехай</i>

		<i>погуляє дівчиною</i> [1, «Козачка», с. 29]; <i>І в долонечки вже плеще</i> [1, «Горпина», с. 47].
Назви елементів побуту	5	<i>Де вони на роботі, й вона туди вийде, і столичок за нею винесуть; сяде та все картами розкидає: се вже у неї перша забавка</i> [1, «Козачка», с. 38]; <i>А се, справді, перше говорив, що й хати нові поставлю у три віконця, а потім – то й старі розвалились</i> [1, «Горпина», с. 48].
Назви одягу	9	<i>Нема в їх ні забавок, ні іграшок дитячих, нема й одежинки про святий празник; і мати вернеться – нічого не принесе, щоб їх звеселити, щоб утішити своїх діток</i> [1, «Козачка», с. 38]; <i>А тут ще недостатки та нужда гіркая, що ні з чим і вирядити: ні сорочечки, ні одежинки годящої</i> [1, «Козачка», с. 42].
Назви предметів з абстрактним значенням	4	<i>Устино, серденько! Оплакана годинонька твоя</i> [1, «Інститутка», с. 60]; <i>Скажи мені усю правдоньку, скажи</i> [1, «Інститутка», с. 65].

- **За віковими ознаками.** Ця група об'єднує лексичні одиниці, які надають оцінні характеристики особи з погляду її біовікових ознак. У цій групі трапляються іменники, які вказують на осіб різного віку: від хлопчика до старця (позитивна й нейтральна конотація). Найчастіше вживані іменники на позначення осіб молодого віку, а найменування осіб старшого віку лише поодинокі.

- До групи «**Родинні зв'язки**» належать назви спорідненості кровної та юридичної. Ця група об'єднує лексичні одиниці, які виражають оцінні номінації осіб та мають позитивну та нейтральну конотації.

- **Соціальний стан.** Група об'єднує лексичні одиниці, які вербалізують оцінні характеристики особи з погляду її

соціально-статусних ролей. Такі характеристики мають позитивну конотацію.

- Лексико-тематичну групу «**Частини тіла**» можна поділити за характерною ознакою «обов'язковість-необов'язковість» на дві групи: 1. Слова, які називають необов'язкові частини тіла (вуса, борода). 2. Слова, які називають обов'язкові частини тіла (рука, нога, серце, вухо, губи, ніс).

- **Назви елементів побуту** широко представлені у творах Марка Вовчка. Побутова лексика є загальноживаною, належить до активного словникового запасу мовців і характеризується динамічністю й різноманітними семантичними процесами більшою мірою, ніж інші групи, належні до сфери побуту.

- Тематична група «**Назви одягу**» є складною й розгалуженою системою. Це одна з найдавніших груп лексики, що пов'язана з матеріальною культурою суспільства.

- Лексеми з **абстрактним значенням** виражають поняття, що їх безпосереднього за допомогою органів чуття не сприймаємо. Більшість таких слів містить словотворчі суфікси.

Отже, варто зазначити, що, з одного боку, засоби експресивізації мови у творчості Марка Вовчка надзвичайно різноманітні й виокремлюються на кожному мовному рівні, а з іншого, кінцевий стилістично-експресивний ефект можливий тільки за умов глибокого використання суфіксів, що можна спостерігати в текстах аналізованих творів. У творах Марка Вовчка ми виокремили сім тематичних груп, які репрезентують оцінні номінації особи від загальних номінацій до певних конкретних характеристик, наприклад, номінації, які описують соціально-статусні ролі особи, вікові характеристики. Серед досліджених лексичних одиниць переважають оцінні номінації з позитивною або нейтральною конотацією. У тематичній групі з віковими оцінними номінаціями лексичних одиниць переважно позначають молоду особу. У групі «Родинні зв'язки» наявна значна кількість оцінних номінацій матері, сина, дочки, сестри тощо.

Список використаних джерел

1. Марко Вовчок. Козачка. – Київ, 1969. – 208 с.
2. Нестеренко І. Я. Номінативний процес : з історії вивчення проблеми / І. Я. Нестеренко // Наукові записки. Серія «Філологія». – Вип. 1. – Вінниця : Вид-во ВДПУ, 1999. – С.10-14.
3. Іваницька Н. Повнозначне слово в його проєкції на денотат / Н. Іваницька // Укр. мова. – 2006. – № 3. – С. 48-57.
4. Пристай Г. До питання морфології експресивної лексики / Г. Пристай // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 39-40.
5. Галайбіда О. В. Синтаксичні засоби експресивізації наукового тексту / О. В. Галайбіда // Наукові праці Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка: Філологічні студії / ред. кол.: С. Д. Абрамович, О. С. Волковинський, Л. О. Іванова. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2003. – Вип. 34. – С. 66-69.
6. Філологічні студії : зб. наук. праць студентів / Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського; відп. ред. Т. С. Слободинська. – Вінниця : ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2012. – 288 с.



Інна Ямцун

*студентка III курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Савчук Т. В.)*

ВДАЛИЙ ЗАГОЛОВОК – УСПІШНИЙ ТЕКСТ

*Заголовок – це цілий світ, де повинні
жити твої герої,
нехай він не істинний,
а лише породжений твоєю уявою,
але це справжній світ,
де є свої закони, свої протиріччя
і де існують свої межі,
чітко позначені саме назвою –
заголовком.*

П. Загребельний

Заголовок – найважливіша складова успішного тексту. Перше, що бачить читач, – це заголовки. Саме привабливість

заголовок змушує людину зануритися у вивчення тексту. Можна сказати, що заголовок – це реклама, й успішність тексту багато в чому залежить від того, наскільки якісно вона виконана.

Мета статті – дослідити заголовок як частину тексту, розробити критерії якісних заголовків, оскільки читач, як правило, переглядає назви статей і повідомлень, й тільки потім починає читати текст з тим заголовком, що його зацікавив. У такий спосіб автор публікації прагне «завоювати» читача, привернути його увагу, затримати її й досягнути прочитання всього матеріалу. Саме тому дуже актуальною є оцінка заголовків з погляду їхньої ефективності, виконуваних ними функцій, до того ж не лише інформативної, а й функції впливу на читацьку аудиторію.

Назва тексту як лінгвістичне явище висвітлена в працях багатьох лінгвістів, зокрема І. Гальперіна [2], О. Джанджакової [3], С. Кржижановського [6], В. Кухаренка [7] та ін. Кожен з них намагався підійти з різних аспектів до розв'язання кола проблем, інтегрованих з назвою тексту, її статусом, кількістю функцій, класифікацією тощо. Але, мабуть, складність полягає в тому, що різнобічність розв'язання цих проблем пов'язана з різнохарактерністю підходів до класифікації заголовків (семантичний, структурний, стилістичний) [2].

Заголовок – це текстовий знак, який є обов'язковою частиною тексту й займає фіксоване положення в ньому. Словник української мови подає таке визначення заголовку: це «назва будь-якого твору, його частини, розділу або статті, повідомлення, назва газети, журналу» [4, с. 83].

Заголовок – це структура, що передує текстові, стоїть над ним і перед ним. Тому заголовок сприймається як мовний знак, який перебуває поза текстом і має певну самостійність. Водночас заголовок – повноправний компонент тексту, що забезпечує його цілісність.

Заголовок є рівноправною частиною тексту, як і вступ, основна частина, висновки. Будучи структурно-семантичним елементом тексту, він виконує передусім комунікативну (інформативну) функцію. Це зазначають письменники, літературознавці, психологи, лінгвісти. Читачі наголошують на неабиякому значенні заголовка в сприйнятті, розумінні та інтерпретації

тексту. Як стислий варіант усього повідомлення, заголовок експліцитно виражає його тему, актуалізуючи лаконічними засобами інформацію, що міститься в тексті. Для читачів значну роль відіграє зовнішня яскравість, привабливість, своєрідність заголовка, тому не менш важливою є експресивна функція заголовків. Вона надає особливого значення заголовку як засобу психологічного впливу на адресата, бо привертає його увагу й забезпечує творче сприйняття інформації.

Чималу зацікавленість викликають заголовки, що містять крилатий вислів *«Центр світу там, де я...»* («Вінниччина». – № 93. – 2015), приказку *«Що не пірне – то рибка»* («Добрий господар». – № 16. – 2013), *«Не було б щастя, та нещастя допомгло»* («Добрий господар». – № 16. – 2013), *«Не родись красивою, а родись щасливою»* («Сімейна газета». – № 36. – 2015), відому цитату *«Рече та стогне Дніпр широкий»* («Сімейна газета». – № 45. – 2015). Заголовки можуть мати й проблемний характер (*«Перше вересня: свято для школярів чи головний біль для батьків?»*) («Сім'я і Дім». – № 33. – 2015). Вони порушують певне питання, висувають перед читачем (адресатом) проблему чи альтернативу, яку він повинен розв'язувати разом з автором у процесі сприйняття тексту. У такий спосіб адресат залучається до процесу співтворчості. Проблемні заголовки є ефективним засобом активізації читацької діяльності й виконують функцію стимулювання й пізнавальної активності. Не менший ефект справляють заголовки, що виконують імперативну функцію *«Хочете бути багатими? Вирощуйте полуницю»* («Порадник господаря». – № 8. – 2015), *«Хочеш щастя? Купи спатифілум»* («Порадник господаря». – № 9. – 2015). Через такий заголовок адресат отримує чітку настанову, рекомендацію, керівництво до дії, обґрунтування яких подається в тексті. Впливаючи на адресата категоричністю, імперативний заголовок жорстко корегує процес сприйняття інформації [3].

Близький до ідеального заголовок має такі характеристики: простота, однозначність, максимальна інформативність, лаконічність, об'єктивне відображення тематичного змісту тексту, самобутність та оригінальність, публіцистична гострота й експресивність, виразність почуттів,

110

думок, структурна завершеність та інтонаційна виразність, актуальність і конкретність, відповідність змісту матеріалу, точність термінів [1, с. 166-167].

Заголовок певною мірою може бути мірилом літературного вміння, таланту, культури. Він надзвичайно важливий для читача, оскільки люди здебільшого обмежуються переглядом заголовків, тому вони мають бути пов'язані з текстом, відображати його головну думку, бути цікавими. Вибираючи заголовок, автор має думати про те, навіщо він пише й для кого. Заголовок не може бути довгим та оманливим.

Науковці стверджують, що заголовок – це своєрідна реклама, і що вона яскравіша, то більше гарантії, що матеріал буде прочитано. Безумовно, яскравий, виразний заголовок привертає увагу читачів.

Обираючи заголовок, автор чітко уявляє собі, що він створює, на чому хоче сконцентрувати увагу читача. Вибір заголовка залежить і від самого автора, тобто від його внутрішнього «Я», та від суспільних умов, у яких живе й творить митець.

Як же правильно добирати заголовки, які сподобаються читачам?

Влучний заголовок тексту – це концентроване, лаконічне, максимально стисле, чітке, конкретне відтворення ідеї твору, головної думки автора. Ця важлива ознака заголовка виявляється в різних формах, які доречно створювати з урахуванням таких критеріїв:

- Стислість, узагальненість: *«Не конкуренти, а союзники»*, *«Каскад набирає силу»*, *«Рекордні кілограми»*;
- влучна характеристика повідомлюваних фактів: *«Дерева розповідають про клімат»*, *«Питання стоїть, а будинок валиться»*, *«Замість саду – терема»*;
- стислий виклад єдиного факту, який становить увесь зміст тексту: *«Діагноз за телефоном»*, *«Перша продукція»*, *«Сільський завод»*, *«Відкриється китайський магазин»*, *«Динозаври на Чукотці»*;
- елемент, який достатньо повно виражає сутність матеріалу, підсумкових даних, влучного висловлювання,

характерного факту: *«Гроші... за приписки», «Премія... з пальця», «Від простоїв до авралів», «Коса на камінь», «Сеанс, якого не було», «Шість пострілів завершили розмову»;*

- елемент, який приверне увагу читача: *«Швидкий спосіб...»* – більшість людей не відмовиться від можливості швидко розв'язати свої проблеми (*«Швидкий спосіб схуднути»*);

- *«Секрети...»*: *«Секрет смачного пирога»*, добре працюють конкретні цифри в «секретах» (*«5 секретів складання вдалого резюме»*);

- *«Як...»*: чистий висновок проблеми й шлях її подолання (*«Як швидко навчитися писати без помилок?»*);

- *«Простий спосіб...»*: просте рішення завжди притягує читача (*«Простий спосіб приготувати святковий обід»*);

- *«Що повинен знати кожен...»*: такий заголовок змусить читача перевірити свою компетенцію (*«Що повинен знати кожен вчитель?»*).

Отже, для заголовка кожного матеріалу доцільним є власний ступінь конкретності: тому що конкретнішим є матеріал, то конкретнішим, точнішим, чіткішим має бути заголовок. Безперечно, заголовок у тексті виступає однією з найсуттєвіших ознак, він є авторським концептом і конденсатом усього змісту. Заголовок координується із семантикою тексту, є домінантою, що становить його смислову та емоційну єдність.

Список використаних джерел

1. Блисковский З. Д. Муки заголовка / З. Д. Блисковский. – Москва : Книга, 1972. – 157 с.

2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 1981. – 138 с.

3. Джанджакова Е. В. О поэтике заглавий / Е. В. Джанджакова // Лингвистика и поэтика. – Москва : Наука, 1979. – С. 207-214.

4. Євграфова А. Заголовок як актуалізатор текстової інформації / А. Євграфова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?actarticle &article= 1080>.

5. Класифікація текстів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://helpiks.org/2-74002.html>.

6. Кржижановский С. Д. Поэтика заглавий / С. Д. Кржижановский // Основы теории литературы / сост. Ю. Л. Сидяков. – Рига : Латв. ун-т, 1990. – 32 с.

7. Кухаренко В. А. Интерпретация текста / В. А. Кухаренко. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.

8. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук. думка, 1972. – Т. 1. – С. 83.



Тетяна Яцкова

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

СЕМАНТИЧНІ ЄДНОСТІ ЗІ СЛОВОНАЗВОЮ ПРЕДМЕТНОГО ДЕНОТАТА «НОВИНА / НОВИНИ»

Сучасні науковці вживають термін *семантичні єдності* разом із термінами *словосполучення* та *сполучення слів*. Такий термін утвердився для чіткого виокремлення підрядних словосполучень із стрижневими словами синсемантичної природи. Як правило, до семантичних єдностей відносять конструкції двослівної будови з першим словом синсемантичного типу [4, с. 12].

Семантична єдність – це поєднання повнозначних слів на основі сильного підрядного зв'язку, у якому кожне повнозначне слово називає відповідний денотат.

Розширення лексичного складу мови веде до збільшення можливих випадків сполучуваності кожного слова з іншими словами. Відомо, що семантична наповненість слова зумовлена не тільки його місцем у лексичній системі, а й зв'язками з іншими мовними рівнями, зокрема, граматичним.

Повнозначні слова, що виступають елементами семантичних єдностей, як і словосполучень чи речень, характеризуються різною силою вияву сполучувальної

інтенції, тому розрізняють обов'язкову та факультативну сполучуваність повнозначних словоназв денотатів у структурі семантичних єдностей. Частина слів самостійно виражає своє значення, не потребуючи додаткової конкретизації залежними словоформами. Поширювачі, що, звичайно, можуть уживатися при таких словоназвах, мають факультативний характер, вони є неістотними для структурної організації речення [4, с. 19].

Сполучуваність, за визначенням М. Кочергана, – це поєднання певним синтаксичним зв'язком будь-яких повнозначних слів [8, с. 28]. Проблемі сполучуваності повнозначних слів присвятили свої праці Ю. Апресян, І. Вихованець, К. Городенська, Н. Гуйванюк, А. Загнітко, М. Кочерган, В. Русанівський та ін.

Семантичний обсяг іменникових словоназв предметних денотатів – явище динамічне, що зазнає наповнення, видозмін і конкретизацій у певних функціонально визначених умовах. Переважно такі обставини іманентно притаманні словоназві завдяки денотатно-номінативній функції. Для експлікації / конкретизації семантичного обсягу іменникових словоназв предметних денотатів, науковці виділяють такі засоби:

- 1) повнозначне слово: а) автосемантична словоназва предметного денотата; б) синсемантична словоназва предметного денотата; в) прикметникова словоназва атрибутивного денотата;
- 2) службове слово;
- 3) частина речення;
- 4) прийменниково-іменникові конструкції [5, с. 69].

Метою статті є виявлення синтагматичних особливостей іменникової словоназви предметного денотата «*новина / новини*» в мові засобів масової інформації.

Мета дослідження зумовила розв'язання таких **завдань**:

- представити іменникову словоназву предметного денотата «*новина / новини*» в сукупності її типових сполучуваностей у системі сучасної української мови;
- проаналізувати іменникову словоназву «*новина / новини*» з урахуванням ознак «автосемантизм / синсемантизм».

В. Русанівський у праці «Структура лексичної і граматичної семантики» подає таке визначення сполучуваності слова: «Сполучуваність слова – це збагачення його форми, а отже, й потенційне джерело розвитку нового значення. У якому

напрямку будуть розвиватися нові значення в кожному конкретному слові, важко передбачити. Оскільки внутрішні процеси розвитку мови відбуваються спонтанно, то можна припускати, що два несинонімічні слова внаслідок розвитку в них нових значень можуть зближуватися між собою» [9, с. 70].

В 11-томному тлумачному словнику української мови подано таке визначення словоназви предметного денотата «новина»: 1. Щойно або недавно одержане повідомлення, звістка і т. ін. про кого-, що-небудь. 2. Те саме, що новина. 3. *Рідко*. Те саме, що новизна. 4. Урожай нинішнього року. 5. Земля ніколи не орана або вперше зорана; цілина [2, с. 42]. Такі дефініції свідчать про те, що слово в лексико-семантичній структурі мови має відносну автономність.

Переглянувши визначення «новина / новини» в інших тлумачних словниках, ми дійшли висновку, що доречним буде таке трактування іменникової словоназви предметного денотата «новина / новини»: це повідомлення інформаційного характеру, яке містить важливу та актуальну інформацію, що стосується певної сфери життя суспільства.

Аналіз зібраного нами матеріалу довів, що повнозначне слово «новина / новини» в мові ЗМІ (на прикладі газет «Дзеркало тижня. Україна» та «Вінниччина») не функціонує ізольовано, без сполучуваності з іншими словами.

Позиційними умовами, що повно репрезентують семантичний обсяг української іменникової словоназви предметного денотата «новина / новини», можна звести до таких моделей:

1) П + І (*новина / новини*) – іменникова словоназва «новина/новини» в сполученні з прикметниковою словоназвою: *позитивні новини, хороші новини, патріотична новина, найголовніша новина, останні новини, нові новини, головні новини, українські новини, незалежні новини, оперативні новини, надзвичайні новини, гарячі новини, світові новини, спортивні новини, міжнародні новини, екстрені новини, місцеві новини, цікаві новини* та ін.;

2) І_c (*новина / новини*) + І – іменникова синсемантична словоназва «новина / новини» в сполученні з іменниковою словоназвою, що виступає експлікатором синсемантизму й має форму родового відмінка чи прийменниково-іменникову

форму іменника в знахідному відмінку: *новини дня, новини від читачів, новини Вінниці, новини світу, новини компаній, новини з-за кордону, новини суспільства, новини культури, новини ринку, новини міста, новини з усього світу, новини мистецтва, новини аграрного сектору Вінницької області, новини про медицину, новини політики, новини технологій та ін.*;

3) I (*новина / новини*) + D_c – іменникова словоназва «*новина / новини*» в сполученні з синсемантичною словоназвою процесуального денотата: *Новини підбили підсумки минулого (уже майже) року. Новини відіграють надзвичайно важливу роль для електронних ЗМІ та суспільства та ін.*;

4) I_c + I (*новина / новини*) – іменникова синсемантична словоназва, що виступає експлікатором синсемантизму і має форму родового відмінка чи прийменниково-іменникову форму іменника в знахідному відмінку в сполученні з іменниковою словоназвою «*новина / новини*»: *телеканал новин, календар новин, агенція новин, теми новин, ілюстрація до новин, фото-новини, підписка на новини, стрічка новин та ін.*

Дослідивши типові сполучуваності іменникової словоназви «*новина / новини*» в мові засобів масової інформації, можна зробити висновок, що семантичний обсяг іменникових словоназв предметних денотатів здатен до розширення чи конкретизації, що залежить від різних позиційних умов, може виявляти ознаки не лише автосемантизму, а й синсемантизму.

Список умовних скорочень

Π + I (*новина / новини*) – іменникова словоназва «*новина / новини*» в сполученні з прикметниковою словоназвою.

I_c (*новина / новини*) + I – іменникова синсемантична словоназва «*новина / новини*» в сполученні з іменниковою словоназвою, що виступає експлікатором синсемантизму й має форму родового відмінка чи прийменниково-іменникову форму іменника в знахідному відмінку.

I (*новина / новини*) + D_c – іменникова словоназва «*новина / новини*» в сполученні із синсемантичною словоназвою процесуального денотата.

I_c + I (*новина / новини*) – іменникова синсемантична словоназва, що виступає експлікатором синсемантизму й має форму родового

відмінка чи прийменниково-іменникову форму іменника в знахідному відмінку в сполученні з іменниковою словоназвою «новина / новини».

Список використаних джерел

1. Апресян Ю. Д. Синонимия и синонимы / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1969. – № 9. – С. 75-91.
2. Білодід І. К. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – Том 4. – Київ : Наук. думка, 1974. – 839 с.
3. Іваницька Н. Л. Вплив сполучуваності повнозначних слів на утворення компонентів синтаксичної структури речення / Н. Л. Іваницька // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 97 – 103.
4. Іваницька Н. Л. Докатегорійне-категорійне тлумачення ознаки «автосемантизм / синсемантизм» у сфері повнозначних слів української мови / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінниць. держ. пед. ун-ту. Серія : Філологія : зб. наук. праць / гол. ред. Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ВДПУ, 2012. – Вип. 16. – С. 10-20.
5. Іваницька Н. Л. Повнозначне слово в його проекції на денотат : [посіб. для аспірантів, магістрантів, науковців-філологів] / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінниць. держ. пед. ун-ту, 2007. – 82 с.
6. Іваницька Н. Л. Ресурсоспроможність іменникової словоназви «подія» (синтагматичні виміри) / Н. Л. Іваницька // Наукові записки. Серія : Філологія (Мовознавство) : зб. наук. праць / гол. ред. Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вінниць. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – 2013. – Вип. 18. – С. 23-29.
7. Іваницька Н. Л. Явище автосемантизації в дієслівній системі української мови / Н. Л. Іваницька // Наукові записки. Серія : Філологія. – Вінниця, 2011. – Вип. 13. – С. 38-43.
8. Кочерган М. П. Слово і контекст. Лексична сполучуваність і значення слова / М. П. Кочерган. – Львів : Вища школа. Вид-во при Львів. ун-ті, 1980. – 182 с.
9. Русанівський В. М. Структура лексичної і граматичної семантики / В. М. Русанівський; відп. ред. О. С. Мельничук; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – Київ : Наук. думка, 1988. – 240 с.

Список використаних джерел

1. Вінниччина. – 2015. – 2 груд. (№ 93). – 12 с.
2. Вінниччина. – 2015. – 4 груд. (№ 94). – 12 с.
3. Вінниччина. – 2015. – 9 груд. (№ 95). – 12 с.
4. Вінниччина. – 2015. – 11 груд. (№ 96). – 12 с.
5. Вінниччина. – 2015. – 16 груд. (№ 97). – 12 с.
6. Вінниччина. – 2015. – 18 груд. (№ 98). – 12 с.
7. Вінниччина. – 2015. – 23 груд. (№ 99). – 12 с.
8. Вінниччина. – 2015. – 25 груд. (№ 100). – 12 с.
9. Дзеркало тижня. Україна. – 2016. – 12 лют. (№ 5). – 16 с.
10. Дзеркало тижня. Україна. – 2016. – 5 лют. (№ 4). – 18 с.

11. Дзеркало тижня. Україна. – 2016. – 29 січн. (№ 3). – 22 с.
12. Дзеркало тижня. Україна. – 2016. – 22 січн. (№ 2)



Тетяна Яцкова

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

СЕМАНТИЧНА РЕСУРСОПРОМОЖНІСТЬ УКРАЇНСЬКОЇ ІМЕННИКОВОЇ СЛОВОНАЗВИ ПРЕДМЕТНОГО ДЕНОТАТА «ІНФОРМАЦІЯ»

Іменникові словоназви предметних денотатів в аспекті їхнього поділу на автосемантичні/синсемантичні є об'єктом уваги багатьох лінгвістів. Про це свідчать численні праці провідних учених основних наукових шкіл: празької (В. Матезіус, М. Трубецької, Р. Якобсон), копенгагенської (В. Брендаль), американської (Л. Блумфільд, Х. Харріс), російської (В. Виноградов, С. Поліванов, Л. Щерба). В Україні в цій галузі працювали Л. Булаховський, М. Кочерган, О. Мельничук, В. Перебийніс, В. Русанівський та ін. Саме повнозначне слово стало невід'ємною складовою всіх напрямків і галузей сучасної української граматичної науки (М. Баган, Ф. Бацевич, І. Вихованець, М. Вінтонів, Г. Вокальчук, К. Городенська, Н. Гуйванюк, А. Загніпко, Н. Л. Іваницька, Н. Б. Іваницька, В. Кононенко, Н. Костусяк, О. Кульбабська, Н. Кухар, Г. Марчук, Г. Мартинова, О. Межов, М. Мірченко, Н. Павликівська, О. Селіванова, М. Скаб, Т. Слободинська, С. Соколова, М. Степаненко, Л. Струганець, О. Тараненко, В. Шинкарук, С. Єрмоленко та ін.).

На матеріалі близько 100 зразків словосполучень із словоназвою «інформація» зроблено опис іменникової словоназви предметного денотата «інформація» в сукупності її типових синтагматичних оточень.

Мета статті – проаналізувати структурно-семантичні варіанти іменникової словоназви предметного денотата «інформація».

Досягнення поставленої мети передбачає реалізацію таких завдань:

- 1) визначити поняття «ресурсоспроможність»;
- 2) окреслити основні ознаки автосемантичних, синсемантичних словоназв;
- 3) представити іменникову словоназву предметного денотата «інформація» в сукупності її типових синтагматичних оточень.

Під терміном «ресурсоспроможність» розуміємо можливість чи неможливість іменникової назви її власним фонемним складом називати предметний денотат як фрагмент позамовної дійсності. За цією ознакою розрізняють автосемантичні та синсемантичні словоназви [2, с. 1224].

Поділ повнозначних слів на автосемантичні й синсемантичні базується на їхній здатності виявляти синтагматичні властивості.

Н. Іваницька зазначає: «Кожному повнозначному слову притаманні синтаксичні ознаки сполучення з певним колом форм, які його поширюють. На сполучуваність слів і, отже, на реалізацію повнозначними словами їхньої семантики впливає частиномовна належність, морфологічний склад, відношення мотивованості значення, тобто лексико-граматичні ознаки» [6, с. 167].

Сучасні теорії «автосемантизму – синсемантизму» повнозначних слів, що ґрунтуються на їхніх сполучувальних можливостях, досить рельєфно відтворюють денотативну природу повнозначних слів щодо їхніх можливостей власним фонемним складом іменувати той чи інший денотат [7, с. 23].

Нами досліджено з погляду теорії «автосемантизму – синсемантизму» повнозначних слів іменникову словоназву предметного денотата «інформація», яка має багато значень. Зокрема, «Великий тлумачний словник сучасної української мови» подає таке: 1. Коротка стаття, допис у газеті, що містить фактичні дані. 2. Відомості в будь-якій формі та вигляді, на будь-яких носіях, пояснення осіб та будь-які інші публічно оголошені чи документовані відомості. // Відомості, що

обробляються в контактi людини з автоматичним пристроєм, автоматичного пристрою з автоматичним пристроєм. // Відомості, які є об'єктом зберігання, переробки, видачі та які мають формалізовану, закодовану структуру. 3. Відомості, сигнали про навколишній світ, про зовнішнє і внутрішнє середовище, що їх сприймають організми. 4. Властивість матеріальних об'єктів і процесів зберігати й породжувати певний стан, який у різних речовинно-енергетичних формах може бути переданий від одного об'єкта іншому [2, с. 504].

В 11-томному тлумачному словнику української мови подано таке визначення: 1. тільки одн. Те саме, що інформування. 2. Відомості про які-небудь події, чиясь діяльність і т. ін.; повідомлення про щось [1, с. 42].

З опрацьованих нами джерел стосовно тлумачення словоназви «інформація» впливає, що це: 1. Повідомлення про щось. 2. Відомості про навколишній світ, процеси, які в ньому відбуваються, про події, ситуації, чиясь діяльність, що їх сприймає людина безпосередньо або за допомогою спеціальних пристроїв, зокрема, через керуючі машини та інші системи.

Синтагматичні властивості іменникової словоназви предметного денотата «інформація» є двопланові. Зліва поширюється прикметниковими словоназвами, а справа – експлікаторами синсемантизму (прийменниково-іменниковими свовоформами).

Позиційними умовами (позиціями), що адекватно репрезентують і суттєво впливають на вияв ресурсоспроможності української іменникової словоназви «інформація», можна звести до таких моделей:

1) П + І (інформація) – сполучення іменникової словоназви «інформація» з прикметниковою словоназвою (*правдива інформація, газетна інформація, відкрита інформація, нова інформація, публічна інформація, звітна інформація, економічна інформація, банківська інформація, фінансова інформація, правова інформація, політична інформація, особиста інформація, службова інформація, закрита інформація, таємна інформація, масова інформація, графічна інформація*);

2) I_c (інформація) + I – сполучення іменникової синсемантичної слово назви «інформація» з прийменниково-іменниковими слово назвами (*інформація про діяльність, інформація про тварин, інформація про особу, інформація про юридичну особу, інформація про фізичну особу (персональні дані), інформація довідково-енциклопедичного характеру, інформація про стан довкілля, інформація про товар, інформація про продукти, інформація про роботу, інформація про послугу, інформація про ринок, інформація про проект, інформація про фільм*).

Отже, особливо багату ресурсоспроможність у системі українського слововжитку виявляє іменникова слово назва «інформація» в сполученні з прикметниковими слово назвами різних лексико-семантичних груп прикметників. Сполучення іменникової слово назви «інформація» з прикметниковими відбувається за законом «семної кореляції» слово назв відповідних денотатів. Кожна з прикметникових слово назв атрибутивного денотата по-своєму увиразнює номінацію предметного денотата іменниковою слово назвою «інформація».

Іменникова слово назва предметного денотата «інформація» виявляє синсемантизм. У цих випадках до номінування предметного денотата «залучається» експлікатор синсемантизму (іменникова чи прийменниково-іменникова слово форма обов'язково залежної слово назви).

Список використаних джерел

1. Білодід І. К. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – Том 4. – Київ : Наук. думка, 1974. – 839 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : ВТП «Перун», 2002. – 1440 с.
3. Гринчишин Д. Г. Короткий тлумачний словник української мови / уклад. : Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гумецька та ін. – Київ : Рад. шк., 1978. – 296 с.
4. Гулыга Е. В. Автосемантия и синсемантия как признаки смысловой структуры слова / Е. В. Гулыга // Научн. докл. высш. шк. Филолог. науки. – 1967. – № 2. – С. 62-72.
5. Іваницька Н. Л. Вплив сполучуваності повнозначних слів на утворення компонентів синтаксичної структури речення / Н. Л. Іваницька // Мовознавство. – 2001. – № 3. – С. 97-103.

6. Іваницька Н. Л. Нариси з синтаксису української мови / Н. Л. Іваницька. – Вінниця, ВДПУ, 2011. – 183 с.

7. Іваницька Н. Л. Ресурсоспроможність іменникової словоназви «подія» (синтагматичні виміри) / Н. Л. Іваницька // Наукові записки. Серія : Філологія (Мовознавство). Вінниц. держ. педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. – 2013. – Вип. 18. – С. 23 – 29.

8. Іваницька Н. Про «ключові слова» до статей у збірниках наукових праць із мовознавства / Н. Л. Іваницька // Наукові записки. Серія : Філологія (Мовознавство). Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – 2015. – Вип. 21. – С. 18-21.

9. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / уклад. А. О. Івченко. – Харків: Фоліо, 2001. – 540 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



Сніжана Білецька

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ «ЛЕКСИКОЛОГІЇ» В 5 КЛАСІ

Інформаційні технології активно проникають у всі сфери життя суспільства, унаслідок чого значних змін зазнають усі напрями діяльності людини. На сьогодні, мабуть, немає такої галузі, яка б існувала поза межами інформаційних технологій, мережі Інтернет.

Стрімкий розвиток засобів інформатизації (комп'ютерів, комп'ютерних комунікацій, будь-яких електронних пристроїв), а отже, поява нових технологій обробки, передачі, одержання й

збереження інформації відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів у навчальному процесі.

Нові інформаційні технології навчання – це сукупність методів і технології навчання, в основу яких покладено використання комп'ютерних навчальних програм, електронних підручників та посібників, що забезпечують інтерактивний програмно-методичний супровід навчального процесу і є однією з форм реалізації мети та змісту сучасної освіти.

Специфіка використання інформаційних технологій у навчальному процесі перебуває в полі наукового пошуку багатьох учених, як-от: В. Биков, В. Вембер, Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко та ін. Чимало також існує праць, у яких уміщено інноваційний досвід навчання української мови з використанням інформаційних технологій (С. Кущенко, Г. Шиліна та ін.). Проте, незважаючи на пильну увагу науковців до окресленої проблеми, окремі її аспекти потребують більш ретельного вивчення, зокрема питання щодо використання інформаційних технологій на уроках української мови в 5 класі під час вивчення розділу «Лексикологія», що, зі свого боку, і зумовило актуальність нашої праці.

Метою статті є з'ясування особливостей використання інформаційних технологій під час вивчення розділу «Лексикологія» в 5 класі.

Комп'ютеризоване навчання висуває нові вимоги як до вчителя, так і до учня. Завдання вчителя – керувати процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання. А щоб цього досягти, потрібно використовувати інформаційні технології, які забезпечать реалізацію поставлених завдань на початку уроку.

Упровадження інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє активізувати його, реалізувати ідеї розвивального навчання, підвищити темп уроку, збільшити обсяг самостійної роботи учнів. Використання цих технологій створює додаткові умови й спричинює появу нових цілей та

оновлення змісту освіти, дозволяє досягти якісно більш високих нових і додаткових результатів навчальної діяльності, забезпечити для кожного учня формування й розвиток його власної освітньої траєкторії [1].

Широкі можливості комп'ютера, якісний підбір програмного забезпечення з предмета дозволяє використовувати персональний комп'ютер на уроках, активізуючи навчальний процес, допомагаючи учням реалізувати тією чи тією мірою свій прихований інтелект і творчий потенціал.

Не можна не погодитись з думкою В. Вембер про те, що систематичне використання комп'ютерних відеосюжетів та демонстраційних презентацій сприяє розвитку в учнів уяви, абстрактного мислення, підвищує інтерес до досліджуваного навчального матеріалу й предмета загалом [2].

Вирішальним фактором якісного успішного використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі є готовність і здатність викладачів упроваджувати інформаційні технології в навчальний процес, засвоювати засоби й відповідні методики їхнього використання інформаційних технологій у навчальному процесі [3].

Великі можливості використання інформаційних комп'ютерних технологій надають уроки української мови. Можливості комп'ютера на уроках української мови можна використовувати на всіх етапах навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю знань, умінь, навичок. При цьому, як стверджує Г. Шиліна, для школяра комп'ютер виконує різні функції: учителя, робочого інструмента, об'єкта навчання, ігрового середовища [6].

Інформаційні технології, зокрема презентації, доцільно використовувати на етапі вивчення нового матеріалу. Як слушно зауважує С. Кущенко, робота з презентаціями задіює всі види пам'яті: зорову, слухову, моторну. Презентація є ефективнішою, порівняно з таблицями, адже вона кольорова, часто з ілюстраціями та анімацією, що справляє сильний емоційний вплив на учнів, а також стимулює їхні творчі здібності. Звісно, створюючи презентації, потрібно дотримуватись усіх вимог, які висувають до їхнього оформлення.

У підготовці до уроку треба продумати систему логічно вмотивованих дій, послідовний перехід від одного елемента до іншого. Ефективним буде той урок, на якому присутні глибокі теоретичні знання, ретельна підготовка, творчий підхід учителя [5].

Для учнів 5 класу особливо цікавим буде матеріал, якщо він міститиме ігрові моменти, які використовують на різних етапах уроку.

У 5 класі, вивчаючи тему «Антоніми», на етапі актуалізації опорних знань пропонуємо учням ігрове завдання «Відгадай загадку» (використовуємо для цього засоби мультимедіа).

Куций хвіст і довгі ноги.

Уночі і вдень – тривоги.

Миру й спокою не знаю:

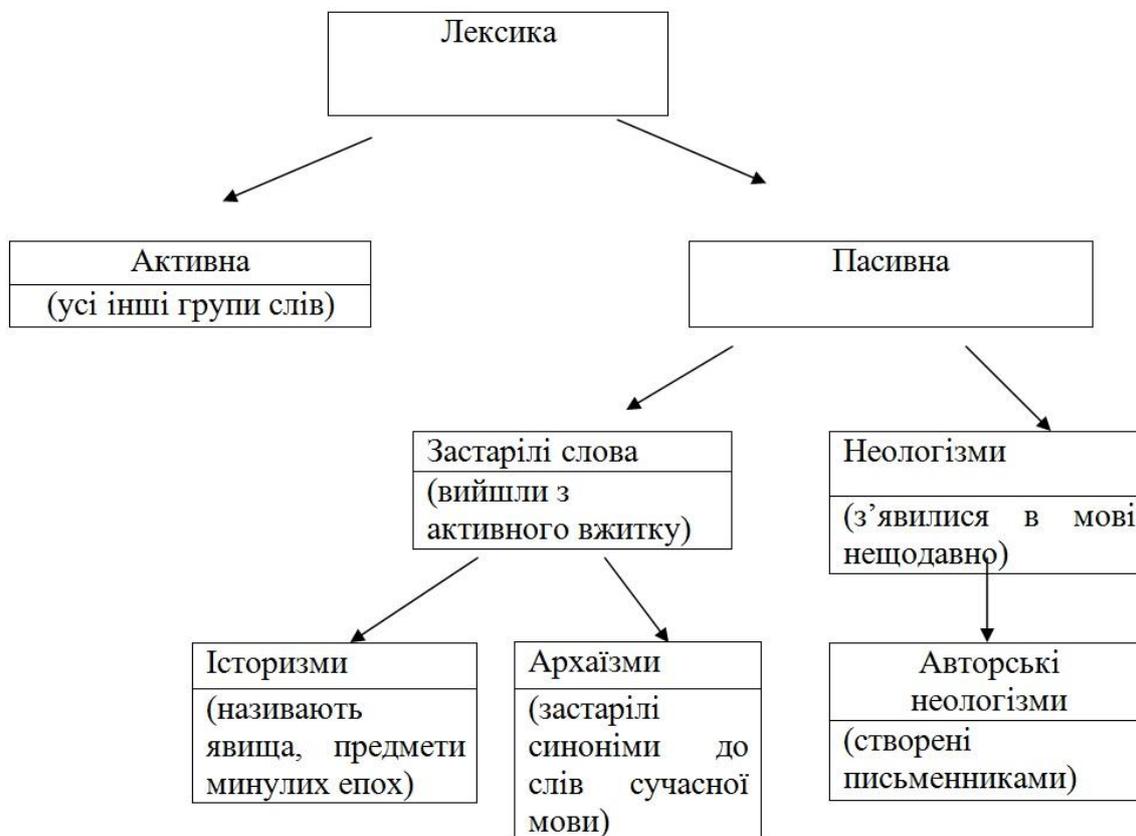
Всіх боюся, утікаю. (Заєць)

На слайді виокремлюємо різними кольорами пари слів (*куций – довгі, уночі – вдень, тривоги – спокою*).

За допомогою комп'ютерних технологій можна використовувати на уроці наочність вищого рівня – відеоматеріали, анімаційні фрагменти, інтерактивні моделі тощо, які дають змогу продемонструвати ті явища, які в реальному світі побачити неможливо.

Тому етап мотивації навчальної діяльності може містити як відео-, так і аудіофайли. Наприклад, пропонуємо учням переглянути епізод із відео про життя людей у різних регіонах України, у яких ідеться про звичаї, традиції, спосіб життя в тому чи тому куточку нашої країни і т. п. Після цього запитуємо дітей, що їм не зрозуміло, значення яких слів вони не знають, аналізуємо та проводимо словникову роботу.

На етапі формування знань, умінь і навичок також варто застосовувати різноманітні ігрові завдання з використанням мультимедійної дошки. У пригоді стануть статичні таблиці, на яких можна писати, підкреслювати, малювати – а вони знову чисті. Наприклад,



Такий підхід до організації роботи значно економить час і підвищує ефективність навчального процесу, діти краще запам'ятовують матеріал.

На етапі узагальнення та систематизації вивченого матеріалу (домашнє завдання) можна запропонувати учням створити міні-презентації на тему «Групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми)» чи «Однозначні й багатозначні слова». Така форма роботи допоможе учням самостійно шукати шляхи розв'язання тих чи тих завдань, узагальнити вивчене та скомпонувати увесь вивчений матеріал у схеми, таблиці та інші види, які краще піддаються запам'ятовуванню.

Комп'ютерне тестування, як одна із форм контролю на сьогодні є найбільш незалежним від суб'єктивного ставлення вчителя до учня, тобто найбільш об'єктивним та етичним. На уроках української мови під час проведення контролю знань

учнів варто застосовувати тестові комп'ютерні програми «Українська мова. 5 клас» (автор – Г. А. Домарецька). Це різнорівневі комплексні завдання, що поєднують у собі репродуктивні й творчі елементи.

Наприклад:

I. Слова є синонімами у рядку:

А) обрій, горизонт, небосхил;

Б) увічливість, удаваність, приязнь;

В) море, океан, ріка;

Г) шафа, стіл, ліжко.

А	Б	В	Г

II. Напишіть твір-мініатюру «Моя улюблена професія». У тексті використайте фразеологізми [4].

Головне завдання використання інформаційних комп'ютерних технологій у процесі вивчення української мови – підвищити пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета, ефективність його опанування школярами. З практики нам відомо, що особистість, яка зацікавлена, хоче пізнати матеріал, засвоює його набагато краще, ніж та, що не зацікавлена змістом того, що вивчає.

Отже, використання інформаційних технологій уносить істотні зміни в діяльність педагога та розвиток учня як особистості, висуваючи нові вимоги до професійної майстерності викладання предмета в комп'ютерному класі, вимагаючи чіткої організації навчально-виховного процесу та індивідуальної роботи з кожним учнем під час уроку.

Список використаних джерел

1. Биков В. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Биков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [\[http://lib.iitta.gov.ua/1162/1/Сучасні_завдання_інформатизації_освіти.pdf\]](http://lib.iitta.gov.ua/1162/1/Сучасні_завдання_інформатизації_освіти.pdf).

2. Вембер В. П. Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів у навчальний процес / В. П. Вембер // Електронне наукове фахове видання «Інформаційні технології і засоби навчання». – 2007. – Вип. 3. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [\[http://www.ime.eduUua.net/em3/emg.html\]](http://www.ime.eduUua.net/em3/emg.html).

3. Гуревич Р. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід : навч. посіб. / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко; за ред. Гуревича Р. С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – 348 с.

4. Домарецька Г. Українська мова. Тестові завдання для перевірки знань. 5 клас / Г. Домарецька. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2013. – 60 с. – [Електронний ресурс]. - Режим доступу: [http://www.bohdanigital.com/userfiles/file/catalog/review_file_1159744193.pdf].

5. Кущенко С. Доцільність застосування ІКТ на уроках української мови / С. Кущенко // Зб. філол. наук. – Черкаси: ЧОПОПП, 2012. – 10 с. – Режим доступу: [<http://library.ippro.com.ua/attachments/article/219/Комп%20техн%20в%20укр.%20мовид.pdf>].

6. Шиліна Г. А. Упровадження інформаційно-комунікативних технологій – запорука успішного вивчення української мови / Г. А. Шиліна // Зб. філол. наук. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: [<http://ru.calameo.com/read/00282326159fd16fc5761>].



Валерія Боярченкова

*студентка VI курсу педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Дубовик С. Г.)*

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ПРИКМЕТНИКА В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.

На початку третього тисячоліття суспільство зазнає швидких та фундаментальних змін у структурі й галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми перебуваємо в стані переходу від індустріальної епохи до інформаційної.

Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі. Нові мотиви опанування державної мови, тобто вихід на рівень міжнародного спілкування та дипломатичних відносин, вимагають оновлення методики викладання української мови, диференційованого підходу до

визначення мінімальних, достатніх і спеціальних ґрунтовних знань та вмінь з української мови до застосування інноваційних технологій [2].

Аналіз наукових досліджень. Доцільність використання сучасних інноваційних технологій під час вивчення частин мови, а особливо прикметника, висвітлено в наукових працях І. Беха, Н. Бібік, В. Бондаря, М. Вашуленка, І. Зязюна, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Савченко, С. Сисоєвої, М. Фіцули. Об'єктивно зумовлена потреба формування інформаційної освіти на сучасному етапі розвитку освіти в дослідженнях Н. Бабич, О. Біляєва, Г. Бондаренка, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Дубовик, С. Карамана, Т. Симоненко та ін. Інноваційні технології стали об'єктом сучасних досліджень науковців М. Бухаркіна, І. Захарова, М. Кадемії, М. Моїсеєва, А. Петрова, Т. Старова та ін.

Мета статті – охарактеризувати доцільність і ефективність використання сучасних інноваційних технологій під час вивчення прикметника.

Виклад основного матеріалу. Комунікаційні та комп'ютерні технології посідають важливе місце в ході інтелектуалізації суспільства, розвитку системи освіти і культури. За умов переходу України до сучасного інформаційного суспільства дедалі більш актуальним стає питання про інтеграцію інноваційних методик навчання, насамперед інформаційних технологій, у традиційну шкільну методику. Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією й практикою розробки й використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання [5, с. 115-120].

Інновації є комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень. Інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, узяті в ролі якісного вдосконалення педагогічної системи.

Інноваційні технології – це цілеспрямований системний набір прийомів, засобів організації навчальної діяльності, що охоплює весь процес навчання від визначення мети до одержання результатів.

Саме інформаційно-комунікативні технології дозволяють модернізувати урок словесності, посилити діяльнісну активність учня в атмосфері пошуку та дослідження. Потужний потенціал комп'ютера як засобу навчання і його програмне забезпечення пов'язуються з такими факторами активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці, як наочність, емоційність, індивідуалізація навчання [3, с. 72].

Одним з основних положень програм з української мови для освіти є всебічний розвиток усного й писемного мовлення учнів, що передбачає реалізацію вчителем таких завдань: поповнення й активізація лексичного запасу, формування вмінь усного й писемного мовлення, забезпечення розумового розвитку школярів.

Прикметник, як ніяка інша частина мови, має невичерпні можливості збагачувати й уточнювати словник дітей, надавати висловленню точності й водночас образності, яскравого емоційного забарвлення, адже мовлення молодших школярів бідне й безбарвне саме через обмежене вживання прикметників, невміння використовувати їх багатозначність і синоніміку.

У мовленні прикметники набувають нових значень та емоційних відтінків, конкретизуються, розширюються й збагачуються їхні лексичні значення. Вільне та змістовно виправдане використання прикметників у мовленні передбачає формування вмінь застосовувати їх у контекстах, що характеризуються різними стилістичними, жанровими та іншими особливостями.

Відомо, що в активному запасі учнів початкових класів переважають іменники та дієслова. Прикметників, як показує аналіз усних і писемних висловлювань школярів, значно менше. А це помітно знебарвлює мовлення, позбавляє його образності, знижує емоційність, ускладнює роботу над формуванням умінь будувати тексти.

На жаль, підручники й дидактичний матеріал з української мови komponують переважно вправи на формування теоретичних знань, на засвоєння учнями граматичних значень прикметника та правопису його форм, тому застосування інноваційних технологій забезпечить формування в учнів практичних навичок [4, с. 66].

Тож застосовуючи інноваційні технології, учитель може ґрунтовніше ознайомити учнів з новим матеріалом, що сприятиме повному осмисленню й закріпленню знань, формуванню вмінь та навичок, виховуватиме в учнів прагнення до самостійного засвоєння знань, розвиватиме пам'ять, увагу, уяву, творче мислення.

Комп'ютер допомагає створити на уроці високий рівень особистісної зацікавленості учнів за допомогою інформації, яку подає вчитель.

Яким чином впроваджувати елементи сучасних інформаційних технологій на уроках мови та літератури і на яких етапах? Їх можна впроваджувати на уроках від мотиваційного до рефлексивного рівня. У програмі POWER POINT, яка використовується для унаочнення як ТЗН, можна створювати презентації. Презентації складаються із певних слайдів, картинок, які змінюють одна одну, їх можна використовувати на мотиваційному рівні як зацікавлення [6, с. 35-42].

Мультимедійна презентація на уроці української мови під час вивчення прикметника допомагає структурувати теоретичний матеріал й активізувати увагу учнів; комп'ютерні тренажери з використанням матеріалу з прикметника вдосконалюють уміння і навички, набуті учнями, тести служать засобом контролю під час поточної та тематичної перевірки з теми прикметник, ці методи слугують альтернативою вправам [1].

Програми, які використовують на уроках української мови, викликають жвавий інтерес у дітей оригінальними цікавими завданнями, яскравими малюнками, цікавою реакцією комп'ютера на правильність (неправильність) виконання завдань. До того ж розроблені програми дають змогу фіксувати здобуті результати, помилки, допомагаючи педагогові динамічно аналізувати рівень знань і практичних умінь учнів.

Застосування інноваційних технологій передбачає сумлінну підготовку як учителя, так і учнів, які мають навчитися успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, уміти ставити запитання й відповідати на них [8].

Отже, широке застосування інформаційних технологій, як-от: програмоване навчання, експертні системи, сприяє підвищенню

пізнавального інтересу та творчої активності учнів, дозволяє здійснювати особистісний підхід до учнів та поетапне засвоєння знань, умінь і навичок. Використання комп'ютерних засобів на уроках мови й літератури – це не тільки потужний інструмент, а й певною мірою третій партнер у педагогічній взаємодії, який дає іншим його учасникам великі можливості в переробці інформації.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник / І. М. Дичківська. – 2-е вид., доповн. – Київ : Академвидав, 2012. – 352 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – Київ : Просвіта, 2000. – 368 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. В. Петров; под ред. Е. С. Полат. – Москва : Изд. центр «Академия», 2005. – 272 с.
5. Роєнко Л. Застосування нових технологій на уроках рідної мови / Л. Роєнко // Сільська школа України. – 2004. – № 16/17 (88/89). – С. 43-53.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Народн. образов., 1998. – 256 с.
7. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Київ : Академвидав, 2012. – 224 с.
8. Чубко О. П. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя / О. П. Чубко // Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту. Пед. науки. – 2013. – Вип. 108.1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuP_2013_1_108_37.pdf



Юлія Броніцька

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

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПАТРІОТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В 6 КЛАСІ

Дидактичний матеріал – один з важливих засобів навчання, особливий тип наочного навчального посібника, переважно картки, таблиці, набори карток з текстом або малюнками тощо, які вчитель роздає учням для самостійної роботи в класі й удома або демонструє перед усім класом. Удало дібраний дидактичний матеріал забезпечує не тільки підвищення якості знань, але й розвиток сприйняття, мислення, активності й самостійності учнів, їхніх можливостей та інтересів.

Добираючи дидактичний матеріал, варто пам'ятати, що він має:

- 1) орієнтувати учнів на всебічне сприйняття предмета за допомогою різних органів чуття;
- 2) звертати увагу учнів на найважливіші, істотні ознаки предмета;
- 3) надавати учням змогу виявляти максимум активності під час роботи;
- 4) не перевантажувати уваги учнів [3, с. 14].

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним, за переконанням Н. Бондаренко, мають допомогти дітям усвідомити мову, як матеріал передачі думки та змісту, відчутти красу слова, виховати потребу у творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання додержуватися норм у використанні мовних одиниць різних рівнів, бажання навчитися майстерно оперувати мовою [1, с. 10].

Розробляючи дидактичний матеріал, треба враховувати насамперед зміст самого уроку (тема, мета, методи). Також варто пам'ятати, що система дидактичних засобів має допомогти підвищити якість знань учнів. До того ж ступінь складності дидактичного матеріалу, його обсяг, форми й методи демонстрації повинні бути посилюючими для учнів, відповідати їхньому віку, здібностям, рівню розвитку й готовності до навчання. Правильно розроблена й побудована система дидактичних засобів, що використовуються на уроці, дозволить, з одного боку, оптимізувати навчальний процес, а з іншого – активізувати пізнавальну діяльність учнів [1, с. 11].

Чимало аспектів використання дидактичного матеріалу на уроках української мови висвітлено досить детально. Це праці не лише науковців, як-от: Т. Бондаренко, Т. Гордої, М. Вишняк, В. Кононенка, М. Пентиліук, а й учителів-практиків: Н. Жифарської, О. Бахтіної, Н. Неневської та ін. Проте питання щодо вибору дидактичного матеріалу на патріотичну тематику для учнів середньої ланки в системі шкільної лінгвістичної освіти ще недостатньо вивчене, що й зумовлює *актуальність* нашого дослідження.

Метою статті є з'ясування особливостей добору дидактичного матеріалу на патріотичну тематику під час вивчення української мови в 6 класі.

Виховання громадянського й національного патріотизму – одне з найважливіших завдань усієї системи виховної роботи сучасної середньої загальноосвітньої школи. Адже від того, якими стануть її випускники, значною мірою залежить майбутнє України [2, с. 3].

На вибір методичного матеріалу впливає багато факторів, серед них: цілі навчання; рівень мотивації навчання; реалізація принципів і закономірностей навчання; зміст, який необхідно реалізувати; кількість і складність навчального матеріалу; рівень підготовленості учнів; вік і працездатність школярів; сформованість навчальних навичок; час навчання; матеріально-технічні та організаційні умови навчання; характер взаємин між учителем та учнями; кількість школярів у класі; рівень підготовленості фахівця; тип і структура заняття; специфіка предмета [3, с. 14]. Щодо матеріалу на патріотичну тематику

педагогу варто звертати увагу на такий матеріал, що спрямований на виховання учня середньої ланки.

Пропонуємо дидактичний матеріал, який можна використати на уроках української мови в 6 класі.

1. Розгадайте подані загадки. Використовуючи суфікси та префікси, утворіть від слів-відгадок по три-чотири нових слова, визначте спосіб їх утворення. Пригадайте, що таке народна творчість, загадка. Хто складав загадки? Чи є загадки духовним надбанням нашого народу? Чому?

Зразок: два - другий, удвох, двійка, подвоїти, по-друге.

1. Сивий кінь на весь світ заліг. 2. Сімсот невісток на одній подушці сплять. 3. І не дівка, а червоні стрічки носить. 4. Навесні веселить, улітку холодить, восени годує, узимку гріє. 5. Без крил, без ніг, без рук, а догори лізе (Нар. творчість).

Довідка: туман, соняшник, калина, дерево, дим.

2. Перепишіть подані слова. У кожному з похідних слів виділіть твірне слово або твірну основу. За допомогою яких значущих частин це слово утворене?

Кобза —> *кобзар*, *дерево* —> *деревце*; *славний* —> *преславний*; *робити* —> *зробити*; *живий* —> *оживити*; *межа* —> *безмежний*; *кімната* —> *кімнатний*; *дорога* —> *придорожній*.

Позначте в словах орфограми, поясніть написання виділених слів. Зі словом *кобзар* складіть твір-роздум.

3. Поясніть значення фразеологізмів:

Вилетіло з голови; *бити байдики*; *надуті губи*; *пекти раків*; *канути у воду*; *головою наложити*; *у свинячий голос*.

4. Фразеологічний тренінг.

Запишіть українські прислів'я. Поясніть їхній зміст.

Хто мови своєї цурається, хай сам себе стидається.
Рідна мова – не полова: її за вітром не розвієш.
Від теплового слова й лід розмерзається.
Гостре словечко коле сердечко.
М'які слова й камінь крушать.
Не кидай слів на вітер.
Слово до слова – зложиться мова.
Удар забувається, а слово пам'ятається.
Щире слово, добре діло душу й серце обіграло.

5. Прочитайте вірш Ю. Рибчинського «Наша мова». Виділіть в ньому прикметники, підкресліть їх.

*Мова, наша мова, мова кольорова,
В ній гроза травнева, тиша вечорова,*

*Мова, наша мова – літ минулих повість,
Вічно юна мудрість, сива наша совість.
Мова, наша мова – мрійнику – жар-птиця,
Грішнику – спокута, спраглому – криниця,
А для мене, мово, ти – як синє море,
Мова, наша мова – пісня стоголоса,
Нею мріють весни, нею плаче осінь.
Нею марять зими, нею кличе літо.
В ній криваві рими, сльози «Заповіту».
Я без тебе, мово, – без зерна полова,
Соняшник без сонця, без птахів діброва.
Як вогонь, у серці я несу в майбутнє
Незгасиму мову, слово незабутнє.*

6. Прочитайте, знайдіть і поясніть діалектні слова. Для чого використовуються діалектизми в мовленні?

Тепер Іван був уже легінь, стрункий і міцний, як смерічка, носив широкий черес і пишну крисаню. Марічка теж ходила в заплітках... Марічка любила, коли він грав на флюяру (М. Коцюбинський).

7. Робота в парах: до поданих слів доберіть літературні відповідники. Поясніть, чому в українській мові деякі предмети мають дві різних назви?

Жовнір, керниця, коц, кошуля, ногавиці, митка, ожіг, тупиця, фамілія, фая, спудитися, пироги, ринка.

Довідка: Солдат, криниця, ковдра, сорочка, штани, ганчірка, кочерга, сокира, сім'я, буря, злякатися, вареники, каструля.

8. Прочитайте уривки з твору В. Нестайка. Назвіть просторічні слова. З якою метою вживає їх автор?

Батько на скрипці грає. А дід охотник завзятий. Городські мисливці, що із Києва приїжджають, тільки охають. «Ви, дедушка, абсолютний чемпіон», - кажуть...

Якось влітку Ява сказав:

- Давай влаштуємо бій биків. Це ж видовище. На стадіоні. Вроді футболу.

9. Гумористична хвилинка «Говори правильно». виправте помилки у вжитих словах:

Канєшно, бумага, мебля, калідор, втікни, січас, нужно, щитай, вроді, велік.

10. До слів-архаїзмів доберіть відповідники.

Вої, рать, перст, свічадо, зигзиця, брань, десниця.

Довідка: Права рука, зозуля, битва, військо, палець, дзеркало, воїни.

Школа має закласти фундамент у формуванні громадсько-активної особистості, справжнього патріота України, майбутнього будівельника нашої держави, реалізувати це завдання чи не найбільшою мірою можна на уроках української мови, використовуючи дидактичний матеріал патріотичного спрямування.

Отже, вдало дібраний різностильовий дидактичний матеріал на патріотичну тематику збагачує інтелектуальну й емоційну сфери учня, формує його моральні й патріотичні переконання, сприяє успішному розвитку мовленнєвих умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Н. Навчання державної мови за новими програмами і підручником / Н. Бондаренко // Дивослово. – 2010. – №7. – С. 8-11.

2. Горда Т. В. Формування національної свідомості школяра на уроках словесності / Т. В. Горда // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2009. – № 24. – С. 2-6.

3. Чайка В. М. Проблема вибору методів навчання. Основи дидактики : навч. посібн. / В. М. Чайка. – Київ : Академвидав. – 2011. – 238 с.



Руслана Горобець

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

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ

Постановка проблеми. У сучасній освіті однією з найважливіших проблем виступає оволодіння учнями середніх загальноосвітніх шкіл ґрунтовними знаннями, необхідними

уміннями й навичками. Вирішення цього питання неможливе без удосконалення методів навчання. На сучасному етапі в педагогіці та методиці активізується пошук оптимальних форм і методів організації навчання. Серед них вирізняється ігрова діяльність, яка для дитини є нагальною потребою, а для педагога – способом реалізації завдань освітнього процесу.

Методи репродуктивного характеру, які вимагають заучування матеріалу і його наступного точного відтворення призводять до безпорадності перед необхідністю встановлення причинно-наслідкових зв'язків, не формують уміння учнів творчо мислити, не сприяють бути оригінальними. Отже, актуальним стає впровадження активних методів навчання в практику роботи загальноосвітніх шкіл. До таких нетрадиційних методів належить і дидактична гра. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Проблемі гри приділяли значну увагу мислителі й педагоги: Платон, Арістотель, Рабле, Я. Коменський, Д. Локк, Ж-Ж. Руссо, І. Кант, К. Ушинський, А. Макаренко, Л. Виготський, О. Запорожець та інші. У багатьох працях дослідників відображено різні підходи до визначення сутності дидактичної гри. Так, науковці визначають гру як *форму спілкування* (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), *форму діяльності* (Л. Виготський, Д. Ельконін), *умову розумового розвитку* (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов). Але кожен з дослідників вважає дидактичну гру ефективним методом реалізації освітнього процесу.

Звісно, дидактичні ігри, ігрові заняття й прийоми підвищують ефективність сприймання учнями навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню пізнавальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості й, власне, підвищують рівень успішності школярів. Практика сучасної школи вказує на наявність невикористаного потенціалу дидактичної гри під час проведення уроків. Отже, вищезазначене зумовлює необхідність розгляду цього питання.

Мета статті – теоретично дослідити аспекти проблеми використання дидактичних ігор у системі лінгвістичної освіти та виявити дидактичні умови, які забезпечують ефективність використання таких ігор у процесі вивчення розділу «Лексикологія» на уроках української мови в 5 класі.

Дидактична гра – діяльність, спрямована на формування в дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [2, с. 27].

У сучасній дидактиці ігрові форми навчання на уроках – це можливість ефективної взаємодії педагога та учнів, їхнього продуктивного спілкування з елементами змагання, безпосередності, природного інтересу. Визначальними при цьому є думки класиків педагогіки. А. Макаренко називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – «радістю творчою», «радістю перемоги» [2, с. 27].

В. Сухомлинський зауважував: «У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає й не може бути повноцінного дитячого розвитку» [3, с. 12].

Існують різні погляди на класифікацію дидактичних ігор. На думку О. Сорокіної, доцільно виокремити такі види дидактичних ігор:

1) *ігри-подорожі*, - відображають реальні факти й події через незвичайне: просте – через загадкове, складне – через переборне, необхідне – через цікаве. Вони покликані посилити враження, надати пізнавального змісту, казкової незвичайності, звернути увагу учнів на те, що існує поряд, але вони цього не помічають. Це може бути подорож у визначене місце, подолання простору й часу, подорож думки, уяви тощо;

2) *ігри-доручення*, - ігрове завдання та дії в них ґрунтуються на пропозиції що-небудь зробити;

3) *ігри-припущення*, - їхнє ігрове завдання виражене в назвах: «Що було б?», «Що б я зробив, якби?» та ін. Вони спонукають учнів до осмислення наступної дії, що потребує вміння зіставляти знання з обставинами або запропонованими умовами, встановлювати причинні зв'язки, активізації уяви;

4) *ігри-загадки*, - розвивають здатність до аналізу, узагальнення, формують уміння розмірковувати, робити висновки;

5) *ігри-бесіди*, - основою є спілкування вчителя з учнями, школярів між собою, яке постає як ігрова навчальна діяльність. Цінність таких ігор полягає в активізації емоційно-розумових процесів (єдності слова, дії, думки, уяви учнів), у вихованні вміння слухати й чути питання вчителя, запитання й відповіді учнів, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, висловлювати судження [6, с. 61].

Дидактична гра як метод навчання має свою структуру. Так, Г. Пятакова і Н. Заячківська визначають 4 етапи в структурі навчального процесу, який передбачає дидактичну гру:

1. Орієнтація. Педагог характеризує тему, яка вивчається, основні правила гри та її загальний хід.

2. Підготовка до проведення. Розподіл ролей, вивчення ігрових завдань, процедурні питання.

3. Проведення гри. Учитель стежить за грою, фіксує наслідки (підрахунки балів, прийняття рішень), роз'яснює те, що незрозуміло.

4. Обговорення гри. Учитель керує дискусійним обговоренням гри. Увага приділяється зіставленню імітації з реальним світом, установленню зв'язку гри зі змістом навчальної теми [7, с. 2].

І. Чорноморець стверджує, що основними вимогами до організації та проведення дидактичних ігор на уроках української мови є: 1) наявність навчального завдання (формування, систематизація, розвиток, закріплення певних знань, умінь, навичок тощо); 2) виділення чітко сформульованої проблеми з аргументацією мети і завдань діяльності; 3) наявність учасників гри та чіткий розподіл ролей серед учнів і визначення функцій кожного з них; 4) наявність системи об'єктивних стимулів (або мотивів), які спонукають учасників гри активно працювати на кінцевий результат; 5) створення особливих навчальних умов, так званої ігрової ситуації; 6) доступність завдань дидактичної гри; 7) емоційність дидактичної гри; 8) наявність елементів змагання між командами чи окремими учасниками [9, с. 187].

Гра, як відомо, є найприроднішою й найпривабливішою діяльністю для молодших школярів. Ще К. Ушинський писав:

«Зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності і до того ж серйозної діяльності. З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні» [8, с. 193].

У навчальних іграх немає тих, хто програв або виграв, тут виграють усі. Їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня й уміння користуватися ними. Дидактичні ігри, використані на уроках української мови в органічному поєднанні, розвивають не лише мовлення. Вони добре допомагають розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, вміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати. Т. Донченко в праці «Мета одна, уроки – різні» визначив чотири вимоги, без урахування яких не можна віднести ту чи ту навчальну діяльність учнів до дидактичних ігор. На його думку, «грою можна назвати таку навчальну діяльність, у якій присутній хоча б один із наступних елементів:

1. Елемент очікування несподіванки - поява, зникнення, пошук і знаходження, непередбачене повторення дії в грі тощо.

2. Елемент загадки, що інтригує дітей, стимулює їхню творчу фантазію, мобілізує дитячий досвід.

3. Елемент руху.

4. Елемент змагання» [5, с. 14].

На думку Т. Донченко, гра є дидактичною тільки тоді, коли пізнавальний елемент у ній нерозривно пов'язаний з елементами зацікавленості. Висока ефективність дидактичної гри безсумнівна. І вчитель, і школярі працюють з використанням ігрових матеріалів легше, веселіше, а головне – значно продуктивніше [4, с. 36]. Це відбувається тому, що під час гри задіяні глибокі й міцні психологічні механізми, які забезпечують глибоке й міцне засвоєння навчального матеріалу. Перший механізм – висока внутрішня мотивація діяльності. Під час гри учні працюють з величезним емоційним піднесенням. Другий – розкутість пізнавальних дій школяра. Кожен має право на помилку, яка не є трагедією й не засуджується вчителем.

Упродовж гри розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. Під час гри в школярів виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, жага до знань. Задовольняючи свою природну невсипущу потребу в діяльності, у процесі гри дитина «добудовує» в уяві все, що недоступне їй у навколишній дійсності, у захопленні не помічає, що навчається – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

У грі найповніше проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності школярів. Використання цього методу на уроках української мови забезпечить ефективність сприймання й засвоєння навчального матеріалу учнями.

Список використаних джерел

1. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання / С. Воробйова // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 46-48.
2. Ільяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації / Л. С. Ільяницька // Школа. – 2004. - № 7. – С. 27-28.
3. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – Москва : Наука, 2005. – 266 с.
4. Донченко Т. К. Уроки мови мають стати уроками словесності / Т. К. Донченко // Дивослово. – 2005. – № 4. – С. 36-38.
5. Донченко Т. К. Мета одна, уроки – різні / Т. К. Донченко // Урок української. – 2000. – № 11/12. – С. 14-16.
6. Кудикіна Н. Ігрова діяльність у початковій освіті / Н. Кудикіна // Відкритий урок. – 2006. – № 5/6. – С. 27-32.
7. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: [навч.-метод. посіб. для студ. та магістр. вищ. школи]. - / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2003. – 55 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://tourlib.net/books_others/pedtehn011.htm.
8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – Київ : Рад. шк. - 1949. - 213 с.
9. Чорноморець І. М. Сучасний підручник як засіб реалізації ігрових технологій навчання в основній школі / І. М. Чорноморець // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – Київ : Педагогічна думка, 2006. – Вип. 6. – С. 185-193.



Світлана Дерев'яненко

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

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ І ПРИЙОМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Формування освіченої, творчої особистості, становлення фізичного та морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини – основні завдання, які стоять перед учителем.

У наш час, коли обсяг інформації збільшився, дидактична функція педагога полягає не в передачі знань, а у формуванні навичок здобувати їх.

Необхідним є введення в освітній процес таких моделей навчання, які легко застосовуються на всіх етапах уроку. Найкращих результатів можна досягти, коли учні отримують максимальну навчальну інформацію в результаті активної самостійної пізнавальної діяльності. Спосіб розв'язання цього завдання – це використання інтерактивних технологій, що передбачають активну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу.

Інтерактивне навчання – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де й учень, й вчитель є рівноправними суб'єктами пізнавальної діяльності, розуміють, що вони роблять, рефлексують стосовно того, що вони знають, уміють здійснювати. Безперечно, організація інтерактивного навчання передбачає моделювання різноманітних життєвих ситуацій, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, використання рольових ігор.

Актуальність зумовлена тим, що одним із найважливіших компонентів навчання мови стає особистісно-

орієнтована взаємодія вчителя й учня, яка вимагає впровадження рефлексивно-предметних ігрових технологій.

Мета статті полягає в дослідженні інтерактивних методів навчання та особливостей їхнього використання на уроках української мови.

У системі лінгвістичної освіти важливу роль відіграють нові технології навчання, зокрема інтерактивні. Сучасні вітчизняні дидакти й педагоги-практики приділяють значну увагу проблемі застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі. Це питання досліджували В. Онищук, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Пентилюк, О. Ярошенко.

О. Пометун та Л. Пироженко розподіляють інтерактивні технології на чотири групи, залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності учнів:

✓ *інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою);*

✓ *інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу;*

✓ *технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення учнів до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються;*

✓ *технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [5, с. 87].*

Важливе місце на уроках української мови посідають методи колективно-групового навчання, які спрямовані на опанування навчального матеріалу фронтально для пояснення, уточнення певних мовних положень, посилення уваги учнів до складних чи дискусійних питань розвитку й функціонування української мови. До них відносимо такі методи і прийоми: *«Мікрофон»*, *«Мозковий штурм»*, *«Асоціативний куц»*, *«Лінгвістична дуель»* та ін. Їхнє використання буде ефективним лише за умови методично вдалого поєднання з іншими.

Приєм *«Мікрофон»* дає можливість кожному учневі виражати власну думку почергово, під час відповіді на запитання. Школярі мають висловлюватися лаконічно й швидко. Важливо не коментувати й не оцінювати відповіді одразу після кожної репліки, але й не можна залишати їх поза

увагою. Цей прийом можна використовувати на етапі мотивації навчальної діяльності. Учні мають уявити, що працюють з мікрофоном і, передаючи його один одному, висловити думку про те, чого вони очікують від уроку, залежно від теми. [3, с. 19].

«**Мозковий штурм**» широко використовується для розв'язання конкретної проблеми. Мета цього методу полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей школярів щодо вирішення проблеми за обмежений час [3, с. 19]. Так, його можна використовувати, вивчаючи в 5 класі правопис префіксів з-, с-, на етапі актуалізації опорних знань з теми. Тут можна поставити такі запитання:

– Якого правила стосується сполучення слів «кафе птах»?

– Сформулюйте це правило.

– Наведіть приклади слів на це правило.

«**Асоціативний куц**» – універсальний прийом. Він ефективний при вивченні будь-якої теми й на всіх етапах уроку. Учитель одним словом широко окреслює питання, над яким учні будуть працювати, а вони пригадують усе, що пов'язано з його ключовим словом. Спочатку школярі висловлюють найсуттєвіші асоціації, потім – другорядні. Педагог фіксує відповіді у вигляді своєрідного куца, який поступово розростається [2, с. 31].

До методів колективно-групового навчання також належить «**Лінгвістична дуель**». Цей метод застосовується у форматі експрес-опитування учнями один одного. Він особливо зацікавлює школярів, привчає їх чітко формулювати запитання, точно, логічно й лаконічно відповідати на них [1, с. 8].

Особливе значення має використання інтерактивних методів кооперативного навчання. Це такі методи та форми, як: робота в малих групах, у парах, діалог, «**Акваріум**», «**Карусель**», пошук інформації, спільний проект тощо. Робота в групах (парах) дуже ефективна на уроках української мови, особливо в середній ланці. У групах учні раціонально розподіляють навантаження, тому найслабші також беруть участь і засвоюють навчальний матеріал. Методи роботи в парах і групах використовують на уроках з метою сприйняття нового матеріалу та застосування набутих знань, умінь і

навичок. Н. Солодюк під час роботи в парах пропонує виконувати такі завдання: обговорювати спільну діяльність, проаналізувати текст, узяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до того чи іншого питання, зробити критичний аналіз роботи один одного тощо [6, с. 7].

Метод *«Карусель»* найбільш ефективний для одночасного залучення всіх учасників до активної пізнавальної роботи з комунікації між різними партнерами щодо певних дискусійних питань. Ця технологія застосовується для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій; для збирання інформації з будь-якої теми; для інтенсивної перевірки обсягу й глибини нових знань; для розвитку вмінь аргументувати власну позицію [6, с. 8].

Важливе місце на уроках української мови посідають методи ситуативного моделювання. До них належать імітаційні ігри, спрямовані на відтворення учнями відомих процесів, дій, видів суспільної діяльності. Цей метод потребує ретельної підготовки. Організація їхньої діяльності проходить у декілька етапів: перший етап – мотиваційно-планувальний (планування роботи й підготовка до неї); другий етап – тренувальний (виконання певних дій, процедур, операцій); третій – власне гра; четвертий – рефлексивний [2, с. 30].

Під впливом сучасних соціальних умов збільшується питома вага методів опрацювання дискусійних питань, які є актуальними під час вивчення української мови. В основу цих методів покладено структуровану дискусію. Учням пропонують обговорити цікаве й важливе мовознавче питання. До цієї групи методів і прийомів належать такі: *«ПРЕС»*, *«Займи позицію»*, *«Зміни позицію»*, *«Ток-шоу»*, *дискусії* та інші.

«Займи позицію» успішно застосовують під час дискусії з проблемного питання. Цей прийом дає можливість кожному учню висловити свою думку, аргументувати її або перейти на іншу позицію, якщо його переконали, чи навести вагоміші аргументи на захист власної. Мета цього прийому - обговорити проблеми з протилежних позицій, вироблення вмінь аргументовано доводити свою думку. *«Займи позицію»* доцільно використовувати на етапі закріплення знань і формування вмінь та навичок [7, с. 35]. Наприклад, у 6 класі

під час вивчення теми «Групи прикметників за значенням» кожен учень витягає папірець із написаним на ньому прикметником. На дошці аркуші зі словами: «якісні», «відносні», «присвійні». Кожен школяр повинен підійти до відповідного напису, назвати свій прикметник й обґрунтувати власний вибір.

Метод «*ПРЕС*» має на меті навчити пошуку й відбору сильних аргументів, шляхів впливу на аудиторію, стислого й чіткого висловлювання думок з дискусійних питань [6, с. 8].

Метод «*Ток-шоу*» розвиває вміння публічного виступу та розгорнутого дискутування. Учитель тут виступає ведучим. Він оголошує тему дискусії, пропонує висловитися «гостям» (учням) з порушеної проблеми, надає можливість «глядачам» викласти власну думку чи поставити запитання «гостям» [6, с. 9].

Перевагою цих методів є те, що школярі навчаються аргументовано відстоювати свою думку й толерантно ставитись до протилежних поглядів.

Добір інтерактивних методів і прийомів навчання української мови повинен відповідати певним критеріям:

- *психологічний критерій* передбачає врахування психологічних особливостей суб'єктів навчання (учителя й учнів);
- *змістовий* - зумовлений особливостями змісту навчального матеріалу, який засвоюється на уроці;
- *соціокультурний* - забезпечує комунікативну соціалізацію школярів;
- *виховний критерій* має на увазі засвоєння учнями морально-етичних норм, правил мовленнєвого етикету тощо;
- *критерій інформаційно-ресурсного забезпечення* передбачає врахування матеріальної бази школи, можливостей бібліотеки тощо [3, с. 20].

Перевагами використання інтерактивних методів навчання є те, що вони дозволяють забезпечити глибину вивчення змісту предмета. Учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінка). Змінюється роль школярів: вони приймають важливі рішення щодо освітнього процесу.

Основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самого учня.

Отже, інтерактивні методи є важливою складовою в системі лінгвістичної освіти. Їхнє застосування на уроках української мови сприяє підвищенню мотивації школярів до навчання, підвищує ефективність засвоєння виучуваного матеріалу, стимулює активність учнів, позитивно впливає на формування їхньої лінгвістичної компетенції учнів.

Список використаних джерел

1. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови / О. Горошкіна // Укр. мова і літ. в шк. – 2013. – № 3. – С. 7-10.
2. Ковальова О. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури / О. Ковальова // Укр. мова та літ. – 2015. – Березень, № 5. – С. 30-32.
3. Максимчук Г. Інтерактивні методи навчання української мови / Г. Максимчук, І. Хом'як // Дивослово. – 2012. – № 8. – с. 18-21.
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентиліук]. – Київ : Ленвіт, 2009. – 399 с.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ, А.С.К., 2005. – 192 с.
6. Солодюк Н. Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах / Н. Солодюк // Укр. мова і літ. в шк. - 2010. – № 4. – С. 5-10.
7. Шаламовська Л. І. Інтерактивні методи на кроках мови та літератури / Л. І. Шаламовська // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2008. – № 6. – С. 34-38.



Тетяна Дзюбенко

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

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНОГО МЕТОДУ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ В 6 КЛАСІ

Сучасна педагогічна наука постійно розвивається, що зумовлено змінами ролі особистості в культурному й політичному житті країни, світовими глобалізаційними процесами та сучасною етнонаціональною ситуацією. Це сприяє розвитку вже відомих методів навчання та народженню нових ідей, які зможуть оптимізувати освітній процес.

Сучасні технології навчання спрямовані на раціоналізацію пізнавальної діяльності, щоб перетворити освітній процес на сукупність керованих упорядкованих дій, які гарантують ефективне досягнення педагогічних цілей. Однак основне завдання загальноосвітньої школи – формувати всебічно розвинену особистість, найважливішим показником якої є високий рівень розумового та творчого розвитку. В. Павленко слушно зауважує, що «якщо навчання веде до розвитку творчих здібностей, то таке навчання можна прирівнювати до розвивального, за якого вчитель, спираючись на знання закономірностей розвитку мислення, спеціальними методами здійснює цілеспрямовану роботу для формування розумових здібностей і пізнавальних потреб учнів у процесі навчання» [3, с. 75]. Саме такий спосіб організації освітнього процесу можна охарактеризувати проблемним.

Теорія проблемного навчання не нова для вітчизняної та світової дидактики. Методичні прийоми створення проблемних ситуацій стали об'єктом дослідження Дж. Дьюї, Т. Кудрявцева, І. Лернера, А. Матюшкіна, М. Махмутова, П. Москаленка та ін. Проте в методиці навчання української мови це питання

ґрунтовно не вивчено. У цьому й полягає актуальність нашої роботи.

Мета статті – розкрити основні особливості та прийоми створення проблемних ситуацій та запропонувати можливі шляхи їх використання на уроках навчання морфології української мови в 6 класі.

І. Лернер зазначав, що проблемне навчання – це розв’язання учнями під керівництвом учителя нових пізнавальних і практичних проблем у системі, яка відображає освітньо-виховні цілі школи. Тому таке навчання можна тлумачити як «особливий тип навчання, характерною рисою якого є його, відносно до творчих здібностей, функція» [5].

На думку М. Махмутова, проблемне навчання – це «тип розвивального навчання, у якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання й розумових (уключаючи й творчі) здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованих системою проблемних ситуацій» [3].

Отже, проблемне навчання – це створення ланцюга проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів із самостійного вирішення навчальних проблем [4, с. 69].

Провідним методом, який дає змогу розв’язувати проблеми теоретичного й прикладного характеру є метод проблемного викладу матеріалу, який реалізується за допомогою послідовних прийомів:

1. Висунення проблеми перед учнями.
2. Створення проблемної ситуації.
3. Вибір оптимального шляху її розв’язання.
4. Підведення підсумків.

Суть проблемного викладу полягає в тому, що вчитель ставить перед учнями проблему, іноді сам її розв’язує, іноді залучає до цього процесу самих школярів, але водночас демонструє, як потрібно аналізувати матеріал, шукати докази та логічно їх розвивати, використовувати аргументи, які допомагають зробити правильні висновки. Зміст навчального

матеріалу з морфології повністю забезпечує реалізацію такого викладу.

У методиці розрізняють два види проблемного викладу. У першому випадку вчитель сам вирішує проблему, при цьому учні стежать за аргументами педагога та вникають у суть її розв'язання. У другому випадку школярі беруть участь у вирішенні проблемного питання та самостійно роблять висновки. Вибір виду проблемного викладу залежить від складності завдання та від ступеня сформованості знань, умінь та навичок учнів.

Створення навчальних проблемних ситуацій під час вивчення морфології в 6 класі передбачає використання теоретичних питань, практичного матеріалу, створення логічних суперечностей, активізацію пізнавальних інтересів школярів. Учитель повинен враховувати, що зміст кожної ситуації має містити життєвий досвід учнів, мотиви, інтереси, ігрові ролі тощо.

У будь-якому випадку педагог повинен створити проблемну ситуацію, використовуючи внутрішньопредметні зв'язки, коли відомі факти і явища беруть за основу для ознайомлення з новими, застосовуючи аналогії, функціональні й стилістичні можливості окремих морфологічних одиниць.

С. Омельчук зазначає, що в «процесі активізації пізнавальної активності учнів під час вивчення морфології ефективним є застосування таких типів проблемних ситуацій:

1) дослідницького характеру, спрямовані на дослідження й обґрунтування певної морфологічної одиниці (явища), можливості використання її в мовленні;

2) пошукового характеру, що спонукають учнів до порівняння й зіставлення мовних явищ і фактів;

3) з елементами дослідження, що передбачають аналіз мовних явищ і фактів;

4) навчально-пізнавального характеру, що передбачають нові практичні умови застосування вже набутих знань із морфології, а також спонукають до узагальнення певних мовних фактів» [2].

Центральною ланкою в структурі проблемної ситуації є стан ускладнення, який виникає внаслідок неможливості пояснити певне мовне явище за допомогою вже наявних знань

і вмінь. Тому доцільно поставити проблемне питання на етапі мотивації навчальної діяльності. В учнів виникає потреба з'ясувати невідоме явище, що сприяє активізації пізнавальної діяльності. Наприклад, під час вивчення у 6 класі теми «Іменник. Назви істот і неістот» можна зацікавити школярів проблемним запитанням:

Чи погоджуєтесь ви з твердженням: дуб, картопля, полк, загін – назви неістот; Русалка, Домовик, Мороз, Вітер, покійник – назви істот?

Учні розуміють, що наявних у них знань не вистачає, щоб визначити належність іменника до істот чи неістот, тому правильно розв'язати проблемне завдання вони зможуть лише після того, як опрацюють тему уроку.

Складність проблемної ситуації повинна бути такою, щоб школярі не могли самостійно її вирішити на основі власних знань, але водночас могли її проаналізувати і за підтримки вчителя відкрити необхідне для розв'язання нове поняття, певну закономірність, за допомогою якої в майбутньому зможуть виконувати ряд подібних завдань. Наприклад, під час вивчення теми «Написання -н- і -нн- у прикметниках» педагог створює проблемну ситуацію:

Прикметники сонний, кінний, західний, ніжний утворені за допомогою суфікса -н-, але пишуться по-різному. Чому? Самостійно учні не можуть вирішити завдання, однак за допомогою вдало підібраних запитань школярі разом з учителем приходять до спільного висновку:

Яким способом утворені ці прикметники?

Чи можете ви пояснити, чому вони пишуться по-різному?

Чи важливо вам це знати? Чому?

На який приголосний звук закінчується основа слів «сон», «кінь»? А «захід», «ніжність»?

Зробіть висновок.

Проблемні завдання передбачають застосування набутих умінь і навичок у нових нестандартних умовах. Розглянемо приклад використання методу проблемного викладу після вивчення іменників, які мають лише форму однини чи множини. Учитель запитує: *який з виділених іменників має лише форму однини:*

Ми були на концерті класичної музики.

Увечері хлопці найняли музики.

Відповідь на це питання треба знайти самостійно. Учитель рекомендує ввести подані іменники в речення, де б вони використовувались у формі однини й множини. Спочатку учні роблять порівняння, а потім простежують, що в першому реченні іменник «музика» вживається лише у формі однини.

Застосування методу проблемного викладу в процесі навчання морфології української мови допомагає розвивати творчі здібності школярів, передбачає формування вмій і навичок самостійно здобувати знання, знаходити шляхи вирішення проблем у нестандартних життєвих ситуаціях, досліджувати морфологічні одиниці й граматичні морфологічні категорії, застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності.

Список використаних джерел

1. Махмутов М. І. Організація проблемного навчання в школі / М. І. Махмутов. – Москва : Педагогіка, 1977. – 374 с.
2. Омельчук С. Проблемно-пошукове навчання морфології української мови / С. Омельчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19029-problemno-poshukove-navchannya-morfologi%D1%97-ukra%D1%97nsko%D1%97-movi.html/>.
3. Павленко В. В. Методи проблемного навчання / В. В. Павленко // Нові технології навчання: наук.-пед. зб. // Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип. 81 (спецвипуск). – С. 75-79.
4. Словник базових понять з курсу «Педагогіка» : навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / уклад. О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 104 с.
5. Снапковська С. В. Проблемне навчання як засіб інтенсифікації педагогічного процесу в системі роботи кафедри педагогіки і психології / С. В. Снапковська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vgmu.vitebsk.net/intconf/sect4/10.htm>



Ольга Митрофанова

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

ІГРОВІ ЗАВДАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ГРУПИ СЛІВ ЗА ЗНАЧЕННЯМ» У 5 КЛАСІ

Гра в школі – один з дієвих засобів розумового розвитку учнів та їхнього виховання. Про важливість гри в освіті неодноразово говорили такі педагоги, як Я. Коменський, П. Лесгафт, А. Макаренко, К. Ушинський та ін. За переконанням А. Макаренка, гра в житті дитини має те саме значення, яке в дорослого - діяльність, робота, служба; який учень у грі, таким він буде і в роботі, коли виросте [1, с. 89]. К. Ушинський стверджував, що в ігровій діяльності діти шукають не тільки насолоди, але й прагнуть до самоствердження через цікаве й важливе для них заняття. У грі дитина прагне жити, відчувати та діяти [5, с. 134].

Проблема використання гри на уроках української мови постійно перебуває в колі наукових зацікавлень як вітчизняних, так і зарубіжних лінгводидактів. А. Нісімчук наголошує на доцільності застосування ігрових елементів у системі лінгвістичної освіти відповідно до найсучасніших загальнопедагогічних, психологічних і дидактичних вимог, адже гра враховує вікові та індивідуальні особливості учнів [3, с. 84-85].

Незважаючи на те, що чимало аспектів використання гри на уроках української мови проаналізовано досить детально, проте немає спеціальних наукових праць, у яких би йшлося про особливості застосування методу гри під час вивчення лексикології в 5 класі, це й зумовило актуальність нашого дослідження.

Мета статті – подати систему ігрових завдань, які можна використати під час опрацювання теми «Групи слів за значенням» на уроці української мови в 5 класі.

Перед тим як використовувати метод гри в урочній діяльності, варто пам'ятати, що ефективність і результативність такого уроку значною мірою залежить від дотримання таких вимог:

1) готовність учнів до участі в грі (кожен школяр має засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі в грі);

2) забезпечення кожного учня дидактичним матеріалом;

3) чітка постановка завдання, пояснення – зрозуміле, чітке;

4) складну гру треба проводити поетапно, поки школярі не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру й різні її варіанти;

5) дії учнів варто контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати;

б) не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо) [2, с. 19].

Пропонуємо систему мовних ігрових завдань, які можна використати під час вивчення синонімів, антонімів. Окремі з них побудовані за моделями, запропонованими А. Седеревічене [4].

Гра «Сортування» – формує вміння самостійно групувати синоніми за певними критеріями.

Правила гри: учитель записує на дошці слова. Учні потрібно скласти з них синонімічні групи. Можна запропонувати додаткове завдання: встановити, чи відносяться синоніми кожної групи до однієї і тієї ж самої частини мови.

Завдання для гри: *веселий, розумний, кричати, журливий, радісний, лагідно, галасувати, мудрий, сумний, зал, бадьорий, вітер, нежурливий, гортати, невтішний, приязно, кімната, ураган, репетувати, любо, приміщення, печальний, ревти, буря, мирно.*

Гра «Знайди зайве слово» – розвиває вміння відділяти одні синоніми від інших.

Правила гри: учитель записує слова на дошці, а учні повинні переписати їх, вилучаючи з кожного рядка зайве слово, пояснити свій вибір.

Завдання для гри:

1. *Сумний, журливий, невеселий, радісний.*
2. *Горизонт, обрій, круговид, виднокрай, небо.*
3. *Добре, мабуть, напевно, либонь, очевидно.*
4. *Сміливий, балакучий, говіркий, лепетливий.*
5. *Скаржитися, рюмсати, нарікати, жалітися.*

Гра «Уважний слухач» – розвиває комунікативні та творчі здібності учнів, формує в них увагу до слововживання та контексту.

Правила гри: учитель читає прислів'я, а учні мають відшукати антоніми та пояснити їх уживання.

Завдання для гри:

1. *Сирого не їм, печеного не хочу, вареного терпіти не можу.*
2. *З малої хмари – великий дощ.*
3. *Готуй літом сани, а зимою – воза.*
4. *Краще відвертий ворог, ніж зрадливий друг.*
5. *Посієш вітер – пожнеш бурю.*

Гра «Відгадай загадку» – сприяє розвитку мовлення і мислення школярів.

Правила гри: учитель записує загадку на дошці, а учні її відгадують, підкреслюють крейдою різних кольорів антоніми.

Завдання для гри:

1) *Куций хвіст і довгі ноги.*

Уночі і вдень – тривоги.

Миру й спокою не знаю:

Всіх боюся, утікаю. (Заєць)

2) *Два брати старших, два брати менших,*

Старші ззаду, а молодші спереду біжать. (Колеса)

3) *Всім розкаже всі пригоди,*

А саме мовчить із роду. (Книга)

Гра «Заверши речення» – розвиває творчі здібності школярів, збагачує їхній словниковий запас, привчає правильно добирати антоніми.

Правила гри: учні переписують речення й доповнюють їх словом із протилежним значенням на швидкість.

Завдання для гри:

- У лісі ростуть дерева товсті й....
- Річки бувають глибокі й....
- Улітку дні довгі, а взимку....

Гра «Поет-початківець» – розвиває творчі здібності, фантазію та мислення школярів, формує в них комунікативні навички.

Правила гри: учням потрібно закінчити віршики, знайти омоніми, пояснити їхнє значення.

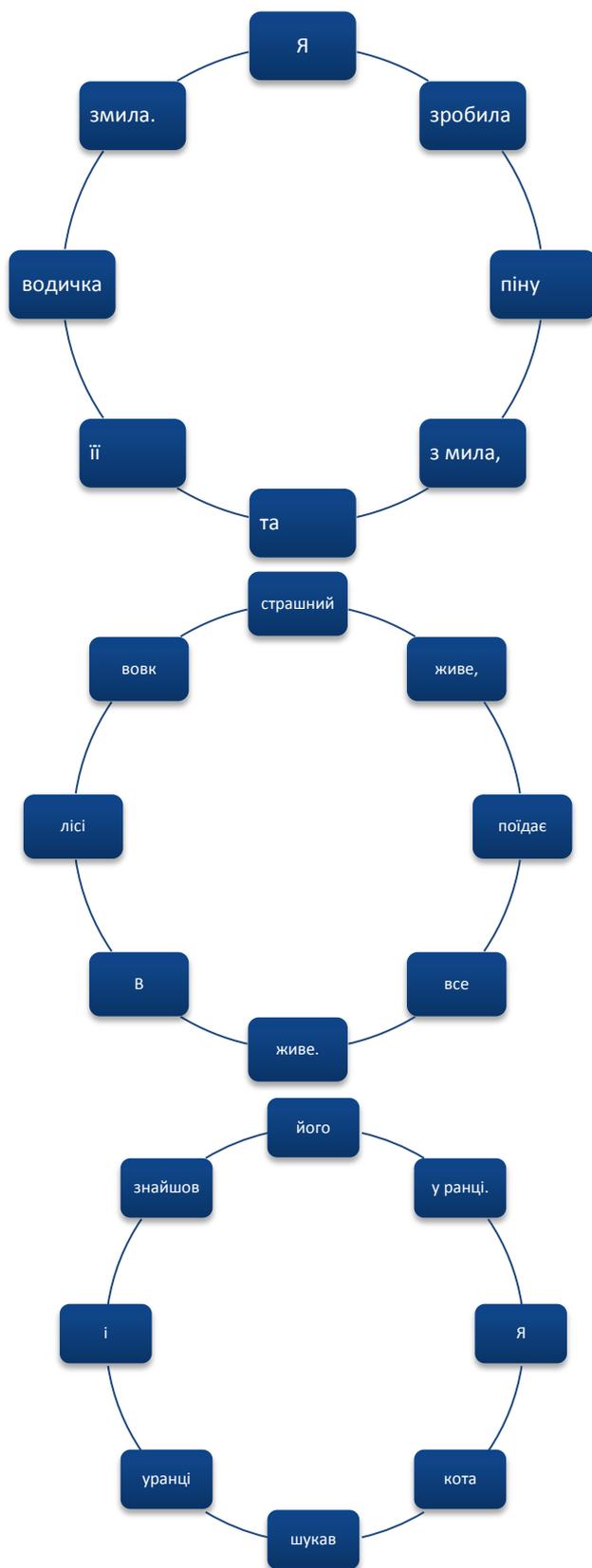
Завдання для гри:

- 1) Проти ночі по травиці
У курник повзе лисиця,
Напоролася на вила
Й цілу ніч від болю ... (вила).
- 2) Песик з лісу шишку ніс
Та й поранив собі ... (ніс).
- 3) На жирафів довгу шию комірці із шовку ... (шию).

Гра «Зашифровка» – розвиває пізнавальний потенціал дитини, здатність самому відшукувати відповідь.

Правила гри: потрібно прочитати зашифрований мовний каламбур, пояснити лексичне значення омонімів, визначити, якими частинами мови виражені.

Завдання для гри:



Гра «Зашифрований лист» – розвиває творчі здібності учнів, увагу та мислення.

Правила гри: потрібно розшифрувати за допомогою ключа-шифру каламбур В. Плахотника, знайти омоніми та пояснити їхнє значення. Перша цифра – по горизонталі, друга – по вертикалі.

Завдання для гри:

1) 2-2, 1-4, 3-4, 3-1, 2-3, 1-1, 3-3, 1-5, 1-4, 3-2, 1-2, 2-4, 2-1, 1-2, 2-4, 1-2, 2-5, 1-4, 2-3, 1-3, 3-3, 2-1, 1-5, 3-5, 2-6, 2-1, 1-4, 1-6, 2-1, 1-2, 2-4, 1-2, 2-5, 1-4.

	1	2	3	4	5	6
1	ш	а	р	у	в	є
2	з	ж	і	д	ч	я
3	п	с	о	к	'	

Відповідь:

Жук пішов у сад за дачу

І розв'язує задачу.

2) 1-3, 2-5, 1-5, 3-3, 1-3, 2-1, 2-3, 1-5, 2-7, 1-2, 3-4, 1-2, 3-2, 1-6, 3-6, 1-6, 3-6, 1-2, 1-1, 2-4, 1-2, 3-4, 3-1, 1-7, 2-4, 3-7, 2-6, 3-1, 3-5, 1-4, 2-2, 3-2, 1-6, 3-6, 1-6.

	1	2	3	4	5	6	7
1	ш	и	а	е	о	і	є
2	р	з	г	т	к	с	д
3	я	ц	м	н	б	л	ь

Відповідь:

А комар години цілі

Лиш тиняється без цілі.

Отже, під час вивчення теми «Групи слів за значенням» учитель може використовувати різноманітні ігрові завдання такі, як: «Сортування», «Знайди зайве слово», «Уважний слухач», «Відгадай загадку», «Заверши речення», «Поет-початківець», «Дешифратор», «Зашифрований лист» не лише з метою стимулювання до праці, а й для кращого засвоєння навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Макаренко А. С. Гра / А. С. Макаренко // Твори : в 7 т. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 4. – 366 с.
2. Мелешко Л. В. Гра на уроках навчання лексикології в 5-6 класах / Л. В. Мелешко // Укр. мова і літ. в шк. – 2014. – № 6. – С. 16-20.

3. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: навч. посіб. / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка. – Київ : Просвіта, 2000. – 368 с.

4. Седеревічене А. О. 100 вправ з лексики : метод. посіб. / А. О. Седеревічене. – Біла Церква : КОПОПК, 2012. – 60 с.

5. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. / К. Д. Ушинський. – Київ : Рад. шк., 1954. – Т. 2.



Юлія Невзгода

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

ПРИЙОМИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Однією з актуальних проблем на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики є активізація пізнавальної діяльності учнів. Від її вирішення залежить ефективність навчальної діяльності, яка зреалізовується в міцному засвоєнні знань, стимулюванні та розвитку інтересу до навчання, формуванні думки та підготовці до самостійного життя.

У педагогічних дослідженнях найчастіше активізацію пізнавальної діяльності розглядають як організацію сприйняття навчального матеріалу учнями, коли засвоєння знань відбувається шляхом розкриття взаємозв'язку між явищами, порівняння нової інформації з уже відомою, а також конкретизації, узагальнення та оцінки навчального матеріалу з різних точок зору.

Використання та удосконалення різних форм та методів навчання спонукає до активізації, в першу чергу, самого навчального процесу, а вже потім до активізації пізнавальної діяльності учнів, адже в основі будь-якої навчальної діяльності учнів - їхня активність.

Гуманістична спрямованість освіти вимагає від учителя

диференційованого підходу в спілкуванні з учнем, розуміння індивідуальності кожного вихованця. Проте сьогодні **актуальною** є проблема зацікавлення школярів.

Мета статті – проаналізувати основні прийоми актуалізації пізнавальної діяльності учнів під час начального процесу.

Пробудження пізнавального інтересу є невід’ємною складовою розвивального навчання, а часто й високої успішності учня. Не кожен фахівець готовий до нових вимог, які висуваються до його професії сьогоднішнім часом. Для цього вчителю необхідно насамперед оволодіти прийомами педагогічної техніки, мати неабиякий творчий потенціал і конструювати авторську методику. Пропонуємо деякі з них, які можна успішно застосовувати на уроках рідної мови з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, за педагогом А. Гіном [1].

Одним із дієвих прийомів актуалізації пізнавальної діяльності учнів є **формулювання привабливої мети**. Навчання – нелегка праця. Якщо б учню на початку вивчення рідної мови вчитель повідомив, скільки тисяч вправ йому доведеться виконати за роки навчання в школі, скільки правил опанувати, скільки написати творів, контрольних, самостійних робіт, вивчити від букви до букви тисячі сторінок підручників, то школяр, мабуть, просто злякався б. Значно легше виконувати складні завдання, думаючи про радісні перспективи. Адже це один із психологічних законів опанування людиною світу.

Педагог А. Гін наводить такий приклад вирішення педагогічного завдання через привабливу мету: дитина, яка грається, не хоче йти купатись, проте вона піде купатись з радістю, якщо мама їй запропонує привабливу мету: піти скупати качечку чи дозволити рибиці, кораблику поплавати [2, с. 78].

Отже, одне з правил педагога: намагатись увести дидактичне завдання в коло інтересів того, хто навчається. Для цього необхідно добре знати бажання, потреби вікової категорії учнів у цілому і кожного окремо. Формула прийому «Приваблива мета»: перед школярем постає проста, зрозуміла й приваблива мета, під час досягнення якої він виконує ту

навчальну дію, яку планує педагог.

Приєм «Здивуйся!»

Формула цього прийому така: учитель знаходить несподіваний ракурс сприймання відомих речей. Цей прийом стимулює роботу мозку. Адже все незвичне викликає необхідність аналізу, щоб відповідно відреагувати на зміну адаптативних параметрів. Посилюються імпульси в корі головного мозку, очі в дітей «засвічуються», учні не зводять погляду з учителя, усім тілом нібито тягнуться до нього, у них активізується увага. Тому педагог повинен пам'ятати: спочатку школярі уважно сприймають почуте чи побачене, може спостерігатись миттєве оціпіння (явище психологічного шоку), проте згодом обов'язково наступить фаза збудження, під час якої учні бурхливо обговорюватимуть цю інформацію, ставитимуть безліч запитань, пропонуватимуть свої знання в заданому вчителем ракурсі.

У підлітковому віці учні захоплюються фантастикою, тому потрібно також взяти до уваги цей компонент. Як правило, педагоги використовують сюжет казки, переносять дію на уявну планету, у вигадану країну тощо. Іноді досить перенестись уявою в іншу часову площину – у минуле чи в майбутнє, на іншу територію. На уроках мови це може виглядати так: «Прислівник – молодший братик Іменника, Прикметника, Числівника та Займенника» (під час вивчення творення прислівників); «М'який знак вирушив у подорож» (узагальнення вивченого про вживання м'якого знака); «Про недоука-архітектора і його криві будинки» (помилки в побудові речень); «Подорож на повітряній кулі» (походження топонімів) [1, с. 25-38; 3, с. 114-130]. Проте, як би там не було, у формулі розглядуваного прийому задіюється й розвивається уява учнів. Урок мови перетворюється на захопливу виставу, казку, подорож.

Спіймай помилку!

Формула цього прийому така: пояснюючи матеріал, учитель навмисне робить помилку, а попереджені про це школярі мають її знайти. Фахівець сигналізує інтонацією, паузою, темпом мовлення, пониженням сили голосу про місце, де слід очікувати помилку. Відомо, що Віктор Іванович Тимохов, учитель початкових класів, який широко

використовував цей прийом, вручав як приз – «Перехідний почесний капелюх Фоми Невіруючого».

Вивчаючи будову слова, учитель пояснив учням про те, що в мові широко використовується префікс з-, с-. Диктуючи для запису на дошку слова-приклади, педагог пропонує: *зробити, зірка, списати, зсув, сонце*. Або ж під час розбору частин мови вчитель каже: «Знавши – прислівник...». Цей прийом дозволяє тримати в напрузі активізовану увагу учня, привчає школярів не сприймати все на віру, навчає їх тому, що помилки можуть підстерігати будь-де, викликає бажання мати тверді переконання й знання. Ще один різновид цього прийому – учень отримує текст чиєїсь самотійної роботи з помилками (це можуть бути два варіанти виведеного комп'ютерного тексту для всього класу), та завдання – знайти їх та виправити.

Далі ефективною буде колективна робота над текстом усього класу.

Керування класом:

1. Вихід за межі програми, підручника

Учитель повинен виявляти широту своїх зацікавлень перед учнями, він не може замикатись тільки в рамках свого предмета, програми. Школярі поважають педагогів, які вміють виходити за рамки навчального матеріалу, актуалізують його, насичуючи останніми подіями економіки, політики, з життя школи, класу. Професіонал-педагог уміло вправляє в канву свого уроку сюжет з популярного фільму, мультфільму, обігрує твори літератури, музики тощо. Учитель повинен демонструвати учням обізнаність у молодіжній субкультурі, у проблемах молоді. Натомість школярі даруватимуть йому захоплення й вдячність.

2. Демонстрація професійного рівня

Учителя, який справляється завжди блискуче з усіма завданнями зі свого предмета, поважають і колеги, й учні. А. Гін пропонує педагогу іноді виконувати разом зі школярами запропоноване класові завдання, а потім продемонструвати його результат. Наприклад, при написанні твору-мініатюри вчитель спочатку заслуховує кращі твори, а потім каже: «Я теж писав разом з вами. Послухайте». Учні повинні оцінити цей твір, порівняти його з кращими в класі, нарешті

визначити, у чому секрет довершеності тексту педагога. Або ж педагог наперед каже, що він писатиме завдання разом з усіма, і пропонує школярам позмагатись із ним.

3. Зміна позиції вчителя

Педагог міняється місцем з учнем. Цей прийом може спрацювати через несподіваність, якщо учень, який готується подавати матеріал замість учителя, не розголошує домовленості з учителем. Проте якщо фахівець при всіх визначає у класі, хто наступного разу викладатиме замість нього, це теж зацікавить учнів. Під час подання нового матеріалу школярем, педагог сідає на його місце, він тепер – учень, тому може спокійно ставити запитання, учень-учитель може викликати його до дошки тощо. Необхідно обов'язково після закінчення прийому обговорити, яким був учень у ролі вчителя: запитати школяра-вчителя, чи сподобалось йому вести урок, чи виникали в нього труднощі; запитати клас, чи сподобався їм їхній колега в новій ролі, чому; дати поради на майбутнє – чого слід уникати, а чого, навпаки, прагнути.

Завершення уроку

Учні цінують уміння завершити урок вчасно, з дзвінком. І все ж останнє слово за вчителем. Тому необхідно, щоб остання фраза педагога на уроці була доброзичливою, обіцяла цікаве й добре спілкування в майбутньому. Наприклад, «Урок закінчено, успіхів вам!» чи «Урок закінчено, до зустрічі на наступному занятті!». Передує такій фразі пауза, усмішка й доброзичливий погляд – контакт з усіма учнями.

Хвилинка відпочинку

Уміти відпочивати не менш важливо, ніж працювати. Тому вчителю необхідно давати учням можливість перепочити. Досвідчені педагоги мають для цього свої напрацьовані прийоми. Як правило, застосовують гру. Вимоги до неї такі: вона не набридає, не занадто збуджує школярів, не випадає зі структури уроку, допомагає пізнанню. Необхідно тільки так само чітко, як урок, завершувати гру.

Отже, активні та інтерактивні прийоми й форми апелюють до учня, який хоче навчатись цікаво, який прагне діяльності, творчості та уникає сірих стандартів. Звичайно, уроки із застосуванням таких прийомів вимагають від учителя більших затрат часу, енергії, проте рівень вивчення мови

набагато зростає.

Список використаних джерел

1. Антоненко-Давидович Б. Як ми говоримо / Б. Антоненко-Давидович. - Київ : Либідь, 1997. – 182 с.
2. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки / А. О. Гін. – Харків : Веста : Вид-во «Ранок», 2007. - 176 с.
3. Русанівський В. Мова в нашому житті / В. Русанівський. – Київ : Наук. думка, 1991. – 112 с.



Вікторія Скальська

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. - канд. філол. наук,
доц. Богатько В. В.)*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНИХ ПОСІБНИКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛЕКСИКОЛОГІЇ В ШКІЛЬНОМУ КУРСІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Вивчення лексикології в шкільному курсі рідної мови посідає одне з найважливіших місць. Як навчальний предмет українська мова реалізує дві важливі соціально-буттєві функції розвитку школяра: функцію пізнання й налагодження комунікації із суспільством та функцію інтелектуального, духовно-морального, емоційного формування особистості. Оскільки обидві функції реалізуються засобами слова, то лексика відіграє першорядну роль у комунікативно спрямованому навчанні.

Наочні посібники з української мови – це допоміжні матеріали, які застосовує вчитель під час пояснення тієї чи тієї теми. До них належать таблиці, схеми, матеріали, що містять системи тренувальних вправ з лексикології, та різні словники.

Проблему використання наочних посібників на уроках української мови вивчали такі науковці, як О. Беляєв,

Л. Бондаренко, В. Забіяка, С. Мірошник, М. Пентилюк, В. Тихоша, В. Шляхова та ін.

Актуальність дослідження спричинена відсутністю наукових праць, у яких би спеціально обґрунтовувалась доцільність та можливість використання посібних матеріалів під час вивчення лексикології в шкільному курсі.

Метою статті є аналіз наочних посібників з української мови та можливості їхнього використання під час вивчення лексикології в шкільному курсі.

На думку О. Беляєва, «Лексика – це будівельний матеріал, на якому ґрунтується вивчення всіх розділів курсу мови» [2, с. 154]. Власне, засвоєння теоретичних основ української лексики забезпечує семантичне здійснення нормативно-практичного аспекту – формування в учнів умінь застосовувати лексичні шари в різних ситуаціях спілкування й удосконалювати власне мовлення. Вивчаючи лексику, школярі ознайомлюються із системою лексичних понять, перед ними розкриваються наявні внутрішньопредметні зв'язки, що створює передумови для вивчення різних розділів шкільного курсу на лексичній основі, для цілеспрямованого збагачення словникового запасу учнів.

Для сучасної методики вивчення лексикології та фразеології в школі найважливішим аспектом є практична спрямованість навчання лексики й фразеології. Тренування учнів у засвоєнні слів реалізується вправами, які закріплюють семантику слів і словосполучень, утворених на основі смислової узгодженості. Н. Мордовцева стверджує, що «в процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство рідної мови, а з іншого – учні вчаться вживати ці слова у власному мовленні» [5, с. 143]. Посібники, що містять тренувальні вправи з лексикології, є доцільними у використанні на уроках української мови, адже саме тренувальні вправи сприяють закріпленню й систематизації набутих знань, умінь та навичок учнів.

Вивчення лексики й фразеології потребує використання наочних посібників, які б допомогли усвідомити й відчутти багатство словника української мови, основні лексичні прошарки, що виділяються за різними критеріями, стилістичну роль лексики й фразеологічних одиниць.

Наочними посібними матеріалами з лексики й фразеології насамперед є різні види таблиць і плакатів:

- ✓ *таблиці, що ілюструють багатозначність слів;*
- ✓ *тематичні таблиці загальноживаних слів, професійної й термінологічної лексики, застарілих слів та неологізмів, а також слів, що ілюструють склад української лексики з погляду походження;*
- ✓ *таблиці фразеологізмів, різних за своєю структурою, співвідносних із словосполученнями й реченнями;*
- ✓ *таблиці синонімічних рядів фразеологізмів;*
- ✓ *таблиці крилатих висловів видатних письменників [2, с. 144].*

Використання таких матеріалів на уроках української мови, зокрема під час вивчення лексикології, дає змогу розвивати в дітей креативне мислення; навчати по-іншому сприймати навчальний матеріал, повніше й точніше висловлювати свої думки, долають певні труднощі в навчальній діяльності.

Крім наочних посібних матеріалів, важливе місце при вивченні лексикології належить електронним засобам. До таких належать електронні підручники та навчальні посібники. М. Арделян зазначає, що існує багато переваг електронних навчальних посібників, а саме:

- ✓ *використання мультимедійних можливостей дозволяє зміст навчання зробити більш зрозумілим, цікавим;*
- ✓ *навчальний матеріал забезпечується динамічними наочними посібниками;*
- ✓ *можливість моделювання;*
- ✓ *можливість працювати в мережі Інтернет [1, с. 477].*

У сучасних умовах функціонування української мови як державної зумовило підвищення вимог до рівня мовної підготовки й мовленнєвої компетенції членів суспільства. Процес безперервної освіти передбачає інтенсивну цілеспрямовану роботу мовця щодо збагачення своїх знань про виражальні засоби мови, їхнє стилістичне розмаїття, щодо вдосконалення комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Основним джерелом поповнення лінгвістичних знань

про слово в усьому спектрі його значень є лексикографічна праця – словник. Сучасний учитель-словесник має широко використовувати у своїй практиці словники, довідники.

В. Забіяка стверджує: «... на уроках лексикології української мови вкрай необхідно вчити школярів користуватися словниками, оскільки це не лише викликає цікавість до мовознавчої науки, а й привчає пильно стежити за логічністю й послідовністю мислення, писемного й усного мовлення, за правильністю побудови фрази, за додержанням правописних норм» [3, с. 22].

Проаналізувавши шкільні підручники для 5-9 класів щодо кількості та характеру завдань за словниками, ми виявили, що така робота спланована нерівномірно. Найчастіше в підручниках для кожного класу подано завдання, що передбачають використання тлумачного словника. Однак ці завдання одноманітні: *з'ясувати лексичне значення поданого слова*.

Зрідка практикують використання орфографічного словника в 5-7 класах: у 5 класі лише система вправ, що формує вміння аналізувати будову словникової статті, читати слова за фонетичним записом, порівнювати власне транскрибування із нормативним. Словник синонімів згадується аж у 7 класі, хоча поняття про синоніми учні засвоюють ще в 5 класі.

Власне, на роботу зі словниками на уроках української мови приділяють мало часу, тому перед учителем-словесником постає завдання залучати учнів до самостійного опрацювання словників, що, безперечно, є важливим елементом формування мовної компетенції особистості.

Одним із видів роботи при вивченні лексикології у школі, є власне конструювання наочних матеріалів з тієї чи тієї теми. Це може бути складання різних таблиць, схем, пам'яток тощо. Наприклад:

Лексика		
За походженням	За сферою вживання	За активністю чи пасивністю використання
<i>Спільнослов'янська</i>	<i>Загальнонавчана:</i>	<i>Неологізми:</i>

(дош, врожай, вода, грім, дорога, попіл, рід)	щастя, хліб, мир, сім'я діти	продюсер, офшор, маркетинг, моніторинг
Власне українська (драбина, мотузки, галушки, обрій, абетка, блискака, гопак, рушник).	Стилістично-маркована: <i>Діалектизми</i> (легінь смерека, трембіта). <i>Професіоналізми</i> (експеримент, верстат, інкубатор). <i>Терміни</i> (звітність, картер, тен, кастинг).	Архаїзми: старшина, урядник, рогач, макітра, макогон, довбня.
Запозичена: барабан (тур.), плеєр (англ.), майонез (франц.), інавгурація (лат.).		

Під час виконання такого завдання учень вчиться з великої кількості інформації виокремлювати основне, найсуттєвіше на його думку та краще запам'ятовувати навчальний матеріал.

Отже, вивчення лексики в школі має важливе значення. Вивчаючи лексичний склад мови, школярі поповнюють свій лексичний запас. Це є досить важливим чинником, адже саме від словникового запасу учнів залежить рівень комунікації. Робота над лексикою української мови в школі має велике й загальноосвітнє, й практичне значення: збагачуються знання учнів внаслідок вивчення слова та усвідомлення існуючих зв'язків між лексикою й іншими рівнями мови (фонетикою, словотвором, морфологією, синтаксисом, стилістикою). Учні ознайомлюються із сферою вживання слів, з джерелами їхнього походження, а це формує матеріалістичний погляд на мову.

Використання наочних посібників є одним із невід'ємних елементів вивчення лексикології української мови в школі, адже саме посібні матеріали дозволяють систематизувати, узагальнити й поглибити знання учнів не тільки під час вивчення лексикології, а й будь-якого іншого розділу мовознавчої науки.

Список використаних джерел

1. Арделян М. В. Сучасний стан програмного забезпечення шкільного та вузівського курсу української мови / М. В. Арделян // Вісник ХДТУ. – 2003. – № 2. – С. 475-480.
2. Беляєв О. М. Сучасний урок української мови. Навч.-метод. Посіб. / О. М. Беляєв. – Київ : Рад. шк., 1981. – 176 с.
3. Забіяка В. Робота зі словником / Віра Забіяка // Дивослово. - 1998. - № 4. - С. 22-25.
4. Комов О. В. Використання сучасних інформаційних технологій при вивченні лексикології в школі [Електронний ресурс] // Режим доступу: [Http://ippo.dn.ua/assets/Uploads/NSOD/NSD2_2009/Комов.pdf](http://ippo.dn.ua/assets/Uploads/NSOD/NSD2_2009/Комов.pdf)
5. Мордовцева Н. В. Робота з лексичними вправами на уроках української мови [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://www.rusnauka.com/28_NII_2012/PHilologia/1_118187.doc.htm



Ольга Сольвар

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

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

На початку третього тисячоліття суспільство зазнає швидких та значних змін у структурі й галузях діяльності. Корені багатьох змін криються в нових способах створення, збереження, передачі та використання інформації. Ми перебуваємо в стані переходу від індустріальної епохи до інформаційної.

Комунікаційні та комп'ютерні технології посідають важливе місце в процесі інтелектуалізації суспільства, розвитку системи освіти й культури. За умов переходу України до сучасного інформаційного суспільства більш актуальним стає питання про інтеграцію інноваційних

методик навчання, насамперед інформаційних технологій, у традиційну шкільну методику. Інформатизація освіти – це процес забезпечення сфери освіти теорією й практикою розробки та використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання й виховання [1, с. 8].

Життя доводить, що в сучасних умовах постійних змін найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування й використання нового (ідей, задумів, підходів та рішень). У наш час спостерігається зростання інтересу до процесу творчості.

Мета статті - з'ясувати роль інноваційних підходів у розвитку творчих здібностей учнів на уроках української мови.

Пріоритетним завданням навчально-виховного процесу в сучасній школі є всебічний розвиток школярів, зокрема, творчих здібностей особистості.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених (В. Андреев, А. Богоявленська, А. Маслоу, В. Моляко, О. Лук, Я. Пономарьов та ін.) дає підстави підкреслити, що прояв і становлення творчих здібностей є невіддільними складовими розвитку й розвиненості інших ознак особистості, серед яких дослідники виділяють: сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, оригінальність, розумову відкритість, чутливість до нового та незвичного, високу толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність, інтенсивну пошукову мотивацію, схильність до самоактуалізації. У цьому контексті творчі здібності трактовані як постійна і впевнена готовність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, а також як позитивна пізнавальна активність [5, с. 83].

Для розвитку творчих здібностей більшості школярів важливою є саме роль учителя. Завдання педагога – управляти процесами творчого пошуку, ідучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивати його увагу, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення

постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання [2, с. 16-17].

Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, покладена в основу інноваційних технологій навчання. Багато з них варті уваги сучасного педагога, який прагне дати якісний рівень знань, зробити урок цікавим, досягти максимального взаєморозуміння та співпраці між учителем і учнем.

Сучасна методика має багатий арсенал прийомів, які забезпечують усебічний розвиток дитини.

Розглянемо ті прийоми, які сприяють розвиткові творчих здібностей учнів на уроках української мови.

Під час вивчення теми «Будова слова» можна запропонувати учням таке завдання:

За допомогою префіксів *архі-*, *ультра-*, *нео-*, *моно-*, *мікро-* утворіть якомога більше нових слів.

Проблемне запитання: *Які функції виконують історичні чергування голосних і приголосних звуків в українській мові?*

Мовностилістичний поради́ник (робота в групах).
Прочитайте мовностилістичні поради мовознавця О. Пономарева. Підготуйте такі поради стосовно написання слів овес, корінь, біль.

Подані слова розставте в такому порядку, у якому розташовані їхні схеми, що подано нижче:

Книга, обкладинка, іграшка, розмова, одяг, дзвоник, заметіль.

Схеми:

- 1) корінь + суфікс + нульове закінчення;
- 2) префікс + корінь + суфікс + закінчення;
- 3) префікс + корінь + суфікс + нульове закінчення;
- 4) корінь + суфікс + закінчення;
- 5) префікс + корінь + закінчення;
- 6) префікс + корінь + нульове закінчення;
- 7) корінь + закінчення.

Ключ. Якщо ви правильно розташували слова, то з їхніх перших букв прочитаєте другу половину крилатого вислову, який починається словами: «Через терни (до зірок)». Запишіть вислів повністю.

Лінгвістична задача. Розумник стверджує, що у вірші є слова, ужиті в переносному значенні. Чи правильне твердження Розумника?

*Насупилось небо, плаче хмаринка,
А поле сміється щасливо і дзвінко,
Бо сльози хмаринки несуть урожай.
Як сльози ці зветься? Ану, відгадай.*

Лінгвістична задача. *Ішли якомсь стежкою гусак, гуска й гусенята, а назустріч повзла гусениця.*

– Ви хто такі? – запитала гусениця.

– Я гусак, це – гуска, а то – наші гусенята, – ввічливо відповів гусак.

– А ти хто?

– А я ваша тітка, – похвалилася гусениця.

Гуси ображено зателготіли.

Чому, на вашу думку, образилися гуси?

Складіть речення із запропонованими словами. Доведіть, що це омоніми.

Ніс і ніс; три і три; діти й діти; коти й коти.

Використання технічних засобів навчання (створення учнями презентацій) з метою розвитку творчих здібностей дітей приваблює своєю новизною, розширює взаємозв'язки між уроками з мови й інших дисциплін, стимулює мовний процес.

Важливою проблемою є те, що учні розглядають знання, як щось застигле, те, що треба просто вкласти в голову. Такі учні не будуть мислити критично, допоки вчитель не створить творчої атмосфери, яка сприятиме їх активному залученню учнів до процесу навчання. А для цього треба дозволити дітям вільно розмірковувати, робити припущення, встановлювати їхню очевидність або безглуздість. Дієвим є використання різноманітних форм і методів роботи на уроці: кросворди, ребуси, загадки, лінгвістичні ігри, написання творів-мініатюр (особливо учні любляють писати твори-перевтілення типу «Я – шкільна дошка», «Я – квітка у полі», «Я – промінчик сонця») [3, с. 34-35].

Уміле застосування інноваційних форм роботи дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього визначають такий алгоритм:

- ✓ визначити рівень підготовленості класу до сприйняття тієї чи тієї технології;
- ✓ провести достатню попередню підготовку;
- ✓ забезпечити послідовність у засвоєнні учнями певних прийомів роботи;
- ✓ дати учням інструктивні матеріали [4, с. 3-5].

Отже, використання на уроках української мови інноваційних методів, спрямованих на розвиток творчих здібностей, дозволяє:

- по-перше, активізувати розумову діяльність учнів. Стимулює мислення, порівнювання, аналіз, виправлення своїх помилок й помилок свого товариша;
- по-друге, розвивати пізнавальні інтереси учнів до навчання: їм цікаво вчитися, прагнучи знати якомога більше, щоб виступати в ролі вчителя, контролюючи чи перевіряючи товариша;
- по-третє, удосконалювати зв'язне мовлення та творчі здібності учнів. Вони навчаються правильно, грамотно й красиво говорити.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посіб. / [авт.-уклад. Пометун О., Пироженко Л.]. – Київ, А.П.Н., 2002. – 216 с.
2. Пехота О. М. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
3. Семчук Д. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності: метод. посіб. / Д. Семчук. – Тернопіль : Підручн. і посіб., 2007. – 136 с.
4. Фасоля А. Особистісно-зорієнтоване навчання: цілепокладання, рефлексія, оцінка / А. Фасоля // Укр. мова і літ. в шк. – 2004. – № 7. – С. 2-9.
5. Черноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура / В. Черноус // Проблема підготовки сучасного вчителя. – № 5 (Ч. 1). – 2012. – С. 82-87.



Ганна Тітаренко

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

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасні перетворення в українському суспільстві ставлять перед загальноосвітньою школою низку складних завдань, серед яких розвиток пізнавальної активності учнів є вирішальним. Учитель має віднайти ефективні методи, прийоми та форми цікавого й доступного подання інформації, стимулювати інтерес школяра до навчання, збагатити його словник, удосконалити граматичну будову висловлювань, сформулювати зв'язне мовлення, домогтися, щоб учень, який не виконує домашніх завдань і «відсиджує» уроки, працював.

Використання дидактичної гри та ігрових елементів у системі мовної освіти ставить школяра перед потребою самотужки знаходити шляхи розв'язання навчально-ігрових завдань. Це має великий вплив на розвиток пам'яті учня, його творчої уяви, мислення, уваги, самостійності й ініціативності, упевненості у своїх здібностях, що зумовлює самореалізацію особистості. Крім того, гра допомагає школярам подолати пізнавальні труднощі, усунути страх, почуття дискомфорту, що відбивається на їхній успішності й активності на уроках української мови, викликає в них позитивні емоції, приносить задоволення.

Питання використання дидактичних ігор в освітньому процесі досліджували зарубіжні педагоги Дж. Брунер, Я. Коменський, М. Монтессорі, В. Оконь, Ж. Піаже, Ж. Руссо, Ф. Фребель та ін. Загальнотеоретичні аспекти дидактичної гри як засобу активізації навчальної діяльності досліджували Ш. Амонашвілі, А. Деркач, А. Капська, Л. Кондрашова,

Н. Кудикіна, П. Підкасистий, В. Семенов, В. Сухомлинський, Л. Терлецька, Ж. Хайдаров, С. Шамова, П. Щербань, Г. Щукіна, Г. Яворська та ін. Більшість праць з означеного питання виконано на матеріалі молодшої та середньої ланки загальноосвітньої школи (Ю. Калинецька, С. Карпова, В. Крутій, О. Ноздрова, І. Осадчук, Т. Павлова, О. Савченко, М. Стронін, Т. Устенкова та ін.).

Над проблемою використання дидактичної гри на уроках мови працювали такі методисти, як О. Панчук, Г. Передрій, О. Пінчук, А. Приморська, О. Хомуха, Т. Чешуріна та ін.

На жаль, у системі мовної освіти дидактичні ігри часто використовують епізодично, безсистемно, з недостатнім урахуванням індивідуально-вікових особливостей і навчально-виховної ситуації на уроці, без належного ускладнення змісту й характеру навчальної діяльності. Вважаємо, що важливість зазначеної проблеми, її недостатня розробленість потребують подальшого дослідження.

Мета статті – з'ясувати особливості використання дидактичної гри як засобу актуалізації пізнавальної діяльності школярів на уроках української мови в середній ланці.

У психолого-педагогічній і методичній літературі досі не існує єдиного погляду на трактування поняття «дидактична гра». Науковці визначають сутність гри як форму спілкування (М. Гончаров, Т. Ладивір, М. Лісіна, В. Семенов, В. Сушко, Н. Філатова), форму діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін), умову розумового розвитку (П. Каптерев, Є. Покровський, С. Рубінштейн, І. Сікорський, А. Смирнов).

Нам імпонує думка Н. Савчук, яка, спираючись на теоретичні дефініції О. Пометун, стверджує, що дидактична гра містить потенціал стимулювання активної навчальної діяльності учнів і становить один із способів побудови взаємодії між учасниками освітнього процесу [4, с. 41]. Відтак, дидактичні засади ігрового навчання аналогічні інтерактивному, тобто передбачають активну позицію школярів. Суголосно з Н. Савчук вважаємо, що такий засіб активізації пізнавальної діяльності учнів «в оптимальному варіанті повинен нести ознаки творчої гри й творчої праці» [4, с. 36].

Загалом на підставі аналізу джерельної бази стверджуємо, що різні підходи науковців до розв'язання проблеми

активізації пізнавальної діяльності засобами дидактичних ігор єднає спільна ідея: ефективність навчання перебуває в прямій залежності від активності самого учня [3, с. 7].

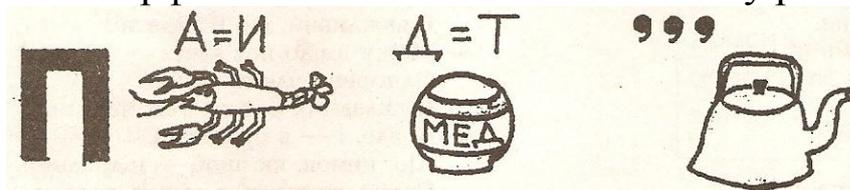
Вагомим для нашого дослідження є визначення дидактичної гри О. Ноздровою як «методу навчання, що передбачає, з одного боку, наявність ігрової дії, за допомогою якої формуються певні якості особистості (увага, спостережливість, пам'ять), розвивається мислення, виявляються творчі здібності школяра, самостійність, ініціатива, а з іншого, – розв'язує певні дидактичні завдання: вивчення нового матеріалу, повторення й закріплення вивченого матеріалу, формування трудових умінь та навичок, використання здобутих знань на практиці» [3, с. 7].

На думку В. Крутій, важливим засобом активізації навчальної діяльності учнів є дидактичні ігри, оскільки вони органічно об'єднують триєдину освітню мету; задовольняють різноманітні інтереси школярів (ігрові, пізнавальні, соціальні); збагачують коло уявлень про навколишній світ; впливають на розвиток психічних процесів, формування активної особистості; виступають як засіб всебічного розвитку індивіда; підвищують інтерес до навчання, розвивають уважність, забезпечують краще засвоєння навчального матеріалу; забезпечують формування в учня соціально прийнятих етичних норм поведінки та їхнього осмислення [2, с. 11-12].

Отже, вважаємо надзвичайно актуальним використання дидактичних ігор у системі мовної освіти. Цей метод організації навчальної діяльності буде ефективним, якщо його використовувати систематично, послідовно, дотримуючись головного принципу дидактики – «від простого до складного». Суголосно з С. Ковальновою вважаємо, що доцільно застосовувати систему дидактичних ігор на різних етапах уроку української мови. Наприклад, під час актуалізації знань пропонувати школярам ігри репродуктивного характеру; засвоєння нового матеріалу – частково-пошукового; закріплення й повторення навчального матеріалу – пошукового; контролю знань – творчого [1, с. 422].

Наведемо декілька прикладів таких ігор під час вивчення теми «Прикметник» у 6 класі:

Ребуси. Учні отримують завдання якомога швидше розгадати ребус, у якому зашифровано слово з виучуваної теми. Потім школяр дає визначення цього мовного поняття, розкриває його морфологічні ознаки та синтаксичну роль.



«Додай слово». До поданих іменників учням потрібно дібрати прикметники, узгодивши їх у роді: *лебідь, біль, тюль, акварель, щєбінь, жовч, дріб, тунель, Сибір.*

«Шифрувальник». Школярі розшифровують закодовані методом переставляння букв прикметники, визначають їхні групи за значенням: *лйесеви (веселий), ибйдро (добрий), ъцниакую (юнацький), мвейдежи (ведмежий).*

«Зайвина». Учні одержують аркуш з переліком прикметників, їхнє завдання полягатиме в тому, щоб знайти й вилучити зайвий, а також обґрунтувати свій вибір: *Ласкавий, лагідний, лютий, гречний, солом'яний. Блакитний, жовтавий, тьмяний, качиний. Дерев'яний, веселий, лаковий, пластиліновий. Ластів'ячий, пізній, грачиний, лебединий.*

«Коректор». Школярам потрібно виправити помилки, пов'язані з утворенням ступенів порівняння прикметників. *Самий спритніший, найбільш популярніший, більш кращій, найчорнявенькіший, маліший, тонкіший, найбільш сивий, гнідіший.*

«Єдинопочаток». Використовуючи прикметники, учні складають речення, у яких усі слова починаються з тієї самої літери. Потім підкреслюють прикметники (як члени речення), визначають їхній рід, число, відмінок, указують групу за значенням. Наприклад, а) Д (*Довгою дорогою добирається додому Даринка*); б) С (*Струнка сосна стояла самотньо*); в) Ч (*Чудернацька чапля чванилась червоними чобітками*).

У такий спосіб, під час упровадження системи таких ігор від репродуктивного характеру через пошуковий до творчого учень переживає інтелектуальні труднощі, що сприяє активізації його пізнавальної діяльності, мобілізації на вирішення завдань при взаємодії з усіма учасниками за встановленими правилами.

Отже, дидактична гра – це один з ефективних методів навчання української мови, за допомогою якого можна сформувавши в школяра глибокий і стійкий інтерес до предмета, забезпечити ґрунтовне засвоєння програмового матеріалу, сформувавши вміння та навички практичного його застосовування, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкутості, творчості, самостійності та саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Ковальова С. Активізація навчальної діяльності першокласників у процесі використання дидактичних ігор / С. О. Ковальова // Актуальні проблеми природничих та гуманітарних наук у дослідженнях студентської молоді «Родзинка 2013» : зб. матеріалів XV Всеукр. наук. конф. молодих вчених, 18-19 квіт. 2013, м. Черкаси. Серія : Психол.-пед. науки. – Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – С. 421-423.
2. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у процесі використання дидактичних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Крутій Валентина Анатоліївна; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2001. – 20 с.
3. Ноздрова О. П. Дидактична гра як засіб стимулювання пізнавальної активності учнів 6-7-річного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Ноздрова Оксана Павлівна; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 20 с.
4. Савчук Н. Г. Дидактичні ігри на уроках української літератури в 5-7 класах як засіб активізації навчальної діяльності учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / Савчук Наталія Григорівна; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : [Б. в.], 2008. – 299 с.



Наталія Харкава

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ВПРАВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СЛОВОТВОРУ В 6 КЛАСІ

Педагогічна галузь постійно перебуває в пошуках нових та вдосконаленні наявних методів і прийомів вивчення мовних явищ. Одним з ефективних шляхів засвоєння мови й водночас засобом розвитку мовлення школярів є метод вправ. Теорії й практиці використання методу вправ на уроках української мови приділяли увагу О. Біляєв, М. Бардаш, М. Вашуленко, О. Караман, М. Докуліла, Н. Хомський, О. Хорошковська, Н. Шкуратяна та інші. Проте питання вибору вправ під час вивчення української мови в школі лише починає формуватись як досить значне в навчально-виховному процесі й вивчене ще досить поверхово, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета статті – з'ясувати особливості використання методу вправ під час вивчення словотвору в 6 класі.

Метод вправ – це один із методів навчання, який передбачає цілеспрямоване, багаторазове повторення учнями певних дій чи операцій з метою формування умінь і навичок [1, с. 238].

Це один із методів, без якого неможливим є успішне навчання мови. Цінність цього методу полягає в тому, що вправи наближають навчання до потреб життя, дозволяють учителю активізувати навчальний процес, а учням допомагають набути потрібних знань, умінь і навичок шляхом практичної діяльності.

Дидактична суть методу вправ полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учнів, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок.

Вправи стають невід'ємною складовою вивчення мови, оволодіння високою культурою усного й писемного мовлення.

У методиці викладання української мови існують різноманітні класифікації мовних вправ. М. Пентилюк, беручи до уваги такі основні критерії, як зміст, форма проведення і складність вправи, поділила вправи на вступні, тренувальні, творчі, контрольні [3, с. 240].

Набуття нових знань, формування нових умінь і навичок майже завжди відбувається на основі раніше набутих, тому вступні вправи проводять здебільшого перед вивченням нового матеріалу. Роль і дидактична мета цих вправ – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, зацікавити учнів, актуалізувати в них набутий практичний досвід.

Тренувальні вправи сприяють закріпленню мовних умінь і навичок. За цим видом вправ школярі добирають приклади на певне правило, виписують із підручника, орфографічного словника чи художнього тексту відповідний матеріал, привчаються до різних форм граматичного розбору, до написання словникових, вибіркових, пояснювальних диктантів, до роботи над складанням ділових паперів тощо. Такі вправи допомагають глибше усвідомити правила, формувати вміння й навички застосовувати теоретичні знання на практиці.

До творчих і контрольних вправ належать проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи, а з метою перевірки – контрольні роботи. Проблемні завдання передбачають застосування набутих умінь і навичок у нових умовах. Творчі й контрольні вправи є перевіркою набутих знань, умінь, навичок. До таких вправ належать і диктанти, перекази, різні творчі роботи. Вони розраховані на варіативність розв'язання, своєрідну індивідуальність виконання. Види контрольних і творчих робіт різні: від самостійного написання диктантів, переказів, складання речень до творів різних жанрів [3, с.118].

У шкільній практиці «Словотвір» у 6 класі вивчають разом із вивченням орфографії. Під час опрацювання цього розділу завдання вчителя полягає в тому, щоб: сформулювати в учнів стійкі вміння розрізняти форми слова й спільнокореневі слова; забезпечити знання особливостей, серед них і

стилістичних, значущих частин слова; навчити школярів здійснювати морфемний (за будовою) і словотвірний аналіз слова; виробити навички користування морфемним і словотвірним словниками; активізувати морфемний канал сприйняття слів учнями; осмислити способи і засоби творення слів [1, с.191].

Під час вивчення словотвору відповідно до змісту виучуваного матеріалу вправи поділяють на морфемні й словотвірні. Морфемні вправи розвивають в учнів уміння визначати структуру слова. Передусім це такі вправи: знайдіть (випишіть, підкресліть слова, що мають префікси, суфікси (або певну структуру); позначте графічно частини слова; доберіть слова з певними суфіксами тощо (або з певною структурою); згрупуйте слова за наявністю в них різних префіксів (суфіксів, закінчень тощо); розберіть слова за будовою; визначте, у якому зі слів префікс (суфікс тощо) не виділяється.

Словотвірні вправи розвивають у школярів уміння встановлювати структурно-семантичні зв'язки й визначати спосіб творення слів, наприклад: визначте, від якого слова й за допомогою яких засобів утворене певне слово; складіть ланцюжок спільнокореневих слів (у порядку їхнього утворення); визначте спосіб творення слова; доберіть спільнокореневі слова до запропонованого слова [2, с. 193].

Під час вивчення способів творення слів для кращого візуального сприйняття учнями матеріалу доцільним є виконання тренувальних вправ біля дошки. Наприклад:

Вправа № 1. Утворіть від поданих слів прикметники за допомогою суфікса -ськ-. Запишіть їх у три колонки: у першу – ті, у яких унаслідок злиття двох приголосних утворився суфікс -зьк-; у другу – із суфіксом -цьк-; у третю – із суфіксом -ськ-.

Киргиз, читач, товариш, матрос, Прага, чумак, Золотоноша, чуваш, чех, Рига, латиш, Устилуг.

Ключ: киргизський, читацький, товариський, матроський, празький, чумацький, золотоніський, чуваський, чеський, ризький, латиський, устилузький.

Вправа № 2. Запишіть правильно подані словосполучення, поясніть написання прикметників та іменників.

Ольгин зошит, гарне товариштво, пражське печиво, Запоріжська Січ, пшенишне борошно, гомінливе птацтво, казатський одяг.

Для самостійного виконання учнями можна використати такі вправи, як:

Вправа № 1. Перепишіть речення (записані на дошці), розкриваючи дужки. Поясніть написання утворених слів.

Уже не вперше з (Запорож+ської) Січі прилітали на Україну орли-запорожці на поміч поневоленим братам (А. Кащенко); (Гігант+ські) мечі прожекторів метушливо сікли хмари (Л. Смілянський); (Птах+ство) веселе примовкло (П. Тичина); Скільки краси в (товариш+стві), в любові людини до людини (О. Довженко); Ті очі (юнак+ські) я бачу й сьогодні, і потиски (брат+ські) горять у долоні (П. Воронько); І в боротьбі з (боягуз+ством) потрібна мужність (Народна творчість);

Вправа № 2. Запишіть групами спільнокореневі слова (записані на дошці), у яких чергуються приголосні [г], [к], [х] // [ж], [ч], [ш] // [з'], [ц'], [с'].

Зразок: горох – горошина – у горосі.

Крижина, в оці, крига, мушка, плуг, жінчин, око, муха, очний, плужок, книзі, ручка, рука, мусі, кризі, на плузі, жінка, книжечка, жінці, книга, руці, козак, на розі, пастух, бік, у русі, пастуше, козаче, друг, на боці, ріг, рух, друже.

Доцільними також є вправи творчого характеру. Наприклад:

Вправа № 1. Подані словосполучення замініть одним словом – іменником із суфіксом – ин-(а), поясніть написання утворених слів.

Київська область, Волинська область, Черкаська область, Дніпропетровська область, Хмельницька область, Житомирська область, Луганська область, Львівська область.

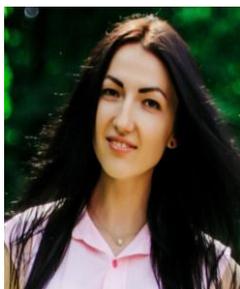
Вправа № 2. Запишіть прикметники, утворені від поданих слів за допомогою суфікса -н-. Підкресліть орфограми. З утвореними прикметниками складіть словосполучення. З трьома словосполученнями утворіть речення.

Мука, вулиця, оптика, пшениця, серце, лексика, місяць, торік, яйце, фонетика, сонце.

Отже, вправи з мови – це важлива складова в засвоєнні й удосконаленні знань, виробленні вмій і навичок. Оволодіння необхідними вміннями й навичками гарантує тільки добре продумана й науково обґрунтована система завдань, при якій визначальним є варіювання умов, у яких застосовуються знання, і посилення ступеня складності. Вивчення словотвору за допомогою вправ певною мірою забезпечує корекцію учнівської грамотності, створює умови для формування в школярів словотворчих умінь і навичок на теоретичній основі, активізує пізнавальну діяльність учнів, що, зі свого боку, є важливим стимулом піднесення культури писемного мовлення.

Список використаних джерел

1. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / за ред. М. Пентиліук. – Київ : Ленвіт, 2005. – 400 с.
2. Горошкіна О. М. Теорія і практика навчання української мови в старших класах / О. М. Горошкіна. – Харків : Основа, 2012. – 171 с.
3. Методика викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І.С.Олійник, В.К.Іваненко, Л.П.Рожило, О.С.Скорик; за ред. І. С. Олійника. – Київ : Вища шк., 1989. – 439 с.



Ольга Черкевич

*студентка III курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, асист. Петрович О. Б.)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Одним із пріоритетних і малодосліджених напрямів психолінгвістичної науки є проблема сприймання такого різновиду мовних одиниць, як фразеологізми й розуміння їхнього значення. Ці одиниці рідної мови становлять

незмінний за формою компонент української словесної творчості, фонд національного колориту мовлення українців. Звернення до фразеологічних одиниць має неабияке навчально-виховне значення, оскільки вони сприяють духовному збагаченню, когнітивному й особистісному становленню кожного школяра, розвитку його ерудиції, загальної та мовленнєвої культури. У такому освітньому контексті особливої актуальності набуває питання ефективності застосування фразеологічного арсеналу в мовній практиці вчителя на уроках української мови.

Грунтовні дослідження фразеологізмів провели такі науковці, як Л. Авксентьєв, І. Білодід, Л. Булаховський, В. Виноградов, А. Івченко, В. Мокієнко, Ю. Прадід, О. Селіванова, Л. Скрипник, Л. Соловець, В. Теклюк, В. Ужченко та ін. Проте досі недостатньо опрацьовані питання щодо реалізації мотиваційного потенціалу фразеологізмів на уроках української мови.

Мета статті – з'ясувати можливості використання мотиваційного потенціалу фразеологізмів у системі мовної освіти.

У мовознавстві немає єдності в поглядах науковців щодо сутності поняття «фразеологічна одиниця». Деякі науковці переконані, що тлумачення цього феномену таке ж складне, як і визначення слова [1]. Найчастіше визначення фразеологізму ґрунтується на семантичній неподільності та автоматичній відтворюваності його складників [7, с. 770]. За академічним тлумачним словником української мови, фразеологізм - «усталений зворот, стійке поєднання слів, що виступає в мові як єдиний, неподільний і цілісний за значенням вислів» [3, X, с. 638].

І. Білодід дає таке визначення фразеологічної одиниці: «Фразеологізм – це лексико-граматична єдність двох і більше нарізно оформлених компонентів, граматично організованих за моделлю словосполучення чи організованих за моделлю словосполучення чи речення, яке, маючи цілісне значення, відтворюється в мові за традицією, автоматично» [5, с. 334].

В основі нашого дослідження лежить тлумачення фразеологізму як назви семантично неподільного сполучення слів, що становить окреме речення або ж його повнозначну частину у функції окремого члена речення [6, с. 14].

Джерельною базою розвідки є електронне видання «Словники України [інтегрована лексикографічна система, версія 3.2] : Фразеологічний словник» [2].

Розділ «Фразеологія» відповідно до навчальної програми вивчається в 5 класі. Робота над фразеологізмами продовжується під час вивчення й інших тем мовознавчої науки, наприклад, «Іменник», «Прикметник», «Дієслово», «Прислівник». Доцільне вживання таких мовних одиниць допомагає вчителю української мови і літератури зацікавити учнів навчальним матеріалом, підвищити ефективність їхньої діяльності на уроці, служить засобом створення ситуації успіху. Зокрема, Л. Соловець зазначає, що «фразеологізми – це результат потреби у виражальних засобах комунікації – вербального вираження почуттів, емоційних оцінок, засобів емоційного впливу, влучних характеристик людини» [4, с. 62]. Отже, основне призначення фразеологічних одиниць – бути знаряддям мовленнєвого впливу.

Слідом за І. Шкіцькою [8, с. 232-233] розмежовуємо фразеологізми:

а) у складі компліментарних висловлювань, наприклад, якщо вчитель хоче похвалити учня, який посів призове місце або ж просто був учасником олімпіади, конкурсу чи змагань, виділити в нього риси старанності, наполегливості, стійкості перед перешкодами на шляху до досягнення мети, він може застосувати такі одиниці: *був на коні і під конем; пройшов Крим і Рим і мідні труби; перейшов крізь сито й решето; не з одного колодязя воду пив; третій калач; стріляний горобець; бував у бувальцях; набита рука; і швець, і жнець, і на дуду грав; ходити у передовиках; майстер на всі руки; доводити до розуму та ін.;*

б) у складі висловлювань, що виражають позитивне ставлення до школяра, наприклад: *голова варить, макітра зварила, казанок (баняк, макітра) варить; знати толк, з розумом, з толком; працювати з вогником; робити своє діло; докладати зусиль;*

в) як супровід маніпулятивно спрямованих позитивнооцінних експресивів, наприклад, *не святі горшки ліплять*. Також такі одиниці доцільно використовувати під час постановки завдань перед учнями, налаштування їх на плідну, старанну й

інтенсивну роботу. Наприклад, перед зачитуванням уривку тексту, за яким школярі потім виконуватимуть завдання, можна загітувати їх до того, щоб вони уважно слухали: ви маєте *насторожувати (нашорошувати) вуха (уха, вухо, слух); ловити кожне слово; ловити слово із рота; (прислухатися) прихилити вухо (уха) до кого, до чого; лише не розвішуйте (розставляйте) вуха (слухати мимохіть, неуважно).*

Також фразеологічне висловлювання може виражати негативне оцінювання учня [8, с. 235]. Замість того, щоб зробити школярам, які розмовляють на уроці, чергове трафаретне зауваження, вважаємо більш продуктивним використання таких фразеологічних одиниць, як: *годі теревені точити (правити, розпускати, гнути), плетеники нести; клепати (витіпувати) язиком; смаленого дуба плести (правити); наказати сім мішків гречаної вовни (і всі неповні); наказати на вербі груші (а на осиці кислиці).* Звертаючись до ледачкуватого учня, який систематично не працює, доцільно використати такі фразеологізми: *закінчуй байдики бити, баглаї бити; годі давати горобцям дулі; ханьки м'яти; клеїти дурня; ганяти вітер по вулицях; лежні справляти; тинятися з кутка в куток; і за холодну воду не братися.* Якщо школяр намагався зірвати урок своєю поведінкою, а під час опитування втратив свій енергійний запал і замовк у зв'язку з відсутністю знань, можемо сказати: *чому ти й рота не розкриваєш; справляєш мовчанку; не випускаєш пари з вуст; води в рот набрав; граєш у мовчанку; прикусив язика; проковтнув язика; тримаєш язик за зубами; ні гу-гу.* Якщо виникає ситуація, коли учень не запам'ятав якийсь матеріал або забув виконати певне доручення, доречно вжити: *ти вибив з голови кого, що; викинув з голови (з думки, з пам'яті) кого, що; покинув думку про кого, що; викреслив із свого життя (з свого серця) кого, що; вирвав з серця (з душі) кого, що.* Якщо на уроці виникла конфліктна ситуація, спричинена образами одного школяра іншим (іншими), варто сказати: *припиніть зачіпати за живе; брати (зачепити) за печінки; діймати до живого; навіщо ви граєте на нервах; дієте на нерви; не варто заливати за шкуру сала; доводити до білого жару; для чого ти вирішив переїхати його возом.*

Учителі мають прагнути пробудити в учня свідоме ставлення до слів і виразів, проявляти глибоку увагу до рідної мови, навчати вільно володіти словом. Фразеологічні одиниці є відмінним матеріалом для дидактичних ігор та вправ. На уроці вчителю української мови і літератури доречно використовувати систему вправ з розвитку зв'язного мовлення школярів, серед яких особлива увага звертається на такі прийоми роботи з фразеологізмами, як заучування прислів'їв та приказок, розпізнавання фразеологізмів у тексті, їхнє виписування з художнього твору й подальше тлумачення, укладання з них словничків за певним твором чи тематикою, створення власних висловлювань за фразеологізмами, порівняння власних висловів зі зразками майстрів художнього слова, «Фразеологічні дуелі» тощо.

Отже, використання фразеологізмів на уроках української мови – цікавий та ефективний засіб впливу на учнів, який допоможе не тільки активізувати їхню пізнавальну діяльність, вирішити певну проблемну ситуацію, а й створити позитивну тональність спілкування, розширити світ духовних запитів школярів, сформувані моральні переконання та культурно збагатити, сприяти формуванню любові та пошанного ставлення до скарбів рідного слова.

Список використаних джерел

1. Виноградов В. В. Лексикология и лексикография / В. В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. – 254 с.
2. Словники України [інтегрована лексикографічна система, версія 3.2] / Фразеологічний словник // Український мовно-інформаційний фонд НАН України В. А. Широков, О. Г. Рабулець, І. В. Шевченко, О. М. Костишин, К. М. Якименко. – Київ : Довіра, 2008.
3. Словник української мови : в 11 т. / [ред. кол. : І. К. Білодід (гол.), А. А. Бурячок, В. О. Винник та ін.]. – Т. 10. – Київ : Наук. думка, 1979. – С. 638.
4. Соловець Л. Збагачуймо мовлення учнів фразеологізмами: Фразеологізми тематичної групи «Культура спілкування» / Лариса Соловець // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2011. – № 10. – С. 62-74.
5. Сучасна українська літературна мова : лексика і фразеологія / за заг. ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук. думка, 1973. – 439 с.

6. Теклюк В. Фразеологізми як синтаксичні одиниці в публіцистиці / В. Теклюк // Дивослово. – 2002. – № 1. – С. 14-16.

7. Українська мова : енциклопедія / НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні, Ін-т укр. мови ; голова ред. кол. Русанівський [та ін.]. – 2-ге вид., випр. і допов. – Київ : Вид-во Укр. енцикл. ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с.

8. Шкіцька І. Ю. Роль фразеологізмів у ситуаціях здійснення маніпулятивного впливу [Електронний ресурс] / І. Ю. Шкіцька // Лінгвістичні дослідження. – 2013. – Вип. 36. – С. 231-237. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_lingv_2013_36_41.



Дар'я Шемета

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

МЕТОД СПОСТЕРЕЖЕННЯ НАД МОВОЮ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СТИЛІСТИКИ В 9 КЛАСІ

Навчання української мови – складний і багатогранний процес, що передбачає співдіяльність учителя й учнів, результативність якої значною мірою залежить від системи використовуваних методів. За переконанням С. Бондар, «метод – серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроектовану ціль і кінцевий результат» [2, с. 56]. Серед основних методів навчання чільне місце посідає метод спостереження над мовою як один із найбільш дієвих засобів активного набування знань, що сприяє не лише усвідомленому засвоєнню учнями теоретичного матеріалу, а й формуванню в них самостійності в розв'язанні поставленого завдання.

Проблема методів навчання української мови загалом, методу спостереження над мовою зокрема, перебувала в колі наукових інтересів таких вітчизняних лінгводидактів, як О. Біляєв [1], О. Кучерук [3], В. Мельничайко [4; 5], М. Пентилюк [6; 7], Л. Рожило [8], В. Теклюк [9] та ін. Проте питання про

методи формування стилістичних умінь і навичок в учнів 9 класу досі залишається недостатньо вивченим, що й зумовило актуальність нашої наукової розвідки, мета якої – дослідження особливостей використання методу спостереження над мовою під час вивчення стилістики в 9 класі.

Згідно з чинною програмою робота зі стилістики й навички розрізнення стилів формуються в школярів у процесі вивчення української мови в 5-9 класах, хоча враховується супровідне вивчення цього розділу в початковій школі. Якщо в 5-7 класах основним завданням є ознайомлення з різними стилями та їхнє диференціювання, то у 8-9 класах відбувається поглиблення, розширення та узагальнення знань зі стилістики. У старшій школі тематика й наповнення варіюється рівневим принципом (рівень стандарту, академічний рівень, профільний рівень).

До комплексу методів, що будуть ефективними під час вивчення стилістики, варто віднести метод спостереження над мовою, використання якого дає змогу учням здобувати знання на підставі власного аналізу мовних явищ, унаслідок активізації своїх інтелектуальних можливостей. У контексті вивчення стилістики (об'єктом якої є вся сукупність мовних одиниць з їхніми функціями) використання цього методу є дієвим засобом, що зумовлено специфікою функціонування мовних одиниць, аналізувати які доречно після безпосереднього спостереження [6, с. 115-116].

Ураховуючи психолого-вікові особливості учнів, застосовувати метод спостереження над мовою доречно саме в 9 класі, адже здатність аналізувати та критично мислити починає розвиватися саме в цей період. Перед безпосереднім спостереженням варто поставити учням запитання, що будуть своєрідною опорою, предметом пошуку. Акцентувати увагу потрібно на стилістичних особливостях, домінантах кожного стилю. Таке випереджувальне завдання може бути у форматі деталізованого комплексу запитань перед власне спостереженням.

Інший аспект, що зумовить ефективність використання цього методу та забезпечить високі результати у вивченні стилістики, – текстовий підхід. Учень матиме змогу виявити стиль та його характерні ознаки повною мірою лише в

цілісному тексті або уривку, що матиме логічний початок та кінець. У царині стилістики такий підхід до вивчення мовних явищ посідає чільне місце, тому що цілісний аналіз, на відміну від аналізу окремої лексеми чи речення, дозволяє зробити учневі відповідні висновки та запам'ятати головні моменти.

Для зразку подаємо чотири фрагменти текстів, що репрезентують різні стилі української літературної мови, з якими можуть працювати учні 9 класу, опрацьовуючи тему «Текст як одиниця мовлення й продукт мовленнєвої діяльності». Таку вправу доречно застосовувати на етапі закріплення знань, умінь та навичок. Завдання, яке вчитель ставить перед дітьми, полягає в правильному визначенні стилю кожного фрагмента і його основних ознак. Наступним кроком може бути пошук стилістичних відмінностей у текстах та їхній розгорнутий аналіз.

Художній стиль

Іванка зітхає, поправляє сукеночку, по черзі сіпає себе за кіски, піднімає зі стелі майже повне відро молока, на якому вже встигла зловитися молода сметанка, на другу руку закидає кошик чорниць, прикритих загойним зіллям, – і суне вниз. Сьогодні вона знов затрималася з Дідьковою Ями. А завтра субота. Мама казала вернутися скоренько з молоком, бо ще мала купати дітей, мала складати на неділю до церкви одяг, а завтра йти до Капетутерів вогонь палити. А Іванка начисто забула, що завтра субота, – загралася в лісі (М. Матіос).

Науковий стиль

*Діалектизми (грецьк. *dialektos*) – слова або словосполучення в літературній мові, що не входять в її лексико-семантичну систему, а належать лише певному говорові (діалектові) загальнонаціональної мови. Д. є лексичними (бульба, бараболі, крумплі – «картопля»), словотвірними (веселиця, веселівка – «райдуга»), семантичними (босий кінь – «непідкований», жолоб – «ущелина в горах»), фразеологічними (тиць, пиць – і розвиднілося, «приший кобилі хвоста»). Окрему групу становлять Д. етнографічні – слова, що називають реалії, притаманні побутові носіїв окремого говору (кептар – «одяг», колиба – «курінь») (Літературознавчий словник-довідник).*

Офіційно-діловий стиль

Стаття 20. Державними символами України є Державний Прапор України, Державний Герб України і Державний Гімн України.

Державний Прапор України – стяг із двох рівновеликих горизонтальних смуг синього і жовтого кольорів. Великий Державний Герб України встановлюється з урахуванням малого Державного Герба України та герба Війська Запорізького законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України. Головним елементом великого Державного Герба України є Знак Княжої Держави Володимира Великого (малий Державний Герб України). Державний Гімн України – національний гімн на музику М. Вербицького із словами, затвердженими законом, що приймається не менш як двома третинами від конституційного складу Верховної Ради України (Конституція України, стаття 20).

Публіцистичний стиль

*У «Щедрику» Леонтовича співається про ластівку, яка прилетіла до господи провістити багатий рік для родини. Український оригінал ґрунтується на старій слов'янській легенді про те, що кожен дзвін у світі прославляв Ісуса в ніч, коли він народився... 1921 р. цю Різдвяну пісню було виконано вперше в Карнегі-холі в Нью-Йорку, і вона так сподобалась американцям, що 1936-го Пітер Вільговський, українець за походженням, здійснив переклад «Щедрика» англійською мовою і дав йому назву *Carol of the bells*. Саме в цьому варіанті «Колядка дзвонів» набула всесвітньої слави. Нагадаємо, 2013 р. у Львові «Щедрик» одночасно виконало 20 хорів (а це близько 600 співаків)! (О. Шуткевич).*

Кожен із поданих фрагментів має яскраво виражену належність до певного стилю, але основним завданням учнів є обґрунтування та пояснення диференційних ознак у текстах. До таких особливостей відносимо наявність слів, ужитих у переносному значенні, емоційно-оцінних лексем, термінів, слів з абстрактним значенням, офіційних сталих виразів, суспільно-політичної лексики, спосіб побудови речень, уживання сполучників тощо.

Ще однією перевагою методу спостереження над мовою в поєднанні з текстовим підходом є змістове наповнення. На прикладі поданих зразків реалізується соціокультурна змістова лінія, зокрема такі сфери відношень, як «Я й українська мова й література», «Я й Батьківщина, національна історія і культура», «Я й мистецтво». Стратегічна змістова лінія виражається в розвитку інтелектуальних, інформаційних, естетико-етичних видів загальнонавчальних умінь.

Перед кожним учителем-словесником постає завдання донести до учнів, що мова – система систем. Вивчення стилістики – невід’ємний складник багаторівневого процесу, який впливає на цілісне засвоєння, доречне та усвідомлене використання мовних ресурсів учнями. Тому, використовуючи метод спостереження над мовою та мовними явищами, учитель має змогу продемонструвати таку системність у повному обсязі на практиці.

Список використаних джерел

1. Біляєв О. М. Спостереження над мовою як метод навчання / О. М. Біляєв // Укр. мова і літ. в шк. – 2004. – № 3. – С. 2-5.
2. Бондар С. П. Модернізація методів навчання в профільній школі / С. П. Бондар // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2010. – № 53. – С. 56-61.
3. Кучерук О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу / О. А. Кучерук // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2010. – № 53. – С. 77-81.
4. Мельничайко В. Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови / В. Я. Мельничайко. – Київ : Рад. шк., 1986. – 168 с.
5. Мельничайко В. Я. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи / В. Я. Мельничайко // Теорія і практика лінгвістичного аналізу тексту. – Тернопіль : ЛІЛЕЯ, 1997. – С. 25-58.
6. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк – Київ : Ленвіт, 2009. – 400 с.
7. Пентилюк М. І. Робота з стилістики у 8-9 класах / М. І. Пентилюк. – Київ : Рад. шк., 1989. – 112 с.
8. Рожило Л. П. Метод спостережень на уроках мови / Л. П. Рожило, О. М. Шпортенко // Укр. мова та літ. в шк. – 1973. – № 2. – С. 58-64.
9. Теклюк В. Я. Психолінгвістичні основи методу спостереження над мовою / В. Я. Теклюк // Укр. мова та літ. в шк. – 1991. – № 12. – С. 9-13.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ



Адріана Генц

*студентка III курсу бакалаврату
філологічного факультету*

*Львівського національного університету ім. І. Франка
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Микитюк В. І.)*

ПЕРШІ СИНТЕЗИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Постановка проблеми. Історія літератури є галуззю літературознавства, яка використовує теоретико-методологічну базу теорії та літературної критики: літературно-критичні оцінки й праці, а також дослідження сучасного стану літератури. Суперечка про те, чи може ця дисципліна бути науково обґрунтованою, чи можна створити комплексну історію літератури й чи варто взагалі її створювати, тривала вродовж століть і досі є не розв'язаною. Через недостатню продуктивність описових та аналітичних підходів до письменства, непоєднуваність історичного та естетичного аспектів дослідження не всі сучасні літературознавці вважають корпуси історії літератури достовірним джерелом. Безперечно, дуже часто на репрезентацію літературного минулого впливали особисті судження, суспільні стандарти та культурне середовище, у якому перебував дослідник. Не менш вагомим є факт, що перші історії літератури були на межі об'єктивності, оскільки їхня основа – це «репрезентативні тексти й релевантні (істотні) події» [1, с. 11]. Існує й зовсім протилежна думка, що історіографічні праці допомагають сформувати в читачів уміння об'єктивно оцінювати здобутки минулого, розуміти стилі та форми світобачення, пояснювати літературні явища відповідно до певного історичного контексту.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою комплексного та теоретично обґрунтованого аналізу корпусів

історії літератури ХІХ століття, які мали значний вплив на розвиток історії письменства як галузі літературознавства.

Методологічною базою стали окремі праці дослідників, які вивчали цю літературознавчу просторонь. Варто згадати класичні теоретичні та історико-літературні напрацювання Л. Білецького, М. Возняка, С. Єфремова, М. Зерова, І. Франка та наукові праці сучасних літературознавців: О. Головій, М. Гнатюка, Л. Демської-Будзуляк, В. Микитюка, М. Наєнка, М. Яценка.

Об'єктом дослідження є нариси з історії українського письменства І. Вагилевича, М. Гатцука, Я. Головацького, М. Дашкевича, М. Костомарова, П. Куліша, І. Могильницького, цілісні синтези М. Петрова та Ом. Огоновського.

Предмет аналізу – історико-літературні концепції, що сформувалися в ХІХ столітті, і методологічні засади культурно-історичної школи в українському літературознавстві.

Метою статті є довести те, що перші синтези української літератури ХІХ століття були не лише репліками діалогу вчених з попередніми віками, а й віддзеркаленням зв'язку минулого з теперішнім з орієнтацією на майбутнє.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ століття в європейському літературознавстві утвердилася культурно-історична школа, представники якої аналізували письменство у зв'язку з середовищем та історичними умовами, які вплинули на його розвиток. Безперечно, ці наукові принципи та ідеї мали свій вплив і на становлення літературознавчої думки в Україні. У 1823 р. І. Могильницький написав «Граматику язика славно-руського», передмова до якої була опублікована в 1829 році в скороченому вигляді польською мовою під назвою «Відомість у руськім язиці». У цьому нарисі, який був першою ластівкою історіографії літературознавства, учений намагався спростувати абсурдні твердження, що начебто українська мова є діалектом російської чи польської й що розвиток письменства такою мовою неможливий. Галицький філолог звернув увагу на літературні пам'ятки, які вплинули на становлення українського письменства: грамоти княжих часів, переклади Біблії, ділові документи, уривки з «Литовського статуту», твори П. Беринди, Й. Галятовського та

А. Радивиловського, «Богогласник». С. Єфремов слушно зауважив, що Могильницький був «запальною любов'ю до правди захоплений та озброєний свідомістю й знанням, керований почуттями, можна сказати, історичної реальності» [3, с. 17]. Фундаментальні ідеї І. Могильницького знайшли відгук у його наступників. Уже в 1848 р. на сторінках «Дневника Руського». І. Вагилевич опублікував статтю «Замітки о руській літературі». М. Наєнко вважає, що звернення до «місцевої» мови, трактування зв'язків фольклору та професійної творчості з історією й буттям українського народу вказують на належність цієї праці до історичної школи літературознавства [5, с. 56-57]. У нарисі історії української літератури І. Вагилевич здебільшого використав бібліографічний метод, не зупиняючись на аналізі творчості окремих авторів.

Вагоме значення має й історія літератури Я. Головацького. Коли в 1848 році він очолив кафедру руської словесності Львівського університету, перед ним постав вибір підходу до українського письменства. Саме тоді, «коли українська мова і література були допущені до університетської катедри», як вважав І. Франко, «явилось вже не тільки бажання, але конечна потреба її учебника» [11, с. 19]. Першим кроком до втілення наукових ідей Я. Головацького були лекції, прочитані 18, 20 та 25 січня 1849 року, а згодом опубліковані під назвою «Три вступительніі преподаванія о руській словесності». Учений, як і його попередники, зупинився на аналізі літератури Київської Русі, детально описав творчість І. Котляревського, оскільки був твердо переконаний, що твори автора «Енеїди» мали глибокий національний характер. Якщо І. Вагилевич, називаючи імена письменників, хоча б коротко оцінював їхні літературні здобутки, то Я. Головацький описав лише найвідоміші постаті того чи іншого періоду, не розглядаючи навіть їхніх основних творів. Лише побіжно львівський дослідник згадав письменників XVIII та XIX століть. Недарма С. Єфремов вказував на те, що Я. Головацький звернув увагу на літературу княжої доби, але зовсім неохоче проаналізував сучасне йому письменство, «немов знехотя як настирну якусь і нелюбу повинність» [3, с. 20].

У підросійській Україні перший історіографічний нарис з'явився лише в 1843 р, коли М. Костомаров опублікував статтю «Обзор сочинений, писанных на малороссийском языке» в журналі «Молодик». Дослідник указав на важливе значення мовного фактору, який був провідною ознакою розвитку письменства. Найбільшою заслугою М. Костомарова є те, що він, на думку Соломії Павличко, був першим, хто подав формулу романтизму в українському літературознавстві [6, с. 491]. Зрештою, усі питання, які порушує Костомаров, є ширші та ґрунтовніші, ніж у синтезах української літератури, що написали галицькі дослідники. Зокрема, він звернув увагу на теоретичні засади вивчення історії письменства, а також на розвиток літературної мови, що, безумовно, впливало й на белетристику. М. Костомаров комплексно проаналізував літературу середини ХІХ ст., яка не була висвітлена повністю в попередніх працях. Науковець намагався пов'язати наше письменство з європейським контекстом, заперечивши шовіністичні погляди російських учених про неможливість розвитку української літератури. Та все ж М. Костомаров здебільшого послуговувався судженнями своїх попередників, а найбільшими недоліками його праці є надмірний бібліографізм і відсутність розмежування між літературною критикою та історією літератури.

Короткий огляд українського письменства від княжої доби до ХІХ століття можна знайти й у мовознавчій праці М. Гатцука «Взгляд на происхождение речи люда козацко-русского и его украин», опублікованій у журналі «Ужинок рідного поля» (1857). Більш комплексним є дослідження історії літератури П. Куліша «Обзор украинской словесности» («Основа», 1861). Літературознавець не лише вказав на можливість існування українського письменства, а й проаналізував процес його становлення й передбачив подальший розвиток літератури. Він, як і М. Костомаров, вважав, що мова, національний характер і розвиток письменства перебувають у тісному взаємозв'язку. Та все ж багато суджень П. Куліша негативно вплинули на становлення літературознавства (наприклад, думка про схоластичність літератури ХVІІ–ХVІІІ ст.). Погляди вченого, що кожний літературний твір має виховувати національно свідомого

українця з твердими морально-етичними переконаннями, зумовили заперечення будь-якої цінності окремих творів П. Гулака-Артемівського та І. Котляревського, які мали ознаки бурлеско-травестійної й гумористичної літератури. Натомість П. Куліш високо оцінив творчість Т. Шевченка, який зумів передати національний дух народу у своїх творах.

Велике значення мають праці М. Петрова «Очерки малорусской литературы преимущественно драматической XVII-XVIII в.» (1881) та «Очерки истории украинской литературы XIX столетия» (1884). На відміну від інших літературознавців, М. Петров звернув увагу на попередні праці з історії української літератури, які, на його думку, «повні для свого часу, не приходяться по мірці сучасній українській літературі, яка виросла з тих оглядів» [7, с. 4]. Історик літератури вперше використав стильовий принцип комплектації матеріалу, що було доволі складним завданням для першопрохідця. Помилкою М. Петрова є те, що він називав періодами географічно зумовлені події, зокрема, розглядав харківську, київську школи романтизму як окремі етапи становлення української літератури. Дуже часто вчений вдавався до надмірного цитування та переказу творів, натомість не подаючи власної оцінки літературного процесу. Разить також ідея спільного існування російської та української літератури. О. Головій виділяє кілька важливих помилок у дослідженні М. Петрова: зосередження на другорядних письменниках, надмірна кількість біо- та бібліографічності, фрагментарність, відсутність аналізу текстів, невмотивованість періодизацій та висновків, що зумовлені недостатнім вивченням літературно-критичних праць [2, с. 27].

Першим, хто фахово звернув увагу на працю М. Петрова, був М. Дашкевич. У 1884 р. він написав рецензію на історію української літератури київського дослідника. Обидві книги цього ж року визнали найкращими історичними працями, а між авторами розділили премію з фонду графа Уварова. Складно назвати «Отзыв о сочинении г. Петрова...» Дашкевича рецензією, бо вчений не обмежився дослідженням праці свого колеги, але й виклав власні погляди щодо становлення українського письменства, детально охарактеризував досягнення письменників XIX століття. У

своїй книзі М. Дашкевич сформулював фундаментальну тезу, що українська література розвивалася самостійно, хоч і конденсувала в собі європейські течії та риси інших національних літератур. І. Франко вважав, що ця рецензія мала суттєвий методологічний недолік: М. Дашкевич був упевнений, що українська література під впливом «великоруського» письменства втратить свою самобутність [9, с. 224]. І. Франко слушно зауважив: «Чи українська література міцнітиме, чи занепадатиме, – виявить майбутнє, а не вирок вчених» [9, с. 224].

Безперечно, найвагомішою дослідницькою працею кінця ХІХ століття є «Історія літератури руської» Ом. Огоновського, започаткована у 1886 році. Упродовж 1887-1894 рр. було опубліковано чотири томи праці львівського дослідника (6 частин).

В. Микитюк виділяє два методологічних принципи історіографії Ом. Огоновського: 1) позитивістський, який базується на нагромадженні історико-літературного матеріалу; 2) ідеологічний, започаткований у працях М. Дашкевича [4, с. 19]. Ом. Огоновський поділив українську літературу хронологічно за родами. У його тексті чимало помилок та лакун, а основну увагу зосереджено на змісті творів. Можна сказати, що професор розглядав становлення української літератури як шахову дошку, де письменники розставлені в певних позиціях з об'єктивних (не завжди зазначених) причин. Учений не звернув увагу на значення окремих подій у розвитку українського письменства та не встановив, чим зумовлені певні літературні віяння. Відсутність повноти викладу та зв'язності фактажу намагався компенсувати Вступом (майже 200 с. – примітка наша - А.Г.), де показав тяглість українського письменства й звернув увагу на визначальне значення літератури для національного поступу.

Праця Ом. Огоновського стала твердим аргументом, що написання комплексної історії письменства є можливим і потрібним для розвитку літературознавчої думки. І. Франко, нещадно критикуючи методологію свого університетського викладача, називав «Історію літератури руської» «практичним підручником для шкіл», «джерелом навчання та інформації для підростаючих поколінь». Варто зауважити, що наприкінці

XIX – початку XX ст. був відчутний брак підручників з історії української літератури. Учні та студенти впродовж довгого часу навчалися саме за «Історією літератури руської» Ом. Огоновського [8, с. 336].

І. Франко неодноразово звертав увагу на методику навчання історії української літератури. У 1909 р. в «Українській Видавничій Спілці» він опублікував «Нарис історії українсько-руської літератури до 1890 року», де здійснив ґрунтовний огляд становлення нашого письменства від найдавніших часів до кінця XIX століття. Концепція Франка щодо вивчення українського письменства в навчальних закладах та методологічні засади дослідження літератури найбільш помітні в праці «План викладів історії літератури руської. Спеціальні курси. Мотиви» (1898–1899). Учений вважав, що українське письменство слід вивчати поетапно, детально аналізуючи художні твори, біографії письменників та різноманітні джерела. Літературознавець виділяв три епохи української літератури – староруську, середньоруську та новочасну або русько-українську. Історія письменства в рецепції І. Франка – це не «априорне цензурування й класифікування творів літературних» [10, с. 36], бо головне завдання історика літератури – «віднайти за кожним словом, під усякою формою живих людей з їхніми почуттями, радощами й терпіннями, змаганнями й розчаруваннями» [9, с. 36].

Отже, праці з історій літератури XIX століття збагатили науку про письменство новими фактами, виявили тенденції й перспективи розвитку української літератури й, що напрочуд важливо, «здужали зберегти й деяку позитивну традицію самостійного літературного розвитку українського народу й цю традицію поставити проти чужої узурпації» [3, с. 19]. Перші історіографічні нариси були необхідною умовою комплексного вивчення української літератури.

Список використаних джерел

1. Білоус П. Вступ до літературознавства: навч. посіб. / П. Білоус. – Київ : ВЦ «Академія», 2011. – 336 с.
2. Головій О. Творчість Т. Шевченка в рецепції М. Петрова та О. Огоновського : до проблеми становлення шевченкознавства /

О. Головій // Наук. вісник СНУ ім. Лесі Українки : Філол. науки. Літературознавство. – Луцьк, 2014. – № 19 (296) – С. 26-34.

3. Єфремов С. Історія українського письменства / С. Єфремов. – Київ : Femina, 1995. – 538 с.

4. Микитюк В. Іван Франко та Омелян Огоновський : мовчання і діалог / В. Микитюк. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2000. – 188 с.

5. Наєнко М. Історія українського літературознавства : [підручник] / М. Наєнко. – Київ : ВЦ «Академія», 2001. – 360 с.

6. Павличко С. Теорія літератури / С. Павличко. – Київ : Основи, 2002. – 679 с.

7. Петров Н. Очерки из истории украинской литературы XIX столетия / Н. Петров – Київ : Типографія І. и А. Давиденко, 1884. – 457 с.

8. Франко І. Історія літератури руської / І. Франко // Зібрання творів : у 50 т. / Іван Франко. – Київ : Наук. думка, 1980. – Т. 27. - С. 334-336.

9. Франко І. Отзыв о сочинении господина Петрова «Очерки истории украинской литературы XIX столетия», составленный профессором Н. Дашкевичем / І. Франко // Зібрання творів : у 50 т. / Іван Франко. – Київ : Наук. думка, 2008. – Т. 33. - С. 220-224.

10. Франко І. План викладів історії літератури руської. Спеціальні курси. Мотиви / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. / Іван Франко – Київ : Наук. думка, 1984. – Т. 41 - С. 22-74.

11. Франко І. Теорія і розвій історії літератури / Іван Франко // Зібрання творів : у 50 т. / Іван Франко. – Київ : Наук. думка, 1981. – Т. 40. - С. 7-22.



Анастасія Каплієнко

*студентка VI курсу магістратури
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, проф.
Райбедюк Г. Б.)*

ГУРТОК ЯК ФОРМА ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Література є першоосновою духовного розвитку суспільства. Вона забезпечує зв'язок поколінь шляхом закріплення й передачі в слові багатств національної культури. Українські художні твори мають потужний естетико-

гуманістичний потенціал, необхідний для гармонійного розвитку особистості.

В умовах сучасного освітнього процесу пріоритетним завданням є зацікавлення кожного учня предметом, формування в школярів стійкого інтересу до вивчення дисципліни, розвиток їхніх індивідуальних здібностей. З цими завданнями покликана впоратися позакласна робота як невід'ємна частина навчально-виховної діяльності, «друга програма розумової праці» (за В. Сухомлинським). Саме вона значною мірою руйнує «прагматичний підхід» до сприйняття художніх текстів, убезпечує від «трафаретних і нудних занять» у процесі літературної освіти [2, с. 70]. Цілеспрямоване використання «різноманітних форм позакласної роботи є вирішальним у розвитку творчих здібностей та літературних обдарувань учнів, їхньої самостійності, творчості та винахідливості, ініціативності, гнучкості й оригінальності мислення, формуванні дослідницьких умінь; розширює простір для творчої самореалізації та самоствердження» [4, с. 34].

Позакласна робота відкриває широкі можливості й для вчителів, і для учнів, спонукає школярів до творчості, сприяє формуванню комунікативної компетенції. Різні аспекти позакласної роботи визначили об'єкт дослідження таких провідних науковців-методистів, як В. Андрусенко, Т. Бабійчук, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, Н. Волошина, О. Куцевол, А. Лісовський, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Ситченко, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.

За кількістю охоплення учнів науковці виділяють колективні, групові (гурткові) та індивідуальні форми позакласної роботи. Найважливішою й найефективнішою формою позакласної роботи є гурток. Проблем організації літературних гуртків торкалися Л. Башманівська, Г. Білоцерківець, О. Глазова, В. Дідівський. Ця тема має надзвичайно розмаїтий спектр проблематики, тому є актуальною, вимагає конкретизації, уточнень та всебічних і ґрунтовних досліджень. Адже основним завданням гуртка, як слушно зауважує Г. Токмань, «є розвиток творчих здібностей учнів – літературних, літературознавчих, акторських, педагогічних» [6, с. 126].

Метою статті є опис ефективної моделі літературного гуртка як форми позакласної роботи з української літератури. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких **завдань**: уніфікація поняття «літературний гурток»; конкретизація основних завдань і принципів роботи гуртка; характеристика видів гуртків з літератури.

Об'єктом дослідження стала форма позакласної роботи - гурток.

Предметний інтерес дослідження зосереджений на засадах роботи літературного гуртка в сучасній школі.

Шкільні літературні гуртки покликані задовольняти зростаючі інтереси учнівської молоді до літератури. Вони спрямовані на формування естетичних смаків учнів та читацької культури. Безумовно, важлива роль в організації гуртків, як, власне, й інших видів позакласної роботи, належить учителю. Специфіка позакласної роботи загалом, як зауважує О. Петрович, потребує «відповідних професійно-особистісних якостей педагога, індивідуального стилю мислення, спрямованого на творчий пошук оригінальних рішень, розвиток літературних здібностей старшокласників у позаурочний час» [4, с. 33]. Діяльність словесника «повинна бути «не авторитарною, а спрямовуючою, коригуючою, контролюючою, партнерською» [2, с. 82].

Робота літературного гуртка спирається на низку важливих принципів. По-перше, це принцип добровільності, який визначає основу цього виду позакласної літературної діяльності. По-друге, - принцип системності. Гурток обов'язково має бути забезпечений програмою, планом на рік, на півріччя, на кожне заняття. Крім того, керівник гуртка повинен дотримуватись таких педагогічних принципів, що забезпечують реалізацію програми: урахування вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини; доброзичливий психологічний клімат на занятті; оптимальне поєднання форм діяльності; доступність.

Науковці (С. Пультер, А. Лісовський) виділяють такі різновиди гуртків у школі: виразного читання, фольклорний, літературно-творчий, літературно-музичний, літературно-драматичний, літературно-краєзнавчий, синтетичний

(комбінований) літературний гурток [5]. Кожен із них має свою специфіку, зміст і завдання, принципи організації тощо.

Так, в основу занять гуртка виразного читання покладено роботу з ліричними, епічними й драматичними творами. Він передбачає також освоєння таких теоретичних понять, як «інтонація», «пауза», «темп», відтак і набуття відповідних практичних навичок.

Літературно-творчий гурток об'єднує школярів, які пишуть вірші, есе, оповідання. Завдяки дружній атмосфері в гуртку, учнів залучають до активного обговорення власних творів, що допомагає розвивати творчі здібності. Варто зауважити, що деякі дослідники виводять літературно-творчий гурток поза межі цього виду діяльності. Так, Г. Токмань кваліфікує його як літературну студію, стверджуючи при цьому, що «на відміну від гуртків літературні студії мають іншу мету роботи» [6, с. 126].

Цікавим у ланці гуманітарної освіти є літературно-музичний гурток, у діяльності якого активно застосовуються міжпредметні зв'язки. Синтез літератури й музики дозволяє розвивати естетичні смаки вихованців у сфері літературного та музичного мистецтва. Провідним методом роботи літературно-драматичного гуртка є створення шкільних вистав та літературних вечорів. Гурток знайомить вихованців із основами сценічного мистецтва, допомагає глибше зрозуміти художній твір.

Фольклорний гурток покликаний знайомити школярів із багатством народної культури, виховувати патріотизм. Тематично з фольклорним пов'язаний і гурток літературного краєзнавства, який об'єднує шанувальників народної культури, побуту, традицій та літератури рідного краю. Дослідниця Л. Башманівська визначає широке коло інтересів краєзнавців. «Робота гуртка може відбуватися в різноманітних формах: збирання місцевого фольклору, читання й обговорення творів письменників-земляків, зустрічі з письменниками регіону, листування, творчі конкурси, пошук матеріалів для створення літературної карти області чи району, для створення альбому про певного письменника, музею, випуск літературної газети, прослуховування

рефератів чи доповідей про зв'язок митців з рідним краєм тощо» [1].

Найпоширенішим видом літературного гуртка є синтетичний або комбінований, який може поєднувати кілька видів діяльності: інсценування, виразне читання, підготовка літературно-музичних композицій тощо.

Вихованців гуртка варто залучати до планування його діяльності. Окрім індивідуальних завдань, учні вирішують питання організації масових заходів. Важливим є проведення конкурсів, вікторин, олімпіад, поетичних «батлів».

Велика роль у позакласній гуртковій роботі з літератури належить шкільній газеті. Цікаві факти біографії письменників, історії появи художніх творів, крилаті вислови – така робота заохочує пошукову діяльність, формує навички науково-дослідної діяльності. На сторінках шкільної періодики можна друкувати найкращі твори-роздуми, есе, оповідання, поезії учнів. Вихованці гуртка можуть спробувати себе в ролі літературних редакторів, розвиваючи таким способом навички критичного аналізу матеріалів художнього та публіцистичного стилів. Ідеться про ще один із вельми важливих видів позакласної роботи – науково-дослідний гурток, котрий зі створенням в Україні Малої академії набув у системі шкільної освіти особливого статусу.

До провідних видів роботи гуртка з літератури відносимо: самостійну пошукову роботу, рецензування прочитаних книг, написання творів, виразне читання, підготовка масових заходів, зустрічі з митцями рідного краю.

Пропонуємо модель гуртка з літератури, спрямованого на формування читацької культури школярів. Діяльність такого гуртка ґрунтується на самостійному доборі літератури учнями та її обговоренні під час зустрічей. Керівник гуртка інформує школярів про новини у світі української літератури, рекомендує книги, тематично пов'язані з розділами, що вивчаються в межах курсу певного предмета (історія, світова література тощо). У рубриці «Алхімія слова» дітям можна розповідати про історію та процес написання творів, ознайомлювати з теоретичними основами аналізу тексту, специфікою віршування й т.п. На засіданнях гуртка учні готують усні або письмові рецензії прочитаних творів,

виразно читають вибрані фрагменти. Доречними для такого типу гуртка будуть дискусії, диспути, метод «запитання-відповідь». Важливо формувати в учнів уміння користуватися довідково-бібліографічним апаратом для того, щоб вони могли самостійно орієнтуватися в літературному просторі.

Такий гурток спрямований на формування важливих компетентностей:

1. Пізнавальна компетентність: освоєння літературознавчої термінології, уміння самостійно добирати матеріал з літератури, критично оцінювати та аналізувати твори.

2. Практична компетентність: уміння оформляти книжкові виставки, працювати з довідково-бібліографічним апаратом, писати рецензії.

3. Творча компетентність: набуття досвіду створення власних художніх текстів (поетичних / прозових / драматичних).

4. Соціальна компетентність: здатність до співробітництва, соціальна активність, виховання культури спілкування, свідомого ставлення до власної безпеки та безпеки навколишніх, повага до інших, формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери (самостійність, колективізм, працелюбство, ініціативність, відповідальність тощо), доброзичливість, уміння працювати в колективі.

У ланці позакласної літературної освіти важливе місце займають гуртки, темою яких є обговорення творів українських письменників, репресованих тоталітарною системою. Вони здатні не тільки розширювати літературну ерудицію школярів, але й формувати правдиве уявлення про національну історію. У науково-методичній періодиці останнім часом почали з'являтися досить цікаві авторські презентації таких гуртків. Яскравою ілюстрацією сказаного може бути стаття О. Куцевол «Українська людина над прірвою тоталітарних режимів ХХ століття: засідання літературного гуртка за романом Івана Багряного «Людина біжить над прірвою» [3].

Отже, вивчення гурткової форми позакласної роботи є перспективною темою, надто коли йдеться про різні шляхи її практичної реалізації в сучасному освітньому просторі, іманентною ознакою якого є формування інтелектуального й творчого потенціалу нації.

Список використаних джерел

1. Башманівська Л. А. Літературно-краєзнавчий гурток як засіб художньо-естетичного виховання учнів [Електронний ресурс]. / Л. А. Башманівська – Режим доступу : <http://intkonf.org/k-ped-n-bashmanivska-l-a-literaturno-kraeznavchiy-gurtok-yak-zasib-hudozhno-estetichnogo-vihovannya-uchniv/>.
2. Куцевол О. М. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О. М. Куцевол // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназ., ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 3. – С. 70-82.
3. Куцевол О. М. Українська людина над прірвою тоталітарних режимів ХХ століття : засідання літературного гуртка за романом Івана Багряного «Людина біжить над прірвою» / О. М. Куцевол // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2011. – № 11. – С. 38-43.
4. Петрович О. Б. Сучасні організаційні форми позакласної роботи з літературно обдарованими учнями / О. Б. Петрович // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 1(20). – С. 32-35.
5. Пультер С. О. Позакласна робота з літератури [Електронний ресурс] / С. О. Пультер, А. М. Лісовський, М. М. Савиченко. – Режим доступу : http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=257.
6. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2013. – 312 с.



Юлія Ковалюк

*студентка бакалаврату
інституту філології й журналістики
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук,
доц. Башманівська Л. А.)*

ЛІТЕРАТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ СМАКІВ УЧНІВ

Поняття «смаку» формується в кожній людині індивідуально і є першоосною духовної культури суспільства. Людині притаманне відчуття смаку, зокрема й у літературі. Але смак потрібно виховувати. Свідоме знайомство з літературою відбувається в школі. Завдяки

вивченню української літератури вчителі можуть впливати на художні смаки учнів, розвивати їх.

Проблеми формування художніх смаків, усвідомлення почуття прекрасного та здатність визначати естетичну цінність творів мистецтва є актуальними сьогодні й заслуговують на увагу. Ці питання цікавили багатьох учених, зокрема Ю. Борева, А. Бурова, Н. Волошину, С. Герасимова, Л. Когана, Є. Кв'ятковського, Л. Левчук, М. Овсянникова та ін.

Актуальність теми дослідження пояснюється тим, що питання формування художніх смаків учнів є недостатньо вивченим, учителі-філологи не достатньо ознайомлені з цією методикою. При вивченні творчості українських письменників педагог має виховувати в школярів інтерес до читання, спостережливість, уміння аналізувати, обґрунтовувати, порівнювати, визначати художньо-мистецьку цінність твору та надавати певному твору нового звучання, яке відрізняється від стандартної критики, яку ми знаходимо в більшості підручників. Формування художніх смаків учнів відбувається під впливом справжніх високохудожніх творів української літератури.

Метою статті є з'ясування впливу літератури на художні смаки учнів. Література – явище складне та багатогранне. У житті кожної людини вона відіграє величезну роль, а саме у формуванні світогляду й характеру людини, в усвідомленні нею свого покликання, в створенні естетичного смаку читача. Література покликана бути джерелом радощів і натхнення для мільйонів людей, випромінювати їхню волю, почуття, думки, бути засобом їхнього духовного збагачення й морального виховання. Книги – це не тільки емоційна насолода, а й уміння думати, замислюватися над прочитаним, знання, допомагають осягнути світ і розвивають у людині почуття краси.

Література як мистецтво входить у світ прекрасного кожного з нас із самого дитинства й з нами все життя. «А де, як не в школі, може людина засвоїти начала естетичного виховання, на все життя набути почуття прекрасного, уміння розуміти й цінити твори мистецтва, прилучатись до художньої творчості?» [2, с. 4]. Справді, одним із найважливіших факторів, який впливає на формування художніх смаків, є

школа. Вона є своєрідним началом, вона формує читацьку базу кожного учня, залучає до самостійної діяльності.

Що дає нам література? Який вплив має на читача? Чому вона навчає такому, що необхідне людині в житті? Ці питання цікавлять уже не одне покоління людей. Література вчить пізнавати життя в його найважливіших суспільних проявах, проникати в духовний світ інших людей. Література, разом з іншими видами мистецтва, найефективніше й часто непомітно для людей сприяє їхньому всебічному духовному розвитку, виробленню в них гарного художнього смаку, природних навиків жити й працювати за законами краси. Усього того доброго, чого навчає література й що має бути невід'ємною ознакою передової людини вже сьогодні, – не перелічити. Література бореться з негативним у свідомості людей. Вона таврує й ганьбить такі потворні явища, як гіпертрофоване почуття власності, егоїзм і байдужість, лінощі, цинізм, заздрість, паразитизм, брехню [4, с. 5].

Поетичне слово може глибоко зворушити читача, збудити в ньому нові думки й почуття, і треба, щоб ці думки були мудрими, а почуття благородними. Тому таке важливе значення для формування світогляду молодого людини мають її читацькі інтереси [1, с. 11].

У чому сила й своєрідність впливу літературного, узагалі мистецького твору на людину? Коротко кажучи – в естетичній дії. Високохудожній твір, а літературний – особливо, однаково сильно впливає на розум і почуття людини, охоплює її всю, зворушує, хвилює, тривожить, одні його персонажі викликають захоплення й любов, інші – заперечення, гнів, ненависть. Естетична дія твору конкретно проявляється в емоціональному співпереживанні читача з персонажами, у співчутті позитивним і запереченні негативним [4, с. 6]. Тобто естетична дія – це взаємозв'язок читача з героєм, з його внутрішнім світом, з його ідеями та переконаннями. Часто герої творів надихають нас на позитивні чи навіть негативні вчинки та дії, дають поради в певних життєвих ситуаціях. Література покликана допомогти людині, застерегти її та віднайти гармонію в собі. Недарма Л. М. Толстой називав таке співпереживання та взаєморозуміння «заразливістю» мистецтва, а в здатності людей заражатися почуттями інших

людей убачав головну причину впливу художнього твору. Саме через таке «зараження» ми можемо відчутти естетичну цінність твору.

Варто зазначити, що неправильно було б убачати виховання естетичних потреб, навичок, смаків лише в ознайомленні з якимось мінімумом творів мистецтва й в умінні «розбиратися» в літературі, живописі, музиці. Є люди, які читають поезію, прозу, відвідують кіно, театр, виставки, але тільки деякі з них роблять завдяки наявності справжньої естетичної культури. Про естетичну вихованість людини можна говорити тоді, коли естетичні погляди й смаки стали частиною її психічного складу, коли вони впливають на норми її поведінки, ставлення до праці, товаришів, на характер життєвих прагнень та ідеалів. Якщо людина здатна відчутти красу позитивного вчинку, красу творчої праці – це буде ознакою її естетичної культури [2, с. 5]. Отже, формування художньо-естетичних смаків певною мірою не залежить від читання великої кількості книг чи відвідування музеїв, оскільки, якщо це відбувається без осмислення та виділення суті твору, його ідейних переконань, то вся робота, яка виконується, є марною й не приносить ніякої користі.

У нас завжди виникає питання: що читати, який вибрати жанр чи напрям, як краще обрати твір? Ми вважаємо, що потрібно ознайомитися з різними стилями, заглибитися в їх суть, усвідомити їх характерні риси, і лише тоді можна обрати стиль, який найближче до душі, який викликає захоплення, й отримувати насолоду від мистецтва, від прекрасного.

Читання української класики має великий вплив на дорослих, оскільки літературні твори осмислюються й сприймаються ними глибше, проблеми порушуються серйозніші та роздуми повніші. А пізнавальне й виховне значення літератури набагато зростає, коли йдеться про молодь, чії погляди, уподобання, характер ще тільки формуються.

Художня література – цікава, захоплююча галузь культури. Безперечно, що вивчення її в школі має бути цікавим, привабливим, воно має викликати в школярів інтерес і навіть піднесення, святковий настрій. Тільки в такій атмосфері високі, благородні ідеї, утілені в художніх образах,

можуть бути органічно сприйняті [4, с. 7]. Якщо з молодих років учні навчаться правильно відчувати естетичне в мистецтві, то в подальшій читацькій діяльності відбудеться осмислення та осягнення естетичної цінності творів і художній смак учнів буде розвиватися правильно.

Справжній урок літератури – це урок виховання громадянськості, почуттів добра і краси, утвердження високих моральних ідеалів, формування гармонійно розвиненої особистості, активної життєвої позиції школяра [5, с. 12]. Основне завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб засобами художнього слова зуміти доторкнутися до душі учнів, відкрити велич і красу літератури, пізнати справжню насолоду від читання книг, навчитися читати на одному диханні.

Художня література підносить й окрилює людину, прилучає її до радісного процесу відкриття й творчості. Це – очевидно. Більшість людей віддають своє дозвілля художній книзі, знаходять у розмові з нею високу насолоду, а література як шкільний предмет часом викликає у школярів байдужість. Очевидно, причин цього становища багато: усе ще недосконалі програми та підручники [3, с. 29]. Проте такі проблеми виникали й раніше, але останнім часом стало особливо помітно, як знизився інтерес учнів до читання художньої літератури. Час минає, і з ним потрібно встигати рухатися, зважаючи на вподобання учнів.

Ми зосереджуємо увагу на потребі розкривати в школі красу літературних творів і тим самим посилювати естетичне виховання учнів. Передові вчителі-словесники правильно розуміють свої завдання й досягають непоганих результатів. Такі педагоги приділяють більше уваги роботі над художнім текстом. Їхні діти добре знають програмові твори – основу основ шкільного вивчення літератури. Відрадно є те, що вихованці таких словесників вільно орієнтуються не тільки в змісті творів, але й у їх художній формі [4, с. 16]. Тому завдання навчального процесу полягає не тільки в тому, щоб надати школярам певну суму знань, а й у тому, щоб розвивати пізнавальні вміння та навички, навчити дітей розуміти та любити прекрасне, відкрити їхні душі назустріч позитивному впливу мистецтва й насамперед літератури.

Для того, щоб правильно читати та естетично сприймати художній твір, учням можуть допомогти такі поради:

1) читати уважно, зосереджено, нічого не пропускаючи, не відвертати увагу під час читання;

2) уявляти зображені автором картини;

3) співпереживати разом з героями книжки, ставити себе на місце позитивного персонажа;

4) стежити за мовою, звертати увагу на особливості побудови;

5) осмислювати прочитане, перечитувати ще раз епізоди, які тебе найбільше схвилювали;

6) виробляти свою читацьку витримку, не заглядати в книжку наперед, це знижує інтерес до читання;

7) читаючи, не думати про щось стороннє;

8) не читати швидко, поверхнево «ковтаючи»; поверхнєве читання послаблює пам'ять;

9) звичка недочитувати книгу до кінця послаблює волю людини;

10) не ознайомлюватися з відгуком про художній твір доти, поки не дочитаєте текст до кінця й не осмислите його самі; порівняйте свої думки й оцінку критика; якщо ви не згодні з критиком, перечитайте твір ще раз, поділіться своїми міркуваннями з учителем, товаришами [5, с. 15-16].

Отже, якщо педагог буде давати правильні поради, тоді можна досягти високих вершин. Вони допоможуть вплинути на читача й на його ставлення до літератури. Коли школярі навчаться правильно сприймати твір, розуміти його ідейний зміст, то в результаті їхній художній смак буде розвиватися.

Великий вплив на формування художнього смаку має література, створена письменниками-класиками, що завжди була підручником життя для тих, хто міг сприймати закладені в ній духовні скарби. В українській літературі книги наших співвітчизників допомагають виробити широкий погляд на минуле, сучасне й майбутнє життя народу. Вони навчають людяності, висвітлюють глобальні філософські, моральні та духовні проблеми людей. Наприклад, твори Лесі Українки Т. Шевченка, І. Франка. Три знаменні постаті підняли українську літературу на новий рівень, оскільки в їхній творчості порушені проблеми, які актуальні й сьогодні. Тому при

вивченні української літератури вчителям варто розкривати глибинну суть поезії цих майстрів, оскільки їхня творчість впливає на формування художніх смаків учнів. На основі творів, які пропонує шкільна програма, педагог має навчити дітей любити й розуміти прекрасне, відкрити їхні душі назустріч сприятливому впливу мистецтва й насамперед літератури.

Отже, література – це невід’ємна частина нашого життя, вона спрямована духовно збагатити та відкрити кожного учня, кожну людину, оскільки чим глибше сприймається літературний твір, тим більший його вплив на свідомість, тим більше його суспільне значення. Основне завдання педагога полягає в тому, щоб з перших уроків літератури формувати в школярів художні смаки так, щоб не доводилося займатися перевихованням, оскільки цей шлях набагато складніший і потребує значних зусиль.

Список використаних джерел

1. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко. – Київ : Вид-во «Рад. шк.», 1973. – 175 с.
 2. Волошина Н. Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури / Н. Й. Волошина. – Київ : Вид-во «Рад. шк.», 1985. – 103 с.
 3. Костенко М. О. Життєдайне джерело / М. О. Костенко // Література учить жити / упоряд. В. Ф. Анісов, П. Д. Мисник. – Київ : Вид-во «Рад. шк.», 1967. – С. 19-35.
 4. Мисник П. Д. Література учить жити / П. Д. Мисник // Література учить жити [упоряд. В. Ф. Анісов, П. Д. Мисник]. – Київ : Вид-во «Рад. шк.», 1967. – С. 2-19.
- Шаповалова Е. О. Формування почуття прекрасного на уроках літератури / Е. О. Шаповалова, П. М. Яковенко. – Київ : Вид-во «Рад. шк.», 1987. – 115 с.



Надія Комарівська

доцент кафедри
дошкільної та початкової освіти
інституту педагогіки, психології і мистецтв
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського

ОБРАЗ ПРИРОДИ В ПОЕЗІЇ НАДІЇ КИБАЛЬЧИЧ

Усебічне ґрунтовне вивчення історії українського письменства кінця ХІХ - початку ХХ ст. усе ще не перестає бути актуальною проблемою нашого літературознавства, незважаючи на те, що в науковий вжиток уже запроваджено імена багатьох письменників, творчість яких раніше або фальсифікувалася, або згадувалася принагідно. У розмаїтті оригінальних різнобарвних талантів поряд із корифеями красного письменства помежів'я століть вирізняється постать Надії Кибальчич, яка несла в літературу пошук правди, чесності й повноцінності особистого життя інтелігента того часу, образ тривожної й вимученої обставинами людської душі.

Образ природи в поезії Н. Кибальчич – це рідна земля й цікавий літераторці світ чужини, у якій теж довелося жити. Доля немилосердно гнала Надію Кибальчич через життя, не даючи змоги насолоджуватися ним. Вона навчила її передчувати майбутні незгоди. У вірші «З давнини» лірична героїня намагається сама себе заспокоїти («Я поїду далеко між люди, // Подивлюся, яке то життя. // Серце й розум надіями повні...» [2, с. 15]), але душевні переживання конфліктують із філософським складом розуму, унаслідок чого створюється особливий тип песимізму. Мрії про краще розвіюються, вона переконана: «Сі бо гадки такі невимовні, // Як та казка, де правди нема» [2, с. 15]. Вірш обрамлений блоком мотивів (замилування красою рідної природи, прощання з батьківщиною), який міститься в перших й останніх рядках. Кінцівка поезії включає образний варіант, який виявляє емоційну градацію поетичного переживання – поетеса звертається до тих самих образів, що й на початку

твору, тільки вже з проханням («*Шепотіте в садочку, ви, віти! // І співайте всю ніч солов'ї! // Всю ніч ясну, до самого світа, // Щоб найкращі були сни мої!..*»). Пестлива форма «*садочок*» надає поезії особливо лагідного тону. Душа ліричної героїні переповнена почуттями радості й тривоги, віри й розлуки. Усамітненість її на лоні природи робить прощання інтимним, розстаються близькі, рідні істоти – людина й садочок.

Вірш «З давнини» є щирим, довірливим освідченням ліричної героїні рідній природі. З особливою ніжністю тут передано рідні краєвиди лагідної місячної ночі. Спів солов'я, шелестіння віт створюють елегійний настрій. Подібні почуття переповнюють ліричну героїню в поезії «Вже червоні ті зелені віти...», проте тут зображено іншу пору року. Осінь виражена яскравою колористикою: червоні віти «*палають ніби у огні*», чисте безкрає небо викликає в уяві синій колір, «*сонечко ясне*» – золотисто-червоний. Попри закономірне змалювання яскравого вияву зрілих принад осінньої щедрості, колористика виконує ще й функцію ретардації. Авторка емоційними засобами затримує логічний висновок – пізня осінь приносить із собою замирання в природі. Лише в останньому рядку звучить нота песимізму:

*Всіх природа приязно вітає,
Хто про неї тепера згада,
Хто полюбить вроду тиху й бліду, -
Цим хороша осіння пора...
Згасло літо, згинуло без сліду,
Все навколо в'яне... замира... [2, с. 24].*

Енергія вірша підсилена за допомогою «семантичних поштовхів» дієслів (у 20-ти рядках їх дев'ятнадцять): «*віти палають*», «*як огнище догоріло літо*», «*осінні тихо тліють дні*», клени «*жевріють, золотом багаті*».

Цікаво розв'язано протиставлення антагоністів – вітру як символу свободи й тиші – у поезії «Пишна, гаряча над південь пора...». Боротьбу завершено на користь першого: вітер розвіяв «*душну занімілу*» тишу й звільнив макові пелюстки, тим неначе розсунув рамки тісного середовища, поєднав його з довколишнім світом. Символічний образ вітру конкретизує пов'язана з ним «*обнова*»: «*Вітер легенький з гори повітав, //*

*Тишу розвіяв душну заміліу. // Мак до коріння хилитися став;
// Наче б та хвиля униз зашуміла»* [2, с. 9]. Художня домінанта цього твору сконцентрована в промовистій деталі – червоному кольорі, який подано й безпосередньо («*Маком червоним убралась гора*»), і в асоціативних виявах («*Сонечко землю аж палить*», «*Маком огневим вона вся жевріє*»). Любов до червоного може бути пояснена фольклорними джерелами поетичної творчості Н.Кибальчич, екзальтованістю натури авторки, символікою життя як спалаху, політичним кольором соціальних катаклізмів доби.

Концентрація червоного в пейзажі поезії «*Швидко їде потяг, гуркоче камінням...*» протиставляється чорним тонам бідних хат, що виділяються серед багатой природи. Зі всією щирістю поетеса розкриває власну душу й ті процеси, якими вона сповнена:

*Країна хороша, вродлива, весела...
Темніють лиш хати десь там у долині.
Розкішна природа... убогії села...
Що буде тут згодом в недовгі години?
Чи знову повстане народ той безщасний,
Щоб марно ізнову життя положити?
Ой світе мій ясний, ти світе прекрасний,
Як тяжко, мій світе, всім жити!* [2, с. 36].

Погляди Н. Кибальчич на світ глибокі й чутливі, пов'язані з перебігом індивідуального – почуттів, думок, учинків. Принадна природа рідної землі виступає розрадою для її ліричної героїні, бо те, що вона споглядає в оточуючому світі, народжує в серці жалі та глибоку тугу. За жанровими ознаками поезія близька до вірша-роздуму – за класифікацією М. Бондаря, який вважає такі вірші відгуком на зовнішні події та явища. У цьому випадку «поетичний твір становить висловлювання з приводу цих явищ, медитативно замкнених на особу поета» [1, с. 82]. Н. Кибальчич продовжує шевченківську традицію протиставлення розкішної природи й убогих сіл; як і в «Кобзарі», простір викликає думку про націю, яка тут мешкає. Риторичні запитання хоч і спрямовано в майбутнє, проте колом історичного циклу повернено в минуле. Шевченко закликає повстати й вибороти волю, а В. Н. Кибальчич звучить песимізм і переконаність у безплідності

жертв. Поетеса тричі повторює в кінці твору риторичне звертання до світу, уживаючи щоразу інше означення – «ясний», «прекрасний», «мій». Алюзійно теж виникає шевченківський образ світу-світла – ясного, тихого, невечірнього.

У поезіях «То могила... Там лиш вітер в'ється...», «Осудили її, чим доганить знайшли...», «Такі ніжні квіти, зажурені, бліді...», «Тихесенько, тихо та море плескочеться...» авторка поставила і своєрідно витлумачила важливі питання долі людського «Я» в несправедливому соціумі. Самотньо й непривітно ліричній героїні серед безкрайого лиха, яке охопило її країну. Експресіонізм виявляється в постійному прагненні поетеси зорієнтувати все на узагальнену суперечливість життя, яке прямує до смерті. Тональність цих творів загалом глибоко мінорна. Так, у поезії «Тихесенько, тихо та море плескочеться...» це зумовлено й самим змістом, і смисловими акцентами: «*скута морозом страшна сторона*» [2, с. 39], «*Безкраї, безлюдні та темнії тайги*» [2, с. 39], «*Утомлені очі снігами сліпить*» [2, с. 40], «*Не можна там хвили розради купити*» [2, с. 40]. Мінорний настрій у другій частині цієї поезії підсилено безбарвністю мікросередовища: «*темнії тайги*», «*Беззоряні ночі, безсонячні дні*» [2, с. 39].

Пошуки істини в поезії “Блакитнеє небо і сонечко сяє...” здійснюються в боротьбі протидіючих величин на контрастах. Тут чітко виражені протистояння: «*весна молода*» – «*осінь холодна*», «*весняна година*» – «*нудьга навісна*». У поезії присутній композиційний прийом поєднання явищ природи і людського життя на основі паралелізму. Зображення природи ніби накладається на душевний стан героїні, занотовується шкала коливань її емоційних рівнів. Моменти життя ліричної героїні розглядаються в безпосередній залежності від природи. Спостережено різкі зміни в природі й зіставлено їх з аналогічними моментами життя: весна як щастя та молодість й осінь як неминучість смерті.

Хоча в поезії простежується багато людського суму (ознака філософської розважливості), проте позиція ліричної героїні – свідоме активне протистояння усьому, що заважає торжеству життя:

*Чогось все на думці, що осінь холодна
Весну молодую з собою веде.*

*Чогось все здається, що вільнеє щастє
Мене десь близесенько виглядає, жде.
Здається, що прийде весняна година
І я, перебувши нудьгу навісну,
Мов вільная пташка, мов матиму крила,
Куди тільки схочу, туди й полину,
Чого тільки схочу, того і зазнаю,
Хвилинки не втрачу, життям я уп'юсь! [2, с. 33].*

Якби ліричній героїні крила й воля, вона б порвала з духовно чужим їй оточуючим світом. Цим прагненням психологічно вмотивовується у вірші композиційне акцентування польоту в небо. У поезії «Блакитнеє небо і сонечко сяє...» переважає життєствердне начало: весна як могутня сила оновлення. Образ весни належить до тих образів, які Ф. Пустова визначила так: «Досягненням художників цього періоду є те, що вони в багатьох випадках створюють предметно-настрєві картини, образи, органічно поєднуючи пластичне зображення з психологічним змістом, посилюючи емоційну тональність змальовуваних сцен за допомогою локальних тропів, тобто таких, що породжені концепцією всього твору чи атмосферою конкретної ситуації» [3, с. 39]. Образ весни наближається до символу завдяки своїй багатоплановості, бо в ньому поєднано й пробудження активного начала в особистості, і спогади про молоді літа, і мрії про щастя.

У кінцевому акорді звучить монологічне ствердження окличного характеру: «*Нехай сумно, тяжко, нехай в хмарах доля - // Нічого, нічого тепер не боюсь!*» [2, с. 33]. Чому «тепер»? Який екзистенційний шлях пройшла героїня до цього вибору? Вона переборола відчай, по-бунтівничому поставилася до невблаганності долі. Після осені наступає зима – і цьому ніяк не зарадиш. Проте дивлячись в осіннє небо, героїня спостерігає відліт у вирій граків і розмірковує: вони летять у весну – отже, чудеса бувають. «*Їх там дожидає і дерево в гаї, // І тишині квіти й травиця ясна*». Алогізм «*осінь холодна Весну молодую з собою веде*» втрачає безглуздість і переноситься на власну долю жінки.

Поезія для Н. Кибальчич – своєрідна спроба духовного опору тим прикрим сумнівам, невдачам, які переслідували її на життєвій дорозі. Особливо важко було їй на чужині. Ностальгія за рідним краєм сильніша від усіх інших почувань. У поезіях,

218

написаних поза межами Вітчизни, душа ліричної героїні не просто сумує, вона тужить за рідними краєм і пов'язаними з ними подіями. Єдиновартісне для неї – Україна, тому всі свої переживання Н. Кибальчич підпорядковує саме їй.

У поезіях «На чужині», «Ой плинуть хмаринки в далекий той край...», «На півдні», «Жевріє вже небо, віщує погоду...», «Вітрові пісні» поетесу хвилює думка про далеку батьківщину, вона боїться втратити зв'язок з нею. Ряд поезій Н. Кибальчич написані в народнопісенному ключі, традиційне звернення до вітру, відоме з народної пісні із «Слова о полку Ігоревім», знаходить втілення в філософських роздумах авторки. У поезіях «На півдні» та «Вітрові пісні» вітер постає як жива істота, співрозмовник ліричної героїні. Вона звертається до нього, як до давнього й вірного друга:

*Повій, вітре легесенький,
З півночі, з гори,
Та так тихо, тихесенько
Мені говори, -
Що робиться, що діється
В моїй стороні [2, с. 44].*

Ліричну героїню не задовольняє безконфліктний супокій оточуючої природи («виногради густолисті», «барвисті олеандри», «пахощі помаранчів»), її душа сповнена безліччю тогочасних проблем, тому вона просить свого друга «легесенького» розповісти про дорогу її серцю «сторону». Пісня вітру має мінорну тональність, яка визначена безпосередньою вказівкою: «моя пісня співана в журбі» [2, с. 45]. Тональність пісні зумовлена контекстуально: «вию, гуду, // Бо з холодної півночі сюди я іду [2, с. 44], «Я напився вже морозу // В моїй стороні» [2, с. 44]. Авторка створює прекрасну стилізацію в дусі народної пісні, зберігши її канон і в ритмомелодиці, і в метафориці, і в поетичному синтаксисі. Провідною стилістичною фігурою виступає риторичне заперечення, через яке відбувається увиразнення тривожно-печального характеру пісні, що її вітер приносить героїні з рідного краю. Вірш «Вітрові пісні» розвиває мотив журливої звістки з батьківщини, поглиблюючи драматичні ноти. Вітер гірко іронізує над надіями жінки й розвіює їх у своїй пісні. Лірична героїня стривожена піснею вітру, їй боляче слухати про ті «одміни», які сталися на батьківщині за час її

відсутності. Переживання героїні даються у сприйнятті вітру – через його вигуки, авторка поєднує фольклорну традицію з драматизмом діалогізованого монологу, у формі якого написано твір.

Отже, пейзажна лірика Н. Кибальчич подається крізь призму суб'єктивного світосприймання та філософського узагальнення. Природа для письменниці виступає джерелом натхнення, імпульсом до пробудження всього кращого в людині. Краса пейзажів стає втіленням гармонії, тимчасом як урбаністичне середовище калічить душу особистості. Процеси і явища природи суголосні душі людини, пейзаж залучається до відтворення інтелектуально-емоційного світу персонажів.

Список використаних джерел

1. Бондар М. Поезія пошевченківської епохи : система жанрів / М. Бондар. – Київ : Наук. думка, 1986. – 327 с.
2. Кибальчич Н. Поезії / Н. Кибальчич. – Київ : Друкарня Першої Київської друкарської спілки, 1913. – 52 с.
3. Пустова Ф. Тропіка в художньому творі / Ф. Пустова. – Донецьк : Райдуга, 1972. – 54 с.
4. Салига Т. У спектрі поетичних жанрів / Т. Салига. – Київ : Знання, 1988. – 46 с.



Юлія Климчук

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

На сучасному етапі реформування шкільної освіти виникла проблема відродження методу проектів у вітчизняній практиці, тому є **актуальним** детальне дослідження цієї теми.

Ураховуючи незаперечну цінність цього методу, що співвідноситься з діяльнісним підходом у сучасній дидактичній системі, учителі-словесники намагаються впроваджувати в роботу як вітчизняні, так і зарубіжні інноваційні методи, спрямовані на розвиток школярів.

Мета статті - з'ясувати умови впровадження та застосування методу проектів на уроках української літератури.

Метод проектів був розроблений американським філософом Джоном Дьюї в першій половині ХХ ст. Він запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність учнів з урахуванням їхньої особистої зацікавленості в цих знаннях.

Дослідженням цього методу займалися як вітчизняні науковці, так і зарубіжні. Порівняльний аналіз історії становлення методу проектів показує, що підходи до розуміння його сутності вітчизняними й американськими педагогами були різними. Принципова відмінність полягала в тому, що вітчизняні дослідники (О. Кагаров, А. Пінкевич, С. Шацький) основну цінність методу проектів бачили в розвитку соціально значущих якостей особистості і, відповідно, основний напрям розвитку цього методу робився на колективну суспільно-корисну спрямованість всіх проектів. У свою чергу американські педагоги (Д. Дьюї, У. Кілпатрик, Е. Коллінгс) основну мету методу проектів бачили у виробленні індивідуальної пристосувальної реакції школяра на ситуацію або середовище. На відміну від колективних проектів радянських школярів, цілі яких узгоджувалися з програмою й ідеологією країни, американські проекти були спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей учнів з урахуванням їхніх національних потреб та інтересів. Отже, цінність методу проектів, з точки зору американських педагогів, полягала в можливості індивідуалізації навчання за рахунок опори на пізнавальні інтереси учнів [1, с. 49].

За визначенням С. Сисоевої, метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті та сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини [3, с. 35].

Є. Полат писав, що якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технологію), яка має завершитися досить реальним, практичним результатом [2, с. 3].

Відповідно до вище зазначеного виділимо характерні риси методу проектів:

- співпраця і співтворчість усіх суб'єктів педагогічного процесу з орієнтацією на самостійність учнів;
- використання комплексу знань і навичок з різних сфер;
- відповідність поставлених проблем реальним інтересам і потребам вихованців;
- чітка послідовність етапів реалізації проекту та роботи над ним;
- творча спрямованість, стимулювання самореалізації і самоактуалізації особистості;
- спрямованість на практичний, соціально-значимий результат [3, с. 158].

Метод проектів – це освітня технологія, яка націлена на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку [3, с. 119].

Розробляючи концептуальні положення методу проектів, М. Чанова виділяє такі його функції:

- 1) пізнавальну (під час проектування учні здобувають нові знання та вміння);
- 2) ціннісно-орієнтаційну (спрямованість діяльності особистості на формування ціннісних орієнтацій);
- 3) комунікативну (навички спілкування в групі, необхідність презентувати результати діяльності з проектування);
- 4) практичну (діяльнісний аспект проектування) [4, с. 41].

Робота над проектом – практика особистісно зорієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня на основі його вільного вибору, з урахуванням інтересів школяра. Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними й прагматичними знаннями, вміннями та навичками.

Проектна діяльність допомагає усвідомити відповідальність кожного за спільну справу, підвищити рівень особистої участі, якомога ефективніше виконати роботу та представити результат [2, с. 5].

Метод проектів можна використовувати як у звичайному класі в формі самостійної індивідуальної або групової роботи учнів протягом різного за тривалістю часу, так і з використанням мультимедійних засобів навчання.

Залучення до проектного навчання відбувається поступово. Так, для учнів шостих класів потрібно детально добирати завдання, які відповідають, з одного боку, програмі, а з іншого – віковим особливостям. Тому для шестикласників варто запропонувати, наприклад, складання авторського кросворду або повідомлення на певну тему. Відповідно до віку, завдання потрібно ускладнювати, щоб знання учнів поглиблювалися лінійно. Починаючи з сьомого класу, необхідно подавати завдання, що зорієнтовані на критичне мислення. Мультимедійна презентація є хорошим тренувальним завданням для цього.

Робота над груповим проектом сприяє формуванню комунікативної компетентності – здатності встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими школярами, досягненню суб'єктами освітнього процесу взаєморозуміння, кращому усвідомленню ситуації й предмета спілкування. Для учнів цього віку характерна недостатня сформованість комунікативних навичок, нездатність отримувати інформацію під час спілкування, використовувати зворотній зв'язок (труднощі при формулюванні уточнювального запитання для одержання додаткової інформації), неспроможність звернутися по допомогу й прийняти її тощо.

Можна виділити такі етапи розробки проекту:

1. Підготовчий – визначення теми, мети й завдань, типу проекту, кількості учасників.

2. Організаційний – спостереження, консультація щодо пошуку інформації, роботи в групі, визначення терміну виконання проекту.

3. Діяльнісний – спостереження, консультація, координація проекту, допомога при підготовці до захисту проекту та оформленні результатів.

4. Презентаційно-оцінний – участь у колективному аналізі та оцінці результатів, узагальнення отриманих результатів, підведення підсумків, організація рефлексії [4, с. 39].

Учитель разом з учнями складає план проекту, обґрунтовує актуальність проблеми, прогнозує результати, визначає основні інформаційні джерела. Якщо діяльність є груповою, тоді визначається тематика роботи кожної групи, розподіляються обов'язки між учнями. Вони збирають необхідні матеріали, додаткову інформацію під контролем педагога. Необхідно визначити форми захисту проекту та його оформлення.

Критерії оцінювання проекту можуть бути різними, залежно від його типу та складу учасників. Наприклад, такі:

- ✓ *якість доповіді;*
- ✓ *аргументованість, упевненість доповідача;*
- ✓ *обсяг і глибина знань з теми;*
- ✓ *загальна ерудиція;*
- ✓ *культура мови, відчуття часу;*
- ✓ *імпровізований початок, утримання уваги аудиторії;*
- ✓ *відповіді на запитання;*
- ✓ *ділові й вольові якості доповідача;*
- ✓ *лаконічність й аргументованість кожного висновку [1, с. 27].*

Для прикладу подана поетапна розробка складання учнями шостого класу авторського кросворду. Робота вчителя – це спонукання школярів до дії в правильному напрямку.

На підготовчому етапі було визначено тип проекту – кросворд, а також тему «Вічно живий й вільний думкою Т. Г. Шевченко».

Клас поділено на дві групи: 1 – збирачі матеріалу, 2 – конструктори кросворду. Термін виконання проекту – один робочий тиждень.

На організаційному етапі завданням учителя є допомога при збиранні матеріалу, установленні часу та місця зібрання робочої групи.

На діяльнісному етапі повинна відслідковуватися робота як учителя, так і учнів. Педагог координує своїх вихованців у процесі добору та кількості інформації, а також опрацьовує знайдений матеріал. На цьому етапі до роботи долучається група

«конструкторів». Саме ці учні проектують знайдену та опрацьовану інформацію у вигляді кросворду за допомогою мультимедійних засобів навчання.

Презентаційно-оцінний етап передбачає як перегляд роботи самими виконавцями, так і презентацію проекту, що відбудеться на шкільному рівні серед шостих класів як один з етапів вікторини «Вічно живий й вільний думкою Т. Г. Шевченко».

Розглянувши поетапне виконання кросворду, можемо зробити висновки, що успішним є той проект, де праця вчителя тотожна роботі його учнів. Проектна діяльність сприяє розвитку дидактичних здібностей школярів, а також згуртуванню учнівського колективу.

Список використаних джерел

1. Брітікова Г. В. Метод проектів як сучасна педагогічна технологія / Г. В. Брітікова // Управління школою. – 2008. - № 7. – С. 26-28.
2. Полат Є. С. Метод проектів на уроках іноземної мови / Є.С. Полат // Іноземні мови в школі. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
3. Сисоєва С. Основи педагогічної творчості : навч. посіб. / С. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
4. Чанова М. В. Метод проектів в системі проблемного навчання проектів. / М. В. Чанова // Сибирський учитель. – 2003. – № 1. – С. 37-45.



Мирослава Нестерук

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

НЕСТАНДАРТНІ УРОКИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Урок - гнучка форма організації навчання. Він містить різноманітний зміст, відповідно до якого використовуються необхідні методи та прийоми навчання. На уроці організовується фронтальна, колективна та індивідуальна форми навчальної роботи. Це сприяє не тільки урізноманітненню освітньої

діяльності, а й викликає в учнів задоволення від самого процесу пізнання. Не може бути цікавим урок, якщо учень постійно долучається до одноманітної за структурою й методикою діяльності. Формат традиційного уроку стає тісним, тому народжуються нові форми організації навчання [3].

Нині спостерігається тенденція осучаснення освіти. Учителі, щоб зацікавити учнів, вигадують усе нові й нові типи уроків з використанням інноваційних технологій.

Нетрадиційний урок - одна з таких форм організації навчання та виховання школярів. Ефективність нетрадиційних форм навчання та розвитку добре відома. Діти охоче ставляться до таких занять, оскільки мають можливість проявити не тільки свої знання, а й кмітливість, творчість [3].

За допомогою нетрадиційних уроків можна вирішити проблему диференціації навчання, організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Однією з форм проведення таких уроків є застосування інноваційних технологій.

Осмісленню проблеми інноваційних технологій присвячені праці В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, О. Сухомлинської, В. Шадрікова та інші.

Відповідно до означеної проблеми, визначено такий **об'єкт**: дидактичні аспекти використання інноваційних технологій під час вивчення української літератури.

Мета дослідження - розкрити сутність використання інноваційних технологій на уроках української літератури.

Вивчення «Української літератури» - важлива складова літературної й загальногуманітарної освіти сучасних українських школярів, оскільки синтезує в собі найвищі досягнення культури й створює умови для перетворення її найважливіших цінностей і надбань в індивідуальний досвід особистості, дає унікальну можливість вчитися жити в конкретному соціокультурному просторі, усвідомлюючи його неоднорідність і неоднозначність. Цей предмет суттєво впливає на оновлення змісту вітчизняної освіти, плекання гуманістичного світогляду та гуманітарної зорієнтованості особистості, сприяє виконанню стратегічного загальнодержавного завдання виховання любові до своєї Батьківщини [5].

Пошук інновацій у формах навчання спричинив до появи нестандартних уроків. Серед найбільш розповсюджених типів

таких уроків - ділова гра, прес-конференція, урок-КВК, урок-конкурс, урок-«суд», уроки-концерти, конференції, семінари, екскурсії, урок-подорож, урок-«літературне кафе».

Сьогодні перед педагогами стоїть важливе запитання: як вчити дітей. Кожний учитель шукає відповідь на нього й приходить до висновку, що навчати потрібно так, щоб уроки були цікавими, а учні отримували міцні знання.

Цікавим за своєю структурою та метою є урок-КВК, котрий може бути проведений як урок повторення певної теми чи розділу. Учителеві варто заздалегідь попередити учнів про таку форму уроку для того, щоб вони змогли підготуватись до нього, повторивши вивчений матеріал.

Для проведення такого уроку потрібно насамперед поділити школярів на 2 команди.

Розпочати урок варто з розминки: учні двох команд почергово розповідають, з'ясовують теоретичний матеріал, аргументують його прикладами.

Далі можна провести конкурс «Перевірка домашнього завдання», що має бути творчого характеру. Можна розіграти сценку, діалог тощо.

Після цього потрібно перейти до виконання завдань з вибором правильної відповіді. Кожній команді пропонуються рівнозначні завдання (можна тестового характеру). Завдяки цьому вдається перевірити рівень знань учнів і відповідно оцінити.

Попрацювавши з дітьми над завданнями, варто провести конкурс «Відгадай». Тут можна використати загадки, мовні ігри (для кожної команди окремо). Діти сприймають цей етап із великим задоволенням і не меншим натхненням, він проходить надзвичайно цікаво, корисно й пізнавально.

Можна запропонувати школярам конкурс акторів і художників. Дітям пропонують творчі завдання з використанням нового матеріалу. Це дає можливість учням проявити свої творчі здібності, розвиває їхнє творче мислення.

Останній етап проведення уроку-КВК - підбиття підсумків конкурсу, визначення переможців та оцінювання [1].

Важливість ігрової діяльності полягає в тому, що вона дає дитині можливість фантазувати, творчо мислити, поглиблювати знання.

Цікавими та пізнавальними є інтегровані уроки. Вони сприяють інформаційному збагаченню знань учнів через залучення до захопливої освітньої діяльності, вивчення нового матеріалу для різнобічного пізнання певного явища, поняття, досягнення цілісності знань.

Зв'язок між шкільними предметами допомагає школярам краще засвоїти їх. Використання інтегрованих уроків та міжпредметних зв'язків сприяє підвищенню інтересу школярів до вивчення нового матеріалу.

Для формування необхідних експериментальних навичок і вмінь учителі часто проводять уроки-експерименти, де діти самостійно в групах виконують експериментальні завдання, досліді, потім роблять висновки. Такі уроки дають можливість учням висувати свої ідеї, гіпотези [4].

Важливе значення в поглибленні знань школярів мають дослідницькі роботи. Таку діяльність організують з учнями як індивідуально, так і в групах. Це дозволяє поєднати розвиток інтелектуальних здібностей школяра з дослідницькими вміннями й на цій основі формувати активну креативну особистість.

Для розвитку творчих здібностей учнів проводяться творчі уроки. Підготовка до них триває 10-12 днів. Групи школярів отримують назви тем, зміст яких треба розкрити за допомогою самостійно підібраних та проведених на творчому уроці звітів, цікавої та важливої теоретичної інформації, прикладів, запитань до класу. Учні збираються після уроків малими групами й готуються в кабінеті, бібліотеці та вдома. Цим забезпечується диференційований і особистісно орієнтований підхід до навчання.

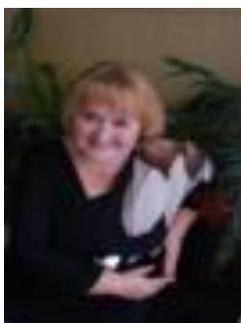
Отже, на уроках літератури в учнів формуються найважливіші соціально-моральні уявлення й орієнтири. Вивчення літератури сприяє становленню суспільно зрілої, активної, творчої особистості. Одним із головних завдань сучасного вчителя-словесника є формування особистості через виховання кваліфікованого читача.

Під час вивчення української літератури слід активніше використовувати сучасні педагогічні технології, проводити нетрадиційні уроки, застосовувати інтерактивні методи та форми роботи. Вони збільшують пізнавальну самостійність школярів та мотивують потребу розвитку їхньої читацької культури. Серед

інтерактивних форм роботи на уроках літератури набуває поширення навчальна взаємодія учнів у парах, мікрогрупах, групах, що здебільшого застосовується під час пошуку та аналізу інформації, виконання практичних вправ, підготовки диспутів, семінарів, різноманітних творчих завдань. З метою надання школярам більших можливостей для спілкування, висловлення власних думок і почуттів доміантною формою навчання в системі літературної освіти має бути діалог.

Список використаних джерел

1. Волокітіна А. Море, сонце і навчання (урок-естафета) / А. Волокітіна // Дивослово. – 1999. - № 6. – С. 26-27.
2. Мадзігон В. М. Проблематика та перспектива інформатизації освіти / В. М. Мадзігон. – Київ : Либідь, 2006. - 112 с.
3. Макрідіна Л. О. Використання сучасних технологій у педагогічній діяльності / Л. О. Макрідіна // Початкова шк. - 1995. - № 7. - С. 26-30.
4. Трофимова Л. А. Нестандартные уроки / Л. А. Трофимова. – [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://nsportal.ru/nprospo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2012/08/31/nestandartnye-uroki>
5. Інноваційні технології на уроках літератури [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/1470/101/>.



Валентина Присяжнюк

*соціальний педагог
Центру професійно-технічної освіти
м. Житомир
(Наук. керівн – канд. пед. наук Бабійчук Т. В.)*

ТВОРИ ОЛЕСЯ БЕРДНИКА – НАСТІЛЬНІ КНИГИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

*Знати істину! Діяти добро!
Олесь Бердник*

Постановка проблеми. Соціально-педагогічна діяльність передбачає засвоєння фахівцем великого обсягу теоретичних знань, формування та розвитку цілого ряду компетентностей. Проте базовим для професійного успіху представників однієї з найгуманніших професій є наявність сформованої ціннісної

сфери, морально-етичних переконань, соціально схвальних особистісних якостей.

Якщо теорію соціальної педагогіки та її практичні технології можна вивчати за допомогою навчальних підручників, посібників та практики, то морально-етичну складову діяльності майбутнім соціальним педагогам варто пізнавати, вивчаючи першоджерела, твори відомих педагогів, філософів, суспільних діячів України та світової спільноти.

Мета статті - проаналізувати соціально-педагогічні ідеї Олеся Бердника на прикладі роману-легенди «Подвиг Вайвасвати», визначити можливості використання твору в підготовці до професійної діяльності студентів ВНЗ – майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно ресурсними в питаннях формування духовності, етико-естетичних переконань майбутніх педагогів та фахівців соціальної сфери є твори Олеся Бердника, ідеї та діяльність якого мало вивчені в контексті сучасної соціально-педагогічної діяльності.

Розпочати знайомство студентів з творчістю українського письменника-фантаста, автора понад 20 романів і повістей Олеся Бердника можна на заняттях з «Основ соціально-правового захисту дитинства», вивчаючи питання міжнародного законодавства щодо захисту прав дитини та людини. Саме тут доречно представити Олеся Бердника як одного з засновників Української Гельсінської групи. Це було об'єднання діячів українського правозахисного руху, утворене в Україні 9 листопада 1976 р., яке ставило собі за мету збирати докази порушення прав людини в Україні та скарги постраждалих, доводити факти порушення прав людини та нації до відома ширших кіл української й міжнародної громадськості, ознайомлювати громадян України з Декларацією ООН про права людини. Розкриваючи перед студентами цю сторінку життєвого шляху автора, ми знайомимо їх з історією українського правозахисного руху.

Варто звернути увагу молоді на те, що не лише відкрита правозахисна діяльність Олеся Бердника була соціально спрямованою, але і його твори, наскрізь пронизані соціально-педагогічними ідеями.

Для ознайомлення з цими ідеями можна рекомендувати студентам твори автора, наприклад, з роман-легенду «Подвиг Вайвасвати» [1]. Завданням для самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів може бути читання роману та конспектування тих його частин, де автор описує порушення основних прав людини. Виконання цієї роботи сприятиме закріпленню знань про основні права людини, розвитку навичок ідентифікації випадків їхнього порушення. Покликаючись на текст, студенти можуть виявити в романі випадки порушення права людини на достатній життєвий рівень, про що йдеться уже в пролозі; на рівність та захист від дискримінацій за кольором шкіри, статтю, релігією, походженням; право людини на захист від рабства та катувань; на доступ до інформації та отримання освіти.

Під час вивчення «Соціальної педагогіки» або «Соціально-педагогічної роботи з населенням», коли розглядається тема «Соціальні та соціально-педагогічні проблеми сучасності», майбутні фахівці можуть самостійно прочитати «Подвиг Вайвасвати» та визначити соціальні проблеми, про які йдеться в романі і які є актуальними сьогодні. Крім питань, які вже були названі, можуть бути озвучені проблеми бездітних сімей, бідності, расової та гендерної нерівності, нерівності в розподілі та доступу до матеріальних благ, проблеми неосвіченості, проституції, пияцтва, радикальних релігій, неекологічності тощо. Після цього студенти можуть визначити, які шляхи для подолання проблем пропонує сам автор і які можна запропонувати ще.

Важко переоцінити значення роману «Подвиг Вайвасвати» в засвоєнні основних понять, що вивчаються в межах теми «Кодекс етики фахівців з соціальної роботи». Адже у творі панує дух високих людських поривань і шукань, атмосфера моральної чистоти й цнотливості, віра в людину. Сам автор у післяслові до роману називає його «етично-естетичним питвом».

З метою закріплення норм та принципів етичної поведінки соціального педагога можна укласти **кодекс етики**, використовуючи при цьому цитати з твору. До нього можуть увійти такі висловлювання автора: *«Знати істину! Діяти добро!»*, *«Людина високої душі не назве поганим словом навіть раба. Ті, що кликали тебе так, самі нікчемні»*, *«Як здобудемо*

досвід, коли не прикладемо рук до праці?», «Лише знання розсіює нерозуміння, як світло розсіює пільму», «Мужність, самозречення, відданість, відсутність заздрощів, душевна чистота, влада над почуттями, свідомий розум, духовний розвиток, віра, незлобивість – такі десять відзнак всякого істинного вчення», «Пісню підтримай, мужність відзнач, щирість вислухай, любов вли в своє серце» та інші.

Майбутнім фахівцям соціальної сфери під час знайомства з творчістю Олесь Бердника можна рекомендувати використовувати в практичній роботі з клієнтами метафори, спонукальні речення, порівняння, епітети, на які багаті романи та повісті автора та які можуть допомогти під час «годин формування цінностей», інтерактивних занять, диспутів, бесід на морально-етичну тематику. Виховну й пізнавальну спрямованість мають легенда про Змія та Лебедя, пісні, що лунають із вуст героїв, притчі.

Крім того, роман-легенда «Подвиг Вайвасвати» – це твір про значення пізнання істини, здобуття освіти, їх вплив на розвиток духовності людини. У романі автор яскраво описує те, як легко керувати рабами, що не мали доступу до знань. Власне, Олесь Бердник говорить про потребу постійного пізнання та розвитку як запоруку свободи. Усвідомлення студентами цього смислу сприятиме формуванню в них прагнення до безперервної освіти та самовдосконалення.

Безмежна віра в людину, її приховані можливості та сильні сторони, які проголошуються автором, є основою актуального в наш час підсилювального підходу в соціальній роботі. А віра в перемогу добра, яка заявлена у вислові «*Білий Лебідь невмирущий. Чуєш мене? Безмір посилає йому сили свої. Він збере свої крила, заживить розтерзане серце...*», – демонструє соціально-психологічну теорію відновлення.

Отже, усе вищесказане демонструє актуальність творчості Олесь Бердника та важливість ознайомлення з його творами студентів – майбутніх педагогів, фахівців соціальної сфери.

Список використаних джерел

1. Бердник Олесь. Подвиг Вайвасвати / Олесь Бердник // Бердник Олесь. Покривало Ізиди. – Київ : Схід-Захід, 2010. – С. 113-270.



Тетяна Сторожук

*студентка бакалаврату
інституту філології та журналістики
Житомирського державного
університету імені Івана Франка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук,
доц. Башманівська Л. А.)*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Основою розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорукою майбутнього України є освіта. Це синтез національних традицій з інноваціями – як виробленими всередині неї, так і запозичені іззовні, з скарбниці вселюдського досвіду. У сучасному світі знання стають усе більш доступними для тих, хто хоче оволодіти ними, тому переосмислюється самоцінність знань. ХХІ ст. – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, у якому якість людського потенціалу, рівень освіченості й культури всього населення набувають вирішального значення для економічного та соціального поступу країни. Інтеграція й глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, які відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер.

На сьогодні зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану із різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку й самовдосконалення людини. Це зумовлює зменшення питомої ваги готової інформації, зміну співвідношення між структурними елементами змісту на користь засвоєння учнями способів пізнання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного компонента змісту. Поряд з традиційними джерелами здобуття знань широко використовується інноваційні та інтерактивні технології [1].

Актуальність використання інтерактивних технологій пояснюється безперервним інтересом провідних науковців і практиків до покращення умов процесу навчання в сучасній

школі, а з цим пов'язано втілення в життя пріоритетних технологій освітнього характеру. Зокрема, актуальними є праці методистів Н. Васильєвої, І. Гудзик, О. Демчик, Л. Коломієць, С. Крамаренко, Л. Ніколаєнко, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пошетун, В. Приходько, Г. Сиротенка, Л. Симоненко, Н. Яремчук та інших.

Метою статті є аналіз інтерактивних технологій навчання під час вивчення української літератури.

Живучи в сучасному інформаційному суспільстві, учень має володіти вміннями не лише швидко засвоювати нові знання, але й ефективно використовувати їх у всіх сферах життя на практиці. Тому дедалі більше уваги приділяється оновленим та модернізованим дидактичним технологіям, які стимулюють до інноваційних змін у навчальному середовищі та сприяють покращенню техніки засвоєння нових знань. Це і є однією з першопричин виникнення інтересу до інтерактивних технологій навчання.

Неможливо заперечувати той факт, що в історії педагогіки завжди існувало прагнення до безперервного пошуку покращення систем, методів та форм пізнавальної діяльності учнів, яка базується на основних засадах побудови процесу навчання. Наголошувати на необхідності активної форми навчання розпочали ще давньогрецькі вчені Сократ, Платон та Аристотель. Саме вони значну увагу приділяли різноманітним методам навчання, що сприяли всебічному розвитку особистості. Послідовниками цих ідей були такі відомі педагоги, як Джон Дьюї, Леонід Занков, Ян Амос Коменський, Йоганн Генріх Песталоцці, Жан-Жак Руссо, Костянтин Ушинський та інші. Вони вважали, що ефективність використання різноманітних методів залежить передусім від рівня організованості та керованості процесу навчання – власне, у певних рисах технологізації. Такий підхід дає право стверджувати, що навчальний процес є реалізацією тієї чи іншої технології, а сучасні освітні технологічні системи є не що інше, як єдність традиційних елементів минулого та інноваційний досвід сучасності.

Розвиток науки й техніки дав учителям та учням нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи педагога з авторитарного

транслятора готових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання, що вкладалася в схему «учень – технологія – учитель», за якої викладач перетворюється на педагога-методолога, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання [2, с. 44].

В останні десятиліття інтерактивне навчання набуло широкого застосування в педагогічному процесі, оскільки саме інтерактивні технології дають змогу розвивати творчі здібності школярів, забезпечують умови, необхідні для розвитку дитини, реалізують її природні здібності, виховують індивідуальну особистість, здатну до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, яка вміє застосовувати одержані знання на практиці, критично мислити, прагне реалізувати себе. В сучасній вітчизняній методиці інтерактивні методи визначаються по-різному. З одного боку, інтерактивний означає здатність знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Інтерактивне навчання, як вважають В. Гузєєв, В. Кондратюк, С. Крамаренко, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Саган – це передусім діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя та учня. З іншого боку – це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці). Сутність інтерактивного навчання, на думку О. Пометун, О. Пироженко, Г. Токмань, Л. Щербини, полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів [3, с. 18].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Воно ефективно сприяє формуванню загальнолюдських цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Словесник виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Для інтерактивного навчання характерне досягнення навчальних результатів шляхом упровадження інноваційних технологій, пошуку відповіді на

питання «Як навчати? Як створити умови?», а не традиційне «Що вивчати?». Такий підхід вже вичерпаний практикою освіти. Перш, ніж почати ґрунтовний розгляд інтерактивних навчальних технологій, зауважимо, що термін «пасивне навчання» є умовним, адже будь-яка організація навчального процесу неодмінно передбачає певний рівень пізнавальної активності суб'єкта (учня), інакше досягнення навіть мінімального результату неможливе.

Характерно те, що учень у такому навчанні виступає в ролі «об'єкта» навчання й має засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника тощо, тобто джерелом правильних знань. У цьому випадку використовують методи, що вимагають від учнів лише слухати й дивитися (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування учнів). Учні, як правило, мало спілкуються один з одним або зовсім не спілкуються й не виконують жодних творчих завдань.

Активний тип навчання передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем [4, с. 13].

Вивчаючи, наприклад, у 6 класі твір Всеволода Нестайка «Гореадори з Васюківки», можна застосувати інтерактивний прийом «Мозковий штурм» за такими орієнтовними запитаннями:

– Який настрій опанував вами, коли ви прочитали уривок? Чому?

– Які вчинки хлопців ви засуджуєте, а які схвалюєте? Як би ви вчинили на їхньому місці?

– Спробуйте з'ясувати, які наміри були в хлопців – лихі чи добрі? Визначте риси вдачі головних героїв.

– У яких випадках ви зробили б інакше, а в яких так, як діяли Ява й Павлуша?

– Як ви вважаєте, Ява і Павлуша – романтики?

Також можна використати інтерактивний метод «Акваріум». Одна група учнів (за бажанням) займає місце в центрі класу. Їй пропонується запитання і дається інструкція для проведення дискусії в групі (прочитати вголос завдання, обговорити його в групі, за 3-4 хвилини підсумувати, дійти

спільного рішення і оголосити його). Інші учні – зовнішнє коло – спостерігають не втручаючись. Після цього відбувається обговорення, де учні виявляють свою згоду чи ні з думкою групи, обґрунтовують, чи була думка доведеною, аргументованою. Далі в «Акваріум» потрапляє інша група. Для обговорення в «Акваріумі» пропонуються запитання:

- Що таке дружба? Як ви розумієте?
- Які риси характеру необхідні в житті кожної людини для дружби?

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 80-і рр. ХХ ст., засвідчують, що інтерактивне навчання дає можливість збільшити відсоток засвоєння матеріалу, впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику) [4, с. 16].

У сучасному розумінні для інтерактивного навчання характерні такі риси:

- 1) двобічний характер;
- 2) спільна діяльність викладача та учнів;
- 3) керівництво процесу викладачем;
- 4) спеціальна організація та різноманітність форм;
- 5) цілісність та єдність;
- 6) мотивація та зв'язок з реальним життям [5, с. 2].

Однак упровадження будь-якого нового методу потребує спеціальних умов, за яких його застосування дасть найкращі результати. Інтерактивні технології не є винятком і для того, щоб їхнє застосування принесло бажаний результат, необхідно створити для них оптимальні умови. Інтерактивні технології потребують певної зміни життя всього класу, а також значної кількості часу для підготовки як учням, так і педагогові.

На думку деяких методистів, школярі за період навчання пристосовуються, звикають до традиційних методів навчання, до обстановки в класній кімнаті, що змінюється з року в рік, до постійних форм і способів власної діяльності та діяльності педагога. Їм знайомі «правила гри», усі «закони» звичайного навчального заняття, у якому все зрозуміло й передбачено й немає місця для чогось невідомого. Цей феномен називають «зоною психологічного комфорту» (за британською дослідницею Дж. Льюїс). Таким чином, кожен вихованець створює собі в цій моделі навчального простору певну «зону комфорту», де

почувається у відносній безпеці. Вихід за межі цієї зони породжує спочатку стан невпевненості, тривоги, почуття дискомфорту, бажання повернутися до звичного, вимагає від учителя певних дій, спрямованих на адаптацію учнів ситуації, що змінилася. Після їхньої адаптації до нових умов діяльності межі їхньої «зони комфорту» розширюються, й учні знову відчують себе психологічній безпеці й затишку.

Застосування педагогом інтерактивних технологій навчання також змінює звичну для школяра ситуацію навчання, характер його діяльності, ставить його в іншу позицію: учень перестає бути «пасивною посудиною», у яку «вливають чергову порцію знань», а стає активним учасником навчання [6, с. 11].

Для того, щоб процес адаптації до нових технологій розпочався та пройшов успішно, суб'єкт навчання має вийти за межі попередньої «зони комфорту», розширити її, відчути себе в новій ситуації безпечно. Подолання страхів, невпевненості перед новою ситуацією, розуміння та прийняття учнями нових вимог буде, у свою чергу, впливати на ефективність його навчальної діяльності [6, с. 12].

Починати потрібно з поступового використання цих технологій, особливо, якщо педагог та школярі не досить ознайомлені з такими інноваціями. Можна навіть створити цілий план поступового впровадження інтерактивних технологій. Також доцільним буде проведення з учнями особливого організаційного заняття, створити з ними «правила роботи в класі». Бажано використовувати спочатку простіші інтерактивні технології – «Робота в парах», «Мозковий штурм» тощо. І лише тоді, коли в учителя та учнів з'явиться досвід проведення подібної роботи, такі заняття будуть проходити набагато легше, а підготовка потребуватиме менше часу.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема для того, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу й глибоко його вивчити, а не перетворити технології на безглузді «ігри заради самих ігор», педагог повинен старанно планувати свою роботу.

Застосування нових технологій висуває певні вимоги до структури уроків літератури. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів:

- 1) мотивація;

- 2) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- 3) надання необхідної інформації;
- 4) інтерактивна вправа – центральна частина заняття;
- 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Загалом, процес упровадження інтерактивних технологій у навчальний процес потребує ґрунтовної підготовки вчителя та учня. Вони повинні навчитися успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, переконувати й бути переконливим і толерантними, розуміти інших, уміти ставити запитання та знаходити на них відповіді.

При використанні інтерактивних методик під час вивчення української літератури важливим є те, що педагог і школяр є рівноправними учасниками навчання. Обов'язок учителя – бути першим серед рівних. Тільки демократичний стиль управління учнівським колективом застосовується при використанні інтерактивного навчання. Це, у свою чергу, позначається на стосунках між учителем і учнем, між школярами. Під час організації різних видів роботи на уроці також важливо сприяти створенню творчої атмосфери в процесі пізнавальної діяльності дітей.

Використання інтерактивних форм і прийомів роботи дозволяє зробити уроки літератури цікавими й творчими, підвищити коефіцієнт корисної дії школярів на уроці. Але ця методика вимагає від педагога більшої віддачі, ширшого використання методичних новинок, що, потребує напруження розумових і духовних сил.

Список використаних джерел:

1. Концепція загальної середньої освіти: [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/
2. Мельник Л. Сутність інтерактивного навчання та особливості його впровадження у навчальний [Електронний ресурс] / Л. Мельник. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/23/visnuk_14.pdf
3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2007. – 144 с.

4. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Видав. гр. «Основа», 2003. – 80 с.

5. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / С. О. Сисоєва, С. М. Алексюк та ін.; за ред. С. О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

6. Щербакова. Н. Використання інтерактивних методів навчання на уроках української літератури як умова формування пізнавальної самостійності учнів / Н. Щербакова // Укр. мова і літ. в шк. – 2010. – № 5. – С. 18-23.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Людмила Войтюк

(спеціаліст вищої категорії, «учитель-методист», учитель української мови та літератури Ладизжинської загальноосвітньої школи I-III ступенів №4 Ладизжинської міської ради Вінницької області)

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ

*Доброта – це мова, яку можуть
почути глухі й побачити сліпі
Марк Твен*

Доброта, совість, честь, гуманність... Про ці та інші людські якості ми чуємо щодня з екранів телебачення, радіо, з уст рідних, друзів, учителів. «Стався до інших ,як хочеш, щоб ставилися до тебе», «живи по совісті» – такі заповіді ще з дитинства знайомі кожній людині. Що ж таке совість? Чому, прислухаючись до «внутрішнього голосу», можна уникнути багатьох помилок? Чому, дотримуючись моральних принципів, можна створити щасливу родину й процвітаючу

державу? Саме морально-етичне виховання сприяє тому, щоб кожен відчував себе Людиною в суспільстві, кожен був упевненим у майбутньому, в тому, що ніхто не зможе принизити гідність особистості.

«Навчися спершу добрих правил моралі, а потім мудрості, бо без перших важко навчитися останньої», – так зауважував у своєму трактаті «Наставление нравов» видатний чеський педагог Я. А. Коменський, цитуючи давньоримського філософа Сенеку. Видатні діячі науки, культури (Леся Українка, І. Франко, Б. Грінченко, В. Винниченко та ін.) надавали важливого значення вихованню дитини. Це спостерігаємо, наприклад, у таких творах, як «Федько-халамидник» В. Винниченка, «Украла», «Грицько» Б. Грінченка, «Давня казка» Лесі Українки.

Нині в Україні відбуваються процеси, спрямовані на гуманізацію суспільства, тому питання морального виховання має досягти серця кожної людини. Саме піднесення духовності особистості стає необхідною умовою формування людини нової доби, людини ХХІ століття, від якої значною мірою залежить доля держави. Важлива роль у вихованні людини належить школі. Як зазначав Сухомлинський, «учитель повинен знати й відчувати, що на його совісті – доля кожної дитини». Він має намагатися виховати особистість, яка поважатиме себе та інших людей, а головне – не буде байдужою.

Уроки позакласного читання значною мірою сприяють вихованню в учнів морально-етичних цінностей. Це пов'язано насамперед із тим, що вчитель при підготовці до таких уроків не обмежений рамками шкільної програми, а має можливість самостійно дібрати художній твір, який, на його думку, впливатиме на формування особистості дитини. Педагог має змогу творчо підійти до побудови занять із позакласного читання.

Мета статті – дослідити вплив уроків позакласного читання на формування особистості дитини, на виховання морально-етичних норм і цінностей у суспільстві.

Проблема уроків позакласного читання не нова. У методиці літератури вона знайшла відображення в працях Н. Волошиної («Уроки позакласного читання»), О. Куцевол

(«Уроки позакласного читання як творча діяльність учнів»), Є. Пасічника («Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах»), Б. Степанишина («Викладання української літератури в школі») [1; 3; 4; 5]. Зокрема, літературознавцями звернено увагу на типи, структури, тематику та виховне значення уроків позакласного читання.

Як зробити урок цікавим? Як зачепити тендітні струни дитячої душі? Як спрямувати її в те річище, де панують злагода, добро, людяність, честь, гідність? Звичайно ж, дуже важливою є тематика творів, підібраних для уроків позакласного читання.

Наприклад, у 8 класі доречно провести урок-психологічне дослідження за новелою Є. Гуцала «Хто ти?». Вибір цього твору зумовлений тим, що в ньому порушено багато проблем, які не втрачають актуальності:

- значення сім'ї в житті людини;
- почуття відповідальності за рідних і близьких;
- уміння цінувати те, що маємо.

Використання елементів рольової гри (пошук дівчинкою мами на передачі «Ключовий момент») сприятимуть емоційному налаштуванню учнів на усвідомленні важливого значення батьків у житті кожної людини:

Мамочко, мамо, матусю...

Де ти? Хоча б відгукнись...

І найріднішій людині

В очі хоч раз подивись...

Я не шукаю багатства,

Лиш шукаю тепла.

Просто у друзів є мама...

Ну, а у мене – нема... [2, с. 55]

Потрібно звернути увагу дітей на те, що дорогих серцю людей необхідно цінувати й берегти:

Шануймо наших близьких,

коли вони є з нами,

Коли в серцях гарячих

живії б'ють ключі,

Бо потім уже пізно

вмиватися сльозами,

*За душі даючи їх
великі калачі... [2, с. 57]*

Життя талановитої буковинської письменниці Анни Душак є прикладом мужності, оптимізму, віри в себе та в людей.

*Я не журюся тим, що золота не маю,
Що срібло і кришталь не прикрашають дім,
Бо я щаслива тим, що біль і радість знаю,
І що любов живе у серденьку моїм. [2, с. 49]*

Для ознайомлення старшокласників із життям і творчістю Анни Душак доцільно обрати тип уроку «візит у гості», урахувавши те, що, на жаль, більше тридцяти років ця сильна духом людина була прикутою до ліжка. Уявно відвідавши письменницю, учні зрозуміли, що потрібно цінувати кожен мить життя, даровану долею й Богом:

*Не згаси ти у душі любові,
Не згуби коріння свого роду.
І радій зірниці світанковій,
Пий життя, як п'є веселка воду.
Будь щасливий тим, що сонце сходить,
І що можеш ти його зустріти,
Що криниця не всиха, сад родить,
А матуся іще садить квіти.
Бережи безцінний дар кохання,
Він лиш раз дарується Всевишнім,
Бо є мить і перша, і остання,
Як цвітуть і одцвітають вишні... [2, с. 58]*

Як зберегти людські якості в родині, де панують пияцтво, злиденність, де діти не відчувають любові й теплоти батьків та змушені йти жебракувати? Чи є майбутнє в таких дітей?

У 8 класі доречно буде провести урок-пошук «Щастя очима дітей» за твором Грицька Григоренка «Чужим щастям». Це оповідання спонукає учнів задуматися про те, як уникнути подібних ситуацій у житті, а також сприяє вихованню в школярів почуття любові, милосердя, віри в краще майбутнє.

Важливе значення на уроці має зв'язок із життям. Наприклад, щоб краще висвітлити проблему безпритульності неповнолітніх, творчій групі «статистів» під керівництвом

учителя варто звернутися до відділу в справах сім'ї та молоді, де їм нададуть потрібну інформацію.

Чи знаємо ми, як потрібно ставитися до людей з обмеженими можливостями? Чи вміємо не принизити, а допомогти таким людям, посприяти тому, щоб вони відчували себе потрібними суспільству? Ще в школі потрібно виховувати свідомих громадян, які мають розуміти, що світ різноманітний, що кожна людина – *особистість*, яка заслуговує на увагу й підтримку.

В 11 класі доцільно провести урок позакласного читання «Сила материнської любові й відданості» за твором сучасної української письменниці М. Матіос «Мама Маріца – дружина Христофора Колумба». Доречно буде запропонувати школярам проникнути у внутрішній світ матері, бо тільки так вони здатні будуть зрозуміти трагедію того, що відчуває жінка, у якої народилася хвора дитина.

Дуже болючою залишається проблема СНІДу в суспільстві. У чому причина, що люди хворіють на СНІД? Як маємо ставитися до таких хворих? Чи можна уникнути цієї страшної хвороби? Відповісти на ці та інші запитання допоможе урок-психологічне дослідження «Щастя тим, хто йде далі» за твором С. Талан «Коли ти поруч». Такі вправи, як «Життєва піраміда», «Деталь-підказка», «Маркетолог» сприятимуть усвідомленню учнями надзвичайної цінності життя, справжньої дружби, величі кохання, взаємодопомоги та підтримки.

Дуже корисним буде проведення в 11 класі уроку «Порятунок усюди, де є любов» за твором Олени Печорної «Кола на воді». Проблеми, порушені автором, є дуже актуальними нині:

- залежність підлітків від соціальних мереж;
- страждання дітей від розлучення батьків;
- зникнення людей;
- стосунки батьків і дітей.

Організувати заняття доцільно у вигляді передачі «Чекаю на тебе», що допоможе школярам усвідомити значущість сім'ї в житті людини.

Саме на уроках позакласного читання учні та вчитель мають змогу значного мірою використати свій талант,

проявити свою творчість. Тема добору художніх творів для уроків позакласного читання, які сприятимуть морально-етичному вихованню школярів, є невичерпною. Також учитель має цікаво організовувати урок позакласного читання, де учень відчуватиме себе активним учасником заняття, а не спостерігачем. Завдання словесника – розгледіти твори, які зуміють зачепити читача, сприятимуть вихованню справжньої особистості.

Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Уроки позакласного читання / Н. Й. Волошина // Укр. мова і літ. в шк. – 1993.– №2. – С. 17-22.
2. Душак А. К. Дивоквіт любові : збірка поезій / А. К. Душак. – Львів : Свічадо, 2007. – 113 с.
3. Куцевол О. М. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О. М. Куцевол // Укр. мова і літ. в середн. школах, гімназ, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 3. – С. 70-82.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. А. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000 – 384 с.
5. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – Київ, 1995– 246 с.

Наталія Гончарук



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

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТА НЕФІКЦІЙНИХ ДЖЕРЕЛ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА В ШКОЛІ

Загальноновизнаною аксіомою сучасного літературознавства є твердження, що Михайло Стельмах займає одне з чільних місць в українській прозі ХХ ст. Дослідники його творчості

називали митця «літописцем українського села» (Г. Штонь). Народившись на Поділлі в сім'ї бідного селянина, М. Стельмах зумів досягти небачених висот для тогочасної простої радянської людини. Його творчість була високо оцінена, свідченням чого є велика кількість державних премій та нагород, хоча письменник був позапартійним. Та найбільшим визнанням була любов багатотисячної когорти читачів.

Ознайомлення сучасних школярів з творчістю М. Стельмаха відбувається в 7 кл., зокрема, читання фрагментів його автобіографічної повісті «Гуси-лебеді летять...» (5 год.). У програмі зазначено, що це автобіографічна повість про дитинство митця. Відтак вважаємо, що вчитель за логікою уроку повинен дати учням не тільки уявлення про те, де жив і зростав Михайло Панасович і за яких умов був написаний його найвідоміший твір, а також детально охарактеризувати особистість співця Поділля. Цей матеріал потрібно викласти на етапі підготовки учнів до сприймання художнього твору, що необхідно для подальшого повноцінного осмислення його ідейно-художньої сутності.

Через обмежений час на занятті педагог може ширше подати цей матеріал у форматі проведення уроків позакласного читання та літератури рідного краю. Виникає необхідність залучення різноманітних джерел вивчення творчості М. Стельмаха, щоб заняття були цікавими й пізнавальними для учнів.

Мета статті – окреслити методичні правила використання художньо-біографічних та нефікційних джерел у форматі вивчення творчості митця в середній ланці загальноосвітньої школи.

У сучасній методиці утвердилась думка, що при вивченні життя та творчості письменника вчитель може спиратися не лише на літературознавчі джерела, а й на документальні (нефікційні) й художньо-біографічні твори, як створені власне митцем, так і написані про нього. Допомогти учням пізнати творче обличчя майстра слова, на думку Є. Пасічника, допомагають «листи письменників, автобіографії, щоденники, спогади сучасників, художньо-біографічні твори тощо» [10, с. 108].

За словами І. Семенчука, повість «Гуси-лебеді летять...» – «це не тільки натхненно-поетична думка, художня біографія письменника. Ця повість – ключ до розуміння того, як формувався світогляд майбутнього митця, звідки черпав і черпає М. Стельмах оту духмяну, нев'янучу красу... Любов до Людини, до природи!» [11, с. 9]. Ці слова авторитетного літературознавця уяскравлюють думку, що цю автобіографічну повість варто читати повністю, адже саме через світосприймання сільського хлопчика Михайлика можна художньо осмислити естетичні погляди письменника.

Отож, *перше методичне правило*: учитель-словесник має навчати юних читачів бути особливо чутливими й уважними до автобіографічних творів, адже в зв'язку з посиленням суб'єктивного начала в автора з'являється реальна можливість для максимального самовираження. У випадку зі Стельмахом це сутнісно ще й тому, що автобіографічна повість як жанровий різновид епосу посідає важливе місце в його творчості.

Другим правилом є вимога вибудовувати такі уроки на основі особливої емоційної та інтелектуальної піднесеності. Цьому сприятиме виразне читання зразків «поетичної критики» – віршів, присвячених М. Стельмаху. Це, зокрема, поезії «Життя – горіння» М. Данька [3, с. 17], «Винограду співоха лоза...» А. Костецького [5, с. 7], «Правда» П. Палія [9, с. 3], «З його пера – душа людини – велет...» О. Вітенко [1, с. 90] та ін.

На етапі мотивації навчальної діяльності, замість вступного слова вчителя, пропонуємо виразно прочитати поезію М. Данька «Життя – горіння»:

*Є зимні душі, тихі, крижані,
Є цвіт, як цвіль, що пахне нафталіном.
Вночі літають зграї кажанів –
Бояться сонця малиновим літом!
Є люди, що ніколи не жили,
Не знали мук, але не знали й свята.
Їх тедзь безумств ні разу не вжалив,
Їх за дурниці добрий чорт не сватав.
Що вік для них? Вони – луна інерцій,
Йдуть попаски і п'ють блаженство крихт.*

Але є люди, сивина яких –

Це промені розжареного серця! [3, с. 17].

Цей поетичний твір може заінтригувати школярів, оскільки в ньому не названо імені письменника. Педагог має пояснити, що поезія присвячена відомому українському художнику слова II половини ХХ ст. – Михайлові Стельмаху. Це стане хорошим підґрунтям і підготовкою для подальшого емоційного сприймання навчального матеріалу.

Цінним доповненням до окреслення постаті письменника є його епістолярна спадщина. Як зауважує Г. Мазоха, список адресатів М. Стельмаха досить широкий. Серед них зустрічаються особи епізодичні й, навпаки, люди, з якими Михайло Панасович підтримував контакти впродовж тривалого часу. В одному з листів, датованому 06.05.1951 р., читаємо: *«У Москві я буду в червні на декаді української літератури. Коли Ви будете в цей час у стольному граді, зможемо побачитися. Я дуже хотів би Вас побачити. На Україні тепер пишна весна, усе навколо у цвіту, білими хвилями підіймаються сади, жайворонком співають зелені моря полів, усе віщує добрий урожай, і моє хліборобське серце радується без краю»* [8, с. 85]. У цих рядках виявляється сутність душі художника слова, який з дитинства любив природу й працю на рідній землі. Його *«хліборобське серце»* вгадується також у повісті *«Гуси-лебеді летять...»*.

Під час більш детального знайомства з творчістю митця доцільно залучати окремі фрагменти *«Листів М. Стельмаха з фронтів доріг»*, упорядкованих О. Губком: *«Ось вони перед нами – фронтів трикутники, писані на випадкових клаптиках паперу, обпалені блискавицями-гromовицями того побоїща, і їх уже сприймаєш як щось ірреальне, мов тайнопис якоїсь нетутешньої цивілізації...»* [2, с. 35].

Зі сторінок листів дізнаємось про міцну дружбу Михайла Панасовича Стельмаха з Іваном Омеляновичем Синицею. Вони познайомились ще студентами, навчаючись у Вінницькому педагогічному технікумі, потім разом вчителювали в с. Літки на Київщині. Далі їхні дороги розійшлися, і під час війни – у 1943 р. розпочалося листування: *«Дві чисті романтичні юнацькі душі озивались одна до одної, мов два лебеді, захоплені негодою»*. У історичному коментарі розповідаємо семикласникам, що І. Синиця в 1937 р., як тоді часто

траплялось, потрапив через донос недоброзичливця до сталінської катівні. Але він урятував свого колегу-товариша від можливого арешту, узявши на себе всю «вину». Дружба цих двох людей тривала чимало років, вони ніколи не переставали спілкуватись. Після війни 1941-1945 рр. обидва зробили успішні кар'єри: М. Стельмах – талановитого прозаїка, І. Синиця – відомого науковця, став доктором психологічних наук, фахівцем з психології мови та педагогічної майстерності.

Вважаємо, що використання епістолярію дозволить учителю показати учням, що письменник – це звичайна людина, із своїми буденними потребами, але разом із тим він – небуденна особистість, яка бачить світ зовсім по-іншому, по-своєму й засобами художнього слова доносить свою авторську позицію.

Третім методичним правилом побудови таких уроків є використання різноманітних нефікційних джерел – спогадів, мемуарів, щоденників, записників письменників. Так, на уроках позакласного читання цікавою й пізнавальною для учнів 7 кл. буде книга спогадів молодшого сина Михайла Панасовича Дмитра Стельмаха «Скелети в письменницьких шафах» [12]. У ній викладено цікаві, часом комічні, часом драматичні моменти з життя письменникової родини та їхнього близького оточення. З цього твору, що належить до категорії non fiction, школярі можуть почерпнути інформацію про сім'ю митця, про те, як формувалась його творча особистість, як важко переживав війну, як вигранювався його літературний талант. Цікавою для учнів буде інформація про Ярослава Стельмаха (старшого сина Михайла Панасовича), чия повість «Митькозавр з Юрківки, або Химера лісового озера» вивчається за програмою в 6 кл. Це сприятиме посиленню внутрішньо-предметних зв'язків і зміцнюватиме знання школярів.

Одним із жанрів нефікційної літератури є мемуари. Це прозова спогадова розповідь автора про реальні історичні, соціальні, культурні та інші події, учасником або свідком яких він був особисто, та про видатних людей, з якими його зводила доля. У мемуарному творі автор, який водночас є

наратором й учасником описаних подій, виступає ще й свідком оповідуваних історій [15, с. 303].

Саме мемуаристика є одним із незамінних джерел відомостей про минуле митця. На думку літературознавців, спогади бувалих людей цікаві не лише тим, що в них розповідається про дійсні події, висвітлені крізь призму світосприйняття й життєвого досвіду автора, але й створюється ефект присутності читача в тих колізіях, що розгортаються, роблять його співкоментатором [6, с. 3].

У 2004 р. у київському видавництві «Ярославів Вал» вийшли мемуари дружини Я. Стельмаха – Людмили під назвою «Мій кіт за тобою скучив» [13]. Фактуаж книги досить багатий, тут уміщено чимало фотографій, зображено значну кількість постатей літературного процесу останньої третини ХХ ст., зокрема, досить поетично виписано образ Михайла Панасовича. Авторка книги згадує про нього з душевною теплотою: *«І знов повертаюсь в ірпінські дні – до Михайла Панасовича. Якось він, як завжди, схилив голівоньку набік, дивлячись трохи спідлоба, але не вовкувато – лагідно, сказав: «Чи не переглянете ви, Людмילו, оці сторінки?». Уважно прочитавши, показую: «Ось тут на одній сторінці три рази «губи, як вишні». Він схопив сторінки й, виходячи: «Ну, може, ви вмієте краще...». Отакої, за моє жито – мене ж бито. Але, ясна річ, у книжці вже не було так багато “вишневих губ”»...* [13, с. 80]. А загалом, як зауважує Л. Стельмах, *«...голос його був лагідний, не сердитий, він узагалі був не «свекруватий» і не прискіпливий...»* [13, с. 81].

Використання низки художньо-документальних та літературних джерел під час проведення уроків української літератури потребує дотримання ще **четвертого методичного правила** – організації діалогічної взаємодії учасників навчального процесу. О. Куцевол наголошує на тому, що при проектуванні уроку вивчення життєпису письменника з широким залученням творів художньо-документального характеру, «словесник повинен урахувати, що під час їхнього сприймання та аналізу виникає своєрідний полілог багатьох комунікантів: учитель – учень – особа конкретного письменника в художньо-документальному джерелі – сам автор цього твору – позиція літературознавців,

250

критиків, які у своїх працях дають оцінку постаті митця. Кожний компонент має бінарний зворотний зв'язок, що детерміновано подвійною інтерпретацією: щоб учень повно сприйняв біографію та особистість письменника, потрібна допомога вчителя, котрий, виконуючи роль фасилітатора, забезпечує осмислення юним читачем авторської концепції, відображеної в художньо-документальному джерелі» [7, с. 363].

За *п'яте правило* може слугувати новаторська позиція Г. Токмань щодо інтеграції методів та прийомів викладання життєпису митця для створення цілісного процесу: «Об'єднавчим у реалізації принципів викладання життєпису та у використанні численних джерел роботи може стати екзистенційний діалог, який учитель провів з уявлюваним ним письменником. Педагог розповідає про свою першу зустріч з творами митця, про своє відкриття фактів його біографії, особистісні відгуки на них. Добре, якщо вчитель подорожує й може передати школярам свої враження від рідних місць письменника, від екскурсії меморіальним музеєм, від хвилин біля його могили. Іноді викладач перевтілюється в митця і вживає форму невластиву прямої мови, починаючи говорити від його імені. Найкраще це робити для того, щоб показати наочно ситуацію екзистенційного вибору, у яку потрапив письменник – тоді поворот долі митця буде тлумачитись як його вільний вибір, навіть у жорстких історичних обставинах» [14, с. 123].

Шосте правило формулює вимоги до типів уроків вивчення письменницької біографії: вони мають бути різноманітними, з доцільним чергуванням традиційних та інноваційних. До прикладу, О. Демчук наводить такі типи новаторських занять, присвячених вивченню життєписів майстрів слова, як лекція-дослідження, урок-семінар, урок-інсталяція, комбінована лекція (мистецтво і психологія), інтегрований урок-психологічний портрет, лекція-огляд, лекція-коментар, урок-політичний діалог, урок-інтерв'ю [4, с. 3].

Сьомим правилом є застосування інтерактивних методів і прийомів навчання, які активізують учнів, підвищують ефективність сприймання. Цікавими для школярів будуть

популярні зараз рольові ігри, прес-конференції, творчі зустрічі, інтерв'ю з «присутніми письменниками» тощо. Як бачимо, спектр форм організації навчальної діяльності учнів надзвичайно широкий. Проте найголовнішим методом вивчення біографії, на нашу думку, залишається слово вчителя, реалізоване у формі нарисової художньої розповіді.

Отже, під час вивчення біографії та творчості М. Стельмаха можна використовувати як традиційні, так й інноваційні типи уроків, але обов'язково потрібно залучати літературні та художньо-документальні джерела, щоб заняття було водночас науково вивіреном, пізнавальним і цікавим для школярів. Пропонуємо використати такі форми й теми занять:

✓ *урок-психологічне дослідження* «Душа летить в дитинство, як у вирій...» (за повістю «Гуси-лебеді летять...» М. Стельмаха), де залучаються спогади, мемуари, художньо-біографічні твори;

✓ *урок-портрет літературного героя* «Єдність світу природи й світу дитячої душі» (використати художньо-біографічні твори та спогади про М. Стельмаха);

✓ *урок-літературно-музична композиція* «Ой, летіли дикі гуси...» (за повістю «Гуси-лебеді летять...») з використанням зразків «поетичної критики» про співця Поділля;

✓ *урок захисту проєктів* «А лебеді летять... над моїм дитинством, над моїм життям...» (про життєвий і творчий шлях М. Стельмаха) та ін.

Важко не погодитись зі словами відомого вченого-методиста Є. Пасічника про те, що «вивчення життєвого й творчого шляху письменника – важлива ланка в системі викладання літератури в школі. Насамперед це пояснюється тим, що життя й діяльність визначного майстра слова є найкращим коментарем до його творів» [10, с. 186]. Отже, вивчення творчості М. Стельмаха із залученням широкої джерельної бази (літературних та нефікційних матеріалів) сприятиме вихованню високоморальних, національно свідомих та життєво компетентних громадян України.

Список використаних джерел

1. Вітенко О. «З його пера – душа людини – велет...» : [вірш] / Олена Вітенко / «Михайлу Стельмаху – уклін земляцький, шана від подолян, України трударів»: (до 100-річчя видатного українського письменника) // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2012. – № 19/21 (311/313). – С. 88-90.
2. Губко О. Листи Михайла Стельмаха з фронтних доріг / Олексій Губко // Слово і час. – 1993. – № 6. – С. 34–39.
3. Данько М. Життя – горіння : [вірш] / М. Данько // Прапор. – 1965. – № 6. – С. 17.
4. Демчук О. В. Життєпис письменника : конспекти нестандартних уроків / О. В. Демчук. – Київ : Педагогічна преса, 2002. – 192 с.
5. Костецький А. Винограду співоча лоза : [вірш] / Анатолій Костецький // Літ. Україна. – 1973. – 23 лист. – С. 7.
6. Костюк Г. О. Апокаліптичні роки / Г. О. Костюк. – Слов'янськ : Печатний двор, 2002. – 188 с.
7. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навч. посіб. / О. М. Куцевол – Київ : Освіта України, 2009. – 464 с.
8. Мазоха Г. С. Епістолярій М. Стельмаха в контексті життя й творчості письменника / Г. С. Мазоха // Літературознавчі студії : зб. наук. праць. – Київ : Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2013. – Вип. 3 (38). – С. 84-89.
9. Палій П. Правда : (М. Стельмаху) : [вірш] / Павло Палій // Молодь України. – 1976. – 22 трав. – С. 3.
10. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Євген Андрійович Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.
11. Семенчук І. Р. Михайло Стельмах : нарис творчості / І. Р. Семенчук. – Київ : Дніпро, 1982. – 227 с.
12. Стельмах Д. Скелети в письменницьких шафах / Д. Стельмах. – Київ : Либідь, 2013. – 168 с.
13. Стельмах Л. Мій кіт за тобою скучив : мемуари / Л. Стельмах. – Київ : Ярославів Вал, 2004. – 335 с.
14. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі : екзистенційно-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – Київ : Мілленіум, 2002. – 320 с.
15. Черкашина Т. Ю. Формування жанрів спогадової літератури / Т. Ю. Черкашина // Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. В. Б. Будака, М. І. Майстренко. – Вип. 4.11 (90). – Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2013. – 328 с.



Олена Гуменюк

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

ВИВЧЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ БАЖАНА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 11 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Залучаючи учнів до вивчення кращих зразків світового письменства, важливо формувати їхнє уявлення про художній переклад як унікальне явище у світовій культурі, результат творчого діалогу автора і перекладача. Учителю словеснику варто будувати свою роботу на уроках літератури так, щоб забезпечити адекватне сприйняття твору учнями.

Над проблемою вивчення перекладацької творчості письменників працюють В. Гладишева, І. Дзюба, О. Ісаєва, Ж. Клименко, О. Селівановський, А. Сваричевський, М. Сулима, Н. Черниш. Зокрема, О. Ісаєва виділяє докомунікативний, комунікативний та посткомунікативний етапи роботи з перекладним твором на уроках літератури [5, с. 18]. На основі ідей Н. Дзюбишиної-Мельник Ж. Клименко сформувала основні етапи формування уявлення особистості про перекладну літературу: інтуїтивне розпізнавання зразків перекладної літератури, пропедевтичне осмислення специфіки перекладної літератури, систематичне теоретико-практичне засвоєння поняття «художній переклад» [6, с. 23].

У літературознавстві останніх років посилилась увага до дослідження методики викладання перекладної літератури українських письменників. Це спричинено введенням в обіг літератури невідомих раніше текстів, прагненням науковців створити цілісну картину досягнень української літератури. Отже, особливої уваги зазнає творчість Миколи Бажана, що за часів радянського режиму критикувалася. Перекладацька діяльність у його розумінні – це не лише робота над словом,

над художнім текстом, а й усебічне наукове вивчення епохи, осмислення її основних перемог та невдач, аналіз фольклорного надбання народу та його архітектурних пам'яток. Перекладацька спадщина Миколи Бажана містить твори таких відомих письменників, як Д. Аліг'єрі, Й. Гете, Г. Гейне, В. Маяковського, А. Міцкевича, А. Навої, О. Пушкіна, Р. Рільке, А. Тарна, Ш. Руставелі, В. Шекспіра та ін.

Науковці ґрунтовно дослідили тематику творів Миколи Бажана, його грузинську спрямованість у перекладацькому доробку, проте недостатньо вивченим залишається питання специфіки викладання перекладних творів, що й становить актуальність пропонованої статті.

Дослідниця Н. Черниш у своїй праці зазначає, що «перше знайомство з далекою й романтичною Грузією відбулося в майбутнього поета ще в дитинстві, коли в кавалерійському полку, де служив батько Платон Артемович, з'явився молодий солдат, грузин за походженням, який своїми оповідками та мелодійними грузинськими піснями одразу ж зацікавив хлопця й спонукав до мрій про недосяжний, розмаїтий, багатий своєю культурою та традиціями край» [8, с. 38]. Варто зауважити, що небагато поетів – його сучасників цікавились літературними надбаннями цієї країни. Можливо, саме такі дитячі спогади спонукали молодого поета до вивчення культури та традицій Грузії, перекладу найцінніших надбань грузинської літератури.

Своєю діяльністю Микола Бажан прагнув засвідчити тісний взаємозв'язок української літератури з грузинською культурою. Його основним завданням було продемонструвати взаємовпливи, що їх збагачують. Перекладаючи твори грузинських письменників та поетів, він обирав лише ті, що були пов'язані з Україною (як, зокрема, Д. Гурамішвілі поема «Давитіані»).

Вивчаючи перекладацький доробок Миколи Бажана, доцільно скласти біографію письменника так, аби діти могли зрозуміти причини, що спонукали його саме до цієї діяльності. Важливо пояснити особливості часу, за якого жив перекладач та принципи панівної ідеологічної системи. Це дасть учням змогу осмислити громадянський подвиг перекладача та оцінити його внесок у розвиток української літератури.

Подаємо доречний фрагмент уроку щодо специфіки перекладацької діяльності письменника.

Тема: Українська література 1920-1930 років.

Мета: ознайомлення учнів з особливостями літературного процесу 1920-1930 років, життєвим і творчим шляхом письменників «Розстріляного відродження»; розвивати вміння грамотного аналізу поетичного доробку цього часу, висловлювати власні враження щодо прочитаного; виховувати почуття поваги до української літератури 1920 – 1930 років, патріотизм та високі моральні якості учнів.

Методи: бесіда, слово вчителя, робота з таблицею.

Тип уроку: вивчення нового матеріалу.

Обладнання: портрет Миколи Бажана, проекторна дошка

Хід уроку

I. Мотивація навчальної діяльності.

Виразне читання уривку «Політ крізь бурю» Миколи Бажана.

«Про мене знаєш більше, аніж кажеш.
Неприятнь тліє нишком, наче трут.
Вдивляєшся, чекаєш, міриш, важиш, —
не вірить людям — твій щоденний труд.
Я знаю це, і злюсь, і зневажаю,
але убік очей не відведу,
бо ні жаху, ні сумніву не маю
перед лицем того, на що іду»

Бесіда

1. Які почуття у вас викликав афоризм?
2. Що Микола Бажан прагне донести до читача цими словами?
3. Яким постає перед нами час, у який жив та творив автор?

II. Вивчення нового матеріалу

1. Слово вчителя

Українська література 1920-1930 рр. - складне та дивовижне явище. Цей період ще називають «червоний ренесанс», або «розстріляне відродження», і не дарма. Письменники, що творили в цей час мали бути сильні духом та мати оту єдину ціль, заради якої могли б сказати: «бо ні жаху, ні сумніву не маю перед лицем того, на що іду». До них належать Микола Хвильовий, Юрій Яновський, Павло

Тичина, Олександр Олесь, Євген Плужник, Остап Вишня, Михайль Семенко, Микола Зеров, Максим Рильський.

Цікавою постаттю української літератури 1920-1930 рр. постає Микола Бажан, що зумів творити нову літературу в такий складний для письменників час. Народився він 9 жовтня 1904 р. у Кам'янці-Подільському, проте юнацькі роки пройшли в Умані. Батько його, Платон, був військовим топографом, за неперевереними чутками генеральського рангу.

1922 р. Микола Бажан, що закінчив Уманський кооперативний технікум, їде до Києва вчитися в Кооперативному інституті, а потім – в Інституті зовнішніх зносин. Тут він знайомиться з М. Семенко, який уводить Миколу Бажана в літературне життя. Перший друкований вірш «Сурма юрм» був виданий у Києві в «Жовтневому збірнику панфутуристів» у 1923 р. Сильний вплив на юнака мали експресіоністичні вистави Леся Курбаса в «Березолі», а пізніше Олександера Довженка.

Перша книжка поезій Бажана «17-й патруль» позначена впливами футуризму, конструктивізму, завдяки яким Бажан уник утертих шаблонових колій попередньої української поезії. У другій книжці «Різьблена тінь», лірика, М. Бажан знаходить власний експресіоністично-бароково-романтичний стиль і охоплює велике коло українських тем. Усе це була лише підготовка до справжньої сенсації літератури того часу - книжок: «Будівлі» (1924), «Дорога» (1930), збірка «Поезії» (1930); також велика історична поема «Сліпці», оприлюднена в журналі «Життя й революція» (1931), згодом її заборонили друкувати. У ній змальовано побут лірників XVIII ст., майстерно відтворено колорит епохи. Автор прозоро натякає на тогочасну дійсність: «незрячі жебраки», що «бачили багато» й грали на ярмарках борцям за волю України, тепер грають сучасним Кочубеям й іншим перевертням.

У 1928 р. з'явилася поема «Розмова сердець», що характеризується дискусійністю та викриває імперську ідеологію. Героя поеми переслідує тінь минулого, його рабський страх, його двійник. Урешті герой перемагає двійника заради майбутнього України.

«Гофманова ніч» (1929) - класичне й вершинне втілення власного стилю М. Бажана - вичаровує образ і ритм душі поета. Герой твору вчинив романтичний бунт і від «смерті ще

раз видер кипучу ніч з натхненням і вином», щоб потім знову піти на дно буднів своєї мертвотної доби. Цей твір має деякі автобіографічні особливості Миколи Бажана.

Постійна критика творчості та цькування ідеологічних переконань стало причиною того, що основний доробок Миколи Бажана 30-х рр. – не у власній поезії, а в перекладах. Це насамперед незрівнянний переклад класики грузинського середньовіччя - «Витязь у тигровій шкурі» Шота Руставеллі (1937), Алішера Навої «Фархад і Ширін» (1947), Давида Гурамішвілі «Давитіані» (1949). Він приділяв східним літературам особливу увагу та розглядав Схід як «шкурну» проблему України. Саме схід є органічним складником стилю М. Бажана.

Микола Бажан є лауреатом Ленінської премії (1982), двох Сталінських премій (1946, 1949), Державної премії УРСР (1971), Державної премії УРСР імені Т. Г. Шевченка (1965), Державної премії Грузинської РСР імені Ш. Руставелі (1937).

В останні роки свого життя поет часто хворів, але продовжував працювати в Енциклопедії. Восени 1983 р. провів Всесоюзну нараду працівників енциклопедичної галузі в Києві, а в листопаді помер.

2. Заповніть таблицю про життя і творчість Миколи Бажана.

Захоплення поета	Основні ідеї творів	Найвагоміші здобутки перекладацького доробку	Унесок Миколи Бажана в українську літературу	Нагороди
Експресіоністичні вистави Леся Курбаса в «Березолі», Олександр Довженко.	Викриття імперської ідеології, зображення складного життя простих людей, боротьба за волю України.	«Витязь у тигровій шкурі» Шота Руставелі, Алішер Навої «Фархад і Ширін», Давид Гурамішвілі «Давитіані», О. Пушкін, В. Маяковський, С. Чіковані, Ю Словацький, Ц. Норвід, Я. Івашкевич, Р. М. Рільке, Д. Аліг'єрі.	збірки «17-й патруль», «Різьблена тінь», «Будівлі» (1924), «Дорога» (1930), збірка «Поезії» (1930); історична поема «Сліпці», «Гофманова ніч» (1929).	Ленінська премія (1982), дві Сталінські премії (1946, 1949), Державна премія УРСР (1971), Державна премія УРСР імені Т. Шевченка (1965), Державної премії Грузинської РСР імені Ш. Руставелі (1937).

Отже, вивчаючи перекладацький доробок Миколи Бажана на уроках української літератури в 11 класах загальноосвітньої школи, варто звернути увагу на причини, що спонукали його до цієї діяльності. Важливо пояснити особливості часу, за якого жив перекладач та принципи панівної ідеологічної системи. Це дасть учням змогу осмислити громадський подвиг перекладача й оцінити його внесок у розвиток української літератури.

Список використаних джерел

1. Бажан М. Він говорив з горами / Микола Бажан // Твори : в 4 т. – Київ : Дніпро, 1985. – Т. 3. – 455 с.
2. Бажан М. П. Твори: у 4 т. Переклади / М. П. Бажан – Т. 3. – Київ : Дніпро, 1975. – 396 с.
3. Ісаєва О.О. Теорія і технологія розвитку читацької діяльності старшокласників у процесі вивчення зарубіжної літератури: [монографія] / О. О. Ісаєва. – Київ, 2003. – 380 с.
4. Карбованих слів володар: спогади про Миколу Бажана / [упоряд. Н. В. Бажан-Лауер]. – Київ : Дніпро, 1988. – С. 110–111.
5. Клименко Ж. В. Етнокультурологічний шлях аналізу як ефективний засіб осягнення національної специфіки художніх творів / Ж. В. Клименко // Всесвітня літ. в серед. навч.закл. України. – 2006. – № 5. – С. 52-56.
6. Клименко Ж. В. Проблеми вивчення перекладу, переказу і переспіву / Ж. В. Клименко // Зарубіжна літ. в навч. закл. – 1999. – № 7. – С. 46-50.
7. Костенко Н. В. Микола Бажан. Життя. Творчість. Особливості віршостилістики / Н, В. Костенко. – Київ : КИЙ, 2004. – 382 с.
8. Черниш Н. І. Грузинська тема у видавничій діяльності Миколи Бажана / Н. І. Черниш // Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 1. – С. 36–41.



Марія Кравчук

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

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ РАУЛЯ ЧІЛАЧАВИ В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ЛАНКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У сучасній методиці навчання літератури питання вивчення творчості українських перекладачів набуває дедалі більшого значення. Перекладний твір постає як засіб спілкування між культурами двох народів, як унікальний спосіб самопізнання кожної нації, людської спільноти та окремої особистості. А, як стверджує Ж. Клименко, вивчення особистості перекладача як майстра слова може розкривати нові грані в розумінні перекладених ним творів. Одним із недостатньо вивчених сучасних українських перекладачів є Рауль Чілачава – автор численних збірок поезій, перекладів, наукових досліджень, публіцистичних творів, лауреат багатьох літературних премій, громадський та політичний діяч. Саме недостатня дослідженість перекладної діяльності Рауля Чілачави та відсутність методичних рекомендацій щодо вивчення його творчості на уроках зарубіжної та української літератури в старшій ланці загальноосвітньої школи й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – визначити особливості вивчення життєпису та творів Рауля Чілачави в позакласній роботі з української літератури в старших класах.

При вивченні перекладних творів потрібно враховувати, що воно ґрунтується на трактуванні перекладної літератури як складової українського письменства, важливого чинника у формуванні національно свідомої особистості [3, с. 19]. Тим більше, що творчість Р. Чілачави не обмежується тільки перекладами, а й репрезентує оригінальну лірику, написану українською мовою, а також критичні статті з теорії та історії

перекладу. У зв'язку з цим важливим є вивчення перекладів грузинської поезії Р. Чілачави як складової українського письменства.

Одним із видів роботи з вивчення творчого доробку Р. Чілачави може бути позакласне читання. На думку О. Куцевол, організація позакласного читання має будуватися відповідно до принципів перспективності й системності. Словесник повинен свідомо розглядати цю ланку літературної освіти школярів у нерозривному зв'язку з іншими уроками [4, с. 75-77].

У старшій ланці вивчення творчості Р. Чілачави можливе лише в позакласній роботі, оскільки це не передбачено навчальною програмою. Залежно від навчального матеріалу та інтересів учнів можливі різні форми організації такої роботи. Залежно від бажання учнів та вчителя можливі такі форми роботи: організація літературних вечорів, присвячених особистості перекладача, дослідження біографії та творчості митця літературно-дослідницьким гуртком, видання шкільної преси. Проведення будь-якого позакласного заходу з літератури вимагає великої підготовчої роботи як самого вчителя, так і його учнів. Складаючи план позакласних заходів, насамперед потрібно думати про те, для чого вони потрібні. Варто враховувати й те, що через незнання грузинської мови діти не зможуть порівняти перекладний твір з оригіналом або декламувати переклад грузинською українських поезій. Тому доцільною буде організація позакласної роботи на матеріалі біографії та українських перекладах і поезіях Р. Чілачави.

Однією з можливих форм організації позакласної роботи старшокласників з вивчення творчості Р. Чілачави може бути літературна вітальня. Наводимо її орієнтовний сценарій.

Тема: Літературна вітальня «Поет двох культур – Рауль Чілачава».

Мета: познайомити учнів з життям і творчістю поета та перекладача Рауля Чілачави, викликати інтерес до його особистості, допомогти зрозуміти душевний стан перекладача; розвивати навички виразно читати вірші, розвивати й формувати творчі здібності учнів; виховувати духовність, повагу до особистості поета й перекладача, інтерес до перекладної літератури.

Обладнання: мультимедійна презентація, портрет поета, виставка його творів.

Підготовчий етап:

1. Учні поділені на творчі групи.

2. Кожна група отримала завдання:

•група I – «Дослідники» – опрацьовують джерела, що стосуються життєпису й творчості Рауля Чілачава, готують повідомлення про особистість поета й перекладача;

•група II – «Декламатори» – добирають поезії та переклади Р. Чілачава, у яких розкриваються найголовніші віхи життя поета, готуються до їх виразного читання;

•група III – «Бібліотекарі» – добирають книги Р. Чілачава та готують літературну виставку.

Хід заходу:

*...Гей, летять мої надії
Літаком Тбілісі – Київ,
Я на крилах знов.
Ясноокі, яснолиці
Є у мене дві столиці
І одна любов!..
Рауль Чілачава*

1. Вступне слово вчителя

Шановні друзі! Сьогодні ми з вами завітали до однієї непересічної особистості. Серед українських письменників є чимало талановитих митців. Але, мабуть, небагато з них може зрівнятися за різноманітністю талантів з видатним українським та грузинським перекладачем, поетом, публіцистом, ученим-літературознавцем, громадським діячем Раулем Чілачавою. Людина унікального таланту, Рауль Шалвович майстерно перекладає кращі здобутки грузинської літератури українською мовою й презентує талант українських поетів грузинському читачеві.

1-й дослідник: Народився Рауль Шалвович Чілачава 15 травня 1948 р. у с. Чітацкарі Зугдідівського р-ну Грузії. Його батько – Шалва Якович – працював лікарем у районній лікарні, мати – Бабуца Григорівна – займалася вихованням дітей. У 1965 р. юнак із золотою медаллю закінчив Дзвелі-Абастуманську середню школу і вступив на факультет журналістики Тбіліського університету. У жовтні 1967 р. він

прийняв несподіване для батьків і для самого себе рішення і, будучи вже студентом третього курсу, поїхав на стажування до Києва.

2-й дослідник: Р. Чілачава не тільки вивчив українську мову, українську культуру, українську літературу до таких тонкощів і деталей, що їх далеко не кожен освічений українець знає, а й оволодів цією мовою як гнучким знаряддям вияву глибоких почуттів та думок і став відомим українським поетом. Більше того, він став українцем, не відмовившись від свого коріння, від рідної мови й культури, утвердившись як відомий грузинський поет.

3-й дослідник: Рауль Чілачава ні за яких життєвих обставин не забував рідної землі. Чимало поезій митця присвячено саме Грузії, серед яких і «Край коханий, край грузинський» [8].

1-й декламатор: читає поезію «Край коханий, край грузинський».

4-й дослідник: Закінчивши в 1970 р. університет, молодий фахівець працює редактором Української радянської енциклопедії. На цей час припадає його знайомство з Миколою Бажаном, який відіграв особливу роль у житті Чілачава, став його хрещеним батьком у літературі [2, с. 20].

5-й дослідник: За довгі роки своєї трудової діяльності Рауль Шалвович обіймав різні посади: працював кореспондентом газети «Комсомольское знамя», викладачем підготовчих курсів Київського університету ім. Т. Шевченка, завідувачем кафедри української та іноземної мов Київської державної академії керівних кадрів культури і мистецтв; професором кафедри української літератури Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова; професором Київського національного університету ім. Т. Шевченка, згодом обіймав керівні посади в Міністерстві України в справах національностей та міграції та Державному комітеті України в справах національностей та міграції. У 2005-2010 рр. був Надзвичайним і Повноважним Послом України в Латвії. Також він досяг і наукових висот – доктор філологічних наук, професор.

6-й дослідник: Відтак можна зробити висновок, що Р. Чілачава належить до рідкісних багатогранних талантів. Д.

Павличко сказав, що «він досконало опанував не тільки українську мову, а й історію та всю різноманітність української культури. Став найобізнанішим спеціалістом з українсько-грузинських літературних взаємин. Р. Чілачава – насамперед знаменитий перекладач грузинською мовою творів П. Тичини, М. Бажана, В. Сосюри, А. Малишка». Далі – він зробив чудові інтерпретації своєю рідною мовою творів Г. Сковороди. Переклав українською поезію Галактіона Табідзе й тим довів, що може бути не тільки пропагандистом українською поезією в Грузії, а й грузинською – в Україні. Нарешті – він виявляє свій дар і в оригінальній поетичній творчості... «Чесний і скромний, працьовитий і постійно відданий збагаченню грузинсько-української духовної скарбниці, Р. Чілачава заслуговує якнайвищих похвал» [1].

Рауль Шалвович проникся глибокою любов'ю до України й довів її не лише словами, а й справами. Відомо, що в обпаленому гіркою зіркою Полин 1986 році він був серед учасників ліквідації наслідків Чорнобильської аварії. Своє почуття до Батьківщини Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки митець висловлює в майстерних поетичних рядках.

2-й декламатор: (читає поезію «Київ»).

7-й дослідник: Р. Чілачава здійснив переклади грузинською мовою понад ста українських поетів, починаючи від барокової літератури й до сучасних митців. Збагатив митець і скарбницю української художньої перекладної літератури – саме йому належить найбільше зібрання українських перекладів грузинської поезії від фольклору до сьогодення. є твори Давида Гурамішвілі, Акакія Церетелі, Іллі Чавчавадзе, Галактіона Табідзе та ін. [7; 9]. Рауль Шалвович також працював над дослідженням перекладів «Витязя в тигровій шкурі» Шота Руставелі та «Давидіані» Давида Гурамішвілі, зроблених М. Бажаном та підготовкою їх видання. Але найбільшої уваги заслуговують його поетичні переклади.

4-й декламатор: (читає поезію Г. Табідзе «Дніпро» в перекладі Р. Чілачави):

Ти рік українських невтомної крові,

Ти хмуриш ліси, як насуплені брови.

Щоб варвар не нищив завітчаний простір,

Ти гулом народ закликаєш до помсти.

*Погожого сонця проміння вже близько.
Загине у бурях загарбницьке військо.
І вторять бурхливому гніву народу
Дніпровські могутні, нуртуючі води.
Я хвилі твої прославляю з любові,
Курі та Арагві ти родич по крові [7].*

8-й дослідник: 2001 р. у Києві вийшла друком антологія «Серпень: 55 українських поетів», де зібрано поезій наших митців у перекладі Р. Чілачави. Характерною ознакою збірки й заслугою перекладача є те, що в книзі поряд з відомими грузинській читацькій аудиторії іменами представлено значну частину до того незнаних у Грузії діячів Розстріляного відродження: М. Вороний, М. Зеров, М. Семенко, М. Хвильовий, Т. Осьмачка, Є. Маланюк, Є. Плужник та замовчуваних у радянський період творців: О. Теліга, О. Ольжич, Б.-І. Антонич, В. Стус та ін.

9-й дослідник: Рауль Шалвович також відомий як автор поезій та збірок для дітей. Батько двох синів, він присвятив їм багато теплих рядків.

5-й декламатор: (читає поезію «Сонце в гроні винограду»).

10-й дослідник: Р. Чілачава творить і нині. Він активний громадський діяч, поет, літературний критик, перекладач. Залишаючись відданим грузинському слову й народу, він з особливою любов'ю ставиться до України. Як поет двох культур, Р. Чілачава продовжує писати поезії українською та грузинською й перекладати з однієї мови на іншу.

11-й дослідник: Його творчий доробок відзначений багатьма літературними преміями, серед яких премія комсомолу Грузії (1985), Республіканська премія ім. М. Рильського (1987), Міжнародна премія ім. В. Винниченка (1998). Чимало митців схиляє голову перед невичерпним талантом та натхненням Р. Чілачави. Грузинський поет Нодар Хундадзе присвятив митцю вірш «Земля батьків чекає нас, мов мати».

6-й декламатор: (читає поезію Н. Хундадзе):

*Земля батьків чекає нас, мов мати,
Усіх колись покличе до гнізда.
Над тим, хто нині хоче панувати,
Відплати й кари вибухне зізда.
Ми живемо із вірою у Бога,*

*Слова, Рауле, зайві, знаєш сам.
І хоч яка важка у нас дорога,
Не скаржимося, друже, небесам.
Жени від себе нищих і нещирих,
Хай береже тебе батьківська віра,
Поезія у серці не вмира.
Згадай Піцунду нашу й «Каравелу»
На берегах гостинного Дніпра.
І помолись за рани Сакартвело [6, с. 32-33].*

3. Заключне слово вчителя

Сьогодні ви почули чудові слова, дивовижні вірші, які, сподіваюсь, не залишили нікого байдужим. Р. Чілачава – це яскрава сторінка на сучасному етапі грузинсько-українських літературних зв'язків. Грузин за походженням, він більшу частину свого життя живе в Україні. Його майстерність гідна зачудування, бо він, неначе чародій, у своїх віршах однаково вміло вправляється як рідним грузинським словом, так і придбаним у дорослому віці – українським. Відтак можна з упевненістю стверджувати, що Р. Чілачава – феноменальне явище в українській та зарубіжній літературі.

Список використаних джерел

1. Дзюба С. Світлий смуток Рауля Чілачави [Електронний ресурс] / Сергій Дзюба // Режим доступу : http://www.hvilya.com/publ/svitlij_smutok_raulja_chilachavi/1-1-0-175
2. Йовенко С. Феномен Рауля Чілачави в контексті культури «двох Вітчизн» : [про грузин. письм. та перекладача Рауля Чілачаву] / Світлана Йовенко // Дзеркало тижня. – 2003. – 8 трав. – С. 20.
3. Клименко Ж. Концептуальні засади вивчення перекладної художньої літератури в загальноосвітній школі / Жанна Клименко // Зарубіж. літ. – 2007. – № 24. – С. 18–20.
4. Куцевол О. Позакласне читання як творча діяльність учнів / Ольга Куцевол // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназ., ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 3. – С. 70–82.
5. Феномен двох культур. Рауль Чілачава : до 65-річчя від дня народж. / підгот. С. Блінохватова, І. Ольховська // Шк. бібліотека. – 2013. – № 9/10. – С. 38 – 44.
6. Хундадзе Н. «Земля батьків чекає нас, мов мати...» : (Раулю Чілачаві) : [вірш] / Нодар Хундадзе; пер. В. Гужви // Вітчизна. – 2005. – № 11/12. – С. 32–33.

7. Чілачава Р. Дві столиці. Українська творчість грузинського поета. Поезії. Переклади. Маргіналії. Есе. Монографії / Рауль Чілачава. – Київ : ВЦ «Академія», 2008. – 512 с.

8. Чілачава Р. Саповнела – квітка щастя / Рауль Чілачава. – Київ : Молодь, 1972. – 62 с.

9. Чілачава Р. Світло самотньої зірки: вибр. поезії та переклади: у 2 кн. / Рауль Чілачава. – Київ : Укр. письменник, 2012. – 226 с.



Наталія Клонцак

*викладач української мови та літератури,
викладач правознавства Львівського професійного
коледжу готельно-туристичного
та ресторанного сервісу*

(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Микитюк В. І.)

ОБРАЗНІ, ПОНЯТІЙНІ ТА ЦІННІСНІ КОНОТАЦІЇ ТИПАЖУ АДВОКАТА У ТВОРЧОСТІ ІВАНА ФРАНКА

Актуальність теми. Для активізації пізнавальної діяльності, розвитку когнітивної та мотиваційної сфери особистості як учнів, так і студентів необхідно якнайповніше реалізовувати функції міжпредметних зв'язків при викладанні дисциплін, зокрема й української літератури та правознавства.

Здавалося б, що художня проза Каменяра, особливо про інтелігенцію, усесторонньо вивчена, однак, існує проблема відсутності аналізу образу адвоката у творчості Івана Франка, адже саме системного інтердисциплінарного зрізу щодо текстів класика ще не зроблено. Досліджувати цей аспект будемо на прикладі романів «Перехресні стежки», «Лель і Полель», повісті «Основи суспільності», оповідання «Ліси і пасовиська» та казки «Лис Микита».

Стан дослідження. Творчість Івана Франка через свою багатогранність є важливим об'єктом літературознавства. Однак автори статей та монографій про творчість Франка середини ХХ ст. (І. Басс, О. Білецький, М. Возняк, Н. Жук, Ю. Кобилецький, Є. Кирилюк, П. Колесник та ін.) не надавали

належної уваги аналізу образу адвоката. Звісно, у новий час новий період у франкознавстві започатковують спеціальні статті про прозу Каменяра Г. Вервеса, Р. Гром'яка, М. Ільницького, проте ці науковці передусім приділяють увагу загальним питанням Франкового образотворення, генології, символіки й історіософії, де образ адвоката, як такий, теж не аналізується.

Щодо дослідження образу адвоката у творчості І. Франка в аспекті з'ясування міжпредметних зв'язків української літератури та правознавства, то аналізу не було.

Мета статті: здійснити повний аналіз образних, понятійних та ціннісних конотацій типу адвоката у творчості Івана Франка.

Виклад основного матеріалу. Зробити в неможливих умовах можливе стало наріжним каменем у діяльності І. Франка, зокрема й у творчості, що стало відображенням у політиці й аналітиці соціально-економічного й політичного життя поневоленого народу. Готовність українського суспільства до активної діяльності залежала від різних соціальних та інтелектуальних прошарків суспільства, тому Франко апелював до тих, хто мав можливість говорити народові правду: до інтелігенції, до свідомих селян, які повинні гуртуватися у відстоюванні своїх прав [2, с. 7]. Це й стало причиною зображення у творах діяльній інтелігенції, зокрема, адвокатів. Водночас у І. Франка є твори, де адвокат є носієм рис, зовсім не притаманних народницькій інтелігенції. І якщо образ адвоката в романах «Перехресні стежки» та «Лель і Полель» є стрижневим, то в оповіданні «Ліси і пасовиська» та повісті «Основи суспільності» цей типаж хоч і не основний, але особливий. Окремо виділяється алегоричний образ адвоката в казці «Лис Микита».

Іван Франко добре розумів, що роль адвоката в розвинутому суспільстві дуже значна, особливо важливим було представництво в судовій владі для українців, адже ми були колонією чужих держав. Звідси така увага до цього атрибуту й форми захисту у творах нашого класика, хоча не тільки в літературі Франко залучався до вирішення цієї проблеми – він вів кримінальну тематику в журналах, був оглядачем судових справ.

Безперечно, домінуючим у створенні основних текстів з образом адвоката є для Франка реалістичний напрям, зокрема, натуралістична школа із її позитивістською філософією. Тобто, Каменяр експериментував у своїх художніх текстах, прагнув поставити творчість літературну на наукову основу, пояснити через досягнення природознавства людську природу, поведінку, діяльність та причини еволюції.

Ватро зауважити, що значна частина тогочасної руської інтелігенції поділяла етос Просвітництва й працювала серед селянства без огляду на те, мало чи не мало воно політичну вагу [1, с. 251].

Щодо теоретико-правового підґрунтя цього дослідження, то аналіз образу адвоката слід будувати на парадигмі професійної культури правника, акцентуючи на імперативі службового обов'язку [3, с. 225].

І. Франко у творах «Лель і Полель» та «Перехресні стежки» змальовував прогресивного, свідомого свого покликання юриста-адвоката, який не тільки вірно служить інтересам тих, кого він захищає, а й дотримується моральних принципів законів честі, порядності, відповідальності. У процесі творення образу адвоката присутній постійний аналіз, що переходить у синтез національного й соціального становища нації крізь призму встановлення справедливості. Отож, І. Франко створює образ-модель інтелігента народницького спрямування – адвоката у творах з чітко вираженою просвітянською системою ідей.

Власне, аналізуючи збірний образ адвоката в художніх текстах Франка, можна констатувати, що націотворча функція інтелігенції цікавила мислителя в етико-антропологічному аспекті. Передусім, побудова ланцюга людина – громада – нація й захист її інтересів. *«Так, він чув, що та частина його чуття, що тягне його до праці для рідного народу, до тої важкої, ненастанної праці, повної прикростей, абнегації, розчарувань, терпінь і – хто знає, може, десь там колись пізніх цвітів і плодів, – що та частина його чуття – краща, чистіша частина. Адже се його перший, безпосередній, святий обов'язок»* [7, с. 291].

Парадигму образу адвоката Євгенія Рафаловича з погляду його професійної культури становлять: інтелектуальна культура

– моральна культура – правова культура – національна культура – політична культура – педагогічна культура – психологічна культура – естетична культура – емоційна культура – кармічна культура юриста. У образі Владислава Калиновича простежуємо високий рівень інтелектуальної культури (інтелігентність і правова ерудиція) та моральної культури, що складають повнокровний образ адвоката.

Іван Франко вперше в українській романістиці в композицію твору вводить жанр судової промови. Адвокатський виступ у суді Владислава Калиновича перетворюється на прокурорське обвинувачення злочинної суспільності. У романі «Лель і Полель» герой (інтелігент Владислав Калинович) приступає до суспільної діяльності, до боротьби, а боротьба – це одна із складових діяльності адвоката, спрямованість її для кожного адвоката повинна бути встановлена чітко – верховенство права, права людини, громади, нації. У своїй судовій промові, захищаючи селян, В. Калинович підкреслював, «що для оцінки значення й далекосяглості чину підсудних треба конче дослідити його причини – зовнішні й внутрішні, історичні й психологічні. Простими словами, не силкуючись на риторичні окраси, але тільки підкреслюючи важніші факти, змалював у головних рисах історію скасування панщини в Галичині й історію викупу сервітутів...» [4, с. 421].

Євгенію Рафаловичу та Владиславу Калиновичу притаманно високий рівень сформованості професійно значущих якостей; усвідомлення сутності професійних якостей; високий рівень ерудованості, культури; наявність творчого мислення; активність у громадській діяльності; вміння протидіяти стороннім впливам; емоційна самодостатність. За характеристикою цих двох образів можна виділити раціонально-народницький типаж адвоката.

В оповіданні «Ліси і пасовиська», у цій селянській, навіть народній, трагедії, наголошено власне на адвокаті – людині, яка нібито теж є представником інтелігенції й покликана допомагати людям. *«Як зачне тепер наш адвокат толкувати нам цілий процес від початку, обширно, подрібно, немов то ми й зовсім нічого не знаємо. Говорить, говорить, а ми трохи зо шкіри не вискакуємо, – туй таки би чоловік схопився, плюнув*

йому в очі і пішов. Та ба, годі! Далі зачав нас навчати, як маємо говорити перед комісією, – і справді мудро навчав! Така ясна стала нам ціла справа, так добре знав кождий, що єму говорити, що аж любо» [5, с. 172]. Але це лише маска, під якою ховається зрада в будь-який момент будь-чийх інтересів: «Ми до двора – в дворі співи, сміхи, гостина, музика, – се пан комісію гостить. Глядимо ми, є і наш адвокат у покою, червоний, веселий, говіркий. Кілько проклять у тій хвилі на нього впало...» [5, с. 175]. Зі всієї парадигми професійної культури адвоката в нього є лише інтелектуальна та правнича складові. Тому можна визначити користолюбно–зрадницький типаж образу адвоката в оповіданні «Ліси і пасовиська».

Цей образ взагалі не вміщується в парадигму народницьки зорієнтованого інтелігента, юриста, захисника, як в інших аналізованих творах. Це автологічний образ-персонаж, який є центральним, попри практично його візуальну відсутність у тексті. При порівнянні з двома попередніми образами адвокатів бачимо різочу відмінність.

Повість «Основи суспільності» – зразок кримінальної літератури, де маємо справу з так званою «елітарною» злочинністю – скоєння злочину представниками аристократичної інтелігенції. Образ адвоката Васонга, а «се був один із ліпших львівських адвокатів» [6, с. 242], який є другорядним у повісті «Основи суспільності», має відмінну від інших аналізованих образів парадигму професійної культури адвоката. Його тип можна визначити як індіферентний у галереї Франкових адвокатських образів, оскільки змальований він як байдужий до національних питань, а є лише звичайним кваліфікованим юристом без просвітницької місії.

Якщо звернути увагу на типи образів у казці «Лис Микита», то тут з'являється особлива конотація типу адвоката, яка зумовлена металогічністю образу самого Лиса Микити. Лис Микита є злочинцем і власним адвокатом водночас. Головна зброя захисника – мистецтво переконування, у чому, власне, Микита є майстром. Йому вдалося переконати царя Лева й усіх присутніх у своїй невинуватості:

Добре, синку, захищався,
Честь свою ти захистив.
Що було, нехай минає,

Цар дарує і прощає,
Що коли ти завинив [8, с. 126].

В образі Микити, як особливій конотації типу адвоката, спостерігаємо поєднання чотирьох складових професійної культури юриста-адвоката – інтелектуальна, психологічна, емоційна та «акторська». У розрізі всіх цих факторів можна вивести окремий типаж образу адвоката – психологічно-шахрайський.

Висновок. В аналізованих творах Івана Франка можна визначити такі типажі образу адвоката: раціонально-народницький – у романах «Перехресні стежки» та «Лель і Полель», користолюбно-зрадницький – у оповіданні «Ліси і пасовиська», індиферентний – у повісті «Основи суспільності» та психологічно-шахрайський – у казці «Лис Микита».

Список використаних джерел

1. Грицак Я. Пророк у своїй Вітчизні. Франко та його спільнота / Я. Грицак. – Київ : Критика, 2006. – 632 с.
2. Сенік Л. Франкова візія майбутньої України: духовний феномен державности / Л. Сенік // Вісник Львів. ун-ту. Серія філологічна. – 2013. – Вип. 58. – С. 3-11.
3. Сливка С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект) / С. Сливка. – Львів : Світ, 2000. – 336 с.
4. Франко І. Лель і Полель / І. Франко // Зібрання творів : у 50 т. – Київ : Наук. думка, 1976-1986. – Т. 17. – С. 283-473.
5. Франко І. Ліси і пасовиська / І. Франко // Зібрання творів : у 50 т. – Київ : Наук. думка, 1976-1986. – Т. 16. – С. 167-176.
6. Франко І. Основи суспільності / І. Франко // Зібрання творів : у 50 т. – Київ : Наук. думка, 1976-1986. – Т. 19. Повісті та оповідання (1892-1896). – С. 144-341.
7. Франко І. Перехресні стежки / І. Франко // Зібрання творів: У 50 т. – Київ: Наук. думка, 1976-1986. – Т. 20. – С. 173-459.
8. Франко І. Я. Лис Микита: Казка / І. Я. Франко // за ред. М. Рильського. – Київ : Веселка, 1991.



Ольга Маслова

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

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасна українська система освіти перебуває на етапі модернізації, яка висуває нові вимоги до якості та результатів навчання. Традиційна система освіти не здатна забезпечити досягнення нових освітніх показників відповідно до висунутих вимог у «Законі про освіту». У зв'язку з цим потрібні нові підходи, засоби та педагогічні технології, які вписувалися б у традиційну систему навчання [2, с. 7]. Чимало вчених сходяться на думці, що використання сучасних інноваційних технологій значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, здібністю мислити, творити.

Особливістю інноваційних технологій є залучення до навчальної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. На цьому особливо наголошують О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)» [5, с. 3]. У цьому випадку вчитель виступає лише в ролі організатора процесу навчання, координатора роботи груп.

Проблему творчої складової професійної діяльності вчителя-словесника розробляли впродовж останніх десятиліть учені-методисти Н. Волошина, О. Куцевол, О. Семенов, Б. Степанишин, Є. Пасічник, Г. Токмань, В. Уліщенко [1; 3; 4; 5; 6; 8]. Однак проблема інноваційних технологій у системі літературної

освіти потребує свого подальшого вивчення, що зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті: окреслити різновиди інноваційних методів і прийомів навчання, які є ефективними на уроках української літератури в загальноосвітній школі.

Для нашого дослідження особливе значення має думка відомого науковця Б. Степанишина, який стверджував: «Немає нічого прикрішого й небезпечнішого в роботі словесника, ніж методичний і літературознавчий стереотип, тому що одноманітність у побудові уроку і в аналізі художнього твору вбиває цікавинку, живу творчість і перетворює вчителя в чиновника від методики» [6, с. 116].

Учені сходяться на думці, що впровадження інновацій не можливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише долучатися до інноваційного процесу, але й бути його ініціатором.

Які переваги мають інноваційні методи навчання? Перш за все – підвищення рівня засвоєння інформації. За даними психологів, під час лекції учень засвоює лише 5% матеріалу, у ході читання – 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, при унаочненні матеріалу – 30%, у дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли учень навчає інших чи застосовує свої знання на практиці – 90%. Отже, переконуємося, що пасивні методи навчання мають у 5–10 разів (!) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні [3, с. 215]. На уроках української літератури використання інноваційних засобів є невід'ємною складовою навчальної діяльності. Така робота сприяє розвитку навичок аналізу художнього твору, зв'язного мовлення, критичного мислення, прагнення спільного прийняття рішення. Інноваційні технології допомагають зосереджувати увагу учня, навчати його не тільки спостерігати чи слухати, а й брати активну участь у навчальному процесі, бо робота школяра на уроці має завершуватись отриманням плідного результату.

У сучасних умовах гуманізації й демократизації навчального процесу, як ніколи, актуальні дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У книзі «Сто порад учителям» він писав: «Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання й виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...» [7, с. 7].

Сучасна методика нагромадила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання – від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», проектування, укладання портфоліо, «Акваріум», «Ток-шоу», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також рольові та імітаційні ігри, різноманітні види дискусій. Шкільна практика засвідчує, що вміле застосування інноваційних технологій дає можливість учителю успішно розв'язати поставлені завдання. Для того, щоб розпочати впроваджувати такі методи і прийоми навчання, доцільно використати *алгоритм*:

- визначити рівень підготовленості класу до сприйняття тієї чи іншої технології;
- провести достатню попередню підготовку;
- забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи;
- дати учням інструктивні матеріали.

Серед багатьох методів і прийомів навчання, які стимулюють інтерес учнів до нових знань, сприяють розвитку дитини через розв'язання навчальних ситуацій і застосування їх у конкретній діяльності, ефективним є *проектування*. В основі проекту лежить самостійне дослідження певної проблеми, що передбачає високий рівень творчої активності учнів, адже відбувається відхід від традиційної форми виконання навчального завдання й надається свобода у виборі теми, методів та форм роботи. До того ж у школярів з'являється можливість створювати власні проекти на уроках літератури. Це викликає жвавий інтерес до навчання, покращує процес засвоєння матеріалу, унаочнює пізнання, сприяє розвитку творчих здібностей шкільної молоді.

Наведемо приклади різноманітних проектів: укладення банку загадок, прислів'їв та приказок; створення коміксів до казки В. Симоненка «Цар Плаксій і Лоскотон»; зібрання

аудіотеки колискових різних народів світу (до поезії М. Вінграновського «Перша колискова») (5 кл.); створення мультимедійних презентацій до теми «Пісні літературного походження»; написання сценарію до екранізації епізоду оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник»; підготовка гумористичної газети «Галерея подвигів тореадорів з Васюківки» (за повістю В. Нестайка) (6 кл.); підготовка запитань до вікторини за повістю Г. Тютюнника «Климко»; лист до доньок героя оповідання Л. Пономаренко «Гер переможений»; підготовка виступів з представленням своїх позицій Тасі та Юрка (за оповіданням Є. Гуцала «Сім'я дикої качки») (7 кл.) та ін.

Кращі з виконаних проектів можуть поповнити *учнівське портфоліо* (з англ. Portfolio – портфель, папка для документів) – це набір зразків самостійно виконаних робіт, фотографій. Така діяльність захоплює дітей настільки, що вони починають змагатися, вигадували нові види робіт для наповнення портфоліо.

«*Мозковий штурм*» (або «*мозкова атака*») – це спосіб генерування нових ідей через колективне обговорення, пошук рішень у ситуації вільного обміну думками. Суть «мозкового штурму» полягає в тому, що процес вирішення проблеми відбувається в групі людей, які спільними зусиллями за обмежений проміжок часу мають розв'язати поставлене завдання. Але цей метод має свої недоліки: більш упевнені у своїй позиції учні можуть домінувати над менш рішучими. Метою «мозкового штурму» є розвиток творчої уяви, логічного мислення індивідів, формування вміння концентрувати увагу на розв'язанні актуальної проблеми, долати гальмівний вплив критичних зауважень. Наведемо приклади проблем, що можуть бути винесені для розв'язування за допомогою мозкового штурму: «Чи можна назвати персонажів повісті Я. Стельмаха «Митькозавр з Юрківки, або Химера лісового озера» Сергія та Митька позитивними персонажами?» (6 кл.); «Чи можна зробити закид Захарові Беркуту в тому, що він ставить під загрозу життя свого сина Максима?» (7 кл.); «Чи не суперечить вірш В. Підпалого «Тиха елегія» ідеї патріотизму?» (8 кл.).

Приєм «*Грунування* (або *асоціативний куц*)» передбачає встановлення асоціативних зв'язків між окремими поняттями

для узагальнення теоретичного матеріалу, підведення підсумків вивченої теми чи розділу. Пропонуємо кілька завдань для ілюстрування цього прийому: «Підберіть асоціації до образів малої батьківщини з вірша А. Малишка «Стежина»; дощу, що запам'ятався з дитинства (за поезією В. Голобородька «З дитинства: Дощ» (8 кл.)

«*Акваріум*» – різновид дискусії, спрямований на вдосконалення навичок роботи в малих групах. Учасники розташовуються в центрі класу і впродовж 3–5 хв. обговорюють запропоновану вчителем проблему. Усі інші учні знаходяться ніби за скляними стінками акваріуму, спостерігаючи за ходом дискусії й фіксуючи, хто з учасників подає найцікавіші ідеї, розвиває їх і найчіткіше формулює остаточну відповідь. Після того, як група «акваріумістів» оприлюднить колективно вироблену думку, спостерігачі висловлюють власну оцінку роботи учасників дискусії, з'ясовуючи, хто був найактивнішим у генеруванні, обговоренні та висловленні ідей. Приклад проблеми для «акваріуму»: «Що символізує танець у новелі В. Стефаніка «Камінний хрест»?» (10 кл.); «Чи можна вважати Мокія Мазайла суціль позитивним персонажем комедії М. Куліша «Мина Мазайло»?» (11 кл.) та ін.

Ще складнішою формою проведення дискусії є *дебати*, у якій команди «ствердження» й «заперечення» відстоюють колективно вироблену думку, намагаючись переконати опонентів у відмові від власної позиції. Використання цієї форми роботи можливе за умови, якщо учні, зазвичай старшокласники, оволоділи навичками роботи в групах, уміють публічно аргументувати свої думки. Ведучий дебатів має вміло керувати процесом, контролювати емоції учасників, спрямовувати їх на конструктивний діалог і пошук істини. Після презентації кожною стороною своєї позиції у форматі колективного обговорення відбувається спільний пошук конструктивного вирішення обговорюваної проблеми [3, с. 259]. Тема для обговорення на дебатах має бути проблемною й актуальною для учнів. Наприклад, «Чи не підриває епатажність і карнавальність творчості представників групи Бу-Ба-Бу повагу до класиків українського письменства?» (11 кл.).

Рольова гра – учні перевтілюються в інших людей, «надягають» певні маски літературних персонажів, авторів художніх творів, їхніх критиків, друзів тощо. У процесі рольової гри учні оприявнюють набуті літературні та літературознавчі знання, уміння та навички. Це відбувається в підготовлених заздалегідь монологів від імені осіб, яких представляють сучасні школярі. Презентуємо кілька завдань для рольової гри: пропонуємо розповісти про епізод урятування лося з крижаної пастки від імені різних учасників цієї події – хлопчиків та браконьєра Шпичака (5 кл.); переповісти епізод знайомства Льоньки та Адама від імені цих персонажів (за повістю В. Близнеця «Звук павутинки») (6 кл.); розповісти від імені Ліни Костенко історію написання поезії «Чайка на крижині» (7 кл.) та ін.

На уроках української літератури можуть використовуватись такі рольові ігри: **«літературна кав'ярня»**: у ній беруть участь окремі митці й навіть цілі угруповання різних літературних напрямів, серед них ті, хто виступає з деклараціями, віршами, полемічними промовами, наприклад, «Дискусія між київськими «неокласиками» та представниками організацій ГАРТ і «Плуг» (11 кл.); **«літературний салон»** – митці одного літературного покоління характеризують історичну добу, розповідають про свої твори, відгукуються один про одного, до прикладу, за темою «Література українського романтизму» (9 кл.) тощо.

Імітаційні ігри передбачають виконання школярами соціальних функцій, що належать представникам певних професій – журналістам, науковцям, літературним і театральним критикам, співробітникам бібліотек, музеїв, екскурсійних бюро тощо.

Назвемо кілька різновидів імітаційних ігор: **«засідання редакційної колегії»** – група учнів створює тематичну газету чи антологію з художніми творами різних авторів про письменника, наприклад «Т. Шевченко очима сучасників», «Великий Кобзар у творчості поетів-шістдесятників», «Постать Пророка України в рецепції нащадків»; **«інтерв'ю письменника»** – школярі поділяються на дві групи: одні представляють митця, інші – журналістів, які беруть у нього інтерв'ю; **«прес-конференція»** – кілька учнів по черзі виконують роль

письменника, інші ставлять запитання як кореспонденти різних періодичних видань, потім пишуть репортажі про цю подію; *«бібліотечне ревію»* полягає в представленні старшокласниками, які виконують ролі бібліографів, новинок художньої літератури, коментуванні книжкових виставок, літературних сайтів, бібліографічних описів, анотацій, рецензій. Інтерес дітей викликають *заочні* та *віртуальні «екскурсії до літературно-меморіального музею»* чи *«подорожі літературними місцями»*. Така імітаційна гра передбачає поділ учасників на екскурсиводів, архіваріусів, екскурсантів, місцевих жителів – земляків письменника, які можуть розповісти про враження від спілкування з ним тощо.

Зазначимо, що проведення рольових та імітаційних ігор потребує значної попередньої підготовки вчителя та учнів і має особливо важливе значення. Не допускається робота похапцем, без детального продумування її плану, ретельного виконання заздалегідь розподілених завдань, їх систематичної перевірки та коригування. Кожна імітаційна гра має бути організована на засадах діалогічної взаємодії учасників навчального процесу й призначена для розвитку їхнього творчого мислення, оволодіння знаннями, практичними навичками спілкування та поведінки, формування вміння виявляти ініціативу та самостійність у вирішенні актуальної проблеми.

«Вивчення літератури проводиться не лише з освітньою, а й з виховною метою. Адже засобами мистецтва слова виховується любов до Батьківщини, повага до її мови, історії, звичаїв і традицій... І він [учитель-словесник – виділено нами – *О. М.*] мусить нести Богом послану йому місію й художнім словом сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати їх від скверни», – писала Н. Волошина [1, с. 3]. Це стає можливим, якщо педагогічна майстерність учителя-словесника безперервно вдосконалюється й забезпечує високий рівень педагогічної взаємодії з його вихованцями.

Отже, застосування інноваційних технологій вимагає старанної підготовки вчителя та учнів. Вони повинні навчитись успішно спілкуватися, використовувати навички активного слухання, висловлювати власні думки, уміти ставити запитання й відповідати на них. Учителям потрібно відкинути звичку навіть після широкої дискусії пропагувати єдино правильне

рішення. Розглядаючи будь-яку проблему, необхідно забезпечити можливість для роздумів учнів, сумнівів і пошуків істини.

Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. д-ра пед. наук, проф., члена-кореспондента НАПН України Н. Й. Волошиної. – Київ : Ленвіт, 2002. – 344 с.
2. Гуревич Р. С. Інтерактивні технології навчання у вищому педагогічному навчальному закладі : навч. посіб. / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко ; за ред. Гуревича Р.С. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. – 309 с.
3. Куцевол О. М. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) : навч. посіб. / О. М. Куцевол– Київ : Освіта України, 2011. – 464 с.
4. Педагогічна інноватика [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.ippo.edu/te/ua/files/science_work/resursy/14_ped_innovatika.doc
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ, 2002. – 136 с.
6. Степанишин Б. І. Література – вчитель – учень (Самостійне вивчення учнями літератури) : посіб. для вчит. / Б. І. Степанишин. – Київ : Освіта, 1993. – 240 с.
7. Сухомлинський В. А. Сто порад учителю / В. А. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1988. – 658 с.
8. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.

Світлана Нестеренко



*здобувач кафедри освіти дорослих
Інституту перепідготовки та підвищення
кваліфікації Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
викладач Івано-Франківського коледжу Державного
вищого навчального закладу «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Уліщенко В. В.)*

ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ЛІРИКИ ВАСИЛЯ ГЕРАСИМ'ЮКА

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Зміни в соціально-економічному, політичному та культурному житті України упродовж останніх десятиріч зумовили докорінну модернізацію системи освіти. Сьогодні гостро постає питання загальнокультурного виховання молоді. Сприяти цьому покликані всі заклади освіти. Безперечно, важливу роль у формуванні всебічно розвиненої особистості відіграє література. Адже художні твори містять у собі певний культурний компонент, що дозволяє долучити учнів до матеріальних і духовних реалій вітчизняної та світової культури.

Однією з компетентностей, якою має оволодіти старшокласник сучасної школи, є етнокультурна компетентність. Етнічна культура – це прадавнє джерело культури сьогодення та прийдешніх поколінь. Вона ґрунтується на особливих стереотипах етнічного буття та є однією з головних форм відтворення національної свідомості українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентності, у тому числі й етнокультурної, розглядалася сучасними психологами, педагогами й методистами як за кордоном, так і в Україні. Ю. Бондаренко, Н. Волошина, О. Куцевол, Г. Токмань, А. Пасічник, В. Уліщенко, З. Шевченко присвятили проблемам учнівської компетентності окремі статті,

але, ясна річ, не могли охопити творчість усіх письменників, передбачених чинною програмою, тим більше – сучасних поетів.

Мета статті – на матеріалі громадянської поезії сучасного поета Василя Герасим'юка, твори якого пропонуються чинною програмою, сформувані важливі елементи етнокультурної компетентності старшокласників, що передбачає на уроках літератури в процесі роботи з художніми текстами:

а) емоційне сприймання учнями творів громадянської лірики з історичним аспектом зображення подій;

б) щире вболівання школярів за культуру, мораль та народні мистецтва рідного краю, оскільки поет у своїх віршах веде мову про їх девальвацію чи нищення;

в) особисте усвідомлення кожним старшокласником себе часткою народу, на перспективу – активним громадянином і будівничим рідної держави.

Виклад основного матеріалу. Якщо вести мову про етнокультурну компетентність сучасних старшокласників, то варто брати до уваги, що слово «компетенція» утворене від латинської лексеми «*competere*», яка означає «прагнути», «відповідати», «підходжу», «добиваюсь», «відповідати», й опирається на життєвий досвід людини. Не варто забувати, що Україна – багатонаціональна держава, тому терпимість і повагу до інших народів, які населяють її, учитель повинен виховувати в дітей зі шкільної лави, а в старших класах увиразнювати вагомість історичних випробувань, які довелося пережити чільній нації, власне, українській.

Етнокультурна компетентність – це насамперед самоідентифікація. Для сучасних старшокласників формування етнокультурної компетентності на уроках літератури в процесі вивчення громадянської лірики важливе як для процесу становлення особистості, так і для виховання патріотизму не гучними фразами, а глибоким розумінням того, що обирати батьківщину дано лише перекинчикам і дворушникам – усі інші люди її отримують ще при народженні, як даність, яку зраджувати гріх. Тоді ж громадянська лірика, межуючи й навіть зливаючись із патріотичною, не вважається такою із тієї причини, що поет ніколи прямо не веде розмови про любов до

рідного краю у віршах громадянського звучання. Ненав'язливість ідей і взірців, делікатні алюзії (натяки) на те, як варто чинити, а чого робити не потрібно для того, аби залишатися повноцінним громадянином і свідомою людиною навіть у найтяжчих із найскладніших життєвих ситуаціях, виявляється важливим маркером для сприймання громадянської лірики.

Талановитий митець, гуцульський поет Василь Герасим'юк намагається у своїх творах розкрити сутність етнічної культури. Ще до народження він виявився «депортованим» у Караганду, оскільки дід був чотвим в УПА, дядько ж, який став хресним Василеві, теж брав участь у визвольних змаганнях, і, закономірно, усю сім'ю сталінські посіпаки вирвали з коренем з гуцульської землі на «довічне поселення» в чужому краю.

Аналіз ліричних творів у старших класах – один із найважчих видів творчої співпраці словесника й учнів. Сучасний учень володіє вміннями працювати з комп'ютером, використовує системи пошуку потрібної інформації здатний тлумачити зміст поетичного твору. Розглянемо вірш В. Герасим'юка «Сімейна хроніка. Початок»:

*Хіба не вигідно
дві давні гуцульські родини
(трохи в неповному складі)
Поселити
на одних двоповерхових нарах
у бараці в Караганді? [1]*

Аналізуючи поезію, старшокласникам варто запропонувати уважно прочитати текст і дати відповіді на такі запитання:

1. Як ви думаєте, чому місцевість Карпат, де гуцули живуть на горах і в долах, у вірші порівнюється із двоповерховими нарами? Чи доречно зіставляти ці компоненти?

2. З якою метою автор уточнює історичний час конкретною датою?

3. Чому вся сім'я депортованих найбільше переживає за немовля?

4. Як ви розумієте речення «*бо остання грудка захованого цукру / розмокне на долині*»?

«Довічне поселення», як типова кара Герасим'юкам за «бандерівське» збройне відстоювання інтересів самостійної України, радянською владою було скасоване тільки після смерті Сталіна. Спочатку з Караганди відпустили діда, за ним – дядька, а вже після них із двомісячною дитиною на руках рушило з Казахстану в рідне село Прокурава на Косівщині подружжя батьків майбутнього поета. Усі митарства примусового виселення й мук на чужині в родині згадували роками, тому майбутній поет змалку самостверджував себе, як гуцул зокрема й українець – загалом. Дивовижна краса навколишнього гірського світу, гуцульські легенди й унікальні, містичні та колоритні народні вірування ставали основами світогляду допитливої дитини.

Рідна Прокурава – своєрідний магніт і точка опори всього світу для митця. Земляк, також поет і журналіст Василь Карп'юк пише: «Сорок років у столиці, але центром для нього залишаються гори. Бо хоча навчання, праця, друзі, сім'я – усе в Києві, у ще недописаному вірші «сонце за Грегит заходить...» автор зауважує: *«А вдома в Прокураві – батьки. На горбі за хатою – церква. Щонеділі чи в свята – дзвони. Кожного похорону – трембіти. Кожного весілля – цимбали»* ... При кожній нагоді поет приїжджає до Прокурави й намагається бути там якомога довше. *«Я вірші пишу / вночі в Прокураві, / я вірші пишу / в татовій хаті, / доки сидять / під стіною на лаві / мої предки / вбиті й потяті»* [2, с. 160]. Іншими словами, тисячами незримих ниток поет пов'язаний із Гуцульщиною. Старшокласники здатні дати оцінку такому явищу. Адже громадянська лірика поета, що народився на теренах Гуцульщини, характеризується свідомою життєвою позицією й національною гідністю як ліричного героя в сукупності всього творчого набутку автора, так і літературних персонажів у ліро-епічних текстах. Безсумнівно, в основі авторської позиції в такому випадку лежать закладені батьківським вихованням і життєвими орієнтирами старшого покоління національні морально-етичні ідеали, тому цікаві факти з біографії Василя Герасим'юка стають ключем до розуміння

його віршів. Для цього вчителю треба тільки скерувати діяльність учнів в потрібне річище навідними запитаннями:

1. Пригадайте гуцульський етнографічний компонент повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків». Зіставте його з тими ключовими словами, якими подає етнокультурну компетентність Василя Герасим'юка В. Карп'юк.

2. У вірші згадується про поетових предків, які «вбиті й потяті». Потяті – це зарубані гуцульськими топірцями-бартками. У повісті М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» також є сцена кровної помсти між родами Гутенюків і Палійчуків, які використовують саме барки для розправи над своїми недругами. Більш зрозуміле для сучасного читача слово «вбиті», адже йдеться про полеглих за Україну в роки Другої світової війни.

3. З якої причини предки роду навідуються до своїх нащадків, а поетові навіть видається, що йому плідотворно пишеться в хаті батьків лише в той момент, коли їхні душі «в татовій хаті...сидять під стіною на лаві»?

У центрі вірша «Коса» В. Герасим'юка – вродлива жінка з неймовірно пишним волоссям. Уже ця інформація тривожно стискає серце читача: красі не місце під землею, в таємному, але все одно дуже небезпечному схроні, коса потребує частого миття голови, власне, відповідних умов, а їх нема й у бункері бути не може. Старшокласники вже знають, що в українському соціумі коса трактується як оберіг і вважається свідченням порядності й високої моральності дівчини чи жінки (згадаймо Соломію з твору М. Коцюбинського «Дорогою ціною», яка погодилася обрізати волосся лише з необхідності, та й то заховала знівечену косу в пазуху). Після уважного прочитання поезії старшокласниками варто не тільки практикувати роботу над текстом, а й робити власні висновки та узагальнення. Наприклад:

1. «У схроні, в землі, зимують партизани. Серед них – жінка. Через її косу показано всю складність переходування упівців¹. Умови такі, що жінка «найгрізнішому» з партизанів дає сокиру і просить відітнути їй косу. Але: «Хай усе на землі у крові й в золі – / є живі і в землі!..» Драму життя, боротьби й

¹ Упівці – воїни УПА.

шляхетності вояків УПА показано не через опис бою, а через такі, здавалося б, побутові дрібниці, які в підсумку виходять більшими від «брички і коней» [2, с. 161]. Як треба розуміти висновки В. Карп'юка? Чи зуміли ви щось подібне розшифрувати під час власної інтерпретації вірша В. Герасим'юка «Коса»?

2. «Віктор Неборак підкреслює, що для поета «важливим є не так засудження зла, як повернення смертній людині її гідності». Тож «найгрізніший» не наважується відтяти жінці косу: «Я чесатиму сам. Скільки треба» [2, с. 161]. Як ви розумієте слова В. Неборака про «повернення смертній людині її гідності»? Яке ваше враження від жінки й «найгрізнішого» партизана? Чи можна сказати, що обоє персонажів цієї поезії залишилися людьми в нелюдських умовах? Яка, на вашу думку, етнокультурна компетентність цих дійових осіб вірша? Чи варто на них рівнятися? Чому?

3. «...У вірші не сказано, що йдеться про упівців. Автор поводить себе так, немов читач знає не менше від нього: вірші Василя Герасим'юка – це вияв велетенської довіри до читача, але як її виправдати?» [2, с. 161]. Як ви вважаєте, чим саме його читачам треба «виправдовувати» довір'я поета? Чи вдається особисто вам це робити? Яким чином?

Трагічне протистояння УПА водночас і фашистам, і сталінським посіпакам у роки Другої світової війни й моральні переваги українських бійців над загарбниками – не єдина тема громадянської поезії В. Герасим'юка. Гуцульщина в його віршах – це суцільні переживання, хвилювання, відчуття й емоції, а сукупний ліричний герой поета – наш сучасник, українець, людина високоосвічена, інтелектуал з душею опришка, завжди готовий обстоювати справедливість. Чи не з цієї причини Василеві Герасим'юку, нині киянинові, неможливо позбутися прапрадідівських уявлень про те, що Карпати – міфічний пуп людської цивілізації:

*Космач іноді видається мені
древнішим від Києва... [1]*

Поет засобами художнього слова й гуцульського колориту виконує ту місію, на якій Анатолій Погрібний наголошував ще на початку двохтисячних років: «Усім нам слід перейнятися пристрасною вірою... в те, що наша

національна місія й для себе, і для світу далеко ще не сповнена... Спасенна наука національної самосвідомості, національної самоповаги, національної самооборони й національного наступу, національного самоутвердження хай прийде кожному з нас, українців, у незамінному поміч» [3, с. 316]. Ліричний герой вірша В. Герасим'юка не може забути того, що навіть у найвіддаленіших гірських селах більшовицька влада проявила себе тільки небаченими кривдами й запам'яталася здирництвом серед місцевого населення:

*Якщо колгосп імені Лесі Українки
платив твоїй матері
півтора карбованця на місяць...,
ти повинен дізнатися:
скільки коштує відпускна,
чим і як за неї заплачено
і коли врешті-решт закінчиться виплата [1].*

1. Чому поет використовує слово «відпускна» в значенні «викуп» із рабства чи кріпацтва?

2. Чи має пам'ятати молоде покоління про ті знущання, які окупанти чинили українській нації у ХХ столітті?

3. Як ви думаєте, чи всі земляки поета могли дотримуватися таких світоглядних позицій, як його родина й сам В. Герасим'юк? Чому?

Для того, аби старшокласники зрозуміли, що в радянські часи було завдано непоправних втрат навіть святому святих – національному гуцульському мистецтву й ремеслам, – досить, щоб педагог перед аналізом відповідних віршів навів промовисті факти. Як відомо, колгоспи, що існували на рівнинній місцевості й придатних для землеробства землях, у горах організувати було неможливо. Влада націоналізувала ліси й полонини, а митців (різьбярів, ткачів, вишивальниць, килимарниць, ліжникарів) практично силою зігнала в артілі, принцип роботи в яких був не творчий, а типово колгоспний: план, постійний поквап, замовлення зверху, що ним знехтувати ніхто не смів. Вигода, ошуканство й корупція чиновників з одного боку, а з іншого – повна безправність простих трудівників на практиці перетворювала народні промисли в конвеєр ширпотребу й типове визискування.

Відомо, що в 1947 р. бригада гуцульських майстрів із косівської артїлі «Гуцульщина» виготовила набір різьблених меблів для кабінету вождя СРСР Йосипа Сталіна. Цей повоєнний вимушений «дарунок» для Кремля, як засвідчує завідувача центром «Культура Косівщини», дослідниця гуцульських народних промислів Лариса Березка, складався з 23 предметів, серед яких – стіл з письмовим приладдям (чорнильницею, прес-пап'є), приставний стіл, три крісла та дев'ять стільців, книжкова шафа, столик для телефонів, а також настільна лампа з різьбленим абажуром і «гуцульська «файка» (знаменита курільна трубка Сталіна)» [4]. Роботи було понад міру, часу мало, артільщики падали з ніг від втоми й хронічного недосипання, і щоб заохотити їх, голова артїлі обіцяв щедрю винагороду за надривну працю. Щедрою вона справді виявилася, але не для всіх. Очільник «Гуцульщини» Микола Кіщук отримав машину – на той час омріяний навіть секретарями обкому партії «Москвич», а партапарат Косівського райкому КПРС – для своїх вояжів із перевіркою віддалених підопічних господарств – навіть новесенький автобус.

З юних літ Василеві Герасим'юку доводилося спостерігати, як із року в рік занепадають народні промисли й мистецтва Гуцульщини, вимирають справжні майстри, а ремісники гарячково «беруть справу» у свої пітні руки. У вірші «Сувеніри» ключовим словом стає лексема «торби». Поет бачить, як бізнес і прибуток перетворюють майстрів у духовних жебраків. Після прочитання й засвоєння змісту тексту поезії пропонуємо учням дати відповіді на такі запитання:

1. Як ви розумієте поетові натяки в четвертій строфі цього вірша:

*Та я про торби. Не повірить маг:
будинки вміщаються в тих торбах,
бува, й кількаповерхові?[1]*

2. З якою метою автор вживає в тексті вірша російські слова? Що вони підкреслюють? На чому наголошують?:

*Батьки помирили у мозолях.
Не знають вони у вузьких гробах,
що їх наймудріші чада
не на полонинах і не в лісах,*

*не в світі, а тут, біля них, в торбах
знайшли собі «все, що нада»?[1]*

3. Як ви розумієте фразу: «*На страшних торбах /
настоялась Гуцулія...»*?

4. Доведіть, що вірш В. Герасим'юка «Сувеніри» є зразком громадянської лірики. Яким чином він дає поштовх до формування в читачів етнокультурної компетентності? Чому сучасна українська людина повинна бути не лише самодостатньою, а й уміти себе самоідентифікувати?

На завершення громадянської поезії «сувенірної» тематики радимо прочитати учням такі рядки поета:

*Я напишу такі вірші,
від яких всохнуть руки гуцулові,
якщо він робитиме
50 сувенірів щодня [1], –*

й запитати, що саме хотів сказати цією поезією В. Герасим'юк і чому його слова треба вважати пересторогою?

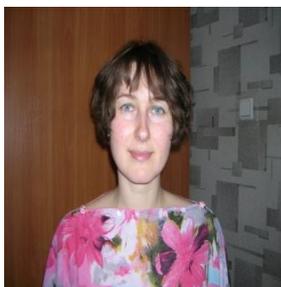
Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, можемо впевнено сказати, що сформована під час аналізу й інтерпретації громадянських поезій В. Герасим'юка етнокультурна компетентність старшокласників відображається в морально-емоційних переживаннях, бажанні відстоювати власну думку, бережливому ставленні та збереженні національного багатства країни (звичаїв, традицій, мови, культури, історії свого народу), готовності до творчої праці на благо людей, героїчного подвигу в ім'я процвітання держави, культивування кращих рис української ментальності (працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою) та сприяє становленню свідомих громадян України. Повноцінне формування особистості старшокласника не може позитивно реалізовуватися без громадянської основи. Сьогодні як ніколи важливо спрямовувати молодь на вибір громадянсько-національних ідеалів та ціннісних орієнтацій в їхньому житті.

Список використаних джерел

1. Герасим'юк В. Космацький узір / Василь Герасим'юк. – Київ : Рад. письменник, 1989. – 135 с.
2. Карп'юк В. З Гуцульщини / В. Карп'юк // Перевал. – 2014. – № 3/4. – С. 159-172.

3. Погрібний А. Розмови про наболіле, або Якби ми вчилися так, як треба / А. Погрібний. – Київ : ВЦ «Просвіта», 1999. – 336 с.

4. Скаврон Б. Гуцульська «файка» для Сталіна / Б. Скаврон. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.trubyna.org.ua/kultura/hutsulska-fajka-dlya-stalina>.



Наталя Романишина

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри української літератури
Рівненського державного гуманітарного
університету*

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСКУСІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Становлення національної освіти як «повсякденної життєдіяльності людини» [2] зумовлює зміни в способах та формах навчання. Щоб стати частиною сучасного інформаційного суспільства, учень має набути й розвинути навички комунікації, самовдосконалення, самостійного пошуку й застосування знань, організаційної й групової ефективності тощо.

Новим способом генерації навчального матеріалу, підвищення інтересу до теми уроку, вирішення літературних завдань у процесі діалогічного спілкування є дискусія. Беручи участь у дискусії, школяр «відходить від рис егоцентричного мислення» (Ж. Піаже), вчиться сприймати думку іншого; групова дискусія підвищує мотивацію, «его-залучення» (К. Левін) учасників до розв'язання порушених проблем. Дискусії як широке публічне обговорення суперечливого питання відіграють особливу роль у навчанні української літератури, – обґрунтовують методисти Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Г. Токмань та ін.; їхня ефективність забезпечує поліфункціональність (навчальна – продуктивний засіб організації пізнавальної діяльності, інтерактивна – формує навички міжособистісної взаємодії, комунікативна та розвивальна – розвиває комунікативну компетентність, критичне мислення, виховна – виховує

толерантність, сміливість, принциповість), – відзначає науковець О. Куцевол [1, с. 256].

На жаль, теорія і технологія активного навчання, дискусійних методів зокрема, ще не достатньо розроблена в сучасній методиці української літератури.

Мета статті – визначити передумови проведення дискусій на літературні теми, описати інноваційні форми їх організації.

Деяким учителям-словесникам притаманно розглядати проблеми «категорично і догматично» (Є. Пасічник). Якщо оминати суперечливі моменти, як-от: різночитання тих самих текстів, різні тлумачення творчості письменника тощо, дискусії може не виникнути. Тому основною передумовою організації групової навчальної дискусії на уроці є планування, визначення цікавих учням тем, про які може бути кілька різних думок. Як відомо, *евристичну бесіду* вважають однією із форм дискусії. Орієнтовні приклади питань: *Чи погоджуєтеся ви з твердженням, що саме О.Кобилянська очолила плеяду видатних українських новелістів, вихованих на європейській літературі? «Краса і покора не сумісні?»* (за новелою О. Кобилянської «Покора»). *Представники українського «жіночого» літературного бомонду?*

До колективного пошуку, творчого мислення спонукають питання *дивергентного* типу, над якими варто замислитися також учителю. Чи можна рекомендувати школярам читати статті, у яких дослідники висловлюють критичні зауваження щодо українських класиків, «хрестоматійних» творів? Наприклад, статтю С. Єфремова «В поисках новой красоты», позначену агресивним неприйняттям літературних постатей О. Кобилянської, Н. Кобринської, К. Гриневичевої, Г. Хоткевича, звинувачених у тому, що вони нехтують справжнє життя, вигадують сюжети, які не відповідають здоровому глуздові, сповідають індивідуалізм, зневажають народ. Чому Леся Українка в поезії користувалася традиційною чоловічою образністю, за що І. Франко назвав її «одиноким мужчиною»; мала ж проза, зокрема оповідання «Жаль», як і стиль життя, поведінки письменниці, позначені «феміністичним радикалізмом і максималізмом» (С. Павличко)? Сучасні редактори академічних видань творів українських класиків намагаються

в примітках подати віднайдені в рукописах, але вилучені при друці фрагменти текстів. Чи потрібно, вивчаючи твори, враховувати цей матеріал?

Інноваційними формами дискусії є круглий стіл, ток-шоу, засідання експертної групи, форум, симпозіум, дебати, акваріум тощо. Оскільки формування змісту навчання – стратегічний напрям модернізації освіти, пропонуємо в контексті творчості селянських письменників або сучасних авторці митців познайомити старшокласників із низкою «антинародних» оповідань Грицька Григоренка, обравши форму *ток-шоу*.

Насамперед учитель обговорює з учнями тему дискусії, складає й оприлюднює план роботи, рекомендує джерела для самостійного опрацювання. Орієнтовна тема дискусії: «Грицько Григоренко: забуття як плата за десакралізацію патріархальних народницьких культурних цінностей?» План дискусії: 1. Ідеалізований тип українця-селянина в прозі Г. Квітки-Основ'яненка, І. Нечуя-Левицького. 2. Модерна проза як нестримний експеримент, повстання проти норми. Демістифікація й деміфологізація таких ідеалів, як авторитет громади, природна людина, українська родина, свята земля. 3. «Наші люди на селі»: акцент на темних сторонах життя народу, галерея здеморалізованих характерів. Нова якість художнього мислення письменниці. 4. Розгром української «європейської» літератури критиками-традиціоналістами.

Ведучим ток-шоу стає учень з високим рівнем навчальних досягнень або вчитель, який знайомить присутніх із особливостями дискусії в цій формі, оголошує тему, план, представляє «експертів». Ведучий готує й виголошує коротку доповідь із порушеної проблеми. Наприклад: «Українська література вийшла переважно із села, ним надихалася, його оспівувала. Ідеєю більшості творів наших митців є те, що лише в трудового народу можна знайти зміст, високу мораль, поезію почуттів. Наприкінці ХІХ ст. вітчизняні письменники долучилися до неспівмірної і невиправданої дискредитації українського селянина, його життя в громаді, родині. Особливо відзначилася в аспекті нагнітання недовір'я до свого народу, його моральності, світогляду Грицько Григоренко. Сучасники були шоковані представленими в оповіданнях

збірки «Наші люди на селі» героями – морально деградованими селянами. Багатий брат Микола відбирає в брата Івана город, хоч той удівець із двома дітьми, одне з яких – каліка («Ось яка «сторія»); свати заспокоюють Сикліту, що дитинка нареченого від першого шлюбу «не забариться й умерти»; Маруся хоче заміж, адже бачила, що жінки сидять коло хат і балакають-балакають, у шинку гуляють, на родинях горілку п'ють; наречений на весіллі *«так наоужився, що мало молоду не побив»* («Сватання»); улюблене місце зустрічі односельців Грицька Зануди – шинок («Старий- молодий»). Низка критиків засудили автора за легковажність, тенденційність, деміфологізацію народу як естетичного ідеалу. Однак І. Франко відгукнувся про вихід її творів як про важливу подію в літературному житті (стаття «Українська література за 1899 рік»). Незважаючи, що письменницю не відзначає ні особлива яскравість, ні гучність творчого шляху, сучасні дослідники наголошують: мистецький світ Олександри Судовщикової-Косач оригінальний, неповторний, незамінимий для читача». Розповідь супроводжується показом відеофрагментів: репродукцій портретів Г. Квітки-Основ'яненка, І. Нечуя-Левицького, О. Кобилянської, Лесі Українки, Олени Пчілки, Грицька Григоренка; ілюстрацій до повістей «Маруся», «Микола Джеря», «Земля»; цитат з оповідань Грицька Григоренка.

Наступний етап: учасники розмови лаконічно й чітко репрезентують свої позиції, обговорюють питання плану. «Експерти» оцінюють почуті виступи; знайомлять присутніх із додатковою інформацією. Наприклад: «Однією із провідних творчих особливостей письменниці є тісний зв'язок реального й художнього світів. Цікаво, що у час створення своїх оповідань Грицько Григоренко захоплювалася фотографуванням. У її архіві зберігаються знімки, на яких зображені протипи творів». Другий експерт: «Характеристику власних естетичних засад Грицько Григоренко подала в нарисі «Од серця до серця». Письменниця протиставила «силуваність хисту» деяких авторів, які «розмальовують», замикають у «тісні мистецькі рами» описані життєві процеси, залюблені в белетристичні вигадки; і самим життям, живою натурою, з усіма «нещастями», «гідотами», яка диктує манеру

«одрізувати» від побаченого «живі тремтячі скибки, записувати теє протокольно у свій альбом і ... більш нічого!»

«Опоненти» ставлять запитання, заохочують до продовження дискусії. Наприклад: «Як ви поясните той факт, що М. Косач, чоловік Олександрів й брат Лесі Українки, роздобув грошову позику, щоб видати книжку «Наші люди на селі»? Олена Пчілка свідчила, що кошти дав також П. Косач. Леся Українка переймалася, щоб оповідання потрапили до авторитетних критиків»? «Прокоментуйте думки літературознавця А. Погрібного, що в перший випуск збірки зумисно було закладено явний «елемент шоку» для реципієнта певної соціально-економічної й політичної орієнтації, з яким авторка не лише вступає в полеміку, але й прагне вразити, навіть позбиткуватися. Однак вісім творів, які складають книжку, характеризує ідейно-тематична цілість, вичерпно розкрити істинну їхню спрямованість можна за умови цілісного сприймання»?

Ведучий підсумовує ток-шоу; відзначає, що полемічно-стратегічна зорієнтованість оповідань Грицька Григоренка в тому, що вони були спрямовані не проти нашого народу, а проти традиції народницьких письменників змальовувати життя селян – лише ідеалізувати як найморальніших, найрозумніших, недосяжних для критики. Манера «писати страшно» притаманна В. Стефанику, О. Кобилянській, Б. Грінченку, Л. Мартовичу. Неприкрашені, неідеалізовані «Наші люди на селі» нагадують селян А. Чехова («Мужики»), В. Реймонта («Селяни»), В. Оркана («Комірники»). Розгляд оповідань як ідейно-тематичної цілісності дозволяє говорити про збалансованість у них світла і тіні. Досліджуючи їх окремо, висуваючи різні звинувачення авторці, критика була не стільки хибною, як завчасною. У вищій школі малу прозу авторки рекомендовано розглядати як «хоч і не велику за обсягом, проте сильну за своїм смислом» (Ю. Ковалів).

Як відомо, книжка Грицька Григоренка «Наші люди на селі» стала предметом суперечок «Pro et Contra» в літературних колах. Якщо команда «Ствердження» об'єднає прихильників творчості О. Судовщикової-Косач, а команда «Заперечення» підтримає критиків, які її ганили; опоненти будуть переконувати один одного відмовитися від своїх позицій, дискусія набуде форми *дебатів*. Дискусію можна

урізноманітнити використанням *рольового компонента*, запропонувавши учасникам виступати від імені літераторів «позитивістсько-народницького» чи «проєвропейського» спрямування; перевтілитися в образи О. Судовщикової-Косач, М. Косача, Лесі Українки Б. Грінченка, І. Франка; інсценізувати фрагменти оповідань.

Якщо кращі учні-«експерти» (4-6 осіб), виберуть голову, лаконічно по черзі висловлять міркування з приводу питань вищезгаданого плану, прийдуть до певних висновків, єдиної позиції, дискусія пройде у формі *засідання експертної групи*. Цікавіше, якщо інші старшокласники також будуть готові до заняття; після того, як група «експертів» виголосить колективно вироблену думку, спостерігачі оцінять роботу кожного, назвуть учня, який виступав найбільш переконливо, аргументовано; проявив активність, творчий підхід – дискусія пройде у формі *«акваріуму»*.

Отже, організована навчальна дискусія в різних формах сприяє поглибленому, різнобічному дослідженню та обговоренню літературних тем, практичному застосуванню самостійно здобутих знань, цілеспрямованому та впорядкованому обміну думками між учнями і вчителем з метою пошуку істини, подолання суперечностей і труднощів, формує відповідальне ставлення до предмета, створює умови для прояву творчих здібностей.

Список використаних джерел

1. Куцевол О. Методика викладання української літератури (креативно-інноваційна стратегія) / О. Куцевол. – Київ : Освіта України, 2009. – 464 с.

2. Making a European area of lifelong learning a reality. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/education>.



Антоніна Яковлєва

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

УРОК-ВЕБ-КВЕСТ ЯК ОДНА З ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Стрімкий розвиток програмно-технічних засобів сприяє формуванню нових моделей навчальної діяльності, під час яких застосовують інформаційні й телекомунікаційні засоби навчання. Сучасна українська школа робить акцент на використанні оптимальних форм і методів навчання, на яких задіяні різні сервіси Інтернету. Одним із способів цільового застосування глобальної мережі на уроках словесності є веб-квест, який на сьогодні недостатньо висвітлений у сучасних методичних джерелах. Поки що маємо лише перші кроки в його застосуванні в системі шкільної літературної освіти [1].

Проблему використання веб-квестів у навчальному процесі активно вивчають вітчизняні та зарубіжні науковці: М. Андрєєва, М. Гриневич, Б. Додж, О. Климашевська, Н. Кононець, В. Маренич, Т. Марч, Н. Михайлова, І. Сокол, Г. Шаматонова, В. Шмідт та ін. [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Мета статті – дослідити можливості використання уроку-веб-квесту як форми організації проектної та дослідницької діяльності старшокласників на уроках української літератури.

У педагогіці поняття «веб-квест» розглядається як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернету [2, с. 336]. У своїй роботі ми приймаємо інше визначення **веб-квесту**, поширене в сучасній методиці: це різновид уроку, орієнтований на розвиток пізнавальної, пошукової діяльності учнів, на якому значна частина інформації здобувається через ресурси Інтернету [3, с. 154].

За своєю суттю урок-веб-квест зорієнтований на самотійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, що виконується за певний проміжок часу. У просторі такого заняття учні набувають навички науково-практичної діяльності, відтак його можна віднести до уроку-дослідження. Основним завданням уроку-веб-квесту є розвиток креативного мислення, розкриття творчого потенціалу, формування в учнів уміння раціонально використовувати навчальний час, стимулювання їхньої пізнавальної мотивації. Проектна технологія веб-квест-уроку враховує нове завдання сучасної освіти, пов'язане з активізацією позаурочної діяльності школярів.

Роботу на уроці-веб-квесті найефективніше проводити в міні-групах (4-6 осіб), однак існують і веб-квести, зорієнтовані на індивідуальну діяльність. Обов'язковою умовою для проведення такого заняття є оснащеність навчальної аудиторії комп'ютерним обладнанням та підключення до Інтернету. Ще однією умовою є наявність в учнів персональних комп'ютерів чи ноутбуків, що дозволяє їм продовжувати роботу з навчальними матеріалами вдома.

Алгоритм організації уроку-веб-квесту

1. **Початковий етап.** Педагог обґрунтовує вибір теми веб-квест-уроку, ставить проблемні запитання чи пошукові завдання, формулюючи сподівання або кінцеву мету пошуку, складає план роботи та список інформаційних ресурсів. Учні знайомляться з основними поняттями з обраної теми та матеріалами аналогічних проектів. Розподіляються ролі в команді: по 1-5 людей на одну роль. Усі учасники квесту мають співпрацювати, допомагати один одному й навчатися працювати з комп'ютерними програмами.

2. **Рольовий етап.** Передбачає індивідуальну роботу в команді на загальний результат. Учасники одночасно, відповідно до обраних ролей, виконують завдання. Оскільки мета роботи не змагальна, то в її процесі відбувається взаємонавчання членів команди вмінню працювати з комп'ютерними та Інтернет-програмами. Команда спільно підводить підсумки кожного виконаного завдання, учасники обмінюються матеріалами для досягнення спільної мети – створення продукту дослідницької діяльності. Шкільна практика засвідчує, що працюючи спільно, команда під керівництвом педагога, відчуває

свою відповідальність за результати дослідження, презентовані на уроці та оприлюднені в Інтернеті. Продовжуючи вдома роботу над проектом, учні виконують окремі завдання на вибір, відповідно до індивідуальних читацьких, естетичних та культурних інтересів, що дає можливість примножити вже набуті знання з досліджуваної теми.

Послідовність виконання завдання:

- ✓ розробка плану веб-квесту;
- ✓ пошук інформації з конкретної теми;
- ✓ опрацювання матеріалів;
- ✓ створення продукту дослідницької роботи.

3. Заключний етап. На завершальному етапі веб-квест-уроку учні презентують результат своєї пошукової діяльності, оформлений у вигляді презентації, яка обговорюється всіма учасниками проекту. За результатами дослідження формулюються висновки та пропозиції. Їхня оцінка проводиться прилюдно й прозоро в формі обговорення або інтерактивного голосування, у чому беруть участь як педагог, так і учні. Реальне розміщення веб-квестів у мережі дозволяє значно підвищити мотивацію старшокласників на досягнення вищих навчальних результатів.

Як залучити учнів до веб-квесту? Це значною мірою залежить від уміння вчителя під час пояснення або повторення «відкрити» нові проблеми у вже вивченому матеріалі, зацікавити дітей, «запалити» новою ідеєю й запропонувати роботу над вирішенням проблеми у вигляді веб-квесту. При його виконанні учням стане в пригоді *пам'ятка «Успішний веб-квест»*, яка подається нижче на рис. 1.



Рис. 1. Пам'ятка «Успішний веб-квест».

Наведемо приклади тематики уроків-веб-квестів за програмою старших класів. У 10 класі – Текстуальний аналіз варіантів повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я»; Індивідуальний внесок кожного з авторів роману «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» в реалізацію його творчої ідеї; «Театр корифеїв» – сузір'я яскравих акторів всеєвропейського рівня; «Непривітані співці» часів Валуєвського циркуляру й Емського указу: долі Якова Щоголева та Івана Манжури; «Більше працював, ніж жив»: внесок Бориса Грінченка в розвиток української літератури та культури; Титан української літератури та культури Іван Франко.

Для учнів 11 класів можна запропонувати тематику таких квестів: Досягнення й втрати українського письменства 1920-

х років; «М'ятежний співець» захмарної комуни Микола Хвильовий: трагічні суперечності поглядів; Чи суголосні нашому часу філософські роздуми про життя Євгена Плужника?; Трагічна зоря поета Володимира Свідзинського; Яким би було обличчя нашої літератури, якби не було «Розстріляного відродження»; Літературні дискусії навколо творчої постаті Павла Тичини; Київські «неокласики»: чи справді їхня творчість була віддаленою від проблем тогочасного суспільного загалу; Особливості поетичного епосу Михайла Стельмаха; Чи завжди сміливим є щастя?: дослідження роману Івана Багряного «Тигролови»; Поліфонічний оркестр сучасної української поезії та прози.

Веб-квести доцільно використовувати на уроках вивчення життєпису письменника, коли вчитель проводить знайомство з його особистістю у формі віртуальної екскурсії до літературно-меморіального музею. Зараз чимало музеїв мають свої сайти, де поміщають оглядові екскурсії та ознайомлення з виставковими експозиціями. Робота вчителів-новаторів засвідчує, що й самі учасники квесту можуть створити такі віртуальні екскурсії у вигляді мультимедійних презентацій.

Цікавим і змістовним може стати урок-веб-квест, проведений у формі вікторини. Його учасникам пропонують знайти в Інтернет-джерелах відповіді на запитання про життєтворчість митця чи пройти певні «станції»-сайти, де поміщена рекомендована для опрацювання інформація. Наприклад, «Змоделюйте розповідь про осінь 1845 р. у творчій біографії Тараса Шевченка», використовуючи набутки шевченкіани.

Педагогічні можливості уроку-веб-квесту:

- підвищення мотивації учнів до самонавчання та самоорганізації;
- реалізація їхнього креативного потенціалу;
- формування вміння знаходити кілька способів розв'язання проблемної ситуації, визначення й обґрунтування найбільш раціонального варіанту;
- робота в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль);
- розвиток особистісних якостей та обдарувань учнів, таких як ініціативність, сміливість, виконавська дисципліна,

готовність до командної роботи, літературно-словесні, музичні, художні здібності;

- підвищення самооцінки шкільної юні;
- формування інформаційно-комп'ютерної компетентності (учні оформляють) результати своїх робіт у вигляді веб-сторінок чи сайтів, слайд-шоу, буклетів, анімацій, постерів чи фоторепортажів (локально або в Інтернеті);
- набуття навичок публічних виступів (обов'язковий прилюдний захист проектів з презентацією, виступами та участю в публічній дискусії).

У результаті маємо урок-дослідження, який поєднує в собі ігрову, проектну, групову та індивідуальну діяльність. Використання в навчальному процесі уроку-веб-квесту розвиває пізнавальну активність старшокласників та навички самостійного здобуття знань, активізує навчальний процес, сприяє підвищенню індивідуалізації навчання та його якості, тому має ширше впроваджуватися, зокрема, при викладанні української літератури.

Дослідивши теоретичні засади проблеми, ми створили **методичну картку веб-квесту**, що містить такі покрокові дії:

- вступ, де зроблено огляд усього веб-квесту;
- формулювання проблеми, що буде досліджуватися;
- завдання, що накреслюються перед учасниками веб-квесту;
- процес (пояснення, у якій формі проходитиме веб-пошук; характеристика послідовно виконуваних завдань на сторінках);
- ролі (поділ учасників на групи та постановка завдань кожної з них);
- джерела (рекомендації з використання електронних джерел);
- опис критеріїв оцінки веб-квесту;
- висновок, що допомагає учням з'ясувати, чого вони навчились, виконуючи конкретні завдання.

Навчання за допомогою Інтернет-ресурсів досить поширене й перспективне в усьому світі, але в Україні воно поки що недостатньо застосовується в методиці викладання шкільних дисциплін. Учителям варто враховувати, що

Інтернет відкриває широкі можливості в навчанні, оскільки він усуває просторові бар'єри та економить час. Безпосередньо перед школою постає завдання підготувати учнів до динамічної змінюваних умов життя в сучасному інформаційному світі, навчити їх діяти в такому середовищі, а цьому найкраще сприяє застосування уроків-веб-квестів як однієї з форм дослідницької діяльності.

Використовуючи методику веб-квест-уроку, учитель створює умови для успішної реалізації сучасних інноваційних технологій, які відкривають учням української школи третього тисячоліття шлях до досягнення високих світових стандартів сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Богосвятська А. І. Освітній веб-квест з літератури / А. І. Богосвятська // Заруб. літ. в шк. України. – 2015. – № 1. – С. 30-35.
2. Гриневич М. С. Медіаосвітні квести... / М. С. Гриневич // Вища освіта України. Тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Київ : Гнозис, 2009. – № 3 (дод. 1). – С. 153–155.
3. Климашевська О. А. Веб-квест як форма організації проектної діяльності учнів / О. А. Климашевська // Все для вчителя. – 2012. – Жовтень (№ 19/20). – С. 83-84.
4. Кононець Н. Технологія веб-квест у контексті ресурсно-орієнтованого навчання студентів / Н. Кононець // Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 10. – С. 138–143.
5. Маренич В. О. Веб-квест як засіб активізації колективної творчості учнів / В. О. Маренич // Педагогічна майстерня : наук.-метод. журнал. – 2014. – № 11. – С. 16-24.
6. Михайлова Н. Веб-квест: технологія співробітництва (на прикладі веб-квесту «Свою Україну любіть...») : до 200-річчя від дня народж. Тараса Шевченка / Н. Михайлова // Інформатика та інформаційні технології в навч. закл. : наук.-метод. журнал. – 2014. – № 2. – С. 50-62.
7. Сокол І. М. Освітній веб-квест як інноваційна форма навчання / І. М. Сокол. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://issuu.com/iteaconf/docs/itea-2012/3?e=5444579/2547872>



Антоніна Яковлєва

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

УРОК-ВІРТУАЛЬНА ЕКСКУРСІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ СПОСІБ ЗНАЙОМСТВА З ЖИТТЄПИСОМ МИТЦЯ

Однією з найактуальніших проблем у сучасній методиці літератури є організація навчальних екскурсій як форми знайомства з біографією письменника. На жаль, учням не завжди випадає можливість відвідати об'єкт культурно-історичної спадщини (музей, пам'ятник, пам'ятка тощо). У сучасних умовах для успішної організації навчального процесу необхідний пошук нових форм, методів і засобів подачі матеріалу. У зв'язку із входженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес значної популярності набувають *віртуальні екскурсії*. Це – один з ефективних і переконливих способів подання інформації, оскільки вони створюють в учасника повну ілюзію присутності. Віртуальна екскурсія, по суті, це – мультимедійна фотопанорама, у яку можна помістити відео, графіку, текст, посилання [8, с. 54]. Але на відміну від відео або звичайної серії фотографій, віртуальні екскурсії інтерактивні. Так, під час подорожі можна наблизити або віддалити який-небудь об'єкт, оглянутися навколо, докладно розглянути окремі деталі інтер'єру музею чи пейзажу довкілля.

Проблемою використання навчальних екскурсій займалися вітчизняні вчені та вчителі: О. Александрова, А. Бакай, О. Головач, Д. Десятов, Т. Дятленко, Л. Неводник, Г. Оліна, О. Сенік та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10]. Питання застосування віртуальних екскурсій під час вивчення життєпису письменників залишається недослідженим.

Метою статті є дослідження можливостей використання уроку-віртуальної екскурсії як ефективного способу знайомства із життєписом митця.

Віртуальну екскурсію як форму уроку за її **дидактичною метою** можна віднести до **уроку-подорожі**. Зрозуміло, що віртуальна екскурсія до музею не в змозі замінити безпосереднього спілкування учнів із шедеврами мистецтва та справжніми історичними пам'ятками, які стосувались письменницького життя. Але все ж віртуальні подорожі до музеїв допомагають школярам відчутти колорит епохи, дух старовини, випробувати себе в ролі дослідників. Більшість музеїв швидко відреагували на тенденції розвитку інформаційних технологій та запропонували відвідувачам здійснити віртуальні екскурсії. Назвемо деякі адреси музеїв, де надаються віртуальні послуги:

- Музей-садиба І. Котляревського (м. Полтава)
[http://incognita.day.kiev.ua/museums/kotliarevskiy/;](http://incognita.day.kiev.ua/museums/kotliarevskiy/)
- Музей М. Коцюбинського у ВДПУ (м. Вінниця)
<http://library.vspu.edu.ua/inform/kocubin.htm;>
- Музей У. Самчука (м. Рівне)
<http://incognita.day.kiev.ua/museums/samchuk/museum.swf;>
- Музей Г. Сковороди (с. Сковородинівка, Харківська обл.)
[http://incognita.day.kiev.ua/museums/skovorodynivka/;](http://incognita.day.kiev.ua/museums/skovorodynivka/)
- Національний музей Т. Шевченка (м. Київ)
<http://museumshevchenko.org.ua/page.php?id=18;>
- Хата-музей І. Франка (с. Криворівня, Івано-Франківська обл.)
<http://www.karpaty.net.ua/virtual-ny-turi/615-muzei-ivana-franka.>

Сьогодні віртуальні екскурсії мають ряд **переваг** над традиційними. Це насамперед те, що учні можуть познайомитись з об'єктами, які знаходяться за межами їхнього міста, області й навіть країни; за один урок можна відвідати декілька об'єктів. Це допомагає познайомитися з методами пошуку, систематизації й наочного представлення інформації за допомогою комп'ютера.

Методика проведення уроку-віртуальної екскурсії суттєво відрізняється від інших інноваційних форм особливостями

організації пізнавальної діяльності учнів. Його специфіка полягає в тому, що вивчення літературного матеріалу відбувається у віртуальному життєвому середовищі: учні сприймають експонати музеїв (книги, картини, фотографії, особисті речі письменників та інші предмети) через екрани комп'ютера, ноутбука чи SMART-дошки. Основний метод пізнання на такому уроці – цілеспрямоване спостереження віртуальними екскурсантами за змістом музейних експозицій. Це здійснюється під опосередкованим керівництвом учителя з подальшим аналізом побаченого.

Літературні віртуальні екскурсії можуть проводитися під час вступних занять при вивченні життєпису письменників, у ході знайомства з історичною епохою, у яку вони жили й творили. Рекомендуємо використовувати на уроках української літератури літературно-краєзнавчі, літературно-історичні та літературно-біографічні віртуальні екскурсії.

Визначаючи педагогічні можливості віртуальної екскурсії, ґрунтуємося на напрацюваннях О. М. Куцевол у статті «Урок-екскурсія» [7].

Педагогічні можливості уроку-віртуальної екскурсії:

- збагачує досвід учнів і накопичує життєві факти;
- розвиває вміння спостерігати й аналізувати побачене;
- розвиває естетичні почуття школярів;
- стимулює аналітико-синтетичну діяльність учнів, вміння виділяти суттєве в спостережуваних об'єктах, порівнювати побачене з вивченим раніше матеріалом.

Детальніше зупинимось на *методиці проведення уроку-віртуальної екскурсії*, що складається з кількох етапів, відображених на рис. 1.



Рис. 1. Алгоритм проведення уроку-віртуальної екскурсії.

При підготовці уроку-віртуальної екскурсії вчитель має зважати на певні **застереження**:

1) перша й головна проблема – це відсутність підключення школи до мережі Інтернет;

2) наступною трудностю може бути обмежена кількість комп'ютерів і комп'ютерних класів у школі. У такому випадку на допомогу словеснику можуть прийти інтерактивні, мультимедійні екскурсії, розроблені самим учителем чи спільно з учнями.

Детальніше інтеграцію віртуального музейного простору в методику навчання української літератури продемонструємо на прикладі фрагменту уроку «Улас Самчук – український Гомер ХХ ст.».

На етапі **формування нових знань і способів дії** ми пропонуємо перейти до проведення віртуальної екскурсії, використовуючи метод **слово вчителя**.

Шановні екскурсанти! На робочому столі вашого комп'ютера знаходиться папка «Віртуальна екскурсія», прошу її відкрити, вашій увазі пропонується сайт: <http://incognita.day.kiev.ua/museums/samchuk/>, необхідний для знайомства та вивчення експонатів музею.

Наступним кроком уроку є **робота учнів з маршрутним листом** під час відвідування віртуального музею.

Маршрутний лист

1. Відкрийте покликання та ознайомтеся з поданою інформацією.

2. У якому році було відкрито музей?

3. На якому періоді життя та діяльності письменника сфокусовано експозицію музею? _____

4. Які особисті речі Уласа Самчука збережені й знаходяться в музеї? _____

5. Зверніть увагу на вітрину «Серед письменників празької школи». Як Улас Самчук пов'язаний з цією школою?

6. Напишіть есе «Мої враження від подорожі до музею Уласа Самчука».

Підсумувати відвідання музею У. Самчука ми пропонуємо за допомогою **репродуктивної бесіди**, яка допоможе з'ясувати враження учнів. Приклади питань для бесіди:

- Чи сподобалась вам віртуальна екскурсія?
- Що найбільше запам'яталось?
- Що нового про творчість письменника ви дізналися?
- Над чим плануєте ще попрацювати, аби повніше осмислити художню спадщину митця?

На уроці літератури інформація подається словесно, а завдяки віртуальній екскурсії вчитель має можливість розширити діапазон сприйняття навчального матеріалу через

віртуальний, зоровий ряд, сприяючи підвищенню ефективності засвоєння інформації [1, с. 22-24]. Використання інформаційно-комунікаційних технологій робить процес навчання більш цікавим, якісним і результативним.

Список використаних джерел

1. Александрова Е. Виртуальная экскурсия как одна из эффективных форм организации учебного процесса на уроке литературы / Е. Александрова // Лит. в шк. – 2010. – № 10. – С. 22-24.
2. Бакай А. Методика изучения биографии писателя [Електронний ресурс] / А. Бакай. – Режим доступу: <http://www.sch3novoch11.narod.ru/metrazr1.htm>
3. Головач О. Сучасні педагогічні технології: віртуальний музей / О. Головач // Вісник Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 6. – С. 186-191.
4. Десятов Д. Організація віртуальних екскурсій на уроках історії / Д. Десятов // Історія України. – 2010. – № 21. – С. 69-71.
5. Дятленко Т. Віртуальна екскурсія до джерел таланту Олександра Довженка / Т. Дятленко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2009. – № 4. – С. 30-35.
6. Концева Р. Мультимедіа на уроках української мови та літератури / Р. Концева // Вивчаємо укр. мову та літ. : наук.-методич. журнал. – 2011. – № 25. – С. 46-49.
7. Куцевол О. М. Урок-екскурсія / О. М. Куцевол // Всесвітня літ. та культура в навч. закл. України. – 2002. – № 5. – С. 54-55.
8. Неводник Л. Віртуальна екскурсія / Л. Неводник // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2013. – № 11. – С. 53-55.



Ольга Собчук

*студентка IV курсу бакалаврату
Рівненського державного гуманітарного
університету
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Романишина Н. В.)*

ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМОВИХ ТВОРІВ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО В АСПЕКТІ СУМІЖНОЇ ОБРАЗОТВОРЧОСТІ

Українська література, якщо правильно організувати процес її вивчення, ураховуючи специфіку дисципліни серед

інших навчальних предметів, має унікальні можливості впливу на учня-читача. Насамперед література в школі неповторна тим, що школярі вивчають художній твір як складний комплекс структурних властивостей, витвір яскравої образності, що відрізняє письменство від науки; з іншого боку, – методологічною основою навчання красного письменства є наука (літературознавство), учні використовують наукові методи осмислення твору: аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення тощо. Естетичний аспект вивчення художнього твору зумовлює його розгляд у контексті інших творів мистецького циклу: образотворче мистецтво, музика, театр, балет, кіно тощо.

Актуальність цієї теми окреслюється тим, що в програмах з української літератури для загальноосвітньої школи, створених на основі оновленого Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, акцентується на взаємозв'язках літератури з дисциплінами, які формують в учнів систему художнього мислення. Також у чинних програмах текстуально представлені низка модерних та постмодерних творів, які легше осягати за допомогою суміжних видів духовно-творчої діяльності, які допомагають школярам заглибитися в сутність літератури як поліаспектного, полікомпонентного виду мистецтва слова.

Представником української літератури періоду кінця ХІХ – початку ХХ століть, позначеного рисами особливої взаємодії белетристики з малярством, музикою, архітектурою та художнього новаторства в параметрах різних мистецьких напрямів, течій, є Михайло Коцюбинський, з творчістю якого знайомляться школярі.

Питання комплексного використання різних мистецтв у процесі вивчення художніх творів досліджували методисти О. Бандура, А. Вітченко, Н. Волошина, С. Жила, Л. Мірошніченко, Л. Овдійчук, Є. Пасічник та ін.; літературознавці М. Ільницький, Ю. Кузнецов, О. Рисак, Т. Салига та ін. Свого часу ще І. Франко ("Із секретів поетичної творчості") зауважив і заохочував вивчення в словесному образі синтезу зорових, слухових, дотикових та інших відчуттів і вражень. На жаль, хоча сучасні словесники мають багаті матеріали з питань порівняльного вивчення літератури й мистецтв як складової літературної

компаративістики, – зазначає С. Жила, – мозаїка ідей, концепцій, понять, які виробила світова мистецтвознавча думка XIX-XX століття, не знайшла свого застосування в шкільному викладанні мистецьких дисциплін в Україні [1, с.1].

Мета статті – обґрунтувати, що умовою поглибленого розуміння школярами творів М. Коцюбинського є проекція на художній процес теорії синтезу мистецтв.

Насамперед, використовуємо можливості письменницького біографічного матеріалу.

М. Коцюбинський розумів, що взаємодія, синтез суміжних мистецтв сприяє поліаспектному конструюванню художнього образу: «письменникові треба знати фарби, як і художникові, а для цього треба бути художником. Це б йому багато допомогло розібратися в загальній кольоровій стихії й сприяло б утворенню гармонійного цілого з психологією моменту дії. Так би мовити, щоб фарби приходили на допомогу слову» [7, с. 152].

Підзаголовок методичної розробки заняття з вивчення імпресіоністичної новели М. Коцюбинського «Intermezzo» О. Москаленко – «І благословен я був між золотим сонцем й зеленою землею...» [2]. Справді, специфічним компонентом художньої системи прозаїка виступає пейзаж, виконаний у кольоровій «тональності». За О. Рисаком, колір у художніх творах: а) служить відповідним тлом, на якому розгортаються події; б) створює певний емоційний настрій; в) виступає символом важливих ідей, поглиблює процес характеротворення; г) розкриває особистість митця, оскільки спосіб бачення має неабияке значення в структурі її становлення та функціонування; г) служить «будівельним матеріалом» у конструюванні художнього образу, розширюючи тим самим асоціативні можливості художнього світу [6].

Учитель пропонує дослідити пейзаж М. Коцюбинського як важливий структурний компонент прозових творів, своєрідний «персонаж». У живописі пейзаж набуває самостійного художнього значення завершеного твору-жанру, а в літературі вводиться в образну систему. М. Коцюбинський сприймає й відтворює природу як художник-пейзажист, ловлячи найтонші нюанси мінливості довколишньої дійсності: *«Ще вершки скель білили на сонці, а вже тіні од них малювали*

на морі фіолетові силуетки, шпичасті, як зубці бапти. Вечірнє сонце скувало срібну підставку для одиноких скель в морі, легких і прозорих, наче розтоплених в спеці. А коли вечір накидав урешті на скелі фіолетовий або рожевий плащ...вони подавались дивитись на захід сонця» [3, с. 129].

У зорових образах митця значна роль, підведена кольоровій гамі, взаємній протидії кольорів. Кольоровий епітет М. Коцюбинського дає поштовх розгортанню ідеї твору: «Сіро й сумно ставало на острові по заході сонця: всі фарби лияли як в акварелі, що її підмочили. Здавалось, що тихий присмерк вишив злинялим шовком острів на сталевому морі...» [3, с. 130]. Прагнення розширити зображально-виражальні можливості мистецтва слова зближує М. Коцюбинського з художниками-імпресіоністами, які прагнули «спіймати» миттєвість, зафіксувати вічний рух, постійні видозміни свого єства. Письменник бачить образи «тіней, тремтячих від світла лампадки», «свічок, як вогняні квіти», які збуджують уяву, емоції читача.

Учитель використовує художні твори М. Коцюбинського, розкриває можливості словесного малювання, заохочуючи учнів до оригінальної творчості. Спершу в текстах школярі знаходять у текстах слова, які перебувають у сфері «колористичних імпресій, ритмомелодійних модуляцій» (О. Рисак), розкривають значення культурних символів, порівнюють твори власне лексичні й «на стикові» мистецтв. Уяву школярів розвиваємо, пропонуючи відшукати порівняння, добрати власні визначення до описів природи. Доцільно провести в 10 класі урок у нетрадиційній формі, наприклад, «мистецької майстерні» з теми: «Психологічна новела «Intermezzo» з жанровими ознаками «поезії в прозі», запропонувати учням представити власні синтетичні малоформатні мистецькі твори. Це сприятиме реалізації державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів: програмою передбачено, що десятикласники, вивчаючи психологічну новелу «Intermezzo» М. Коцюбинського повинні вміти «аналізувати імпресіоністичну поетику: роль пейзажу, звукових образів, світлотіні» [5, с. 9].

Юні дослідники-літературознавці простежують форми взаємодії словесної, зорово-пластичної та музично-звукової образності в структурі художньої оповіді класиків української

літератури різних історико-літературних періодів, навчаються самостійно знаходити інформацію, студіюючи праці відомих коцюбинськознавців. Наприклад, Ю. Кузнецов зауважує: «Створюючи імпресіоністичний пейзаж, М. Коцюбинський вдається до таких зображальних прийомів (тональність, фон, ракурс та ін.) і виражальних засобів (символіка), як і І. Нечуй-Левицький та Панас Мирний, проте йде далі. У зображальному плані Сонцелюб досягає миттєвості малюнка, передачі актуальної картини, а також розмитості лінії, переважання окремого мазка, барви, він створює єдині тональності кольорів протягом усього твору або якоїсь його значної частини, мінливості самих картин природи, у виражальному плані цей пейзаж передає настрій, переживання, глибокі душевні зрушення й злами в душі героя як єдиний психічний процес, що було пов'язано з концепцією розуміння людини Коцюбинським» [4, с.90].

Отже, у програмі з української літератури представлена низка творів (І. Франка, Лесі Українки, О. Кобилянської, В. Винниченка та ін.), у яких простежуються «впливи» живопису, музики, скульптури, що проявляються на рівнях художніх образів, стильової манери, творчого методу митця. Синтетичні явища вимагають своєрідних підходів, наукового осмислення, також особливої методики вивчення й шкільного аналізу, зокрема в аспекті суміжної образотворчості.

Список використаних джерел

1. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Світлана Олександрівна Жила; Нац. пед. ун-т ім. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – 40 с.
2. Москаленко О. «І благословен я був між золотим сонцем і зеленою землею...» : До проблеми вивчення імпресіоністичної новели М. Коцюбинського «Intermezzo» / О. Москаленко // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2008. - № 7/8. – С. 47-50.
3. Коцюбинський М. Твори : в 6 т. / М. Коцюбинський. – Київ : Вид-во АН Української РСР, 1961. – Т. 3 : Оповідання та повісті (1910-1912). – 481 с.
4. Кузнецов Ю. Б. Імпресіонізм в українській прозі кінця XIX – початку XX ст. : Проблеми естетики і поезики / Ю. Б. Кузнецов. – Київ : Зодіак – ЕКО, 1995. – 304 с.
5. Навчальні програми для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних

закладів. Українська література. Рівень стандарту, академічний рівень. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/program-ukr-ak.pdf>

6. Рисак О. О. Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця XIX – поч. XX ст.: автореф. дис. ... докт. філол. наук: 10.01.01 / Олександр Опанасович Рисак; Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 1999. – 40 с.

7. Спогади про Михайла Коцюбинського / упоряд., додатки та коментарі М. М. Потупейка. – Київ : Худ. літ., 1962. – 430 с.



Іванна Ханас

*студентка IV курсу бакавларату
Рівненського державного гуманітарного університету
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Романишина Н. В.*

ІСТОРІЯ УКРАЇНИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ: УРОК-ІСТОРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗА РОМАНОМ ЛІНИ КОСТЕНКО «БЕРЕТЕЧКО»

Відомий український науковець Є. Пасічник у «найгрунтовнішій і найдетальнішій сучасній методиці» (Г. Токмань) викладання української літератури в середніх навчальних закладах зазначив, що пріоритетом літературної освіти є національне виховання: «Український народ має давню й самобутню історію, увагою до якої повинен бути пройнятий весь курс літератури в школі» [4, с. 8]. Учений-методист пропонує визначати літературу як «художній літопис минулого, перегук століть, духовну скарбницю нації», рекомендує під цим кутом зору переглянути й шкільну програму.

Справді, знайомство з художніми творами на історичну тему для сучасного читача-учня є важливим, оскільки не лише сприяє пізнанню «правди життя» про давні часи, але формує образне бачення минулого, збагачує знанням національної минувшини його пам'ять, духовність. Тому в курсі української літератури представлені низка тематичних блоків: «Історичне минуле нашого народу», «Загадково прекрасна й славна давнина України», «Про далекі минулі часи», творів із історизмом як модифікаційною домінантою: Миколи Гоголя,

Івана Нечуя-Левицького, Івана Франка, Андрія Чайковського Олександра Олеся та ін.

До творення історичної свідомості юних українців долучилася Ліна Костенко: історичний роман мисткині «Маруся Чурай» вивчають старшокласники. Протестом проти прогалин в «історичній пам'яті століть» став також її наступний роман «Берестечко», який методисти рекомендують вивчати одинадцятикласникам, «щоб зрозуміти проблеми українського сьогодення, витoki сучасних проблем, /.../ звернувшись до історії української державності» [3, с. 38].

Літературознавці досліджують творчість Ліни Костенко досить активно. Роман "Берестечко" визнано унікальним явищем в українському культурному просторі, що належить філологам, історикам, філософам, психологам і всім читачам водночас (С. Барабаш); твором, який увібрав у себе не лише великий історико-суспільний матеріал змістової основи, а й матеріал «автобіографічний», сповідальний, який по-своєму відбиває творчий і душевний стан авторки (О. Ковалевський). «Абсолютний слух» письменниці до «голосу віків» відзначали Д. Гусар-Струк, М. Жулинський, Г. Клочек, В. Панченко та ін.

До створення навчально-методичної системи вивчення української історичної прози долучилися Н. Білоус, Ю. Бондаренко, Н. Дига, С. Жила, Г. Клочек, О. Лілік, Н. Романишина, А. Ситченко та ін. Оскільки в українській літературі одне з чільних місць посідає історична тематика, що зумовлено складною долею народу, який боровся за державну незалежність, є потреба планувати уроки інноваційного характеру, зокрема історичні дослідження, – обґрунтовує Г. Токмань [6, с. 270].

Мета статті – запропонувати методичні рекомендації, як організувати пошукову діяльність учнів на уроці-історичному дослідженні «Історія України призму духовних цінностей», за романом Ліни Костенко «Берестечко».

О. Лілік пропонує зважати на типологічний підхід у зіставній методиці, розглядати роман «Берестечко» Ліни Костенко, встановлюючи тематичні, жанрові, образні, стильові подібності з романом «Я, Богдан (Сповідь у славі)» Павла Загребельного, також проводити перший урок за твором на тему «Філософія поразки у романі Л. Костенко «Берестечко» спільно з учителем історії [3, с. 39].

Доречно вивчати й досліджувати «Берестечко» на засадах діяхронної типології, зіставляючи з «Марусею Чурай», адже обидва великі ліро-епічні твори Ліна Костенко писала в 60-х роках, але «Берестечко» в 1966-67 роках було покладено «в шухляду», текст дописувався до 90-х років, епізоди друкували різні періодичні видання; окремою книжкою роман видано в 1999 році. У обох творах Ліна Костенко образно відтворює історичну епоху України XVII століття, зображує Богдана Хмельницького.

Як зазначила Н. Романишина, перелік етапів шкільного осмислення історичного твору можна вважати усталеним: опрацювання біографічної довідки; пояснення історії написання твору, визначення історичної основи, словникова робота (переважно з використанням групових інтерактивних технологій, у формі коментування учнів із попередньо сформованих груп «біографи», «літературознавці», «історики»); обмін враженнями від прочитаного; подієвий аналіз, який завершує бесіда за змістом; синтез отриманих результатів. Принагідно може визначатися тема, проблематика твору, особливості художньо-образної системи, композиції, жанру, літературного напрямку, течії, характер психологізму тощо, особливо якщо вимогами програми передбачено теоретичне уточнення цих дефініцій, не завжди органічно вмонтованих у структуру аналізу [5, с. 180-181].

Урок-історичне дослідження можна почати з визначення основних джерел творчості Ліни Костенко, серед яких важливе місце займає національна історія. Звернути увагу на поетичні твори («Древлянський триптих», «Горислава Рогніда», «Князь Василько», «Чадра Марусі Богуславки», «Чумацький віз», «Чигиринський колодязь», «В маєтку гетьмана Івана Сулими» тощо). Учитель й учні зрозуміють, що творчість Л. Костенко вирізнялася на тлі мистецтва шістдесятників саме історіософським осмисленням минувшини, осмисленням в елітарно-державницькому аспекті. Літературознавці відзначають, що твори в «історичному жанрі» Л. Костенко були спрямовані на спростування антиукраїнської радянської ідеологічної моделі історії України; адже історична пам'ять українця складалася з «білих плям», фальсифікацій; за Г. Ключеком, історичний роман «Маруся Чурай» – «коштовний

дарунок кожному українському читачеві», Л. Костенко «здійснила величезну дослідницьку роботу» [1, с. 3-4].

Учні переконуються, що романи «Маруся Чурай» і «Берестечко» є високохудожніми, адже в них порушені загальнолюдські проблеми; твори одночасно історичні й «сучасні», адже читач, пізнаючи минуле, осмислює сьогодення.

По-новому осмислено й потрактовано образ Богдана Хмельницького; Л. Костенко «руйнує усталені, популярні міфи та підриває благоговіння» (Г. Жуковська) до історичної особи. Хоч у «Марусі Чурай» гетьман окреслений кількома штрихами, а в «Берестечку» є головним героєм, насамперед відзначимо конкретно-чуттєве, «живе» зображення персонажа. У першому творі образне відтворення досягається шляхом деталізації воєнного побутового оточення Хмельницького; у другому – формою монологічного самовияву з активним сповідальним елементом: *«Я, гетьман Богдан Хмельницький, розбитий під Берестечком, сиджу в старій фортеці й долю свою кляню /.../ Хто свічку тепер поставить за душу мою хмільну?»* [2, с. 27].

Підсумовуючи, школярі простежують взаємозв'язки компонентів змісту й форми, інтерпретуючи, зокрема символічні образи, «багатовимірність» історичного часу (минуле, теперішнє, майбутнє), форми оповіді (від імені оповідача, персонажа, сучасне сприйняття читачами зображених подій) тощо, які витворюють часопросторову модель історичної пам'яті українського народу; авторка творить «відкритий фінал» романів: українці, наче переселенці, шукають «Україну в Україні», сусідні держави ведуть агресивну загарбницьку політику, але проглядає перспектива змінити історичну знедоленість.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в дискусії про «шкоду» вивчення історичних творів у школі, адже вчитель часто лише дублює історичні факти, дбає, щоб учні мали якнайповніше уявлення про тяжкі сторінки нашої історії, – інформація, яку можна й потрібно знаходити в історичних працях.

Список використаних джерел

1. Ключек Г. Історичний роман Ліни Костенко «Маруся Чурай» / Г. Ключек. – Кіровоград : Степова Еллада, 1998. – 52 с.
2. Костенко Л. Берестечко: історичний роман / Ліна Костенко. – Київ : Укр. письменник. – 156 с.
3. Лілік О. "Поразка-це наука. «Ніяка перемога так не вчить»: вивчення роману Ліни Костенко «Берестечко» в школі. 11 клас / О. Лілік // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2008 . – №7/8. – С. 38-46.
4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Романишина Н. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення / Н. Романишина. – Рівне : Print house, 2013. – 575 с.
6. Токмань Г. Методика навчання української літератури в середній школі / Г. Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (Серія «Альма-матер»).



Олена Шаповал

*студентка IV курсу бакалаврату
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАННЯ А. ЧАЙКОВСЬКОГО "ЗА СЕСТРОЮ")

Григорій Ващенко вважав, що школа, з одного боку, має дати учням певну суму наукових знань, виробити в них науковий світогляд, а з другого, – «виховати в них формальні здібності інтелекту», без яких людина «не зможе рухати культуру вперед», їй потрібні логічне мислення й творча фантазія. Адже в кожній дитині природою закладений певний творчий потенціал. Виявити здібності, розвинути їх якомога повніше можна лише впровадженням нестандартних елементів уроку з урахуванням особистісно зорієнтованого

підходу до навчально-виховного процесу, що дедалі більше привертає увагу педагогічної громадськості.

Творчість – це сукупність різних здібностей людини. Творче мислення – своєрідний експеримент індивідуального характеру з використанням традиційного логічного мислення та фантазії. Під час творчої роботи відбувається кілька складних розумових процесів, але людина цього не усвідомлює. Зазвичай людина не замислюється над тим, якими здібностями вона володіє. Тому змалку необхідно спонукати дитину до участі в різних заходах, що сприятимуть розвитку її творчих здібностей.

Чинники, які впливають на розвиток творчості

Методична наука вже на початку свого становлення розглядала питання розвитку творчих здібностей у тісному зв'язку з усіма елементами навчання й виховання. Для успішного керівництва розвитком творчих здібностей учнів необхідно знати індивідуально-психологічні особливості дітей, постійно розвивати їх пам'ять, уяву, фантазію, а також збуджувати та підтримувати інтерес до виконання певного виду роботи. Науковість, систематичність, свідомість, наочність навчання, зв'язок теорії з практикою, прагнення до міцності знань і навичок - усі ці дидактичні принципи дадуть можливість проводити роботу над розвитком творчих умінь і навичок на високому науково-методичному рівні. Нерідко учні втомлюються під час роботи, їм необхідна певна розрядка, додатковий стимул праці, ненав'язливе заохочення. Прочитавши казку, байку, загадку, жарт тощо, учитель зможе внести «свіжий струмінь» в урок, не відступаючи від теми.

Творчі шляхи, які активізують роботу учнів на уроках української літератури:

- ✓ Стимулювати бажання учнів працювати самостійно.
- ✓ Заохочувати до роботи над проектами, запропонованими для роботи самими учнями.
- ✓ Переконувати учнів у тому, що вчитель є їхнім одностороннім.
- ✓ Заохочувати до максимальної захопленості в спільній діяльності.
- ✓ Виключити будь-який тиск на дітей, створювати атмосферу «відвертості».

У різних типах і видах письмових робіт є більш чи менш виражений елемент творчості, бо в них, так чи інакше, виявляється особистість, обдарування, смаки, уподобання, рівень підготовки. Але творчою роботою варто вважати таку, яка є наслідком цілком самостійної діяльності в процесі осмислення певної теми, питання. Творчі або підготовчі вправи є допоміжними в процесі підготовки до написання власне творчих робіт і допомагають зрозуміти різноманітність існуючих засобів висловлення думок і почуттів, розвивають логічне мислення, тренують мозок. У загальній системі творчих робіт переказ посідає проміжне місце серед різних видів творчих вправ і власне творчих робіт. Творчий елемент у переказах незначний, оскільки самостійність у них обмежена. Крім того, переказ художнього твору чи статті збуджує певні думки, викликає відповідні настрої, розширює знання про навколишній світ. При написанні творів ефективним методичним прийомом є показ зразка, доступний його аналіз. Позитивні наслідки дає демонстрування кількох зразків на одну тему. Учні при цьому розуміють, що про одне й те ж явище можна говорити точно, образно, але по-різному. Для формування навичок самостійного викладу думки усно та на письмі винятково велике значення має опрацювання учнями своїх творчих робіт. У методичній літературі відомий такий прийом роботи над творами, як виправлення їх. Звичайно, це ефективний засіб навчання, особливо якщо виправлення здійснюється в присутності автора. Він, по-перше, привчає до копіткої роботи над темою, по-друге, педагог може проявити індивідуальний підхід до кожного. Нарешті, якщо викладач лише вказує на недоліки роботи, не виправляє їх, він не глушить ініціативи, а навпаки, розвиває її.

Успішне використання тієї чи іншої технології навчання вимагає від педагога глибоких знань навчального предмета, педагогіки, психології; залежить від ерудиції, практичних умінь учителя, його творчості та майстерності. Педагог має вільно володіти методиками, які формують світогляд, ціннісні орієнтації дитини, уміння й навички, необхідні для життєвого та професійного вибору. Незважаючи на розмаїття нововведень, основною формою організації навчальної діяльності залишається урок. Яким він має бути, вирішує

вчитель, адже В. Сухомлинський наголошував, що урок є дзеркалом «загальної й педагогічної культури вчителя, мірило його інтелектуального багатства, показник його кругозору, ерудиції».

Нижче подано фрагмент уроку української літератури в 7 класі. Тема: А. Чайковський «За сестрою». Відтворення історичних подій із позиції гуманізму.

Мотиваційний етап.

1. Забезпечення емоційної готовності до уроку («Кольоровий настрій»). Учні створюють палітру свого настрою, використовуючи кольоропис О. Лутошкіної, яка подає такі значення кольорів: червоний – радісний; жовтий – приємний; зелений – спокійний; синій – незадоволений, сумний; фіолетовий – тривожний, напружений; чорний – повний занепад, смуток; білий – важко відповісти.

2. Актуалізація суб'єктивного досвіду й опорних знань. Завдання вчителя – поставити перед учнями просту, зрозумілу, привабливу для них мету в межах вікових інтересів та захоплень вихованців. Маючи особистісну зацікавленість, учень буде налаштований на ефективний процес діяльності.

2.1. Гра «Пароль».

Пригадаймо деякі поняття з історії літератури, якими ми послуговуватимемося сьогодні на уроці. Продовжте речення:

✓ прозовий твір оповідного характеру з динамічним розвитком сюжету; зазвичай у ньому відображено один епізод із життя героя ... (оповідання);

✓ епічний твір розповідного характеру, значний за обсягом, у якому докладно розповідається про події, що відбувалися з героями впродовж тривалого часу... (повість).

Пропонуємо учням швидко згадати деякі поняття (експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка), щоб підготувати їх до сприйняття сюжету повісті А. Чайковського «За сестрою» та з'ясування змісту нових термінів (сюжет, композиція).

2.2. Укладання «Квітки цінностей».

- Діти, подумайте й запишіть: хто або що для вас є найціннішим у житті. За допомогою словосполучень учні записують на пелюстках свої цінності, озвучують, створюють на аркушах «Квітку цінностей»: щаслива сім'я, велика дружна

родина, усміхнена мама, наша Батьківщина, рідний край, міцне здоров'я, вірні друзі, любов до ближнього тощо.

2.3. Бесіда евристична.

✓ Якщо в людини є всі названі вами цінності, чи можна назвати її щасливою?

✓ А якщо вона втратить бодай одну з пелюсточок цієї квітки?

✓ Чи готові ви пожертвувати своїми цінностями? Якими? Коли?

✓ А чи жертвували б своїми цінностями заради інших?

✓ Чи часто в житті вам доводиться робити вибір? Чи складно це робити? Чому?

2.4. Рефлексія діяльності.

Метод «Незакінчене речення»: «Виконуючи це завдання, ми зрозуміли... (варто пам'ятати, що ми відповідаємо за свої вчинки та їхні наслідки).

Отже, запропоновані семикласникам завдання допомагають усвідомити, що щастя людини, яка втрачає бодай одну пелюсточку «Квітки цінностей», є неповним, що ми відповідаємо за свої вчинки і їхні наслідки; сприяють ефективному засвоєнню нового матеріалу; спонукають до використання набутих знань у повсякденному житті.

Форми роботи для розвитку творчих здібностей на уроках української літератури:

1. Робота творчих майстерень (написання авторських віршів, оповідань, казок).

2. Проведення народознавчих свят.

3. Випуски тематичних газет.

4. Інсценізація уривків із творів, які вивчаються за програмою.

5. Види творчих робіт на основі неповного тексту.

6. Ілюстрації учнів до прочитаних творів.

7. Проведення літературних «Брейн-рингів».

8. Конкурси авторських віршів.

9. Організація виставок «З бабусиної скрині», «Народознавчі свята в Україні».

10. Використання граматичної та лінгвістичної казки.

11. Використання нетрадиційного дидактичного матеріалу.

12. Створення комп'ютерних презентацій.
13. Використання елементів гри.
14. Створення учнями власних проектів.
15. Творчі перекази учнів на основі неповного тексту.

Вважаю, що саме так учитель крок за кроком наближається до професійного успіху. Урок має бути ефективним, оптимальним за структурою. Вимога до сучасного уроку – інтеграція знань з різних предметів, а також кожен учень повинен мати час для роздуму, переживання, вибору позиції й обов'язково словесного озвучення своїх думок. Особливо цінним є творчий підхід до створення системи роботи на різних етапах уроку в залежності від його типу та навчального матеріалу. Відомо, що неодмінними складовими особистісно зорієнтованого уроку є:

- ✓ мотивація;
- ✓ чітке формулювання теми уроку;
- ✓ визначення цілей та завдань, спрямованих на розвиток пізнавальних та творчих здібностей учнів;
- ✓ ефективність методів, за допомогою яких реалізуються цілі уроку;
- ✓ підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

У роботі вчителя потрібно застосовувати оптимальні інтерактивні технології, які б проектували креативні якості особистості учня: фантазію, натхнення, ініціативу, нестандартність, непересічність, наявність власної точки зору. Саме здатність осмислювати вивчене, виділяти основне сприяє виробленню вмінь свідомо застосовувати знання на практиці.

Отже, використання інноваційних педагогічних технологій сприяє зміні моделі поведінки між учителем та учнями, допомагає розвивати навички мислення, здібності та можливості учнів, дозволяє застосовувати ці ж технології в повсякденному житті. Практичні навички, отримані на уроках літератури, переносяться на всі сфери життя дітей та забезпечують їм розширення зони як навчальної, так і соціальної компетентності.

Я. Коменський зазначав, що «...людей варто навчати найголовнішим чином того, щоб вони здобували знання не з книг, а спостерігали самі небо й землю, дуби й буки, тобто,

щоб вони досліджували й пізнавали самі предмети, а не пам'ятали тільки чужі спостереження й пояснення».

Список використаних джерел

1. Гаврилов П. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах / П. Гаврилов. – Київ, 1980. – 128 с.
2. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах / Є. Пасічник. – Київ, 2000. – С. 186-201.
3. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. – Київ, 1991-2002.
4. Маткобожик М. Спроба блочного вивчення літератури // Творчість В. Стефаніка і М. Черемшини / М. Маткобожик // Укр. мова і літ. в шк. - 1989. – № 2. – С. 22-24.
5. Хропко П. Українська література кінця ХІХ – поч. ХХ ст.: Матеріал до вивчення оглядової теми в 10 кл. / П. Хропко, А. Гуляк // Укр. мова і літ. в шк., 1991. – № 1. – С. 23-27.
6. Шаповалова Є. Початок уроку при вивченні біографії письменника / Є. Шаповал // Укр. мова і літ. в шк. - 1982. – № 6. – С. 36-39.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ



Марина Андрущак

*студентка III курсу бакалаврату
інституту педагогіки, психології і мистецтв
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ УЧНІВ 1 – 4 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У всі часи в різних народів цінувались люди з високою культурою, здатні відстоювати свою позицію, говорити просто, логічно, доступно, лаконічно, але водночас упевнено. Сьогодні вміння вести діалог, дискусію, презентацію,

викликати певні емоції, бажання висловлюватися цінується високо та є обов'язковою ознакою культурної сучасної особистості.

У нових соціально-економічних умовах розвитку державності зростає значення соціально активної, культурної та духовно багатой особистості й вимоги до її формування. Однією з основних умов цього процесу є набуття школярами вмінь і навичок вільно й грамотно володіти рідною мовою. Тому найголовнішим завданням школи, й педагогів, зокрема, є навчити школярів змістовно, граматично правильно й стилістично вправно висловлювати свої думки. Саме цим визначаються шляхи подальшого вдосконалення роботи вчителя початкових класів.

Державна національна програма «Освіта» одним із пріоритетних напрямків перебудови школи вважає формування мовленнєвої культури в процесі оволодіння рідною (українською) мовою. Учитель, щоденно спілкуючись з учнями, може формувати їхню мовну культуру та здійснювати мовне виховання.

Мета статті полягає у вивченні дидактичних умов і способів формування культури мовлення молодших школярів на уроках української мови на основі функціонально-стилістичного підходу.

Освітня мета шкільного початкового мовного курсу - оволодіння учнями мовленнєвими вміннями й навичками на основі знань про лексико-граматичні ознаки мовних одиниць та їх функціонування в текстах. Вона реалізується через упровадження в навчання комунікативно-діяльнісного підходу. Згідно з цією концепцією учні мають оволодіти системою таких дій і операцій, які забезпечували б їхні потреби в різноманітних видах мовленнєвого спілкування [5, с. 25]. Культура мовлення (спілкування) – це дотримання ustalених мовних норм усної й писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [1, с. 258].

Культура мовлення та спілкування утворює певні норми: лексичні (розрізнення значень і семантичних відтінків слів, закономірності лексичної сполучуваності); граматичні

(вибір правильного закінчення, синтаксичної форми); стилістичні (доцільність використання мовно-виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування); орфоепічні (вимова); орфографічні (написання).

Культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання й побудови висловів, точності, ясності, чистоти, логічної послідовності, багатства й доречності мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету.

Висока культура мовлення означає досконале володіння літературною мовою в процесі спілкування та мовленнєву майстерність [4, с. 35].

Формування культури мовлення – це виховання навичок літературного спілкування, пропагування й засвоєння літературних норм у слововживанні, граматичному оформленні мовлення, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або «суржику».

Культура мовлення й етика мовного спілкування учнів початкової школи мають відповідати таким вимогам:

- висловлювання мають бути правильними, точними, виразними (для цього треба добирати влучні слова для вираження думки, уміло пов'язувати їх між собою й будувати з ними речення);

- слова варто правильно наголошувати;
- в усному мовленні не можна замінити слова жестами, мімікою, вигуками;

- щоб висловлений зміст сприймався іншими людьми, в усному мовленні необхідно виразно вимовляти слова, уміло користуватися інтонацією, а в писемному – розділовими знаками;

- у спілкуванні з іншими людьми прийнято вживати слова ввічливості (під час зустрічі й прощання, для вираження запитання, прохання, подяки тощо);

- слова ввічливості слід добирати залежно від того, кому вони адресовані (товаришам, батькам, учителям, знайомим чи незнайомим людям);

- у розмові потрібно вміти вислухати, не перебивати співбесідника без потреби, а якщо є така необхідність, то попросити вибачення [1, с. 189].

Характерною рисою сучасної мовленнєвої освіти в молодшій школі є моделювання текстів-описів, розповідей, міркувань. Варто зазначити, що, крім таких категоріальних ознак, як зв'язність, змістовність, логічність, структурна цілісність, адресність, прагматичність, з якими молодші школярі ознайомлюються практично, текстам властива ще й інтонаційна оформленість [8, с. 51-53].

Удосконалення змісту роботи з розвитку усного мовлення вбачається в наданні розмовно-побутовому стилю такого самого статусу, як і художньому, науковому та діловому. На жаль, традиційно склалася думка, що цей стиль діти опановують ще в дошкільні роки, отже, немає потреби в удосконаленні цього функціонально-стилістичного напрямку.

Проте спостереження й аналіз розмовно-побутового мовлення школярів свідчать про такі його істотні недоліки, як невміння враховувати адресата мовлення, незнання правил спілкування з дорослими, невміння користуватися жестами, мімікою, порушенням лексичних (використання вульгаризмів, жаргонізмів, діалектизмів) та інтонаційних норм (недоречна гучність, занадто швидкий темп, неправильне емоційне забарвлення). Тож дітям потрібно давати відомості про те, коли можна використовувати розмовно-побутове мовлення (кому його можна адресувати, з якою метою), про його інтонаційні особливості, допоміжні засоби стилю, особливості функціонування в ньому фонетичних, лексичних, морфологічних та синтаксичних одиниць. Лише на ґрунті цих знань формування вмінь і навичок продукувати діалоги як структурний різновид розмовно-побутового стилю буде ефективним [1, с. 198].

Одним із найважливіших є також функціонально-стилістичний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок молодших школярів. У методиці навчання мови й мовлення давно вже панує думка про те, що саме знання з функціональної стилістики створюють відповідні умови для реалізації комунікативно-діяльнісного підходу навчання мови (М. Асташов, В. Капінос, Г. Ладиженська, М. Пентилюк, Т. Чижова та ін.). Сукупність екстралінгвістичних чинників, що зумовлюють мовленнєву системність кожного стилю – сферу спілкування, функції мовлення, умови, – становлять мовленнєву ситуацію, створення якої на уроці й допомагає

опанувати мову як різновид людської діяльності. Аналіз мотивів мовленнєвої діяльності, умов, завдань спілкування, добір адекватних мовних засобів для вираження думки сприяє засвоєнню мовленнєвої ситуації, правил побудови текстів, об'єднаних загальним типовим значенням певного стилю мовлення. І що раніше учні усвідомлять факт залежності використання мовних засобів від умов комунікації, то продуктивнішою буде їхня власна мовленнєва діяльність [1, с. 202].

Варто зазначити, що в початкових класах уже зроблено спробу впровадити в навчання елементи функціональної стилістики: школярі практично ознайомлюються з художнім, науковим, діловим стилями мовлення, навчаються під керівництвом учителя моделювати власні стилістично диференційовані висловлювання. Під час формування лексико-граматичних понять учні спостерігають за функціонуванням виучуваних мовних одиниць у текстах різних стилів, однак, мотиваційної складової при цьому майже немає: учитель не звертає уваги учнів на те, що саме зумовлює використання тієї чи іншої одиниці, яке її стилістичне навантаження, чи доречна вона в певному тексті. З огляду на це, в лінгвістичній змістовій лінії мають бути відображені й відомості про закономірності функціонування виучуваних мовних засобів у стилістичних різновидах мовлення [6, с. 195].

Наприклад, у розділі «Речення» доцільно передбачити практичне ознайомлення з особливостями функціонування простих і складних речень в усному й писемному мовленні, типів речень за метою висловлювання в художніх, наукових, розмовних та ділових текстах, вказати на роль однорідних членів речення в художньому стилі, проілюструвати особливості інтонаційного оформлення речень залежно від стилю мовлення й форми його вираження – усної чи писемної.

У розділі «Слово» варто акцентувати увагу на ролі синонімів, антонімів, омонімів, фразеологізмів у художньому й розмовно-побутовому стилях та їхньої недоцільності в науковому й діловому стилях; під час вивчення таких морфем, як префікс і суфікс, ілюструвати їхню стилістичну роль у названих стилістичних різновидах.

Така робота не потребує від учителя якихось особливих зусиль або ж додаткового часу на уроці. Вона не складна для учнів за умови систематичної роботи над засвоєнням ознак текстів (неодноразова експериментальна перевірка свідчить про високий рівень чуття мови: навіть на інтуїтивному рівні 85% школярів здатні розрізнити стилістичне забарвлення мовних одиниць, якого їм надають префікси й суфікси) [1, с. 186].

Наприклад:

Прочитайте текст. Знайдіть суфікси у виділених словах. Скажіть, якого відтінкового значення вони надають словам? Яку роль виконують ці слова в тексті? Чи можна назвати цей текст художнім?

Вимив дощик рідне поле

Нам на втіху.

Після дощук навколо

Тихо-тихо...

Задивилися хмаринки

Сині-сині,

Як гойдаються росинки

На стеблині (Г. Бойко) [7, с. 44-48].

Для розвитку в молодших школярів мовного чуття можливий такий варіант завдання:

Знайти слова, які допомагають авторові передати почуття замишування рідною природою після дощу; виділити в цих словах суфікси, зробити висновок про те, яку роль виконують ці суфікси в художньому тексті.

Подібні завдання сприяють розвитку уявлень про мотивоване використання мовних засобів, усвідомленню ролі виучуваних одиниць у текстах певного стилістичного спрямування.

Функціонально-стилістична робота має посісти особливе місце у вивченні частин мови. Елементарний граматико-стилістичний аналіз допоможе школярам простежити за описовою функцією іменників, прикметників, дієслів і прислівників у художньому мовленні, засвоїти стилістичні норми використання цих частин мови в науковому, діловому, розмовно-побутовому стилях, навчитися розпізнавати стилістичне навантаження окремих категорій та мотивувати їх

використання в аналізованих текстах. Це сприятиме засвоєнню відповідних мовних ресурсів не тільки на інтуїтивній основі в результаті наслідування готових зразків, а й опануванню елементарних стилістичних знань.

Для відпрацювання операцій відбору мовних засобів мотивованого використання їх у мовленнєвій практиці треба під час аналізу тексту показувати учням не тільки окремі його ознаки, а й увесь комплекс: де може бути використано текст, кому він адресований, з якою метою, які мовні засоби використано для досягнення поставленої мети [3, с. 256].

Під час вивчення розділу «Звуки й букви» можна формувати елементарні уявлення про милозвучність української мови, використання приголосних у поетичних текстах для створення слухових образних відчуттів, певного емоційно-експресивного ефекту; про роль дикції й орфоепії в усному мовленні, його діалогічному й монологічному різновидах [4, с. 24-26].

Отже, поглиблення функціонально-стилістичного підходу під час засвоєння школярами відомостей про лексичні одиниці, частини мови, словосполучення й речення сприятиме усвідомленню ними залежності використання мовних засобів від завдань та умов комунікації, формуванню відповідних умінь і навичок, застосування здобутих знань у різноманітних сферах спілкування.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання укр. мови в поч. школі: навч. метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. С. Вашуленко. – Київ : Літера ЛТД. – 2010. – 364 с.
2. Бадер В. І. Вивчення теми «Прислівник» у 4 класі / В. І. Бадер // Початкова школа. – 1993. – № 4. – С. 18-21.
3. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31-37.
4. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови: навч. посіб. / С. І. Дорошенко. – Київ : Вища шк., 1992. – 380 с.
5. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування : навч. посіб. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – Київ : Каравела, 2006. – 352 с.
6. Крайнова Ж. Формування комунікативної комплексності молодших школярів на заняттях рідної мови / Ж. Крайнова // Початкова шк. – 2003. – № 11. – С. 24-26.

7. Пархоменко М. Методика роботи над словом, текстом на уроках читання / М. Пархоменко // Початкова шк. – 1997. – № 7. – С. 44-48.

8. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах / О. Я. Савченко. – Київ : Магістр. – 1997. – 255 с.



Артур Брусенцов

*студент-магістрант 6 курсу
спеціальності «Початкова освіта»
Київського університету ім. Б. Грінченка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук Нечипоренко К. П.)*

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний соціум характеризується стрімкими змінами, активним розвитком та мобільністю. Відповідно до цього змінюються запити суспільства щодо освіти, адже воно потребує таких особистостей, які будуть обізнаними в різних сферах діяльності, здатними створювати нові ідеї та вмітимуть інтегрувати свої знання й уміння для одержання відповідних результатів. Як ми знаємо, усе починається з малого, тож основи формування такої особистості закладаються в початковій школі. Саме тому актуальним стає питання щодо формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування пізнавальних завдань, зокрема на уроках навчання грамоти. Відповідно до сучасних умов змінюються характер взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, форми і методи складання та розв'язування пізнавальних завдань, системи таких завдань та навчальні технології їх застосування до яких повинні бути готові майбутні вчителі початкової школи.

Аналіз наукових досліджень. Проблема формування готовності педагога до професійної діяльності постійно перебуває в центрі уваги таких науковців, як: С. Мартиненко,

В. Моляко, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Хоружа та ін. Питаннями закономірностей та принципів професійної підготовки вчителя початкової школи займалися такі вчені: О. Біда, М. Вашуленко, В. Завіна, Л. Кекух, О. Мороз, В. Сухомлинський, О. Савченко, Л. Хомич та інших. Значний вклад у галузь дослідження з теорії навчання, створення, упровадження та визначення ефективності навчально-пізнавальних завдань у школі та вищих навчальних закладах внесли Г. Балл, В. Бондар, С. Гончаренко, А. Павленко, В. Староста, О. Савченко, А. Уман, Л. Фрідман та ін. Окремі дидактичні аспекти підготовки вчителів початкових класів до роботи з учнями над розв'язуванням навчальних задач та завдань розглядали у своїх працях М. Богданович, В. Давидов, В. Зайцев, О. Митник, О. Мороз, Т. Потоцька та ін.

Мета статті – охарактеризувати особливості формування готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти.

Виклад основного матеріалу. Основною метою початкової загальної освіти є формування ключових компетентностей (уміння вчитися, інформаційно-комунікативної, загальнокультурної, здоров'язбережувальної, громадянської, соціальної), які формуються на міжпредметній основі. У Навчальній програмі визначено, що освітніми результатами навчання в початковій школі є: «повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні вміння і навички; узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях; розвинені сенсорні вміння, мислення, уява, пам'ять, особистісно ціннісне ставлення до праці, мистецтва, здоров'я; здатність до творчого самовираження; уміння виконувати творчі завдання» [5, с. 5].

Одними з таких творчих завдань є пізнавальні завдання, які вчитель повинен застосовувати на уроках у початковій школі. Поняттям «пізнавальні завдання» користуються представники різних наук. Тлумачення його неоднозначне. В галузі наукознавства або методології науки – це пізнання вченими фактів чи закономірностей, які взагалі не були відомі раніше. У педагогічній літературі під пізнавальним завданням розуміють знання, яким суспільство володіє вже давно

(фізичний закон, граматичне правило тощо), але тепер воно має стати надбанням учня, причому на тривалий час [2, с. 105].

У своєму дослідженні ми визначаємо пізнавальні завдання як вид навчального завдання, яке передбачає пошук нових знань, умінь, способів, шляхів розв'язання проблеми і стимуляцію активного використання у навчанні відношень й доведень.

Пізнавальні завдання мають великий освітній потенціал, тому майбутній учитель повинен бути готовим до застосування їх на уроках навчання грамоти.

Загалом у розумінні готовності до діяльності, як визначає О. Матвієнко, простежуються два підходи, а саме: функціональний – її розглядають як стан психологічної функції, що зумовлює якісне виконання певної активності; особистісний – готовність виступає цілісним особистісним утворенням, що інтегрує сукупність суб'єктивних чинників окремої діяльності й досліджується переважно в контексті професійної підготовки до неї [4].

На основі аналізу наукових джерел, нами було встановлено, що готовність до діяльності як стан особистості характеризується:

– міцною вірою у власні сили, оптимальним рівнем збудження» усвідомленої мотивації, прагненням досягти поставленої мети (О. Пуні);

– наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійної спрямованості свідомості на її виконання (В. Сластьонін);

– прогнозувальною активністю особистості на стадії її підготовки до діяльності; вибірковою активністю, що налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність (М. Д'яченко).

Готовність майбутнього вчителя початкової школи Л. Костюченко розглядає як інтегровану якість особистості з позитивною мотивацією, із стійкими моральними цінностями та міцними знаннями й уміннями, що дає можливість творчо підходити до вирішення професійних завдань та критично оцінювати власні дії [3].

Під поняттям «готовність майбутнього вчителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти» ми розуміємо інтегровану якість особистості, яка базується на синтезі знань, умінь, навичок, особистісного досвіду та бажання використовувати пізнавальні завдання на уроках навчання грамоти відповідно до типу, теми та мети уроку.

Аналіз теоретичних джерел щодо готовності майбутнього вчителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти дозволив виділити компоненти готовності (когнітивний, практичний, особистісний), визначити змістовні характеристики компонентів, а також виділити професійно важливі якості фахівця.

Послугуючись науковим надбанням О. Масалової, змістовими характеристиками когнітивного компоненту готовності вважаємо:

- знання особистісно-орієнтованих педагогічних технологій застосування пізнавальних завдань;
- дидактичні знання організації навчально-виховного процесу, спрямованого на пізнавальний розвиток його суб'єктів;
- знання форм і методів стимулювання пізнавальної діяльності;
- знання діагностики й розвитку пізнавальних потреб школярів.

Практичний компонент готовності до застосування пізнавальних завдань містить:

- уміння реалізувати особистісно-орієнтовані педагогічні технології розвитку пізнавальних інтересів особистості;
- оволодіння методами оцінювання розвитку пізнавального розвитку;
- здатність до самоаналізу, узагальненням власного досвіду й досвіду інших [6, с. 21].

Особистісний компонент готовності до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти складається з:

- мотиваційно-творчої активності;

– спрямованості особистості на самовдосконалення в пізнавальній діяльності й рівня розвитку її творчих здібностей.

Проблема формування готовності майбутнього вчителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти потребує встановлення якісно-кількісних характеристик (критеріїв та рівнів) такої готовності. Ми виокремлюємо наступні рівні: високий, середній, достатній, низький. Критеріями встановлених рівнів вважаємо визначені структурні компоненти й змістовні їхні характеристики (показники готовності).

Когнітивний критерій демонструє наявність необхідних знань для застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти. Практичний критерій характеризує вміння студентів самостійно використовувати знання. Особистісний критерій охоплює професійну спрямованість та наявність особистісних якостей, що характеризують придатність майбутнього педагога до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти [6, с. 47].

Формування готовності майбутнього вчителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти залежить від необхідних організаційно-педагогічних умов, а саме:

– послідовного застосування викладачами вищих навчальних закладів у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів різноманітних і різнорівневих завдань;

– уключення студентів у творчий пізнавальний процес із складання та розв'язування пізнавальних завдань під час вивчення методики навчання української мови, зокрема розділу «Навчання грамоти»;

– розробки та впровадження педагогічної технології постановки та розв'язування навчально-професійних завдань і задач з добором відповідних форм і методів навчання;

– збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів знаннями про складання та розв'язування завдань (типологія, дидактичне цілепокладання, методи, алгоритми та ін.) та сучасними ідеями, концепціями, дидактичними технологіями, які їх використовують;

– забезпечення цілеспрямованої реалізації студентами умінь і навичок складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань не лише при вивченні теоретичних навчальних курсів, а й у процесі професійної діяльності під час педагогічної практики, а саме проведення уроків навчання грамоти [1].

Отже, на основі аналізу наукових джерел ми встановили, що формування готовності майбутнього вчителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти є складним процесом, який охоплює розвиток когнітивного, практичного та особистісного компонентів. Також нами було охарактеризовано необхідні організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до застосування пізнавальних завдань на уроках навчання грамоти.

Список використаних джерел

1. Бельчева Т. Ф. Формування готовності майбутніх учителів до складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань у початковій школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бельчева Тетяна Федорівна; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 20 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 278 с.

3. Костюченко Л. Готовність майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності / Л. Костюченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2011. – Вип. 39, Ч. 1. – С. 61–66.

4. Матвієнко О. Готовність майбутнього вчителя початкової школи до творчої навчально-виховної діяльності / О. Матвієнко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2012. – №. 6 (1). – С. 238–244.

5. Навчальні програми для загальноосвітніх закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ : ВД «Освіта». – 2012. – 392 с.

6. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С.О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – Київ : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.



Надія Власик

*студентка магістратури
педагогічного інституту
імені Бориса Грінченка
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Мартиненко С. М.)*

ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ LEARNING APPS НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Згідно із законами України «Про освіту» (1991), Національною доктриною розвитку освіти (2002), Державним стандартом початкової загальної освіти (2012), Державним стандартом базової й повної середньої освіти (2013), Стратегією розвитку інформаційного суспільства в Україні (2013), Концепцією загальної середньої освіти (2014), «Про загальну середню освіту» (2014), потрібно здійснити кардинальний перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до особистісно-розвивального, спрямованого не лише на засвоєння знань, а й на способи навчальної діяльності, створення сприятливих умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних задатків і здібностей.

З огляду на це навчання української мови в початковій школі треба здійснювати із застосуванням інноваційних технологій, адже урізноманітнення та осучаснення навчально-виховного процесу сприятиме підвищенню мотивації учнів до її вивчення. Серед інноваційних технологій, які застосовують у початковій школі, звертаємо особливу увагу на застосування «хмарних технологій», які сприятимуть підвищенню рівню якості знань української мови, інтересу учнів до навчально-пізнавальної діяльності та формуванню творчих умінь, що відобразатиметься під час використання дітьми оригінальних, нестандартних прийомів побудови усних і письмових висловлювань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему застосування хмарних технологій розглянуто в працях

вітчизняних учених: В. Бикова, М. Жалдака, Н. Задорожної, Н. Морзе; зарубіжних учених О. Андрєєвої, Д. Боуден, С. Віркус. Однак питання застосування «хмарних технологій» у процесі професійного зростання вчителя щодо підвищення якості знань учнів початкової школи вивчено недостатньо.

Мета статті полягає в розкритті сутності понять: «хмарні технології», «хмаро орієнтоване навчальне середовище», «Learning Apps», виявленні їхніх особливостей та перспектив застосування в навчально-виховному процесі початкової школи з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. В умовах активного розвитку й впровадження інформаційно-комунікаційних технологій перспективним напрямом галузі освіти є хмарні технології. Ми стаємо свідками швидкого впровадження хмарних технологій і сервісів у системі середньої і вищої освіти та розбудови єдиного інформаційного простору. Останнім часом масштаби впровадження хмарних технологій стрімко зростають. У галузі освіти твориться справжня революція. Сьогодні, щоб навчатися, сучасному учневі необхідно мати доступ до Інтернету та хмаро орієнтованого навчального середовища, де зберігається навчальний матеріал та завдання.

Хмарні технології – це технологія, яка надає користувачам Інтернету доступ до комп'ютерних ресурсів сервера і використання програмного забезпечення як онлайн-сервісу [4]. Зважаючи на це, перспектива використання хмарних технологій у початковій школі дає змогу вчителю об'єднати велику кількість серверних систем у єдине обчислювальне середовище – «хмару», яке педагог ефективно використовує не лише на різних етапах уроку, але й у самостійній роботі та проектній діяльності учнів.

Під хмароорієнтованим навчальним середовищем (ХОНС) ми розуміємо штучно побудовану систему, яка за допомогою хмарних сервісів забезпечує навчальну мобільність, групову співпрацю педагогів та учнів для ефективного, безпечного досягнення дидактичних цілей.

Навчаючись у такому середовищі, учні отримують комплекс теоретичних знань, практичних умінь і навичок, що

відповідають певній компетентності. Відповідно до Державного стандарту базової у повної загальної середньої освіти можна виділити компетентності, які можуть бути сформовані в хмаро орієнтованому навчальному середовищі (ХОНС):

- предметна компетентність – здатність виконувати певні дії в межах змісту конкретного предмета для розв'язання навчальної проблеми, завдання, ситуації;

- інформаційна компетентність – здатність працювати з інформаційними ресурсами, здійснювати ефективний пошук інформації в різних джерелах; розпізнавати й використовувати різні типи інформаційних ресурсів;

- навчально-організаційна компетентність – здатність організовувати своє робоче місце, орієнтуватися в часі та правильно його організовувати, планувати свої дії для виконання навчальних завдань, доводити роботу до кінця;

- соціальна компетентність – уміння працювати в колективі, спільно здійснювати навчальну діяльність, налагоджувати продуктивну взаємодію з іншими учасниками навчального процесу, виконувати різні ролі та функції у колективі;

- комунікативна компетентність – здатність здійснювати діалог для ефективного спілкування та співпраці, відстоювати свою думку, шукати та знаходити компроміси, формулювати свої ідеї та ставити завдання в зрозумілій для співрозмовників формі;

- технологічна компетентність – здатність учнів застосовувати знання та вміння для створення та використання засобів навчання [2].

Але для того, щоб сформувати ці компетентності, педагог повинен бути готовим до інноваційної діяльності. Важливою для нашого дослідження є думка С. Мартиненко, яка вважає, що успішне впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес «вимагає від педагогів, передусім, готовності до такого виду діяльності» [3, с. 213].

Найактивнішим у світовому масштабі постачальником хмарних послуг для освіти є корпорації Google і Microsoft. Вони надають низку як безкоштовних, так і платних засобів комунікації. Найкраще для командної роботи та відпрацювання всіх навичок, які потрібні сучасному учневі, підходять хмарні сервіси Google. Основною перевагою серед інших сервісів є

можливість доступу під одним аккаунтом до будь-якого сервісу, що входить до складу Google: Calendar Google, Google Drive, Google Docs, Blogger, Youtube, Google Translater, Google Apps. Сервіси Google орієнтовані на спільну роботу та спілкування в мережі. За їхньої допомоги можна організувати різноманітну колективну діяльність учнів початкової школи.

Цікавою хмарною технологією з точки зору розробки навчальних завдань для учнів є хмароорієнтоване початкове середовище Learning Apps. Під поняттям «Learning Apps» розуміємо хмароорієнтоване навчальне середовище для розробки інтерактивних завдань за різними предметними дисциплінами для застосування на уроках і в позакласній роботі з метою підтримки освітнього процесу навчальних закладів різного типу. Воно надає змогу зручно й легко створювати електронні інтерактивні блоки (так звані програми або вправи). Завдання доцільно виконувати як колективно, так й індивідуально. Нами було встановлено, що на уроках української мови середовище Learning Apps можна застосовувати для: виконання вправ на усвідомлення, запам'ятовування, застосування в нестандартних ситуаціях; комп'ютерної підтримки етапів актуалізації знань і вмінь учнів, систематизації та закріплення навчального матеріалу; розміщення навчального матеріалу з української мови; спільного виконання вправ; організації колективної та індивідуальної роботи; самостійного створення електронних ресурсів за допомогою інструментальних засобів.

Застосовуючи Learning Apps на уроках української мови, можна створювати різні типи вправ, профілі для залучення учнів до роботи з інтерактивними вправами, здійснювати контроль виконання завдань і пошук готових блоків для організації навчального процесу [1]. Розглянемо технологічні можливості запропонованої теорії.

1. Реєстрація в системі

У вікні будь-якого браузера введіть у рядок адреси <https://learningapps.org/>. Натисніть «Реєстрація» та оберіть «Створити новий обліковий запис», заповніть поля *Логін*, *E-mail* та *Пароль*, клацніть «Створити обліковий запис».

2. Створення нових вправ

Клацніть «*Створення вправи*», оберіть необхідний тип вправи та натисніть «*Створити (назва вправи)*». Для кожного блоку відображається окрема форма для розробки вправи.

3. Створення профілю учнів

Натисніть «*Мої класи*», «*Створити облікові записи учнів*», уведіть назву класу та заповніть *Ім`я*, *Прізвище* та *По батькові*. Логін та пароль для учнів генерується автоматично, але за необхідності його можна змінити. Клацніть кнопку «*Зберегти*».

4. Контроль за виконанням завдань

Після збереження профілів учнів середовище Learning Apps дає змогу наповнювати сторінки учня вправами, які на думку вчителя необхідні для засвоєння теми. Для цього необхідно клацнути кнопку «*Вправи для мого класу*» та обрати створений блок або здійснити пошук у каталозі. Після виконання вправ учитель має змогу переглянути результат використання завдань класом. Оберіть «*Вправи мого класу*», на піктограмі натисніть «*Вправу успішно виконано*».

Висновки. Отже, хмарні технології радикальним чином змінюють навчальні заклади, навчально-виховний процес, сутність освіти та її доступність. Застосовуючи Learning Apps з метою активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови, ми маємо змогу розкривати принципово нові можливості для організації досліджень, проектної діяльності та адаптації навчального матеріалу до реального життя, а також сприяти формуванню в учнів навичок ефективного використання хмарних технологій, умінь працювати в парах, групах, стимулює розвиток інтересу учнів до занять, виховує відповідальність за індивідуальні навички та спільні результати. Під час застосування Learning Apps школярі із задоволенням виконують запропоновані вправи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в застосуванні блоків Learning Apps з метою подальшої інтеграції програмних засобів інформаційно-освітнього простору в начально-виховний процес початкової школи, перспективою вважаємо розробленні серій вправ для організації вивчення української мови в початковій школі.

Список використаних джерел:

1. Learning Apps.org: multimedia/interactive Learnbausteine erstellen einfach gematch – 2011. – Р. 1. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://learningapps.org/LearningApps.pdf>
2. Литвинова С. Г. Поняття й основні характеристики хмаро орієнтованого навчального середовища середньої школи / С. Г. Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання, 2014. – Том 40. – № 2. – С. 26-41.
3. Мартиненко С. М. Педагогічні умови готовності вчителя початкової школи до діагностичної діяльності в особистісно-розвивальному навчанні / С. М. Мартиненко // Розвиток професіонала і професіоналізму: теорія і практика: зб. наук. праць / за заг. ред. С. П. Архипової. – Черкаси : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – С. 212 – 218.
4. Что такое облачные технологии? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://hostdb.ru/articles/show/id/47> –.



Євгенія Головащенко

*студентка магістратури
педагогічного інституту*

*Київського університету імені Бориса Грінченка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Дубовик С. Г.)*

ЗНАЧЕННЯ ВИВЧЕННЯ ЧАСТИН МОВИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

На основі компетентнісного підходу в навчанні, уроки української мови повинні формувати й розвивати ключові компетентності, серед яких виділяємо комунікативну. Для забезпечення комунікативної компетентності учні мають оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності, а також мовою як засобом спілкування. Тому на сучасному етапі проблема формування мовленнєвих умінь молодших школярів є актуальною, уроки вивчення частин мови можуть сприяти мовленнєвому розвитку учнів. З метою запобігання різного типу мовленнєвим помилкам й недолікам, окрім опанування теорії мови, школярів необхідно вчити орієнтуватися в конкретній мовленнєвій ситуації, відповідно до цього добирати зміст та мовні засоби для вираження думки, володіти

правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Як відомо, знання з граматики збагачують мовлення в морфологічному й синтаксичному аспектах, й особливо велике значення вони мають для упорядкування мовлення, усунення мовленнєвих недоліків, які порушують граматичні норми літературної мови. Тобто знання з граматики відіграють дуже важливу роль у формуванні мовленнєвих вмінь молодших школярів. Слід звернути увагу на уроки вивчення частин мови, адже вони визначаються своєю синтаксичною своєрідністю та комунікативною функцією.

Глибокий аналіз наукової, психолінгвістичної та методичної літератури засвідчує, що в центрі уваги багатьох дослідників є саме комунікативна спрямованість уроків української мови (С. Дубовик, М. Вашуленко, Н. Гац, В. Горбачук, Д. Кравчук, Т. Потоцька, Т. Рамзаєва, М. Сокирко, Г. Фомічова, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.).

Значний внесок у дослідження семантичних і граматичних функцій та семантико-стилістичних властивостей частин мови зробили І. Буслаєв, В. Виноградов, О. Востоков, М. Греч, М. Ломоносов, О. Павловський, О. Пешковський, В. Тредіаковський, П. Фортунатов, Л. Щерба, О. Безпояско, І. Вихованець, К. Городенська, І. Кучеренко, В. Русанівський, О. Суник, О. Шахматов та ін. Учені вказують на надзвичайну різноманітність частин мови за семантикою й граматичними функціями та властивостями, їх активну участь у формуванні різноаспектних висловлювань.

Мета статті – висвітлити теоретичні основи проблеми значення вивчення частин мови з метою формування мовленнєвих умінь молодших школярів.

На основі аналізу наукової літератури нами визначено, що **мовленнєві вміння** – це «уміння створювати власні висловлення відповідно до мовленнєвої ситуації на основі опанування мовленнєвих понять». [4, с. 156]. Основою мовленнєвих умінь є частковомовленнєві вміння (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні) та загальномовленнєві (уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати). Для того, щоб успішно формувати мовленнєві вміння, учителю

доцільно використовувати мовленнєві вправи. **Мовленнєві вправи** – послідовні тренувальні дії та операції, які виконуються задля набуття необхідних мовленнєвих умінь і навичок [4, с.156].

Вивчення частин мови – це сприятливе підґрунтя задля формування в молодших школярів мовленнєвих умінь. У початковій школі діти ознайомлюються з усіма основними частинами мови. Під час вивчення цього матеріалу відбувається розвиток усного й писемного мовлення учнів шляхом збагачення словника новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвиток уміння висловлювати свою думку. Вивчення частин мови в початкових класах має на меті:

1) ознайомлення учнів з іменником, прикметником, дієсловом, числівником, особовими займенниками, прислівником і з прийменником (без уживання термінів «самостійні» і «службові» частини мови);

2) усвідомлення того, що кожне слово є назвою предмета, ознаки чи дії і відповідає на питання *хто? що? який? яка? яке? що робить? скільки? котрий?*;

3) засвоєння форм словозміни частин мови, передбачених програмою;

4) засвоєння орфографічних правил: правопис відмінкових закінчень іменників і прикметників, особових закінчень дієслів тощо;

5) розвиток усного й писемного мовлення учнів шляхом збагачення їхнього словникового запасу новими іменниками, прикметниками чи дієсловами, уточнення змісту окремих слів, розвитку уміння добирати слова для передачі своїх думок;

6) з'ясування синтаксичної функції певного слова (частини мови) [1, с. 197-198].

Процес формування граматичного поняття «частини мови» умовно можна поділити на чотири етапи. Перший етап формування граматичних понять полягає в аналізі мовного матеріалу з метою виділення істотних ознак поняття. Другий етап полягає в узагальненні істотних ознак, встановленні зв'язків між ними та у введенні терміна. Третій етап формування граматичних понять полягає в уточненні суті

ознак поняття і зв'язків між ними. Четвертий етап полягає в конкретизації вивченого поняття завдяки виконанню вправ, які вимагають практичного застосування знань [1, с. 195-197].

Учитель повинен відводити більше половини часу мовленнєвій діяльності на уроці української мови під час вивчення частин мови, уміло поєднуючи розвиток мовних, мовленнєвих та комунікативних умінь учнів. Мовні вміння необхідно спрямовувати на формування базових понять, засвоєння норм літературної мови, оволодіння опорними вміннями логічного мислення. Мовленнєві уміння містять удосконалення звуковимови і культури мовлення, роботу над збагаченням, уточненням і активізацією словника, опанування граматичного ладу мовлення. Комунікативні - забезпечують розвиток власне мовленнєвих умінь: орієнтацію в умовах, змісті висловлювання, формі його викладу; групування зібраного матеріалу, визначення послідовності частин тексту, виділення слів, важливих для висловлювань; удосконалення власного тексту [2].

Навчальний матеріал на уроці не може бути просто викладений учителем – таку розповідь дітям було б важко сприйняти. Основою роботи має стати підручник, головними методами – спостереження мовних явищ і бесіда, у проведенні якої слід постійно спиратися на мовленнєвий досвід учнів, поступово збагачуючи його. Однак учитель повинен постійно спрямовувати бесіду, роз'яснювати наведене в підручнику правило, за потребою доповнювати новими фактами [1]. Вивчаючи частини мови, ми не можемо не взяти до уваги й практичні методи. Учні формують й удосконалюють уміння під час виконання відповідних вправ. Також окремий аспект на сучасному розвитку становлять інтерактивні методи навчання. Формуючи мовленнєві уміння учнів під час вивчення частин мови, доцільно використовувати такий інтерактивний метод навчання як «Мікрофон». Він надає можливість кожному учневі сказати щось швидко, по черзі. Також можна використовувати метод «Акваріум», який є формою діяльності учнів у малих групах, ефективний для розвитку навичок спілкування в такій групі, для вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку.

Отже, на основі проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Аналіз наукової літератури підтвердив актуальність проблеми значення вивчення частин мови з метою формування мовленнєвих умінь молодших школярів, виявив недостатню розробленість її в методиці навчання української мови.

2. З'ясовано, що вивчення частин мови є ефективним засобом щодо формування мовленнєвих умінь молодших школярів. Робота над формуванням мовленнєвих умінь залежить від учителя, його знань і вмінь урахувати психологічні особливості дітей, від творчих здібностей і підходів під час підготовки уроків, а також від володіння вчителем арсеналом різноманітних методів і прийомів, форм і засобів досягнення поставленої мети. Розвивати мовленнєві вміння учнів потрібно на всіх етапах уроку. На основі свідомого сприйняття частин мови учні вчать зв'язно, змістовно, логічно, точно висловлювати свої думки.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. С. Вашуленко. – Київ : Літера ЛТД, 2010. - 364 с
2. Вихованець І.Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – Київ : Либідь. – 1989. – 236 с.
3. Дорошенко С. І. та ін. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко. – Київ : Вища шк. – 1992. – 380 с.
4. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М. Пентилюк. – Київ : Ленвіт. – 2003. – 264 с.
5. Струганець Л. Теоретичні основи культури мови / Л. Струганець. – Тернопіль : Астон. – 1999. – 197с.



Вікторія Качура

*студентка магістратури педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук Нечипоренко К. П.)*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ НА УРОКАХ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Метою освіти сучасного суспільства є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, збагачення інтелектуального, творчого та культурного потенціалу народу. Фундаментом загальноосвітньої підготовки школярів є початкова освіта, яка закладає основу для всебічного розвитку дитини, забезпечує подальше становлення особистості, розвиток її розумових здібностей, необхідних знань, умінь та навичок. У формуванні ключових і предметних компетентностей учнів початкової школи провідну роль відіграють інтелектуально-творчі вміння молодших школярів.

Питання формування інтелектуально-творчих умінь на сьогоднішній день є малодослідженим, адже науковці розглядали ці вміння відокремлено одне від одного. Педагогічна та психологічна науки мають значний доробок з вивчення проблеми розвитку інтелектуальних (Б. Ананьєв, О. Башманівський, А. Біне, Е. Левітов, Л. Занкова, С. Кабанова-Меллер, Г. Костюков, І. Лернер, О. Митник, В. Паламарчук, Ж. Піаже, С. Рубінштейн) та творчих умінь молодших школярів (В. Андрєєв, В. Беспалько, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Моляко, Я. Пономарьов, О. Савченко, В. Сухомлинський, М. Шуть, І. Якиманська та ін.). Багато уваги приділено дослідженню й розробці ефективних засобів формування інтелектуальних і творчих умінь, розвитку інтелектуально та творчо розвиненої особистості.

Метою статті є дослідження особливостей формування інтелектуально-творчих умінь молодших школярів у процесі навчання грамоти.

Учені, які досліджували питання формування інтелектуальних та творчих умінь стверджують, що вміння завжди є результатом розвитку та необхідною складовою будь-якої діяльності людини.

Розглядаючи сутність поняття «інтелектуальні вміння», не можна дати чіткого визначення, оскільки кожен науковець пропонує власне трактування. Так, наприклад, Є. Кабанова-Меллер під поняттям «інтелектуальні вміння» розуміє «прийоми розумової діяльності» й основними виділяє абстракцію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо [3]. Т. Шамова та А. Ліпкіна до інтелектуальних умінь відносять володіння мислительними операціями (порівняння, співставлення, аналіз, синтез, узагальнення) і самостійність мислення.

Ми спираємося на визначення «інтелектуальних умінь» О. Башманівського, який визначає їх як «загальнонавчальні вміння, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розв'язання навчально-пізнавального завдання» [1].

Проблема формування інтелектуальних умінь досліджувалася ще з часів античності, пізніше вчені виділили творчі вміння як найвищий рівень розвитку інтелектуальних умінь. Поняття «творчі вміння» ми розуміємо як реалізовані креативні здібності людини, результатом виявлення яких є новий продукт; вони є найвищими в ієрархії умінь, такими, що забезпечують життєтворчість людини, дозволяють реалізуватися креативному потенціалу індивіда, розкритися відповідним здібностям, опанувати технологією створення творчого продукту [3, с. 92].

Для В. Сухомлинського проблема розвитку творчих умінь учнів мала велике значення. Для нього людина, яка творчо мислила, була ідеалом, адже вона могла глибоко розуміти навколишній світ. Повноцінним навчанням він називав таке навчання, яке розвиває розумові сили й вміння. Організуючи роботу з дітьми, педагог передусім піклувався

про розвиток їхнього мислення й мовлення, для чого використовував красу навколишнього світу, зазначаючи: «Я прагнув, щоб перш ніж розгорнути книжку, по складах прочитати перше слово, діти прочитали сторінки найпрекраснішої у світі книги – книги природи» [5, с. 541].

Обґрунтування сутності поняття «інтелектуально-творчі вміння молодших школярів» уперше з'явилося у працях О. Митника: «здатність успішно здійснювати загальні розумові дії (аналіз, синтез, порівняння, аналогія, класифікація й систематизація понять і фактів), установлювати причинно-наслідкові зв'язки, застосовуючи систематизовані знання зі шкільних дисциплін у процесі творення власних продуктів пізнавальної діяльності» [2, с. 52].

За К. Нечипороенко, до інтелектуально-творчих умінь учнів початкової школи належать: вміння визначати, аналізувати, порівнювати, синтезувати, розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, конкретизувати, систематизувати, класифікувати, доводити, обґрунтовувати, узагальнювати, створювати власні продукти (казки, вірші тощо, використовуючи навчальний матеріал), планувати свої подальші дії [4, с. 231].

Учений виділяє такі умови формування інтелектуально-творчих умінь молодших школярів, а саме:

- поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів;
- стимулювання учнівського самопізнання, самовиховання й самонавчання;
- формування логічного, дивергентного та творчого мислення;
- проблематизація навчального матеріалу (істинні знання народжуються в результаті здивування і допитливості) [4].

Сучасний педагог повинен пам'ятати, що період навчання грамоти – це один з найважливіших і найвідповідальніших етапів у розвитку мислення, мовлення, свідомості, творчих здібностей учнів. Навчання грамоти має забезпечувати самодіяльність дитини, тобто пізнавальну активність і самостійність, систематично вправляти пам'ять і мислення, збуджувати інтерес до навчання.

З метою забезпечення формування інтелектуально-творчих умінь на уроках навчання грамоти пропонуємо такі завдання:

1. «Утвори слово».

Учитель на дошці пише для кожного ряду склад. Діти повинні по черзі підійти до дошки й дописати літеру (буквосполучення), щоб утворилось слово. *I ряд: ПА-*

II ряд: СІ-

III ряд: МА-

2. «Назви ознаки предмета».

Учитель показує учням малюнки (квітки, сонця, іграшки тощо) і пропонує учням охарактеризувати їх, відповісти на запитання: «Яка?».

3. «Хто більше?»

До кожної літери, записаного слова, учні повинні дібрати нові слова:

Л – листя, ліс, лисиця...

І – ім'я, іскра...

Т –

О –

4. «Добери слово».

Учням потрібно з'єднати слова, протилежні за значенням:

А) тепло 1) добрий

Б) чорний 2) сумний

В) м'який 3) холодний

Г) веселий 4) білий

Д) злий 5) твердий

5. «Один-багато».

На дошці зображені малюнки лісових звірів. Дітям необхідно назвати їх в однині та множині:

Заєць – зайці

Їжак – їжаки...

6. «Що? Хто?»

Учитель зачитує слова, а учні мають записати слова, які відповідає на питання «Хто? Що?»:

Робить, слухає, над, сіль, золота, про, осінь, яскравий, пише, ніч, дивує, мальовничий, ціна, ходять, темний, етикет.

Якщо учні правильно виконають завдання, то, об'єднавши перші букви слів утворять слово «Сонце».

7. Гра «Піймай велику букву».

Учитель читає слова, а учні плескають у долоні, коли слово пишеться з великої букви: *квітка, Катруся, каруселі, Карпати, клен, куц, Канів, калина, Кіровоград, калач.*

8. «Добери пару».

До поданих слів потрібно підібрати слова, які відрізняються одним звуком:

Біб – бік

Брат –

Коса –

Ніч –

Миска –

Отже, процес формування інтелектуально-творчих умінь молодших школярів є довготривалим і можливий, якщо вчитель дотримується спеціальних умов. Використання спеціальних завдань розвивального характеру на уроках навчання грамоти забезпечує формування інтелектуально-творчих умінь молодшого школяра, зокрема їхніх складових: умінь визначати, аналізувати, порівнювати, синтезувати, розмірковувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, конкретизувати, систематизувати, класифікувати, доводити, обґрунтовувати, узагальнювати, створювати власні продукти (казки, вірші тощо, використовуючи навчальний матеріал), планувати свої подальші дії, а також робить процес навчання цікавим та захоплюючим.

Список використаних джерел

1. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу : монографія / О. Л. Башмаківський. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - 193 с.

2. Митник О. Я. Підготовка майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра : теорія і практика : монографія / Олександр Якович Митник. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 368 с.

3. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.

4. Нечипоренко К. П. Ілюстративний матеріал «Букваря» як засіб формуванню інтелектуально-творчих умінь першокласників / К. П. Нечипоренко // Вісник Прикарпат. нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. – 2013. – Вип. XLIX : у 2 ч. – С. 231-233.

5. Сухомлинський В. О. Школа і природа // В. О. Сухомлинський Вибрані твори : в 5 т.– Київ : Рад. шк., 1977. –Т. 5. - С. 536-551.



Віталія Кальмуцька

*студентка магістратури
інституту педагогіки
Київського університету
імені Бориса Грінченка*

(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Дубовик С. Г.)

ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ СИНОНІМІЇ

Актуальність теми. Збагачення мовлення учнів засобами синонімії є актуальною проблемою сьогодення. Бідність мовлення учнів не дає їм розкрити свій потенціал.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багаті особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. Важливо розвивати мовлення, працювати над цим постійно й цілеспрямовано, оскільки без добре розвиненого мовлення немає справжніх успіхів у навчанні, немає спілкування. Основне при вивченні української мови - розвивати мовлення учнів.

Виклад основного матеріалу. Ознайомлення із словниковим багатством, своєрідністю звукової та інтонаційної системи, словотворчими властивостями, особливостями граматичної будови розкриває школярам можливість побудови висловлювання за всіма правилами.

Сучасна програма з української мови акцентує увагу на мовленнєвій діяльності учнів.

Вивчаючи синоніми можна виділити такі завдання:

1. Збагачення словника школярів, тобто діти знайомляться із синонімами за допомогою словників. Молодші школярі можуть користуватися не лише словником синонімів, що вже

надруковані, а й разом з вчителем на уроці можуть записувати синоніми у власний словник.

2. Уточнення словника, тобто відбувається ведення слів у мовлення. Учитель може водити нові слова поступово, за потреби.

3. Активізацію словника, тобто забезпечення ситуації, при якій учень буде розвивати свій активний словник, переносити пасивний словниковий запас в активний. Педагог може створити діалог про опис предмету, доводячи його позитивні сторони.

4. Усунення нелітературних слів: діалектизмів, жаргонізмів, просторічних і знижених за значенням слів. Важливо привчити учнів слідкувати за власним мовленням. Педагог заохочує школярів до читання, декламування віршів та виразного прочитування.

У роботі над уточненням і розширенням синонімічного словника молодших школярів можна визначити такі напрямки:

1. З'ясування значення слів шляхом використання різних способів: показ предмета, його характеристика, позначення новим для дитини словом, демонстрація малюнка, добір синонімів, антонімів для порівняння і відчуття контрасту, уведення нового слова в контекст.

2. Виконання завдань на добір слів з певним значенням: дібрати потрібні за смислом речення іменники з поданого синонімічного ряду; дібрати прикметники для опису предметів, для характеристики людини, опису її зовнішності, настрою, свого ставлення до події, до товариша.

3. Введення поданих слів у речення чи тексти: складання речень за опорними словами, заміна слів у реченнях відповідними синонімами. Успішна робота над збагаченням словникового запасу синонімами може бути забезпечена шляхом застосування цілого ряду спеціальних, відомих у методиці початкового навчання української мови, вправ, з-поміж яких найпродуктивнішими є словниково-логічні вправи. Їх результативність полягає не тільки в кількісному нарощенні синонімічного словникового запасу, а й у загальному розумовому розвитку, в умінні самостійно розв'язувати логічні задачі. Наприклад, знаючи, що малина,

смородина, агрус – це кушові ягоди, дитина легко розділить їх за зовнішніми ознаками.

Те саме можна сказати й про інші родові назви, які об'єднують назви певних предметів. Наприклад, учень знає, що залізо, золото, срібло, сталь – це метали, то за зовнішніми, фізичними ознаками школяр віднесе до них і мідь, алюміній, олово тощо.

Словниково-логічні вправи на усвідомлення дітьми взаємного співвідношення родових і видових понять, на вилучення «зайвого» поняття, на доповнення логічного ряду, на протиставлення предметів за різними ознаками, зовнішніми і внутрішніми, є одним із простих для застосування як у домашніх, так і в шкільних умовах, але дуже ефективних засобів загально розумового і, власне, мовленнєвого розвитку молодших школярів.

Складність організації роботи зі збагачення синонімічного словникового запасу учнів полягає в тому, що зміст і час цієї роботи не передбачені програмою з української мови, бо її неможливо «прив'язати» до якогось конкретного розділу курсу.

Характерною особливістю процесу збагачення словника синонімами є те, що він значно більше, ніж інші сторони навчання української мови, ґрунтується на психологічних процесах, пов'язаних з пам'яттю, у той час, як у більшості випадків у навчанні першу роль відіграє логічне мислення. Діяльність молодших школярів у словниково-семантичній роботі спрямована на аналіз значення слова, особливостей його вживання. Ця праця потребує уваги до кожного слова, що вивчається, загального розвитку мовного чуття й тому не може мати міцної теоретичної основи. Дані з лексикології – тільки база для організації роботи, спрямованої на збагачення пам'яті учнів новими словами й формування навичок використання їх у мовленні. Усе це свідчить про те, що збагачення словникового запасу синонімами потребує посиленої й постійної уваги зі сторони вчителя. Робота над збагаченням словника синонімів не може бути зведена лише до побіжного коментування значення окремих слів, що супроводжує процес граматики й правопису. Систематичність праці над збагаченням словникового запасу синонімами можна розглядати як одну з умов її успішності.

Робота щодо збагачення синонімічного словникового запасу школярів потребує чіткого осмислення, специфічних прийомів. Необхідно тісно пов'язати такий підхід з іншими аспектами навчання української мови і, перш за все, з розвитком зв'язного мовлення дітей. Це надасть словниково-семантичній роботі мовленнєвого спрямування, допоможе реалізації комплексного підходу до навчання української мови. Можна виділити такі словниково-семантичні завдання на уроках української мови:

1. Побіжне пояснення значення невідомих учням слів, що трапляються в дидактичному матеріалі, який педагог добирає для вивчення української мови.

2. Поглиблена робота над окремими словами.

Перший різновид завдань забезпечує виховання в учнів уваги до невідомих слів, потреби звертатись до словників, друга – розвиток у школярів мовного чуття, інтересу до значення слова, його зв'язку з іншими словами, особливостями їхнього вживання. Власне, і побіжні, і поглиблені завдання в результаті будуть сприяти активізації засвоєння учнями української лексики, цілеспрямованому поповненню словника новими словами.

Для кожної форми роботи обов'язковим етапом є пояснення значення слова, тобто його семантизація. У сучасній методиці існує кілька способів і прийомів пояснення значення слів. Їхнє використання залежить від віку й загального розвитку учнів, характеру пояснюваного слова.

Для пояснення семантики незрозумілих слів учитель найчастіше можна вдається до таких способів:

1. Демонстрація предмета чи малюнка.
2. Використання контексту.
3. Найпростіший словотворчий аналіз.
4. Тлумачення слів.

Кожен спосіб може бути здійснений одним із кількох різних прийомів, залежно від конкретного випадку.

Пояснення значення слова шляхом демонстрації можна реалізувати за допомогою таких прийомів:

1. Показ натуральних предметів.
2. Показ малюнків, діапозитивів, слайдів.

Пояснення значення слова шляхом застосування контексту здійснюється різними прийомами:

1. Самостійне пояснення значення слів школярами. Цим прийомом учитель користується тоді, коли прозорий контекст підказує школярам значення слова.

2. Конкретизація значення слова, поясненого школярами на основі контексту не зовсім точно. Наприклад, вчитель дає речення «*Періщить дощ як із відра*», учні пояснюють слово *періщить* як *іде*, *лє*. Насправді ж, *періщить* - *сильно б'є, січе*.

3. Введення невідомого слова в контекст. Наприклад, щоб пояснити значення слова *капелюх*, потрібно скласти з ним речення.

Тлумачення слів – найпоширеніший у навчанні спосіб пояснення значення слів. Користуючись цим вчитель може вдаватися до таких прийомів:

1. Розчленування загального поняття на часткові.
2. Підведення часткових понять під загальні.
3. Розгорнутий опис.
4. Добір слів – синонімів.
5. З'ясування значення незнайомих слів за допомогою довідкових матеріалів.

Лексичний матеріал школярі запам'ятовують краще, якщо при сприйманні слова задіяні всі аналізатори. Тому слово, що вивчається, спочатку вимовляє педагог, потім учні.

Доцільним є ведення школярем словників синонімів, куди записуються нові слова, які потрібно включити в кілька видів роботи на уроці, запропонувати дітям завдання скласти з цими словами словосполучення й речення.

Для поглибленої словниково-семантичної роботи необхідно виділити час для цього. Вчитель звертає увагу на вимову нового слова. Проводиться робота по підбору синонімів до слова, школярі складають з новим словом словосполучення, речення. Вся робота фіксується в словничках.

Важливою умовою успішного збагачення словникового запасу школярів є робота з лексичними синонімами. Запас синонімів у словнику, уміння ними користуватись для точного вираження різноманітних відтінків, думок і почуттів є одним із показників мовленнєвої культури людини. Систематична робота з лексичними синонімами не тільки збагачує пам'ять школярів синонімічними рядами, але й допомагає

формуванню дуже важливої для мовленнєвої практики навички швидкої активізації потрібного слова.

Поряд із вивченням мовних синонімів, що зафіксовані в спеціальних словниках, велике значення для збагачення словникового запасу школярів та їхнього мовлення має робота над так званими мовленнєвими, чи контекстуальними синонімами.

Дуже важливо виховувати в школярів вимогливе й критичне ставлення до власного мовлення, уміння для кожного випадку знаходити точні, виразні слова, уміння помічати свої мовленнєві помилки.

Так, у школярів поступово виховується увага до значення слів і висловів, що є важливою передумовою успішної роботи над збагаченням та активізацією словникового запасу синонімів.

Одним з найважливіших у системі лексичних понять є пряме й переносне значення слова. Усвідомивши його, діти успішно засвоюють багатозначність слова, синонімію рідної мови. Формування поняття про пряме й переносне значення слова на уроках української мови в початкових класах залежить від опорних уявлень учнів. Нерідко за певним словом дитина уявляє лише той предмет чи явище, що їй доводилося бачити раніше.

Значні труднощі виникають у дітей при поясненні ідіоми. Їхній зміст учні намагаються з'ясувати через значення окремих компонентів фразеологізму, змалюванням конкретної ситуації. Наприклад, *прикусити язика* – прикусити його, коли хочеться поговорити на уроці, *розбити глек* – розбити посуд під час сварки, *і калачем не принудиш* – не примусиш людину щось зробити, поки не даси калача та ін. Такі недоліки засвідчують насамперед те, що школярі не вміють знайти істотну ознаку предмета чи явища, на основі якої перенесено найменування.

Уведення до програми з української мови в початкових класах понять про пряме й переносне значення слова потребує узагальнення досвіду з цієї проблеми, визначення етапів формування вказаного поняття, розробки відповідної методики.

Дослідник мовлення В. Ягодовська зазначила, що перш, ніж учити школярів розуміти й, особливо, застосовувати той чи інший прикметник у переносному значенні, потрібно

навчити вживати його прямо й точно. Безумовно, вище викладене однаковою мірою стосується й слів, які належать до будь-якої частини мови.

Пряме значення слова співвідноситься з явищами об'єктивної дійсності. Воно відбиває не просто реальні предмети, явища, відношення між ними, а сукупність загальних і найістотніших ознак того класу предметів і явищ, про який складається назване поняття. Тому учні вчать встановлювати співвідносність між словом і позначуваним ним об'єктом, визначати найістотніші ознаки предмета, узагальнювати їх.

Якщо школярі добре розуміють пряме значення слова, то мають успішно засвоїти й переносне.

Процес такого усвідомлення становить послідовні етапи:

1. Виявлення в тексті слова, ужитого в переносному значенні.

2. З'ясування ознак предмета, його прямого значення.

3. Порівняння ознак предмета, названого словом у прямому значенні, з ознаками предмета, що позначаються тим же словом, вжитим у контексті, встановлення спільних ознак, на основі яких перенесено найменування.

4. З'ясування значення слова в певному контексті;

5. Уведення слова, ужитого в переносному значенні, у самостійно складене словосполучення та речення.

Показником усвідомлення переносних значень слів є вміння учнів використовувати їх поряд з іншими лексичними засобами у творчих роботах – переказах, усних та письмових творах. Постійна увага до слів, ужитих в переносному значенні, сприятиме формуванню в учнів активізації їхнього словника, виробленню мовного чуття.

Розширенню й активізації словника школярів, розвитку їх мислення сприяють і спостереження за багатозначністю слів.

Робота над вивченням багатозначності слів передбачає:

1. Усвідомленнями школярами того, що слово може мати не одне, а кілька значень.

2. Точність уживання багатозначних слів у мовленні.

Розпочинаючи опрацювання матеріалу про багатозначні слова, учитель пропонує школярам для аналізу речення з

багатозначними словами. Учні з'ясовують, про які предмети, названі однаковими словами, ідеться.

Наступна робота над багатозначністю слів передбачає самостійне з'ясування школярами значення слів, ужитих в окремих словосполученнях і реченнях.

З метою розширення словника школярів педагог використовує й вправи творчого характеру, як-от: скласти речення, у яких слово *вушко* було вжито в різних значеннях.

Винятково продуктивною для збагачення словника учнів є робота з синонімами. Використання їх у мовленні допомагає точніше передати думку, уникнути тавтологічних повторів, сприяє увиразненню висловлювань. Тому доцільно, починаючи з початкових класів, навчати учнів розуміти значення синонімів, розрізняти їхні семантичні відтінки, доречно вживати в мовленні.

У процесі роботи над синонімами вчитель має сформувані у школярів такі вміння:

1. Знаходити в текстах близькі за значенням слова, з'ясовувати їх значення та виявляти відтінки.

2. Самостійно добирати до заданих слів близькі за значенням слова та вводити їх у словосполучення й речення.

3. Використовувати синоніми в усних і писемних висловлюваннях, у процесі самостійного творення текстів.

Завдання вчителя під час роботи над синонімами полягає в тому, щоб забезпечити успішне оволодіння кожним із визначених умінь і тим самим піднести рівень мовленнєвої культури дітей.

Висновки. Серед різноманітних вправ, які використовуються вчителем з метою піднесення мовленнєвої культури школярів, помітне місце посідають вправи з лексики. Такі вправи спрямовані на розширення словника учнів, а також на вироблення у них уміння вибирати із свого словникового запасу для висловлення думки ті слова, які найбільше відповідають змісту висловлювання.

У процесі виконання лексичних вправ перед дітьми, з одного боку, розкривається багатство рідної мови, а з другого – діти вчать вживати ці слова у своєму мовленні.

Робота над вивченням лексики в школі спрямована на збагачення активного словника учнів, розвиток зв'язного

мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення й сфери вживання відомих слів.

Необхідність особливої уваги до розвитку мовлення пояснюється потребою розширити активний словник дітей, виробити в них уміння добирати слова, які найбільшою мірою відповідають змісту висловлювання, роблять його не лише правильним і точним, а й виразним.

Через інтерес до лексики виховується інтерес до української мови в цілому.

Список використаних джерел

1. Бадер В. Класифікація помилок у мовленні молодших школярів / В. Бадер // Рідна шк. – 1999. – № 9. – С. 53-55.
2. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31-36.
3. Барановська Л. В. До теоретичних засад формування культури мовлення / Л. В. Барановська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 33-37.
4. Бархин К. Б. Развитие речи в начальной школе / К. Б. Бахтин. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 83 с.
5. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 с.
6. Варзацька Л. О. Активізація мовленнєвої діяльності учнів / В. О. Варзацька // Початк. шк. – 1991. – № 2. – С. 28-31.
7. Дорошенко С. І. Основи культури і техніки усного мовлення / С. І. Дорошенко. – Харків : ОВС, 2002. – 144 с.
8. Дорошенко С. І. Розвиток мовлення молодших школярів / С. І. Дорошенко. – Київ : Освіта, 1987. – 124 с.
9. Дорошенко С. І. та ін. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко. – Київ : Вища шк., 1992. – 380 с.
10. Зайцева З. Г. Техніка мови вчителя та гігієна його голосу / З. Г. Зайцева. – Київ : Освіта, 1971. – 160 с.



Марія Магас

*студентка магістратури
Педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Мартиненко С. М.)*

ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛІ

Актуальність теми. Сучасний світ перебуває в процесі постійних змін, які спричинені активним розвитком технічного прогресу, коли комп'ютерні технології увійшли в життя кожної людини і є невід'ємною його складовою. Унаслідок цього вони займають активну позицію і в житті молодших школярів. Зазвичай застосування цих технологій зводиться лише до гри, але якщо застосовувати комп'ютер та інтернет-ресурси в навчально-пізнавальній діяльності, результати значно підвищуються. Відбувається позитивний вплив на навчальну мотивацію, діти будуть почувати себе дорослими, тому що не лише будуть гратися, а й працювати із сучасними технологіями, як їхні батьки. Це сприятиме осучасненню освіти та підвищенню рівня розвитку компетентності учнів. Однією з таких сучасних інноваційних технологій, на нашу думку, є веб-квест технологія.

Аналіз наукових досліджень. Проведений аналіз засвідчив, що проблему застосування інформаційного освітнього середовища й ресурсів інтернету в освітньому процесі досліджували такі вчені, як: А. Абросімова, М. Башмакова, В. Бикова, І. Захарова, Є. Полат, І. Робет, В. Солдикіна; специфіку застосування ІКТ у навчально-виховному процесі вивчали В. Арестенко, Л. Брескінова, Р. Гуріна, О. Сухіровський, О. Трофимова, Г. Шугайло. Веб-квест технологія стала об'єктом сучасних досліджень науковців О. Волкової, Г. Воробйова, О. Львової та ін.

Мета статті полягає у визначенні особливостей застосування веб-квест технології на уроках у початковій школі.

Аналізуючи наукові праці з досліджуваної проблеми, ми встановили, що вчені по-різному визначають поняття «веб-квест». Так, М. Кадемія тлумачить «веб-квест» як організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні відшуковують інформацію в мережі інтернет за зазначеними адресами [1]. В. Невзорова й М. Гонтарева розуміють під «веб-квестом» вид телекомунікаційних проєктів [5]. Я. Биховський, М. Кашапов, Н. Ключєва, І. Лоханіна, Г. Шаматоніна розглядають дефініцію «веб-квест» як дидактичну структуру, у межах якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності та визначає її час [6]. В інтернет-джерелах знаходимо визначення поняття «веб-квест» як проблемного завдання з елементами ролівої гри, для виконання якого потрібні ресурси Internet.

У нашому розумінні, веб-квест – це інформаційно-комунікативна технологія, спрямована на вирішення навчально-творчих завдань за допомогою пошукової діяльності учнів в мережі інтернет, кінцевим результатом якої є створення оригінального проєкту й виконання навчально-творчих завдань у мережі інтернет за допомогою індивідуальної або групової форм роботи.

Веб-квест технологію створили в 1995 році американські дослідники Б. Додж і Т. Марч, які вперше визначили методичні вимоги до її застосування. Веб-квест об'єднує в собі елементи проєктного методу та нові можливості інтернет-ресурсів, що сприяють модернізації освітнього процесу. Означена форма організації навчання має потужний дидактичний потенціал, що відповідає умовам розвитку суспільства, допомагає організувати пізнавальну діяльність за межами навчального закладу, що є досить актуальним і своєчасним для розвитку національної системи освіти.

На нашу думку, головним завданням веб-квест технології є не лише пошук інформації в мережі, а й робота над виконанням проблемно-пошукових завдань, які передбачають збір, аналіз, оброблення інформації, створення продукту творчої діяльності та його публічний захист. Процес перероблення інформації (порівняння, узагальнення, класифікація, виявлення суперечностей) сприяє розвитку в особистості

творчих умінь, креативного мислення та забезпечує міцне підґрунтя для здобуття знань, формування вмій і набуття практичного досвіду. Ця технологія позитивно впливає на розвиток творчих здібностей учнів. Виконуючи завдання веб-квесту, учні розвивають уяву, логічне мислення, навчаються генерувати оригінальні ідеї, фантазувати, асоціативно мислити, а також захищати власну думку, переконувати під час творчої дискусії [4].

Особливістю веб-квестів є те, що всю інформацію або її частину розміщено на різних сайтах. Результати роботи можуть бути презентовані як веб-сторінка або веб-сайт, комп'ютерна презентація, відеофільм чи усний виступ. Веб-квест має свою структуру, що охоплює вступ, у якому подають сценарій квесту й головні ролі учасників, попередній план роботи, огляд усього квесту; центрального завдання, яке має бути зрозумілим і цікавим, містити мотивацію для спільної пізнавально-пошукової діяльності; список інформаційних ресурсів, який має адреси інтернет-ресурсів і веб-сайтів із теми; опис процедури роботи, яку потрібно виконувати кожному учасникові; перелік критеріїв і параметрів оцінювання квесту; висновок, де підсумовується отриманий творчий досвід під час проходження квесту [2].

Робота над квестом здійснюється в чотири етапи, зокрема:

- *перший* – підготовча робота, ознайомлення з темою, формування проблеми, створення груп, розподіл ролей у групах;

- *другий* – виконання творчого завдання: збір інформації, її аналіз, пошук відповідей на поставлені запитання;

- *третій* – оформлення результатів: відбір найбільш значущої інформації, подання її у вигляді творчого продукту (веб-сайту, html-сторінки, слайд-шоу, буклета);

- *четвертий* – обговорення результатів роботи над веб-квестом: презентація результатів, обговорення, захист власної думки, переконання під час творчої дискусії [2].

Розроблення веб-квесту здійснюється у два етапи: підготовка змістової складової та вибір програмного забезпечення і платформи розміщення створеного веб-квесту.

Для створення веб-квесту можна використовувати такий

алгоритм:

- ▲ визначення теми, мети та тривалості квесту;
- ▲ опрацювання необхідної кількості інформації за темою;
- ▲ створення груп, відбір цікавих завдань для кожної з них, які б передбачали пошук інформації, зокрема і в інтернет-джерелах;
- ▲ підготовка інтернет-джерел, які допоможуть учням вирішувати поставлені завдання;
- ▲ передбачення труднощів, які можуть виникнути в учнів під час проходження квесту та створення інструкцій, додаткових пояснень для учнів;
- ▲ визначення критеріїв оцінювання, відповідно до класу та можливостей учнів [3].

Підготувавши весь теоретичний матеріал для веб-квесту, його потрібно розмістити на сайт. Для цього можна використовувати такі платформи, як: <http://www.ucoz.com>, <http://ru.wix.com>, <http://fbdhost.com>.

Розглянемо етапи роботи учнів над веб-квестом.

1. Учень обирає одну із запропонованих йому ролей, потім переходить до одного з досьє, розміщеного на сторінці веб-квесту.

2. Учень аналізує, як його роль узгоджується із завданнями інших членів команди. Унаслідок проходження цих етапів формуються елементи інформаційно-комунікаційної компетенції (вибір соціальної ролі, навички групової роботи).

3. Далі учні досліджують запропоновані ресурси й ресурси медіатеки навчального закладу (книги, журнали, енциклопедії). Водночас вони аналізують інформаційні ресурси, відбирають потрібну інформацію, шукають додаткову.

4. Для підготовки звіту подають опис артефактів, які, на їхню думку, представляють досліджуване питання.

5. Після закінчення пошуку учасник подає звіт за обраною темою.

6. Веб-квест передбачає спільну роботу, тому учні обговорюють, сперечаються, формують план роботи групи загалом, обирають форму подання загального звіту та можуть розподілити ролі для подальшої роботи (розроблення макета

сайту або презентації).

7. Завершується цей процес груповим захистом роботи.

Висновки. На підставі аналізу наукових джерел з'ясовано сутність поняття «веб-квест», під яким розуміємо інформаційно-комунікативну технологію, спрямовану на вирішення навчально-творчих завдань за допомогою пошукової діяльності учнів в мережі інтернет, кінцевим результатом якої є створення оригінального проекту й виконання навчально-творчих завдань у мережі інтернет за допомогою індивідуальної або групової форм роботи. З'ясовано, що веб-квест має певну структуру, що охоплює вступ, центральне завдання, список інформаційних ресурсів, опис процедури роботи, яку потрібно виконувати кожному учаснику, перелік критеріїв і параметрів оцінювання квесту, висновок, а також розглянуто основні етапи роботи вчителя початкової школи над створенням веб-квесту діяльності учнів.

Отже, веб-квест технологія є однією з інформаційно-комунікаційних технологій, що має позитивний вплив на навчальну мотивацію учнів молодшого шкільного віку, сприяє їхньому особистісному зростанню.

Список використаних джерел

1. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-глосарій / М. Ю.Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. – Львів : «СПОЛОМ», 2011. – 327 с.

2. Крутієнко С. А. Роль веб-квест технологій у розвитку творчої особистості вчителів і учнів [Електронний ресурс] / С. А. Крутієнко. – Режим доступу: http://krutienko.ucoz.ua/2013-2014/rol_veb-kvest_tekhnoloigj.pdf

3. Магас М. Б. Формування творчих умінь майбутнього вчителя початкової школи засобом веб-квест технології / М. Б. Магас, С. М. Мартиненко // Наукові студії студентів-грінченківців: журнал студ. наук. пр. /редкол. : Н. М. Віннікова, В. В. Прошкін, О. В. Дудар, К. В. Сізоненко, Ю. В. Папушняк. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – №1(9). – С.6-8.

4. Мартиненко С. М. Впровадження сучасних освітніх технологій у процес підготовки майбутніх учителів початкових класів / С. М. Мартиненко // Сучасні технології навчання в початковій освіті : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (13-14 квітня 2006 р.) / ред. кол. : З. Ф. Сіверс, О. Л. Кононко, Е. В. Белкіна та ін. – Київ : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. – С. 102-104.

5. Невзорова В. И. Накопление творческого продуктивного опыта студентами в мастерской разработчиков веб-квестов [Электронный ресурс] / В. И. Невзорова, М. Н. Гонтарева. – Режим доступа: <http://vuz.exponenta.ru/PDF/FOTO/kaz/Articles/Gontareva-Nevezorova-2.pdf>

6. Шаматонова Г. Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе / Г. Л. Шаматонова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.sociology.kharkov.ua



Світлана Ряба

*студентка магістратури педагогічного інституту
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Дубовик С. Г.)*

ФОРМУВАННЯ В ЧЕТВЕРТОКЛАСНИКІВ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ТВОРЧИХ ВПРАВ

Оновлення освітніх систем багатьох країн світу зумовлюється орієнтацією змісту освіти на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження. Інтеграція України в європейський освітній простір, переосмислення сучасних цінностей та зміни пріоритетів розвитку українського суспільства, зумовлюють появу нагальної потреби у формуванні навчальних мотивів у молодших школярів, у розвитку їхньої здатності до творчого самовираження, у формуванні здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Аналіз стану проблеми засвідчує, що мотиваційне забезпечення процесу навчання української мови сьогодні є суспільно важливою справою, пріоритетною метою нової освітньої філософії, є актуальним питанням на сучасному етапі й знаходить своє відображення в державних освітянських документах, працях психолінгвістів, психологів та методистів.

Проблема формування мотивації в учнів початкової школи була і є предметом вивчення та теоретичного обґрунтування плеяди українських та зарубіжних педагогів, психологів і науковців минулого й сучасності, зокрема М. Алексєєва, Н. Бабич, І. Бех, Н. Бібік, Д. Богоявленський, М. Божович, М. Вашуленко, Л. Виготський, Є. Голобородько, Т. Донченко, С. Занюк, Є. Ільїн, О. Леонтєв, О. Малихіна, А. Маркова, М. Матюхіна, М. Махмутов, І. Підласий, С. Рубінштейн, О. Савченко, М. Скаткін, О. Тихомиров, О. Хорошковська, Т. Шамова, Г. Щукіна, П. Якобсон та ін.

Стаття присвячена розгляду питань формування в четвертокласників мотивації до вивчення української мови засобами творчих вправ.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних аспектів проблеми формування мотивації до вивчення української мови в учнів четвертого класу засобами творчих вправ, у розкритті зв'язку між рівнем шкільної мотивації учнів та їхньою навчальною успішністю як одного з найважливіших складників результативного навчання учнів молодшого шкільного віку.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, одним з пріоритетних завдань вивчення української мови є «формування в учнів мотивації вивчення мови» [2]. Мотивація є визначальним компонентом організації навчальної діяльності компетентісно орієнтованої освіти. Мотивація може бути «внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу» [5, с.50].

Формування в четвертокласників мотивації до вивчення української мови – це важлива соціальна, педагогічна та психологічна проблема, успішне й результативне розв'язання якої залежить від розуміння змісту самого поняття «формування мотивації».

Під «формування мотивації» розуміємо процес, який передбачає використання вчителем стимулів, які супроводжуються позитивними емоціями молодших школярів. Таким чином, основними передумовами формування мотивації до пізнання нового та якісного

засвоєння знань є рівень психологічного комфорту учнів, їхнє емоційно-ціннісне ставлення до навчання, а також правильно підібрана вчителем система вправ, що має розкривати творчі здібності кожного учня.

Творча вправа – це засіб навчання, що передбачає створення нових способів дій або застосування вже існуючих способів, що приводить до виникнення нових знань. Творча вправа має наступні ознаки: обов'язкова новизна способу вирішення поставленого завдання; відсутність усталених загальновідомих засобів, необхідних для створення цього нового способу; знаходження нових засобів вирішення поставлених завдань за рахунок застосування евристичних методів пошуку [1, с.134-136]. Система творчих вправ як засіб формування в четвертокласників мотивації до вивчення української мови – спосіб, за допомогою якого в учнів четвертого класу формується мотивація, збагачується словниковий запас та покращується рівень володіння граматичним ладом мовлення. У контексті освітніх реалій сьогодення застосування творчих вправ на уроках української мови сприяє розвитку творчого мислення, інтелектуальних та творчих здібностей дітей.

О. Полєвікова стверджує, що «місце творчих вправ у структурі уроку може бути різним. Воно залежить від багатьох факторів – характеру навчального матеріалу, рівня підготовки учнів, часу, відведеного на вивчення теми, дидактичної мети, визначеної вчителем тощо. Частка самостійно виконуваних учнями творчих вправ щороку помітно зростає, а допомога вчителя відповідно зменшується» [3, с.28].

Програма з української мови для кожного класу визначає коло вмінь і навичок, які стосуються навчально-творчих умінь та навичок (уміння визначати головне; самостійно робити висновок із пояснення вчителя; користуватися порівнянням та аналогією як засобами встановлення нових ознак і якостей; класифікувати й групувати вивчений матеріал; знаходити й пояснювати причинно-наслідкові зв'язки; користуватися прийомами осмисленого запам'ятовування (план, опорні слова); висловлювати аргументовані критичні судження; доводити правильність певного судження та власної думки; виконувати творчі завдання; застосовувати мисленнєві

операції, мовні знання і мовленнєві вміння в життєвих ситуаціях для вирішення важливих проблем тощо).

У програмі з української мови для четвертокласників передбачено перелік навчального матеріалу, спрямованого на формування навчально-інтелектуальних і творчих умінь і навичок, а саме:

1. Виконання мисленнєвих операцій.

2. Творче застосування знань, умінь, способів діяльності в нових ситуаціях [4, с.70].

Мета виконання творчих вправ у 4 класі – систематизувати відомості з усіх мовних розділів, узагальнити, систематизувати й закріпити опрацьоване в 1-3 класах. Словесне малювання та ілюстрування прослуханого тексту, творчий переказ почутого, інсценізація, ділові ігри, доповнення віршованих і прозових творів, зміна текстів, складання казок, оповідань, творів-мініатюр та зв'язних висловлювань на задану або вибрану тему, віршів, лічилок, загадок тощо. Перераховані творчі вправи уможливають формування вмінь самостійно складати зв'язні висловлювання, доповнювати текст на основі особистого життєвого досвіду, вносити деякі зміни до тексту, бачити те, що потребує доопрацювання; уміння оцінювати складені діалог чи зв'язне висловлювання, дотримуватися правил мовленнєвого етикету.

Без сумніву, застосовуючи творчі вправи, можна досягнути реалізації триєдиної мети уроку (навчальної, виховної, розвивальної) тоді, коли будуть ураховуватися такі вимоги: цілеспрямоване застосування; підпорядкованість темі, навчально-виховній меті уроку; урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; застосування різноманітних форм організації навчальної діяльності учнів; дотримання нерозривного зв'язку з іншими формами та методами роботи на уроці. Щоб успішно досягнути триєдину мету, у класі має бути створена особлива психологічна атмосфера пошуків і колективної співпраці, а відповідно буде сформована й мотивація в четвертокласників до вивчення української мови.

Формування в четвертокласників мотивації до вивчення української мови засобами творчих вправ є важливим компонентом навчально-виховного процесу, вона має важливе значення в навчанні української мови, оскільки є запорукою успішного засвоєння учнями навчального матеріалу.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Київ : Верховна Рада України, 1994-2016. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/page>
3. Моніторинг якості знань учнів початкової школи / упорядник О. Б. Полевікова. – Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада +», 2008. – 256 с.
4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – Київ : ВД «Освіта», 2013. – 392 с.
5. Педагогічна психологія : навч. посіб. / О. П. Сергєєнкова, О. А. Столярчук, О. П. Коханова, О. В. Пасєка. – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 168 с.



Світлана Шумська

*студентка Бердичівського педагогічного коледжу
(Наук. керівн. - канд. пед. наук Бабійчук Т. В.)*

КАЗКИ ТА ЛЕГЕНДИ «СЕРЦЕ МАТІОЛІ» ОЛЕСЯ БЕРДНИКА В РОБОТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ

Сьогодні основним завданням вихователя дошкільного закладу є виховання гармонійно розвиненої особистості. Одним із необхідних засобів виконання такого завдання є художня література, зокрема твори письменника-фантаста Олесь Бердника.

Незважаючи на те, що художня проза видатного українського фантаста була об'єктом дослідження таких літературознавців і методистів, як Г. Бердник, О. Губко, О. Земнухов, О. Кіхно, Н. Логвіненко, Т. Марченко-Пошивайло та ін., методика використання збірки «Серце Матіолі» в навчально-виховній роботі з дітьми дошкільного віку не розглядалася.

Новизна нашої публікації полягає в тому, що в ній запропоновані різні форми роботи вихователя ДНЗ за збіркою «Серце Матіоли».

Мета статті - показати доцільність та актуальність збірки в роботі з дошкільниками.

Збірка «Серце Матіоли» – це тринадцять казок та легенд про рослини, їх незвичайне походження. Уже сама назва збірки, як і назва кожної казки та легенди, що входить до неї, свідчить про те, що це твори природничого змісту. Останнє, у свою чергу, переконує в тому, що збірка фактично є настільною книгою вихователя в процесі ознайомлення дошкільників з природою. Кожна така казка чи легенда може бути використана як художнє слово у вступній частині заняття, під час екскурсії чи спостереження, адже казки та легенди містять елементи описового характеру про рослини, їхній зовнішній вигляд та будову, призначення : *«Як тільки пролунали ці слова, зник, розтанув колючий кактус», «З тої пори кактуси звеселяють світ найпрекраснішими квітами: білими, червоними, рожевими, золотистими. Щезла відтоді й отруйність цієї рослини, і спраглий мандрівник може добути з їхнього м'якуша приємну, прохолодну вологу...»* [1, с. 9]; *«Раптом побачили вражені люди, як залізна огорожа перетворюється на стіну зелених чагарів, покритих білими пахучими квітами. Так велике кохання юнака й дівчини навіть мертве залізо перетворило в досі небачене диво, подарувавши красу невибагливої степової рослини прийдешнім поколінням»* [1, с. 13]. Казки і легенди Олеся Бердника дозволяють здійснювати екологічне виховання. Збірка містить багато ілюстрацій. Це унаочнює ознайомлення дітей з певною рослиною і сприяє ефективному засвоєнню знань та уявлень про неї (Я. Коменський назвав використання наочності золотим правилом дидактики).

Збірка «Серце Матіоли» може бути використана і в інших методиках. Передусім це методика розвитку мовлення, де збірка виступатиме засобом формування звукової культури мовлення, оскільки навіть виразне читання вихователем художнього тексту сприяє формуванню у вихованців фонематичного слуху. Крім того, ознайомлення з художнім словом Олеся Бердника дає дитині можливість засвоїти граматичні норми в єдності з лексичними, що дозволяє збагатити словник новою лексикою (*надра, ковбань, плесо, алхімік, еліксир, шейх, жрець, подоба,*

вихор, смерч, хан, кумис, шакал, буй-тур тощо). Вихователь може використовувати казки та легенди зі збірки у навчанні переказування, складання творчих розповідей. Так, наприклад, дитина може розвивати сюжет казки чи легенди: «Чи сподобалась вам казка «Сонячний принц»? А що сталося з принцом наприкінці казки? Як ви вважаєте, це щасливий кінець? А чи хотіли б ви, щоб казка завершилась по-іншому? Як? Тож давайте спробуємо придумати інший кінець до казки, де син Сонця повернеться до своєї домівки» (за казкою «Хто такий Соняшник [1, с. 37]). Діти можуть скласти власну розповідь-міркування: «Що б ви зробили, коли б побачили квітку папороті насправді? Чи змогли б ви її зірвати? (за легендою «Квітка папороті» [1, с. 15]). Цікавою формою роботи є відгадування загадок про рослини, поетично описані в збірці: «Про яку рослину я розповідаю? Її називають Божим деревом; це гірке степове зело» (за казкою «Полин – боже дерево» [1, с. 23]). Дитина може навіть підтримувати запропонований діалог відповідно до теми. Така робота сприяє розвитку зв'язного мовлення. Окрім того, завдяки казкам та легендам зі збірки дитина вчиться висловлювати своє оцінне ставлення до почутого, характеризувати вчинки героїв, ділити їх на прихильників «світла» (Ярило, Вір, Надійка, Дайбог, Лада, Біла Зірка тощо) і «темряви» (Чорнобог, Маракара, син Ночі тощо), використовуючи порівняння, епітети, метафори та інші засоби образної виразності.

Збірка є засобом естетичного виховання, оскільки сприяє вихованню любові до художнього слова, до фольклору, до краси природи та краси людських взаємин. Прикметною ознакою збірки є те, що походження певної рослини пов'язується з великим та щирим коханням двох молодих людей. Кожна рослина з казки чи легенди – то чиясь особлива історія, здатна розчулити найсуворіше серце, зокрема мати великий вплив на емоційну сферу дошкільника і, як результат, зберігатися в пам'яті надовго. Враження, які залишаються в дітей від прочитаних творів, можуть стати основою для зародження творчих ігор (режисерської, сюжетно-рольової, гри-драматизації, будівельно-конструктивної або ж гри з природним матеріалом).

За збіркою вихователь може проводити заняття з різних видів зображувальної діяльності (малювання, ліплення й конструювання), беручи за основу сюжет легенди чи казки. У

такому випадку художнє слово використовується у вступній частині заняття. Наприклад, можна запропонувати намалювати сюжетну картину «Явір над водою» за легендою «Корінь явора» [1, с. 35] або ж зробити аплікацію ромашки за «Казкою про ромашку» [1, с. 31]. Досить цікавою роботою нам видається ліплення декоративної пластини з рельєфним зображенням соняшника за казкою «Хто такий соняшник?» [1, с. 37].

Окрім занять, вихователь може працювати зі збіркою протягом дня, зокрема читаючи твори як між заняттями, так і перед сном, однак, на нашу думку, найдоцільніше це робити в тихій спокійній обстановці в другу половину дня [2, с. 226]. Збірка «Серце Матіоли» – цікавий і надійний помічник креативного вихователя. На основі сюжетів казок та легенд доцільно побудувати драматизацію, інсценізацію, свята та розваги.

Використовуючи у своїй роботі збірку «Серце Матіоли», вихователь сприяє не тільки активному розумовому та моральному розвитку, формуючи в дітей позитивні моральні якості, а й розвитку психічних процесів у дітей, а саме: пам'яті, уваги, уяви, сприймання та мислення. Твори Олеся Бердника для наймолодших дозволяють проводити на природі «уроки мислення» В. Сухомлинського. Справді, почуті казки та легенди спонукатимуть дітей до логічного мислення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків у природі: «Як ви вважаєте, для чого кактусу колючки? Чому в нього таке товсте стебло? Яке це має значення для життєдіяльності рослини?» (за казкою «Кактус та Пурпуровий Птах» [1, с. 9]). Варто зазначити, що образи рослин персоніфіковані й постають перед нами живими істотами. Цей художній засіб наближає казки та легенди зі збірки «Серце Матіоли» до народних казок, що, у свою чергу, є зрозумілим для дітей і підсилює їхні почуття.

Олесь Бердник рекомендував збірку «Серце Матіоли» дітям старшого дошкільного та молодшого шкільного віку [1, с. 48].

Список використаних джерел

1. Бердник О. П. Серце Матіоли: казки та легенди. – Київ : Веселка, 1991. – 264 с.
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довкілля» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.

ДЛЯ НОТАТОК

МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

ВИПУСК 5

Науково-методичний збірник засновано у 2009 р.

ЗАСНОВНИК:

кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови
інституту філології й журналістики
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

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

Упорядник: канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.

Підписано до друку 08.06.16.
Формат 64x90/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 23,37. Обл.-вид. арк. 21,73.
Наклад 50 прим. Зам. № 14200.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець та виготовлювач ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>