

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені Михайла Коцюбинського**

Інститут філології й журналістики

Кафедра методики філологічних дисциплін

**МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК
УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

ВИПУСК 3

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

ВІННИЦЯ – 2011

Науково-методичний збірник засновано у 2009 р.

ЗАСНОВНИК:

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

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Завальнюк І. Я., доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри стилістики й культури мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Шевчук Т. Б., кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії й методик початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету;

Розторгуєва Г. С., директор СЗОШ № 22 м. Вінниці, учитель-методист, учитель української мови та літератури.

*Рекомендовано кафедрою методики філологічних
дисциплін
(протокол № 12 від 04.05 2011 р.),
Ученою радою Інституту філології й журналістики
(протокол № 12 від 11.05 2011 р.)*

Методичний пошук учителя-словесника : зб. наук.-метод. статей студентів і магістрантів. / упоряд. Л. І. Федчук; заг. ред. О. М. Куцевол. – Вінниця : Веда, 2011. – Вип. 3. – 294 с.

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

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

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

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

Коректор: Шевчук О.Б.

Верстка:

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	8
------------------------	---

Розділ I. ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ

<i>Андрощук Катерина</i> . Міжмовна кореляція семантичних єдностей трьохелементної будови в художньому мовленні.....	15
<i>Бондарчук Роман</i> . Предикатно-обставинні моделі речень дієслівної будови як параметр стилю та авторського мовлення.....	19
<i>Василевич Інна</i> . Члени речення синтетичної будови.....	24
<i>Васильківська Ольга</i> . Автосемантичні іменники в позиції обов'язкового придієслівного компонента як параметр авторського мовлення.....	27
<i>Вознюк Юлія</i> . Автосемантичні дієслова та дієслова абсолютивованої семантики (на матеріалі сучасної української прози).....	32
<i>Волощук Тетяна</i> . Аналітизм у структурі підмета (на матеріалі роману Зінаїди Тулуб „Людолови”).....	37
<i>Демчук Світлана</i> . Прийменниково-іменникові експлікатори синсемантизму дієслів сучасної англійської мови (на матеріалі періодичного видання „Digest”).....	41
<i>Кривешко Інна</i> . До питання автосемантизму в дієслівній системі англійської мови.....	47
<i>Риверчук Ольга</i> . Статистичний метод у практиці досліджень з філології (фрагмент наукового доробку).....	52

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

<i>Василяка Інна</i> . Позакласна робота з української мови в старших класах.....	58
<i>Васильківська Ольга</i> . Формування толерантності як морального пріоритету особистості старшокласників у позакласній роботі вчителя-словесника.....	61
<i>Губрій Оксана</i> . Інтерактивні методи навчання на уроках української мови.....	65
<i>Жарик Анастасія</i> . Формування в учнів потреби вдосконалювати свою мовну культуру.....	68
<i>Миколіук Катерина</i> . Нетрадиційні прийоми навчання як засіб формування в учнів бажання вчитися.....	72
<i>Пономаренко Юліана</i> . Використання афоризмів на уроках української мови (на матеріалі праці Івана Вихованця „У світі граматики”).....	76

<i>Самокіша Олена. Використання лінгвістичної казки на уроках української мови як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів.....</i>	80
--	----

Розділ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Вознюк Юлія. Особливості вивчення великих епічних творів на уроках української літератури в 10 класі (на прикладі роману Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?“.....</i>	85
<i>Гладун Ольга. Методика вивчення пісень Марусі Чурай через призму автобіографічних мотивів.....</i>	89
<i>Дерман Людмила. Вивчення драматичних творів у старшій школі (на матеріалі п'єс Івана Карпенка-Карого „Мартин Боруля” та „Хазяїн“).....</i>	93
<i>Дмитришина Наталія. Методика аналізу образів-персонажів у процесі вивчення оповідання Володимира Винниченка „Федько-халамидник”.....</i>	99
<i>Кривешко Інна. Упровадження елементів методичної креативності на уроках вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?“.....</i>	102
<i>Кушнір Анна. Інтеграційні зв'язки на уроках української літератури в старшій ланці загальноосвітньої школи.....</i>	107
<i>Мартинюк Мирослава. Вивчення поезії доби бароко в 9 класі.....</i>	110
<i>Мельник Тетяна. Особливості вивчення фольклору в 9 класі.....</i>	117
<i>Онуфрійчук Катерина. Формування національної самосвідомості старшокласників під час вивчення фольклорних творів.....</i>	120
<i>Паламарчук Віта. Використання прийому асоціативного куща на уроках української літератури.....</i>	124
<i>Риверчук Ольга. Учителю літератури й учень-читач старшої школи в умовах профільного навчання: проблеми й перспективи.....</i>	128
<i>Сич Юлія. Використання технічних засобів навчання на уроках української літератури у 8 класі.....</i>	133
<i>Царук Анастасія. Прояви фольклорного в романі „Чотири броди” Михайла Стельмаха (урок позакласного читання).....</i>	137
<i>Шевцова Наталя. Особливості вивчення біографії письменника на уроках української літератури (на прикладі життєвого шляху Остапа Вишні).....</i>	142

Розділ IV. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

<i>Андрощук Катерина. „Я – журавка з подільського жита” (урок літератури рідного краю за творчістю Ганни Чубач у 7 класі).....</i>	149
<i>Байда Юлія. „Капітан дитячої літератури” (вивчення „Оповідань про північ” Миколи Трублаїні на уроках літератури рідного краю в 7</i>	

класі).....	155
<i>Білостеєнюк Юлія.</i> „Квіти часто нам говорять втричі більше, ніж слова” (урок літератури рідного краю за творчістю Валентини Сторожук).....	159
<i>Бондарчук Роман.</i> Літературно-краєзнавча експедиція „Стежками Михайла Стельмаха”.....	163
<i>Булгакова Вікторія.</i> „Найбільший скарб – вільна Україна” (урок за п’єсою Олени Пчілки „Скарб” у 5 класі).....	168
<i>Василенко Вадим.</i> Вивчення „червоного ренесансу” на Поділлі в контексті літературної освіти учнів 11 класу СЗОШ.....	171
<i>Васильківська Ольга.</i> Вивчення візуальної поезії Віктора Мельника на уроках позакласного читання в 9 класі.....	177
<i>Демчук Світлана.</i> Дидактичні ігри на уроках вивчення літератури рідного краю (на матеріалі творчості Степана Руданського в 6 класі).....	183
<i>Деркач Ольга.</i> Казка Миколи Магери „Хоробрі з найхоробріших” на уроках позакласного читання в 5 класі.....	188
<i>Діденко Катерина.</i> Вивчення творчості Тетяни Яковенко на уроках літератури рідного краю в 11 класі.....	193
<i>Дудніченко Наталія.</i> Формування кваліфікованого читача на уроках української літератури при вивченні новели Михайла Коцюбинського „На камені” в 10 класі.....	197
<i>Коновальчук Олена.</i> Використання методу проектів у процесі вивчення літератури рідного краю.....	202
<i>Копайгородська Любов.</i> Образ подільської землі в ліриці Володимира Свідзинського на уроках позакласного читання в середній ланці СЗОШ.....	206
<i>Кривешко Інна.</i> Розвиток естетичних почуттів старшокласників засобами інтеграції мистецтв при вивченні історичних дум та пісень.....	210
<i>Кугай Юлія.</i> Урок літератури рідного краю за творчістю Миколи Лукова	215
<i>Лисак Вікторія.</i> Вивчення творчості Володимира Забаштанського в контексті літературного краєзнавства Вінниччини.....	219
<i>Мандро Алла.</i> Використання комп’ютерних технологій на уроках літературного краєзнавства як засіб формування учнівської креативності.....	222
<i>Михайлець Олена.</i> Тематичні й жанрові особливості подільських пісень у дослідженні Насті Присяжнюк (матеріали до уроку позакласного читання).....	227
<i>Пойда Марина.</i> „Куди не ішов – відступала імла, бо завжди зі мною Вітчизна була...” (методичні рекомендації до вивчення „Браїлівських балад” Володимира Забаштанського на уроках літературного краєзнавства в 11 класі).....	230

<i>Пономаренко Юліана.</i> „Письменник краю, де веселка воду п’є з ріки” (особливості вивчення малої прози Євгена Гуцала на уроках позакласного читання в 6 класі).....	236
<i>Самокіша Олена.</i> Використання аудіовізуальних засобів навчання на уроках вивчення творчості Ганни Чубач.....	240
<i>Степанківська Віта.</i> Подільський гумор ХХ століття на уроках літератури рідного краю.....	245
<i>Хитра Ірина.</i> „Пелюстка подільського саду” (вивчення лірики Ніни Гнатюк на уроках української літератури в 11 класі).....	248
<i>Чайковська Мар’яна.</i> „Я належу вкраїнському полю” (вивчення лірики Євгена Гуцала в системі уроків літературного краєзнавства у 8 класі).	252

Розділ IV. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

<i>Вакарчук Юлія.</i> Особливості вивчення драматичних творів у 9 класі (на матеріалі п’єс Вільяма Шекспіра).....	256
<i>Кучерук Руслан.</i> Застосування методу евристичної бесіди на уроках зарубіжної літератури.....	260
<i>Мазурова Ольга.</i> Компаративний аналіз оригіналу та перекладу іномовного твору в профільній школі (на матеріалі перекладу Юрія Клена сонета П. Б. Шеллі „Ozymandias”).....	265
<i>Стужна Ольга.</i> Компаративний аналіз на уроках зарубіжної літератури в старших класах.....	270
<i>Хитра Ірина.</i> Позакласне читання на уроках зарубіжної літератури (на матеріалі творчості Олександра Пушкіна).....	274

Розділ V. ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ

<i>Дмитришина Наталія.</i> Нестандартні форми розвитку творчих здібностей учнів (з досвіду роботи вчителя Вінницької СЗОШ № 15 О. Б. Дубенчак).....	279
<i>Залуська Мар’яна.</i> Проектна робота на уроках української літератури (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури Вінницько-Хутірської СЗОШ С. Д. Жупнік).....	282
<i>Милятинська Наталія.</i> Нестандартні форми роботи на уроках зв’язного мовлення (з досвіду вчителя Вінницької гуманітарної гімназії № 1 О. В. Шалагінової).....	285
<i>Плахотнюк Оксана.</i> Розвиток творчих здібностей учнів на уроках української мови й літератури (з досвіду роботи вчителя Вінницької гуманітарної гімназії № 1 В. М. Кукси).....	288
<i>Сандульська Інна.</i> „Хочеш жити для себе – живи для інших...” (з досвіду роботи вчителя української мови й літератури СЗОШ № 32 м. Вінниці К. П. Скірської).....	290

ПЕРЕДМОВА

Збірник „Методичний пошук учителя-словесника” виходить третій рік поспіль і є своєрідним підсумком науково-дослідної роботи, виконаної студентами й магістрантами під керівництвом професорсько-викладацького колективу кафедри методики філологічних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж календарного року. Третє число збірника присвячене 100-літньому ювілею нашої альма-матер, це звіт про наукові пошуки й творчі здобутки студентської молоді у 2010 р.

Апріорі науково-дослідна робота студентів – невід’ємна складова фахової підготовки майбутніх учителів-словесників, професійно мотивованих на постійний саморозвиток та професійне самовдосконалення, обізнаних із сучасними вимогами до мовної та літературної освіти в школах різних типів, озброєних могутнім арсеналом різноманітних форм, методів і прийомів проведення уроків та позакласних заходів з української мови та літератури.

Ідея залучення вчителів (як майбутніх, так і досвідчених) до науково-дослідної роботи не нова. Ще німецький педагог А. Дістервег наголошував на неможливості відриву педагогічної діяльності від науки. „Без прагнення до наукової роботи, – писав він, – учитель потрапляє до трьох педагогічних демонів: механістичності, рутинності, банальності; він дерев’яніє, кам’яніє, опускається, а навчання перетворюється на натаскування й дресирування”. Відомий український педагог В. Сухомлинський, оцінюючи роль науково-дослідної роботи в процесі становлення висококваліфікованого освітянина, стверджував: „Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала вчителям радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалося на нудну, одноманітну повинність, виведіть кожного вчителя на щасливу стежку дослідника” [цит. за: Тевлін Б. Л. Довідник завуча: штурманам шкільного корабля / Б. Л. Тевлін. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – С. 36].

Усвідомлюючи важливу роль науково-дослідної роботи в професійному становленні майбутніх учителів-словесників, викладачі кафедри методики філологічних дисциплін приділяють значну увагу цьому аспекту підготовки фахівців.

Пріоритетним напрямом науково-дослідної роботи кафедри є вирішення однієї з актуальних проблем сучасної методичної науки і практики – оновлення змісту та вдосконалення методів і прийомів шкільного вивчення філологічних дисциплін.

На кафедрі з часу її існування (від лютого 2004 р.) напрацьована певна система науково-дослідної роботи з філологічно обдарованою молоддю. Вона охоплює функціонування аспірантури, участь студентів у науково-практичних конференціях різних рівнів; підготовку наукових публікацій, зокрема в інститутському та кафедральному збірниках статей, а

також у матеріалах наукових і науково-практичних конференцій інших ВНЗ; діяльність студентських наукових об'єднань (проблемних груп і наукових гуртків); проведення предметних олімпіад, конкурсів студентських наукових робіт, а також різноманітних науково-методичних заходів (творчих зустрічей, майстер-класів, методичних конкурсів, виставок, педагогічних десантів тощо).

Упродовж 2010 року по кожному із зазначених напрямів науково-дослідної роботи колектив кафедри мав вагомні здобутки. Зупинимося на них детальніше.

Гордістю кафедри й усього інституту філології й журналістики, безсумнівно, є **аспірантура**, яку незмінно й результативно очолює доктор філологічних наук, професор Іваницька Н. Л. Над написанням кандидатських дисертаційних у 2010 р. працювало **6 аспірантів**, науковим керівником чотирьох з них (Драч Ю. Б., Спринчук Н. О., Завальнюк Л. В. та Бондар О. О.) була проф. Іваницька Н. Л., а двох (Цибульської Л. І. та Малецької І. В.) – проф. Куцевол О. М. Найвагомішим науковим досягненням нашого колективу у звітному періоді вважаємо **захист кандидатської дисертації** аспіранткою Драч Ю. Б. (наук. керівник – проф. Іваницька Н. Л.).

Значною подією в науково-дослідній діяльності кафедри МФД стало проведення спільно з Вінницьким обласним інститутом післядипломної освіти педагогічних працівників **міжобласної науково-практичної конференції „Формування толерантності старшокласників у процесі їхнього культурологічного розвитку”** (13-14 травня 2010 р.). Заступником голови оргкомітету цієї конференції була завідувач кафедри МФД професор Куцевол О. М. На пленарному засіданні з доповідями виступили проф. Іваницька Н. Л., проф. Куцевол О. М., проф. Подолинний А. М., доц. Теклюк В. Я. У роботі секцій узяли участь доц. Федчук Л. І., ст. викл. Пойда О. А., ст. викл. Кіляр О. В., асист. Цибульська Л. І. Проведення заходу знайшло схвальний відгук науковців й освітян на сторінках всеукраїнської фахової періодики – у газеті «Українська мова і література». – 2010. – Липень (№26-28).

Учасниками цього наукового форуму вчених-методистів та вчителів-практиків Вінницької, Чернігівської, Сумської областей стали також студенти й магістранти нашого інституту філології й журналістики. Понад сто майбутніх учителів-словесників були присутні на пленарному засіданні конференції, активно переймали досвід педагогів-новаторів у форматі секцій та майстер-класів педагогів-новаторів, брали участь у наукових дискусіях з проблем шкільної лінгвістичної та літературної освіти, а також виступали з повідомленнями перед авторитетною аудиторією.

Особливу увагу професорсько-викладацький колектив кафедри звертає на залучення обдарованої молоді до **участі в наукових і науково-практичних конференціях різних рівнів**. Упродовж 2010 року

учасниками всеукраїнських, міжобласних і міжуніверситетських конференцій стало **16 студентів**, підготованих нашими колегами.

6 доповідей виголошено майбутніми вчителями-словесниками на **всеукраїнських наукових конференціях**: магістранткою Крупляк Інною (науковий керівник – проф. Іваницька Н. Л.) – III-я Всеукраїнська студентська наукова конференція (квітень 2010 р., м. Умань); магістрантами Шевчук Ольгою, Соловіцькою Інною, Катеринич Наталею та студенткою 5 курсу Грущинською Ольгою (науковий керівник – проф. Куцевол О. М.) – V-а Всеукраїнська науково-практична конференція „Перший крок у науку” (травень 2010 р., м. Луганськ), студенткою 4 курсу Винник Галиною (науковий керівник – доц. Федчук Л. І.) – Всеукраїнська науково-практична конференція студентів та молодих учених „Виховання, освіта, менеджмент, філософія, психологія, право: історичний аспект” (м. Євпаторія, 14-17 вересня 2010 року).

Як уже зазначалося вище, **9 студентів** стали учасниками секційних засідань **міжобласної науково-практичної конференції** „Формування толерантності старшокласників у процесі їхнього культурологічного розвитку” (13-14 травня 2010 р.), проведеної на базі Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. Науковим керівником трьох молодих дослідників (Гончар Поліни, Грущинської Ольги й Радько Наталії) була проф. Куцевол О. М.; чотирьох (Сандульської Інни, Тодчук Інни, Чайковської Марини, Філь Ольги) – ст. викл. Пойда О. А., по одній студентці підготували ст. викл. Кіляр О. В. (Кваснюк Альону) та ст. викл. Драч Є. В. (Васильківську Ольгу).

Магістранта Діхтяренко Алла (науковий керівник проф. Подолинний А. М.) узяла участь у VI-й **міжуніверситетській науково-практичній конференції** „Теоретико-методологічні засади формування професійної компетенції майбутніх фахівців” (18 березня 2010 р., м. Бар).

Солідно була представлена кафедра методики філологічних дисциплін на **звітній науковій конференції викладачів і студентів** ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, яка проходила 13-15 квітня 2010 року. Працювало **6 студентських секцій**, очолюваних викладачами кафедри: „Синхронна компаративістика” (керівн. – проф. Іваницька Н. Л.); „Повнозначне слово в аспекті категорійної граматики української мови” (керівник – доц. Федчук Л. І.); „Методика навчання української мови” (керівник – ст. викл. Драч Є. В.); „Методика навчання української та зарубіжної літератури” (керівн. підсекції № 1 – проф. Подолинний А. М; підсекції № 2 – ст. викл. Пойда О. А.); „Професійне становлення вчителя-словесника на основі вивчення передового педагогічного досвіду” (керівн. – асист. Цибульська Л. І.).

Усього на звітній науковій конференції виступило **72 студенти**, підготовлені викладачами кафедри МФД, зокрема проф. Куцевол О. М. підготувала до участі в конференції 23 студентів, проф. Іваницька Н. Л. – 22, доц. Федчук Л. І. – 7, ст. викл. Пойда О. А. – 6, проф. Подолинний А. М. та ст.

викл. Драч Є. В. – по 4, асистент Цибульська Л. І. – 3, доц. Теклюк В. Я. – 2, ст. викл. Кіляр О. В. – 1.

Традиційним стало проведення після педагогічної практики **науково-практичних конференцій інститутського рівня**, на яких студенти презентують результати пошуково-дослідницької роботи, здійсненої ними під час проведення уроків української мови і літератури, та ознайомлюють з досвідом роботи кращих учителів школи. У 2010 році таких конференцій було дві: „Педпрактика очима студентів” (за участю студентів-практикантів 4 курсу; 23 квітень 2010 р., відповідальна – ст. викл. Драч Є. В.) та „Педагогічна практика в системі професійного становлення майбутнього вчителя-словесника загальної і професійної школи” (за участю студентів-практикантів 5 курсу; 4 листопада 2010 р.; відповідальна – ст. викл. Пойда О. А.). З цікавими методичними повідомленнями на цих науково-практичних зібраннях виступило загалом **42 студенти**.

У 2010 році результативною була видавнича діяльність студентської молоді під керівництвом викладачів кафедри МФД. Усього надруковано **86 статей**, з них:

- 7 у збірниках матеріалів трьох всеукраїнських наукових конференцій (м. Умань, м. Луганськ, м. Євпаторія) та однієї міжуніверситетської конференції (м. Бар);
- 15 в інститутському збірнику „Філологічні студії. Випуск 8”;
- 64 в кафедральному збірнику „Методичний пошук учителя-словесника. Вип. 2”.

Приємно відзначити, що обсяг кафедрального збірника і його автура суттєво зросли, охоплюючи майже вдвічі більше дописувачів, ніж попередній збірник 2009 р. Заслуговує на схвалення також розширення кола науково-методичних проблем, порушених у матеріалах юних дослідників, що засвідчує їхню небайдужість до актуальних і суперечливих питань сучасної методичної науки та шкільної практики. Прикметним видається ще й той факт, що майже всі статті написані студентами одноосібно.

У звітному періоді відчутно пожвавилась робота викладачів кафедри з керівництва НДРС. Так, допомогу студентами в написанні статей надали всі члени нашого підрозділу: проф. Куцевол О. М. – 27 студентам (4 з них – у збірниках наукових праць інших ВНЗ), проф. Іваницька Н. Л. – 13, ст. викл. Пойда О. А. – 11, проф. Подолинний А. М. – 10, Федчук Л. І. – 8, ст. викл. Драч Є. В. – 7, ст. викл. Кіляр О. В. – 4, доц. Теклюк В. Я. – 3, асист. Цибульська Л. І. – 3 студентам.

Ефективно функціонували протягом року **4 студентські наукові об'єднання**:

- 3 проблемні групи: „Повнозначне слово і формально-граматична структура простого речення” (керівник – проф. Іваницька Н. Л.; 6 студентів); „Формування культури мовлення майбутніх учителів”

(керівник – доц. Федчук Л. І.; 7 студентів); „Технологія сучасного уроку української мови” (керівник – ст. викл. Драч Є. В.; 12 студентів);

- 1 науковий гурток „Використання інноваційних технологій у роботі вчителя-словесника” (керівник – ст. викл. Пойда О. А.; 7 студентів).

Керівники студентських наукових об'єднань практикували різноманітні форми роботи: заслуховування й обговорення доповідей (рефератів) студентів; проведення лекцій, групових та індивідуальних консультацій; допомога студентам у написанні статей до наукових збірників і повідомлень на наукові конференції різних рівнів; виготовлення наочності, дидактичного матеріалу; огляд новинок літератури; укладання тематичної бібліографії; залучення студентів до розробки тематичних презентацій, сценаріїв позааудиторних науково-методичних заходів до Тижня кафедри тощо.

Щороку викладачі кафедри організують проведення серед студентів 4 і 5 курсів **олімпіади з методики навчання української мови й літератури**. Не став винятком і 2009-2010 навчальний рік. Предметна олімпіада була проведена 23 грудня 2009 року. У ній взяло участь **20 студентів**. Переможцями стали Головаха Юлія (I місце); Андрощук Катерина (II місце); Вознюк Юлія та Штойко Тетяна (III місце).

Усі призери взяли участь у I-ому етапі Всеукраїнської олімпіади зі спеціальності „Українська мова й література”, яка була проведена 14 січня 2010 року й охоплювала завдання з чотирьох навчальних предметів: сучасної української літературної мови, української літератури та методик навчання української мови й літератури. Переможці – Андрощук Катерина (I місце) та Головаха Юлія (II місце) – захищали честь університету на II-ому етапі Всеукраїнської олімпіади, який проходив з 13 до 17 квітні 2010 року в Херсонському державному університеті. Студентки продемонстрували непогані результати, зокрема К. Андрощук посіла 9-е місце й була відзначена грамотою за творчий підхід до виконання письмових завдань з методики навчання української літератури.

Щороку викладачі кафедри залучають студентів до апробації результатів своїх наукових досліджень на **Всеукраїнських конкурсах науково-дослідних робіт**. 24 грудня 2009 р. був проведений *I-ий етап Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт* з методики навчання української мови та літератури. На нього було подано 8 наукових досліджень, виконаних студентами 4 курсу ІФЖ як курсові роботи. Переможцями стали такі студенти:

I місце – Сандульська Інна (науковий керівник – ст. викл. Пойда О. А.);

II місце – Кухар Іванна (науковий керівник – проф. Куцевол О. М.);

III місце – Усатюк Світлана (науковий керівник – доц. Федчук Л. І.).

Робота І. Сандульської була надіслана до Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса) для участі в *II етапі Всеукраїнського конкурсу*, який проходив у квітні 2010 р. На жаль, призового місця студентці вибороти не вдалося.

Стало традицією проведення членами кафедри *конкурсів науково-методичного характеру інститутського рівня*. Упродовж 2010 року такими були:

- конкурс-презентація на кращу звітну документацію „Портфоліо – фундамент якісної роботи студента-практиканта” (2 листопада 2010 р.; відповідальна – доц. Федчук Л. І.);
- конкурс на кращу курсову роботу з методик навчання української мови й літератури та зарубіжної літератури (15-16 грудня 2010 р.; відповідальна – доц. Федчук Л. І.).

Студенти-переможці отримали грамоти за підписом директора інституту філології й журналістики доц. Теклюк В. Я. та завідувача кафедри МФД проф. Куцевол О.М.

З року в рік урізноманітнюються **науково-методичні заходи**, організовані членами кафедри з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів та ознайомлення їх з передовим педагогічним досвідом. Так, у 2010 році проведено 2 тематичні тижні – Тиждень кафедри й Фестиваль науки - 2010.

Програма **Тижня кафедри методики філологічних дисциплін** (22-26 березня 2010 р.) містила такі заходи:

- методична вітальня „Естетичне виховання засобами літератури та мистецтва” за участю вчителя-словесника Лука-Мелешківської ЗОШ Гальянної В. О. (22 березня; відповідальна – проф. Куцевол О. М.);
- студентська науково-практична конференція „Проблеми професійного становлення майбутнього вчителя-словесника” (23 березня; відповідальна – ст. викл. Драч Є. В.);
- презентація-обговорення роману-продовження „Аглая” А. Сокола (24 березня; відповідальні – магістранти Барало О., Вешелені О.);
- майстер-клас учителя-методиста СЗОШ № 32 м. Вінниці С. І. Діденко (24 березня; відповідальна – ст. викл. Пойда О. А.);
- зустріч з поетом, публіцистом Володимиром Рабенчуком „Від студента до творчого вчителя і митця рідного слова” (25 березня; відповідальний – проф. Подолинний А. М.);
- калейдоскоп методичних знахідок студентів-практикантів „Урок, якого чекають діти” (26 березня; відповідальна – доц. Федчук Л. І.).

У форматі **Фестивалю науки - 2010** (11-14 травня 2010 р.) відбувся Парад творчих досягнень учасників проблемних груп і наукового гуртка, який охоплював такі заходи:

- студентську наукову конференцію „Повнозначне слово і формально-граматична структура простого речення” (11 травня 2010 р.; відповідальна – проф. Іваницька Н. Л.);
- презентацію „Словника-довідника анормативів у професійному мовленні вчителя”, укладеного членами проблемної групи

„Формування культури мовлення майбутнього вчителя” (12 травня 2010 р.; відповідальна – доц. Федчук Л. І.);

- захист творчих проектів з проблеми „Використання інноваційних технологій у роботі вчителя-словесника” (13 травня 2010 р.; відповідальна – ст. викл. Пойда О. А.);
- прес-конференцію учасників проблемної групи „Технологія сучасного уроку української мови” (14 травня 2010 р.; відповідальна – ст. викл. Драч Є. В.).

Крім того, у 2010 році членами кафедри за участю студентів було проведено низку інших науково-методичних заходів, як-от:

- методичний колаж „Організація позакласної роботи в системі літературної освіти учнів” (18 січня 2010 р., відповідальні – асист. Цибульська Л. І. та ст. викл. Пойда О. А.);
- дві настановчі конференції з педпрактики для студентів 4 і 5 курсів (вересень, лютий; відповідальні – ст. викл. Драч Є. В. і Пойда О. А.);
- настановчу конференцію з науково-педагогічної практики магістрантів (15 лютого; відповідальні – проф. Куцевол О. М., проф. Іваницька Н. Л.);
- презентацію книги професора Подолинного А. М. „Тільки б голос твій чути... (українська мова у ХХ сторіччі)” (22 лютого; відповідальна – проф. Куцевол О. М.);
- презентацію книги старшого викладача кафедри Пойди О. А. „Олекса Стороженко (нарис життя і творчості)” (вересень 2010 р.; відповідальна – ст. викл. Пойда О. А.);
- майстер-клас лауреата Всеукраїнського конкурсу „Вчитель – 2009”, учителя української мови та літератури Журавлівської СЗОШ Тульчинського району Панчук Олени Анатоліївни (26 жовтня 2010 р.; відповідальна – доц. Федчук Л. І.);
- два методичні десанти: виступи студентів-практикантів 5 курсу перед четверто- й третьокурсниками (листопад 2010 р.; відповідальні – проф. Куцевол О. М., доц. Федчук Л. І.).

Загалом кафедрою МФД до участі в наукових і науково-методичних заходах інститутського рівня було залучено **близько 150 студентів**.

Колектив нашої кафедри докладатиме всіх зусиль, щоб і 2011 рік був не менш плідним на наукові здобутки студентської юні. Серед перспектив НДРС – створення студентського наукового товариства, підготовка конкурсних наукових робіт, ширше залучення студентів до апробації результатів своїх курсових, дипломних і магістерських досліджень на всеукраїнському рівні, активізація їхньої участі в конференціях, напрацювання різноманітних проектів, урізноманітнення зв'язків з методистами-науковцями та вчителями-новаторами.

**Завідувач кафедри МФД проф. Куцевол О.М.,
відповідальна за організацію НДРС доц. Федчук Л. І.**

ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ



Катерина Андрощук
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)

МІЖМОВНА КОРЕЛЯЦІЯ СЕМАНТИЧНИХ ЄДНОСТЕЙ ТРЬОХЕЛЕМЕНТНОЇ БУДОВИ В ХУДОЖНЬОМУ МОВЛЕННІ

Сучасна теоретична граматики в її оновленому вигляді будується на виокремленні різного роду моделей, схем, зразків синтаксичних структур, у яких ураховані особливості повнозначних слів щодо можливостей реалізації їхньої семантики. Останнім часом у мовознавстві порушуються питання, що стосуються природи семантичних єдностей, які утворюють релятивні дієслова.

Моделі таких єдностей уперше були розроблені Н. Шведовою, досліджувалися К. Городенською, А. Загнітко, І. Прокопенко, а згодом в україністиці Н. Іваницькою були здійснені спроби систематизувати їх з урахуванням словесного синсемантизму.

Предметом нашого дослідження виступають семантичні єдності трьохелементної будови, а **об'єктом** – граматична структура мови.

Мета статті – проаналізувати семантичні єдності трьохелементної будови в художніх текстах української й англійської мов, їхнє кількісне співвідношення та показати участь таких конструкцій у моделюванні структури речення.

Матеріалом дослідження слугувало 120 конструкцій, дібраних із художніх текстів українських та англійських прозаїків ХХ століття.

Н. Шведова зазначає, що семантико-граматична заданість заповнення відкритої позиції слова характеризує більшість слів сучасної української літературної мови і виявляється в наявності сильних прислівних зв'язків між залежним і підпорядковуючим словом [8, с. 305]. Подібні сполучення слів називаються семантичними єдностями й будуються за певними моделями.

При транспонуванні в реченнєву структуру семантичні єдності утворюють такі моделі простого речення:

- предикативно-двохоб'єктну;
- предикативно-об'єктно-обставинну.

1. Предикативно-двохоб'єктна модель типізує синтаксичну структуру двоскладних речень із двома обов'язковими компонентами приприсудкової

залежності з об'єктним відношенням [3, с. 147]. Вона об'єднує речення, позицію присудків у яких заміщують тривалентні дієслова, загальною семантичною властивістю яких є спрямованість дії (стану) на два предмети: *Такий урок подав нам усім ювіляр* (В. Яворівський, с. 207) – *подав* (що?, кому?).

У таких реченнях, як стверджує Н.Л. Іваницька, предикативна ознака виражається присудком і двома приприсудковими компонентами, один з яких компенсує семантику присудка в плані спрямованості дії на предмет, а другий вказує на інший предмет як сферу концентрації дії [4, с. 170]. Речення відтворюють ситуацію, у якій беруть участь три учасники: суб'єкт, об'єкт і адресат. На формально-синтаксичному рівні в моделі речення наявні два обов'язкові приприсудкові поширювачі у формі знахідного й давального відмінків без прийменника: *Він таки купив Софії одяг* (В. Яворівський, с. 76); *Тоді Шагіну подав руку козак* (Р. Іваничук, с. 44); *He gave me a frigid glance* (S. Maugham, p. 55); *He showed me three* (S. Maugham, p. 78).

Присудки в таких реченнях виражаються дієсловами релятивної семантики, які позначають:

1) спосіб передачі: укр.: *давати* (що?, кому?), *підсовувати* (що?, кому?), *заповідати* (що?, кому?); англ.: *to give* – *давати* (що?, кому?), *to left* – *залишати* (що?, кому?): *Йому начальство завдання дало* (В. Яворівський, с. 90); *Дочка Олеся підсунула батькові тарілку з холодцем, вкряяла свіжого хліба, налила в склянку „Фанти”* (В. Яворівський, с. 36); *Це житло заповіла йому бабуся перед своєю смертю* (В. Яворівський, с. 118); *And now she's dead and left him everything she had* (S. Maugham, p. 20); *She gave me a bring and amicable flash of her white teeth* (H. Cresswell, p. 143).

2) спосіб комунікації: укр.: *розповісти* (що?, кому?), *оголосити* (що?, кому?) *співати* (що?, кому?); англ.: *to retold* – *переповідати* (що?, кому?), *to cry* – *кричати* (що?, кому?): *Однокурсники розповіли Богдану останні новини* (М. Стельмах, с. 112); *Коли червоні оголосили білим офіцерам амністію, він повернувся додому* (М. Стельмах, с. 306); *Жінка заспівала дитині коліску* (В. Яворівський, с. 126); *Madame Saladine retold him her unhappy story with trembling voice* (S. Maugham, p. 87); *Jack cried them something wild* (H. Cresswell, p. 147).

3) цілеспрямований емоційний вплив: укр.: *висотувати* (що?, кому?), *набивати* (що?, кому?), *зламати* (що?, кому?): *Туга висотує Ахметові душу* (Р. Іваничук, с. 86); *Чуже щастя набивало йому оскомину* (М. Стельмах, с. 13); *Проклятий Аремон зламав їй долю* (М. Стельмах, с. 216). Оскільки більшість семантичних єдностей на позначення емоційного впливу є сталими виразами [1, с. 14], то в англійській мові відсутні їхні відповідники, оскільки вони представлені іншими моделями, притаманними англійській художній традиції.

У реченнях, об'єднаних такою моделлю, може виражатися двоспрямоване відношення: один з обов'язкових приприсудкових

компонентів має постійну морфологічну форму (знахідного відмінка), а синтаксичну парадигму другого складають імена в родовому, давальному й орудному відмінках (з прийменниками та без них) [3, с. 148]: **Федір допомагає грабарям очима, його погляд веде кожен кидок піску** (В. Яворівський, с. 6). Такі конструкції досить часто трапляються і в англійських художніх текстах: *I not only **shared a cabin with him** and ate three meals a day at the same table* (S. Maugham, p. 68).

Присудки в таких реченнях виражаються синсемантичними дієсловами на позначення:

1) фізичної дії, спрямованої на об'єкт: укр.: *накрити* (кого?, чим?), *поправити* (що?, чим?), *промокнути* (що?, чим?), *відгрібати* (що?, чим?); англ.: *to hand – передати* (що?, кому?): **Марія накрила кротеня куфайкою на підлозі, поправила пучками возник свічки** (В. Яворівський, с. 198); **Промокнула їх сліпучо-білою хусточкою, що ніжно запахла французькими парфумами „Містерія Роша”** (В. Яворівський, с. 24); **Щоб не стояти зараз без роботи, Федір відгрібає руками пісок, аби не осипався назад, у яму** (В. Яворівський, с. 6); ***I handed it to him*** (H. Cresswell, p. 73).

2) психічної діяльності: укр.: *знайомити* (кого?, з ким?, з чим?), *упізнати* (кого?, у кому?); англ.: *to introduce – відрекомендувати* (кого?, кому?), *to order – дозволити* (що?, кому?): **Мурах-баба познайомив її з іншими людьми, які жили в мечеті** (Р. Іваничук, с. 32); **Якби не куфайка і кирзові чоботи, якби його перевдягнути в костюм з краваткою, ніхто б не впізнав у ньому селяка – різноробочого колгоспної бригади** (В. Яворівський, с. 7); ***Roger introduced her to his friends*** (S. Maugham, p. 9); ***I ordered it for my guest*** (S. Maugham, p. 143).

2. Предикативно-об'єктно-обставинна модель типізує речення, у яких дія співвідноситься з об'єктом й обмежується відповідними обставинними параметрами [4, с. 171]: **Він поклав гроші перед мамою** (В. Яворівський, с. 34); **Військова бронемашина спихала в кювет розбиті „Жигулі”** (В. Яворівський, с. 20); ***She put her hands to the clasp*** (S. Maugham, p. 72); ***He lit it from a piece of burning charcoal*** (S. Maugham, p. 167).

У реченнях цього типу роль присудків виконують тривалентні дієслова з релятивною семантикою, що позначають:

1) локалізацію об'єкта в просторі: укр.: *намацати* (кого?, що?, де?), *займати* (що?, де?); англ.: *to spend – проводити* (що?, де?), *to leave – залишати* (що?, де?): **То він намацав у кишені шматок кореня, викинутого грабарями з татової ями, і обмацує його нервовими пальцями** (В. Яворівський, с. 26); **Вони займають місця в люльці** (В. Яворівський, с. 55); ***I spent the next morning at work*** (S. Maugham, p. 55); ***They left money on the table for the maids'***

wages, the rent to the end of their tenancy, and the tradesmen's bills (S. Maugham, p. 56);

2) процес переміщення об'єкта, що передбачає кінцевий пункт переміщення: укр.: *упихати* (що?, куди?) *заховати* (кого?, що?, куди?), *шаснути* (чим?, куди?); англ.: *to take* – *брати* (кого?, що?, куди?), *to turn* – *повертати* (що?, куди?), *to clip* – *вмочати* (що?, куди?): *Мама таки упихнула в кишеню Сашкові гроші* (В. Яворівський, с. 91); *Дідуся Івана заховають, як нашу першу маму заховали в землю?* (В. Яворівський, с. 17); *Мирович шаснув рукою до кишені* (В. Яворівський, с. 23); *He took her here, there, and everywhere* (S. Maugham, p. 9); *The question turned my eyes to the Craigs* (S. Maugham, p. 51); *Miss Gray clipped her napkin into water* (S. Maugham, p. 53);

3) процес переміщення об'єкта, що передбачає вихідний пункт переміщення: укр.: *занаджувати* (кого?, звідки?), *дістати* (що?, звідки?), *виманити* (кого?, звідки?); англ.: *to take* – *виймати* (що?, звідки?): *Місто безоглядно занаджує молодь із сіл прилеглих районів* (В. Яворівський, с. 15); *Голова роззублено провів його поглядом, дістав з піджака промову* (В. Яворівський, с. 23); *Передвечірня прохолода виманила з печер циган* (Р. Іваничук, с. 44); *He took a cigar from the box and then lit it* (S. Maugham, p. 56).

Н.Л. Іваницька зазначає, що речення цієї моделі можуть виражати оцінку. Функцію присудків виконують синсемантичні дієслова зі значенням:

1) сприймання через слухові, зорові чи тактильні аналізатори: *слухати* (кого?, що?, як?), *цілувати* (кого?, як?), *to look* – поглядати (на кого? як?): *Ярина слухала його неухважно, думаючи про Богдана* (М. Стельмах, с. 93); *Але, на її подив, він цілував дівчину грубо і хтиво, стискаючи пальці на її плечах* (Р. Іваничук, с. 274); *Jack look at uncle Sem suspectively* (H. Cresswell, p. 6);

2) психічних процесів, пов'язаних із градаційною чи етичною оцінкою: *розуміти* (кого?, як?) *ставитися* (до кого?, як?): *Андрій розумів їх непогано* (Р. Іваничук, с. 183); *Чорбаджії зазвичай ставилися зневажливо до яничар* (Р. Іваничук, с. 69). Такі єдності не характерні для англійської прози, оскільки оцінне значення в них розкривається за допомогою складених іменних присудків.

Отже, семантичні єдності трьохелементної будови досить поширені в художньому мовленні. Проведене дослідження дозволило визначити їх співвідношення в українських й англійських художніх текстах, як 3:2. З'ясовано також, що серед предикативно-двохоб'єктних моделей англійської мови кількість трьохелементних семантичних єдностей з прийменниками складає 72,3%, тоді як серед аналогічних конструкцій української мови їх лише 36%.

Кількість предикативно-об'єктно-обставинних моделей трьохелементних конструкцій з прийменниками в англійській мові сягає 76,7%, а в українській – 43,2%.

Література

1. Жуковська В. В. Лексико-семантичні та граматичні характеристики англійського дієслова в художньому тексті: лінгвостатистичний аспект (на матеріалі популярних політичних романів) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. / В. В. Жуковська. – К. : 2006. – 20 с.
2. Загнітко А. П. Позиційна модель речення і валентність дієслова / А. П. Загнітко // Мовознавство. – 1990 – № 2/3. – С. 48-56.
3. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові / Н. Л. Іваницька. – К. : Вища шк., 1986. – 167 с.
4. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці: науково-методичний посібник / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., Вид-во Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коюбинського, 2009. – 208 с.
5. Іваницька Н. Л. Зумовленість синтаксичної структури двоскладного речення валентністю дієслова-присудка / Н. Л. Іваницька // Мовознавство. – 1985. – № 1. – С. 39–43.
6. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов / І. В. Корунець. – К. : Либідь, 1995. – 238 с.
7. Прокопенко І. М. Значеннєві характеристики синсемантичних дієслів / І. М. Прокопенко // Мовознавство. – 2004. – № 2/3. – С. 61–65.
8. Шведова Н. Ю. Грамматика русского языка / Н. Ю. Шведова. – М., 1970. – 342 с.
9. Шведова Н. Ю. О соотношении грамматической и семантической структуры предложения / Н. Ю. Шведова // Славянское языкознание : IX Международный съезд славистов. – М., 1983. – С. 306–321.

Список використаних джерел

1. Іваничук Р. І. Яничари : історичний роман : для серед. та старш. шк. віку / Р. І. Іваничук. – К. : Веселка, 1993. – 239 с.
2. Стельмах М. П. Дума про тебе / М. П. Стельмах. – К. : Вид-во ЦК ЛКСМУ „Молодь”, 1971. – 389 с.
3. Яворівський В. Марія з полином в кінці століття : роман / Володимир Яворівський. – К. : Рад. письменник, 1988. – 261 с.
4. Cresswell H. Ordinary Jack / Helen Cresswell. – London : Faber and Faber, 1977. – 191 p.
5. Maugham S. Selected Stories / Somerset Maugham / Vinnitsa : Thesis, 2008. – 192 p.



Роман Бондарчук
студент магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)

ПРЕДИКАТИВНО-ОБСТАВИННІ МОДЕЛІ РЕЧЕНЬ ДІЄСЛІВНОЇ БУДОВИ ЯК ПАРАМЕТР СТИЛЮ ТА АВТОРСЬКОГО МОВЛЕННЯ

На сучасному етапі розвитку синтаксичної

науки, коли помітно посилюється інтерес учених до семантико-синтаксичної інтерпретації речення, що виявляється в представленні його структури як єдності синтаксичних і семантичних ознак, особливо важливо підкреслити необхідність й актуальність вивчення елементарності предикативних конструкцій з різних боків, зокрема семантико-синтаксичного.

Розглядаючи зміст речення, ми спостерігаємо, що його складну природу репрезентують три рівні семантики:

- денотативний (його кваліфікують як зв'язок речення з реальними ситуаціями (реальними предметами й відношеннями між ними) [6, с. 187];
- логіко-семантичний (характеризується через співвідношення з логічними структурами й репрезентацію в реченнєвій структурі відповідних логічних категорій) [9, с. 19];
- мовно-семантичний (орієнтований на семантико-синтаксичну структуру, тобто на певні лексичні компоненти й відношення між ними) [1, с. 125; 10, с.189].

На зламі ХХ століття семантичну структуру речення досліджувало багато відомих мовознавців, деталізацію окремих сторін знаходимо в працях І. Вихованця [1, с. 125-129]. Учений довів, що предикатне слово відповідно до свого лексичного значення чітко окреслює межі елементарного речення, указує на семантику валентних від нього іменникових синтаксем [1, с. 128].

У формально-синтаксичному аспекті виділяють два типи елементарних речень: власне формально-граматичний та опосередковано формально-граматичний. Різниця між ними полягає в тому, що перший формує мінімум, тобто головні члени речення (підмет і присудок), напр.: *Літак гуде* (О. Гончар, с. 345); *Грім гримить* (Г. Косинка, с. 224); другий – пов'язаний із семантико-синтаксичною структурою. За такої умови до складу речення входять усі іменникові синтаксеми, зумовлені семантико-синтаксичною валентністю предиката, напр.: *Хлопці зібралися біля бараків* (О. Гончар, с. 65); *Тінь лежала на стіні* [В. Шевчук, с. 91]; *Хлопець спинився біля гори* (В. Шевчук, с. 178).

Елементарні речення відрізняються від елементарних формально-синтаксичних своєю семантикою, яку формують різні семантичні компоненти, зокрема предикат та іменникові синтаксеми. У такому випадку семантико-синтаксична структура речення зумовлюється валентним класом предиката, що вказує на його здатність сполучатися з іншими одиницями відповідної семантичної природи, напр.: *Польська піхота збігала в долину* (Г. Косинка, с. 144); *Сині сутінки хиталися над землею....* (В. Шевчук, с. 199); *Хлопець стояв посеред хати* (Г. Косинка, с. 122); *Вибравши*

найглухіший закуток, Лариса сіла на лавку під крислатим каштаном (М. Олійник, с. 271).

Розглядаючи семантико-синтаксичний аспект і виділяючи моделі речення, головним вважаємо структуру та семантику присудка, що складає ядро семантико-синтаксичного компонента (предиката), який виражає предикативну ознаку підмета з обов'язково-залежними від нього компонентами [8, с. 170].

Отже, головними компонентами, на основі яких ми виділяємо моделі речення, є формально-граматичний і семантико-синтаксичний (суб'єкт і предикат). Основна ознака, яка відрізняє предикат від присудка полягає в його структурно-семантичній завершеності [7, с. 127]. Н. Іваницька вважає, що предикату властива семантична завершеність у структурі речення. Мовознавець не виключає можливості кореляції між предикатом і присудком, що залежить від абсолютності / релятивності семантики слів у відповідних позиціях [8, с. 170].

Формально-граматичний компонент, що містить усі синтаксичні, морфологічні, лексико-семантичні властивості предиката, може мати у своєму складі компоненти обов'язкової приприсудкової залежності. Н. Іваницька виділяє такі типи семантико-синтаксичних моделей речень, що орієнтовані на формально-граматичну структуру [7, с. 131-150]:

1) семантико-синтаксичні моделі речень дієслівного типу, побудовані на основі формально-граматичної моделі (повнозначне слово + предикат): *Знову почала кувати зозуля* (Ю. Мушкетик, с. 188); *Гріє весняне сонечко, щебечуть пташки, пахне молодим листям, а дівчата сидять собі на травиці та наспівують стиха* (М. Олійник, с. 88);

2) семантико-синтаксичні моделі речень дієслівного типу з обов'язковими компонентами приприсудкової залежності, побудовані на основі моделі (повнозначне слово + предикат + обставина): *Сади розкидалися по взір'ю* (У. Самчук, с. 446); *Володимир стояв на порозі* (В. Шевчук, с. 21); *Козаки товпилися біля управи* (Ю. Мушкетик, с. 191);

3) семантико-синтаксичні моделі речень іменного типу, побудовані на основі моделі (повнозначне слово + предикат, що виступає іменником): *Розвідка є першочергове завдання у вивченні дій майбутнього суперника* (Голос України, 22 грудня 2010, с. 21);

4) семантико-синтаксичні моделі речень, що побудовані на основі моделі (повнозначне слово + інфінітив + предикат): *Найскладніша справа в наш час – виховати дитину...* (Голос України, 22 грудня 2010, с. 14).

Коротко опишемо семантико-синтаксичну модель речення дієслівної будови з обов'язковими компонентами приприсудкової залежності. Центральне місце в таких конструкціях займає дієслово-присудок. Саме дієслово здатне виражати дію, орієнтовану на зв'язок з іншими предметами.

Розглядаючи речення цього типу ми виділяємо предикативно-обставинні моделі речення. У їх основі лежить присудок і приприсудкові компоненти, що виступають обставинною, напр.: *Батько стояв у сутіні саду* (В. Шевчук, с. 295); *Дорога спускалася в яр* (Ю. Мушкетик, с. 86); *Матвій приїхав на хутір* (Ю. Мушкетик, с. 128). У таких конструкціях позицію присудка заміщують дієслова, що супроводжують певні обставинні характеристики, які обмежують та конкретизують певну дію [8, с. 168-169]. На основі цього виділяємо такі типи речень:

1) локалізації (*бути, перебувати, опинятися, розташовуватися, стояти, лежати, знаходитися*), напр.: *Хлопці з дуже тяжкими травмами й досі перебувають у лікарні* (Україна молода, 15 жовтня, с. 3); *Хлопець спинився на горі* (В. Шевчук, с. 178); *Козаки товпилися біля управи. Молодиця знаходилася за вербами* (Ю. Мушкетик, с. 191); *Бабця сиділа в різьбленому кріслі* (В. Шевчук, с. 80); *Полковник був у від'їзді* (Ю. Мушкетик, с. 265); *Недобита сотня солдатів стояла під вербами* (Г. Косинка, с. 133); *Хати, понуро задумані й задивлені самі в себе, стали в тіні дерев* (У. Самчук, с. 27); *Євген залишався у таборі* (Р. Іваничук, с. 132); *Село знаходилося в ярку* (Г. Косинка, с. 16); *І хлопці, що зібралися біля бараків* (О. Гончар, с. 65);

2) напрямку (*їхати, приїхати, прибути, прилетіти, присунутися, добратися, улитися, урізатися*), напр.: *Усі йдуть до хати* (У. Самчук, с. 12); *Дівчина пішла в кімнату* (В. Шевчук, с. 83); *Я вийшов у двір* (Ю. Мушкетик, с. 126); *Розчервонілий від сорому хлопець вбіг до казарми* (Р. Іваничук, с. 59); *Гетьман за звичкою крокував по кімнаті* (Ю. Мушкетик, с. 50); *Ми зайшли в двір* (Ю. Мушкетик, с. 238); *Галя схопила лампу й метнулася в коридор* (В. Шевчук, с. 92); *Колона демонстрантів наближалася до майдану* (М. Олійник, с. 274); *Польська піхота збігала в долину* (Г. Косинка, с. 144); *Матвій ступає в поле* (У. Самчук, с. 225); *Дорога спускалася в яр* (Ю. Мушкетик, с. 86);

3) способу протікання (*поводитися, триматися, поступати*), напр.: *Носачівські козаки поводитися сумирно* (Ю. Мушкетик, с. 191); *Хлопець поведився нещиро* (О. Гончар, с. 234); *Матвій тримався достойно* (Ю. Мушкетик, с. 196); *Батько поступив чесно...* (У. Самчук, с. 148). *Коли чоловік підступив, то коні поводитися стримано* (М. Олійник, с. 57).

Речення першого типу містять своєму складі мають дієслова, які позначають локалізацію буття. У таких конструкціях обов'язкові приприсудкові компоненти конкретизують локалізацію. Найчастіше вживається дієслово *бути (перебувати)*: *Полковник був у від'їзді* (Ю. Мушкетик, с. 265); *Хлопці з дуже тяжкими травмами й досі перебувають у лікарні* (Україна молода, 15 жовтня, 2010, с. 3).

Речення другого типу містять конструкції, у яких дія обмежується певними просторовими параметрами. У цих реченнях присудок заміщують

дієслова з конкретним значенням руху, а приприсудкові компоненти конкретизують цей рух: *Я вийшов у двір* (Ю. Мушкетик, с. 126); *Розчервонілий від сорому хлопець убіг до казарми* (Р. Іваничук, с. 59); *Галя схопила лампу й метнулася у коридор* (В. Шевчук, с. 92).

Розглядаючи речення способу протікання, ми помітили, що центральне місце в них належить дієсловам *поводитися, триматися, поступати*, які відображають стан об'єкта і його певні дії в тій чи іншій ситуації. Семантика дії в таких реченнях нерозривно пов'язана з оцінювальною семантикою приприсудкового компонента, напр.: *Носачівські козаки поводитися сумирно* (Ю. Мушкетик, с. 191); *Матвій тримався достойно* (Ю. Мушкетик, с. 196).

Отже, семантично елементарне речення пов'язує з іменниковими синтаксемами, зумовленими семантичною валентністю предиката, що входять у його актантну рамку [1; 2; 3; 10]. Обсяг семантико-синтаксичної структури речення формує предикат. Предикат – кістяк семантично елементарного речення, тобто головний член такого речення, що морфологічно виражається дієсловом.

Центральну позицію в структурі речення посідає дієслово, тому що воно, визначаючи семантичні ролі залежних іменників, передбачає його будову. На основі цього виділяємо семантико-синтаксичну модель речення дієслівної будови з обов'язковими компонентами приприсудкової залежності. До різновиду таких речень, відносимо предикативно-обставинні, в основі яких лежить присудок та приприсудкові компоненти, які виступають обставиною. У таких реченнях позицію присудка заміщують дієслова, що супроводжують певні обставинні характеристики, які обмежують та конкретизують певну дію.



Література

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 219 с.

2. Вихованець І. Р. Граматика української мови / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, А. П. Грищенко. – К. : Наук. думка, 1983. – 209 с.
3. Вихованець І. Р. Семантико-синтаксична структура речення / І. Р. Вихованець, К. Г. Городенська, В. М. Русанівський. – К. : Наук. думка, 1993. – 219 с.
4. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика / С. Я. Єрмоленко. – К. : Наук. думка, 1982. – 210 с.
5. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – К. : Вища шк., 1972. – 402 с.
6. Загнітко А. П. Структура та ієрархія валентних значень дієслова / А. П. Загнітко. – К., 1990. – 62 с.
7. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові / Н. Л. Іваницька. – К. : Вища шк., 1986. – С. 129–151.
8. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці: науково-методичний посібник / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., Вид-во ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – 2009. – 207 с.
9. Чейф У. Д. Значение и структура языка / У. Д. Чейф. – М., 1975. – С. 19.
10. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник / К. Ф. Шульжук. – К., 2010. – С. 184–206.

Список використаних джерел

1. Гончар О. Циклон. Тронка. Собор: романи / Олесь Гончар. – К. : Рад. школа, 1990. – 592 с.
2. Косинка Г. Заквітчаний сон / Григорій Косинка. – К. : Веселка, 1991. – 287 с.
3. Мушкетик Ю. Гетьманський скарб / Юрій Мушкетик. – К. : Спалах ЛТД, 1993. – 432 с.
4. Олійник М. Дочка Прометея : дилогія / Микола Олійник. – К. : Дніпро, 1970. – 375 с.
5. Самчук У. Волинь: роман у 3-х ч. Т. 2 / Улас Самчук. – К. : Дніпро, 1993. – 334 с.
6. Шевчук В. Вибрані твори / Валерій Шевчук. – К. : Дніпро, 1989. – 322 с.
7. Голос України. – 2010. – 22 грудня. – С. 14.
8. Україна молода. – 2010. – 15 жовтня. – С. 3.



Інна Василевич
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)

ЧЛЕНИ РЕЧЕННЯ СИНТЕТИЧНОЇ БУДОВИ

Історія дослідження питання обсягу члена речення свідчить, що в науці існує дві тенденції – розширення й звуження його меж. Вивчення валентності, сполучуваності, прислівних зв'язків і на цій основі розгляд природи, специфіки та складу прислівних поширювачів певною мірою вплинуло на загальний напрям теоретичних висновків, які стосуються визначення складу члена речення. Розрізняють його прості й складні форми. У школі вивчають прості та складені форми членів речення, зокрема присудків (дієслівних та іменних), виділяють форми підмета непростого будови (*п'ять героїв, чимало учнів, двоє хлопців*), головні члени безособових речень (*доведеться зустрічати, хочеться сказати*),

наводять приклади речень з другорядними членами, що мають складну форму вираження (*постать з гордим обличчям, з міцним станом, того ранку, раннього літа*).

Мета статті – на конкретних прикладах показати розмежування синтетичних й аналітичних форм вираження членів речення.

Проста форма виражає граматичне значення в межах одного слова, наприклад, проста форма вищого чи найвищого ступеня порівняння прикметника та прислівника (*вищий, найвищий; вище, найвище*), проста форма майбутнього часу дієслова (*писатиму, напишу*). У морфології використовується поняття „простої форми”, як правило, у випадках, коли є протиставлення складеним формам (*писатиму – буду писати*).

Поняття „простої форми” члена речення, беззаперечно, пов’язане з поняттям „простої форми” в морфології, але має свою специфіку. Член речення є простим, якщо його граматичне значення – предмета, дії чи стану, об’єкта, ознаки, обставини – виражається одним, як правило, повнозначним словом. Отже, здебільшого проста форма члена речення є словом повнозначної частини мови. Наприклад, у реченні *Вранці весняний ліс сповнився дзвінком гамором. А навколо дихала весною могутня родюча земля* (О. Донченко) кожен його член є простим, бо виражений одним повнозначним словом.

Синтаксичне поняття „складена форма” члена речення (складений присудок і т.д.) відмінне від морфологічного. У його основі лежить у першу чергу семантична єдність (смилова єдність, смилова цілісність, єдине смилове ціле) слів, яка базується на семантичних залежностях між словами: *У рідній школі наші діти вмітуть усе робити* (П. Тичина).

Теорія про складені форми членів речення в школі не вивчається. Частіше називають конкретні слова в ролі складових частин членів речення непростої будови, наприклад, зв’язки, допоміжні дієслова в складених присудках. Такий перелік мало допомагає вчителю в аналізі конкретних речень, бо, по-перше, не містить усіх можливих випадків і, по-друге, не позбавляє можливості подвійного аналізу їх у різних реченнях. Порівняймо: *Я поспішаю влаштуватися на роботу і Я поспішаю на підприємство влаштуватися на роботу*. Синтаксична роль дієслова *поспішаю* в цих реченнях неоднакова: у першому це допоміжне дієслово в складеному дієслівному присудку, а в другому – простий дієслівний присудок, від якого залежить обставинна мети *влаштуватись*.

Найлегше аналізувати член речення, який: а) виражається повнозначним словом абсолютної семантики (тоді легко визначається його межа); б) має типове морфологічне вираження

(тоді легко визначаються характер відношень, вид члена речення). Знання специфіки й складу інформативно недостатніх слів, що разом із обов'язково залежними від них утворюють сполучення слів і, отже, аналітично виражений член речення, допомагає більш-менш однозначно виділяти складені форми членів речення. Однак трапляються випадки, коли в реченні є слова повнозначні за природою, але в даному контексті не несуть змісту, який би забезпечував їм роль окремого члена речення. Так, з метою вираження своєрідної експресії, що її мовець вкладає в назву особи-підмета, вживаються ускладнені форми з так званими генералізуючими словами (*чоловік, голів, штук, осіб, душ*). У цьому випадку складений підмет із кількісною назвою має вигляд: **кількісний числівник + іменник у родовому відмінку множини**, напр.: ***Хлопців прийшло чоловік десять***. Така конструкція підмета характеризується зворотним порядком слів і вживається в розмовно-побутовому мовленні. Своєрідну форму підмета становить поєднання означального займенника *все* та вказівного *це*. Комплекс *все це* утворює семантично нерозкладну групу підмета: ***Все це сприяє створенню типового образу героя-сучасника*** (З газети).

Труднощі можуть викликати прості присудки, ускладнені дієвідмінюваними дієслівними формами: а) повторенням дієслова в одній і тій самій граматичній формі (*ходив він ходив*); б) повторенням спільнокоренових дієслів (*ходити-походжати, мовити-промовляти, плакати-оплакувати*); в) повторенням синонімічних дієслів, які в сукупності нагадують розмовні ідіоми (*дивитися-поглядати, йти-сновигати*); г) поєднанням дієслів із лексично незамінними компонентами (*взяти, знати*) в наказовому способі, що втратили повноту свого значення: ***А хлопець знай завертає в ту вуличку, знай виглядає*** (В. Кучер), чи зі значенням реалізації раніше запланованої дії: ***А він візьми та й прийди так рано***.

Проста форма члена речення може ускладнюватися службовими словами: а) прийменниками: ***У небі*** ясно-голубім зимове сходить сонце і ллє проміння ***на мій дім і на моє віконце*** (Н. Забіла); б) частками: ***Хай*** дзвонять молоти залізно і в сьйві дня, і в ночей млі, ***рости, міцній, моя Вітчизно, во ім'я миру на землі*** (В. Сосюра); в) повторенням того самого повнозначного чи синонімічного слова: ***Димлять-димлять над водою у сірих хмарах явори. І тиха пісня за косою веде по лузі косарів*** (М. Нагнибіда); г) складними (аналітичними) морфологічними формами вищого й найвищого ступенів порівняння: ***Тоді всі діти будуть учитися в школі*** (О. Копиленко); ***Прилетіла б я до тебе, та крилець не маю*** (Народна творчість); ***Хай по полю золотому ляже тінь*** (П. Тичина); ***У матері найдобріші, найбільш ласкаві руки, найвірніше і найбільш чутливе***

серце – в ньому ніколи не згасає любов, воно ніколи не залишається байдужим (С. Воскресенко); Чи ще хтось на світі вміє любити більш прекрасно й ніжно, як любить мати рідну дитину? (С. Воскресенко).

Література

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис / І. Р. Вихованець. – К. : Либідь, 1993. – 368 с.
2. Іваницька Н. Л. Абсолютивно-релятивна природа повнозначного слова і формально-граматичне членування речення / Н. Л. Іваницька // Наукові записки. Серія: Філологія: зб. наук. праць. Вип. 10. У 2-х т. / наук. ред. Н. Л. Іваницька. – Вінниця, 2008. – Т. 1. – 287 с.
3. Іваницька Н. Л. Вивчення членів речення в 4-8 класах / Н. Л. Іваницька. – К. : Рад. школа, 1982. – 144 с.
4. Іваницька Н. Л. Від слова – через словосполучення – до речення / Н. Л. Іваницька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Філологія: зб. наук. праць / головн. ред. Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ТОВ фірма „Планер”, 2010. – Вип. 12. – 239 с.
5. Іваницька Н. Л. Складні випадки розмежування членів речення / Н. Л. Іваницька // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 3. – С. 25–36.
6. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Вид-во „Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана”, 2000. – 752 с.



Ольга Васильківська
*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)*

АВТОСЕМАНТИЧНІ ІМЕННИКИ В ПОЗИЦІЇ ОБОВ'ЯЗКОВОГО ПРИДІЄСЛІВНОГО КОМПОНЕНТА ЯК ПАРАМЕТР АВТОРСЬКОГО МОВЛЕННЯ

Учення про повнозначне слово своїми витокami сягає різних теорій семантики, граматики, лексикології та лексикографії. Ще в античні часи було помічено, що дієслова майже завжди супроводжуються в реченні певними додатками. Найчастіше вони виражені такими частинами мови, як іменник або займенник. У формально-синтаксичній структурі речення ці слова отримали назву „**обов'язкового придієслівного компонента**”. У ХХ столітті автосемантичним / синсемантичним ознакам лексичних одиниць надавали статусу єдиного, вирішального критерію поділу їх на лексико-граматичні розряди – частини мови (А. Марті, С. Гуссель).

Мета дослідження – показати участь автосемантичних іменників у позиції обов'язкового придієслівного компонента, а отже, виокремити структуру елементарного обов'язково поширеного речення; дослідити

такі іменники в аспекті їхніх можливостей бути параметром авторського мовлення.

Традиційно усталеним у мовознавстві є поділ слів на повнозначні й неповнозначні, що ґрунтується на лексичному значенні перших та відсутності його в других. Повнозначні частини мови ще називають словами „автономними”, „автосемантичними”, „повними”, „основними”, „самостійними”, „лексикографічними”. Лінгвістична сутність таких назв полягає в тому, що всі вони відображають найголовнішу ознаку цієї групи слів, а саме: їхню здатність називати поняття і в такий спосіб відтворювати мовне членування дійсності. **Повнозначні слова** – це лексичні одиниці, здатні номінувати вичленовані людською свідомістю елементарні фрагменти навколишньої дійсності (денотати) [7, с. 496].

Наукове підґрунтя теорії автосемантизму / синсемантизму повнозначного слова заклали українські вчені О. Мельничук, В. Русанівський, І. Вихованець, К. Городенська, А. Загнітко, Н. Гуйванюк, А. Грищенко, П. Дудик та ін.

Денотат – це позамовна субстанція, що сприймається свідомістю й називається словом [2, с. 60]. Теорія денотативного підходу до кваліфікації повнозначних слів лягла в основу класифікації денотатів у межах кожної частини мови. Такий підхід привів до нетрадиційного теоретичного поділу повнозначних слів на три групи: автосемантичні, синсемантичні та інформаційно недостатні повнозначні слова.

Ця класифікація базується на міжчастиномовних спільностях повнозначних слів, в основі яких лежить їхня здатність своїми внутріфонемними можливостями називати відповідні денотати.

На засадах теорії „автосемантизму / синсемантизму” було започатковано й успішно розвинуто вчення про аналітизм компонентів синтаксичної структури речення в її формально-граматичному аспекті [6, с. 11].

Широке використання автосемантичних повнозначних слів, репрезентованих іменниками в позиції обов’язкового придієслівного компонента, простежуємо у структурі простого двоскладного речення в ліриці Павла Тичини, Олександра Олеся й Миколи Вороного. **Автосемантичні іменники** мають самостійне лексичне значення й здатні функціонувати в ролі членів речення.

Глобальну проблему автосемантиї / синсемантиї, частковим виявом якої є абсолютивність / релятивність семантики повнозначного слова, розв’язують у сучасному мовознавстві в розрізі проблем багатоаспектної структури речення, зокрема формально-граматичної, семантико-синтаксичної та власне семантичної.

Формально-граматична (позиційна) структура речення передбачає наявність при дієсловах-присудках у відповідній позиції

обов'язкових прислівних компонентів залежності з об'єктним значенням. Напр.: *Бачу я **небо** прозоре* (П. Тичина), *Ти **струмінь** власної **душі** улий в шумляче море* (О. Олесь), *Він **вгорі** спинив свій **зір*** (М. Вороний) тощо.

Розв'язанню питань автосемантизму / синсемантизму значною мірою сприяло вчення про сполучуваність лінгвістичних одиниць із розмежуванням обов'язковості / необов'язковості, що в загальних рисах збігається з теорією валентності слів, яка останнім часом набула особливої актуальності в лінгвістиці.

У системі української мови простежуємо функціонування автосемантичних іменників у конструкціях із заповненою придієслівною позицією. Причому така позиція для обов'язкового заповнення її залежними словами найчастіше прогнозується дієслівною семантикою, наприклад: *доводиться (кому + ким, чим), відчутти (себе + ким, чим), відкривати (що), впроваджувати (що + у що), наполягати (на чому), заповнювати (що + чим)* і т.д. Під час транспонування словосполучення в речення автосемантичні іменники заповнюють позиції обов'язкових придієслівних компонентів.

У семантичних єдностях „**дієслово + обов'язковий прислівний компонент**”, які репрезентують значення „дія, спрямована на об'єкт”, об'єктний компонент виражений типово – автосемантичними іменниками в непрямих відмінках (особливо в позиції прямого додатка), нетипово – прийменниково-іменниковими словоформами. З'ясування особливостей реалізації семантики автосемантичними іменниками у двохелементних семантичних єдностях у функції обов'язкового придієслівного компонента об'єктного значення здійснюємо на матеріалі конструкцій, утворених поєднанням автосемантичних іменників об'єктного значення у відмінкових та прийменниково-відмінкових формах з дієсловом-присудком [6, с. 88].

У двохелементних семантичних єдностях, структурованих автосемантичними іменниками в ролі обов'язкових придієслівних компонентів, іменники з об'єктним значенням позначають істоту або предмет, на який поширюється або з яким пов'язана дія чи стан. Наприклад: *Огняного **коня** вітер гнав* (П. Тичина), *Ніч **зірки** посвітила* (П. Тичина).

Обов'язкові придієслівні компоненти об'єктного значення мають спеціалізовані морфологічні засоби вираження – відмінкові та прийменниково-відмінкові форми іменника й реалізуються в моделях: **Д + I₃**; **Д + I_P**; **Д + I_Д**; **Д + I_О**; **Д + I_М**. У творчості Павла Тичини, Олександра Олесья й Миколи Вороного домінують конструкції, побудовані за схемою **Д + I₃**: *Ти залиши свій **сум, думки і горе*** (О. Олесь); ***Бенкет** весна справляє* (О. Олесь); *Я стежу творчості **закони*** (М. Вороний); *Вони замість **човна** пускали **плота*** (П. Тичина); *Він **гнівно** враз розбив*

граніт (О. Олесь); *Наче хмари, бідний Київ печеніги облягли* (О. Олесь); тоді як модель **Д + І_р** репрезентована значно меншою кількістю автосемантичних іменників у двохелементних семантичних єдностях з дієсловами-присудками, напр.: *Ми ждали тиші і пільми* (О. Олесь); *Вони рубали ворогів по всіх фронтах* (П. Тичина); *Я розкажу тобі безліч казок* (О. Олесь); *Айстри стали рожевого ранку чекать* (О. Олесь).

Автосемантичні іменники в позиції обов'язкового придієслівного компонента в ліриці П. Тичини, О. Олесья й М. Вороного найчастіше формують дво-, рідше – трьохелементні структури двоскладних повних речень: *Я стиснув руку в любій муці* (П. Тичина); *Хтось гладив ниви* (П. Тичина); *Він розчинив вікно* (П. Тичина); *І тремтячими руками роздирає він сорочку* (М. Вороний); *Ти струмінь власної душі улий в шумляче море* (О. Олесь); *Хоч кукіль та волошки я буду родити* (П. Тичина); *Бачиш ти ознаки слави нашого народу* (П. Тичина).

У словосполученнях, що являють собою двохелементні семантичні єдності автосемантичних іменників із дієсловами-присудками спрямованого зорового сприйняття, спостерігаємо синкретизм об'єктно-обставинних відношень (побачити *кого?, що?*; дивитися *на кого?, на що?, куди?*; показувати *кого?, що?* й т. ін.: *Я побачив ясне вдалині* (П. Тичина); *Я покажу тобі такі речі в однокласовій ворожнечі* (П. Тичина); *Я покажу всю фальш і цвіль* (П. Тичина); *Ось звірі вгледіли кущик* (О. Олесь).

Автосемантичні іменники в родовому відмінку зі значенням власне об'єкта як обов'язкові придієслівні компоненти вживаються при дієсловах-присудках, що вимагають для повноти своєї реалізації тільки родового відмінка іменників переважно з абстрактним, рідше – з конкретним значенням. Наприклад: *Зайчики затишок хочуть собі відшукать* (О. Олесь); *Для себе слави й честі здобувають вояки* (О. Олесь); *Він думки пряде над нивами* (П. Тичина); *Огняного коня вітер гнав* (П. Тичина); *Люди повзають, гуґнявять, сонце проклинають* (П. Тичина).

Семантичний діапазон автосемантичних іменників у позиції обов'язкового придієслівного компонента порівняно невеликий: переважно це іменники, що позначають об'єкт дії, і деякі іменники об'єкту стану: *Землю Галицько-Волинську хан понищити схотів* (О. Олесь); *Промінням схід ранить ніч, мов мечами* (П. Тичина); *Згадав він степу вільного привілля* (М. Вороний).

Обов'язковий придієслівний компонент з об'єктним значенням у формі родового відмінка іменника корелює зі знахідним. Іменники в родовому й знахідному відмінках як репрезентанти обов'язкових придієслівних компонентів співвідносяться в заперечних конструкціях: *Він не душитиме*

народа (П. Тичина); *Хіба не бачиш ти ознаки слави народу нашого?* (П. Тичина); *Не любив він ні походів, ні боїв* (О. Олесь); *Ми не послухаєм слуги* (О. Олесь).

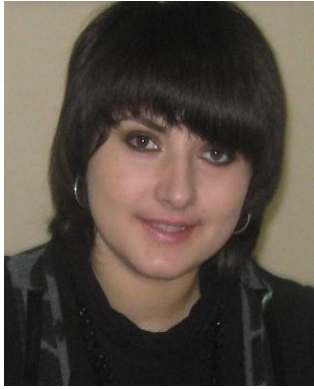
У придієслівному функціонуванні залежний компонент семантичної єдності у формі родового відмінка автосемантичного іменника виявляється як родовий партитивний або як родовий власне об'єкта. В об'єктній парадигмі відмінків родовий репрезентований насамперед як партитивний відмінок, який вказує на неозначений щодо повноти охоплення дією об'єкт (родовий квантитативної об'єктної партитивності) або на повне охоплення об'єкта дією, але з обмеженням у часі її перебігу (родовий темпоральної об'єктної партитивності).

У творчості П. Тичини, М. Вороного й О. Олеся при дієсловах-присудках обов'язковими є компоненти, виражені автосемантичними іменниками в знахідному відмінку однини – назвами осіб, предметів, що вказують на об'єкт дії: *Ми дзвіночки, лісові дзвіночки, славим день* (П. Тичина); *Ми співаєм, дзвоном зустрічаєм день* (П. Тичина); *Вони вітали люд піснями* (П. Тичина).

Характерними для лірики Павла Тичини, Олександра Олеся й Миколи Вороного є обов'язкові придієслівні компоненти зі значенням об'єкта дії, виражені переважно іменником у формі родового чи знахідного відмінка однини без прийменників. Автосемантичні іменники абстрактного (рідше конкретного) значення в позиції обов'язкового придієслівного компонента частіше займають постпозицію, ніж препозицію, напр.: *Далі діти малювали лева, тигра, борсука* (О. Олесь); *Десь на дні мого серця заплела дивну казку любов* (П. Тичина); *Гриць слона намалював* (О. Олесь); *Він на княжому престолі Ярослава залишив* (О. Олесь).

Література

1. Вихованець І. Р. Частини мови в семантико-граматичному аспекті / І. Р. Вихованець. – К., 1988. – 255 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища шк., 1985. – 360 с.
3. Далекі зірниці. Українська література першої половини ХХ ст. : навч. посібник / уряд. В. І. Шкляр, П. П. Орленко. – К. : Грамота, 2001. – 479 с. – (Серія „Шкільна бібліотека”).
4. Заборна М. Другорядні члени речення. Теорія і практика аналізу / Марія Заборна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 46 с.
5. Іваницька Н. Л. До питання семантичної „наповнюваності” слів / Н. Л. Іваницька // Студії з лінгводидактики: зб. тез. Вип. 2. – Вінниця : Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2001. – С. 147-153.
6. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці: науково-методичний посібник / Н. Л. Іваницька – Вінниця : ПП Балюк І. Б., Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2009. – 208 с.
7. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Вид-во „Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана”, 2000. – 752 с.



Юлія Вознюк

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

АВТОСЕМАНТИЧНІ ДІЄСЛОВА ТА ДІЄСЛОВА АБСОЛЮТИВОВАНОЇ СЕМАНТИКИ (на матеріалі сучасної української прози)

Повнозначні слова по-різному використовуються мовцем залежно від ситуації мовлення, мети, стилю та інших мовних і позалінгвістичних чинників. Семантику повнозначних слів можна зрозуміти поза контекстом, але багато з них потребують доповнення, поширення, тобто додаткового слова чи кількох слів для того, щоб передати конкретний зміст. Досліджуючи це явище, мовознавці дійшли висновку, що є два типи повнозначних слів: автосемантичні (абсолютивної семантики) та синсемантичні (релятивної семантики). Наукові підвалини теорії автосемантизму / синсемантизму повнозначного слова заклали українські вчені О. Мельничук, Д. Баранник, А. Запінко, Н. Гуйванюк, І. Вихованець, А. Грищенко, П. Дудик, К. Городенська, С. Соколова та інші.

Автосемантизм / синсемантизм кваліфікують як одну з диференційних ознак повнозначних слів, яка виявляється на основі їхніх сполучувальних особливостей. Істотно, що в цьому ракурсі дослідники акцентують увагу переважно на дієслові. Такі дослідження особливо активізувалися у зв'язку з розвитком учення про валентність мовних одиниць. У центр уваги перенесено ступінь вияву в дієсловах ознак автосемантизму, поглиблено розуміння цієї традиційно усталеної властивості.

Питання про виділення дієслів абсолютивної та релятивної семантики детально вивчено Н. Іваницькою, Т. Савчук.

Автосемантичними прийнято вважати такі дієслова, які своїм внутрішнім потенціалом не прогнозують, не відкривають обов'язкових правобічних позицій для заповнення їх словами-конкретизаторами з об'єктним або обставинним значенням. Співвідношення автосемантичних дієслів з реаліями позамовної дійсності забезпечує їхній власний фонемний склад.

Чіткої межі між автосемантичними та синсемантичними дієсловами не існує, тому що деякі синсемантичні можуть переходити в автосемантичні. Цей процес називають абсолютивацією. Набувати абсолютивної семантики можуть не всі синсемантичні дієслова, що зумовлено їхніми сполучувальними можливостями й семантичною структурою.

Метою статті є дослідження семантики автосемантичних дієслів та дієслів абсолютивованої семантики, визначення основних чинників абсолютивації на матеріалі постмодерної прози.

Об'єктом дослідження стали лексико-граматичні групи дієслів української мови, а **предметом** – автосемантичні дієслова та дієслова з абсолютивованою семантикою. Дослідження проведено на **матеріалі** 400 речень з автосемантичними дієсловами та дієсловами абсолютивованої семантики, вибраних з романів „Культ” Любка Дереша, „Дефіляда в Москві” Василя Кожелянка й „Таємне сватання” В'ячеслава Медведя.

Синтаксисти стверджують, що основними критеріями розмежування автосемантичних і синсемантичних дієслів є обов'язковість / необов'язковість прислівного синтаксичного зв'язку [1, с. 32]. Обов'язковість прислівного зв'язку є ознакою дієслівного синсемантизму, а необов'язковість – ознакою автосемантичного дієслова: *Батько з сином міцно **обнялися*** (В. Кожелянко); *Але згадав, що всі спали в хаті, і **вгомонився*** (В. Медвідь). Проте в певних контекстах відбувається явище абсолютивації, що зумовлює відносну „самостійність” дієслова щодо номінації ним процесуального денотата. Так, у реченні *Але ніхто не **питає*** (В. Кожелянко) дієслово *питати* є словом абсолютивної семантики, хоча в інших уживаннях воно вимагає обов'язкових іменних форм (*запитати про що?, про кого?*). Наприклад, *запитати антикварія про ціну, його запитати, про щось запитати Ставку* [7: Т.3, с. 257]. Ужите як абсолютивне, дієслово *наджидати* в реченні *А Євка вже **наджидає*** (В. Медвідь) також має релятивні властивості (*наджидати когось*). Словник української мови подає такі приклади сполучуваності цього дієслова: *наджидав його, наждімо брата* [7: Т.5, с. 66]. Або в реченні *Банзай **зайшов**, його зауважили, і балачка одразу затихла* (Л. Дереш) дієслово *зайти* має абсолютивовану семантику, оскільки в інших контекстах воно вимагає обов'язкового придієслівного компонента (*зайти кудись, до когось*): *заходить у ворота, зайти у квітники, заходити в хату, зайти до матері* [7: Т. 3, с. 388].

Загалом у досліджуваних текстах виявлена така кількість автосемантичних й абсолютивованих дієслів:

Автор, назва твору	Загальна кількість дієслів, уживаних у творі	Кількість автосемантичних дієслів	Кількість абсолютивованих дієслів
Л. Дереш, „Культ”	413	53	48
В. Кожелянко, „Дефіляда в Москві”	597	72	84
В. Медвідь, „Таємне сватання”	664	104	95

Детальну характеристику автосемантичних дієслів та дієслів абсолютивованої семантики подаємо, згрупувавши їх у лексико-семантичні групи.

У текстах досліджуваних джерел виявлено такі семантичні групи автосемантичних дієслів:

1. Автосемантичні дієслова з семантикою руху (22): *Дощ неначе зупинився* (Л. Дереш); *Офіцери-енкаведисти розбіглися* (В. Кожелянко); *Двері купе відчинилися, увірвалися троє осіб невизначеного віку* (В. Кожелянко).

2. Автосемантичні дієслова зі значенням конкретної дії (156): *Михалко куняв* (В. Медвідь); *Корій посміхнувся* (Л. Дереш); *Речі ламаються, виходять з ладу й танцюють* (Л. Дереш).

3. Автосемантичні дієслова, що означають абстрактні й мисленнєві дії (14): *Він міркував, чому все старіється* (Л. Дереш); *Не переживайте, народ!* (Л. Дереш).

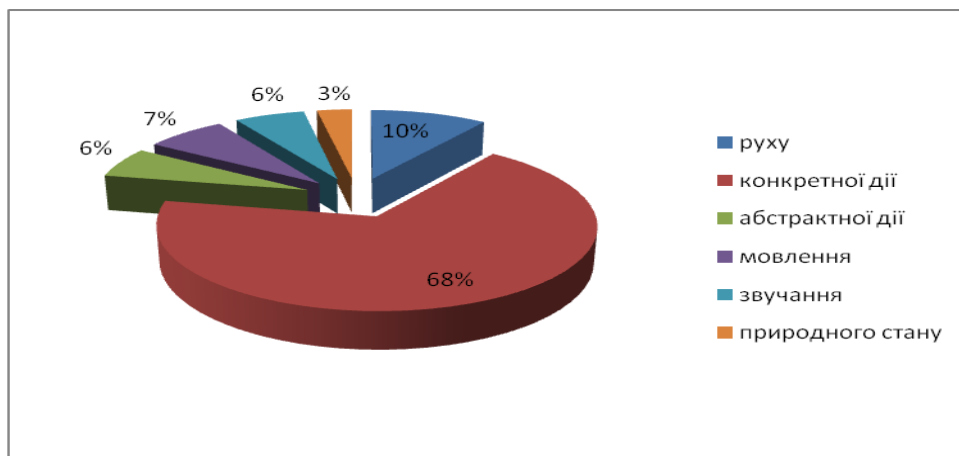
4. Автосемантичні дієслова з семантикою мовлення (17): *Як йому добре, – думала вона, – був у дядька Петра, нагомонілися, а тепер боїться в хату заходити, бо там мама й тітка* (В. Медвідь); *Якщо ж Поля одмовчується, то Павло ще й так* (В. Медвідь); *Усі тут шепотіли, гукали, підстрибували, особливо ж дівчата у вишиваних сорочках, що їм танцювати сьогодні* (В. Медвідь).

5. Автосемантичні дієслова, що виражають семантику звучання (13): *Почув, як поросятко кувікає у хлівчику* (В. Медвідь); *Хіба що почувеш, як таке знялося – ляпають книжками, іржуть, пхаються* (В. Медвідь); *З динаміків захарчала зловісна музика* (Л. Дереш); *Скрипнув паркет, і Банзай неголосно скрипнув* (Л. Дереш); *Генця далі торохкотіла* (В. Кожелянко).

6. Автосемантичні дієслова із семантикою природних станів, подієвості в природі (8): *Вечоріло й зимнішало* (Л. Дереш); *Не-а, просто вже темніє* (Л. Дереш). (Див. рис. 1).

Рис. 1

Автосемантичні дієслова



Найчисельнішими є автосемантичні дієслова з семантикою конкретної дії, а найменше використовуються лексеми зі значенням подієвості в природі.

У досліджуваних джерелах виявлено такі семантичні групи дієслів абсолютивованої семантики (рис. 2):

1. Дієслова з семантикою руху (4): *Ага, і він **пришкутьильгав** і став оддалеки* (В. Медвідь); *Січкар сказав: мовляв, твій турок **прийшов**, постояв, а потім **подався**, я у вікно бачив* (В. Медвідь); *Банзай щось відповів йому, як **пришкутьильгала** баба й спитала, з ким він тут варнякає* (Л. Дереш); *Проте він **пішов*** (Л. Дереш); *За німців – інша бесіда, як **прийшли** – так і **підуть*** (В. Кожелянко).

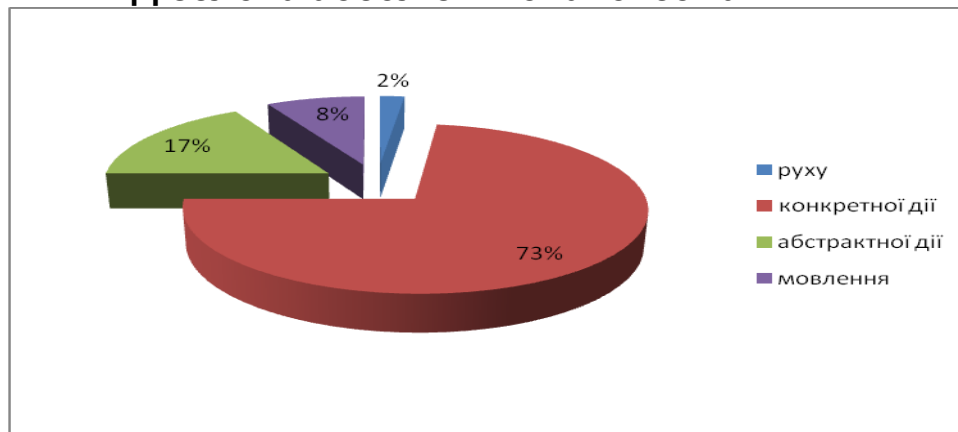
2. Дієслова зі значенням конкретної дії (139): *Волота щось мукав і **чіплявся**, аж доки його люди не впросили* (В. Медвідь); *Дмитро обережно відхилив двері, **зазирнув*** (В. Кожелянко); *На цей раз Кушніриха **почула** й заозиралася на неї добрими веселенькими очима* (В. Медвідь); *Малював графіки, схеми, вона **дивилася**, розказував, вона **слухала*** (Л. Дереш).

3. Дієслова, що означають абстрактні й мисленнєві дії (32): *Дядько Павло **надосаджує**, а потім і **розжурить*** (В. Медвідь); *Та ти не **гордуй**, Кольцю* (В. Медвідь); *Дарця лягла, **стягнувши** на себе більшу частину коца, але Банзай не **протестував*** (Л. Дереш).

4. Дієслова з семантикою мовлення (16): *Дмитро не **відповів*** (В. Кожелянко); *Та якось же воно так, що нема кому розказувати, а ніхто й не **питає*** (В. Медвідь). (Див. рис. 2).

Рис. 2

Дієслова абсолютивованої семантики



Найчисельнішими є дієслова з семантикою конкретної дії та руху; рідко трапляються абсолютивовані дієслова з семантикою мовлення; зовсім немає таких, що означають звучання та подієвість у природі.

Абсолютивація в текстах досліджуваних джерел зумовлюється кількома чинниками:

1. Абсолютивне використання багатовалентних дієслів, пов'язане з узагальненням дії, яка виражається. Семантичні зрушення в структурі таких

дієслів, пов'язані з абстрагуванням від обов'язкових компонентів у правобічних позиціях, визначають їхню внутрішню самодостатність, здатність утворювати повноцінні в змістовому й граматичному плані речення [4, с. 134]. Наприклад, у реченні *Пили й ділили Угорщину* (В. Кожелянко) дієслово *пити* є абсолютивованим, хоча здебільшого воно потребує обов'язкового прислівного компонента (*пити щось*). У реченні *Розповідай!* (В. Кожелянко) дієслово *розповідати* не передбачає обов'язкового компонента, хоча за своєю природою воно належить до синсемантичних (*розповідати щось, комусь*). Ужите як абсолютивне, дієслово *увірватися* в реченні *Двері купе відчинилися, увірвалися троє осіб невизначеного віку* (В. Кожелянко) також має релятивні властивості (*увірватися кудись*). Аналогічні дієслова є також у творах інших авторів: *Та ти не гордуї, Кольцю* (В. Медвідь) (*гордувати кимось, чимось*); *І ми побігли, потрапляючи так, щоб не дуже й люди бачили* (В. Медвідь) (*бачити щось, когось*); *Я не знаю, не знаю, не знаю, абсолютно не знаю, навіть не здогадуюся* (Л. Дереш) (*знати щось; здогадуватися про щось*); *Банзая було вже однаково, тому він погодився* (Л. Дереш) (*погодитися з чимось, кимось*).

2. Абсолютивованими також стають дієслова, які поєднуються з однією групою номінацій. У них відбувається взаємодія однотипних сем дієслова-присудка та іменника в позиції обов'язкового приприсудкового компонента з об'єктним значенням. Семантико-синтаксична закріпленість обмеженої кількості лексем при таких синсемантичних дієсловах спричиняє природну втрату поширювачів і створює умови для переходу їх до абсолютивних лексем [2, с. 11]. Наприклад: *Банзай слухав її балачки й постійно кивав* (Л. Дереш) (*кивати головою*); *Банзай пішов на кухню, заварив собі кави й закури* (Л. Дереш) (*закурити сигарету*); *Як придумали, так і зробили, дядько завів, машина трохи подалась назад, а потім дав газ, і вона почала сунути вгору* (В. Медвідь) (*завести машину*).

3. Процес абсолютивації може бути зумовлений і граматичною формою первинно релятивного дієслова та його синтаксичною позицією в реченні [5, с. 336]. Переходові релятивних дієслів в абсолютивні в досліджуваних текстах сприяють: а) питальні речення, у яких логічний наголос падає на дієслово: *Куриш?* (Л. Дереш); *Гребуєш?* – *скигів Сталін* (В. Кожелянко); б) речення з однорідними присудками, більшість з яких виражена автосемантичними дієсловами: *То січуться, то вже заважають, – подивилась на неї сердито мати* (В. Медвідь); *Потім він заспокоївся й продовжив* (В. Кожелянко).

Абсолютивація, що виявляється в художньому стилі мовлення, спричиняє поповнення синонімічних рядів абсолютивних дієслів, збагачує окремі лексико-семантичні групи, а тому значно розширює систему абсолютивної лексики в цілому.

Отже, у досліджуваному матеріалі використовуються різні лексико-семантичні групи автосемантичних дієслів та дієслів абсолютивованої семантики, кількість яких приблизно однакова. Це свідчить про використання в текстах сучасної української прози синсемантичних дієслів різної семантики, які не відкривають позицій для обов'язкових придієслівних компонентів, тобто абсолютивуються.

Література

1. Вихованець І. Р. З українського синтаксису і граматичної термінології / І. Р. Вихованець // *Ucrainica II. Současná ukrainistika. Problémy jazyka, literatury a kultury / Sborník článků*. – 1 Část. – Olomouc, 2006. – S. 31–36.
2. Іваницька Н. Б. Функціонально-семантичні параметри абсолютивних дієслів української мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 „Українська мова” / Н. Б. Іваницька. – К. : Інститут української мови НАН України, 2000. – 23 с.
3. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці: наук.-метод. посіб. / Н. Л. Іваницька. – Вінниця, 2009. – 208 с.
4. Ломтев Т. П. Об абсолютивних и реляционных свойствах синтаксических единиц / Т.П. Ломтев // *Общее и русское языкознания : избр. работы*. – М., 1976. – С. 124–140.
5. Мещанинов И. И. Глагол / И. И. Мещанинов. – Л. : Наука, 1982. – 372 с.
6. Савчук Т. В. Семантичний потенціал українського дієслова / Т. В. Савчук // *Філологічні студії : зб. наук. праць*. – Вип. 1. Вінниця : Вид-во ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2003. – С. 39–40.
7. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР ; Інститут мовознавства / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970–1980.



Тетяна Волощук

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

АНАЛІТИЗМ У СТРУКТУРІ ПІДМЕТА (на матеріалі роману Зінаїди Тулуб „Людолови”)

Аналітизм – типологічна ознака мовної структури, що виявляється в роздільному вираженні основного (лексичного) та додаткових (морфологічного, синтаксичного, словотвірного) значень слова. Це мовне явище засвідчують такі показники, як морфологічна незмінність слова та наявність аналітичних (складених) форм. У мовах з морфологічною незмінністю слова граматичне значення передається поєднаними з ним службовими або напівслужбовими словами, порядком слів, а також інтонацією [5, с. 23].

В українській мові витворилися три різновиди аналітичних форм: морфологічні, синтаксичні, словотвірні.

Синтаксичні аналітичні форми розчленовано виражають один член речення: складений підмет, складений дієслівний або іменний присудок, складене означення, складену обставину. Численну групу синтаксичних

аналітичних форм становлять прийменниково-відмінкові сполуки у функції обставини, додатка, означення.

На рівні формально-синтаксичного членування речень виділяють слова, які не утворюють словосполучень, а входять до складу поєднань слів, що становлять синтаксичну форму члена речення непростої будови – головного чи другорядного. Такі слова прийнято називати інформативно недостатніми. Це максимально семантично ослаблені повнозначні одиниці, що виділяються серед повнозначних лексем релятивної семантики, входять у сполучення слів, утворених сильними прислівними зв'язками, і є допоміжними елементами синтаксичних компонентів непростої (аналітичної) будови.

Стаття, **мета** якої – схарактеризувати аналітизм у структурі підмета українського речення, побудована на матеріалі 100 синтаксичних конструкцій, відібраних з твору Зінаїди Тулуб „Людолови”.

Виявлено, що в складі аналітичного підмета інформативно-недостатні слова є часто вживаними. До них належать:

1) інформативно недостатні іменники: а) з кількісним значенням (*десяток, сотня, тисяча, мільйон*): **Сотні рук** простяглися до келихів (З. Тулуб, с. 104); *Ми висунемо тебе на старшого братчика, поводиря, і тоді не сама Лавра, а сотні монастирів і церков* скорятимуться твоєму слову (З. Тулуб, с. 135); *Шаленим поривом мчали тисячі вершників, пригинаючись до кінських ший* (З. Тулуб, с. 137); б) іменники початок, середина, кінець, що сполучаються з іменниками в родовому відмінку: *Був яскравий сонячний день, кінець квітня* (З. Тулуб, с. 15); в) іменники-назви класифікаційних рубрик (*вид, ряд*); г) іменники, що означають частину, межі (*край, краєчок, решта, залишок*): *На мить спинивши коня, Бжевський скрикнув і кинувся вперед, а решта його загону* сипнула за ним (З. Тулуб, с. 12); д) іменники, що узагальнено модифікують кількісні ознаки предметів (*купа, мішок, торба*): *І жменька дрібної православної шляхти* збилася навколо нього, наїжившись шаблями (З. Тулуб, с. 35); *Розуміючи, що їм не уникнути лиха, купка старшини* повільно відступила до виходу (З. Тулуб, с. 35); *І за годину на місці Денисового житла* курілася **купа вугілля та голешок** (З. Тулуб, с. 122); е) іменники з кількісним значенням, що утворюють із залежним словом метафоричні сполучення (*гама, юрба, потік, караван*): *Аж ось двері* піддалися, і **натовп** розлютованих **панів** линув у них, давлючи й штовхаючи один одного (З. Тулуб, с. 110); *І знов потяглися степом безкраї лави людей, табуни, отари овець та невільників* (З. Тулуб, с. 162). До цієї семантичної групи належать також іменники, що означають високий ступінь кількісної ознаки (*сила, безліч*): **Народу** зібралася **сила**, як завжди на проводи (З. Тулуб, с. 16); *Самих прочан* **сила-силенна** несе свою лепту монастиреві (З. Тулуб, с. 125); *Та й крім школи є сила справ*, де ми, люди народу руського й віри православної, мусимо стояти пліч-о-пліч проти зухвало

й підступного панства та Ватикану за нашу віру й батьківщину (З. Тулуб, с. 129);

2) числівники в сполученні з іменниками в родовому відмінку, які в окремих випадках здатні вживатися абсолютивно, виражаючи при цьому абстрактну кількість: **Двоє** кремезних **перм'яків** помчали навздогін, наставивши на нього вила, як на ведмедя (З. Тулуб, с. 12); **З** півсотні урятувалось **щось із двадцятєро гусарів** (З. Тулуб, с. 12); **Четверо шляхтичів** зустріли гостей біля входу (З. Тулуб, с. 95); **Тільки тридцятєро козаків** потрапило в полон, і турки замучили їх страшними муками (З. Тулуб, с. 62); **Над ним** звисала кам'яна завіса, і **двоє янголяток** припідіймали її з боків, щоб зиркнути на того померлого (З. Тулуб, с. 127); **А коли б кожного** приймали до цеху, так за три роки **дев'яносто підмайстрів** стали б майстрами... (З. Тулуб, с. 117).

Складовими елементами аналітично виражених компонентів можуть бути також іменники, що позначають межі кількісних вимірів узагальнено (**багато, мало, чимало, небагато, скільки, кілька**): **Справді, навколо хутора оселилося кілька одружених козаків**, поставивши хати на ґрунтах **Вовчанського** (З. Тулуб, с. 89); **У цехах такий закон, щоб майстрів завжди було одне число** (З. Тулуб, с. 116); **Місто залишається таким, яким воно було сто років тому, і роботи в майстрів стільки ж, а в кожної людини тільки дві ноги**, яким потрібні чоботи (З. Тулуб, с. 117); **Остроз став місцем, звідки вийшло чимало вчених, дипломатів, поетів, проповідників** (З. Тулуб, с. 127); **Кілька шабель і ножів встромилися в нього** (З. Тулуб, с. 143); **У Києві було багато пивниць і заїздів, де можна було і смачно поїсти, і випити, і переночувати...** (З. Тулуб, с. 169).

У семантичних єдностях зі значенням кількості залежними від числівників або їх еквівалентів іменними елементами бувають іменники, що означають одиниці рахунку (**штук** – при лічбі предметів, **голів** – при лічбі тварин, **чоловік** – при лічбі людей). Такі лексеми, з одного боку, завжди вживаються абсолютивно при кількісних найменуваннях, а з другого, через свою інформативну недостатність, як і інші кількісні найменування, мають залежний іменник у родовому відмінку: **І справді, коронний гетьман Жолкевський нічого не міг зарадити, коли в нього було тільки триста шабель кварцяного війська** (З. Тулуб, с. 159).

Аналітичні підмети можуть бути виражені синтаксично неподільним словосполученням з вибіркоким значенням. До його складу входить синсемантичний кількісний числівник: **І якщо один з цих негідників уже напорівся на мою шаблю, то й інші мусять дістати свою справедливу кару** (З. Тулуб, с. 101); **Один з них застромив під стріху гарячу головешку, і коли загін із зв'язаною Настєю вийшов у степ, хата Повчанських палала рівним ясним полум'ям** (З. Тулуб, с. 144).

До складу подібних синтаксичних конструкцій можуть входити кількісні, неозначені, заперечні займенники: ... **і щоб ніхто з нас не кліпав**

безпорадно очима, коли там виступатимуть пани з блискучими, але порожніми доповідями мовою Віргіліуса та Цицерона (З. Тулуб, с. 128); **Рідко хто із правовірних** може похвалитися таким славним родом (З. Тулуб, с. 138); **Дехто з жінок** силувався розчесати своє скуйовджене волосся або полагодити розірваний одяг, але більшість лежали або сиділи, важко зітхаючи і витираючи гіркі сльози (З. Тулуб, с. 161).

У ролі складеного підмета закріпилися сполучення іменника (або субстантивованого слова) у називному відмінку з іменником (або субстантивованим словом) в орудному відмінку з прийменником з: **Тільки Настя з Коржем** полохливо й цікаво стежили за розподілом (З. Тулуб, с. 164); ... але герої драми, **мати з трьома хлопчиками**, не зреклися своєї віри, і всі четверо загинули в жахливих муках... (З. Тулуб, с. 154); **Грицько з Панасом** мчали просто степом, раз у раз сплигуючи з коней і припадаючи вухом до землі (З. Тулуб, с. 141). **Діти** вдавати з себе татар, а **Петрик з Юрасиком** – козаків (З. Тулуб, с. 105); **Сановитий шафар із двома челядниками** в барвах з гербами Потоцького розчинили двері до їдальні (З. Тулуб, с. 95); **Після вечері Корж із Горпиною** пішли відпочивати (З. Тулуб, с. 67). Але в соціативних сполуках з орудним відмінком підметом може бути лише іменник у називному відмінку, тоді як іменник в орудному відмінку з прийменником з виконує функцію додатка [4, с. 53]. Наприклад: **Приїхав Янек Свенціцький з Ровіцьким та іншими шляхтичами** (З. Тулуб, с. 44); **Вийшов на косовицю й Корж із Горпиною** (З. Тулуб, с. 51); **Виявилось, що син його і двоє хлопчиків загинули з холери два роки тому й залишилася сама вдова з маленькою Орисею** (З. Тулуб, с. 112); **І ось наблизився до них Ширинський бей з муллою, мурзами і мубаширами** (З. Тулуб, с. 164).

Продуктивними в структурі підмета виявилися лексичні сполучення слів, що називають одне поняття, реалію тощо: географічні назви, антропоніми: **Весна**, – думає **Янек Свенціцький**, задивившись на трикутний ключ у небі (З. Тулуб, с. 3); **А Рогмунд Іжевський** не спав (З. Тулуб, с. 47). Більшість синтаксистів кваліфікує такі структури як синтетичні форми.

Від розглянутих речень, у яких підмет має аналітичну будову, потрібно відрізнити структури з простими підметами. Синтаксичні конструкції типу **Пані Балічина** мовчки вихопила запоясник і всадила в спину Кособудського (З. Тулуб, с. 111) містять прикладку, що в поєднанні з означуваним словом лише зовні нагадує аналітичний член речення.

Простими за будовою є також підмети, виражені синсемантичними словами, залежні від яких елементи розглядаються в синтаксисі як обов'язкові прислівні компоненти формально-синтаксичної структури речення: **Червоний відблиск пожежі забарвив баканом прорізи у віконницях, і на тлі заграви вороги видавалися силуетами, вирізаними з чорного оксамиту** (З. Тулуб, с. 110); **За тих часів поява чужої людини була**

не тільки приємною зустріччю: це було єдине джерело новин... (З. Тулуб, с. 16); **Поводження козаків** боляче вразило його самолюбство (З. Тулуб, с. 24).

Складені форми членів речення утворюються тільки найбільш стійкими, семантично неподільними групами слів. Головні слова в них майже постійно вимагають після себе саме таких форм залежних слів, а не інших [З, с. 55].

Отже, синтаксичне поняття „аналітизм” у теорії членів речення (складений підмет, складений присудок і т. д.) відмінне від морфологічного. У його основі лежить семантична цілісність повнозначних слів, яка перетворюється в єдність граматичну, тобто граматикалізується.

Література

1. Іваницька Н. Л. Наукові основи вивчення синтаксису простого речення: посібн. зі спецкурсу [Тексти лекцій] / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського, 2003. – 109 с.
2. Іваницька Н. Л. Синтаксис простого речення (Складні випадки аналізу) / Н. Л. Іваницька. – К. : Вища шк., 1989. – 63 с.
3. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці : наук.-метод. посіб. / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського, 2009. – 208 с.
4. Сучасна українська літературна мова. Синтаксис / [заг. ред. І. К. Білодіда]. – Київ : Наук. думка, 1972. – С. 150–153.
5. Українська мова. Енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін. – К : Вид-во „Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана”, 2007. – 856 с.

Джерело фактичного матеріалу

Тулуб З. Людолови: історичний роман : у 2 т. Т.1 / З. Тулуб. – К., 1961. – 513 с.



Світлана Демчук

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

ПРИЙМЕННИКОВО-ІМЕННИКОВІ ЕКСПЛІКАТОРИ СИНСЕМАНТИЗМУ ДІЄСЛІВ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (на матеріалі періодичного видання „Digest”)

Дієслово – це самостійна частина мови, що виражає лексичне значення процесу, який реалізується як динамічна ознака особи (осіб). Воно, виразник процесуальної дії, протиставляється іменнику, що позначає предметність. „Дієслова становлять важливу складову частину в системі номінативних засобів сучасної української мови” [2, с. 61].

Україністика має вагомий теоретичний і практичний доробок у дослідженні дієслівної лексики. Останнім часом увагу дослідників привертає поглиблене вивчення формально-граматичних, семантичних і функціональних особливостей дієслова (праці В. Русанівського, О. Мельничука, А. Грищенка, Й. Андерша, А. Загнітка, Н. Іваницької, І. Вихованця, Н. Гуйванюк, С. Єрмоленко, К. Городенської) [4, с. 51].

Окремі дослідники виокремлюють клас дієслова, яким дають назву „релятивні” (В. Шмілауер, Н. Іваницька, А. Загнітко), „відносні”, „несамостійні” (Л. Щерба, В. Виноградов), „синсемантичні” (О. Гулига, Н. Дзюбишина, А. Марті), „дієслова відкритої семантики” (Р. Гайсіна, Г. Золотова), „семантично ненасичені” (У. Юнг), „несамодостатні” (М. Мірченко), „незамкнені” (Н. Брінкман); „інтенційні” (Я. Оравець, Р. Мразек, М. Володченков), „дієслова неповної предикації” (В. Гак) [4, с. 51].

Й. Андерш доводить, що у формуванні семантичної структури речення вирішальну роль відіграє предикат, інтенція якого впливає на вибір партиципantів, тому він може бути самодостатнім [4, с. 54] (*They laugh*) або відкривати функціональні позиції для партиципantів (*I went to my friend*). Тут мається на увазі протиставлення абсолютних дієслів релятивним, знакова природа яких не містить денотативно-референтного компонента. Оскільки ідентифікаційною ознакою релятивних дієслів є синсемантичність („здатність мовної одиниці виражати значення в сполученні з іншими мовними одиницями, на тлі контексту чи ситуації” [2, с. 63]), то сьогодні перед лінгвістикою постає необхідність дослідження не лише лексичних і граматичних особливостей синсемантичних дієслів, а й різних способів їх синсемантизму.

Мета статті – аналіз особливостей прийменниково-іменникових експлікаторів синсемантизму дієслів сучасної англійської мови (на матеріалі періодичного видання „Digest”).

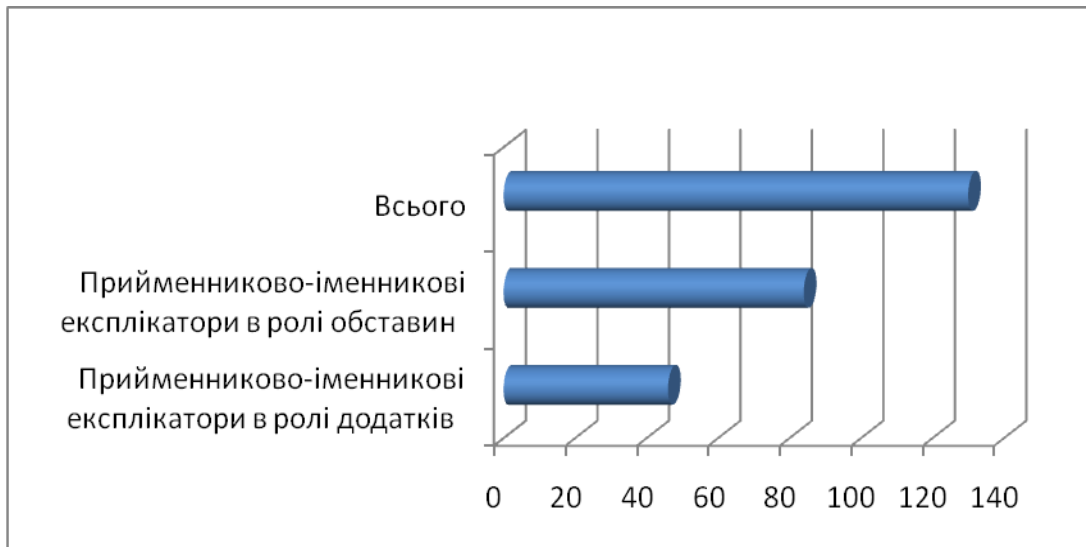
Предмет дослідження – прийменниково-іменникові експлікатори синсемантизму дієслів сучасної англійської мови.

Матеріалом для аналізу слугували сто тридцять зразків прийменниково-іменникового синсемантизму дієслів з періодичного видання „Digest” 2004-2007 років (Див. табл. № 1 та діаграму № 1).

Таблиця № 1

Синтаксична функція прийменниково-іменникових експлікаторів	Кількість
1. Прийменниково-іменникові експлікатори в ролі додатків	46
2. Прийменниково-іменникові експлікатори в ролі обставин	84
Усього	130

Співвідношення експлікаторів у ролі додатків та обставин



Проведене дослідження дозволяє зробити відповідні висновки. Синсемантичне дієслово, поєднуючись з обов'язковим поширювачем (експлікатором), утворює семантичну єдність елементів, що лише в сукупності здатні виражати завершене значення; тільки така семантична єдність забезпечує реалізацію дієслівної семантики та номінативної функції релятивного дієслова [1, с. 35], наприклад: *He returned to Dublin* (2, с. 2).

Залежний компонент семантичної єдності, виражений прийменниково-іменниковою конструкцією, позначає предмет (об'єкт дійсності) або супровідну ознаку дії чи стану: *They care of children* (2, с. 13).

Український мовознавець І. Прокопенко вважає, що „синсемантичні дієслова є ліво- та правобічноінтенційними, при чому обов'язковою є правобічна інтенція” [2, с. 65]. Однак англійська мова, на відмінну від української, має чіткіші правила розташування слів у реченні, тому прийменниково-іменникові експлікатори синсемантизму дієслів в англійській мові вживаються лише з правобічноінтенційними лексемами. На наш погляд, правобічноінтенційні дієслова (за І.М. Прокопенком) доцільніше було б називати релятивними дієсловами з постпозиційними поширювачами (експлікаторами): *She moved to London* (5, с. 2); *He placed in her arms* (2, с. 13).

В англійській мові, як і в українській, прийменниково-іменникові експлікатори синсемантизму дієслів у реченні виражаються двома залежними від дієслова-присудка словами: перше з яких – це службове слово – прийменник („прийменники виражають відношення ознаки (статичної або динамічної) до предметів, відтворюючи синтаксичні зв'язки між керуючим і керованим словами в словосполученні” [6, с. 474]), а друге – самостійна частина мови – іменник. Наприклад: *It*

appeared in dictionaries (4, с. 5); ***Some people say that they escaped from a passing circus train*** (6, с. 3). ***So I asked about his kids*** (4, с. 7).

Прийменниково-іменникові придієслівні експлікатори можуть виконувати різні синтаксичні функції, тобто виступати різними членами речення.

1) додатком: ***She would tell about dancing with Fred Astaire*** (1, с. 11) – to tell (about what?) about dancing. / ***Alison Richard squeals when I ask about a photograph*** (6, с. 4) – to ask (about what?) about a photograph. / ***It hides from enemies*** (3, с. 3) – to hide (from whom?) from enemies. / ***So I asked about his kids*** (4, с. 7) – to ask (about what?) about kids;

2) обставиною: ***He telegraphed to Banbury*** (3, с. 13) – to telegraph (where?) to Banbury. / ***I started from my home*** (3, с. 13) – to start (from where?) from home. / ***Michael Moriarty was sitting in his modern office*** (1, с. 5) – to sit (where?) in an office. / ***The American wife stood at the window looking out*** (4, с. 12) – to stand (where?) at the window. / ***She sat on the bed*** (4, с. 14) – to sit (where?) on the bed.

В українській мові діапазон обставинних значень дуже розгалужений і пов'язаний передусім з лексичною семантикою слів, які їх виражають. При релятивних дієсловах залежними є компоненти з семантично-синтаксичним обставинним значенням міри, місця, часу, способу дії. У сполученні з релятивним дієсловом придієслівні компоненти вказаного обставинного значення є обов'язковими в структурі двокомпонентних семантичних єдностей.

Прийменниково-іменникові експлікатори, що виступають обставинами в реченні, можна поділити на декілька підгруп.

1. Обставина місця. ***She went over and sat at the mirror of the dressing-table, looking at herself with the hand glass*** (4, с. 14) – to sit (where?) at the mirror. / ***When the war came to an end Louise settled in London*** (1, с. 12) – to settle (where?) in London. / ***Then she comes to her mom*** (1, с. 7) – to come (where?) to mom.

2. Обставина способу. ***Other authors of the period wrote in Latin*** (1, с. 6) – to wrote (how?) in Latin. / ***A bitter wind from the forest came through the open door*** (1, с. 13) – to come (how?) through the door.

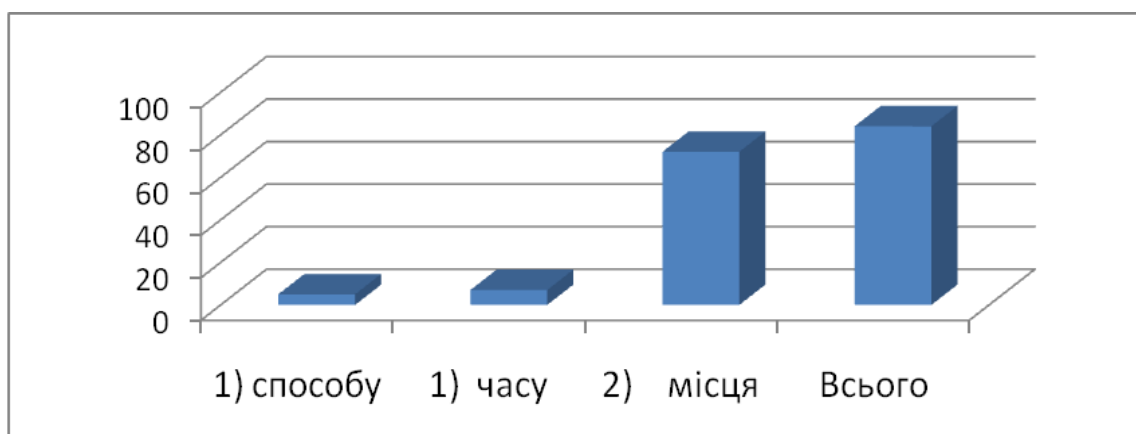
3. Обставина часу. ***Easter is at the end of the Lenten season, which covers a forty-six-day period that begins on Ash Wednesday and ends with Easter*** (1, с. 2) – to begin (when?) on Ash Wednesday. / ***It began before the party*** (3, с. 5) – to begin (when?) before the party.

Аналіз кількісного співвідношення різних типів обставин показав, що найуживанішими поширювачами релятивних дієслів є обставини місця. (Див. табл. № 2; діаграму № 2.)

Таблиця № 2

Прийменниково-іменникові експлікатори в ролі обставин	
1. Способу	5
2. Часу	7
3. Місця	72
Усього	84

Діаграма № 2
Співвідношення експлікаторів різних обставинних типів



Семантичні єдності можна також поділити на дво- та трикомпонентні: *He **had asked for donations** to the Elton John Aids Foundation* (3, с. 6); *A servant **came to Sunday dinner in a bad mood*** (5, с. 12).

Двокомпонентні семантичні єдності при транспонуванні у формально-граматичну структуру речення утворюють два окремі компоненти: опорний, виражений релятивним дієсловом, і залежний [1, с. 35], виражений прийменниково-іменниковою конструкцією. Наприклад, у реченні: *Woodcutter took the curious cloak of gold, and it **placed in a great chest*** (2, с. 13) опорний (головний компонент) – одне релятивне дієслово *to place*, що експлікується одним залежним від нього компонентом – прийменниково-іменниковою конструкцією *in a chest*.

А в трикомпонентних єдностях експлікаторами одного дієслова виступають уже дві прийменниково-іменникові конструкції. Так, у реченні: *Bicycling **began by emancipating women from their tight bone corsets*** (3, с. 1) від релятивного дієслова *to begin* залежать два прийменниково-іменникові експлікатори: *by women* та *from corsets*.

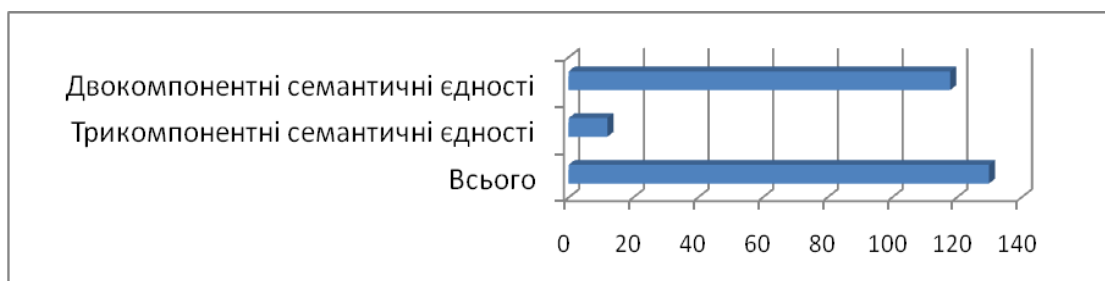
Трикомпонентні семантичні єдності виражатимуться поєднанням синсемантичного дієслова з поширювачами, що виступають:

- 1) додатками: *But dogs **doesn't change into babies by magic*** (3, с. 13) – to change (in what?) into babies; to change (by what?) by magic;
- 2) обставинами:
 - а) місця: *Pidgin, for example, **developed from English among people with their own native tongues*** (3, с. 6) – to develop (from where?) from English; to develop (where?) among people;
 - б) місця й часу: *The Anglo-Saxon Chronicle **began in the court** of King Alfred **in IX century** and **continued in monasteries until XXI century*** (1, с. 6) – to begin (where?) in the court; to begin (when?) in IX century; to continue (where?) in monasteries; to continue (until where?) until XXI century. / ***From the age of nine to sixteen** Oscar Wilde **went to Portora Royal School*** (5, с. 2) – to go (where?) to Portora Royal School; to go (when?) from the age of nine to sixteen;
 - в) місця й способу: He **went to France under the alias** Sebastian Melmoth, the name of his favourite martyr (5, с. 2) – to go (where?) to France; to go (how?) under the alias (під псевдонімом). / A servant **came to Sunday dinner in a bad mood** (5, с. 12) – to come (where?) to dinner; to come (how?) in bad mood;
- 3) додатком та обставиною: She went **with Dr Meredith into the blue bedroom** (1, с. 13) – to go (with whom?) with Dr Meredith; to go (where?) into the bedroom. / Hundreds of children **come with baskets** filled with brightly decorated eggs **to churches** (1, с. 2) – to come (with what?) with baskets; to come (where?) to churches.

Проаналізувавши речення з прийменниково-іменниковими експлікаторами дієслів, ми дійшли висновку, що в англійській мові двокомпонентних семантичних єдностей більше, ніж трикомпонентних. (Див. діаграму № 3).

Діаграма № 3

Співвідношення дво- й трикомпонентних семантичних єдностей



Отже, у сучасній англійській мові релятивні дієслова, які не можуть своєю знаковою системою самостійно виражати закладений у них зміст, протистоять автосемантичним, які самостійно номінують нерозчленований денотат. Експлікаторами синсемантизму дієслова можуть виступати різні за своїм семантичним та синтаксичним значенням поширювачі.

До них належать прийменниково-іменникові конструкції, що разом із синсемантичним дієсловом, яке поширюють, утворюють семантичні єдності, здатні повною мірою номінувати денотат.

Прийменниково-іменникові експлікатори синсемантизму дієслів англійської мови вживаються лише із правобічноінтенційними дієсловами (релятивними дієсловами з постпозиційними експлікаторами). Такі експлікатори можуть виконувати синтаксичні функції додатка чи обставини. Функціонуючи в ролі обставини, вони позначають місце, спосіб дії, час. Найчастіше прийменниково-іменникові поширювачі дієслів виступають обставинами місця.

Семантичні єдності поділяються на двокомпонентні та трикомпонентні, при чому двокомпонентних більше.

Таким чином, прийменниково-іменникові поширювачі посідають важливе місце в системі дієслівного синсемантизму.

Література

1. Іваницька Н. Л. Типологія семантичних єдностей, утворених дієсловами релятивної семантики / Н. Л. Іваницька, Т. В. Савчук // Наукові записки ВДПУ. Серія: Філологія. – Вип. 8. – Вінниця, 2006. – С. 34-39.
2. Прокопенко І. М. Значеннєві характеристики синсемантичних дієслів / І. М. Прокопенко // Мовознавство. – 2004. – № 2/3. – С. 61–65.
3. Савчук Т. В. Обов'язкові прислівні поширювачі релятивних дієслів в українській мові / Т. В. Савчук // Філологічні студії : зб. наук. праць. – Вінниця : Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського, 2004. – Вип. 2. – С. 48–51.
4. Савчук Т. В. Релятивні дієслова як структурно-семантичний клас дієслівної лексики / Т. В. Савчук // Українська мова. – 2003. – № 1. – С. 51–60.
5. Савчук Т. В. Функціональна специфіка релятивних дієслів української мови (система прислівних позицій) / Т. В. Савчук // Філологічні студії : зб. наук. праць. – Вінниця : ВДПУ, 2005. – Вип. 3. – С. 57–60.
6. Сучасна українська літературна мова. Морфологія / за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1969. – 464 с.

Джерела фактичного матеріалу

1. English Learner's Digest. – 2004. – № 7/8, квітень.
2. English Learner's Digest. – 2004. – № 20, жовтень.
3. English Learner's Digest. – 2006. – № 11/12, червень.
4. English Learner's Digest. – 2006. – № 18, вересень.
5. English Learner's Digest. – 2006. – № 20, жовтень.
6. English Learner's Digest. – 2007. – № 8, квітень.



Інна Кривешко

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

ДО ПИТАННЯ АВТОСЕМАНТИЗМУ В ДІЄСЛІВНІЙ СИСТЕМІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Автосемантизм (від гр. autos – сам + semantikos

– значення) є семантичною ознакою дієслова, пізнання якої можливе лише через сполучуваність його з іншими повнозначними елементами мовної структури, а тому абсолютивними називаються дієслова, здатні до реалізації свого значення власним фонемним складом.

Мета статті полягає у визначенні частотності вживання англійських автосемантичних дієслів.

Об'єктом дослідження є лексико-граматичний клас абсолютивних дієслів сучасної англійської мови, зокрема вжитих у творах Р. Бредбері „Dandelion Wine”, Е. Сегала „Love Story”, С. Фіцджеральда „The Great Gatsby” та Дж. Чейза „Make the Corpse Walk” (108 прикладів).

Проблему розмежування дієслів за ознакою їхнього „автосемантизму / синсемантизму” в сучасній лінгвістиці розв'язують у процесі дослідження синтагматичних і парадигматичних параметрів слів і словоформ. За семантико-граматичними властивостями розрізняють автосемантичні (абсолютивні) й синсемантичні (релятивні) дієслова (Н. Іваницька, А. Загнітко, М. Степаненко, Н. Іваницька, Т. Савчук, В. Каленич та інші). Ґрунтовним дослідженням функціонально-семантичних параметрів абсолютивних дієслів є кандидатська дисертація Н.Б. Іваницької, у якій автор детально аналізує семантичну структуру таких дієслівних лексем, умотивовує морфологічну інваріантність абсолютивних дієслів як спеціалізованих морфологічних засобів вираження одновалентних предикатів [6, с. 9].

Виділяючи автосемантичні (абсолютивні) дієслова, варто враховувати їхню основну ознаку – семантичну повноту, яка виявляє себе передусім в утворенні семантико-синтаксичного предиката [5, с. 12-13]. Таким чином, абсолютивними дієсловами (дієсловами абсолютивної семантики) прийнято вважати такі, які своїм внутрішнім потенціалом не прогнозують, не відкривають обов'язкових правобічних позицій для заповнення їх словами-конкретизаторами з об'єктним або обставинним значенням. Співвідношення абсолютивних дієслів з реаліями позамовної дійсності забезпечує їхній власний фонемний склад, оскільки такі дієслова мають достатнє семантичне наповнення. За комунікативної необхідності абсолютивні дієслова можуть поширюватися залежними від них словами [2, с. 8]. Так, наприклад, у реченні *The terrible prowler, the magnificent runner, the leaper, the shaker of souls, vanished* (Р. Бредбері, с. 8) дієслівна ознака, передана абсолютивною лексемою *to vanish*, є семантично завершеною.

Формально-граматична структура речення передбачає наявність при абсолютивних словах у відповідній позиції компонентів причленної чи приреченневої залежності. Абсолютивні слова,

вступаючи в словосполучення, проектують при цьому „периферійні” позиції для факультативних компонентів формально-граматичної структури речення. Наявність лексичних одиниць, що заповнюють ці позиції, сприяє утворенню формально-граматичного поширеного речення з факультативними поширювачами: *In pause that **ensued**, I gave inward thanks that she hadn't come up with the usual distressing question: "Barret, like the hall?"* (E. Segal, с. 12) → *Pause **ensued**; The running boys **faded*** (Р. Бредбері, с. 22) → *The boys **faded***. Відсутність таких компонентів зумовлює структуру непоширеного речення, здебільшого дієслівної будови: *I **hesitated*** (E. Segal; с. 10]; *Douglas **quicken*** (Р. Бредбері, с. 15); *Douglas **gasp*** (Бредбері, с. 8); *Everyone **yawn*** (Р. Бредбері, с. 4) і под.

Основним критерієм розмежування абсолютивних і релятивних дієслів є не форма вираження підрядного зв'язку, а такі явища, як обов'язковість / необов'язковість прислівного синтаксичного зв'язку та пов'язана з цим ознака сили підрядного зв'язку.

Значення всіх абсолютивних дієслів об'єднує найголовніша спільна ознака, яка виявляється в наявності в них архісеми „процесуальність”, що лежить в основі значеннєвої структури дієслова й співвідносить його з позамовною дійсністю; решта сем так чи інакше пов'язані з нею [5, с. 10]. Подальше уточнення узагальненої дієслівної архісеми проходить за допомогою сем „дія”, „процес” та „стан”, які є її базовими семантичними різновидами. Так, наприклад, архісеми абсолютивних дієслів *to nod, to shrug, to yawn* представлені їх базовим семантичним різновидом „дія”: *Tom **chew** and **nod*** (Р. Бредбері, с. 9); *Butch **shrug*** (E. Segal, с. 15); *The man in the black shirt **was yawning** and looking irritably up at the ceiling* (E. Segal, с. 31); *Her husband said 'Sh!' and we all looked at the subject again, whereupon Tom Buchanan **yawn** and got to his feet* (E. Chase, с. 40); *Miss Baker **nod*** (J. Chase, с. 25); *Butch **nod** and went away* (J. Chase, с. 15).

У свою чергу, абсолютивні дієслова *to darken, to vanish, to shave, to shiver, to grimace, to extemporize, to reverse* представлені базовою семою „процес”: *The Rolls-Royce **slow**, **stop**, **reverse** and manoeuvred its long length so that it faced the way it had come* (J. Chase, с. 7); *She was only **extemporizing**, but a stirring warmth flowed from her, as if her heart was trying to come out to you concealed in one of those breathless, thrilling words* (С. Фіцджеральд, с. 24), *He **grimace** and shrugged* (J. Chase, с. 35); *She felt too, as she walked into the shadows with the little man, that the chauffeur was staring after her: not knowing why, she **shiver*** (J. Chase, с. 8); *He had just **shave**, for there was a white spot on lather on his cheek-bone, and he was most respectful in his greeting to*

everyone in the room (С. Фіцджеральд, с. 39); *Rollo's eyes darkened* (J. Chase, с. 49); *The terrible prowler, the magnificent runner, the leaper, the shaker of souls, vanished* (Р. Бредбері, с. 8); *When I looked once more for Gatsby he had vanished, and I was alone again in the unquiet darkness* (С. Фіцджеральд, с. 31); *The home she had planned and which seemed, a few hours ago, so certain had vanished* (J. Chase, с. 15), а дієслово **to hesitate** – „стан”: *Not for one second did Rollo hesitate* (J. Chase, с. 20); *She hesitated* (J. Chase, с. 7); *But she only hesitated a moment, then aware of a wildly beating heart, she walked up the street in search of the green Packard* (J. Chase, с. 31).

Базові денотативні семи, у свою чергу, конкретизуються в їхніх семантичних варіантах: „рух”, „звучання”, „процесуальна властивість”, „психоемоційний стан” тощо. Наприклад, базова денотативна сема „дія” в семантичній структурі дієслів **to rise, to suspend, to mount**: *The sun begun to rise* (Р. Бредбері, с. 5); *He glanced quickly away, but his ankles were seized, his feet suspended, then rushed* (Р. Бредбері, с. 22); *The murmur trembled on the verge of coherence, sank down, mounted excitedly, and then ceased altogether* (С. Фіцджеральд, с. 24) реалізується через семантичний варіант „рух”, а в дієсловах **to chortle, to grunt, to exclaim** – через семантичний варіант „звучання”: *Jackie chortled and lit up with an idiot grin* (J. Segal, с. 22); *The little man grunted* (J. Chase, с. 4); *When she had gone away, he compressed his lips, grunted and hid himself behind the newspaper again* (J. Chase, с. 24); *„Oh, God!” the woman exclaimed, angry in her disappointment* (J. Chase, с. 4).

Вияв базової денотативної семи „стан” у дієслівній лексемі **to ache** відбувається на основі виділення її семантичного варіанта „фізіологічний стан”: *Besides she had been walking now for two hours and her legs were aching* (J. Chase, с. 23).

У свою чергу, дієслівні лексеми **to flinch, to undergo** також виявляють базову денотативну сему „стан” на основі виділення семантичного варіанта „психо-емоційний стан”: *With the influence of the dress her personality had also undergone* (С. Фіцджеральд, с. 39); *Rollo glared at him, but Doc did not flinch* (J. Chase, с. 46).

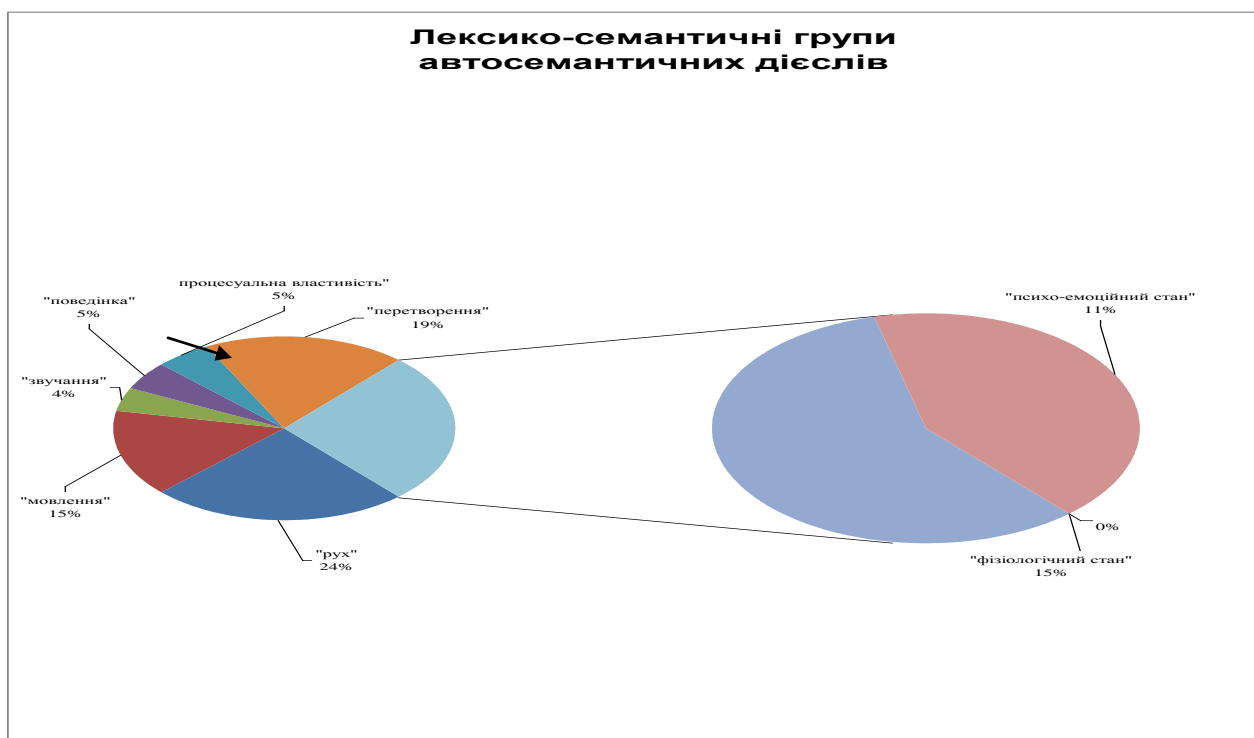
На основі здійсненого семного аналізу абсолютивних дієслів, що враховує їхню розгалужену структуру, виділяємо вісім лексико-семантичних груп:

- 1) руху – 18: *to ensue* (1), *to mount* (1), *to suspend* (1), *to rise* (4), *to quicken* (5), *to nod* (3), *to shrug* (1), *to clutch* (1), *to zing* (1);
- 2) мовлення – 11: *to grunt* (2), *to exclaim* (6), *to extemporize* (1), *to mouth* (1), *to prate* (1);
- 3) звучання – 4: *to roar* (3), *to chortle* (1);

- 4) поведінки – 4: *to grimace* (1), *to cocoone* (1), *to cradle* (1), *to profiteer* (1);
- 5) процесуальної властивості – 4: *to fade* (2), *to darken* (2);
- 6) перетворення, виникнення нової ознаки – 14: *to reappear* (1), *to vanish* (3), *to change* (7), *to widen* (1), *to cock* (1), *to zap* (1);
- 7) фізіологічного стану – 11: *to snore* (1), *to yawn* (3), *to gaspe* (1), *to ache* (5), *to shiver* (1);
- 8) психоемоційного стану – 8 (*to flinch*, *to undergo*, *to loath*).

Лексико-семантичні групи (ЛСГ) автосемантичних дієслів

Назва ЛСГ	ЛСГ „руху”	ЛСГ „мовлення”	ЛСГ „звучання”	ЛСГ „поведінки”	ЛСГ „процесуальної властивості”	ЛСГ „перетворення”	ЛСГ „фізіологічного стану”	ЛСГ „психоемоційного стану”
Частотність вживання	18	11	3	4	4	14	11	8



Отже, аналіз автентичного англomовного матеріалу дав можливість дійти висновку, що в досліджуваних текстах явище автосемантизму

найбільше виявляється в таких лексико-семантичних групах, як „рух”, „перетворення, виникнення нової ознаки”, „фізіологічний стан”, „мовлення”. Рідше дієслівний автосемантизм простежується в лексико-семантичних групах „звучання”, „поведінки”, „процесуальної властивості”, „психоемоційного стану”.

Література

1. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
2. Дзюбишина Н. Я. Роль автосемантичних і синсемантичних дієслів у реченні / Н. Я. Дзюбишина // Організація тексту (граматика і стилістика). – К. : Наук. думка, 1979. – С. 5–13.
3. Іваницька Н. Б. Функціонально-семантична класифікація абсолютних дієслів в українській та англійській мовах : монографія / Н. Л. Іваницька. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2004. – 194 с.
4. Іваницька Н. Б. Функціонально-семантичні параметри абсолютних дієслів української мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 „Українська мова” / Н. Б. Іваницька – К., 2000. – С. 5–17.
5. Іваницька Н. Л. Сучасні теорії категорійної граматики в лінгводидактиці : наук.-метод. посіб. / Н.Л. Іваницька. – Вінниця : ПП Балюк І. Б., Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського, 2009. – 208 с.
6. Каленич В. М. Двоскладні речення з одновалентними дієслівними предикатами в українській мові : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 „Українська мова” / В. М. Каленич. – К., 2007. – 25 с.

Джерела фактичного матеріалу

1. Бредбери Р. Вино из одуванчиков [Dandelion Wine / Коммент. А. А. Гасиной]. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 320 с. : ил. – (Читаем в оригинале).
2. Фіцджеральд С. Великий Гетсбі. = The Great Gatsby / F. Scott Fitzgerald; авт. вступ. ст. та комент. Є.В. Бондаренко. – Х. : Ранок-НТ, 2003. – 208 с.
3. Chase J. H. Make the Corpse Walk. = Заставить танцевать мертвеца / Дж. Х. Чейз; коммент. А. А. Гасиной. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 288 с.: ил. – (Читаем в оригинале).
4. Segal E. Love Story [= История любви] / Э.Сегал; предисл. и комент. Д.В. Кошмановой. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 224 с.: ил. – (Читаем в оригинале).



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

СТАТИСТИЧНИЙ МЕТОД У ПРАКТИЦІ ДОСЛІДЖЕНЬ З ФІЛОЛОГІЇ (фрагмент наукового доробку)

Розуміння мови як системи, у якій реалізація мовних елементів у процесі мовлення відбувається за певними статистичними закономірностями, забезпечило розгляд функціонування її синтаксичних елементів – складених присудків – як процесу, для вивчення якого

можуть бути застосовані поняття й формули математичних дисциплін – статистики й теорії ймовірності.

Загальний складний процес оформлення думки знаходить відображення в побудові предикативної синтагми речення. Складений присудок виступає одним з компонентів предикативного оформлення думки в реченні. Відбір тієї чи іншої присудкової моделі регламентується комунікативними властивостями мови в цілому, особливостями стилю та специфікою авторського мовлення. Мовна регламентація присудкових груп та моделей виявляється в зіставленні їхніх частот у джерелах і стилях.

Структурні моделі складеного присудка сучасної української мови виявляють свою специфіку щодо вживання в різних функціональних стилях. Їхні особливості зумовлюються перш за все закономірностями самої мови, властивостями кожного стилю, а також творчою психологією автора, його індивідуальною манерою, мовною ерудицією, характером і т.д.

Мета статті – на матеріалі аналітичних присудкових структур, виокремлених за трансформаційно-дистрибутивними ознаками (Н.Л. Іваницька), показати можливість використання статистичних методів у розмежуванні стилів й авторського мовлення.

Специфіка предикативної синтагми тієї чи іншої структурної моделі складеного присудка як ознака індивідуального стилю творів окремого поета з'ясовується лише за умови зіставлення її з відповідними показниками інших авторських стилів. Тому в дослідженні числові показники частот складених присудків і їх груп та окремих моделей розглядаються на фоні поетичного стилю, що представлений суцільним текстом М. Рильського, П. Тичини, В. Сосюри й А. Малишка.

У процесі дослідження стильових особливостей складених присудків ми виходили з розуміння стилю як „сукупності мовних засобів, зумовлених змістом і цілеспрямованістю висловлювання” [2, с. 9]. Доцільно організована система мовних засобів містить у собі відповідь на питання про специфічні особливості кожного стилю.

Такими особливостями можуть виступати, скажімо, емоціональний вплив на читача шляхом створення образів у прозі, а особливо в поезії, точність, логічна вмотивованість, аргументованість викладу в науково-технічній літературі, достовірність, простота, часом декларативність у публіцистиці й т.ін. Ці ознаки, виникли об'єктивно та в процесі історичного функціонування мови склали систему взаємозумовлених і взаємозв'язаних визначальних рис стилю. Отже, кожен стиль має свою систему фонетичних, морфологічних і синтаксичних засобів, якими реалізуються його основні комунікативні потреби та які можуть бути визначені, досліджені й описані.

У статті використана запропонована Б. Блохом методика аналізу стильових особливостей складених присудків, орієнтована на визначення стилю: „Стиль – це сукупність повідомлень, що базується на розподілі частот і ймовірностей використовуваних елементів мови” [5, с. 42]. Ми деталізуємо процес дослідження, щоб показати методику використання математичних (статистичних) прийомів аналізу для вивчення мовних одиниць. Отже, робимо гіпотетичне припущення, що складений присудок як синтаксична одиниця, що характеризує комунікативні утворення, є явище стилістичне, тому не може мати рівномірного поширення в усіх стилях.

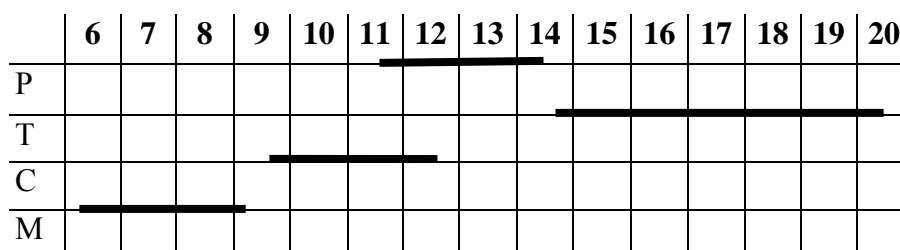
Загальним статистичним фоном послужив аналіз повного складу вибірки, тобто частоти складених присудків, їхніх груп та моделей загалом у мові, а також аналіз, зроблений за стилями. На фоні першого яскраво виступають стильові відмінності функціонування складених присудків, а на фоні другого – відмінності всередині стилю та особливості авторського мовлення.

Результати обстеження 20 вибірок поетичного тексту, які містять по 100 присудків, показали, що поезії властива висока насиченість різноманітними моделями складених присудків, загальна сума яких становить 12,19% усіх присудків, уживаних у досліджуваних поетичних творах.

Усі моделі складених присудків, властиві українській мові, функціонують у поезії, виявляючи неоднакову частоту в різних поетів та відрізняючись від інших стилів, що й складає специфіку поетичного тексту. Найчастіше з чотирьох досліджуваних поетів (М. Рильський, П. Тичина, В. Сосюра й А. Малишко) складені присудки вживає П. Тичина, найрідше – А. Малишко (див. табл. 1).

Діаграма 1

Коливання середніх частот складених присудків у творах різних поетів



Виявлено також нерівномірність наповнення складеними присудками вибірок з текстів різних поетів. Найбільше коливання ($X^{+/-} 2x$) вони мають у мові П. Тичини, найменше – у А. Малишка (див. діаграму 1) [3, с. 14].

Таблиця 1

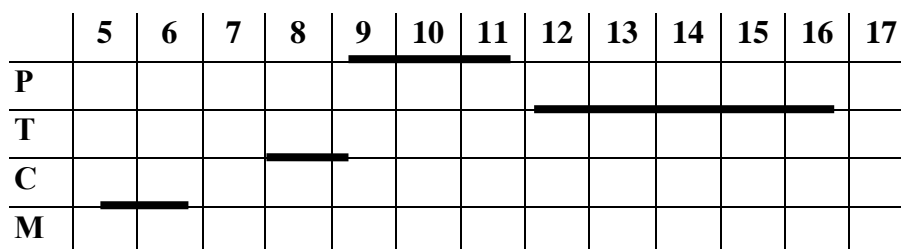
Статистичні характеристики складених присудків у творах різних поетів

Види присудків Автор	Статист. характеристик.	Складений	Складений іменний	Складений імен. зі зв'язкою	Складений імен. з нул. зв'язкою	Складений дієслівний
М. Рильський	Усього	648 12,98 0,63 11,70-14,22	529 10,58 0,59 9,40-11,76	139 2,78 0,24 2,30-3,26	390 7,80 0,73 6,34-9,26	119 2,38 0,23 1,93-2,84
П. Тичина	Усього	844 16,88 1,31 14,28-19,48	698 13,80 0,93 11,94-16,66	152 3,04 0,32 2,40-3,68	538 10,76 0,71 9,34-12,18	148 2,8 0,79 0,22-4,38
В. Сосюра	Усього	513 10,26 0,53 9,20-12,32	437 8,74 0,26 8,22-9,20	104 2,08 0,24 1,60-2,56	333 6,66 0,16 6,34-6,98	76 1,52 0,25 1,02-2,02
А. Малишко	Усього	381 7,63 0,71 6,19-9,07	310 6,20 0,17 5,86-6,54	91 1,82 0,30 1,22-2,42	219 4,38 0,57 3,24-5,52	71 1,43 0,18 1,07-1,79

Основну масу складених присудків у поезії становлять іменні, поети вживають у 4 рази менше дієслівних складених присудків, причому як іменні, так і дієслівні присудки в кожного з поетів неоднаково розподіляються в тексті, про що свідчать показники X (див.: таблицю 1 та діаграми 2 і 3) [3, с. 15-16].

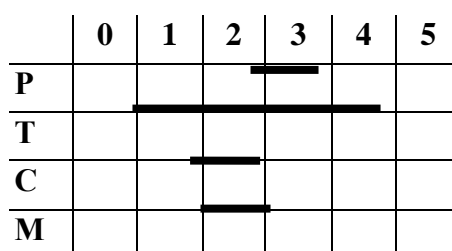
Діаграма 2

Коливання середньої частоти іменних складених присудків у творах різних поетів



Діаграма 3

Коливання середньої частоти дієслівних складених присудків у творах різних поетів



Середні частоти іменних складених присудків поділяють мову досліджуваних поезій на дві групи: з одного боку, виступають тексти М. Рильського й П. Тичини, а з другого – В. Сосюри й А. Малишка. Це є свідченням стильової спорідненості мови М. Рильського й П. Тичини, В. Сосюри й А. Малишка, яка виявляється в побудові речень шляхом добору відповідних присудків.

За середньою частотою іменних складених присудків зі зв'язкою мова поетів виступає однорідним масивом, за винятком творів П. Тичини й А. Малишка, де Х складених іменних присудків зі зв'язкою є їх статистичним параметром (див. зведену таблицю 1).

Зведена таблиця

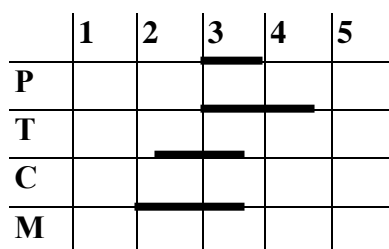
„Відстані” між авторами за вживанням складених іменних присудків

	Поезія			
	Р	Т	С	М
Р		0,13	0,13	0,6
Т			0,46	0,6
С				0,8
М				

Щодо насиченості вибірок цими присудками, то теж не виявлено особливих коливань, про що свідчать показники (див. таблицю 1 та діаграму 4) [3, с. 17].

Діаграма 4

Коливання середньої частоти іменних складених присудків зі зв'язкою у творчості різних поетів



Одержані результати обчислень з похибкою не більше 10% виявилися достатніми для характеристики за середньою частотою складених іменних зі зв'язкою, складених дієслівних та просто складених присудків у поезії, а також в окремих випадках для розмежування авторського мовлення.

Таблиці середніх частот, „відстаней” та діаграми наочно демонструють розходження між стилями й авторським мовленням чи мовою окремих джерел і показують, де й у якій мірі середні частоти складених присудків та їхніх груп

виступають статистичними параметрами стильової й авторської диференціації текстів.

Отже, складений присудок неоднаково характеризує мову різних поетів, виступаючи її внутрішніми статистичними параметрами:

- 1) за статистичними показниками середньої частоти складених присудків відрізняється мова всіх аналізованих поетів попарно;
- 2) найбільш віддаленими за X складових присудків виявились тексти П. Тичини й А. Малишка ($L=0,59$). Найбільшу схожість у вживанні складених присудків має В. Сосюра й А. Малишко ($L=0,10$);
- 3) за аналізованими групами складених присудків властивість бути статпараметром мови авторів у всіх випадках мають лише складені іменні присудки;
- 4) для попарно зіставляваних авторів Р–Т, Р–С лише дві величини (X складеного та X іменного складеного присудків) є статпараметрами;
- 5) X складеного іменного присудка зі зв'язкою не має властивості бути статпараметром мови окремих поетів, зате X складеного іменного присудка з нульовою зв'язкою в чотирьох випадках з шести цю роль виконують.

Література

1. Дем'яненко О. Ф. Про методи дослідження словосполучень / О. Ф. Дем'яненко // Мовознавство. – 1968. – № 1. – С. 119–125.
2. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови. Частина I / М. А. Жовтобрюх. – К. : Рад. школа, 1965. – 423 с.
3. Іваницька Н. Л. Статистика в мові і для мови: посіб. для асп., науковців-філологів, магістрантів, студентів / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінницького держ. пед. ун-ту, 2008. – 52 с.
4. Фрумкина Р. М. Применение статистических методов в языкознании / Р. М. Фрумкина // Вопросы языкознания. – 1960. – № 4. – С. 129–133.
5. Bloch B. Linguistic Structure and Analysis / B. Bloch. – Washington, 1953. – 267 с.

Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



Інна Василяка

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

ПОЗАКЛАСНА РОБОТА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

У розв'язанні складних завдань формування мовної та мовленнєвої компетенції школярів велику роль відіграє позакласна робота з рідної (української) мови, під якою „переважна більшість методистів розуміє спеціально практиковані в позаурочний час заходи, що мають свій зміст, не завжди передбачений навчальною програмою, специфічні форми, методи, прийоми проведення й організуються за принципом добровільної участі в них учнів” [3, с. 5]. Позакласна робота як обов'язкова складова навчально-виховного процесу проводиться паралельно з класною й служить засобом закріплення, поглиблення та вдосконалення знань, здобутих учнями на уроках.

Відсутність єдиної типової програми з позакласної роботи ускладнює її організацію та вимагає від учителя-словесника ґрунтовних знань з цього аспекту педагогічної діяльності, уміння вибрати найдоцільніші з-поміж багатого арсеналу можливих форм роботи, ураховуючи при цьому вікові можливості учнів і наявність у них філологічних здібностей.

Мета статті – окреслити основні форми позакласної роботи з української мови в старших класах.

Організуючи позакласну роботу, учитель повинен враховувати такі загальнодидактичні та лінгвометодичні принципи: індивідуалізації навчання, науковості, активності й свідомості, систематичності й послідовності, доступності, зв'язку теорії навчання з практикою, емоційності, креативності, вибірковості, зв'язку позакласної роботи з виучуванням на уроці матеріалом, практичної спрямованості, добровільності, реалізації міжпредметних зв'язків, комунікативності, культурологічної спрямованості.

Традиційно в методичній літературі всі форми позакласної роботи з мови поділяються на систематичні, які проводяться постійно впродовж року, та епізодичні, що організуються 1-2 рази на рік [2, с. 372].

С. Караман, ураховуючи кількість учнів, задіяних до позакласної роботи, виділяє індивідуальні, групові та масові форми її організації [1, с. 45].

До індивідуальних форм систематичної позакласної роботи він відносить:

- 1) збір інформації з актуальних проблем лінгвістики;
- 2) випуск стінної мовної преси;
- 3) регулярне проведення лінгвістичних радіо- й телепередач;
- 4) видання тематичних альбомів, газет, журналів [1, с. 46].

Учений вважає, що під час планування індивідуальної роботи, зокрема вибору її тематики, необхідно враховувати вподобання учнів, їхні нахили та здібності. Завдання вчителя – допомогти кожному школяру дібрати додаткову літературу для виконання дослідницько-пошукового завдання.

Групові форми позакласної роботи мають постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. На нашу думку, найефективнішою груповою формою систематичної позакласної роботи є мовний гурток. Його робота заздалегідь чітко планується, засідання здебільшого проводяться двічі-тричі на місяць. Добираючи тематику засідань, потрібно враховувати, по-перше, обов'язкову програму з навчального предмета, по-друге, інтереси й запити самих учнів, по-третє, їхні знання, вікові особливості, підготовленість до проведення відповідної роботи, по-четверте, важливість теми для навчання, удосконалення культури мовлення, виховання учнів.

У старших класах на заняттях мовного гуртка перевагу варто надавати пошуковій та дослідницькій роботі з питань історії розвитку літературної мови, стилістики, культури мовлення та риторики. Крім того, гуртківцям 10-11 класів буде корисно опрацювати мовностилістичні особливості творів, що вивчаються за програмою. Це дозволить їм глибше проникнути у творчу лабораторію письменника, збагнути особливості його літературної спадщини, усвідомити ідейно-тематичну й образну основи твору.

Окреме заняття мовного гуртка присвячується одній темі, має певну навчальну й виховну мету. До занять добирається мовний матеріал, що збагачує учнів науковими відомостями. Дібрані факти повинні бути доступними, зрозумілими й викладатися так, щоб приваблювати новим, несподіваним, будити пізнавальні інтереси, породжувати запитання.

Структура заняття мовного гуртка здебільшого складається з двох основних частин – теоретичної та практичної. У теоретичній частині практикуються доповіді, цікаві повідомлення, бесіди на тему заняття. Завдання цієї частини – ознайомити гуртківців з основними обговорюваними питаннями.

Мета практичної частини – сприяти повторенню, усвідомленню й засвоєнню теоретичних відомостей з теми, формувати мовленнєві вміння й навички, розвивати творчі здібності учнів [3, с. 31].

Форми, методи й прийоми роботи на заняттях гуртка надзвичайно різноманітні. Вони добираються залежно від віку й підготовки гуртківців, теми й мети заняття. Найефективнішими є короткі цікаві розповіді вчителя про мову, повідомлення учнів реферативного характеру, інформації про наслідки збору матеріалу з живої розмовної або книжної мови,

спостереження над спеціально дібраними й продемонстрованими мовними явищами з подальшими висновками, цікаві бесіди, вправи, лабораторні роботи. Заняття з гуртківцями старших класів слід періодично проводити у формі навчальних конференцій, диспутів. Доцільне широке застосування проблемного викладу матеріалу, частково-пошукового, дослідницького методів навчання.

Необхідно, щоб робота гуртка ставала здобутком інших класів, школи, тому його діяльність повинна популяризуватися шляхом проведення мовних конкурсів, вечорів, виступів гуртківців у пресі, по радіо.

Мовний гурток за умови правильної організації його роботи може стати центром, навколо якого організуються всі інші форми як систематичної, так і епізодичної позакласної роботи з української мови. Від організації гурткової роботи значною мірою залежить ефективність усієї системи позакласних заходів з рідної мови [3, с. 22].

Масові форми позакласної роботи належать до епізодичних. Вони відрізняються різноманітністю. Це проведення мовних вечорів, конференцій, конкурсів, виставок, екскурсій, олімпіад, тижнів мови [1, с. 47].

Тиждень мови – це шкільне масове мовне свято, упродовж якого здійснюються різноманітні заходи, спрямовані на збагачення школярів новими відомостями про мову, поглиблення й закріплення знань з програмового матеріалу, удосконалення культури мовлення, залучення учнів до самостійної творчої праці над словом. Переважна більшість заходів, визначених у рамках тижня, організовується й проводиться гуртківцями, які готують таблиці, ігри, прикрашають школу й класи, виступають у ролі екскурсоводів, доповідачів, дикторів мовних передач, стають учасниками конкурсів, конференцій [3, с. 107].

Лінгвістичні конференції проводяться з метою популяризації перед широкою аудиторією важливих мовних матеріалів.

Вечори української мови здебільшого присвячуються певним знаменним датам, святу рідної мови, підведенню підсумків роботи гуртка. Тематика може бути найрізноманітніша.

Мовні конкурси, вікторини – види позакласної роботи, які містять елементи змагання. Під час вікторини учням пропонуються питання високої складності, розраховані на кмітливість, ерудованість учнів. Учасники конкурсів і вікторин набирають бали, переможці нагороджуються [2, с. 375].

Значна кількість школярів, зокрема старшої школи, залюбки бере участь у мовних олімпіадах, що проводяться в масштабах школи, міста, району, області. Завдання олімпіади містять творчі роботи (твори, перекази), запитання з різних розділів шкільного курсу мови, виконання практичних завдань. Важливо, щоб усі вони не повторювали формулювань, поданих у шкільних підручниках.

Позаурочна діяльність позитивно позначається на засвоєнні учнями програмового матеріалу, розширює й поглиблює знання, одержані на

уроках, виробляє й закріплює навички аналізу, синтезу, класифікації, систематизації мовних фактів, удосконалює мислення, формує чуття мови [3, с. 7]. Участь у позакласних заходах впливає також на загальний мовний розвиток школярів, суттєво збагачує й урізноманітнює їх мовлення, збуджує інтерес до української мови як навчального предмета. Змістовно й цікаво проведені позакласні заходи допомагають учням усвідомити, що мова – неоціненний скарб нашого народу, який потрібно берегти й розвивати.

Література

1. Караман С. О. Позакласна робота з української мови / С. О. Караман // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 9. – С. 45–47.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 369–378.
3. Передрій Г. Р. Позакласна робота з української мови в 4-8 класах : посібн. для вчителів / Г. Р. Передрій. – К. : Рад. школа, 1979. – 159 с.
4. Потапенко О. І. Робота мовного гуртка / О. І. Потапенко // Дивослово. – 1998. – № 10. – С. 47–53.



Ольга Васильківська
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК МОРАЛЬНОГО ПРІОРИТЕТУ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ- СЛОВЕСНИКА

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виховання толерантності набуло особливої актуальності. Здійснюються наміри по-новому подивитися на світ, подолати перепони, які роз'єднують людей, утвердити між ними стосунки на засадах гуманізму та взаєморозуміння. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей у дусі толерантності, поваги до прав і свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної належності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

Толерантність (від лат. *tolero* – „терплю”, „витримую”) означає терпимість і поблажливість до іншого способу мислення, іншої мови чи іншої релігії й виражається в процесі комунікації. Етика толерантності – це передусім мовна етика, що підтверджує й автор підручника з етики В. Малахов, адже дотримання елементарних вимог толерантності має „принципове значення й своєрідну цінність даного виміру людського спілкування” [5, с. 328].

Деякі проблеми виховання учнів у дусі толерантності розкрито В. Єршовим, В. Макеєвим, З. Мальковою, Л. Сапуновою. Практичні питання формування толерантності в школярів відображено в працях Т. Батенової, Р. Гарданова, В. Глебкіна, Т. Разумовської, М. Куракова, П. Степанова та ін.

Сьогодні психологів насторожують інтолерантні прояви й тенденції в поведінці учнів: конфліктність, агресія, екстремізм. Тому пошук засобів і методів створення умов ефективної психологічної роботи з учнями виступає головним завданням учених. Школа як соціальний інститут має достатній потенціал для виховання дітей у дусі толерантності.

Ретроспективний аналіз стану проблеми формування толерантності учнів у педагогічній теорії та практиці дає підстави трактувати **толерантність** як моральну якість особистості, що характеризує терпиме ставлення, повагу, сприйняття та розуміння інших людей незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; інших поглядів, характерів, звичок; різноманітних форм самовираження та самовиявлення людської особистості [1, с. 15].

Особливого значення набуває проблема виховання толерантності для підлітків старшого віку. Це сенситивний період морального дозрівання, під час якого відбувається становлення самосвідомості особистості, формується світогляд, самооцінка та уявлення про самого себе. Саме в цей період суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку особистості. Великі потенційні можливості у формуванні толерантності в учнівської молоді має позакласна робота вчителя-словесника.

Модус толерантності як виразник суб'єктивного ставлення мовця до повідомлюваного співрозмовником є категорією комунікативною, прямо пов'язаною з регулятивною функцією мови. У людському співтоваристві слово перетворюється, за Л. Виготським, у „психологічну зброю”, яка впливає на поведінку людей. Сугестія (сила впливу) є основою регулятивної функції мови. За К. Бюллером, мова – це не тільки комунікативні знаки, що є носіями інформації про предмети дійсності, але й експресивні знаки самовираження, а також впливу на адресата [4, с. 39].

Рівень виховання толерантності в підлітків старшого віку в процесі позакласної роботи вчителя-словесника значно зростає, якщо її організація передбачатиме:

- зорієнтованість на розвиток толерантності як якості особистості старших підлітків;
- створення толерантного виховного простору;
- реалізацію виховного процесу на засадах діалогічного підходу;
- формування в підлітків позитивних установок стосовно себе та оточуючих людей.

Формування здатності до міжособистісної толерантності досить тривалий процес. Під час свого становлення як толерантної особистості учні проходять декілька рівнів. **Низький рівень толерантності** характеризується підвищеною тривожністю, ригідністю установок, схильністю до підозрливості й агресивності, захисту суб'єктивної реальності. **Високому рівню толерантності** особистості притаманні стійкі переконання індивіда, наявність у його свідомості толерантності як ідеалу, що передбачає розуміння, повагу та прийняття людини іншої культури, з іншими поглядами або стилем поведінки. Відтак толерантність виступає найбільш дієвим стимулом відповідного поводження й діяльності особистості, критерієм у вирішенні будь-яких питань [3, с. 331].

Позакласна робота вчителя-словесника, спрямована на формування толерантності старшокласників, передбачає врахування вікових і психологічних особливостей підлітків старшого віку. Вона базується на принципах варіативності, поступовості, системності, логічної послідовності подання матеріалу.

У процесі формування толерантності в підлітків старшого віку в позакласній роботі варто застосовувати систему організаційних методів виховання: *лекції, заняття-практикуми, аналіз проблемних ситуацій, ігри, вправи, бесіди*.

Компетентність учнів у сфері стосунків забезпечують тренінги міжособистісного спілкування. Їх мета – навчити підлітків самостійно аналізувати та усувати причини комунікативних труднощів, глибше пізнавати себе й однокласників і таким чином набувати досвіду толерантних стосунків. Тренінгові заняття організуються як моделі різноманітних життєвих ситуацій спілкування.

У позакласній роботі словесника доцільно використовувати різноманітні ігри: *сюжетно-рольові, імітаційні, ілюстративні, комунікативні* та інші. Під час проведення навчальної гри має бути відсутнє пряме повчання та моралізування, повинен демонструватися лише конкретний поведінковий еталон, який пізніше обговорюють та обґрунтовують.

Метод аналізу проблемних моральних ситуацій передбачає педагогічне моделювання емоційно значущих для підлітків завдань, які вимагають активного пошуку рішень у процесі зацікавленого спілкування. Продуктивним методом виховної роботи є бесіди (*„Мистецтво спілкування”, „Риси толерантної й інтолерантної особистості в процесі спілкування”* та інші), під час яких виявлятимуться розбіжності в поглядах на певні моральні проблеми, виникатиме можливість перетворити їх на предмет детального аналізу та рефлексії.

Виховний потенціал дискусійного обговорення моральних дилем забезпечується тим, що підлітки отримують можливість висловлювати свої ідеї, уточнювати власне розуміння поняття „толерантність”, оцінювати наслідки різних способів розв'язання ситуацій і, загалом, спільно думати, відчуваючи задоволення від інтелектуального пошуку та спілкування. У позакласній роботі вчителю-словеснику доцільно застосовувати такі прийоми інтерактивної взаємодії, як „Велике коло”, „Акваріум”, „Мозковий штурм”, „Спільна думка”, „Рольова маска”, „Обмін ролями” тощо.

З метою розвитку в підлітків здатності до розуміння, співпереживання, співчуття, довіри й чуйності в ході позакласної роботи варто проводити благодійні акції (наприклад, „Тиждень добрих справ” чи „Аукціон добродійності й милосердя”). У межах таких заходів учням пропонують на добровільних засадах підтримувати тих, кому, на їхню думку, потрібна увага.

Застосування зазначених вище форм виховання толерантності в позакласній роботі вчителя-словесника дає змогу активізувати процес засвоєння вихованцями толерантних знань, формування толерантних переконань, збагачення досвіду толерантної поведінки в процесі розв'язання різних ситуацій, що передбачає діалогічну взаємодію в системах „педагог – старший підліток”, „учень – учень”.

З'ясовано, що діалогізація спілкування та стосунків стимулює розвиток взаємин учителя й учня як рівноправних партнерів. Діалог сприяє розвитку взаєморозуміння, поваги до особистості, співпереживання. У рівноправному спілкуванні учень навчається розуміти цінність думок співрозмовника, поважати його і свою гідність, усвідомлює особистісну значущість. Виховний характер спілкування досягається за рахунок його гуманізації, створення атмосфери психологічного комфорту, установлення особистого контакту на основі паритетного партнерства, забезпечення емоційної рівноваги підлітків, використання вербальних і невербальних засобів взаємодії; створення умов для самовираження та подолання комплексу неповноцінності окремих підлітків.

Важливою умовою розвитку толерантності старших підлітків є створення толерантного виховного простору – взаємостосунків усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, побудованих на принципах толерантності та спрямованих на ділове, безконфліктне спілкування та моральне виховання учнів [6, с. 45].

Формування толерантності учнів у позакласній роботі передбачає застосування вчителем-словесником таких методів і засобів, як *просвітницька робота, індивідуальна бесіда, консультування, надання допомоги щодо оптимізації стилю спілкування* тощо.

Критеріями сформованості толерантності шкільної молоді виступають зорієнтованість на особистісну модель взаємодії, конгруентність і відсутність будь-яких форм агресії. Толерантність як світоглядний феномен спрямована

на подолання тієї чи іншої форми нетерпимості. Вияви інтолерантності, як свідчить досвід, еволюціонували в бік зростання обсягу агресії, аморальності й відповідно оформлені ідеологічно.

Нині розробляються практичні рекомендації щодо проблеми толерантності. Створюються психолого-педагогічні технології, що включають толерантність у контекст низки гуманітарних шкільних дисциплін. Виходячи з теоретичного аналізу, формування толерантності учнів під час позакласної роботи з української мови повинно вестися за такими напрямками: *формування толерантності до інших, формування толерантності до себе, формування навичок безконфліктної взаємодії* [2, с. 117].

Значні потенційні можливості у вихованні толерантності підлітків старшого віку містяться в позакласній роботі, що характеризується партнерським характером взаємодії педагогів зі школярами, добровільною участю вихованців у заняттях. Це пояснюється тим, що вона не носить регламентований характер, передбачає можливість застосування різноманітних форм, методів, прийомів та засобів виховання, дає можливість залучити до активної взаємодії всі соціальні інститути, що сприяє вихованню й розвитку сприятливого толерантного середовища.

Література

1. Бабій М. Ю. Толерантність: теоретичні та практичні засади / М. Ю. Бабій // Українське релігієзнавство : бюлетень. – 1996. – № 4. – С. 13–22.
2. Волошина О. М. Педагогічні умови виховання толерантності в підлітків у позакласній роботі / О. М. Волошина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – К. ; Вінниця : ДОВ „Вінниця”, 2006. – Вип. 9. – С. 16–122.
3. Гончарук Т. О. Формування міжособистісної толерантності підлітків та юнаків як напрям діяльності психологічної служби навчального закладу / Т. О. Гончарук // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць / відп. ред. С. Сисоєва. – К.: Вид-во П/П „ЕКМО”, 2004. – С. 329–338.
4. Гуйванюк Н. В. Мовна толерантність як соціолінгвістична категорія / Н. В. Гуйванюк // Вісник Львівського університету. Серія: Філологія. – Львів, 2006. – Вип. 38. – Ч. II. – С. 37–46.
5. Малахов В. А. Етика. Курс лекцій : навч. посіб. для ст. вищ. навч. закладів / В. А. Малахов. – К. : Либідь, 2001. – 356 с.
6. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації / Ю. В. Тодорцева. – О. : ПНЦАГНУ, 2004. – 90 с.



Оксана Губрій
*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
проф. Подолинний А. М.)*

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Мета нашої статті – показати, як за допомогою

інтерактивних методів навчання учень стає суб'єктом навчального процесу, як зростає ефективність уроків.

Інтерактивні методи навчання останнім часом активно розробляються. Завдяки запрограмованим у них самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними для вчителя та учнів.

Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Деякі вчені визначають його як діалогове навчання: інтерактивний – означає здатний взаємодіяти чи знаходитися в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці) [3, с. 4].

Під час інтерактивного навчання учень відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку, що особливо важливо для старшокласників. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, сприяє його ефективності.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при їх правильній організації зростає інтерес до процесу навчання.

Інтерактивні методи є частиною особистісно зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомленню себе як частини колективу, своєї ролі й потенціалу.

Інтерактивні методи поділяються на групові (робота в парах, робота в трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум) та фронтальні (велике коло, мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, аналіз дилем, мозаїка) [5, с. 26].

Під час реалізації інтерактивних методів навчання урок не завжди може бути ефективним. Тому, щоб досягнути його максимальної ефективності, потрібно дотримуватися певних вимог.

Перед тим як працювати з інтерактивними методами навчання, бажано провести вступне заняття, адже учні ще не знайомі з такими методами роботи, що різко змінюють усталений стиль навчання. На цьому занятті потрібно, по-перше, чітко й зрозуміло пояснити, що таке інтерактивне навчання, по-друге, довести до відома учнів та опрацювати з ними правила роботи в групах, складені в зрозумілій формі (розмножити й видати кожному учневі для вклеювання в зошит).

Правила для учнів:

- *Кожна думка важлива.*
- *Не бійся висловитися!*
- *Ми всі – партнери!*
- *Обговорюємо сказане, а не людину!*

- *Обдумає, сформулює, висловить!*
- *Говори чітко, ясно, красиво!*
- *Вислухай, висловився, вислухай!*
- *Тільки обґрунтовані докази!*
- *Уміє погодитися й не погодитися!*
- *Важлива кожна роль.*

Без доброзичливої атмосфери в колективі застосування інтерактивного навчання неможливе, тому потрібно її створити й постійно підтримувати.

До кожного заняття слід сумлінно готувалася. Легке за формою інтерактивне навчання надзвичайно важке для вчителя, адже підтримувати дисципліну й увагу за рахунок „Сидіть тихо!” неможливо. Окрім того, потрібно спланувати його впровадження, робити це поступово. Краще ретельно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити похапцем підготовлені „ігри” [5, с. 11].

У роботі повинні бути задіяні в тій чи іншій мірі всі учні. Сильні учні, а також особистості з високим рівнем контактності виявляють вищу активність, ніж замкнуті й слабкі.

Урок не варто перевантажувати інтерактивною роботою: оптимально (з практики) – 1-2 методи за урок. Таке взаємонавчання вчителі поєднують з іншими методами роботи – самостійним пошуком, традиційними методами. Неможливо побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних методах. Це один з багатьох прийомів, які допомагають досягнути мети й приносять результат тільки в поєднанні з іншими.

Упровадження інтерактивних методів навчання відбувається за логікою „від простого до складного” з паралельним застосуванням як фронтальних, так і групових методів. Для прикладу наведемо фрагмент уроку, проведений нами в 10 класі.

Під час вивчення теми **„Позначення на письмі голосних і приголосних звуків; складні випадки правопису м'якого знака та апострофа»** на етапі сприйняття й засвоєння учнями навчального матеріалу можна використати групову роботу (застосувати інтерактивну вправу **„Чотири кути”**). Учні об'єднуються в чотири групи.

Завдання для груп: пригадайте всі відомості із запропонованої теми й запишіть їх у вигляді опорної схеми, таблиці, конспекту чи алгоритму. Після закінчення роботи учні повинні передати опорний матеріал в інші групи (за годинниковою стрілкою). Наступна група уважно ознайомлюється з результатами роботи однокласників і за необхідності чорнилом іншого кольору робить доповнення, не втручаючись у текст попередньої групи.

Так відбувається доти, доки роботи не повертаються в групи „авторів”. Школярі уважно вивчають доповнення, зроблені представниками інших груп, і представляють результати спільної роботи.

1-а група – позначення на письмі голосних і приголосних звуків.

2-а група – правила вживання м'якого знака.

3-я група – правила вживання апострофа.

4-а група – правила вживання великої літери.

У процесі вивчення теми „**Орфоепічні норми: правильна вимова голосних і приголосних звуків, звукосполучень; наголос у словах**” на етапі підбиття підсумків уроку можна використати інтерактивну вправу „**Мікрофон**”:

- Що нового ви дізналися та навчились на уроці?
- Де можна застосувати ці знання та вміння?

За умови вмілого провадження інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення.

Як показали результати практики, після запровадження інтерактивних методів можна спостерігати такі зрушення:

1. Учні набули навичок ведення дискусії.
2. У них виробилося вміння приймати спільні рішення.
3. Поліпшилися вміння спілкуватися, доповідати.
4. Якісно змінився рівень сприйняття учнями української мови – він набув особистісного сенсу.
5. Якісно змінився рівень володіння головними мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням.

Загалом інтерактивне навчання дає змогу наблизити викладання до нового, особистісно зорієнтованого рівня.

Література

1. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки / А. О. Гін. – Луганськ, 2004. – 84 с.
2. Голодюк Л. С. Як навчити учнів спілкуватися на уроці / Л. С. Голодюк // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 35–38.
3. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – № 5/6. – С. 4–6.
4. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5/6. – С. 7-10.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.



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

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОТРЕБИ ВДОСКОНАЛЮВАТИ СВОЮ МОВНУ КУЛЬТУРУ

Одне з основних завдань уроків української мови – сформувані в школярів внутрішню потребу постійно

вдосконалювати свою мовну культуру, запустити в дію складні механізми мовленнєвого саморозвитку, які продовжували б діяти й після закінчення учнями школи.

Вивченню проблем культури мовлення та мовленнєвих помилок присвятили свої дослідження такі українські й російські лінгводидактики, як О. Барінова, М. Воронін, С. Дорошенко, В. Капінос, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Н. Сулименко, О. Текучов, Т. Шиян та ін.

Однак робота над формуванням нормативного мовлення учнів залишається безсистемною, учителі ще й досі не мають чіткої програми дій, не бачать можливостей для її реалізації на уроках української мови.

Вважаємо, що розв'язанню вищезазначеної проблеми сприятимуть уроки культури мовлення – багаті змістом, цікаві своїм лінгвістичним та культурологічним матеріалом, продумані щодо органічного переплетення різних складників культури мовлення, оригінальні використовуваними на них формами роботи [6, с. 23].

Мета статті – обґрунтувати на конкретному прикладі доцільність проведення уроків культури мовлення.

Пропонуємо в 9 класі після завершення систематичного курсу української мови провести урок нормативного мовлення, який би мав комплексний характер щодо різнорівневих норм української мови й переконував школярів у тому, що знання про мовні одиниці є підґрунтям для вироблення вмінь правильно висловлювати свої думки. Крім того, вважаємо за доцільне зреалізувати на цьому уроці зв'язок з літературним краєзнавством, оскільки серед відомих українських письменників, доля яких тісно пов'язана з Поділлям, чимало таких, що спрямували своє гостре перо проти вживання росіянізмів та надмірного порушення норм літературної мови: це Б. Антоненко-Давидович, А. Бортняк, А. Подолинний та ін.

Темою уроку можуть стати слова Анатолія Бортняка „**Не забуваймо, як нас звати**”, а відтак і весь мовний матеріал, використовуваний на занятті, буде представлений творчою спадщиною культуромовного спрямування нашого земляка-подолянина.

Мета уроку: удосконалювати комплексні вміння й навички школярів у царині культури мовлення, сприяти виробленню в них уявлень про мовний ідеал та шляхи його досягнення, пробуджувати бажання поліпшувати власну мовленнєву культуру, прагнення досягти мовного ідеалу через удосконалення свого усного й писемного мовлення; сприяти літературному розвитку учнів, спонукати їх збагачувати знання з літератури рідного краю; розвивати в дітей спостережливість, мовно-аналітичні здібності,

швидку реакцію, уміння працювати в групі, узгоджуючи свої дії з діями інших; плекати естетичні смаки школярів; виховувати патріотизм, поважливе ставлення до відомих земляків.

Урок можна розпочати виразним читання вірша А. Бортняка.

*Ми ж до Європи прагнем, у котрій
Шанують слово кожного народу!
Туди пряма дорога. Ми криву,
По бур'янищах, обираєм знову.
Ми рідну мову точнем, як траву.
А там траву плекають, як і мову.*

Ці поетичні рядки, повідомляє далі вчитель, написав наш земляк, поет Анатолій Бортняк, який залишив нам у спадок понад 40 поетичних збірок. Він належав до тієї когорти українців, для яких понад усе в житті – честь, совість, прагнення якомога більше зробити для того, щоб наша держава була справді українською, соборною й незалежною, а мова й культура нашої нації були найдорожчим скарбом кожного.

Анатолій Агафонович був не лише майстром поетичного слова, а й борцем проти спроби деяких політиків знівелювати українську мову, а відтак асимілювати український народ з російським. Своє прагнення надати рідній мові первозданного, здорового вигляду він втілював у циклі публіцистичних статей, об'єднаних у збірку „Ну що б, здавалося, слова...”. Матеріали цієї збірки й будуть використані на уроці, як тексти вправ і завдань.

Урок проходитиме у формі подорожі „**Сходження до Мовного Ідеалу**”. І це не випадково: саме до цього закликав нас А. Бортняк. На нас чекатиме чимало перепон, і здолати їх зможемо лише в тому разі, якщо зуміємо змобілізувати всі свої мовні знання і вміння.

На дошці презентується маршрутна карта „Сходження до Мовного Ідеалу” із зазначенням різноманітних зупинок-перепон на шляху до кінцевої мети подорожі-сходження. На кожній з них школярам потрібно буде виконати завдання, покликані перевірити рівень їхніх лінгвістичних знань і сформованість відповідних культуромовних умінь та навичок. Долаючи випробування, вони наблизатимуться таким чином до самої вершини – Мовного Ідеалу. Працювати можна парами, групами, але найкраще, безперечно, індивідуально. Той, хто найшвидше й правильно виконає всі завдання, вважатиметься переможцем змагання – почесним носієм Мовного Ідеалу.

Усім тренувальним вправам, які діти будуть виконувати на уроці, доцільно дати оригінальні назви, які б узгоджувалися з метою уроку та формою його проведення.

Першим пропонуємо виконати завдання „**Громи наголосів**”, побудоване за змістом статті А. Бортняка, яка й дала назву уроку.

Завдання: визначте, у яких словах неправильно поставлено наголос; у разі потреби скористайтеся словником; наведіть приклади 10 інших помилкобезпечних слів щодо дотримання акцентологічних норм української мови.

Пригадую з дитинства, що в моєму рідному селі Жабокричі Крижопільського району одним з найнедоброзичливіших побажань, що проривалися у сварках поміж сусідками, було таке: „А щоб ти забула, як тебе звати!”

А що, коли ціла нація, п'ятдесятип'ятимільйонний народ, потроху забуває свою назву – власне ім'я?! Хто ж та зла сусідка, що так нам наврочила? Чи не кожен третій з нас сьогодні каже: „УкрАїна”, „укрАїнський”, „по-укрАїнськи”, мимоволі чи навмисно вкладаючи в наголос на звукові „а” окраїнне звучання. Тоді, як, за нормами сучасної української мови, у цих словах наголос повинен ставитись тільки на „ї”, і єдино правильна вимова така: „Україна”, „український”, „по-українськи”. Утім, усі словники російської мови фіксують такий же єдиний наголос. Отже, коли навіть колишній Президент колишнього СРСР з найвищої трибуни казав: „укрАинский народ”, то і він, свідомо чи несвідомо, цим принижував нас. І людині неприємно, коли спотворюють її ім'я. А що вже казати про цілий народ? Адже, справді, неабиякий сором і гріх – викривляти ім'я свого народу, своєї Батьківщини! (А. Бортняк).

Наступними зупинками-перешкодами та завданнями до кожної з них можуть стати такі:

- **„Евфонічний град”**. У запропонованому тексті знайдіть випадки порушення законів милозвучності української мови та виправте їх. Сформулюйте відповідні правила нормативності української мови.
- **„Долина неправильної вимови”**. Прочитайте запропонований текст відповідно до норм орфоєпії, запишіть фонетичною транскрипцією виділені слова, показуючи особливості їхньої вимови.
- **„Семантичні пастки”**. Витлумачте значення виділених слів.
- **„Синонімічні містки через річки слів”**. Доберіть синоніми до виділених слів.
- **„Прірва суржику”**. У запропонованому тексті знайдіть випадки суржикового мовлення й виправте їх.
- **„Пустеля граматичних помилок”**. Знайдіть у запропонованому тексті граматичні помилки, виправте їх і з'ясуйте причини.
- **„Великий каньйон можливих помилок”**. Випишіть із запропонованого тексту мовленнєві помилки в такій послідовності: евфонічні, лексичні, морфологічні та синтаксичні. Виправте та поясніть причину кожної з них.

У ролі дидактичного матеріалу кожного із запропонованих завдань будуть уривки зі збірки А. Бортняка „Ну що б, здавалося, слова...”. У разі потреби текст насичується мовленнєвими помилками відповідного типу.

На завершальному етапі уроку пропонуємо провести підсумкову бесіду:

- Що ви дізналися про Анатолія Агафоновича Бортняка?
- Чому називаємо його охоронцем мовних скарбів українського народу?
- Які особистісні риси письменника-земляка проступають виразно, найбільш повно та яскраво в збірці публіцистичних статей „Ну що б, здавалося, слова...”?
- Що таке культура мовлення? Назвіть її складники.
- Чому кожному мовцю важливо дотримуватися норм української мови?
- Як слід працювати над піднесенням власної мовленнєвої культури?
- Які асоціації викликає у вас поняття „мовне безкультур'я”?
- Чи може Анатолій Бортняк бути прикладом для вас? У чому саме?

Як домашнє завдання можна запропонувати учням написати твір-мініатюру за змістом одного з висловлювань Анатолія Бортняка про мову: „Нахабно лізе суржик, мов пирій, вкорінює бридоту кривороту”, „Мов поганих не існує в світі – є лише погані язики”, „Рідну мову вам заповідаю. Інше все надбаєте самі”.

Вважаємо, що проведення спеціальних уроків, присвячених проблемам засвоєння норм української мови, позитивно вплинуть на учнів, змусять їх замислитися над своїм мовленням. Головне, щоб така робота мала системний характер, охоплювала всі рівні мовної системи, велася з використанням ефективних й оригінальних дидактичних форм, зацікавлювала дітей і спонукала їх до подальшого мовленнєвого самовдосконалення.

Література

1. Бортняк А. Ну що б, здавалося, слова... / Анатолій Бортняк. – Вінниця : Ред. газети „Південний Буг”, 1992. – 64 с.
2. Гнатюк Н. Заповіт Анатолія Бортняка / Ніна Гнатюк // 33-й канал. – 2009. – № 31 (29 липня).
3. Рабенчук В. „...Не серце, не голова, а болить мене вся Україна” / Володимир Рабенчук // Вінницький край. – 2009. – № 18. – С. 133–143.
4. Федоренко В. Системний характер роботи над піднесенням культури мовлення учнів / Валерій Федоренко, Світлана Коваленко // Дивослово. – 2006. – № 6. – С. 23–27.



Катерина Миколюк
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
доц. Федчук Л. І.)

НЕТРАДИЦІЙНІ ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ БАЖАННЯ ВЧИТИСЯ

Сучасне суспільство ставить перед випускником

загальноосвітньої школи низку вимог, основними серед яких є високоморальність й освіченість. Але чи кожен школяр насправді отримує від уроків те, чого потребує його інтелектуальний розвиток? Чи з кожного заняття учень може винести максимум корисного й цікавого? Як зазначає Л. Микитишина, „тільки той урок буде результативним, на якому панує дисципліна, підтримується робочий ритм, певний психологічний режим. Яким чудовим не був би вчитель, яким високим не був би рівень його знань, його робота не дасть результату, поки він не навчиться керувати класом, підтримувати дисципліну й пізнавальну активність учнів” [1, с. 14]. Сучасний словесник має не лише досконало знати свій предмет, а й уміти подати його цікаво, креативно. Педагог повинен зробити все, щоб учні із задоволенням працювали на уроці й могли реалізувати свої інтелектуальні здібності й творчий потенціал.

Зацікавити школярів навчальним предметом можна передусім шляхом уникнення на уроці одноманітності, шаблону й схематизму. Варіювання прийомів навчання, адекватних виучуваній темі, є тим чинником, який збуджує пізнавальний інтерес і стимулює мислення школярів [2, с. 7].

Мета статті – поділитися здобутим під час педагогічної практики досвідом використання на уроках української мови та літератури в 7 класі прийомів, спрямованих на зацікавлення школярів навчанням.

Так, під час вивчення життєвого шляху Василя Симоненка ефективним виявився прийом „*Метеорит*”. Щоб збудити в дітей уяву та зацікавити виучуваною темою, на початку уроку повідомляємо, що поет прожив лише 28 років, тому його можна порівняти з метеоритом: надто швидко „згас”, але залишив неабиякий слід в українській літературі. Далі просимо учнів пофантазувати, пропонуємо їм уявити, що той метеорит розсипався на безліч маленьких зірочок. Семикласникам потрібно зібрати їх до купи, щоб відчутти „присутність” Василя Симоненка на уроці. Учні протягом уроку відповідають на запитання про біографію поета, роблять доповнення й за кожну відповідь отримують маленьку зірочку з його портретом. Ще більшого ефекту „присутності” на уроці відомого й шанованого поета додасть прослуховування запису поезії „Лебеді материнства” у виконанні самого автора. Наприкінці бліц-опитування вчитель підсумовує, що наявність у класі значної кількості символів-балів у формі зірочок, які є часточками великого метеорита, – це переконливий доказ того, що Василь Симоненко живе в нашій пам’яті.

Наступний урок української літератури в 7 класі відводиться на вивчення двох поезій Василя Симоненка: „Гей, нові Колумби й Магеллани” й „Ти знаєш, що ти – Людина?”. На етапі підготовки учнів до сприймання нового матеріалу (почнемо з поезії „Гей, нові Колумби й Магеллани”) можна запросити учнів у плавання, мотивуючи це тим, що Колумб і Магеллан, мабуть, як і кожна людина, мріяли про подвиги та відкриття ще з дитинства. Подорож неможлива без відповідного засобу пересування, тому на дошку

прикріплюємо паперовий кораблик (прийом „**Кораблик**”). Після здійснення ідейно-тематичного аналізу поезії пропонуємо учням написати свою мрію на рожевих стікерах і приклеїти їх так, щоб утворилися вітрила. Не зайвим буде наголосити, що кораблик подолає всі негоди й шторми лише за умови, якщо мрії дійсно справжні.

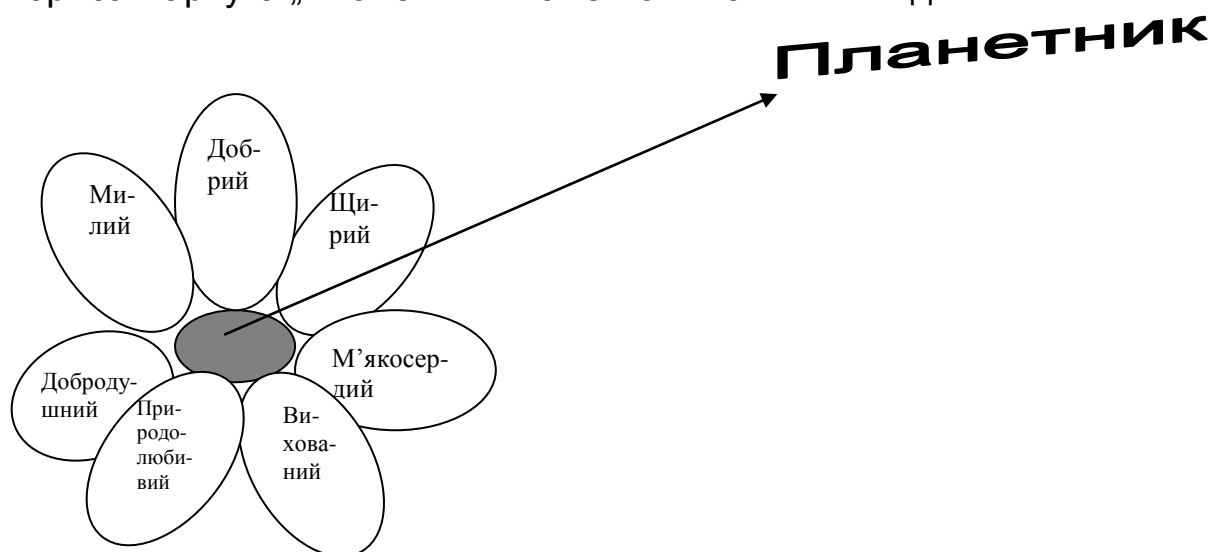
Далі переходимо до опрацювання поезії „Ти знаєш, що ти – Людина?”: виразне читання, з’ясування враження від прочитаного, визначення теми, ідеї й насамкінець – яскраве завершення уроку. Обидві поезії, що вивчалися назанятті, можна пов’язати однією ідеєю: для того, щоб кораблик плыв у потрібному напрямку, на його борту обов’язково має бути лоцман, тому доречним буде посадити в нього картонну фігурку людини, яка вестиме його до берега здійснених мрій.

Досить популярним на сьогодні прийомом є „**Грунування**”, однак і його можна урізноманітнити відповідно до теми уроку. Наприклад, створити асоціативний куц до слова „сім’я” (за оповіданням Є. Гуцала „Сім’я дикої качки”):

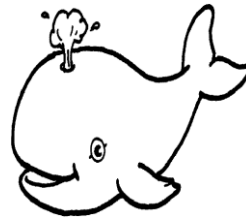


Місяць і зірки мають бути завчасно підготовлені вчителем, а під час уроку на них лише вписуються необхідні слова-асоціації та прикріплюються на дошку.

Грунування до характеристики головного героя з оповідання Бориса Харчука „Планетник” може мати такий вигляд:



Учні залюбки беруть участь у бесідах-опитуваннях, для проведення яких застосовуються такі нетрадиційні прийоми, як: „**Гроно винограду**” (на одному боці кожної ягідки написано ім'я дитини, а на другому – номер чи літера, що використовуються як код); „**Ромашка**” (кожна пелюстка на квітці відповідає імені учня класу); „**Корзинка яблук**” (у виготовленій власноруч паперовій корзинці має бути стільки яблук з іменами, скільки дітей у класі); „**Розумний магазин**” (на дошці розміщуються виготовлені з картону звірятка, кожне з яких „ховає” в собі запитання. Якщо учень правильно відповідає на нього, він „купує” звірятко), наприклад:



Що таке прислівник? Які є ступені порівняння Які є розряди На що вказують
мають прислівники? прислівників? прислівники мети?

Ефективною на уроках української мови є **робота з таблицями**, відтак перешкодою може стати їх відсутність у навчальному кабінеті. Звісно, можна виготовити таблицю самостійно. Але як зробити так, щоб вона була презентабельною й діти на останніх партах могли побачити все, що на ній написано? Вихід є. Можна запропонувати учням таблицю „в розібраному вигляді”, тобто таку, що складається з окремих частин, які поступово кріпляться на дошку. Кожен її елемент – це окремий аркуш паперу, бажано кольорового. Так, наприклад, таблиця „Ступені порівняння прислівників” складатиметься з 19 аркушів з такими записами: 1-ий аркуш – ступені порівняння прислівників; 2-ий – вищий ступінь; 3-ий – найвищий ступінь; 4-ий і 5-ий – проста форма; 6-ий та 7-ий – складена форма; 8-ий – основа звичайного прислівника; 9-ий – суфікси *-ше* або *-іше*; 10-ий – наприклад: *глибше, цікавіше*; 11-ий – слова *більш* або *менш*; 12-ий – звичайний прислівник; 13-ий – наприклад: *більш глибоко, менш цікаво*; 14-ий – префікси *най-*, *якнай-* або *щонай-*; 15-ий – прислівник вищого ступеня; 16-ий – наприклад: *найглибше, якнайглибше, щонайглибше*; 17-ий – слова *найбільш* або *найменш*; 18-ий – прислівник вищого ступеня; 19-ий – наприклад: *найбільш глибоко, найменш глибоко*. Одночасно з поясненням нового матеріалу вчитель вибудовує з цих аркушів-заготовок таблицю. Вона займає всю дошку, її добре видно на задніх партах, а ще вона яскрава й зрозуміла.

Досить ефективними на уроках української мови є такі прийоми, як „**Пазли**” й „**Доміно**”. Так, вивчаючи тему „Правопис

прислівників”, діти складають пазли – слова, розірвані на склади й приклеєні на дошці на окремих картках у довільному порядку. Учням, виконуючи таке завдання, потрібно скласти слово, записати його та пояснити орфограму. Наприклад:



Прийом „Доміно” схожий на „Пазли”, однак частинки слів тут записуються на половинках доміно:

нав...	власно...	Спросо...	...ння
...руч	нав...	...ці	...рання
...мання	...стіж	споза...	уран...
ополу...	опів...	...дні	...ночі

(Довідка: *навмання, власноруч, навстіж, ополудні, опівночі, спозарання, уранці, спросоння*).

Систематичне використання різноманітних нетрадиційних прийомів навчання дивує, захоплює, інтригує учнів, створює належні умови для їхньої активної пізнавальної діяльності, а отже, сприяє формуванню в школярів бажання вивчати українську мову та літературу.

Література

1. Микитишина Л. В. Як зробити урок цікавим / Л. В. Микитишина // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 1 (77) січень. – С. 14–15.
2. Передрій Г. Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Ганна Передрій // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 7–9.



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

ВИКОРИСТАННЯ АФОРИЗМІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (на матеріалі праці Івана Вихованця „У світі граматики”)

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. зростає науковий інтерес до проблем афористики. Серед них особливе місце посідають питання власне семантичної й структурної природи її одиниць. З огляду на це актуальним у сучасній лінгвістиці є питання про виокремлення в мовній системі саме афористичного масиву [6, с. 35].

Визначення диференційних ознак афоризмів, їх структурно-семантичного моделювання й функціональних особливостей дозволяє розв'язати один з аспектів наукової проблеми, пов'язаної з афористикою. Вивченням

функціонування фразеологічних одиниць у цілому та афоризмів зокрема займалися С. Єрмоленко [5], А. Коваль [7], Б. Плотников та ін.

Серед мовознавчої літератури чільне місце посідають праці Івана Романовича Вихованця. Він автор понад 460 наукових праць із синтаксису, морфології та культури української мови, науково-популярних книжок про рідну мову. ВУєний обґрунтував нову класифікацію відмінків української мови, усебічно висвітлив взаємодію відмінкової та прийменникової систем, зробив вагомий внесок у теорію частин мови й граматичних категорій, вивчення функціональних аспектів морфологічних і синтаксичних одиниць.

З-поміж доробку автора виділяється книжка „У світі граматики”, яка не дозволяє „нести галопом через синтаксичне перехрестя” [2, с. 64], а налаштовує на вдумливе сприймання граматичних явищ. Ця праця допомагає збагнути граматичні, лексичні й синтаксичні особливості української мови, доступно та цікаво подає граматичний матеріал, який вивчається в шкільному курсі української мови. Метафоричні відображення „граматичної дійсності” перетворюють складні граматичні явища в легкодоступні й зрозумілі для звичайного читача. Кожне речення привертає увагу своєю точністю та образністю. У кожному – ідея, тема та лексичні засоби переплітаються, створюючи надзвичайно цікавий та лінгвістично багатий матеріал, який можна використати на уроках української мови в школі.

Мета статті – подати результати дослідження афоризмів та методика їх використання на уроках української мови в старшій ланці школи, послуговуючись при цьому працею І.Вихованця „У світі граматики”. Матеріал дослідження склали 47 афоризмів, виписаних із зазначеної вище книжки.

У лінгвістичній літературі можна знайти різні визначення поняття „афоризм”. „Словник іншомовних слів” за ред. О. Мельничука подає визначення „афоризму” як короткого влучного оригінального вислову, що зробився усталеним [12, с. 185].

„Літературознавчий словник” визначає афоризм, як „стійкий влучний оригінальний вислів; узагальнену, глибоку думку, виражену в лаконічній формі, подеколи несподівано парадоксальною” [9, с. 351].

У раритетному виданні „Вітчизняної радянської енциклопедії” сказано: „Афоризм – (греч. aphorismos – краткое изречение), обобщенная, законченная и глубокая мысль определенного автора, выраженная в лаконичной, отточенной форме, отличающаяся меткой выразительностью и явной неожиданностью суждения” [1, с. 234].

Отже, **афоризм** – авторський, лаконічний, узагальнений вислів, який містить глибоку думку (філософську, естетичну, психологічну, моральну), зробився усталеним та має оригінальне, образне відображення дійсності.

Програмою з рідної мови для старшої школи передбачено систематизацію, удосконалення знань та вмінь зі стилістики мови й мовлення, культури мовлення, риторики, правопису. Оскільки їхній зміст

складають лінгвістичні дисципліни, предметом вивчення яких є мовлення, то ознайомлення з ними проводиться в об'єднаних мовленнєвій і мовній змістових лініях [10, с. 7].

У старшій школі передбачається дати учням системне уявлення про ці дисципліни хоча б у загальних рисах, оскільки навчального часу для цього обмаль. Починаючи з 10 класу, поглиблюються й розширюються знання школярів про виражальні засоби української мови. Учні ознайомлюються зі стилістичними властивостями й синонімічними зв'язками слів, словосполучень, граматичних форм, синтаксичних конструкцій. Так, у 10 класі передбачено системне вивчення стилістичних можливостей звукової системи мови, лексичних, фразеологічних, словотвірних засобів стилістики. В 11 класі – морфологічних засобів стилістики, стилістики простих і складних речень, конструкцій з різними способами вираження чужого мовлення. Одержані на більш високому рівні уявлення про стилістичне забарвлення мови, зображувально-виражальні засоби, а також оволодіння учнями відповідними вміннями й навичками дадуть змогу на наступному етапі (11 кл.) ефективніше засвоїти матеріал про окремі функціональні стилі мовлення, навчання яких має чітко виражене практичне спрямування [10, с. 9]. Тому уроки повинні будуватися передусім на аналізі мовного матеріалу, на навчанні старшокласників створювати висловлювання різних жанрів, удосконалювати текст, посилюючи в ньому ту чи іншу стилістичну рису, сприяючи виразності мовлення.

У 10-11 кл. паралельно зі стилістикою мови й мовлення систематизуються знання та вміння з культури мовлення, зокрема старшокласники ознайомлюються з двома ступенями володіння літературною мовою – правильністю, яка передбачає дотримання норм літературної мови, і комунікативною доцільністю мовлення, що означає мотивоване використання засобів мови для певної мети спілкування.

На цьому етапі також проводиться робота над удосконаленням умінь і навичок дотримуватися норм літературної мови, правил українського мовленнєвого етикету, будувати висловлювання з урахуванням вимог до мовлення.

Добираючи мовний матеріал, учитель повинен віднайти такі зразки, які б не лише репрезентували мету окремої вправи, а й мали певне виховне значення. У цьому зв'язку вважаємо доцільним використання мовного матеріалу з праці І. Вихованця.

У 10 класі під час вивчення теми „Стилістичні засоби лексикології та фразеології” можна використати такі афоризми: *Мова – твій найкращий друг, наставник і порадник* [2, с. 27]; *Граматика – мудрий господар, володар океану слів* [2, с. 36]. Серед висловів є й такі, що містять у собі слова з переносним значенням: *Покликання письменників – берегти і шліфувати слово* [2, с. 12]; *Мова веде тебе до вершини знань і відчиняє двері до духовної скарбниці людства* [2, с. 69].

Серед афоризмів, що мають у своєму складі порівняння, виділяємо: *Слово поза граматику можна порівняти з рибою, яка закинута штурмом на берег і гине в безсиллі* [2, с. 29]; *Мова нагадує водія, який мудрує випередити час і рушає вперед між зеленим і червоним світлом світлофора* [2, с. 123]; *Мова – вірна сестра письменника* [2, с. 84].

У 10-му класі особлива увага приділяється розвитку мовлення школярів. З метою формування діалогічних умінь можна запропонувати учням обрати собі пару для комунікації. Далі пропонуються декілька афоризмів з книги І. Вихованця, серед яких можуть бути такі: *Покликання письменників – берегти і шліфувати слово* [2, с. 10]; *Бережіть мову – вірну помічницю у вашому зростанні. Шануйте граматику – незмінного диригента незліченного оркестру слів* [2, с. 16]. Учням потрібно за одним з них підготуватися до розігрування діалогу.

Для розвитку монологічного мовлення даємо школярам завдання в довільній формі здійснити аналіз одного із запропонованих афоризмів: *Мова – могутнє знаряддя не тільки шкільного навчання, але й науки, і публіцистики, і багатьох інших сфер діяльності людини* [2, с. 76]; *Корінь – основна значуща частина слова. Він – значеннєвий господар, якого обслуговують інші морфєми* [2, с. 78]; *Думка – господар слів. Вона наказує їм, як поводитись, кличе їх у разі потреби* [2, с. 82].

В 11 класі розпочинається системне ознайомлення з морфологічними засобами стилістики, стилістикою простих і складних речень, конструкцій з різними способами вираження чужого мовлення, навчання яких має чітко виражене практичне спрямування. Тому уроки в 10-му класі повинні будуватись передусім на аналізі мовного матеріалу, на навчанні старшокласників створювати висловлювання різних типів. Використання афоризмів Івана Вихованця сприяють не лише вихованню почуття власної гідності й любові до мови, але й допомагають формувати навички літературного мовлення [10, с. 9]. Проводиться робота над удосконаленням умінь і навичок дотримуватися в процесі створення усних і письмових висловлювань норм літературної мови, будувати висловлювання з урахуванням вимог до мовлення, додержуватися правил державного мовного етикету.

Під час вивчення розділу „Функціональна стилістика й культура мови” вчителю необхідно провести паралелі між мовленням книжним та розмовним. Використання афоризмів із праці Івана Вихованця допоможе досягти необхідного результату. Учитель може попросити учнів проілюструвати такі висловлювання вченого: *Мова має два потужні крила, які дають їй повнокровне життя, – океан слів і граматику* [2, с. 21]; *Океан слів – це безмежжя, незліченність, найтісніший зв'язок із життям суспільства, найпотужніший нерв, найшвидша змінюваність, схильність до необмеженого поповнення* [2, с. 37]. Після самостійного виступу учні

зроблять висновок, що їхні пояснення суттєво відрізняється від стилю, вибраного автором.

Реалізуючи соціокультурну змістову лінію, учитель повинен допомогти учневі ідентифікувати себе як українця – носія української мови. Саме тому для виконання завдань на формування монологічного та діалогічного усного мовлення можна використовувати такі афоризми: *Будучи дбайливим господарем багатства мови, мовець творить красу мовлення, робить мовлення виразнішим і гнучким* [2, с. 47]; *Граматики відкриває людині захоплюючі обрії втілення людського мислення в граматичні форми* [2, с. 62].

Отже, у старшій ланці школи вчитель зобов'язаний дати учням системне уявлення про стилістику й культуру мовлення, поглибити й розширити знання школярів про виражальні засоби української мови, ознайомити їх зі стилістичними властивостями й синонімічними зв'язками слів, словосполучень, граматичних форм, синтаксичних конструкцій. Навчання повинно здійснюватися на зразковому мовному матеріалі. Саме таким матеріалом і є стилістично довершені афоризми, виписані з праці Івана Вихованця „У світі граматики”.

Література

1. Большая советская энциклопедия. – М. : Сов. энциклопедия. – 1976. – Т. 1. – С. 234.
2. Вихованець І. Р. У світі граматики / І. Р. Вихованець – К. : Рад. школа, 1987. – 188 с.
3. Денискіна Г. Структурно-функціональні різновиди афоризмів / Ганна Денискіна // Дивослово. – 2006. – № 11. – С. 46–49.
4. Дротянко Л. Г. Філософські проблеми мовознавства : навч. посіб. / Л. Г. Дротянко. – К. : Навч. книга, 2002. – 128 с.
5. Єрмоленко С. Я. Неокраєне крило слова / С. Я. Єрмоленко // Мовознавство. – 1989. – № 2. – С. 17–18.
6. Жайворонок В. В. Лексична підсистема мови і значення мовних одиниць / В. В. Жайворонок // Мовознавство. – 1999. – № 6. – С. 32–46.
7. Коваль А. П. Крилаті вислови в українській літературній мові: Афоризми. Літературні цитати. Образні вислови / А. П. Коваль, В. В. Коптілов. – К. : Вища шк., 1975. – 336 с.
8. Коваль Р. Українська афористика Х–XX ст. / Роман Коваль, Валерій Шевчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 320 с.
9. Літературознавчий словник-довідник / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – Т. 1. – К. : Академія, 2007. – 351 с.
10. Українська мова. 5-12 кл. Програма для загальноосвітніх шкіл / К.; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.



Олена Самокіша

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – канд. філол. наук,

доц. Федчук Л. І.)

ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАЗКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

До найважливіших наукових і практичних проблем учительської праці належить широке коло питань, пов'язаних з розвитком

пізнавальної активності школярів, адже якщо учень буде пасивним на уроці, у нього падатиме інтерес до навчання, знижуватиметься його ефективність.

Одним з ефективних прийомів залучення учнів до роботи на уроках української мови, формування в них бажання вчитися є лінгвістична казка, використання якої не тільки оживляє заняття, а й зацікавлює дітей виучуваною темою, робить складний матеріал доступнішим.

Лінгвістична казка є різновидом літературної, але відрізняється від неї насамперед притаманним їй принципом науковості. Бо якою б емоційною та цікавою вона не була, – головне призначення її в тому, щоб подати учням певні теоретичні відомості. Дійовими особами лінгвістичної казки виступають одиниці мови, мовознавчі поняття, граматичні правила [1, с. 4].

Про доцільність використання прийому лінгвістичної казки на уроках української мови висловилися на сторінках спеціальних методичних посібників та фахових періодичних видань чимало вчителів-практиків. Так, Є. Шевченко переконана, що казка збуджує творчу думку дітей, переносить їх у чарівний світ слова, допомагає осягнути його таємниці [5, с. 7]. В. Василенко зазначає, що учні з великим бажанням сприймають найскладніший матеріал, якщо їм цікаво, а зацікавити дітей можна саме використанням лінгвістичної казки [2, с. 35]. Г. Плохотнюк, узагальнюючи результати власного досвіду роботи, стверджує, що використання лінгвістичних казок істотно підвищує ефективність уроку [4, с. 42]. Доцільність ознайомлення з мовним матеріалом через казку переконливо доводить і О. Бондар [1, с. 6].

Мета статті – з'ясувати місце лінгвістичної казки в структурі уроку української мови та виявити можливі способи її використання.

Застосовувати казку можна в будь-якому класі під час вивчення різних розділів шкільного курсу української мови. Зокрема, неабиякий вплив має вона на підвищення рівня грамотності учнів, осмислене сприймання ними орфографічного матеріалу, міцне засвоєння правил правопису, вивчення яких припадає на 5-7 класи. Жанр казки вибирається тут не випадково, адже психологія підлітків характеризується бурхливими виявами як у зовнішньому, так і у внутрішньому житті дитини. Навчальна діяльність дітей цього віку – це не тільки робота, спрямована на засвоєння знань й умінь, це й засіб формування мотиваційно-потребової сфери учня.

Використовувати лінгвістичні казки можна по-різному: і як форму подачі навчального матеріалу, і як ілюстрації до теоретичного матеріалу підручника, і як засіб закріплення вивченого, і як прийом для розвитку зв'язного мовлення учнів.

Так, учителі охоче вдаються до лінгвістичної казки на етапі пояснення нового матеріалу, адже граматичні поняття, правила, пропущені через цікаву історію, „оживають”, стають зрозумілішими. Але варто пам'ятати, що робота над лінгвістичною казкою не повинна обмежуватись пасивним сприйманням тексту, потрібно розвивати вміння активно слухати й робити певні висновки. Тому перед читанням казки вчитель повинен дати учням випереджувальне завдання, наприклад: спробуйте на основі тексту прослуханої казки сформулювати певне правило. Наведемо приклад казки, текст якої дає можливість виконати таке завдання. Цю казку можна використати, вивчаючи тему „Правопис префікса с-(з-)” (5 клас). Вона має назву „Префікс С шукає друзів”.

„У місті Морфеміка, на вулиці Значущій жив самотній префікс С. І так набридло йому бути самотнім, що вирішив він вирушити на пошуки друзів.

Свої пригоди префікс розпочав зі скверу, який розташовувався поряд з його будинком. Прийшов С туди, а там видимо-невидимо різних слів, усі вони граються, катаються на каруселях. Засоромився С великої кількості слів, але раптом помітив слово *Рушити*, яке сиділо на лавці під березою. Підійшов до нього С, тільки-но хотів сісти поруч, як *Рушити* взяло й зрушило з місця, не залишивши за собою й малого сліду.

– От який гордяк, – подумав С і пішов зі скверу в напрямку озера.

На березі С зустрів слово *Ловити*, яке сиділо з вудкою в руках. Цікаво стало С, що ж спіймає це слово, але тільки-но він підійшов, щоб запитати, як *Ловити* зловило величезного карася, зірвалося з місця й побігло вихвалитися своєю здобиччю.

І тут С спіткала невдача. Префікс уже було подумав, що сьогодні поганий день і він не зможе знайти друзів, сів на травичку і з сумом почав дивитися у воду. Довго сидів С над річкою, аж раптом відчув дотик до плеча, підвів очі й побачив над собою слово *Кликати*. Воно засміялося й сказало:

– Я скликаю всіх у кафе „Птах”, там сьогодні буде дуже весело. Ходімо зі мною.

– Ні, не піду, ніхто не хоче зі мною дружити, – відповів С.

– Ходімо! – потягнуло його за руку *Кликати*, – не пошкодуєш. Погодився С. Прийшли вони в кафе „Птах”, а там безліч слів, і всі вони починаються літерами *К, П, Т, Ф, Х*. Одразу присутні звернули увагу на префікс С, узяли його за руку й повели у веселий танок. З тих пір префікс С дружить лише зі словами, що починаються літерами *К, П, Т, Ф, Х*”.

Ще більше похваляється робота дітей, коли лінгвістична казка буде інсценізована заздалегідь підготовленими учнями.

Після прослуховування казки, що містить теоретичний матеріал, корисно звернутися до дітей з питання: „Що ви дізналися з казки про...?“, можна запропонувати учням переказати прослухане, пояснити окремі моменти.

На етапі закріплення вивченого матеріалу цілу лінгвістичну казку читати недоцільно. Тут варто запропонувати учням лише її початок, а далі діти братимуть участь у подіях, передбачених почутим сюжетом. Так, на етапі закріплення вивченого з теми „Правопис префіксів пре-, при-, прі-“ (5 клас) можна запропонувати дітям виконати таке завдання-казку:

„Було це дуже давно. В одному королівстві жила вередлива принцеса. Старших вона не слухала, учитися не хотіла, із занять королівського писаря втікала. Одного разу написала такий указ: „Я, принцеса на призвисько *Всезнаюча*, наказую пренести мені корзину пригарних весняних квітів“. Час минав, та ніхто не приносив квітів. Нарешті королівський писар пояснив, що жодна квітка не з'явиться в палаці, поки не будуть виправлені помилки в указі”.

Після прослуховування уривку казки вчитель звертається до учнів зі словами: „Допоможіть принцесі виконати це завдання; поясніть їй правила написання префіксів”.

А ось приклад того, як за допомогою казкового сюжету можна урізноманітнити, зробити цікавою традиційну орфографічну вправу: вставити пропущені букви. Перед тим, як запропонувати учням роботу такого типу, учитель повідомляє: „Якось на галявині відпочивали слова. Розклали вони проти сонця свої букви-намистинки. Та раптом з'явився Змій й украв деякі букви. Засмутилися слова. Не можуть без своїх частинок додому повернутися. Давайте, діти, допоможемо їм відшукати втрачені ними букви”.

Виявити ступінь усвідомлення учнями матеріалу з тієї чи іншої теми допомагають творчі завдання, які здебільшого пропонуються вчителем наприкінці уроку чи як домашнє завдання. Так, школярі можуть продовжити розповідь за прослуханим початком або скласти власну казку, наприклад, на тему „Пригоди М'якого знака” або „Як помирилися двійники Апостроф і Кома”.

Словесники успішно практикують використання під час вивчення орфографічних тем не лише окремих лінгвістичних казок чи побудованих на їх сюжетах завдань, а й окремі уроки-казки. Таким, наприклад, є урок „Наш друг – Апостроф!”, розроблений учителем-методистом Журавлівської СЗОШ Тульчинського району Вінницької області О. Панчук й опублікований в журналі „Дивослово” [3].

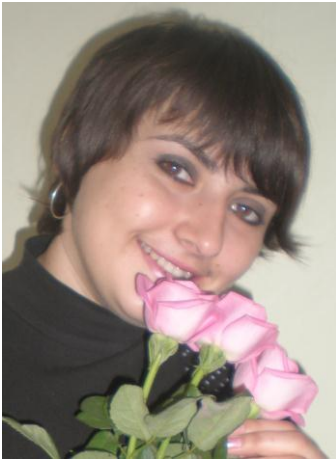
Отже, використання лінгвістичних казок – це велике поле для творчості як вчителів, так і учнів, адже цей прийом можна використовувати в поєднанні з різними завданнями, на різних етапах уроків. Він допомагає

зацікавити учнів, повернути їхню увагу до виучуваної теми, стимулює пізнавальну активність, сприяє оволодінню культурою усного й писемного мовлення, навичками вільного користування мовним багатством у різноманітних мовних ситуаціях, пробуджує творчість.

Література

1. Бондар О. С. Лінгвістична казка на уроках української мови. 4-6 класи / О. С. Бондар. – Т. : Навч. книга – Богдан, 2007. – 48 с.
2. Василенко В. Лінгвістичні казки на уроках української мови / Валентина Василенко // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 7. – С. 35–39.
3. Панчук О. Наш друг – Апостроф! (Урок-казка у 5 класі) / Олена Панчук // Дивослово. – 2009. – № 5. – С. 14–15.
4. Плохотнюк Г. Чарівна карусель. Лінгвістичні казки на уроках мови. 5 клас / Галина Плохотнюк // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – № 1 (16). – С. 22–26.
5. Шевченко Є. Ф. Граматичні казки на уроках рідної мови. 5-8 класи / Є. Ф. Шевченко. – Т. : Навч. книга – Богдан, 2009. – 21 с.

Розділ III. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Юлія Вознюк

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
ст. викл. Ткачук Т. П.)*

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВЕЛИКИХ ЕПІЧНИХ ТВОРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 10 КЛАСІ

**(на прикладі роману Панаса Мирного та
Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла
повні?“)**

У сучасних умовах реформування освіти та постійного оновлення змісту навчальних програм з української літератури виникає необхідність якнайглибше й всебічно дослідити методичні основи створення навчальних ситуацій, які сприяють організації безпосереднього ефективного спілкування на уроках. Це завдання є особливо актуальним у старших класах, коли учні вивчають великі за обсягом та нелегкі за сприйманням епічні твори.

Під час читання й аналізу художніх творів одним з основних завдань учителя є спрямування учнів не лише на сприйняття художнього тексту, а й на розуміння авторського задуму, системи образів-персонажів, тієї епохи, у яку жив і творив митець [2, с. 50]. Для цього словесник повинен використовувати весь арсенал методичних знахідок сьогодення.

Дослідження процесу вдосконалення роботи старшокласників над художнім твором перебуває в колі наукових інтересів багатьох методистів (Н. Лаврусевич, Л. Панчук, Г. Токмань, З. Шевченко). Питання організації читання художнього твору учнями 10–11 класів порушують у методичних дослідженнях Т. Бугайко, О. Дорошкевич, Г. Токмань, В. Неділько, Т. Пахомова, О. Сафонова, Г. Сидоренко, Б. Степанишин. Вивченню читацьких інтересів старшокласників приділяли увагу Н. Волошина, Є. Пасічник та ін.

Аналіз теоретичного матеріалу з цієї проблеми засвідчив, що організація вивчення великих епічних творів у старших класах потребує оновлення й повинна відповідати конкретним навчальним умовам. Учитель має не просто користуватися досвідом, напрацьованим до нього, а вносити в навчальний процес щось своє, нове.

З огляду на сказане **мета** нашого дослідження полягає в узагальненні найновіших теоретичних відомостей з питань особливостей вивчення епічних творів у старших класах та розробці методичних рекомендацій щодо організації їх вивчення.

Об'єкт дослідження – процес вивчення української літератури в 10 класі загальноосвітньої школи.

Предметом дослідження є організація читацької та перцептивно-аналітичної діяльності старшокласників за допомогою оптимальних методів і прийомів у процесі вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”.

Аналіз твору розпочинається з дослідження загальних положень, базових категорій, якими є принципи аналізу художнього твору. Борис Степанишин поділяє їх на загальнономистецькі та методичні. До загальнономистецьких належать такі:

- безперервність у сприйнятті художнього твору;
- правильне співвідношення сприйняття й аналізу;
- поєднання загальноприйнятих оцінок твору з особистими;
- критичний підхід до художнього рівня літературного твору;
- вибірковість аналізу;
- єдність змісту твору й авторської концепції;
- поєднання свободи й необхідності в контактах системи „літературний твір – читач”;
- єдність читання, сприймання, аналізу;
- читач – суб'єкт аналізу [3, с. 56].

Методичними засадами аналізу художнього твору є такі положення:

1. В основі аналізу художнього твору – текст, а не літературознавчий чи методичний посібник.
2. Розкриття умовності підтексту.
3. Мистецьке трактування художнього твору.
4. Теорія літератури – своєрідний компас аналітичного процесу.
5. Зразок аналізу в літературно-критичній класиці.
6. Мета аналізу – розвиток естетичних читацьких смаків.
7. Аналіз не повинен бути ілюстрацією до готових тверджень.
8. Варіантність аналізу [3, с. 57].

На своїх уроках ми намагалися втілювати вище згадані принципи й отримали хороші результати: учні не лише активно висловлювали власні міркування про роман, але й отримали ґрунтовні знання з теми.

Щоб урок був вдалим, недостатньо лише дотримуватися загальних принципів навчання літератури, потрібно насамперед визначити схему роботи над твором. Наприклад:

1. З'ясувати, на яких епізодах, образах, проблемах потрібно зупинитися детально, адже весь твір за кілька уроків охопити неможливо.

2. Приготувати систему запитань та орієнтовні відповіді. Звичайно, запитання теж певною мірою є орієнтовними, адже повністю передбачити хід уроку не можна.

3. Стежити, щоб старшокласники, відповідаючи на запитання, зверталися до тексту, особистого досвіду, а не підручника. Тоді учні краще запам'ятають матеріал, адже він буде критично осмисленим, проаналізованим і стане особистим надбанням кожного з десятикласників.

4. Вибирати оптимальний шлях аналізу, методи й прийоми роботи над художнім твором.

5. Залучати до роботи всіх учнів.

6. Поєднувати самостійну роботу школярів з коментарями та доповненнями вчителя. Створювати умови для творчості учнів.

5. Зрозуміло формулювати домашнє завдання.

На нашу думку, є дві заповіді, які повинен знати кожен учитель літератури. Перша: ідучи на урок, ви просто зобов'язані знати більше за своїх учнів, повинні завжди зацікавлювати їх новинками, навіть тоді, коли здається, що все уже сказано. Друга – не можна починати вивчення великого за обсягом твору, не переконавшись, що всі учні знають його текст. Адже від цього залежить ефективність подальшої роботи, якість засвоєння дітьми програмового матеріалу. Учитель повинен систематично перевіряти, як учні працюють над твором.

Залежно від обсягу та характеру художнього явища, знання його тексту учнями тощо, учитель обирає такий шлях та методи опрацювання твору, який при мінімальній витраті часу забезпечить його найбільш ефективно засвоєння.

До найпоширеніших методів аналізу художнього твору належать такі: художнє читання, коментар, переказ, реферат учня, художня оповідь, лекція, евристична бесіда, створення проблемної ситуації [1, с. 185].

Поєднуючи методичні напрацювання провідних науковців, передовий педагогічний досвід, а також виявляючи власну творчість, учитель повинен створити належні умови для розвивального навчання десятикласників

На власному досвіді ми переконалися, що здійснити це нелегко, проте можливо. Наведемо приклади деяких методів і прийомів, які ми застосовували на своїх уроках. До них належать такі: слово вчителя, бесіда, переказ, реферативні повідомлення учнів, творчі письмові роботи, проблемні запитання, складання плану-характеристики героя, літературний баскетбол, „Логічна скарбниця”, „Незакінчені речення”, літературна гра.

„Логічна скарбниця”: складіть два запитання до матеріалу, який ви прослухали на уроці (маєте знати відповіді на них). Потім школярі дістають запитання зі скарбниці й діляться ними з класом. Якщо діти відповідають правильно, то стають багатшими на 1 бал, якщо ні, то поповнюється „бюджет” учителя.

Реферативні повідомлення учнів на теми: „Історія написання роману Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”, „Жанр соціально-психологічного роману в історії української літератури”, „Життєва основа твору Панаса Мирного та Івана Білика” тощо.

Проблемне запитання. Скільки назв мав роман? Чому його називали саме так? (два: „Пропаша сила”, „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”).

Бесіда-аналіз з елементами розповіді вчителя:

- Які події лягли в основу твору?
- Розкажіть історію написання роману.
- До якого жанру належить твір? Охарактеризуйте його.
- Який настрій переважає на його початку? Чому?
- Як розвиваються події далі? Чого більше: ліризму чи реалізму?
- Хто є головним героєм твору?
- Які персонажі ще зустрічаються в романі?
- Охарактеризуйте тему роману „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”. У чому полягає багатоплановість твору?
- Визначте основні проблеми, на яких акцентує увагу автор. Поясніть їхнє розкриття в романі.
- Охарактеризуйте ідею роману. Визначте авторську концепцію твору.

Складання плану-характеристики Ничипора Варениченка.

Твір-мініатюра „Який персонаж роману мені найбільше імпонує? Чому?”

Твір-роздум „Чи можна виправдати Чіпку?”, „Вплив сімейного виховання на формування особистості дитини”, „Характеристика жіночих образів роману”.

Літературна гра „Хто з героїв і героїнь роману...”:

1) „... дізнавшись від бабусі, що Бог усіх „хлібом годує”, дивується, чому це мати сама „хліб заробляє, – ось досі з роботи нема”? (Чіпка);

2) „... випасав селянську худобу, з того й жив”? (Дід Улас);

3) „... до багатіїв горнувся, а на голоту дивився згорда, хоч сам вийшов із бідноти”? (Грицько);

4) „... часто вживав прислів'я „Своя сорочка ближча до тіла”, „Дарованому коневі в зуби не дивляться”, „Як багатство, то й щастя”? (Грицько);

5) „... намагалася повернути свого чоловіка до чесної праці, а, втративши надію на щасливе життя з ним, накладає на себе руки”? (Галя);

6) „... дізнається про страшний злочин сина і, перемагаючи материнське почуття любові, іде до волості, щоб заявити на нього”? (Мотря);

7) „... покарала наймичку тим, що почепила їй на шию ненароком задавлене кошеня й примусила так прилюдно мазати панські кухні”? (Пані генеральша);

8) „... низенька, чорнявенька, не дуже хорошої вроди дівчина”? (Христина);

9) „А й дитина ж то вийшла – на славу. Повновидне, чорняве, головате, розумне... Тільки якесь невеселе, вовчувате, тихе”? (Чіпка);

10) „З молодих літ зсушена то працею, то нуждою, суха, як опеньок, тиха, бідненько зодягнена”? (Мотря);

11) „Маленька, кругленька, швидка й жвава, одягнена в зелене убрання, між високим зеленим житом здавалася русалкою...” (Галя).

„Незакінчені речення”:

- Роман Панаса Мирного й Івана Білика навчив мене...
- Найбільше мені сподобалося те, що Чіпка...
- Мене вразило...
- Я не розумію, чому...
- Я не погоджуюся з тим, що...

Літературний баскетбол: учні складають запитання, по черзі „кидають” їх комусь із класу. Десятикласник має відповісти, а якщо не знає – передати пас іншому. Хто відповів, кидає своє запитання, і так далі...

На нашу думку, застосування таких методів і прийомів дає змогу поєднувати творчу діяльність учня з ефективним та цікавим процесом засвоєнням знань, визначених програмою. Відбувається співпраця вчителя й учнів, спілкування типу „дослідник (учень) – радник (учитель)”, за якого на уроці цікаво всім. Застосовані методи й прийоми дали помітні результати, адже десятикласники дійсно активно та творчо працювали, зацікавилися матеріалом і ставили запитання, які приємно дивували.

Отже, учитель має бути творцем у будь-яких ситуаціях, навіть коли використовує традиційні методи навчання й повідомляє важкий для сприймання матеріал. Лише за умов креативності вчителя можлива творчість учнів і, відповідно, якісна літературна освіта.

Література

1. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підруч. для ст.-філол. / Л. Ф. Мірошниченко – К. : Ленвіт, 2000. – 231с.
2. Пасічник Є. А. Ще раз про концепцію цілісного аналізу / Є. А. Пасічник // Українська мова та література в школі. – 1985. – № 6. – С. 43–51.
3. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ „Проза”, 1995. – 256 с.



Ольга Гладун

студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. філол. наук,
проф. Іваницька Н. Л.)

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ПІСЕНЬ МАРУСИ ЧУРАЙ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ АВТОБІОГРАФІЧНИХ МОТИВІВ

Однією з найяскравіших постатей, досліджуваних літературознавцями, фольклористами й етнографами, вважають постать

Марусі Чурай. Це дівчина, патріотичні заслуги якої важко оцінити. Народ возвеличив її талант і, незважаючи на досить суперечливі біографічні дані, звинувачення та наклепи, „записав” її пісні в невмирущу книгу життя українського народу.

Щоб допомогти учням глибоко усвідомити виховне та історичне значення пісень Марусі Чурай, потрібно перш за все ознайомити їх з біографією дівчини. Історія життя Марусі Чурай – у її піснях [4, с. 11], – так вважає Г. Дегтярьова. Н. Уріна пропонує розглядати життєтворчість поетеси через аналіз образів, які її оточували [8, с. 48]. Дослідженням біографії й творчого шляху Марусі займалися І. Антропова, Н. Вихрист, Ю. Отрошенко, Н. Фіценко, О. Чупринін та ін.

„Жіноча література”, „жіноча поезія” – ці словосполучення міцно вкоренилися в українському літературознавстві. Кваліфікуючи доробок певної авторки як жіночу літературу, критика тим самим дає їй занижену оцінку, розуміючи такі твори як легкі, здебільшого необтяжені серйозною філософською або суспільно-етичною проблематикою [3, с. 73]. Пісні Марусі Чурай і представлене в них буття стає чи не найважливішою та найсерйознішою темою не лише в українській літературі.

Тема вивчення пісенної спадщини поетеси передбачає ознайомлення з творами „Засвіт встали козаченьки”, „Віють вітри, віють буйні”, „Ой не ходи, Грицю...”. Новою програмою з української літератури у восьмому класі виділено для цього дві години. Передбачається розгляд таких ключових питань: тематика й проблематика пісень Марусі Чурай; їх основні образи та провідні мотиви.

Перед вивченням пісень варто зупинитися на розгляді біографії авторки. Розпочинаючи ознайомлення з життєписом М. Чурай, необхідно спершу висловити принципові зауваження й виділити суперечності, які стосуються її біографії. Важливість творчого здобутку поетеси для українського народу заперечень не викликає, але певні життєві подробиці потребують пояснення. Як правило, думки дітей з цього приводу розходяться. Одні принципово вважають дівчину винною, інші ж – навпаки, виправдовують тяжкий гріх посягання на чуже життя коханням. Вивченню біографії Марусі Чурай у програмі з української літератури приділено надто мало уваги. Щоб школярі зрозуміли причини написання таких творів, потрібно подавати не скупі факти, а історичну правду.

На нашу думку, немає коректнішого й правдивішого опису життєвих подій Марусі Чурай, ніж у Л. Костенко. Науковці, що займалися вивченням творчості легендарної поетеси, зверталися й звертатимуться до роману „Маруся Чурай” і до трактування образу головної героїні.

Учитель української мови та літератури Н. Фіценко пропонує розглядати образ Марусі нерозривно з образом України, поєднуючи при цьому історичне минуле нашої Вітчизни з нелегким і схожим на нього життям дівчини [7, с. 23]. „В образі Марусі Чурай, що зливається з образом України,

уособлені кращі моральні риси українського народу, його найвищі духовні злети” [7, с. 23]. І. Павлів пропонує постійно звертатися до пісенного доробку легендарної співачки, бо лише таким чином, на його думку, учням можна донести ідею, мотиви їх написання. Учитель приділяє увагу не лише вивченню пісень поетеси, він досліджує біографічні відомості про походження, її дитинство, розкриває всі суспільні обставини, що формували характер дівчини, визначає, чому її образ асоціюють і порівнюють з образом України, чому вона звертається до любовної тематики, переплетеної з історичними подіями в Україні [6, с. 47]. Методист подає учням усебічний аналіз характерів героїв творів за допомогою таблиці, де описані основні особливості характеру та чинники, що впливають на його формування. Учні доповнюють таблицю й співвідносять уже згадані риси характеру з певними образами. На заключному етапі І. Павлів пропонує метод „Гронування”, ключовим словом якого є *Маруся Чурай*. Її учитель асоціює з Ліною Костенко, Полтавою, добою Хмельницького, провідними рисами її характеру (гордістю, ніжністю, закоханістю, безсмертям душі), а головне – з піснями [6, с. 49].

І. Антропова возвеличує народну поетесу, роблячи її причетною до написання поетичного літопису нашої Батьківщини. Надзвичайно важливим під час вивчення творчості Марусі Чурай учитель вважає не лише виразне читання творів, але й обов’язкове прослуховування аудіозаписів [1, с. 8]. Кожна пісня, на думку І. Антропової, присвячена певній події з життя Марусі чи України, тому необхідно ознайомити учнів з біографією легендарної поетеси. Учитель пропонує послухати уривок з народної думи „Орлику, сизий орлику, молодий Чураю!”, що розповідає про трагічну загибель батька Марусі [1, с. 11]. Також варто приділити увагу пісням про кохання Марусі й Гриця – „Зелененький барвіночку”, „Грицю, Грицю, до роботи”, „Ішов милий горонькою”. Вивчення трагічного завершення любовних стосунків пари слід поєднати з прослуховуванням творів: „Чом не гудуть буйні вітри”, „В кінці греблі шумлять верби”, „Прилетіла зозуленька”, „Віють вітри, віють буйні”, „Чи ти, милий, пилом припав” тощо. Насамкінець – „Болить моя головонька від самого чола”, „Ой не ходи, Грицю, та й на вечорниці”. І. Антропова використовує посилання й цитати з роману Л. Костенко „Маруся Чурай” [1, с. 13]. Слід зауважити, що в такому трактуванні цей образ стає дійсно чітко виписаним і зрозумілим. Н. Уріна пропонує розглядати образи й мотиви пісень з допомогою проблемних питань та тестів [8, с. 48]. „Маруся Чурай – це голос наш. Це пісня. Це душа”, саме таку тему уроку пропонує Н. Вихрист [2, с. 29]. Учитель починає розповідь про Марусю та її творчість з легенд і переказів про неї, що, безумовно, є дуже важливим аспектом на початковому етапі вивчення творчості молодшої поетеси. Г. Дегтярьова пропонує попередньо дати учням завдання знайти біографічні відомості про Марусю, при чому такі, які б відрізнялися деякими фактами. На уроці методист починає роз’яснення таких розбіжностей, паралельно

аргументуючи їх уривками з творів Марусі Чурай та уривками з роману Л. Костенко [4, с. 12]. Ю. Отрошенко досліджує родовід легендарної народної поетеси. Автор статті не піддає сумніву легендарність співачки й акцентує увагу на її популярності серед українських письменників. Хоча й не приховує жалю з приводу того, що „переважну більшість сюжетів про життєтворчість Марусі Чурай становлять теми ревнощів, помсти і смерті... одне слово, пригодницькі колізії, детектив...” [5, с. 36]. Ю. Отрошенко пропонує розглядати життя Марусі як „весну кохання”, оскільки не важливо, як закінчилося кохання, головне, що воно було й принесло нашому народові невмирущі твори на довгу пам'ять. Ми погоджуємося з О. Гальонкою в результативності запропонованого нею уроку-інсценізації за мотивами творів Л. Боровиковського, Л. Костенко й пісень, приписуваних Марусі Чурай [3, с. 74].

Як бачимо, педагоги й методисти по-різному підходять до вивчення цієї теми. На нашу думку, вивчення творів Марусі Чурай слід, звичайно, почати з дослідження біографії поетеси. Як уже було зазначено вище, вона досить неоднозначна, особливо ті відомості, що стосуються отруєння Гриця. Напевно, доречно було б поставити на початку уроку проблемне запитання „Чи сумісні талант і гріх?”. Дослідження різнобічних сторін життя Марусі (сімейний стан, духовне бачення світу, поневіряння, страждання тощо), в тому числі опрацювання теоретичного матеріалу й роману Л. Костенко „Маруся Чурай”, дає нам змогу зробити чіткі висновки й отримати однозначну відповідь на поставлене проблемне питання. Зауважимо, що весь творчий доробок народної поетеси присвячений певним подіям з життя України чи народу, що дає право ілюструвати розповідь про неї уривками з пісень. Урок повинен стосуватися тематики творів, дослідження причин і наслідків їх написання. Заняття повинно бути насиченим цікавими проблемними запитаннями, бесідою, можливо, дискусією. Учні повинні глибоко зазирнути у внутрішній світ Марусі Чурай та українського народу, зрозуміти, за що народ любив просту дівчину. У цьому допоможуть інсценізації роману. Твір вивчається в 11 класі, але перегляд уривків лише поглибить сприймання пісенного доробку поетеси. На нашу думку, найкраще висвітлено трагедію почуттів дівчини в монолозі у в'язниці з третього розділу „Сповідь”. Щоб закріпити знання біографії поетеси, можна використати тестування або кросворд. Доречним було б і написання твору-роздуму як відповідь на одне з проблемних запитань, поставлених на уроці.

Ми вважаємо, що необхідно приділити увагу дослідженню творів поетеси: розкриттю їх теми, ідеї, мотивів, проблематики, дати повну характеристику образів і художніх особливостей. Важко не помітити, що Маруся Чурай кожну пісню присвячувала певній події особистого чи історичного життя українського народу. Наше завдання – дати учням якомога повнішу інформацію про тодішній стан України, при цьому важливо пам'ятати, що ми не ставимо за мету показати біль і страждання Марусі, не

прагнемо, щоб школярі жаліли її й через це любили її твори й поважали створений віками образ молоді безталанниці. Навпаки, її пісні – це голос добра, голос України, голос, що веде до процвітання. Слід показати восьмикласникам значення пісні для українського народу. Лише за таких умов можливе повноцінне сприймання учнями творів, передбачених програмою для вивчення.

Література

1. Антропова І. Вона хотіла лиш любові / Ізоolda Антропова // Сільська школа України. – 2003. – № 25. – С. 7–14.
2. Вихрист Н. Маруся Чурай – „Це голос наш. Це пісня. Це душа” / Наталія Вихрист // Позакласний час. – 2008. – № 1. – С. 29–33.
3. Гальорка О. Дівчина з легенди (За мотивами творів Л. Боровиковського, Л. Костенко, пісень, приписуваних Марусі Чурай) / Олександр Гальонка // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 7. – С. 73–78.
4. Дегтярьова Г. Історія життя Марусі Чурай – у її піснях / Галина Дегтярьова // Все для вчителя. – 2003. – № 3 (січень). – С. 11–14.
5. Отрошенко Ю. Пісні Марусі Чурай і сучасність // Юлія Отрошенко // Українська культура. – 2007. – № 6. – С. 36–38.
6. Павлів М. „Нерівність душ – це гірше, ніж майна!” : урок-гендерне дослідження за романом „Маруся Чурай” / Микола Павлів // Дивослово. – 2010. – № 3. – С. 46–50.
7. Фіценко Н. Маруся Чурай – це голос України, її душа : урок духовності за романом Л. Костенко „Маруся Чурай” / Наталія Фіценко // Все для вчителя. – 2001. – № 7 (березень). – С. 23–24.
8. Уріна Н. В. Герої роману Л. Костенко „Маруся Чурай” : урок / Н. В. Уріна // Все для вчителя. – 2008. – № 10. – С. 48–49.



Людмила Дерман

*студентка V курсу спеціаліст ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
ст. викл. Ткачук Т. П.)*

ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (на матеріалі п'єс Івана Карпенка-Карого „Мартин Боруля” та „Хазяїн”)

„Школа – духовна колиска народу”, – писав В. Сухомлинський. Неможливо не погодитися з його словами. Адже саме в школі починається формування особистості, вихованої майстрами своєї справи на кращих зразках світової й національної культури.

Значну роль у становленні свідомості кожного учня відіграє вивчення на уроках української літератури художніх творів вітчизняних майстрів слова, що є досить складною справою, адже в кожному класі протягом навчального року діти ознайомлюються з творами, різними за жанром, обсягом, складністю. Від того, наскільки цілеспрямовано вчителю вдається врахувати вікові особливості сприймання учнями певного жанру, змісту,

активізувати емоції, мислення школярів, значною мірою залежатиме результат опрацювання твору, його позитивний вплив на всебічний, особливо мовленнєвий, розвиток дитини.

Вивчення різних за жанром творів вимагає неоднакової підготовки, добору своєрідних методів і прийомів роботи. Якщо говорити про сучасні проблеми, то часто трапляється так, що лірику вивчають, як епос, думу чи билину – як пісню, а оповідання, повість, роман чи будь-який драматичний твір опрацьовують за одним трафаретом. Ознайомлення ж з кожним з цих жанрів потребує особливої, властивої лише йому, манери.

Ми будемо говорити про вивчення драматичних творів, оскільки помітили, що сьогодні відсутнє належне підґрунтя їх опрацювання. Це – суттєва проблема, яка потребує вирішення й зумовлює необхідність урахування таких факторів: особливостей вікової та педагогічної психології учнів старшого віку, психологічних особливостей сприймання ними драматичних творів, впливу уяви на розуміння змісту цього літературного роду, властивостей емоційної чутливості юнацтва.

Деякі теоретичні й практичні аспекти названої проблеми в різний час вивчали такі методисти: О. Дорошкевич, М. Рибникова, В. Голубков, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, К. Сторчак, Є. Пасічник, Б. Степанишин. Тією чи іншою мірою жанрові й родові особливості драматичних творів досліджували О. Бандура, Н. Волошина, Я. Голобородько, Л. Дем'янівська, Й. Кисельов, М. Кудрявцев, В. Неділько, Н. Падалка, Г. Токмань та ін. Проте сьогодні ще не існує чітко сформованої системи їх аналізу в старших класах.

Об'єкт нашого дослідження – процес вивчення драматичних творів на уроках української літератури в 10 класі загальноосвітньої школи, а **предмет** – практична робота над п'єсами І. Карпенка-Карого „Максим Боруля” та „Хазяїн”.

Мета статті – проаналізувати особливості вивчення драматичних творів у школі, розробити методичні поради молодому вчителю щодо їх вивчення в 10 класі.

Н. Падалка та В. Цимбалюк детально розглядали особливості драматичного способу відображення дійсності, які й визначають специфіку вивчення драматичних творів у школі: „На суттєву ознаку драматичного роду вказує сам термін „драма”, що походить від грец. „агата” (дія, дійство). Спираючись на це первісне значення терміна і враховуючи багатовіковий досвід розвитку драми, можемо сказати, що визначальною особливістю драматичного роду є відображення життя як безпосередньої дії, художнє відтворення діяльності людини. При цьому дія виступає як така, що відбувається зараз, у теперішньому часі. Своєрідна позиція й авторського „я” відносно зображуваної дійсності: у ліриці особистість автора – на першому плані; в епосі – на другому (в авторському тексті); у драмі авторське „я” майже зникає, тут діють самі персонажі” [2, с. 36].

З огляду на сучасний стан справ, можемо сказати, що учням бракує правильного й чіткого усвідомлення самого поняття про драму як роду літератури та її відмінності від інших літературних родів. Часто школярі, як показує практика, розглядаючи особливості драматичного твору, вказують лише на його зовнішні ознаки: розмовну мову, діалог, монолог. Лише частина учнів правильно усвідомлює головну особливість драматичного твору – відображення життя у формі безпосередньої дії.

У своїх роботах Є. Пасічник також звертає увагу на специфіку вивчення драматичних творів: „Психологічні дослідження підтверджують, що під час читання п'єси в учнів набагато гірше працює відтворювальна уява, ніж, скажімо, під час читання епічних творів. Це пояснюється відсутністю розгорнутої авторської мови. Специфіка драматичного твору вимагає від учителя застосовувати насамперед такі методичні прийоми, які сприяють розвитку уяви дітей. У цьому певна своєрідність роботи над вивченням драми в школі” [1, с. 78]. Відповідно до цієї думки драматичний твір школярі повинні максимально „програвати” – вивчення має відбуватися на межі з театральним дійством, учні повинні занурюватися в уявний внутрішній світ дійової особи, „прочитати” психологічний підтекст дій і слів героя та збагнути власне ставлення до нього. Саме тому потрібно частіше використовувати метод інсценізації.

Б. Степанишин радить інсценізувати ряд картин твору або й усю п'єсу, організувати з найбільш зацікавлених учнів літературно-драматичний гурток [3, с. 33].

Г. Токмань під час вивчення драматичних творів радить додати пункти „Художня роль ремарок” і „Сценічна історія п'єси”. Вона вважає, що варто звернутися й до таких питань, як „Конфлікт твору”, „Роль діалогів і монологів у п'єсі”, „Художні особливості драматичних творів” [4, с. 115].

У старшій школі має більше поширюватися пообразний, проблемно-тематичний і комбінований типи аналітичної роботи.

Суттєвою проблемою сприймання учнями драматичного твору є охоплення часу дії п'єси. Те, що ми бачимо на сцені або уявляємо під час читання, завжди відбувається в теперішньому часі. Разом з тим учням належить зрозуміти, що витoki конфлікту, його причини, стосунки між персонажами зумовлені життєвими явищами, які існували поза межами п'єси. Саме тому в драматичному творі необхідно вбачати не маленький уривок з життя, викладений у кількох актах, а значний етап людського існування, яке розпочалося набагато раніше від дії п'єси.

Особливістю сприймання драматичного твору є також потреба учнів побачити себе подумки глядачами дії, що відбувається на сцені, створити уявні мізансцени (якими школярі змальовують у власній уяві персонажів у певний момент дії, їхній зовнішній вигляд, місцезнаходження, позу, жести тощо).

Названі особливості й проблеми сприймання школярами драматичних творів є певною мірою причиною того, що навіть у старших класах учні часто неухважні до авторських вказівок, поданих у формі переліку персонажів, ремарок, опису декорацій та обстановки, не звертають уваги на епізодичних персонажів, досить нечітко уявляють зовнішність героїв, особливості їхньої манери говорити, рухатися тощо.

У драматичному творі конфлікт далеко напруженіший, гостріший, ніж у творах епічного жанру: п'єса вимагає стислості в змалюванні явищ життя, динамічного розвитку дії. Безпосереднім виявом її конфлікту є наскрізна дія й лінія контрдії. Учні повинні з'ясувати, як у п'єсі розгортається основна дія та які головні етапи її розвитку, заради чого ведеться боротьба між окремими героями твору, як групуються дійові особи.

Методисти рекомендують робити й коментарі до того, що відбувається в драматичному творі. У старших класах для „унаочнення” зображеного й вираженого в п'єсі радимо визначити ключові проблеми. Учні зможуть не лише інсценізувати відповідні епізоди з твору, а й структурувати його зміст за ключовими проблемами, тим самим увиразнюючи їх.

У результаті дослідження ми виділили домінантні групи методів і прийомів роботи під час вивчення драматичних творів у старшій школі:

- 1) репродуктивні – слово, розповідь, лекція вчителя, різні завдання на відтворення змісту твору;
- 2) евристичні – побудова системи запитань або завдань, опрацювання літературознавчої термінології, бесіда за прочитаним, постановка проблемних запитань, порівняльний аналіз творів, робота над художньою деталлю та ін.;
- 3) читання тексту твору – виразне, повторне, коментоване, вибіркове, читання в особах та ін.;
- 4) дослідницькі – постановка дослідницьких завдань (самостійна робота з текстом драматичного твору), визначення тем для повідомлень та ін.

Наведемо конкретні зразки застосування вищеназваних методів і прийомів роботи над драматичним твором:

1. Репродуктивні методи.

Завдання на відтворення змісту твору.

- Коротко перекажіть основні епізоди драми.
- Детально перекажіть епізоди, які доводять, що цей твір – комедія.

Літературна гра „Чиї це слова?”

- *Нарешті: чи виграв, чи програв, а грошики дай! Живи – не тужи! Усе одно що лікар: чи вилічив, чи залічив – плати! (Тренделєєв).*
- *Стривай же, я женюсь. Завтра батько побалакають з дядьком Мартином, а через два тижні Марися буде моя жінка! Жінка моя!.. (Микола).*
- *Чого нам скучать? У нас є біліярд, бульвар чудесний, панночок скільки хочеш: у неділю бульвар ними цвіте, мов маком всіяний... А*

то збереться компанія, та поїдемо на Сугаклей, варимо кашу, ловимо рибу, печеруємо раки ілі запиваємо трехпробною і співаємо крам-бамбулі! (Степан).

- *Ти осліп од дворянства! І поки ту правду знайдеш, то все хазяйство профиськаєш і все-таки нічого не доб'єшся, і Красовський тебе випре звідціля! (Гервасій).*

2. Евристичні методи.

Сьогодні поширюються ідеї щодо поєднання діалогізму та проблемності як принципів сучасного прочитання української літератури в школі. Діалогізм реалізується як діалог читача з художнім текстом, а також як з'ясування інтертекстуальності самого тексту та розуміння його зв'язків з епохою й мистецьким контекстом. Проблемність учить школяра долати труднощі в собі. Учні отримують запитання, для відповіді на яке в них відсутня інформація. Вони повинні звернутися до книжки, прочитати певний матеріал, який стане витоком їхньої відповіді.

Проблемні запитання:

- Чому Мартину Борулі було так легко здобути дворянське звання?
- Чому йому не вдалося відповідати цьому званню? Які епізоди про це свідчать?
- Яке ідейне навантаження несе образ Гервасія?

Робота в проблемних групах.

Прикладом проведення може бути аналіз п'єси І. Карпенка-Карого „Хазяїн”. Проблемний пошук варто здійснити за питанням: „Формування хижака-землевласника”. У вирішенні його важливо не збитися на розмову лише про образ Пузиря, бо й інші персонажі п'єси (Феноген, Ліхтаренко, Зеленський) дають змогу послідовно простежити становлення капіталіста на землі. Бесіда, яка має відбутися за алгоритмом цього типу аналізу, складається з таких завдань і запитань (діляться вчителем між групами):

- Висловіть своє враження від прочитаного твору.
- Які пристрасті запалюються в стосунках між його дійовими особами?
- Якими шляхами кожен з них іде до свого багатства? Наведіть приклади.
- Поясніть низку дій, які спричиняють до падіння людини в гонитві за наживою: від власної сумлінної праці через сувору економію та експлуатацію – до крадіжок і шахрайства.
- Яка роль діалогів та монологів, ремарок у характеристиці головних персонажів?
- Які засоби сміху в цій комедії свідчать про неабияку художню майстерність Івана Карпенка-Карого? Зачитайте (або інсценізуйте) відповідні фрагменти з твору.
- Які ознаки драматичного твору помітні в цій комедії? Поясніть будову твору.

- Назвіть інші літературні твори, у яких відображені подібні соціальні й морально-етичні конфлікти.
- Що ви знаєте про сценічну долю цієї та інших п'єс І. Карпенка-Карого? Яке ваше ставлення до його творчості та громадянської позиції загалом?

Створення проблемної ситуації.

У підсумковій роботі учнів над змістом твору має бути створена й ключова проблемна ситуація. Її можна досягти завдяки проблемному питанню: „До чого завжди прагне й чим завжди нехтує людина, яка не вибирає засобів до наживи?”

3. Методи читання тексту.

Потрібно звертати увагу на взаємозв'язок первинного сприймання тексту і його подальшого поглиблення в процесі аналізу. Повторне прочитання дає змогу школяреві проникнути в підтекст твору, а це дуже важливо для глибокого розуміння ідеї та образів. Тому в нашій роботі ми використовували метод вибіркового читання епізодів, які несуть виразне ідейне навантаження.

Вибіркове читання.

Прочитайте такі епізоди комедії І. Карпенка-Карого „Мартин Боруля”:

- сцену розмови між Миколою та Степаном;
- сцену, де сперечаються Мартин, Гервасій та Матвій;
- монолог Тренделєєва.

Читання в ролях.

Прочитайте в особах уривки з п'єси І. Карпенка-Карого „Мартин Боруля”:

- розмову Націєвського та Марисі;
- розмову Мартина з жінкою (про обрання хрещених);
- фінальну сцену.

4. Дослідницький метод.

Підготуйте повідомлення на тему:

- „Творча манера І. Карпенка-Карого”;
- „Сценічна доля творів І. Карпенка-Карого”.

Самостійна робота.

Знайдіть у тексті твору цитати, що характеризують епоху, події якої в ньому розгортаються.

Такі методи роботи ми використовували у своїй роботі під час педагогічної практики. Упевнено стверджуємо, що всі вони достатньо ефективні, забезпечують засвоєння учнями навчального матеріалу, формують у школярів правильне уявлення про драматичний твір, його особливості. Проте ми висвітлили лише окремі напрями роботи, які є основними в процесі вивчення п'єс у школі. Вмілий педагог завжди зможе доповнити цей перелік, вдосконалити його, підлаштувати під свій стиль, під конкретний клас.

Література

1. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Єаген Пасічник. – К. : Рад. школа, 1983. – 319 с.
2. Падалка Н. І. Вивчення драматичних творів : посіб. для вчителів / Никифор Падалка, Василь Цимбалюк. – К. : Рад. школа, 1984. – 160 с.
3. Степанишин Б. І. Нові підходи до викладання української літератури / Борис Степанишин // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 31–34.
4. Токмань Г. Л. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Ганна Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 254 с.



Наталія Дмитришина

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

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ ОБРАЗІВ-ПЕРСОНАЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОПОВІДАННЯ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА „ФЕДЬКО- ХАЛАМИДНИК”

На уроках української літератури в шостому класі діти ознайомлюються з творчістю Володимира Винниченка, зокрема з його оповіданням „Федько-халамидник”. На вивчення зазначеного матеріалу програмою відводиться три години.

Цей твір має багатогранний вплив на шестикласників. Особливе зацікавлення дітей викликає головний герой Федько. Розмірковуючи над його поведінкою, моральними принципами, учні не завжди розуміють мотивацію вчинків персонажа, але не залишаються байдужими до них, уявляють себе в схожих ситуаціях. За усталеною на уроках української літератури традицією, що маленькі герої повинні бути для читачів прикладом для наслідування, а їхні вчинки мати лише позитивну виховну спрямованість. Однак образ Федька не ідеальний [4, с. 10]. Йому притаманні негативні риси, що сформувалися під впливом життєвих обставин. Звичайно, ділити літературних персонажів на позитивних і негативних, не визнаючи ніяких проміжних варіантів, дуже просто й зручно. Але хотілося б застерегти юних читачів від такого поверхневого погляду: літературний образ буває настільки багатограним і неоднозначним, що досить важко виявити його справжню суть. Тому саме вчителі повинні зорієнтувати учнів на правильне розуміння персонажів та їх дій. Це вимагає від педагога уважного добору методів і прийомів для здійснення характеристики героїв.

Вивченню образів-персонажів присвячені праці таких учителів-практиків і методистів-дослідників, як В. Галкіна, Л. Мірошніченко, А. Лісовський, В. Неділько, С. Ордатій, О. Орлова, Н. Падалка, Є. Пасічник, С. Пультер, А. Ситченко, Б. Степанишин, Т. Яценко. Проте окремої методики вивчення образів-персонажів твору В. Винниченка „Федько-халамидник” немає. Саме цим і зумовлена актуальність нашої статті.

Мета статті – визначити ефективні методи та прийоми розкриття образів-персонажів оповідання Володимира Винниченка „Федько-халамидник”.

На нашу думку, головне завдання вчителя під час вивчення цього оповідання – допомогти школярам зрозуміти його головного героя, навчити сприймати його як особистість. Для цього можна застосувати прийом **бесіди** з використанням проблемних запитань. Наприклад:

- Чому автор назвав так свій твір?
- Як ви зрозуміли його назву?
- А як би ви назвали це оповідання?
- Чи легко було читати його?
- Прочитайте й проаналізуйте уривки, які вам найбільше сподобались, і поясніть, чому?
- опишіть свій стан, коли дізнались про Федькову смерть.

Доцільним буде, на думку вчителя-практика С. Ордатій, використання такого прийому, як „**Асоціативний куц**” [2, с. 6]. Він спрямований передусім на стимулювання мислення школярів, установлення зв'язків між окремими поняттями та явищами.

Ефективним буде й „**Асоціативний диктант**”, суть якого полягає в тому, що вчитель зачитує прикметники-характеристики, учні записують у першу колонку слова, що асоціюються з Федьком, у другу – з Толею.

Покірний, спритний, чесний, черствий, безсердечний, бешкетливий, ласкавий, ніжний, делікатний, підлий, правдивий, справедливий, пихатий, вірний, зарозумілий, боягузливий, мужній, сміливий, відчайдушний, милосердний, непередбачливий.

Дослідник А. Ситченко наголошує, що не потрібно забувати й про **роботу з підручником** [3, с. 24], яка може розпочатися після отримання такого завдання: *знайти в тексті вислови, що свідчать про ставлення інших героїв до Федька: I-ий ряд – ставлення батька; II-ий – ставлення матері; III-ий – ставлення ровесників.*

Для глибшого розкриття головного образу-персонажу пропонуємо дітям укласти **таблицю** „Оцінка вчинків Федька та їх мотивація рисами характеру”, яка містить такі рубрики: оцінка Федька – дорослими, дітьми, автором, читачами; риси характеру – уроджені, набуті; ситуації – купання під дощем, катання на кризі.

Внутрішню мотивацію поведінки головного героя учні краще усвідомлять, якщо вчитель організує **рольову гру**, у якій братимуть участь соціальний педагог та „Федько”. Їхня розмова може мати такий характер:

- Федьку, чи задоволений ти собою?
- Так.
- А чи аналізуєш ти свої вчинки?
- Не завжди.

- А кого ти хотів би наслідувати?
- Не замислювався.
- Як ти проводиш вільний час?
- Як доведеться. А взагалі, я – дитина природи.
- Тебе карає батько. Знаєш: це насилля. Тобі це подобається?
- Ні.
- То чому ж ти чиниш іноді так з товаришами?
- Не знаю. Мені подобається бути сильним, лідером.
- А тата любиш?
- Так, я за нього...
- А що тобі подобається в батькові?
- Що він не судить мене як дитину, а судить мій вчинок. Він справедливий, тому я ніколи на нього не ображаюсь.
- А що тобі не подобається в ньому?
- Що він мене не сприймає таким, яким я є, надто суворий, застосовує фізичні покарання, порівнює мене з іншими дітьми, вимагає постійної покірності, нетерпимий до моїх витівок.

Буде доречно, якщо педагог після рольової гри запропонує учням „**Зайняти позицію**”: *Федько – особистість* (Так. Ні. Не визначився).

Цікава пошуково-дослідницька робота розпочнеться й після такого запитання:

– Що спільного між Федьком та Толею? (Відповіді можна оформити у вигляді **діаграми Вена**.)

Доцільно запропонувати дітям скласти **сенкан** про образ Федька. Це дасть можливість узагальнити знання, активізувати мисленнєву діяльність школярів. Наприклад:

*Федько
спритний, відчайдушний.
Фантазує, ризикує, рятує.
Виріс людиною честі –
особистість.*

Для того, щоб зрозуміти враження учнів від персонажів оповідання, доцільно використати прийом „**Бачення людей**”, суть якого полягає в постановці такого запитання:

– Через який колір ви передали б образ Федька й чому? А Толі?

Учитель В. Галкіна вважає, що на завершальному етапі роботи над характеристикою головного героя оповідання доцільним буде **проблемне запитання** [1, с. 54]:

– Чи можна назвати останній вчинок Федька благородним?

Відповіді учнів допоможуть учителю з'ясувати, наскільки діти зрозуміли образ та проїнялися ним.

На підсумковому етапі вивчення твору ми пропонуємо вивісити на дошці малюнок з корабликом Федька, запропонувавши школярам схематично

зобразити такий самий у своїх зошитах та наповнити море тими чеснотами, якими вони керуватимуться під час „плавання” у своєму житті.

Отже, найдоцільнішими при вивченні малої прози вважаємо такі методи та прийоми, які, на нашу думку, допоможуть учителеві розкрити образи-персонажі на уроках української літератури, зокрема під час аналізу головних героїв оповідання Володимира Винниченка „Федько-халамидник”: бесіда, „асоціативний куц”, таблиці, схеми, малюнки, діаграма Вена, „асоціативний диктант”, робота з підручником, рольова гра, „зайняти позицію”, сенкан, „бачення людей”, постановка проблемних запитань.

Література

1. Галкіна В. Серцем великий : система уроків з вивчення життя і творчості В. Винниченка в 6 класі / Валентина Галкіна // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 4. – С. 52–57.
2. Ордатій С. С. Бінарний урок за оповіданням „Федько-халамидник” В. Винниченка (українська література – соціальна педагогіка) в 7 класі // С. С. Ордатій // Слово педагога. – 2010. – Квітень (№ 4). – С. 6–7.
3. Ситченко А. Л. Комбінований аналіз оповідання В. Винниченка „Федько-халамидник” / А. Л. Ситченко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2009. – № 3. – С. 22–27.
4. Яценко Т. О. Суперечності в родинному вихованні за оповіданням В. Винниченка „Федько-халамидник” / Т. О. Яценко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – Вересень-жовтень. – С. 10–15.



Інна Кривешко

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МЕТОДИЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ ПАНАСА МИРНОГО ТА ІВАНА БІЛИКА „ХІБА РЕВУТЬ ВОЛИ, ЯК ЯСЛА ПОВНІ?”

*Моя душа чекає дива...
Дмитро Павличко*

Викладання літератури, як жодний інший шкільний предмет, потребує творчого підходу. Це зумовлено своєрідністю професійної діяльності словесника, а також структурою й функціями самого уроку української літератури. У монографії „Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури” О. Куцевол зазначає: „Творчий фактор, який виконує роль загального в педагогічній професії, специфічно втілюється в праці вчителя літератури, що має складну психолого-естетичну природу й пов’язана з естетичним феноменом мистецького явища. Професійна діяльність словесника має яскраво виражену креативогенну сутність (віл лат. creatio – творчість і грец. γεν – породжую, створюю), що подвійно детермінована: з одного боку спілкуванням з продуктом

літературної творчості, з другого, творчою специфікою педагогічної праці” [3, с. 70]. Саме тому необхідно творчо й нестереотипно підходити до викладання літератури в школі, а особливо до творів, що відображають складні реалії тієї чи іншої доби, у яких образи трактуються багатогранно й неоднозначно. До таких програмових творів належить соціально-психологічний роман Панаса Мирного й Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”.

Актуальність статті зумовлена тим, що українська література як предмет художньо-гуманітарного циклу відіграє чи не найголовнішу роль у формуванні свідомості людини, сприяє розвитку креативної особистості, почуттів, смаків, що реалізуються у творчій діяльності, а тому й процес навчання цієї дисципліни вимагає креативно-методичного підходу.

Мета дослідження полягає в розкритті експериментально перевіреної методики вивчення роману Панаса Мирного й Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” за креативно-інноваційною стратегією.

Відомо, що людина народжується двічі – фізично й духовно: біля духовної колиски дитини часто стоїть учитель. Його місія від Бога – долати хаос світлом власного серця, творити гармонію через усвідомлення істини, краси, добра засобами благодатного слова, бо йому належить найвища посада, вище від якої не може бути під сонцем нічого.

Педагог повинен бути златоустом, володіти живим словом не лише з метою інформування, переконання, спонування, але й звеличення душі, прищеплення їй високих моральних якостей і духовних цінностей. Він має бути інтелегентом, інтелектуалом, адвокатом дитини, філософом, оратором, наставником, творцем.

Роботу вчителя-словесника можна охарактеризувати словами К. Паустовського, який писав про те, що кожна мить, кожне слово, кожна думка – це золоті крихти, які треба збирати десятиріччями, щоб потім перетворити у сплав і викувати з нього свою „золоту квітку” [5, с. 6]. Роками вчитель йде до цього. Якими будуть його уроки, залежить від багатьох факторів: життєвого й методичного досвіду, рівня розвитку учнів. Але в одному можна бути переконаним: тільки творець може виховати творця. Тільки особистість, що володіє педагогічною майстерністю, методичною вправністю у виборі форм і методів роботи, здатна вплинути на формування духовного світу учнів.

Трапляється, що школярі пасивно сидять на уроках, слухаючи розповідь, механічно записують, а потім бездумно відповідають на запитання, репродукуючи все те, що їм „надиктував” учитель. Вони розглядають знання, як щось застигле, що треба просто вкласти в голову. Такі учні не будуть мислити критично, поки педагог не створить творчої атмосфери, яка сприятиме їх активному залученню до процесу навчання. А для цього треба дозволити школярам вільно розмірковувати, робити припущення, доводити їх очевидність або безглуздість. Важливим є

спілкування, співпраця вчителя та учнів на уроці. Доречно при цьому згадати слова Генрі Форда: „Зібратися разом – це початок. Триматися разом – це прогрес. Працювати разом – це успіх” [5, с. 6]. З приводу цього О. Куцевол зазначає, що вчитель літератури має сприяти здійсненню певного діалогу, „у якому відбувається розкриття не лише змісту твору, а що найголовніше – самопізнання особистості читачів, осмислення ними власних життєвих цінностей” [3, с. 75].

Отже, основною формою навчально-виховної роботи на уроці літератури є діалогічна взаємодія, яка має творчу природу, не терпить трафаретів і застиглих схем, позаяк зумовлена динамічними процесами сприйняття, осмислення, аналізу літературного твору, живого спілкування та співтворчості його учасників, кожен з яких являє собою творчу індивідуальність [3, с. 75]. Розглянемо форми діалогічної взаємодії на уроках української літератури, звернувшись до вивчення роману Панаса Мирного та Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” в 10 класі.

Розпочинати активний діалог та тісну співпрацю зі старшокласниками потрібно ще з перших уроків вивчення художнього твору. Учителю необхідно передбачати найменші деталі ходу уроку, які є надзвичайно важливими для загального усвідомлення ідеї роману, але можуть бути проігноровані учнями з тих чи інших причин. У першу чергу, ми замислились над тим, як зацікавити їх з перших хвилин роботи, заінтригувати або ж навіть здивувати. Було вирішено розпочати з назви художнього твору. Під час бесіди з'ясувалося, що школярі не звертають уваги на назву, не бачать у ній ідейно-філософського підґрунтя.

Роботу над усвідомленням заголовку необхідно проводити індуктивним шляхом. Реалізувати це можна таким чином: у назві виокремлюємо словосполучення- та слова-опори: „Хіба ревуть / воли, / як ясла повні?”. Практика показує, що учні не усвідомлюють значення слів „ясла”, „воли”, які сприймаються ними як архаїзми, і саме тому сучасним школярам важко зрозуміти ідейно-тематичний підтекст роману. Вчитель поєднує словникову роботу з використанням наочності: добирає ілюстративний матеріал, поєднуючи з художньою розповіддю про об'єкти, що позначаються новими лексемами.

При цьому необхідно застосовувати оптимальні інтерактивні технології, які б сприяли формуванню креативних якостей особистості учня: фантазії, інтересу, ініціативи, непересічності, наявності власної точки зору. З цією метою слід поєднувати різні види завдань, у жодному разі не подавати готових істин, а спонукати старшокласників мислити, самостійно розв'язувати проблеми.

Серед інтерактивних методів і прийомів навчання старшим підліткам чи не найбільше подобається складання сенкану (сенкену, сенквейну). Це ефективна форма роботи, яку можна використовувати на будь-якому етапі уроку.

Сенкан – це міні-стратегія, яка підсумовує інформацію, висловлює складні ідеї, відчуття й уявлення в декількох словах. Він має чітку структуру: 5-рядковий вірш, який відкидає будь-яку другорядну інформацію.

Наводимо зразок використання цього прийому на етапі мотивації.

Слово вчителя. Слово „сенкан” походить від французького слова „п’ять” і позначає вірш з п’яти рядків.

1-й рядок має містити слово, яке позначає тему (іменник).

2-й рядок – це опис теми, який складається з 2 слів (два прикметники).

3-й рядок визначає дію, пов’язану з темою, він нараховує три дієслова.

4-й рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і виражає ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного питання.

Останній рядок містить одне слово: у ньому виражається сутність теми, робиться підсумок. Слова не повинні повторюватися й бути спільнокореневими.

Погляньте на запропонований сенкан і спробуйте здогадатися, з чим буде пов’язана наша сьогоднішня робота:

*Соціальний, психологічний.
Навчає, застерігає, вражає.
У ньому – гірка правда.
Шедєвр.*

(Пропущене слово – *роман*. Отож, сьогодні працюватимемо над аналізом соціально-психологічного роману Панаса Мирного й Івана Білика „Хіба ревуть воли, як ясла повні?”).

Такий вид творчої роботи був запропонований старшокласникам на уроці-характеристиці головних образів-персонажів роману. Учні мали змогу узагальнити свої знання. Результатом стало створення таких віршів:

*Чіпка.
Гордий, нещасний.
Іде, падає, протестує...
Він – це „пропаща сила”.
Горе.*

*Мотря.
Чесна, працююча.
Плаче, тужить, здається.
Трагічний образ матері-страдниці.
Зневіра.*

Отже, використання сенкану має чимало варіантів, дозволяє виявити творчі здібності кожного учня.

Важливим компонентом уроку є робота з текстом. Для того, щоб читання роману проходило цікавіше, більш умотивовано й творчо, можна

провести бліц-конкурс на уважного читача, який передбачатиме такі питання:

1. Чи можна порахувати, у якому році народився Чіпка? („Чіпці минуло 17 літ. Того самого року віковічні кріпацькі кайдани розбилися”. Отже, $1861 - 17 = 1844$).
2. Дід Максима Мирін помер, проживши..? („Як косою, скосила його думка про неволю. Захирів старий, згорбився, скарлючився... та й умер останній січовик без одного року ста літ”).
3. Що сталося з батьком Чіпки? Які прізвища він мав? Хто був свідком його смерті? (Знаменосець Хрущов, Остап Макарович Хрущ, Притика, Іван Вареник. Загинув у бою під час австро-угорської війни 1848 року. Свідком його смерті був Максим Гудзь. „Посеред купи лежав, об'юшений кров'ю той самий чорненький москаль, що оборонив Максима від смерті, – лежав, тіпався, ще живий... „Ой лишечко! – кричав недобиток. – Ой, рятуйте!.. Мотре! Хівре! Ой, рятуйте... Простіть мене!..” І, захарчавши, спустив дух... / – Хто то? – питає Максим... / – Знаменосець... хохол Хрущов”).
4. Як звали Лушню, Матню і Пацюка? (Тимофій Лушня, Петро Пацюк, Яким Матня).
5. Як Грицько іХристя назвали свого первістка? (Василько).
6. Пригадайте приказки, якими названо розділи роману. („Сон у руку”, „Наука не йде до бука”, „Невзначай свої”, „Козак не без щастя, дівка не без долі”, „Лихо не мовчить”) [4, с. 48].

В. Сухомлинський писав: „Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості”. Отже, творчість учителя повинна дарувати дітям радість і тримати їх у постійній атмосфері успіху. Саме за таких умов відбуватиметься зв'язок між учителем та учнем, спрямований на розвиток творчої, гармонійної особистості.

Література

1. Коваленко Л. Емоційне налаштування на урок – запорука успішної діяльності учнів / Ліна Коваленко // Українська мова і література. – 2010. – № 26/28. – С. 9–18.
2. Ковдя С. А. Новаторство Панаса Мирного у створенні системи персонажів / С. А. Ковдя // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 5. – С. 8–10.
3. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / Ольга Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
4. Мовчун А. Запитання за змістом роману Панаса Мирного „Хіба ревуть воли, як ясла повні?” (Бліц-конкурс на уважного читача) / Антоніна Мовчун // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 4. – С. 48.
5. Пересунько Т. М. Сенкан на уроках української мови та літератури / Т. М. Пересунько // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2010. – № 8 (220) березень. – С. 6–7.
6. Свідер П. І. Хто ж він, Чіпка Вареник? / П. І. Свідер // Українська література в загальноосвітній школі. – 2000. – № 5. – С. 16–18.



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

ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Інтеграція як складова навчання має досить тривалий історико-педагогічний розвиток. Уперше це поняття було використано в XVII столітті Я. Коменським у праці „Велика дидактика”, де автор стверджував: „Усе, що знаходиться у взаємозв'язку, повинно викладатися в такому ж взаємозв'язку” [1, с. 14]. Його наступник Й. Песталоцці у творі „Лінгранд і Гіртруда” розглядає інтеграцію як метод навчання. У XVIII столітті німецький учений і педагог Й. Герbart виділив основні етапи навчання: ясність, асоціація, система (інтеграція). Найбільший внесок у розробку інтегрованих курсів зробив педагог К. Ушинський. Він розробив модель, структуру та напрями інтеграції. Другий період розвитку ідеї інтеграції в шкільній освіті припадає на XX століття. Учені російської школи А. Каптеров, П. Блонський, заперечуючи багатопредметність у школі, розмежували інтеграцію й міжпредметні зв'язки. В Україні сформувалося кілька наукових напрямів вивчення теоретичних основ інтеграції. Провідним з них є методологічне обґрунтування цієї проблеми. Спеціалістами в цій галузі стали С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергеев, Т. Усатенко, Є. Яворський та ін. [4, с. 11-25].

Інтеграція – це процес пристосування й об'єднання розрізнених елементів в єдине ціле за умови їх цільової та функціональної однотипності. А *інтегрований урок* – це заняття, яке проводиться з метою розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах [3]. Його проведення дає можливість підвести учнів до усвідомленої й емоційно пережитої потреби міркувати та висловлювати свої думки на запропоновану тему. Інтегровані уроки сприяють оновленню змісту навчання, урізноманітненню його форм і методів, підвищенню якості знань, удосконаленню рівня мовних і мовленнєвих умінь та навичок [5, с. 29].

Мета статті – виявити можливості та шляхи реалізації інтегрованого навчання на уроках української літератури в старшій ланці загальноосвітньої школи.

Аналіз шкільної програми з української літератури показав, що в старшій ланці освіти найдоцільнішою є інтеграція цього навчального предмета з історією, образотворчим мистецтвом, народознавством, музикою та зарубіжною літературою. Усі ці дисципліни рекомендовані для введення в навчання української літератури через міжпредметні зв'язки. Зупинимося докладніше на зазначених типах інтеграції.

Надзвичайно цікавими вважаємо *інтегровані уроки літератури й музики*, адже саме поєднання цих двох мистецтв має найбільший вплив на почуттєву сферу, уяву, асоціативне мислення учнів. Такі уроки мають на меті формування в них здатності сприймати літературу емоційно та різнобічно, спонукають нести радість і творити добро, виховувати національну свідомість, почуття гордості за свою землю й талановитих земляків.

Поєднуючи літературу й музику, можна провести урок, присвячений вивченню українських народних пісень (9 клас). Найпоширенішими методами й прийомами інтеграції української літератури та музики є вокальне виконання пісні, сприймання поетичного твору на фоні музики, хоровий спів, хореографічні вправи, пластичні етюди в музичному супроводі, що передують усним імпровізованим розповідям учнів тощо.

Інтегровані уроки української літератури й музики викликають у школярів певні почуття, настрої, переживання, змальовують в уяві ті чи інші картини, допомагають правильно зрозуміти ліричні образи, тобто активізують сприймання художніх творів. Завдяки таким заняттям підвищується ефективність вивчення не тільки дисциплін, що інтегруються, а й усіх предметів мистецького циклу, забезпечується естетичний розвиток учнів.

Важливим аспектом літературної освіти є *зв'язок літератури та історії*. У Програмі з української літератури для 9-11 класів можна виокремити низку художніх творів (давня українська література, оригінальна література княжої Русі-України, історично-мемуарна проза, „Владимир” Ф. Прокоповича, „Гайдамаки” Т. Шевченка, „Чорна рада” П. Куліша (9 клас), „Оборона Буші” М. Старицького (10 клас), сюжет яких тісно пов'язаний з конкретними історичними подіями, що вимагають від учителя пояснення, певного коментарю. Знання з літератури на уроці інтегруються зі знаннями історії, що дає можливість словеснику та історику працювати разом. Основне спрямування такого уроку – літературне, але без знання історії урок буде недостатньо насиченим, творчим. Під час заняття посилюється інтерес до минулого й розуміння важливості конкретних історичних подій для формування особистості й нації в цілому. Інтеграція цих навчальних предметів дозволяє повніше розкрити зміст навчального предмета, здійснити глибокий ідейно-тематичний аналіз художнього твору, посилити інтерес учнів до літературного процесу.

Сьогодні, коли в школах України паралельно вивчаються два навчальні предмети – українська й зарубіжна літератури, учителі-словесники мають реальну можливість формувати систему універсальних гуманітарних знань дітей. Це стає можливим, зокрема, під час здійснення міжлітературних зв'язків. Так, доцільно використати інтеграцію із зарубіжною літературою („Життя – це сон” П. Кальдерона) в 9 класі під час вивчення драми Ф. Прокоповича „Владимир”. А вивчаючи в цьому ж класі творчість Г. Сковороди, варто згадати французьких просвітителів М.-Ф. Вольтера, Ж.-

Ж. Руссо, Д. Дідро. Поема І. Котляревського „Енеїда” краще осмислюється в порівнянні з однойменною поемою Вергілія. Проведення вчителем паралелі з романтичними творами зарубіжного письменства (В. Скотта, Дж. Г. Байрона, В. Гюго, А. Міцкевича, Г. Гейне, А. Гофмана, М. Лермонтова) сприятиме глибшому осмисленню дев'ятикласниками творів П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, М. Костомарова, В. Забіли, М. Шашкевича. Історичний роман „Чорна рада” П. Куліша неможливо вивчати без наведення аналогії з творчістю В. Скотта, В. Гюго. Вплив О. де Бальзака, П. Меріме, Г. Флобера яскраво простежується в оповіданні „Максим Гримач” Марка Вовчка. Образи роману І. Багряного „Тигролови” схожі з образами романтичних героїв Р. Кіплінга, Джека Лондона (9 клас). Вивчаючи у 10 класі п'єси І. Карпенка-Карого, їх варто порівняти з п'єсою Ж. Б. Мольєра „Міщанин-шляхтич”. Цикли любовної лірики П. Овідія, А. Данте, Ф. Петрарки, А. Міцкевича допомагають розкрити зміст ліричних творів І. Франка. Варто підкреслити й типологічну спільність „Лісової пісні” Лесі Українки із західноєвропейською драмою (М. Метерлінк, Г. Гауптман). Творчість Олександра Олеся перегукується з творчістю Дж. Г. Байрона, П. Б. Шеллі, Г. Ібсена (10 клас). Традиція Ш. Бодлера, А. Рембо, П. Верлена простежується в ранній творчості М. Рильського. Вплив Ф. Достоєвського, А. Белого, Б. Пільняка, М. Горького можна побачити в новелах М. Хвильового. Перегляд творів європейського неоромантизму (Р. Кіплінг, Дж. Лондон, Дж. Конрад) дає основу для розуміння романів Ю. Яновського (11 клас). *Інтеграція української та зарубіжної літератур* перш за все ґрунтується на компаративному порівнянні цих двох предметів.

Невід'ємною умовою успішного викладання української літератури є її *інтеграція з образотворчим мистецтвом*, яке допомагає унаочнити процес сприйняття художнього твору, розширити кругозір учнів, покращити їхні естетичні смаки, розвивати мистецькі вміння та навички, виховувати почуття прекрасного. Глибоке розуміння художнього твору неможливе без ілюстрацій, адже візуальне сприйняття – важлива умова повноцінного викладання літератури. Методисти напрацювали різноманітні методи та прийоми такої інтеграції. Так, наприклад, можна застосувати метод лекції-візуалізації учителя образотворчого мистецтва; широко використовується метод виготовлення художніх виробів та композицій (вишивок, малюнків, аплікацій з природного матеріалу, пластиліну тощо) на основі матеріалу чи тематики прочитаного твору. У старших класах можна практикувати виконання композиції чи малюнка за сюжетом твору. Прийом порівняння поезії з художньою картиною допоможе вчителю краще візуалізувати образи, тему та мотиви ліричного твору. Наприклад, вивчаючи творчість Тараса Шевченка в 9 класі, можна продемонструвати ілюстрації до його творів, репродукції картин поета-художника, портрети Кобзаря, світлини з національних музеїв України.

Значна кількість творів українських митців тісно пов'язана з традиціями та звичаями українського народу. *Інтеграція української літератури та народознавства* допомагає перш за все сформувати цілісну особистість учня як патріота, компетентного знавця обрядів та звичаїв свого народу. На уроках такого типу можна використати надзвичайно широкий спектр методів та прийомів інтеграції навчальної діяльності. Серед них чільне місце посідають імпровізовані розповіді дітей на основі колективних чи самостійних спостережень, за матеріалами дослідницької літературно-краєзнавчої (фольклорної, народознавчої) діяльності. Зокрема, на уроці вивчення весільних пісень це може бути підготовлена вдома розповідь учня про українське народне весілля. Тут можна застосувати прийом звернення до фольклорних джерел, відомостей з життя та побуту українського народу.

Отже, вивчення української літератури в старшій ланці школи доцільно здійснювати в поєднанні з іншими навчальними предметами, кожен з яких допомагає вдосконалити структуру уроку літератури та поліпшити ефективність процесу засвоєння учнями навчального матеріалу.

Література

1. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський. – К. : Радуга, 1955. – 420 с.
2. Українська література. 5-12 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Р. В. Мовчан. – К. ; Ірпінь: Перун, 2005. – 201 с.
3. Островерхова Н. М. Інтегрований урок та його аналіз / Н. М. Островерхова // www/osvita.ua
4. Пометун О. І. Інтегровані технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун. – К. : АПН, 2002. – 544 с.
5. Присяжнюк Н. І. Інтегровані уроки / Н. І. Присяжнюк // Рідна школа. – 1997. – № 8. – С. 27–32.



Мирослава Мартинюк
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
ст. викл. Ткачук Т. П.)

ВИВЧЕННЯ ПОЕЗІЇ ДОБИ БАРОКО В 9 КЛАСІ

Актуальність обраної теми визначається недооцінкою літературної спадщини доби козацького бароко як вагомого внеску в літературно-мистецький розвиток України. Лише віднедавна період письменства кінця XVI-XVIII століть почали називати українським літературним бароко, домінуючим стилем якого було однойменне загальноєвропейське явище. Ґрунтовні дослідження в цьому напрямі змогли розгорнутися після проголошення Україною незалежності. Робота І конгресу Міжнародної асоціації україністів, а саме його секції „Українське бароко”, монографічне дослідження А. Макарова „Світло українського бароко” (1994), докторська дисертація Л. Ушкалова „Українська барокова література в її зв'язках із філософією” (1995) стали імпульсом до дослідницької роботи над цим

непересічним явищем. Окрім названих науковців, проблемою українського бароко цікавилися М. Максимович, О. Білецький, С. Маслов, В. Кречотень, І. Іваньо, В. Шевченко та ін. Проте можна стверджувати, що бароко як розмаїте і складне суперечливе явище й досі потребує глибокого вивчення.

Мета статті – з'ясувати особливості вивчення барокової поезії в старшій школі; запропонувати певні методи розгляду курйозних віршів І. Величковського.

Первісне значення терміна „козацьке бароко” таке: це назва архітектурного стилю, що був поширений на українських землях у XVII-XVIII ст. Виник унаслідок поєднання місцевих архітектурних традицій та європейського бароко. Період другої половини XVII-XVIII століть називають епохою староукраїнської культури, тобто тієї, що передувала новій, створеній за останні два століття. Мистецтво тієї доби розвивається в стилі бароко, котрий проникає в усі культурні сфери й набуває свого розквіту у XVIII столітті як відоме всьому світові „українське бароко”.

Новий стиль виявляється в житловій, громадській, культовій забудовах, яким притаманне органічне поєднання рис професійної та народної архітектури. Споруди приваблюють своїми пишними формами, складними конструкціями, відзначаються багатством декору. Результатом розвитку власне української традиції стають хрещаті храми, тобто такі споруди, що в плані являли собою хрест, між кінцями якого вбудовували квадратні виступи. Такі церкви народилися з дерев'яної архітектури, принципи якої були стилістично близькими західному бароко [2, с. 19].

Українське бароко XVII ст. нерідко називають „козацьким”. Це, звичайно, перебільшення, але частина істини в такому визначенні є, бо саме козацтво було носієм нового художнього смаку. Відомо чимало видатних архітектурних споруд і творів живопису, створених на замовлення козацької старшини. Але козаки були не тільки багатими замовниками. Вони як величезна військова й значна суспільно-політична сила створили власне творче середовище й виступили на кону духовного життя народу ще й як творці самобутніх художніх цінностей. Козацькі думи, пісні, танці, літописи, ікони, собори – величезний духовний досвід XVII-XVIII століть. Усе це залишило в культурній свідомості народу глибокий слід. А краса козацького мистецтва породила легенду про золоте життя під булавою гетьманів, про козацьку державу, країну тихих вод і світлих зір. Найбільшого розквіту українське бароко набуло за часів гетьмана Івана Степановича Мазепи [1, с. 47].

На європейському компоненті відбувався процес національного самовизначення, новий бароковий тип світосприйняття виникав на ґрунті відчуття індивідом щільного „особистого зв'язку з спільнотою нації” [3, с. 71]. Для України ця парадигма може бути сміливо зарахована до головних ідейних констант.

У XVII-XVIII ст. українська література, що також розвивалася в контексті європейського бароко, набула своєрідності та оригінальності.

Насамперед це виявилось у різномовності літературних творів. Поряд із староукраїнською літературною або церковнослов'янською мовою застосовувалися латина та польська мови. Література цього періоду була різножанровою й різноманітною за тематикою. Сюжети для творів письменники брали з тодішнього життя, а героями ставали вихідці з усіх станів суспільства.

Специфіка бароко в Україні пов'язана з тим, що мистецькі явища цього стилю мали певні ознаки Ренесансу, сприяючи засвоєнню ренесансних ідей і мотивів. В українській літературі XVII-XVIII ст. риси барокового стилю з'явилися в полемічних і мемуарно-історичних творах, ораторсько-проповідницькій та паломницькій прозі, прозовій новелі, драмі, поезії.

У XVII-XVIII ст. продовжує розвиватись полемічна література. Книги письменників-полемістів поширювалися по Україні в друкованих варіантах та в рукописних копіях. Їх читали, обговорювали й передавали далі. Полемічна література активізувала національно-культурне життя, стимулювала нові художні пошуки.

Особливих успіхів у літературному бароковому процесі досягла українська віршована поезія, народні думи та пісні про „козацьку славу”. Авторами поетичних творів були церковні ієрархи, рядові священики та ченці, учителі, студенти, урядовці, мандрівні дяки, письменні селяни. Поезія відзначалася значним жанровим і змістовним розмаїттям. Виділялася релігійно-філософська, елітарно-міфологічна, шляхетська, панегірична (хвалебного змісту), міщанська, громадсько-політична, історична, лірична, гумористично-сатирична поезія, що тісно перепліталася з народною пісенністю. Уміння складати вірші за всіма правилами книжкової версифікації свідчило про рівень освіченості та інтелектуалізму. С. Полоцький, Д. Туптало, С. Яворський, К. Транквіліон-Ставровецький – писали в елітарному бароковому стилі. Поезія бароко майже ніколи не втрачала зв'язку з реальним життям. У XVII ст. значного поширення набули панегіричні вірші, писані на честь високопоставлених осіб та з нагоди якоїсь урочистої події.

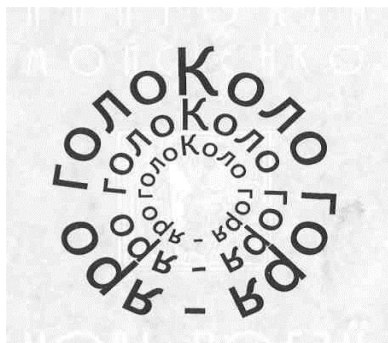
Загалом ліричній бароковій літературі притаманні амбіціозність, висока авторська оцінка власних творів, прагнення осмислити творчий та суспільний процес.

Мемуарно-історична проза української літератури XVII-XVIII ст. представлена козацькими літописами та хроніками. Написані вони освіченими людьми, вихідцями із старшинської верхівки на основі спогадів самих авторів, свідчень сучасників подій, давньоруських літописів, праць чужоземних авторів, літературних пам'яток, народних дум, переказів, легенд. Кращими літописами XVII – поч. XVIII ст. стали козацькі літописи Самовидця, Григорія Граб'янки, Самійла Величка. Наприкінці XVIII ст. виникла ще одна пам'ятка мемуарно-історичної прози – „Історія Русів”, у якій відображено події від давніх часів до 1769 р.

Закцентуємо увагу на бароковій поезії, найяскравішим представником якої вважають І. Величковського. Його творчості властиві як релігійні, так і світські мотиви, що розкриваються через філософську й морально-повчальну тематику. Прикметною бароковою рисою поезій І. Величковського є тяжіння до контрастів: читач – поет, життя – смерть, скупість – щедрість, гріх – праведність. Автор широко використовує сюжети й образи з міфології, церковних і світських писань, фольклору, його творам властива афористичність. Найбільшою заслугою поета вважають розробку теорії курйозного віршування.

Курйозний (фігурний) вірш (фр. *curieux* – допитливий, цікавий) – це вишуканий поетичний твір, незвичайний за формою, для якого характерне поєднання зорових і слухових елементів, узгоджених зі змістом. Твір, у якому домінує зоровий ефект, називають фігурним (латин. *figura* – вид, образ), такий вірш може мати різну графічну форму: трикутника, хреста, зірки, дерева, сокири тощо.

Вивчення творчої спадщини Івана Величковського неможливе без ілюстративного матеріалу, з яким учні повинні безпосередньо працювати. Окрім творів І. Величковського, пропонуються для розгляду шедеври інших представників барокової літератури, зокрема Семена Потоцького, одного з майстрів зорової поезії. Прикладами фігурних віршів, а саме візуальної поезії, можуть слугувати такі зразки:



М а р і я і р а М
 С М а р і р а М е
 у е М а р а М е у
 е у е М а М е у е
 і е у е М е у е і
 е у е М а М е у е
 у е М а р а М е у
 е М а р і р а М е
 М а р і я і р а М



Іван Величковський

Семеон Полоцький

Книжку „Млеко од овці пастору належне” І. Величковського можна вважати своєрідним підручником поетики, у якому запропоновано до 20 видів курйозних віршів. До найоригінальніших з них належать: вірш-рак (паліндром), який однаково читався з обох боків; акровірш, у якому

зашифровано ім'я автора; вірш, уписаний у геометричну фігуру; вірш-лабіринт.

Пояснюючи термінологічне значення кожного виду поезії, унаочнюючи сказане, пропонуємо учням на власні очі переконатися в можливості творення різноманітних шедеврів барокової поезії. Так, наводимо приклад вірша-рака І. Величковського:

*Анна во дар бо ім'я мі обрадованна,
Анна дар і мні сін міра данна,
Анна мі мати і та мі манна
Анна пита мя я мати панна...*

Особливостями акровіршів І. Величковського можна вважати прозорість вияву християнських мотивів. У наведеному нижче зразку легко читається ім'я „Марія” (Богородиця):

*Мисліте, мисль імійте, но не мощно знати,
Аз, діва, како могох господа зачати.
Рци токмо со вірою, всяк христіянине,
Іже вся свідий, боже, ти віси єдине,
Аз, чиста єдина, діва ношу сина.*

При цьому робимо акцент на актуалізації опорних знань школярів таким запитанням:

– З акровіршами якого письменника ви ознайомились у попередніх класах?

Збірка „Зегар з полузегарком” містить також значну кількість різновидів фігурних віршів, зокрема ехо – вірш, у якому співзвучними є останні склади першого рядка й перші склади другого рядка. Наприклад:

- *Что плачешу, Адаме? Земнаго ли края?*
- **Рая.**
- *Чому в онь не внідени? Боїш ли ся брани?*
- **Рани.**

Над визначенням поняття „чворогранистий вірш” учні можуть попрацювати самостійно, отримавши відповідні вказівки: прочитати кожен рядок і строфу і порівняти їхній зміст. Висновок має бути таким: „чворогранистий вірш”, у якому зміст, після прочитання його по довжині й по ширині, повністю ідентичний.

Марі	Ти	Єдина	Мати	Богу	Сину
є	паче	всіх	вишньому	возлюблен	вину
Ти	всіх	надеждо	на		предста
Єдин	вишшему	творцу	творцю	ти	ни
а	возлюблен	ти	стани	прісно	за ни
Мати	на	предстан	прісно	діво	зіло
Богу	вину	и	за ни	зіло	сміло
Сину					

Як пошукове завдання можна запропонувати відновити порядок вірша, котрий названий автором „порядний непорядок”.

Отец		утішитель			
ь,	син,		дшер,	матер,	невісту,
ізра	возлюби,	сниска,	красну,	благу,	чисту.

Якщо ж серед запропонованих варіантів правильної відповіді не буде названо, пропонуємо підказку: згрупувати колонки 1-4, 2-5, 3-6, у результаті чого отримуємо:

*Отець дщер ізра красну,
Син матер возлюби благу,
Утішитель невісту сниска чисту.*

Вивчення „єдиногласного” вірша можна пов’язати з таким засобом милозвучності, як асонанс, при цьому попросити школярів указати літеру, яка слугує для створення власне асонансу:

*СлОвО плОтОнОснО
МнОгО плОдОнОснО.*

Під час розгляду „многопремінительного” вірша потрібно пояснити учням його особливість: переставляючи слова в перших двох рядках, можна утворити його 9 варіацій. Наводимо приклад:

*Яко ниву рясно плоди украшають,
Тако діву красно роди ублажають.
Ниву рясно плоди украшають яко,
Діву красно роди ублажають тако.*

Пропонуємо проваріювати ці рядки, а потім звірити з оригіналом:

*Рясно плоди украшають яко ниву,
Красно роди ублажають тако діву.
Плоди украшають яко ниву рясно,
Роди ублажають тако діву красно.
Украшають яко ниву рясно плоди,
Ублажають тако діву красно роди.
Яко плоди рясно ниву украшають,
Тако роди красно діву ублажають.
Ниву украшають рясно плоди яко,
Діву ублажають красно роди тако.
Рясно яко плоди украшають ниву,
Красно тако роди ублажають діву.
Плоди яко ниву украшають рясно,
Роди тако діву ублажають красно.*

На прикладі „стовпа” демонструємо найпоширеніший вид вірша – 13-складник (13-силлябник):

1. Діво!
2. Діво, диво
3. всей землі! Приємлі

4. сію хвалу, любо малу,
5. праці моя во честь твоєя
6. слави составленну, тобі освященну,
7. юже раб твой принесе не од мудра словесе,
8. но од серця чиста, права, занє твоя права слава.
9. Достойно тя ніктоже может восхвалити, всяк не возможет.
10. Твоя бо слава вишше всіх земних і наднебесних благоприємних
11. жителей уми, первая по бозі прісно блажима в роді вірних мнозі.
12. Ты еси стовп слави, пречистая діво, дивнійшее миру над седьм дивов диво!
13. Седьм дивов погибоша – твоєя, о мати, стовп кріпості вовеки будет перебувати.

Проаналізувавши слово автора до читача на початку й наприкінці збірки, ознайомлюємо дев'ятикласників з анаграмним віршем. За допомогою виділених літер можна прочитати ім'я та прізвище автора:

*І О смерті пАм'ятай, і На суд будь чуткий,
ВЕльми Час біжить с**К**оро, **В** бігу Своєм пруд**К**ий
 І з нес**О**зд**А**нна отця возсіявий чисте,
ВЕличаю з мат**К**ою тя, **В**се**С**лад**К**ий Христе.*

Дотримуючись авторського стилю, на закріплення знань, пропонуємо написати акривірш, з перших літер якого складається прізвище автора (деякі літери пропускаємо). До прикладу:

*Візуальні
 Ефектні
 Лабіринти
 И
 Чудернацькі
 Курйозні
 Оригінальні
 Віртуозні
 Серйозні
 Ь
 Красиві
 И
 Й*

Курйозне віршування І. Величковський називав „штуками поетицкіми”. Проте немає потреби доводити, що „вигадливо-витіювате плетиво барокової складності... не могло бути і, певно, не було доступним для пересічного читача. Очевидно, барокова поезія залишалася творчістю вибраних, тих, чия вченість і талант, з-поміж іншого, визначалася критерієм доступності” [4, с. 77].

Отже, бароко як невід'ємна складова літературно-мистецького розвитку України потребує значних літературознавчих досліджень. Барокова література України змогла дорости до рівня європейського, подарувавши світові надзвичайні зразки курйозного віршування. Вивчення літературних надбань цього періоду дає змогу стимулювати творче мислення учнів, їхню уяву, увагу, інтерес до національної мистецької спадщини. Застосування різноманітних методів і прийомів під час вивчення поезії полегшить її сприймання й розуміння.

Література

1. Макаров А. М. Світло українського бароко / А. М. Макаров. – К., 1994. – 247 с.
2. Рудницький О. П. Українське мистецтво у полікультурному просторі / О. П. Рудницький. – К., 2000. – С. 19.
3. Шевченко В. Українське літературне бароко кінця XVI-XVIII ст.: спроба узагальнення / В. Шевченко // Визвольний шлях. – 2003. – № 1. – С. 67–78.
4. Шевченко В. Українське літературне бароко кінця XVI-XVIII ст.: спроба узагальнення / В. Шевченко // Визвольний шлях. – 2003. – № 2. – С. 71–82.



Тетяна Мельник

студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
ст. викл. Ткачук Т. П.)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ В 9 КЛАСІ

Процеси перебудови в сучасній школі, утвердження нової гуманістичної парадигми освіти ведуть до посилення культурологічної спрямованості навчання, його переорієнтації на формування духовної особистості та її творчий розвиток. Реалізація цієї функції освіти передбачає цілеспрямоване використання надбань національної культури [5, с. 219-220].

Фольклор – явище динамічне, кожна історична епоха відрізняється від попередніх і наступних характером репертуару й жанровим складом; тому лише „застигла” форма книжки може водночас продемонструвати широкий спектр фольклорних явищ, надбаних народом протягом тривалого історичного шляху.

Усній народній творчості відводиться значне місце в шкільній програмі з української літератури. У загальноосвітній школі передбачено вивчення розділу „Усна народна творчість” з п'ятого до десятого класу включно.

У дев'ятому класі цей розділ вивчають протягом чотирьох уроків, на яких основна увага приділяється поетичному фольклору, представленому родинно-побутовими піснями („Місяць на небі...”, „Цвіте терен...”, „Світи, світи, місяченьку” та ін.), баладами („Бондарівна”, „Ой летіла стріла...”, „Ой на горі вогонь горить”, „Козака несуть”) та українською народною драмою – весіллям [6, с. 72-74].

Вивчення лірики викликає багато труднощів, адже невеликі за змістом твори несуть у собі багатий духовний світ поета. Крім того, проблеми виникають і через невідповідність учнів до сприйняття ліричного твору, невміння отримувати естетичну насолоду від його звучання, мови, нерозуміння специфіки лірики як літературного роду. Лірика є вираженням думок, почуттів, переживань автора. Щоб зрозуміти ліричний твір, треба увійти в непростий світ авторських емоцій та фантазій [4, с. 263-276]. Труднощі сприйняття цього літературного роду зумовлені ще й тим, що мова

поезії переважно умовна, на відміну від мови прози, адже в житті ніхто не говорить віршами.

Уже багато років науковці намагаються знайти методи, за допомогою яких сприймання учнями ліричних творів матиме найкращі результати. Складність полягає в тому, що емоційно забарвлений твір кожен індивід сприймає по-своєму, у кожного виникають свої почуття, емоції, думки, і тому важко передбачити, за допомогою яких методів вдасться захопити дітей вивченням лірики. Над вирішенням цієї проблеми працює чимало науковців, серед них Л. Мірошніченко, Т. Черниш, Н. Нестерчук, О. Зеленський.

Щоб зробити вивчення фольклорного матеріалу на уроках української літератури цікавим і доступним для учнівського сприймання, пропонуємо застосовувати такі методи й прийоми роботи.

Початок уроку з інтригою. Наприклад, слово вчителя: „Фольклор виник багато століть до того, як розвинулася писемна література. Він був своєрідним способом пізнання навколишнього світу. Завдяки творам усної народної творчості ми пізнаємо рідний край, культуру та побут населення України, його вірування та обряди.

Хто не зачарований українською піснею? Вона натхненна, мелодійна, безмежна широтою й красою образів. Найменшим дітям співають колискових і розважальних пісень, у них материнська ласка і любов, світ добра, щира віра в магічну силу слова”.

Слушною буде **робота над епіграфом** до уроку, його колективне обговорення. Наприклад:

*Криниця та з живою, чистою водою –
То творчий дух народу, а хоч в сум повитий,
Співа до серця серцем, мовою живою.*
(І. Франко, „Народна пісня”)

Метод бесіди. Наприклад, до учнів можна звернутися з такими питаннями:

- Які почуття викликає у вас цей твір?
- Про що ця пісня?
- До якого жанру вона належить?
- Які літературні тропи використано в ній?

Виразне читання пісні чи балади самим учителем.

Метод „Роби так, як я”: учень повторює дії словесника (зокрема – виразне читання вірша).

Використання ТЗН. Прослуховування музичної композиції за допомогою електронних засобів або за сприяння вчителів музики. Діти й самі можуть заспівати пісню або баладу.

Вивчення творів напам’ять (згідно з програмою для вивчення напам’ять пропонується чотири твори).

Доречним буде й використання наочності до пісень і балад, а також створення малюнків, ілюстрацій самими дітьми, їх колективне обговорення.

Інсценізація обряду весілля.

Заслуховування дитячих доповідей.

Самостійна робота з підручником. Наприклад, поміркуйте:

1. Чи притаманна пісні „Світи, світи, місяченьку” символіка? Аргументуйте своє твердження.

2. Визначте, які саме рядки цієї пісні побудовані на психологізмі пейзажного, а які – господарського (тваринного) характеру:

а) „Світи, світи, місяченьку, та й на мій перелаз, Прийди, прийди, мій миленький, до мене ще хоч раз”;

б) „Ой коли б я крила мала ще й солов'я очі, Я б до тебе прилетіла серед опівночі”;

в) „Як з тобою кохалися – сухі дуби цвіли, А як стали розлучатись – зелені пов'яли”.

Творчі домашні завдання. Наприклад:

- З'ясуйте, яку роль відіграє фольклор у житті нашого народу.
- Які особливості, на думку Михайла Стельмаха, мають українські народні пісні?
- На які групи поділяють родинно-побутові пісні? Назвіть кілька творів кожної групи.

Час від часу знання учнів потрібно перевіряти за допомогою **тестів чи карток**. Наприклад:

1. *Яка з перерахованих нижче ознак не притаманна фольклорним творам?*

- а) усність;
- б) варіативність;
- в) анонімність;
- г) авторська позиція.

2. *Яке з поданих понять випадає з логічного ряду?*

- а) „Цвіте терен, цвіте терен”;
- б) „Світи, світи, місяченьку”;
- в) „А брат сестрицю та й розплітає”;
- г) „Ой на горі вогонь горить”.

3. *Яка з пісень належить до весільних?*

- а) варіативність;
- б) колективізм;
- в) анонімність;
- г) романтичність.

4. *Як називається етап весілля, під час якого дружки знімають з молодої вінок, стрічки, а жінки пов'язують її наміткою чи хусткою?*

- а) дівич-вечір;
- б) коровай;
- в) покриття;
- г) перезва.

5. У якій баладі уславлено національну гордість наших предків, представлено тип української жінки-козачки?

- а) „Ой чиє ж то жито...”;
- б) „Ой на горі вогонь горить”;
- в) „Бондарівна”;
- г) „Ой летіла стріла”.

Головна мета вчителя під час вивчення уснопоетичних творів – домогтися співпереживання з автором, розкрити силу та глибину відчуття й думки, формувати читацькі якості, необхідні для повноцінного сприйняття лірики: емоційної чуйності, образного асоціативного мислення, естетичної реакції на художнє слово.

Література

1. Грица С. Й. В ім'я збереження фольклору / С. Й. Грица // Фольклор у просторі та часі. – Т., 2000. – 226 с.
2. Денисюк І. О. Національна специфіка українського фольклору / І. О. Денисюк // Слово і час. – 2003. – № 9. – С. 17–23; № 10. – С. 41–49.
3. Дзюбишина-Мельник Н. Я. Фольклор і українська дитина. Виховання високої духовності / Н. Я. Дзюбишина-Мельник // Шкільний світ. – 2001. – № 47. – С. 2–3.
4. Мишанич С. В. Система жанрів в українському фольклорі / С. В. Мишанич // Українознавство : посібник. – К. : Зодіак-ЕКО, 1994. – С. 263–276.
5. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – К. : Рад. школа. – 1983. – С. 219–227.
6. Пультер С. О. Методика викладання української літератури / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. – Т., 2009. – С. 72–80.
7. Ткачук М. П. Українська література : підруч. для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / М. П. Ткачук, М. М. Сулима, В. Л. Смілянська, В. І. Сулима. – К. : Освіта. – 2009. – С. 19–33.
8. www.poetry.uazone.net



Катерина Онуфрійчук
*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – канд. філол. наук,
ст. викл. Ткачук Т. П.)*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТВОРІВ

Розбудова системи освіти, її докорінне реформування покликані стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні.

Сьогодні актуалізується проблема формування в юного покоління національної самосвідомості як важливої складової успішної реалізації процесу соціалізації та її результату.

Важливу роль у цьому процесі відіграє школа. Для кожної молоді людини, яка вступає в життя, особливого значення набуває прищеплення ще в ранньому віці поваги до національної атрибутики, народних традицій. Тільки таким чином можна ефективно розгортати процес формування справжніх патріотів своєї держави. Засобами національних традицій виховують нестандартне мислення, неповторність, створюють умови для саморозкриття та самореалізації [5, с. 9].

Ці питання привертають увагу фахівців різних галузей наукового пізнання. До визначення національної самосвідомості, розкриття особливостей її прояву звертаються І. Бех, М. Боришевський, Н. Дерев'янка, Л. Крилицька, О. Петрич, М. Рагозін, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук.

Педагогічне визначення національної самосвідомості включає такі три аспекти: усвідомлення індивідом себе часткою певної національної спільноти; оцінку себе як носія національних цінностей, що склалися в процесі тривалого історичного розвитку національної спільноти; самореалізацію як суб'єкта соціальної дійсності [1, с. 21].

Духовне зростання нації неможливе без звернення до першоджерел культурного буття, без вивчення та опанування духовних цінностей, які знайшли втілення в традиційній культурі та пройшли випробування часом. На сучасному етапі культурно-історичного розвитку суспільства простежуємо тенденцію актуалізації духовних цінностей, здійснення ними формувального впливу на особистість, культурний розвиток загалом.

Як відомо, набуття національних духовних цінностей пов'язане з формуванням національної самосвідомості, обов'язковою умовою якого виступає високий ступінь переведення культурних цінностей у сферу особисто засвоєних [6, с. 22].

Ще на початку ХХ століття ознайомлення з фольклором відбувалося в Україні природним шляхом, тобто через безпосереднє спілкування представників різних поколінь. Сьогодні ж усе частіше звертаються до книжки, щоб прочитати чи вивчити напам'ять (на прохання вчителя) зразки народнопоетичних творів. Фольклор – це високохудожні твори з різноманітними засобами зображення предметів і явищ, чіткою ритмічною будовою, яскравою римою, що дає можливість учням відчутти зображувальну силу слова [2, с. 6]. Це – невід'ємна складова національної культури, яка в сконцентрованій формі подає одночасно народну філософію, етику й естетику, створюючи неповторний національний образ світу.

Роль фольклору в житті народу багатогранна й неоціненна. Б. Степанишин вважає, що фольклорні твори становлять одну з вершинних складових національної культури, є виразником національної сутності нашого народу, його колосального багатства; вони допомагали й допомагають не втратити історичних оберегів і родовідного коріння, зберегти історичну пам'ять нації, без чого не можна реалізувати можливостей нашого

художнього слова взагалі і його націєтворчого впливу на майбутніх громадян України зокрема, формування в них засобами художнього слова національної свідомості, плекання національного ідеалу українця [4, с. 12].

Аналіз наукових праць видатних педагогів минулого, які надавали великого значення творам фольклору в реалізації національної системи виховання й освіти (К. Ушинський, О. Духнович, С. Русова), підтверджує думку, що народнопоетичні твори мають надзвичайний потенціал для розвитку інтелектуальної особистості, накопичення емоційно-естетичного багатства кожної дитини; дають ключ до розуміння вікової психології, художніх смаків і творчих можливостей, мають велике значення у справі виховання в молоді духу „народолюбства” [3, с. 6].

Інтенсивне формування самосвідомості припадає на підлітковий вік, саме в цей час і закладаються основні елементи національної свідомості. За спостереженням педагогів-психологів, підлітки виявляють глибокий інтерес до таких творів, що відбивають героїчну історію наших предків, їхню боротьбу із завойовниками, драматичне життя протягом століть. Крім того, фольклорні твори для нашого народу є поетичними літописами, які допомагають підтримувати історичну тенденцію, розбуджують у молоді національну свідомість [3, с. 3].

У реалізації завдання становлення національної самосвідомості в учнів загальноосвітніх шкіл одне з найважливіших місць належить усній народній творчості.

Характерною ознакою українського поетичного фольклору є віршована форма. Він складається з різних видових груп. Це передусім народні пісні. Вони опубліковані в численних збірках українських народних пісень. За походженням, змістом, часовою та функціональною прив'язкою весь цей багатий і різноманітний народнопісенний матеріал поділяють на низку груп. До найбільшої з них належать обрядові пісні, виконання яких пов'язане з обрядами, особливо з календарними й сімейними.

Календарно-обрядові пісні мають тісний зв'язок з трудовою діяльністю людей, господарськими сезонами, календарними циклами в природі, святами, що в давнину мали на меті задобрювання божеств, сил природи. Найвиразніше виділяються в українському фольклорі календарні пісні зимово-новорічного циклу – колядки й щедрівки, весняного – веснянки, літнього – купальські, жнивварські пісні.

Колядки й щедрівки – величальні пісні, які своїм корінням сягають глибокої передхристиянської давнини. Вони були приурочені до одного з головних свят наших предків – дня зимового сонцестояння. Урочистість, обрядовість і пов'язані з цим святом звичаї та вірування в християнський час були значною мірою перенесені на Різдвяні свята, Новий рік, аж до Богоявлення.

З давніх-давен зберегли народні колядки й щедрівки свою магічно-поважальну сутність, величальний пафос. Звичаєм народного колядування охоплювалися всі члени сім'ї. Окремі колядки адресували господареві, господині, хлопцеві, дівчині, малим дітям.

Старшокласники на уроках української літератури вивчають родинно-побутові пісні. Важливо ознайомити учнів з колоритністю українського народного життя, яке відображено в цих творах. Саме в них відбивається національна сутність українців. Вивчення й аналіз таких пісень результативно впливає й на становлення самосвідомості учнів.

Цікавим пісенним жанром є балади. У них звучить потяг народу до добра та справедливості. Герой баладних творів, сповнений жадобою добра й ненавистю до зла, приймає смерть без страху. Як людина з розумом і серцем, нездатним на компроміси, він перемагає неправду світлими вчинками, нескореністю й волелюбністю. Це здебільшого проста, звичайна людина, але з винятковою любов'ю до добра й правди: нещасна полонянка, яка силою своєї любові до Вітчизни примусила навіть природу їй допомогти; нескорені Бондарівна та Лимерівна, які воліють у сирій землі лежати, ніж у неволі з нелюбим жити; закохані, які гинуть, не бажаючи розлучитися.

Дев'ятикласники ознайомлюються з новим для них поняттям – народною драмою як родом фольклору. Найвеличнішою народною драмою дослідники вважають українське весілля, адже воно було важливим складником національної культури. Національні традиції – це фундамент, на якому будують міцні ідейні та моральні цінності: ідеали, світогляди, норми й правила людської поведінки тощо.

Кожна нація, кожен народ, навіть кожна соціальна група має свої звичаї й традиції, що виробилися протягом багатьох століть. Проте традиції та звичаї – це не відокремлене явище в житті народу, це втілені в рухи й дію світовідчуття, світосприймання, взаємини між людьми. Саме ці стосунки та світовідчуття безпосередньо впливають на духовну культуру народу, тому народна творчість нерозривно пов'язана з традиціями народу.

Українські народні пісні передають його світогляд, оптимістичний характер, народну психологію, підкреслюють високі властивості душі українця; у них створено образ ідеальної людини, яка наділена найкращими національними рисами. Тому й не дивно, що українська пісня має великий освітній і виховний потенціал. Саме він може вплинути на становлення світогляду старшокласників.

Фольклор є найважливішою опорою національної самосвідомості, засобом національного виховання й соціалізації особистості в народній культурі. Важливість пізнання фольклору для сучасної людини, і особливо дитини, – у ціннісному ядрі національної культури, бо саме в художніх образах, у системі мови, у жанровій визначеності явищ фольклору поєдналися та знайшли втілення духовні засади життя, морально-естетичний кодекс, продуктивний досвід обрядової діяльності, пов'язаної з

працею, родинним побутом народу. У цьому великий виховний потенціал фольклору, відмова від якого руйнує культуру, суспільство й особистість.

Любов до всього рідного мають плекати вчителі-ентузіасти. У сьогоднішніх умовах виховувати повагу й любов до рідної культури – це обов'язок кожного педагога. Виникає питання: „Як?” Насамперед треба ознайомити дітей з унікальної народнопоетичною спадщиною, культурою й побутом рідного народу. Вивчати ті твори, які захоплюють, уражають, дивують своєю мовою, філософією, образами; твори, які примусять замислитися, відчутти себе причетним до великого відкриття свого народу.

Отже, виховання національної самосвідомості на уроках літератури сприяє збагаченню духовного світогляду учнів, формує усвідомлення особистістю себе як часточки українського народу з власною національною гідністю. Виховуючи в школярів любов до рідного краю, ми формуємо гідне майбутнє нашого народу. Неповторні скарби народного досвіду, утілені в українському фольклорі, допомагають передати новому поколінню все рідне, щире, виховати багатих духом українців. Отже, вивчення народнопоетичних творів повинно посісти чільне місце в навчально-виховному процесі школи та літературній освіті учнів.

Сучасна школа є могутнім фактором виховання молоді, формування її життєвих компетентностей та орієнтирів, духовності, моральності, національної гідності, патріотизму. Глибоке вивчення фольклору доводить, що саме цей пласт національної культури має великий духовний потенціал, який позитивно впливає на розвиток музично-творчих здібностей школярів, формування стійких інтересів до рідної культури, виховання художньо-естетичних смаків, ціннісних орієнтацій.

Література

1. Васьківська Г. О. Особливості формування знань учнів про українську народну творчість / Г. О. Васьківська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 3. – С. 9–12.
2. Кравченко Т. В. Національна самосвідомість як складова соціалізації підлітків / Т. В. Кравченко // Рідна школа. – 2008. – № 1-2. – С. 21–23.
3. Логвіненко Н. М. Роль і місце фольклору в літературній освіті школи / Н. М. Логвіненко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 2. – С. 6–14.
4. Степанишин Б. І. Давня українська література в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Либідь, 2000. – 503 с.
5. Сова М. О. Інтеграція художньо-естетичних знань у сучасній парадигмі освіти / М. О. Сова // Рідна школа. – 2003. – Березень. – С. 30.
6. Шемет Л. В. Прилучення до фольклорної спадщини в умовах урбанізованого суспільства / Л. В. Шемет // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 22–25.



Віта Паламарчук

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

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ АСОЦІАТИВНОГО КУЩА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Одним з важливих завдань учителя-словесника є активізація пізнавальної діяльності учнів. Тому щоразу, обмірковуючи урок, потрібно перш за все розв'язати принципове завдання: як найефективніше організувати ознайомлення школярів з новим матеріалом. Необхідно перетворити кожний урок на мисленнєво-комунікативний процес, у якому істина поставала б у результаті дискусії, діалогу.

Ми живемо в третьому тисячолітті, у час комп'ютеризації та інтенсивного розвитку всіх галузей науки та виробництва й глибоко усвідомлюємо незворотність демократичних змін, що відбуваються в суспільстві й освіті зокрема, тому не повинні забувати про те, що потрібно застосовувати інноваційні методи та прийоми навчання.

Дослідженню проблеми нетрадиційних методів навчання значну увагу приділили Л. Варзацька, Л. Кратасюк, О. Вербило, Р. Балан. Цих учених цікавило, наскільки доцільними є інноваційні технології на уроках української літератури.

Формування пізнавального інтересу – необхідна умова шкільного навчання. Розвиток психологічних чинників навчальної успішності, внутрішні функціональні зміни в структурі пізнавальної сфери учня, динаміка інформаційної ваги психічних функцій навчальної успішності школярів залежать від ефективності розвитку їхніх пізнавальних інтересів. Знання сприяють виникненню, розширенню й поглибленню зацікавленості дійсністю [2, с. 100].

Мета статті – з'ясувати методіку проведення уроків української літератури з використанням прийому „Асоціативний куц” та особливостей його складання.

Актуальність цієї теми полягає в тому, що зараз більшість учителів використовують у навчальному процесі різноманітні інтерактивні методи, що дозволяє провести урок у цікавій формі та в такий спосіб прищепити дітям інтерес до виучуваної теми.

З метою активізації пізнавальної діяльності на кожному уроці потрібно застосовувати елементи інтерактивних технологій, творчі проблемні завдання, що забезпечують розвиток тих здібностей і якостей, які перебувають у стадії формування.

Питання методу навчання літератури – одне з основних як у науковому плані, так і в практичній роботі вчителя-словесника. Воно завжди перебувало в центрі дидактики й конкретних методик [3, с. 95]. Ефективність уроку визначається доцільністю його структури та оптимальністю вибору методів і прийомів.

Зрозуміло, що будь-який навчальний матеріал (наприклад, ліричний твір, літературно-критична стаття, сюжет, композиція, система образів чи якийсь інший елемент аналізу епічного твору, біографія письменника та ін.) може бути вивчений за допомогою різних методів. Кожен з них має різну

міру ефективності. Одна з важливих складових педагогічної майстерності вчителя й полягає в умінні обрати найефективніші методи і прийоми вивчення програмового матеріалу [3, с. 97].

Інноваційна освітня технологія – сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, об'єднаних єдиною метою, добір операційних дій учителя з учнями, у результаті яких суттєво покращується мотивація школярів до навчального процесу. Інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя та учня. Це така форма співпраці, у якій учитель та учні є рівноправними суб'єктами навчального процесу. Використання інтерактивних методів навчання сприяє посиленню інтересу школярів до здобуття знань, виробленню їхньої пізнавальної самостійності, глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню навичок аналізу навчальної інформації, розвитку творчих здібностей. Інтерактивні методи навчання мають значний потенціал для формування комунікативної, мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції суб'єктів навчання.

Учителі-словесники на уроках літератури використовують багато цікавих інтерактивних методів і прийомів, які ефективно впливають на навчальну діяльність учнів, зокрема належну увагу приділяють побудові асоціативного куща.

Зупинімося детальніше на методиці застосування цього прийому. Учитель визначає центральне поняття, над яким проводитиметься робота, а учні згадують усе, що вони знають про нього. Спочатку діти висловлюють найстійкіші асоціації, потім – другорядні. Словесник фіксує відповіді у вигляді своєрідного „куща”, який поступово „розростається”. Прийом „Асоціативний кущ” („Гронування”) може використовуватись під час вивчення будь-якої теми, на різних етапах уроків. Він сприяє розвитку логічного мислення, творчої уяви школярів.

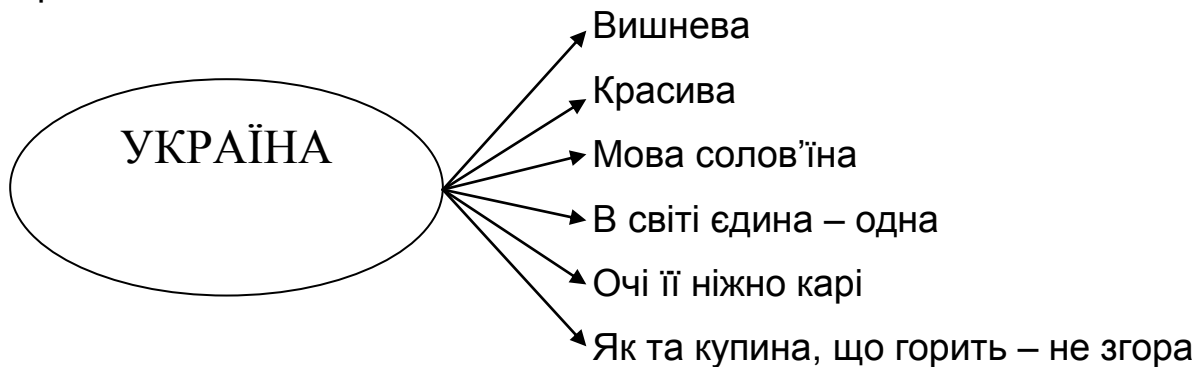
Залежно від навчальної мети можна запропонувати учням утворити асоціативне або інформативне гроно. Асоціативні грона використовуються на етапі актуалізації та усвідомлення знань. Цей прийом базується на пошуковій асоціації, що виникають в учнів. Робота над ними допомагає акумулювати думки й міркування школярів навколо понять, що розглядаються на уроках. Інформативне гроно застосовується для перевірки знань учнів, домашнього завдання, виявлення компетентності учнів з теми й може оцінюватись як окремий вид діяльності на уроці.

Застосування асоціативного куща (гронування) може здійснюватись двома способами – у вигляді побудови однорівневого або багаторівневого грона. Однорівневе – це гроно, усі зв'язки якого фіксуються на одному рівні, а в багаторівневому кожне слово одного рівня стає опорним для наступного.

Описаний прийом універсальний, адже може використовуватись під час вивчення не лише української літератури, а й будь-якої іншої навчальної дисципліни.

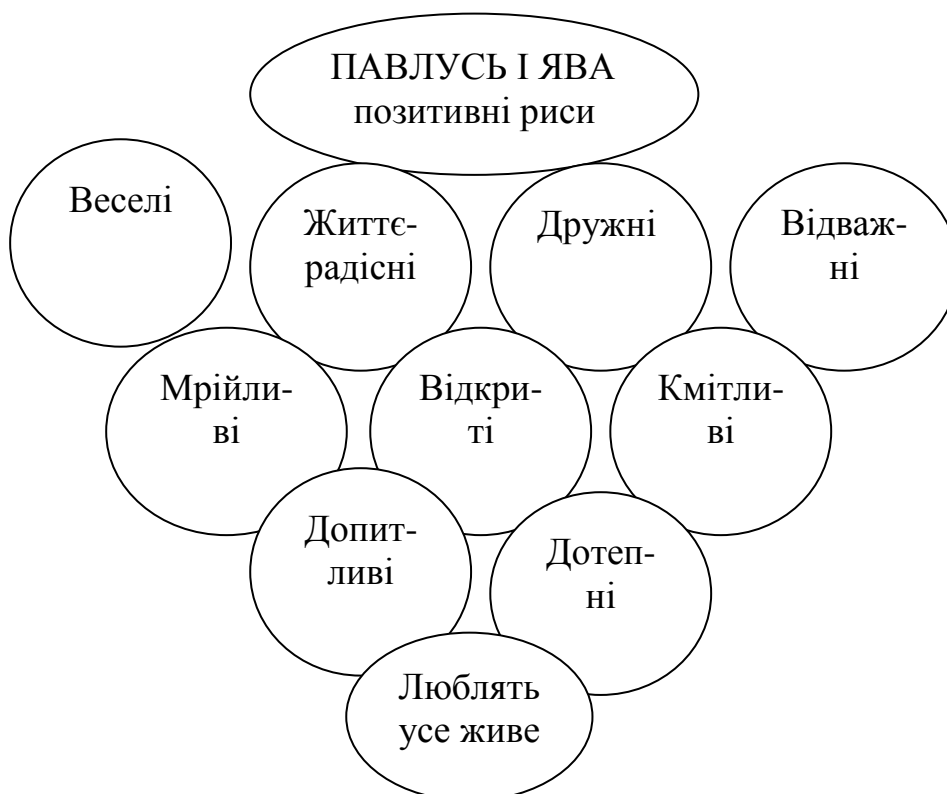
На уроках літератури асоціативний кущ може мати вигляд схеми, що поступово складається як самими учнями, так і під керівництвом учителя. Загальний вигляд цієї схеми може набувати кількох форм: градація від більшого до меншого й навпаки.

Наведемо приклад асоціативного куща, який доречно використати на етапі ознайомлення з новим матеріалом. Так, під час аналізу вірша В. Сосюри „Любіть Україну” (8 клас) можна запропонувати дітям скласти асоціацію за текстом поезії до слова *Україна*. Учні складають однорівневе гроно:



Паралельне складання дітьми такого асоціативного куща в зошиті та на дошці допоможе їм краще зорієнтуватися у новому матеріалі та запам'ятати його.

Під час проведення уроку на тему „Ява та Павлуша – юні шукачі пригод чи звичайні бешкетники?” (6 клас) можна використати прийом „Асоціативний кущ” на етапі закріплення вивченого матеріалу. Вчитель пропонує поділити персонажів художнього твору на головні та другорядні. Після цього учні розпочинають називати риси хлопчиків (те хороше, що притаманне їм), записуючи в асоціативний кущ.



Не менш ефективним буде застосування цього прийому під час вивчення біографії письменника. Учитель-словесник може запропонувати учням створити узагальнювальний портрет майстра слова.

Наприклад, у 7 класі під час вивчення біографії Івана Франка доцільно запропонувати дітям скласти асоціативний куцц на етапі ознайомлення з новим матеріалом, закріплення вивченого чи перевірки домашнього завдання. Після такої роботи дітям можна запропонувати скласти сенкан про письменника.

Отже, використання на уроках літератури інтерактивних методів навчання сприяє розвитку мовної і мовленнєвої компетенцій учнів, їхніх комунікативних якостей, забезпечує реалізацію принципу особистісно зорієнтованого розвивального навчання.

Література

1. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К. : Вища шк., 1978. – 248 с.
2. Педагогіка : навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця : ДП „Державна картографічна фабрика”, 2007. – 400 с.
3. Пультер С. О. Методика викладання української літератури в школі. Курс лекцій для студентів-філологів / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. – Т. : Підручники і посібники, 2009. – 144 с.



Ольга Риверчук

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

УЧИТЕЛЬ ЛІТЕРАТУРИ Й УЧЕНЬ-ЧИТАЧ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

Реформування загальної середньої школи орієнтує сучасного вчителя-словесника на широку диференціацію, варіативність, пробільність та інтегративність як у змісті літературної освіти, так і формах організації пізнавального процесу.

Диференціація навчання – одна з основних умов удосконалення якості середньої освіти, її гуманізації й демократизації, шлях до особистісної зорієнтованості процесу учіння.

Профільна диференціація в старших класах має бути багатовекторною. Це зумовлено такими чинниками, як:

- глобалізація та універсалізація освітнього простору, що реалізується шляхом оптимального поєднання інтегративних процесів з виходом на спеціалізацію в підготовці майбутнього випускника;

- усвідомлення суспільством потреби в мобільних фахівцях різних профілів і створення багатовекторної моделі профілізації навчальних закладів України;
- зацікавленість держави у забезпеченні умов для розвитку задатків і здібностей особистості, здатної бути конкурентоспроможною на ринку праці, готовою до майбутнього професійного життя.

Відтак постає проблема методики й технологій викладання загальноосвітніх та спеціальних предметів відповідно до обраного профілю з урахуванням типу навчального закладу. Тому профілізація системи освіти в цілому й суспільно-гуманітарної (філологічної, літературної) зокрема потребує від учителя-словесника здатності осмислювати продуктивні тенденції вітчизняного й зарубіжного досвіду; будувати гіпотетично-ідеальну модель випускника-читача загальноосвітнього навчального закладу; розуміти характер змін у методиці викладання мови й літератури в профільній школі; продумано добирати методи й технології навчання відповідно до напрямку й навчального профілю; сприяти вибудовуванню учнем-читачем своєї перспективи, траєкторії особистісного духовно-мистецького, мовно-літературного акме-зростання.

Мета статті – окреслити проблеми й шляхи реалізації літературної освіти в старшій профільній школі; проаналізувати теоретичний і практичний досвід її організації; спроектувати теоретико-методологічну модель взаємодії вчителя літератури й учня-читача в новому освітньому просторі.

На сучасному етапі розвитку методики як науки вченими та вчителями-практиками підготовлено чимало матеріалів, що розкривають проблему поглибленого вивчення літератури в середніх навчальних закладах, методику проведення факультативних занять, створено підручник з української літератури для гімназій, ліцеїв і шкіл з поглибленим вивченням предмета (зокрема, за редакцією О. Бандури, З. Шевченко) [1], розроблено методичні рекомендації для профільної школи [4]. Спробу подати цілісну систему літературної освіти старшокласників в умовах профільного навчання зробив автор проекту „Концепції літературної освіти школярів у системі профільного навчання” В. Шуляр [5].

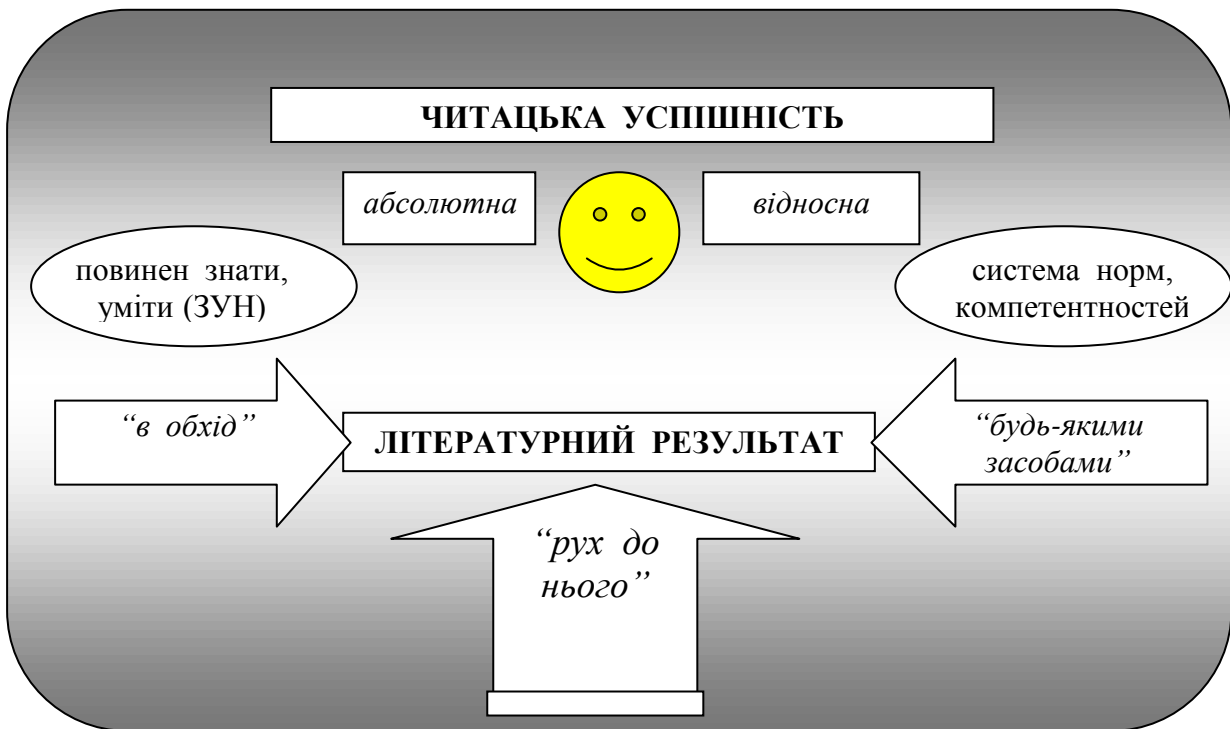
Проте основна проблема полягає в тому, що виписані засади переважно спираються на надпредметний матеріал. Брак цілісної методологічної основи, методичної структури й навчально-методичного забезпечення може спричинити ситуацію, коли вчитель й учні одержуватимуть такі підручники та методичні комплекси, які не пройшли глибокої експертизи й апробації.

Важливо змінити, переорієнтувати мислення, світогляд студентів педагогічних ВНЗ, учителів-практиків, старшокласників і їхніх батьків, керівників управлінь освіти різних рівнів, наукових і навчальних закладів, суспільства в цілому на створення умов ефективної й продуктивної діяльності та співпраці всіх суб'єктів нової системи.

Найскладніше, на наш погляд, буде забезпечити психологічний супровід профілізації літературної освіти у старшій школі. Ми поділяємо думку С. Максименка, що „профільне навчання уявляється як найбільш адекватна соціальна ситуація розвитку. Адже тут передбачається перший безпосередній контакт з навчальною моделлю професійної діяльності, що наповнює афективний центр юнака реальним змістом... Дуже важливо забезпечити в цій ситуації суб'єктну активність учня, його рефлексивність і можливість вибору та зміни профільності...” [3, с. 38].

Упроваджуючи профільне літературне навчання, маємо неодмінно виходити з психологічних особливостей підліткового віку й вибудовувати відповідну модель психологічних викликів. Вона може мати такий вигляд:

Модель динамічної успішності й результативності читацької діяльності старшокласника

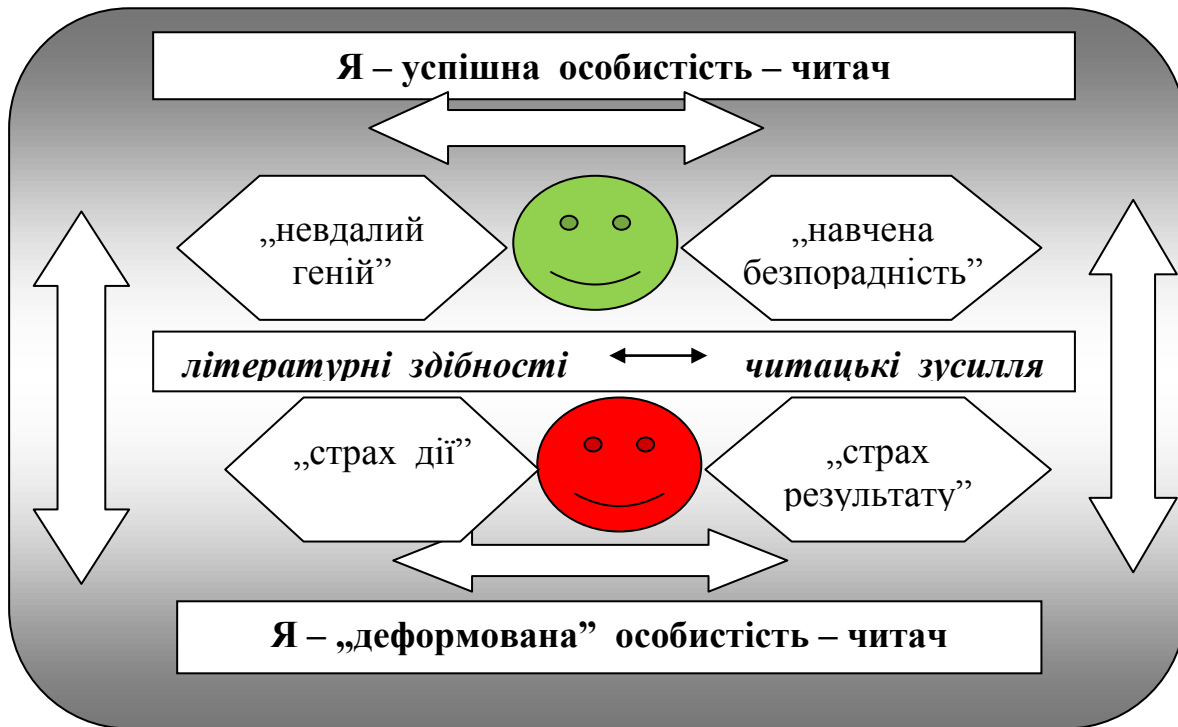


Згідно з цією схемою під час оцінювання літературних досягнень, рівня сформованості читацьких компетентностей маємо проаналізувати самостановлення індивідуальності читача, рівень його готовності до реакції на художній твір і темп засвоєння матеріалу. Вищенаведена модель показує, що досягти динамічної успішності й результативності в літературній освіті в умовах профільного навчання можна лише шляхом наполегливої інтелектуальної праці, шукання власних способів читацьких дій, емоційних зусиль, роботи серця-й-розуму, а не „в обхід” і „будь-якими засобами”, як-от: списав у товариша, обдурив учителя.

Отже, якщо оцінка фіксуватиме не тільки результат, а й „рух до нього”, можна сподіватися на формування інтелігентного, кваліфікованого читача,

здатного отримувати естетичну насолоду й задоволення від прочитаного, самостійного прочитання / перечитування / перегляду художньо-мистецьких текстів, у яких змодельоване життя людей, їхні стосунки й відображено картини, пов'язані з професійною діяльністю в майбутньому [2].

Модель діалектичного співвідношення літературних здібностей і читацьких зусиль старшокласників



Усі суб'єкти навчально-пізнавального процесу мають усвідомлювати діалектичне співвідношення літературних здібностей і читацьких зусиль учнів і пам'ятати, що для підлітків „провідну спонукальну функцію виконують не навчально-пізнавальні мотиви, а мотиви досягнення. Саме як сходинку до визначення себе в майбутньому й розцінює успіхи та невдачі в учінні юнаків” [3, с. 40].

Старшокласник як читач й особистість балансує й перебуває в складно організованому, синергетично насиченому літературно-мистецькому, педагогічному й життєвому просторах, у багатовекторних відносинах: „учень – учень”, „учень – учитель”, „учень – читач – художній твір”, „учень – читач – літературний персонаж”, „учень – читач – соціум”, „учень – читач – світова культура” та ін. Зважаємо також на те, що підліток стає заручником суперечності: „прагнення успіху” й „страх невдачі”. Формування першого допоможе йому досягти успіху – як читацького, так і життєвого та професійного. Важливо, щоб учитель і школяр у процесі літературної освіти усвідомлювали, що позитивний результат буде гарантований за умови адекватного й узгодженого просування до кінцевої мети. При цьому важливе значення мають рівень читацької підготовленості й темп оволодіння потрібними здібностями, добір системи завдань і

запитань для роботи з художнім твором, теоретико-літературним матеріалом тощо.

Реалізація профільної диференціації неможлива без належної системи підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів. Учитель профільної школи й викладач ВНЗ мають не просто бути спеціалістами високого рівня, а й володіти такими вміннями, які сприятимуть підготовці учня-читача, учителя літератури як конкурентоспроможних суб'єктів на ринку праці.

Профільне навчання й допрофесійна підготовка в старшій школі потребує зміни ролей усіх суб'єктів навчально-пізнавального й виховного процесу. Учитель-словесник й учень-читач не повинні виконувати лише інформативну роль. Це зумовлено діяльнісним підходом до організації літературної освіти, особистісною зорієнтованістю, практико-професійною спрямованістю на досягнення гарантованих (планованих) результатів, системністю й інтегративністю в оволодінні науковими та літературно-мистецькими знаннями, здатністю опанувати діалогічно-екзистенційні (активні й інтерактивні) форми й методи навчання [2].

Кожен суб'єкт навчально-пізнавального процесу має сприйняти новий тип відносин – **фасилітативний**, виконуючи функції організатора, консультанта, партнера в співпраці, де посередником буде літературно-мистецький твір. Методологічна основа таких стосунків – сучасна філософська концепція про людину як носія сукупності суспільних відносин, де вона виступає суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування. Засвоєння учнями різних видів діяльності забезпечуватиме мотиваційно-оцінний, навчально-пізнавальний, діяльнісно-пошуковий і контроль-рефлексивний аспекти навчання й учіння в профільній школі, сприятиме їхньому особистісному фаховому виборові й майбутньому самоутвердженню в обраній професійній сфері.

Учитель й учень як креативні особистості мають постійно прагнути до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, самопізнання й самовираження. Це забезпечить їхню здатність і готовність до творчості. Для цього потрібно набути компетентності щодо пошуку й оволодіння різноплановою літературно-мистецькою інформацією за допомогою інформаційних технологій і візуальних засобів навчання.

Креативність учителя й учня-читача розвивається протягом усієї їхньої діяльності, тому це вирішальний чинник просування першого до вершин педагогічної літературно-мистецької майстерності, другого – до опанування потрібної системи вмінь-компетенцій.

Методологія нинішньої підготовки студентів-філологів не передбачає звернення до смислової та ціннісної основи освіти. Вона переважно ґрунтується на передачі готових знань і досвіду професійної підготовки. Саме це й зводить педагогічну культуру вчителя до рівня інформатора й ментора.

Таким чином, фасилітативний тип словесника й учня-читача здатний увійти в європейський культурно-освітній простір, не втративши своєї національної сутності, набути нових чи оновлених смислів і цінностей педагогічної / читацької культури: культури поваги й самоповаги, взаєморозуміння та взаємодії, екзистенційно-діалогічного спілкування, цінності особистості, партнерства, педагогічної підтримки саморозвитку й самонавчання, самоорганізації й самовизначення. Формування такої ціннісно-сислової сфери свідомості старшокласника засобами літератури за умов профільної диференціації з різними напрямками в перспективі сприятиме появі нового типу вчителя (викладача).

Література

1. Бандура О. М. Українська література : підруч. для 9 кл. гімназій, ліцеїв і шкіл з поглибленим вивченням предмета / О. М. Бандура. – К. : Освіта, 1994. – 369 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Завуч. – 2004. – № 16. – С. 12–21.
3. Максименко С. Д. Психологічний супровід профільного навчання / С. Д. Максименко // Профільне навчання: теорія і практика: Зб. наукових праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. – К. : Педагогічна преса, 2006. – 246 с.
4. Українська література : програми факультативів та спецкурсів : 8–11 кл. / упорядники Галина Федяй, Валерій Федоренко. – К. : Шк. світ, 2007. – 117 с.
5. Шуляр В. І. Концепція літературної освіти школярів у системі профільного навчання : проект / В. І. Шуляр // Українська мова та література. – 2007. – Липень (Ч. 27/28). – С. 6–15.
6. Шуляр В. І. Учень-читач і вчитель-фасилітатор в умовах 12-річної школи : наук.-метод. посіб. / В. І. Шуляр. – Миколаїв : В-ць Г. Гінкул, 2006. – 337 с.



Юлія Сич

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. — канд. філол. наук,
проф. Подолинний А. М.)*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У 8 КЛАСІ

Використання наочності на уроках літератури сприяє глибшому розумінню та засвоєнню учнями навчального матеріалу. Саме на цьому наголошувала неодноразово вчитель СЗОШ № 15 міста Вінниці Олена Борисівна Дубенчак, з якою мені пощастило співпрацювати впродовж проходження педагогічної практики. Вона підкреслювала також і те, що одним з найбільш частотних та цікавих для учнів видів наочності є технічні засоби навчання, до яких належать, зокрема, аудіо- та відеозаписи. До їх застосування вчителю варто ґрунтовно готуватись, адже невдале використання ТЗН призведе не лише до втрати часу, а й до того, що вони не виконуватимуть належної навчальної та виховної функції. Отже, „плануючи використання аудіозапису на уроці, учитель повинен сам добре ознайомитися з ним, вибрати уривки для прослуховування в класі,

визначити їх час звучання, а також продумати коментарі до них та запитання для учнів” [2, с. 95].

Метою статті є презентація ефективних прийомів застосування ТЗН та обґрунтування їх доцільності на уроках української літератури у восьмому класі під час опрацювання розділу „Усна народна творчість” (історичні народні пісні, пісні Марусі Чурай та думи).

За словами відомого фольклориста та мовознавця Філарета Колеси, „українська народна пісня плекає почуття краси, розвиває природні здібності й фантазію, розбуджує замилювання музикою – одним словом, народна пісня є могутнім культурним чинником” [3, с. 190]. Саме тому історичні пісні та думи потрібно подати так, щоб викликати в учнів глибокий інтерес до таких творів, спонукати школярів підтримувати історичну традицію, будити національну свідомість. Цьому сприятиме прослуховування аудіозаписів епічних творів, створених українським народом сотні років тому. Адже, „почувши пісню або ж думу у виконанні одного чи кількох співаків, учні зможуть зрозуміти й повною мірою осягнути значущість, глибину та змістову цінність того чи іншого твору серед численних скарбів духовної спадщини українців” [1, с. 8]. Аудіозапис стане беззаперечним доказом того, що твір, який вивчається, і досі не забули, його люблять і цінують у народі.

Перед прослуховуванням історичних пісень „Ой Морозе, Морозенку” у виконанні Василя Кирилича або Миколи Будника, „Чи не той то хміль” – Остапа Кіндратчука, „За Сибіром сонце сходить” – Бориса Гмирі варто назвати виконавця твору й попросити учнів уважно слухати запис та стежити за текстом у підручнику. Потім потрібно поцікавитись, чи сподобалась їм пісня, з'ясувати їхнє особистісне ставлення до неї. Далі під час бесіди вчитель ставить такі запитання:

- Чи ідентичні тексти твору, надрукованого в підручнику та прослуханого?
- У чому ця розбіжність?
- Як ви вважаєте, чому тексти так різняться між собою?

Восьмикласники мають змогу пригадати, що пісні складалися народом, передавалися від покоління до покоління переважно в усній формі, поступово поширюючись у всіх регіонах України, що й спричинило деякі розбіжності в їх виконанні.

Вивчення пісень Марусі Чурай варто починати з короткого коментарю до її творчості, яка (саме на цьому потрібно наголосити) так подобалася народу, що він сприймав її як колективну, виплекану багатьма поколіннями.

Пісню „Засвіт встали козаченьки” найкраще слухати у виконанні Національної заслуженої капели бандуристів. Саме цей запис передає справжній козацький та водночас ліричний дух твору. Текст пісні варто прочитати з учнями ще до початку слухання, а після цього порівняти настроєвість, з якою пісню було прочитано в класі та виконано капелю бандуристів.

Ліричну пісню „Ой не ходи, Грицю” найбільш вдало передає Марія Миколайчук, виконуючи її без музичного супроводу, тобто акапельно.

У ході бесіди слід з'ясувати, чи мають ці пісні безпосередній зв'язок із життєвою долею Марусі Чурай і які факти зі свого життя змалювала в них авторка. Це допоможе ще раз акцентувати увагу дітей на автобіографізмі пісенної спадщини „дівчини з легенди”.

Аудіозапис поглиблює й сприйняття народних дум. Учні зможуть осягнути одну з основних особливостей думи, а саме те, що виконується вона речитативом, адже школярам часто досить важко збагнути, як може музичний твір не співатися, а промовлятися під музику.

Думи, зазвичай, за обсягом досить великі, тому, коли немає можливості витратити 10-15 хвилин уроку на прослуховування аудіозапису, варто виділити в обраному творі невеликі завершені фрагменти і вже їх пропонувати до слухання.

Так, у думі „Маруся Богуславка” доцільно було б прослухати логічно завершену частину, яка розпочинається словами „Гей, що на Чорному морі...” й закінчується – „...Сороковий день, ой, Великдень...”, тобто зачин твору [4, с. 26]. Учні продовжують засвоєння думи, читаючи її ланцюжком, слухаючи виразне читання вчителя або підготовленого учня.

На вивчення думи „Маруся Богуславка” у звичайних класах виділяється лише одна година. Зрозуміло, що така увага до названого твору є недостатньою. Щоб продовжити ознайомлення з думою, ширше розглянути її, бажано провести позакласний захід, який ґрунтуватиметься на перегляді мультиплікаційного фільму „Маруся Богуславка”, створеному „Київнаукфільмом” у 1966 році, та подальшому його обговоренні. Перед початком перегляду мультфільму бажано попередити дітей, що дивитися його потрібно уважно, адже сюжет прочитаної думи та анімаційна стрічка суттєво відрізняються й доповнюють один одного. Учитель пропонує учням звернути особливу увагу й на музичне оформлення, оскільки емоції та переживання героїв значною мірою розкриваються саме завдяки йому.

Після завершення перегляду з'ясуємо враження восьмикласників, а вже потім проводимо бесіду за питаннями:

- Чи ідентичні дума та мультфільм?
- Що нового ви дізналися про дівчину?
- Якою вона змальовується в мультфільмі?
- Чи такою ви собі її уявляли?
- Яким зображено хана?
- Чи відповідає його образ тому, котрий виник у вашій уяві?
- Що ви дізналися про те, як козаки потрапили в полон?
- Чи продовжує мультфільм думу?
- Що ви дізналися про долю дівчини після звільнення нею козаків?
- А про долю бранців?

Такі запитання допоможуть учням досягнути розбіжності між сюжетами мультиплікаційного та поетичного творів, ще раз пригадати зміст думи. Бажано також поцікавитись у восьмикласників, яку роль відіграв музичний супровід у фільмі, чи створював він якийсь особливий настрій, чи почули школярі знайомі пісні. Таким чином, вони ще раз звернуть увагу на величезні можливості музики, її значущість серед інших видів мистецтва, пригадають вивчені раніше історичні пісні, зокрема „Зажурилась Україна”. Наприкінці позакласного заняття можна запропонувати дітям заповнити порівняльну таблицю, у якій з'ясувати основні факти, відомі про Марусю Богуславку з твору та з мультфільму:

<i>Що дізналися з твору</i>	<i>Що дізналися з мультфільму</i>
<i>Походження</i>	
<i>Як потрапила в полон</i>	
<i>Ставлення до хана</i>	
<i>Ставлення хана до неї</i>	
<i>Причини її навернення в мусульманську віру</i>	
<i>Доля після звільнення бранців</i>	
<i>Ставлення бранців до неї</i>	

Думу „Буря на Чорному морі” учні слухають у виконанні бандуриста Миколи Будника. Сюжет цього варіанту твору значно відрізняється від поданого дітям у підручнику, але така варіативність лише допоможе восьмикласникам розвинути навички порівняльного аналізу. Знову ж таки, оскільки твір за обсягом досить значний, то не варто слухати його увесь. Достатньо буде заслухати уривок від початку до епізоду покаяння козаків у своїх гріхах. Далі вчитель пропонує учням виразно прочитати цей же уривок у підручнику, а потім восьмикласники в ході бесіди з'ясовують, що спільного в обох частинах, що відмінного. Такий вид роботи допоможе розвивати уважність учнів, їх навички сприймати на слух, аналізувати, порівнювати та узагальнювати.

Отже, технічні засоби навчання, зокрема аудіо- та відеозаписи, є незамінними помічниками вчителя під час опрацювання народно-пісенних творів. Звучання пісні на уроці надає йому святкового настрою. Однак, використовуючи ТЗН, не потрібно забувати, що жоден аудіозапис не зможе замінити живого мовлення педагога.

Література

1. Логвиненко Н. М. Роль і місце фольклору в літературній освіті школярів / Н. М. Логвиненко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 2. – С. 6–14.
2. Пультер С. О. Методика викладання української літератури в школі : курс лекцій для студентів-філологів / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. – Т. : Підручники і посібники, 2009. – С. 4–95.
3. Степанишин Б. І. Давня українська література в школі / Б. І. Степанишин. – К. : Либідь, 2000. – 503 с.
4. Цимбалюк В. І. Українська література : підручник для 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів / В. І. Цимбалюк. – К. : Освіта, 2008. – 336 с.



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

ПРОЯВИ ФОЛЬКЛОРНОГО В РОМАНІ „ЧОТИРИ БРОДИ” МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА **(урок позакласного читання)**

Національна школа виростає на ґрунті народних святинь, будується з урахуванням багатовікової історії народу. Ще К. Ушинський у праці „Про народність у вихованні” зазначав: „Щоб народ (етнос, нація) не зник, кожне його наступне покоління повинно виховуватися в народному дусі. Власне, справжнє виховання є глибоко національним за суттю, змістом і характером. Адже нація – це насамперед система (сукупність) різноманітних природних (біологічних, психічних) ознак тіла, душі й розуму” [3, с. 25-26].

Посилити ідейно-патріотичний та морально-естетичний вплив художньої літератури на учнів можна за умов взаємозв’язку класної роботи й самостійного позакласного читання, цілеспрямованого формування в школярів уміння самостійно поповнювати свої знання, виробляти правильні оцінні судження.

Б. Степанишин визначив завдання вчителя на уроках позакласного читання так: плекати читача. Словесник формуватиме читача власним прикладом, увагою до позакласного читання своїх вихованців, підтримкою читацьких здобутків кожного й добре організованим керівництвом у підвищенні його читацької культури. Організація учнівського позакласного читання є перехідним місточком між шкільним вивченням літератури й дорослим життям, у якому художня книга має посісти гідне місце. На уроках цього типу, зрештою, має бути окреслено широке коло різноманітних творів рідного письменства, щоб у подальшому житті кожен учень міг свідомо обрати улюбленого автора, жанр, тему, літературний напрям, виявляючи при цьому своє „я” та збагачуючи його [1, с. 63].

Ми солідарні з думкою О. Куцевол, що позакласне читання треба розглядати в широкому контексті проблеми розвитку читацької діяльності

сучасних школярів і зниження їхньої читацької культури, що зумовлене комплексом соціально-культурних, психолого-педагогічних та методичних дисциплін [6, с. 78].

Саме тому **мета статті** – визначити найефективніші методи і прийоми роботи з великим епічним твором М. Стельмаха і на його основі показати учням багатоманітний і невмирущий пласт народнопоетичних джерел, розбудити в них інтерес до самостійного читання й аналізу нової інформації.

Докладніше зупинимося на структурі позакласного заходу. Його **тема** – „Чи варто витратити сили, щоб перепливати свій Дунай?” (На основі роману Михайла Стельмаха „Чотири броди”). **Мета** – ознайомити школярів з цим твором, зробити його ідейно-художній аналіз, звертаючись до фольклорних джерел; розвивати вміння грамотно висловлювати свої думки, почуття та враження, аналізувати й робити висновки; виховувати почуття поваги, пошани до творчості Михайла Стельмаха, любов до рідної землі, країни, її традицій та культурної спадщини. Урок матиме таку структуру:

I. Актуалізація опорних знань.

1. Інтерактивна вправа „Незакінчене речення”: „Про життя і творчість Михайла Стельмаха я знаю...”

2. Слово вчителя.

– До аналізу творчості М. Стельмаха зверталось багато дослідників. Сьогодні його прозі, як і в минулому, не бракує суперечливих, а то й відверто негативних оцінок. Одним з давніх опонентів письменника був І. Кошелівець. „Оповідає Стельмах, що на селі за колективізації була нужда, з якої причини? Бо колишній гетьманський каратель, а тепер глитай Магазаник, замаскований посадою лісника, невідомо яким чином зібрав збіжжя з усього села й закопав його в лісі. У висліді трудно було людям виживати, але до вимирання не дійшло, бо добрий комуніст Данило Бондаренко викрив глитайську схованку й роздав хліб селянам. Коли я таке читаю – мені знову роман сприймається як пародія: не було таких Магазаників, не було добрих Бондаренків!” [2, с. 117]. Ми все ж таки в романі „Чотири броди” схильні бачити не публіцистичний репортаж з місця подій, а художній твір.

Десь, мабуть, ближчим до істини, стосовно сутності творчості М. Стельмаха був Є. Гуцало, який писав: „Повсякчас схильний до афористичного способу мислення й до масштабних узагальнень, прозаїк у „Чотирьох бродах”, як і в інших творах, постає літописцем-філософом, а не стороннім фіксатором подій” [2, с. 16]. Відкидаючи все поверхове та несуттєве, що є поступкою часові, ми спробуємо поглянути на глибинне у творах цього великого письменника.

II. Повідомлення теми, мотивація навчальної діяльності.

1. Бліц-опитування дітей про значення та зміст епіграфа, який у лаконічній формі закодовано містить провідну колізію та ідею твору.

*Ой думай, думай,
Чи переплиवेश Дунай*

2. Слово вчителя.

– Неможливість вільно висловлюватися, призвела до того, що М. Стельмах переосмислив і наново відтворив духовний міф української нації.

Отже, сьогодні на уроці ми спробуємо зрозуміти, чому автор вирішив саме ці рядки з народної творчості взяти для початку свого роману. А може, він використав не тільки цей символ, цей образ, що їх в народній творчості так часто можна зустріти, адже український народ має багату слов'янську символіку. І в цьому Ви можете переконатись, плідно попрацювавши на уроці та отримавши в нагороду за це невеличкі зображення символіки наших пращурів. Кожне з них дає Вам не тільки можливість познайомитись зі спадщиною пращурів, а й рівнозначне двом балам.

Упродовж заняття Ви повинні заповнити схеми, намальовані на дошці, з'ясувати, що нового дізналися.

Учні записують у зошити тему уроку, прогнозують особисто для себе очікувані результати.

III. Сприймання й засвоєння нових знань.

1. Бесіда за питаннями:

- Який конфлікт лежить у центрі сюжету „Чотирьох бродів”? Яким чином цей конфлікт можна перевтілити в уже відомі нам фольклорні образи? (Провідний конфлікт роману „Данило Бондаренко – Семен Магазаник” моделюється автором так само за міфологічною моделлю боротьби добра і зла, як змагання казкового героя зі змієм).
- З'ясуйте тему та ідею цього твору. Як протистояння двох героїв можна зобразити в іншому амплуа? (Протиставлення „свого” і „чужого”, як селянського – міського, душевного – бездуховного, сонячного – темного).

Підтвердіть свої слова можливими цитатами з твору. (*“Ступач за звичкою, немов підсудних, обмацує поглядом хати-білянки, що відгороджуються од нього то вишняками, то вербами, то мальвами й пересміюються із самим сонцем. Народившись у містечку, він не знав і не хотів знати села, але мав свою думку про нього, бо ще в двадцятих роках нахраписте, безжалісне лівацтво скособочило йому мізки, нашпигувало їх підозрою, а з душі вигребло те, що там повинно бути – душевність”*) [7, с. 138].

2. Інтерактивна вправа „Мікрофон”: Які асоціації викликають у Вас слова ”висота духовності” та „сірість бездуховності”?

Робота над заповненням схеми.

- Заповнити схему „Чи змога перепливати свій Дунай?” (за романом Михайла Стельмаха „Чотири броди”) на основі відповідей однокласників.
- Які два світи показує нам Михайло Стельмах у романі?

- Хто з героїв є втіленням цих світів?
- Чи варто витратити сили, щоб перепливати свій Дунай?

Висота духовності		Сірість бездуховності	
Краса		Міщанська обмеженість	
Гармонія		Дріб'язковість	
Творчість		Речовизм	
Віра		Зрада	
Воля		Помста	
Мрія		Користолюбство	
Ідеал		Егоїзм	
Любов		Зло	
Чистота помислів		Заздрість	
Правда		Брехня	

IV. Формування опорних умінь та навичок.

1. Робота в групах: дати аргументовані відповіді на запитання, працюючи (у групі) за колективно складеним планом.

Завдання для групи № 1.

1. Що уособлює рослинна символіка в цьому уривку з твору: „...отак ще довгі-довгі роки з одного боку шляху йому скрипіла верба, а з другого – Золота Липа – не річка, а дерево, що зросло чи то над річкою, чи то біля тієї хатини, яка по-чайному прокигикала через усе його дитинство” [7, с. 72]. (Рослинна символіка уособлює обжитий „свій простір”).

2. Показово, що ця сама символіка є ознакою Данила Бондаренка, а верба й липа – атрибутом одомашненості.) [4, с. 82]. Охарактеризуйте образ Магазаника за цитатами й висловлюваннями з твору: „чорт зі свічечкою”, „дідько” [7, с. 182], „сірка” [7, с. 124], „ворон, який будив його замість півня” [7, с. 300]. (Є уособленням влади, має суціль негативну, темну символіку, пов'язану з потойбічним світом.)

Завдання для групи № 2.

1. Слова Данила про Магазаника „Скільки ж хитрих ходів у вашому кротовищі!” [7, с. 84]. (Про хтонічне єство Магазаника.)

2. Поголос людей про те, що Магазаник, будуючи нову хату, наказав викласти фундамент з кам'яних ідолів: „Про таке, звісно, довідались люди, і селом пішли поголоски, що Магазаник знається з нечистою силою” [7, с. 255]. (Відверто ритуальний характер носять дані дії цього персонажа).

Завдання для групи № 3.

1. Епізод, коли Магазаник, злякавшись погроз Безбородька, погодився служити німцям: „Не оплативши страху минулого, він, як у чорну воду, заходив у новий і відчував, що вже йому нема порятунку” [7, с. 306]. (Символіка води як смерті).

2. Розтлумачте значення води загалом та Дунаю зокрема в цитаті: „У Данила ще вистачило сили повернути на журавлиний брід, вистачило сили й посміхнутись усьому світу, бо недаремно жив у ньому і, як міг, дуже нелегко, але чесно перепливав свій Дунай...” [7, с. 498]. (Сама символіка „Дунаю” в слов’янському та, зокрема, українському фольклорі має доволі багато значень: міфологізований водяний простір, ріка, кордон між своїм та чужим світом, центр тощо).

2. Підсумкова бесіда.

- Чим приваблює Вас той чи інший образ?
- Як можна пояснити шляхетність Данила та ницість Семена?
- Який висновок можна зробити з кінцівки життя обох героїв?

3. Визначення основного мотиву за допомогою фраз-підказок, утворення ланцюга-відповіді („Гроно”).

Мотив шляху до раю.

Дунай – море – вода – перехід до великої води й незнаних місць – шлях до іншого світу через стихію води. (Висновок необхідного мотиву роблять самі учні).

4. Слово вчителя:

– Т. Ців’ян, досліджуючи структурні особливості балканської моделі світу, присвятила розділ символіці Дунаю: „Класичні сюжети „втеча від ворогів”, „порятунок коханої”, „упізнання зниклого родича”, „незвичне народження” підкреслюють віддаленість – Дунай, і межовість, виражену лексемою *край*. Не випадково Дунай поєднується з морем – іншим класичним означенням шляху до цього іншого світу” [8, с. 178].

5. Евристична бесіда.

- Чи було б затишно Данилові Бондаренку в нашому світі?
- Чи завжди і в кожній людині є тільки позитивні чи негативні сторони?
- Чи змогли б ми перепливти „свій Дунай”, як це зробив Данило?

V. Узагальнення й систематизація вивченого.

1. Зачитування учнівських робіт.

Старшокласники зачитують заповнені власноруч схеми „Чи варто витрачати сили, щоб перепливти свій Дунай?”.

2. Бесіда.

- Що перемагає в боротьбі двох світів: піднесеного, духовного й справедливого та дрібязкового, буденного й несправедливого? Відповідь аргументуйте на основі сформульованих тез фольклорних джерел.
- Які людські цінності зобразив автор та за допомогою яких народнопоетичних засобів утілює їх?

VI. Підсумок уроку, оголошення результатів навчальної діяльності.

VII. Оголошення домашнього завдання й інструктаж до нього (диференційоване, на вибір):

- 1) знайти та законспектувати цитати до постатей головних і другорядних героїв, які відносять їх до одного або іншого світу (за таблицею);
- 2) написати твір-мініатюру „Подорож мого човна по життєвій річці Дунаю”.

Отже, висвітлена нами тема вимагає розгляду дискусійних і протилежних думок, а також дослідження творчості М. Стельмаха з погляду її народнопоетичних основ, джерел та символіки.

Література

1. Гальонка О. А. Виховна спрямованість позакласної роботи / О. А. Гальонка // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 3. – С. 60–65.
2. Гуцало Є. П. Герой творчості – народ / Є. П. Гуцало // Стельмах М. П. Твори в 7 т. Т. 1. – К. : Дніпро, 1982. – С. 5–21.
3. Клочек Г. Д. Українська література в школі як націотворчий фактор / Г. Д. Клочек // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 4. – С. 25–27.
4. Костомаров М. І. Об историческом значении русской народной поэзии / М. І. Костомаров // Слов'янська міфологія. – К. : Либідь, 1994. – С. 44–200.
5. Кошелівець І. М. Можна одверто? / І. М. Кошелівець // Сучасність. – 1997. – № 10. – С. 112–121.
6. Куцевол О. М. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О. М. Куцевол // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 3. – С. 70–82.
7. Стельмах М. П. Чотири броди : роман / М. П. Стельмах. – К. : Рад. письменник, 1981. – 527 с.
8. Цивьян Т. В. Движение и путь в балканской модели мира. Исследования по структуре текста / Т. В. Цивьян. – М. : Индрик, 1999. – 376 с.



Наталя Шевцова

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (на прикладі життєвого шляху Остапа Вишні)

Вивчення життєвого й творчого шляху письменника – важлива ланка в системі викладання літератури в школі. Насамперед це пояснюється тим, що життя та діяльність визначного майстра слова є найкращим коментарем до його творів.

Мета статті – з'ясувати ефективні методи й прийоми вивчення біографії письменника в старших класах на прикладі життєвого шляху Остапа Вишні.

Вивчення біографії митця в школі на уроках літератури було предметом дослідження вчених Б. Степанишина (вивчення особистості письменника, тобто перехід від хроніки життя до світогляду), Є. Пасічника (ознайомлення з біографією письменника в нерозривному зв'язку з його творчістю), Н. Волошиної, Г. Токмань (екзистенційне викладання життєпису); методистів-практиків О. Демчука (різноманітні типи уроків вивчення біографії), В. Андрусенко, С. Жили, В. Захарової, С. Кравчук, Л. Овдійчук, С. Привалової, Н. Супринової, Н. Фіщенко, яким належать розробки з вивчення життєвого та творчого шляху українських письменників і методичні узагальнення.

Шкільне вивчення української літератури неможливе без розгляду життєвого та творчого шляху митця. Перш за все тому, що біографія – це ключ до творчості. Б. Степанишин вказує на той важливий момент, що „висококваліфікований удумливий читач може пізнати особистість письменника з самих його творів” [5, с. 179]. Натомість учень ще не володіє таким читацьким рівнем, тому для нього потрібне вивчення біографії.

Докладніше зупинимось на вивченні життєвого шляху Остапа Вишні. Учні ознайомлюються з його біографією в 11 класі, і тут слід подбати, аби це стало пропедевтичним етапом у пізнанні творчості митця, аби письменник постав перед учнями в усій своїй багатогранності. *Тема уроку* „Остап Вишня. Доля митця”. *Мета заняття*: донести до учнів біографічний матеріал про Остапа Вишню; допомогти збагнути його епоху; максимально наблизити школярів до розуміння особистості митця.

Викладання життєпису письменника – іспит для словесника, учитель має можливість виявити всі свої здібності, захопити учнів, повести за собою в роздумах і почуттях. Розпочати лекцію про Остапа Вишню можна **художньою розповіддю** (монологічний виклад матеріалу із застосуванням ораторських прийомів, що підсилюють емоційний вплив на учнів):

– Чарівна Полтавщина! Там розвивалося, повнилося красою й різноманітними барвами українське народне слово. Ця земля є колискою багатьох українських чарівників сміху – від Івана Котляревського й Миколи Гоголя до Остапа Вишні. Щоб з'ясувати велич відомого гумориста й сатирика, потрібно збагнути, звідки він такий узявся, чиїх батьків син, з ким товаришував, з чого радів і чим страждав”.

Однією з чільних проблем уроку є активізація мислення та уваги школярів, тому головне завдання вчителя – подати матеріал

так, щоб його слухали із захопленням і високим показником запам'ятовування.

Цікавих моментів у життєписі письменника чимало. Слід звернути увагу класу на те, якого він роду, хто його не тільки батьки, а й пращури. Учитель розповідає, де минуло дитинство, дитячі біди й радощі, людей, що були поруч, – це не забувається митцем ніколи й накладає відбиток на всю його творчість:

– Народився Остап Вишня в селянській родині. Батько, син шевця, Михайло Кіндратович Губенко одружився в Груні з місцевою дівчиною Параскою Олександрівною Балаш. У творі „Моя автобіографія” письменник пише: „За двадцять чотири роки спільного їхнього життя, послав їм Господь усього тільки сімнадцятеро дітей, бо вміли вони молитись Милосердному”. Діти в родині Губенків з малих літ прилучалися до роботи, бо були нестатки й злидні. Батько помер, коли Павлуші було 10 років. Але вся родина з гумором переборювала негаразди, яких немало випадало на долю малограмотних селян.

Важливим методом вивчення біографії митця є **монологічна розповідь із запитаннями**, що активізують мислення учнів. Після розповіді про дитинство Остапа Вишні варто поцікавитись у школярів:

– Як думаєте, чи змогли б ви у злиднях зберігати почуття гумору?

Найбільший потенціал має біографія як засіб морального та світоглядного виховання учня. На це вказують практично всі методисти. На матеріалах життєвого шляху письменника можна формувати кращі моральні якості в молодого покоління – любов до праці, рідного краю, свого народу, чесність, принциповість, високу ідейність.

Так, під час вивчення життєпису Остапа Вишні з одинадцятикласниками можна провести **бесіду** з виховною метою:

– На питання про те, де брались сили в письменника, Павло Михайлович відповів: „Мене окрилює кохання до дружини”. Як вважаєте, наскільки для талановитої людини важлива моральна підтримка?

– На чому повинні ґрунтуватись стосунки між закоханими?

Слово вчителя:

– Ви повинні пам'ятати, що відносини між хлопцем і дівчиною, жінкою й чоловіком повинні ґрунтуватись на взаєморозумінні, повазі, любові, ніжності, взаємній підтримці. Будувати стосунки потрібно заради майбутнього щастя, а не лише розваг і вигоди.

Отже, біографії видатних митців слова – надзвичайно цінний матеріал для роздумів на світоглядні й морально-етичні теми.

Недарма Іван Франко писав, що генії, обранці долі, великі й оригінальні в щасті та стражданні, що життєпис корифеїв літератури дасть змогу увійти в таємниці духа їхньої епохи, бо саме в них він міститься [3, с. 4-5].

Дослідники наголошують, що історизм є наразі провідним принципом викладання життєпису письменника. Для України це природно: вітчизняні автори творили в умовах бездержавності, заборон на мову та вільне слово, зазнавали репресій, наче люті злочинці. Учні розуміють долю письменника крізь призму історії, крізь особисту долю – історію Батьківщини. Так, наприклад, розкриваючи школярам життєпис Остапа Вишні, слід згадати про тоталітарний режим, за якого він творив:

– Кажуть, що слава й нещастя ходять поруч. На початку 30-их років почали з'являтися статті, у яких критикувалася діяльність письменника, а його популярність серед народу пояснювалася низьким рівнем культури. Наклепники доводили, що в час перебудови країни сміятися взагалі гріх. Остап Вишня став жертвою культу Сталіна.

Далі варто поставити учням питання, яке спонукатиме їх на певні роздуми:

– Чи вважаєте ви справедливим звинувачення щодо того, що писати гумористичні твори в складний для країни час – гріх?

Таким чином, за умови вивчення біографії відповідно до виділених принципів митець має постати перед учнями як історична особа, як конкретна доля, як жива людина, яка мислить й емоційно реагує на світ і своє перебування в ньому, як неповторна особистість, як митець, безсмертя якої – у художньому спадку, залишеному нащадкам.

Під час вивчення життєпису письменника школярам доцільно виступати **співдоповідачами вчителя**. Ефективною при цьому буде робота в групах, кожна з яких отримує картку з відомостями про письменника. Завдання – опрацювати інформацію й виступити перед класом (можна в нестандартній формі). Решта учнів у цей час повинна конспектувати основні факти. Група, що виступає, може ставити питання класу. Наприклад:

Учитель: „Послухаємо групу № 1, що розповість нам про роки навчання Остапа Вишні”.

Повідомлення № 1

У 1903 році закінчив Павло Зіньківську школу, отримавши свідоцтво, що давало право зайняти посаду поштово-телеграфного чиновника. Далі потрапив у військово-фельдшерську школу до Києва. Працює фельдшером в армії, згодом у хірургічному відділенні лікарні міста Києва. Хоч він не мав наміру присвячувати своє життя медицині, працював чесно, сумлінно, віддано. Далі вступив на історико-філологічний факультет Київського

університету. На цей час визначається його професійна пристрасть. Займається самоосвітою, але під впливом різних життєвих обставин університет йому не вдалося закінчити.

У такий спосіб кожна група презентує свою роботу.

Важливо, щоб учень не просто прослухав розповідь про життя митця, а ще й сам узяв активну участь у процесі пізнання певної особистості. Тоді його знання стануть переконаннями.

З метою вивчення життєпису письменника учні можуть заповнити картки (не перевантажуючи їх датами та другорядними подіями, обов'язково називати в ній твори, написані письменником):

Міні-підручник з теми „Огляд життя і творчості Остапа Вишні”

АВТОР _____

Картки школярі повинні вклеїти в зошити.

Така форма роботи вдосконалює вміння одинадцятикласників працювати з підручником, учить їх конспектувати та значно полегшує й урізноманітнює вивчення біографії письменника.

Кожен учитель, який прагне дати учням міцні літературні знання, зацікавити їх, повинен застосовувати передовий педагогічний досвід. Одним з інноваційних методів, який можна використати на уроці вивчення життєпису письменника, є „**дерево рішень**”, котрий передбачає сукупність варіантів до вирішення певного питання, проблеми. Тут доцільно процитувати слова Олеса Гончара про Остапа Вишню:

Остап Вишня, хто він для нас?

Країна веселої мудрості.

Слава України, її невмируща краса.

Після цього варто запропонувати школярам питання:

– Чи можна вважати Остапа Вишню славою України?

– Чому він невмируща краса?

Одинадцятикласники дають письмові відповіді, котрі потім наклеюють на заздалегідь підготовлений паперовий макет дерева. Після цього зачитуємо всі варіанти, обговорюючи їх та даючи оцінку.

За допомогою цього методу учні можуть вільно висловлювати власні думки, обмінюватися враженнями від почутого, знаходити найоптимальніші варіанти вирішення питання.

Важливо на уроці розповідати про мрії і прагнення письменника, перші захоплення й поривання. У житті кожного

славетного художника слова є свій нерв, своя драма, співчутливо змалювати її – значить осягти долю, яка випала митцеві. Тому слід окреслити коло знайомих, розповісти про перепони на шляху творчості. Цікаво поставити питання учням про щастя, те, чого прагне кожний із нас:

- Чи зазнав поет особистого щастя?
- Чи побачив він свої твори широко виданими, доступними читачеві?
- Чи побачив він свій народ вільним і заможним?

Ознайомлюючи учнів із творчістю письменника, учитель має наголосити на тому, як визначні митці слова загартовували волю, виховували риси характеру, які необхідні були їм для успішної творчої діяльності.

Ефективним буде наведення цитат з твору, які відображають думки та світобачення автора, наприклад: *„Треба любити людину більше, як самого себе”* (Остап Вишня).

Завершуючи вивчення біографії митця, варто акцентувати увагу на неповторній особистості письменника та провести бесіду:

- Наскільки сильною й глибокою потрібно бути людиною, аби людей любити більше, ніж себе?
- Чи вдається вам розуміти душу свого співрозмовника, співчувати й допомагати тим, хто цього потребує, думати про інтереси оточуючих більше, ніж про свої?

Слово вчителя:

– Шановні, щиро бажаю вам ніколи не втрачати того багатства, що є у ваших серцях. Не падати духом, не впадати у відчай та смуток, а сміливо й твердо йти своїм шляхом, залишаючись при цьому милосердною та чуйною людиною. А коли вам буде в житті важко, згадуйте великих митців. Їх приклад допоможе вам побороти всілякі труднощі.

Відомий методист О. Демчук пропонує значну увагу приділяти реалізації принципу **зв'язку з життям** [3, с. 86], урахування якого активізує пізнавальну діяльність учнів, дозволяє зрозуміти світогляд, суспільні та естетичні засади письменника.

Важливим є здійснення **взаємозв'язку біографії й творчості** митця. Оскільки його художні надбання вивчатимуться на наступному уроці, не будемо розглядати це питання детально. Так, після запису основної тематики творів Остапа Вишні: *„Любов до природи”, „Хуліганств”, „Грубіст”, „Ледарство”, „Консерватизм”, „Краса людських відносин”, „Безвідповідальність у родині”*.

Домашнє завдання може бути таким: прочитати *„Мисливські усмішки”* (*„Відкриття охоти”, „Як варити суп із дикої качки”,*

„Вальдшнеп”) та визначити тематику цих творів; повторити теоретичний матеріал.

Таким чином, при порівняно невеликій кількості методів викладання біографії письменника (художня розповідь, розповідь із питаннями, розповідь із самостійною роботою учнів) існує величезна кількість прийомів, що дозволяють зробити цікавим цей важкий матеріал. Першорядну роль відіграє слово вчителя, його здатність доходити до душ дітей, хвилюючи їхню уяву та збуджуючи цікавість до окремого митця, його творів й українського письменства загалом.

Література

1. Андрусенко В. О. Кодекс честі як імператив життя / В. О. Андрусенко // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 43–48.
2. Волошина Н. Й. Вивчення біографії письменника в єдності з його творчістю / Н. Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 8. – С. 13–16.
3. Демчук О. В. Життєпис письменника : конспекти нестандартних уроків / О. В. Демчук. – К. : Педагогічна преса, 2002. – 192 с.
4. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – К. : РВЦ „Проза”, 1995. – 256 с.

Розділ IV. МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ



Катерина Андрощук
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О. М.)

„Я – ЖУРАВКА З ПОДІЛЬСЬКОГО ЖИТА” **(урок літератури рідного краю за творчістю** **Ганни Чубач у 7 класі)**

Творчість української поетеси Ганни Чубач добре відома поціновувачам поезії. Її вірші рекомендовані до вивчення за чинною шкільною програмою. Продовжити знайомство з лірикою мисткині, її оригінальним стилем доцільно на уроках позакласного читання й літератури рідного краю. Пропонуємо методичну розробку такого заняття.

Мета уроку: ознайомити учнів з основними подіями життєтворчості Ганни Чубач, розкрити зміст і підтекст її віршів; розвивати естетичні й художні смаки підлітків, зв'язне мовлення, навички виразного читання й аналізу ліричних творів; виховувати любов до поетичного слова, викликати зацікавлення особистістю й творчістю авторки.

Тип уроку: урок літератури рідного краю; урок-бесіда з елементами драматизації.

Методи і прийоми: метод бесіди, слово вчителя, метод наочності й ТЗН, прийом драматизації.

Обладнання: мультимедійна презентація, ноутбук, виставка книг Ганни Чубач, літературна карта Вінниччини, дайджест публікацій про неї.

ХІД УРОКУ

I. АКТУАЛІЗАЦІЯ ОПОРНИХ ЗНАНЬ.

1. Бесіда. Робота з літературною картою Вінниччини.

- Діти, хто з відомих письменників народився на Вінниччині? (*С. Руданський, М. Коцюбинський, Є. Гуцало, В. Стус*).
- Які з їхніх творів ми вивчали на уроках української літератури?
- Яких сучасних поетів Вінниччини ви знаєте? (*А. Бортняк, А. Гарматюк, Н. Гнатюк, М. Каменюк, В. Кобець, Т. Яковенко*).
- Чи знайомі ви з їхніми творами?
- Погляньте на літературну карту Вінниччини. Чиї імена ми забули згадати?
- Що вам доводилося чути про Ганну Чубач, які її твори ви знаєте?

II. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

1. Вступне слово вчителя.

На сьогоднішньому уроці ми ознайомимося з творчістю української поетеси, нашої землячки Ганни Чубач, з її чудовими віршами, адже дуже важливо кожному з нас знати, що наша подільська земля – це благодатний край, який славиться не лише щедрими врожаями, але й видатними земляками.

2. Слово вчителя.

Тепер знайдіть на карті наш район. Мурованокуриловеччина теж подарувала Україні кількох поетів: це Петро Гордійчук з Долинян, Василь Гарвасюк та Никанор Дубицький з Мурованих Куриловець, Оксана Шалак та Тетяна Коновалено з Котюжан. Серед цієї славної когорти найвище місце посідає ще одна наша землячка, яку називають Подільською журавкою – Ганна Чубач.

(Висвітлюється слайд № 1 з темою уроку, портретом Ганни Чубач та епіграфом). Запишіть, будь ласка, тему нашого уроку.

3. Бесіда за змістом епіграфа.

*Я тут живу, на добрій цій землі,
Де йдуть дощі і дозріває колос,
Де білим цвітом облітають дні,
Став піснями мій жіночий голос.*

Ганна Чубач

- Прочитайте епіграф уроку. Якими почуттями пройняті ці слова?
- Яким Ганна Чубач бачить життя на „добрій цій землі“?
- Як вона підкреслює зв'язок своєї творчості й малої батьківщини?

4. Робота з портретом мисткині.

- Погляньте на фотографію цієї жінки. Яке вона справляє враження?
- Якою, на вашу думку, може бути людина з такими рисами обличчя?
- Які вірші може писати така вродлива жінка?

III. ФОРМУВАННЯ НОВИХ ЗНАНЬ І СПОСОБІВ ДІЇ.

1. Рольова гра „Знайомство з письменником”.

(Висвітлюється слайд № 2 – стисла біографія поетеси).

Чи хотіли б ви зустрітися з Ганною Чубач? Сьогодні в нас буде можливість поспілкуватися з поетесою й людьми, які її добре знали. Допоможуть у цьому учні нашого класу.

Учениця, що виконує роль матері: Ганнуса народилась у переддень Різдва 6 січня 1941 р. Я її завжди називала „родимою”, тобто талановитою. Вона – дитя любові. Мій чоловік три роки тільки дивився на мене, а вже потім ми побралися. На жаль, свого батька їй не судилося побачити ні разу, бо він ще до її народження загинув на фронті.

Учениця, котра виконує роль поетеси Ганни Чубач:

*Я до народження зосталась сиротою
У лоні жінки дуже молоді.
Прийшла в конверті чорна похоронна.
Зомліли руки, губи похололи...*

*До ранку коси в мамі посивіли,
А в мене – вперше серце заболіло.*

Учень, що виконує роль друга дитинства: Хоч і важким було повоєнне життя, але ми, прагнучи забавки, любили гратися „в перемогу”. Ганя грала разом з нами, хлопцями, яких було 11. Ми ліпили з глини чи чорнозему гармату, робили в ній дірку, щоб стріляти у ворогів. Додому приходили замурзані, але щасливі – фашистів перемогли.

Учениця, котра виконує роль поетеси Ганни Чубач:

*Летіли роки, мов гусята сірі.
І біль, і тугу забирали в ірїй.
Моя матуся в горі не зосталась –
Із хлопцем русим восени вінчалась.
Коли кричали «гірко» на весіллі,
У мене – удруге серце заболіло.*

Учениця, що виконує роль матері: У мене народилося двоє близнят – Надія і Марія, яких Ганнуса носила на руках до дитсадка, хоча й сама була ще дитиною. Люди сміялися: „Торішне сьогоднішніх несе”. А вона ловила їм жабку в ставку й розповідала, що ця жаба прискакала з якогось чарівного царства.

Учениця-подруга Ганни Чубач: Сім'я Гані жила бідно. Пам'ятаю, коли ми вже діували, нам батьки пошили нові сукенки, щоб мали в чому ходити в клуб на танці. І лише Ганя ще довго ходила в буденній одежі.

Учениця-Ганна Чубач (юна дівчина):

*Давали ситець у сільмазі.
Був п'яний вітчим – гроші дав.
І я стояла довго в черзі
За квіточками серед трав.
Несла, як скарб, свою покупку
І посміхалась до людей.
То клала згорточок під руку,
То знов тулила до грудей.
А потім шили. Довго шили.
В чеканні дні завжди важкі.
Вже на селі жінки носили
З такого ситцю фартушки.*

Учениця-подруга Ганни Чубач: А ще Ганя любила малювати. Її вміння цінували солдатські вдови, яким вона розмальовувала узорі на полотні, щоб ці нещасні жінки вишивали рушники на портрети загиблих.

Учениця, що виконує роль матері: Училася Ганнуса в Лучинецькій середній школі. Після закінчення вступила одразу до двох інститутів – Київського поліграфічного та Літературного інституту імені Горького в Москві. Питає мене, що ж їй обрати. А я їй кажу: „Іди в поліграфічний, він тобі хоч хліба дасть”. Доня мене послухала. Але примудрилася під час навчання ще й закінчити літературні курси при Літературному інституті. Та й вона не

шкодувала, бо отримана освіта, справді, „дала хліб” – Ганнуся працювала в редакціях газети „Літературна Україна” та журналу „Дніпро”.

Учениця, що виконує роль сестри: Сестра вже давно живе й працює в Києві, але часто телефонує, запитує, як справи не лише в нас, але й у наших односельців. Вона не загордилася, часто приїжджає в рідне село.

Учениця, котра виконує роль поетеси Ганни Чубач:

*Опустила в криницю відерце,
Зачерпнула з пісочком води.
Рідний дім залишається в серці,
Як далеко від нього не йди.*

5. Слово вчителя з елементами бесіди.

Нині важко повірити в те, що Г. Чубач прийняли до Спілки письменників, коли вона була авторкою лише однієї поетичної збірки „Журавка”. За рекомендацією початкуюча поетеса звернулася до відомого письменника Платона Воронька. Він з дружиною гостинно її прийняли, а потім Платон Микитович каже: „Дівчино, сідайте, я писатиму вам рекомендацію”. Ганна здивувалася: „А ви ж книжку не читали!”. Тоді він ще раз пробіг очима вірш „Журавка” й підтвердив: „Дівчино, так ви ж дуже талановита”.

Так думав не тільки П. Воронько. Багато інших поетів і критиків захоплено відгукувалися про творчість юної подолянки. (*Висвітлюється слайд № 3 – висловлювання відомих людей про лірику Г. Чубач.*) Зачитайте їх, будь ласка.

- Як ви гадаєте, про що свідчать такі відгуки?
- Яку основну рису лірики Ганни Чубач відмітили письменники?

Твори нашої землячки надзвичайно мелодійні, тому й не дивно, що більшість її поезій стали піснями. Та й сама Ганна Танасівна склала понад 200 пісень, причому записувала їх з ... голосу. Сама поетеса згадує: „Коли починала писати музику, мені казали: ти ж не знаєш нот! А я відповідала: зате знаю, як співала мама, як батько грав на скрипці. А я просто співаю. Пісня – це не просто слова й звуки, тут повинно бути щось більше. Читачі й слухачі такі уважні, що кривити душею не можна”.

За своє життя Г. Чубач видала понад 60 збірок. Таку дивовижну працездатність письменниця пояснює просто: „Якби не писала віршів, то народила б багато дітей. Така була б моя життєва місія. Оскільки маю єдину доньку, то мушу видати багато книжок”. І пані Ганна неухильно дотримується цього кредо.

На нашій виставці представлені лише деякі її збірки. (*Огляд книжкової виставки.*)

Тематика творчості Г. Чубач різноманітна, але переважають вірші про найглибинніші почуття – любов до матері, до Батьківщини, кохання й щастя. „Кожна пісня – це моя доля, це вічність”, – стверджує поетеса.

6. Настанова на сприймання поезії.

Творчість Г. Чубач максимально наближена до рідної землі, до села. Так довірливо-ніжно зізнатися в любові до рідної землі може тільки вона. Чому? Бо вона – журавка з подільського жита, такою увійшла в українську лірику 1970 року першою збіркою „Журавка”. Однойменний вірш відкривав дебютну книжку й заворожував зізнанням у любові до землі, де авторка побачила світ. (Висвітлюється слайд № 4 – світлина з краєвидом с. Плоске).

7. Виразне читання вчителем поезії „Журавка”.

*Моя хата – в подільському житі,
Просто неба, на чорній землі.
Маю тільки думки необжиті
Та ще крила – небесно-земні.
Підіймаюся в небо щоранку
І в жита опускаюся знов.
Моя хата не має ґанку,
Тільки має тепло і любов.
Моя хата не має стелі –
І січуть то сніги, то дощі,
В ній і сум, і години веселі
Розбентежують спокій душі.
Зустрічаю піснями врочисто
Косовицю врожайного літа.
Я – не жінка з великого міста,
Я – журавка з подільського жита.*

8. Емоційна пауза.

9. Бесіда на з'ясування первісного враження від твору.

- Вам сподобався вірш? Чим він вас вразив?
- Чому киянка Ганна Чубач стверджує, що вона „не жінка з великого міста”?
- Чому поетеса каже, що її хата „не має ґанку”, „не має стелі”, стоїть „на чорній землі”? Який підтекст у цих словах?
- Яким настроєм проіннятий вірш?

У ході обговорення учні з'ясовують, що вірші Г. Чубач – це сплав різних настроїв душі та емоцій, вияв різноманітних думок та почуттів, а в її патріотичній ліриці відсутні гучні гасла, притаманні творчості багатьох поетів того періоду. Батьківщина в зображенні Г. Чубач – це село, де минуло дитинство й де живуть мудрі, працьовиті подоляни.

IV. ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАТЬ, ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ТА НАВИЧОК.

1. Виразне читання учнем вірша „Я долі дякую...”, озвучене аудіозаписом звуків природи. (Висвітлюється слайд № 5 – вірш „Я долі дякую...”).

*Я долі дякую, що вироста в селі,
Та ще в сім'ї подільських хліборобів.
Мої діди і прадіди мої
Ніколи не цурались свого роду.
Я людям дякую, що чесними були,
Коли по правді жити научали.*

*Узявши з серця їхньої снаги,
Я добре знаю, де мої причали.
Мабуть тому, що бавили мене
Робочими і щирими руками,
Моє життя – небесне і земне –
Як журавлина пісня над полями.*

2. Емоційна пауза.

3. Бесіда.

- Якими почуттями пройнятий вірш? Чому поетеса радіє, що вона виросла в селі?
- Чого Ганна Чубач навчилася в людей?
- З чим вона порівнює своє життя? Що лежить в основі такого порівняння?
- Чим вас вразив / схвилював цей вірш?

V. УЗАГАЛЬНЕННЯ Й СИСТЕМАТИЗАЦІЯ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК.

1. Підсумкова бесіда.

- Прочитайте ще раз епіграф. Що поетеса розуміє під словами „*рідна земля*”?
- Чому Г. Чубач пише: „*Став піснями мій жіночий голос*”? Чому протиставляє слова „*пісні*” й „*голос*”?
- Як вона ставиться до своїх земляків?
- Яким настроєм пройняті її поезії?

Учні приходять до висновку, що секрет творчості Г. Чубач – це її тісний зв'язок з малою батьківщиною, де пройшли її дитячі роки, минулим цієї землі, її людьми, природою, народною творчістю.

2. Слово вчителя.

(Демонструється слайд № 6 – теперішнє фото Ганни Чубач та її кредо.)

Ганна Чубач – не з тих людей, які спочивають на лаврах. Вона з радістю приїздить у рідне село чи на різноманітні поетичні фестивалі в Мурованих Курилівцях, Правилівці Оратівського р-ну. *(Учитель демонструє вирізки з районної газети).* Її завжди хвилювала й продовжує хвилювати доля свого села, України, її майбутніх поколінь. Як підсумок дозвольте прочитати рядки, що стали життєвим кредо поетеси:

*Щоби світ цей на краще змінити,
Щоб настала омріяна мить,
Мало тільки родитись і жити,
Мало вмерти і пам'ять лишить.
Треба зранку до праці вставати,
Зневажаючи втому і лінь,
І долати, долати, долати
Бездуховність усіх поколінь.
А як сили до праці не стане,
Світлом душу наповнити щирть:*

*Скласти пісню, одну і останню,
Та таку, що відступить і смерть.*

VI. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ, диференційоване (за вибором учнів):

- написати твір на одну з тем: „Мій улюблений вірш Ганни Чубач”, „Подільське село очима Ганни Чубач”, „Ганна Чубач – поетеса Божою милістю”;
- підготувати доповідь на одну з тем: „Портрет повоєнного дитинства в ліриці Ганни Чубач”, „Слова, покладені на музику (про пісні Ганни Чубач)”.

Література

1. Мовчун А. Земна й небесна лірика Подільської Журавки (До ювілею Ганни Чубач) / Антоніна Мовчун // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 40.
2. Мосієвська Н. М. Жіночий голос поезії. Лірика Ганни Чубач / Н. М. Мосієвська // Все для вчителя. – 2009. – № 23/24. – С. 70.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. / Євген Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 352 с.
4. Ганна Чубач – поетеса Божою милістю : поезії / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К. : Бібліотека українця, 2001. – 190 с. – (Знамениті люди України).
5. Чубач Г. Т. Батьківщина Україна : вірші / Ганна Чубач. – Донецьк : Сталкер, 2004. – 48 с.
6. Чубач Г. Т. Хустка тернова : поезії / Ганна Чубач. – К. : Золоті ворота, 2008. – 335 с.



Юлія Байда

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

„КАПІТАН ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ” (вивчення „Оповідань про північ”

Миколи Трублаїні на уроках літератури рідного краю в 7 класі)

Загальновідомо, що виховання починається з домівки, з рідного краю. Змалку дитині варто прищеплювати любов до письменства, літератури, особливо до творчості тих людей, які народилися поряд і ходять тими ж стежками, адже ніщо так глибоко не проникає в серце, як слово, написане на малій батьківщині. Саме на уроках літератури рідного краю й відбувається ознайомлення учнів з творчістю письменників-земляків. Факти з життя місцевих майстрів слова мають важливе значення для школярів, адже стосуються їхнього оточення, сприяють формуванню національно-патріотичних почуттів.

Метою статті є виявлення найдоцільніших методів і прийомів проведення уроку літератури рідного краю (на прикладі вивчення життя та творчості Миколи Трублаїні).

Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів вітчизняних учених. Це праці таких учителів-словесників та методистів, як М. Гуняк, С. Кіраль, Л. Фурсова, В. Шуляр та ін. На

сторінках методичної літератури вони подають практичні поради щодо підготовки й проведення уроків та позакласних заходів з літератури рідного краю, а також демонструють конкретні розробки уроків.

На прикладі ознайомлення з постаттю М. Трублаїні та його „Оповідань про Північ” пропонуємо розглянути методи й прийоми, які доцільно застосовувати на уроках літератури рідного краю в 7 класі.

Микола Трублаїні – це талановита особистість. Його ім'я в переліку кращих українських письменників, котрі творили літературу для дітей та юнацтва у 20-30 роки минулого століття. Знайомство з цим митцем пропонуємо провести в 7 класі на одному з уроків вивчення літератури рідного краю, оскільки народився він у селі Вільшанці на Вінниччині. На вивчення постаті письменника та його творчості відведено мало навчальних годин, за які потрібно встигнути викласти якомога більше цікавого матеріалу, аби для учнів ця людина стала близькою. Тим паче, що підлітковий вік характеризується посиленням інтересом до пригодницьких творів.

Отож, **тему уроку** пропонуємо таку: „Капітан дитячої літератури (вивчення „Оповідань про Північ” М. Трублаїні)”. **Мета:** ознайомити школярів з життям і творчістю письменника рідного краю М. Трублаїні; допомогти усвідомити зміст та ідейно-художнє багатство самотійно прочитаних творів („Крила рожевої чайки”, „Малий посланець”, „Вовки гоняться за оленями”); розвивати сміливість, відважність, винахідливість, прагнення більше дізнатися про навколишній світ, природу та людей; формувати естетичний смак учнів; виховувати інтерес до творчості письменника, а також почуття поваги до рідного слова.

Тип уроку: вивчення нового матеріалу.

З огляду на те, що життя письменника пройшло в суцільних мандрівках, пропонуємо провести урок у **формі заочної подорожі**. А розпочати його радимо епіграфом: *„Мандрівки, бурі, завірюхи були стихією Миколи Петровича Трублаїні, він жив у вічному неспокої й шуканнях, хоч зовні являв собою зразок цілком спокійної, врівноваженої людини, з добрим усміхом на виразному обличчі”* [4, с. 48].

Варто використати таке **обладнання:** портрет і твори письменника, ілюстрації до творів, висловлювання про нього відомих людей, літературну карту „Дорогами М. Трублаїні”, паперовий кораблик.

Радимо дати учням **випереджувальне завдання**, використавши командну роботу: першому ряду прочитати оповідання „Крила рожевої чайки”, другому – „Малий посланець”, третьому – „Вовки гоняться за оленями” та намалювати до них ілюстрації.

Як і на кожному уроці літератури, потрібно обов'язково подати матеріал з **теорії літератури:** опрацювати поняття „пригодницьке оповідання”.

Першим етапом уроку може стати оголошення його теми та мети.

На етапі сприймання та засвоєння школярами навчального матеріалу пропонуємо використати літературну карту „Дорогами М. Трублаїні” (попередньо виготовлену вчителем і продемонструвану на дошці), де будуть позначені: рідне село письменника Вільшанка (Вінниччина), де пройшли його дитинство та юнацькі роки; місто Харків, де молодий кореспондент навчався та водночас працював; міста Владивосток і Севастополь, а також остров Врангель (Арктика, Північ) – це полярні мандрівки, що дали письменникові багатющий матеріал для майбутніх книжок; місто Ровеньки на Луганщині, неподалік якого поховано М. Трублаїні. Пропонуємо колективно розглянути карту, кожну зупинку якої вчитель коротко коментує (по карті, відповідно до маршруту, рухається паперовий кораблик). Учні записують у зошити основні події життя талановитого земляка. У такий спосіб буде викладено біографію письменника, на що доречно виділити 7-10 хвилин.

Для переходу до вивчення оповідань М. Трублаїні потрібно прокласти так званий „місточок”, тим самим показати учням зв'язок біографії письменника з його творчістю. Отож, радимо на карті життєвих шляхів та подорожей М. Трублаїні (на Півночі, адже оповідання саме про неї) залишити конверт з листом від митця, у якому будуть розміщені його спогади про подорож з книги „Людина поспішає на Північ”: *„Гляньте на карту Сибіру, там пустельні береги Полярного моря, тисячомильні простори сибірського краю, – Якутської республіки та Чукотського півострова, – укриті лісами та болотистою тундрою. Мільйони квадратних кілометрів ховають підземні багатства. Там, на Півночі, величезні багатства, але нема шляхів. На карті ви бачите Об, Єнісей, Лену, Колиму. Ці великі багатоводні ріки з півдня на північ перерізають грандіозну безлюдну країну. Нема кращих шляхів, як ріки”* [5, с. 8].

Прочитавши листа, робимо акцент на тому, що саме враження від подорожей у Заполяр'я лягли в основу оповідань, які будуть вивчатися на уроці.

Далі пропонуємо перейти до повторення **теорії літератури**, що є невід'ємною частиною уроків словесності. Цей етап радимо провести у формі бесіди репродуктивного характеру. Варто відновити в пам'яті учнів, що означає термін „оповідання”, і ввести поняття „пригодницьке оповідання”:

– Який літературний твір називається оповіданням?

– Які ознаки властиві пригодницьким творам?

Тут доречно використати метод „Асоціативне гроно”. Він базується на пошукові асоціацій, що виникають в учнів. Асоціативні куща не коментуються й не оцінюються. Робота над ними допомагає акумулювати думки й міркування школярів навколо понять, що розглядаються на уроках. Важливо наголосити учням записати визначення понять у зошити. Таким чином, пригадавши теорію літератури, перейдемо від вивчення біографічних відомостей про письменника до безпосереднього розгляду його творів.

Наступний етап уроку – **робота над текстами оповідань** М. Трублаїні. Перед безпосереднім опрацюванням творів письменника пропонуємо провести фронтальну бесіду, мета якої – зацікавити школярів іншими оповіданнями митця, його творчістю загалом, адже, відповідно до випереджувального завдання, учні читали лише один твір, рекомендований учителем. Приклади кількох питань фронтальної бесіди:

- Де (місце) розгортаються події в оповіданнях? (На Півночі).
- Про які корінні північні народи йдеться у творах? (Про чукчів, ескімосів, якутів).
- Що цікавого ви дізналися про культуру цих народів?
- Якого віку герої цих оповідань? (Персонажі М. Трублаїні – підлітки).

Далі пропонуємо провести паралель: герої творів такого ж віку, як і самі учні. Словеснику варто було б наголосити на тому, що М. Трублаїні очолював Клуб юних дослідників Арктики при Харківському Будинку піонерів, вихованці якого разом з письменником вирушили потягом за Полярне коло (1934). Вагон мав назву „Криголам на колесах”. Також М. Трублаїні організував Клуб юних дослідників підводних глибин (1936).

Для опрацювання змісту оповідань пропонуємо застосувати роботу в малих групах. Відповідно до випереджувального завдання, учні кожного ряду (так звана „мала група”) працюють над тим оповіданням, яке вони мають прочитати вдома. Доцільно чітко обмежити час (3-5 хв.), протягом якого школярі мають виконати поставлені ним завдання (визначити тему, ідею, героїв, коротко висвітлити сюжет оповідання, представити 1-2 ілюстрації, супроводжуючи їх коментарем: цитатами з тексту), прийняти спільне рішення й підготуватися до презентації. Пропонуємо учням представити напрацьовану в малих групах інформацію в такий спосіб: оскільки урок проходить у формі заочної подорожі, то можна створити три зупинки чи станції з назвами оповідань, наприклад: зупинка „Крила рожевої чайки”, тут, відповідно, група, яка працювала над цим твором, делегує свого спікера, котрий ознайомлює клас з опрацьованим та занотованим матеріалом (3-5 хв.). Слухаючи спікера від кожної групи, учні записують почуту інформацію в зошити. На представлення ілюстрацій радимо виділити не більше 1-2 хвилин. Таким чином, за невелику кількість часу учні ознайомляться з трьома оповіданнями письменника.

На етапі підбиття підсумків уроку радимо використати метод „Мікрофону”: провести обмін враженнями від прочитаних оповідань. Наприклад: „Оповідання М. Трублаїні захопило мене тим, що...”. Відповідає з кожного ряду один учень.

Після цього пропонуємо провести **оцінювання** знань тих дітей, які були найактивнішими на уроці, а решті класу виставити оцінки після перевірки ілюстрацій.

Диференційоване домашнє завдання радимо сформулювати так: 1) письмово підготувати інтерв'ю з М. Трублаїні або 2) написати відгук на одне з

оповідань. Виконуючи перше завдання, учні ще раз будуть звертатися до біографії й краще її засвоять, а виконання другого дасть змогу переосмислити одне з прочитаних оповідань.

Життя М. Трублаїні – це дивовижна подорож невтомного мандрівника-романтика, закоханого в Арктику, а також глибокого знавця-психолога дитячої душі. Обрана модель уроку сприяє якомога кращому ознайомленню школярів з постаттю письменника-земляка. Цьому сприяють удаło підібрані методи, прийоми та форми роботи, які варто застосовувати при вивченні літератури рідного краю, адже вони мають як пізнавальну, так і виховну мету.

Уроки літературного краєзнавства сприяють формуванню в учнів інтересу до читання художньої літератури, поповнюють багаж їхніх знань, розвивають культуру читання, а також допомагають осягнути сутність спадщини письменників і поетів свого краю, що веде до плекання почуття гордості за людей, які народилися та творили поряд.

Таким чином, літературу рідного краю слід розглядати як складову частину цілісного літературного процесу, яка допомагає учням краще засвоїти програмовий матеріал, формувати національно-патріотичні почуття та сприяє естетичному сприйманню художніх творів.

Література

1. З-над Божої ріки. Літературний словник Вінниччини / уряд. і заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 408 с.
2. Письменники Вінниччини / уряд. і заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 148 с.
3. Подолинний А. М. Капітан дитячої літератури: до 80-річчя від дня народження Миколи Трублаїні. – К. : Т-во „Знання” УРСР, 1987. – 48 с. – (Сер. 6 “Література і мистецтво”; № 2).
4. Томенко М. Д. Микола Трублаїні : біографічна повість : для ст. шк. / М. Д. Томенко. – К. : Молодь, 1989. – 160 с.
5. Трублаїні М. Крила рожевої чайки: вибрані твори / Микола Трублаїні. – К. : Веселка, 1972. – 276 с.
6. Шуляр В. І. Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення / В. І. Шуляр // Дивослово. – 2003. – № 7. – С. 34–39.



Юлія Білостегнюк

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

„КВІТИ ЧАСТО НАМ ГОВОРЯТЬ ВТРИЧІ БІЛЬШЕ, НІЖ СЛОВА” (урок літератури рідного краю за творчістю Валентини Сторожук)

Літературне краєзнавство – один з шляхів, що веде до відродження духовних цінностей нашого народу, повертає дитячі душі до народних надбань, національно-культурних традицій, високого мистецтва художнього

слова. Основним завданням уроків літератури рідного краю є залучення школярів до вивчення життєвого шляху та творчої спадщини майстрів слова свого краю, формування інтересу до вивчення їх творчого доробку. Уроки літературного краєзнавства – складова частина вивчення української літератури в цілому. Вони дозволяють учителеві відійти від шаблону, розвивають творчість як педагога, так і учнів, спонукають глибше пізнати свій край, його традиції, дають змогу показати, наскільки багата наша земля на літературні таланти.

Літературне краєзнавство досліджували такі науковці, як Н. Волошина, А. Лисенко, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, Г. Самойленко, Б. Степанишин, В. Шульженко та інші.

Мета статті – виявити й описати ефективні прийоми ознайомлення учнів з творчістю нашої землячки Валентини Сторожук.

Моделюючи урок, пропонуємо дібрати поезії, у яких змальовано українську природу. Майстерність поетеси в них вражає. Читаючи її вірші про літо чи осінь, ніби відчуваєш запахи квітів, трав, змалювання картин весни збуджує уяву, наповнює думки надією. Радимо ознайомити школярів зі збіркою „Пам'ять Шипшини”.

З метою створення емоційного фону роботи пропонуємо учням на початку заняття заповнити щоденник настрою, а на етапі рефлексії порівняємо зміну настрою. Протягом уроку діти стежать за тим, чи проростуть „насінинки їхніх очікувань” квітами: свої сподівання вони пишуть на уявних зернятках, прикріплюють їх до нижньої частини горщика, намальованого на дошці; а наприкінці навчальної взаємодії, якщо їхні очікування збулися, прикріплюють до горщика квіти.

Для ознайомлення школярів з біографією Валентини Сторожук учитель готує відеоряд. Розглядаючи один за одним слайди, вони вивчають життєвий шлях нашої землячки.

Далі звучать вірші поетеси, у яких ніби оживають предмети, рослини. Навіть трави стають зловісними й додають гіркоти до картини спустошення: буркун бурчить, спориш-ненажера не відпускає стежку з полону. Щоб налаштувати учнів на сприйняття й розуміння життєвого та творчого шляху авторка, зачитуємо поезію „Літаю птахом... Плачу, мов хмаринка”, з якої вимальовується її кредо, життєві переконання та принципи.

Учитель звертає увагу дітей на те, що Валентина Сторожук відчуває душею все, про що пише. Кожне її слово виважене, обдумане, пережите. У її поезії увіковічнюється пам'ять про людей, які, може, забуті літературою, історією, але народ про них завжди пам'ятає. Авторка промовляє устами Марусі Чурай:

*Я – мала мачина.
Ти – мачина.
Він...
Вона...
Але МИ – НАРОД!*

Поетеса вболіває за долю рідного народу, його мову солов'їну, немеркнучу пісню і, як тонкий лірик, цілу збірку творів, яка має назву "Пам'ять Шипшини", присвячує квітам.

Наслідуючи свого земляка М. Коцюбинського, який, „побачивши коло стіни рибальської хатини блідо-рожеві мальви, увесь освітився усмішкою, знявши капелюх, сказав квітам: „Здоровенькі були! Як живеться на чужині?“ – В. Сторожук також одухотворяє близькі й рідні з дитинства її речі: *Спішу запитати: „Що снилось, жита?; Волошкам промовити: „Доброго ранку!“*

Аналіз поезії „Щоб я в читальних залах...?“ дає можливість зробити висновок, що в її 24 рядках названо 25 найменувань трав і квітів. Тому органічним продовженням уроку є створення асоціативного куца до слова „квіти“, де учні висловлюють свої міркування, які записуються на пелюстках і прикріплюються до розміщеної на дошці серединки з написом „квіти“.

Щоб діти могли ознайомитися з більшою кількістю поезій Валентини Сторожук, ділимо клас на чотири групи, кожна з яких аналізує по одному поетичному твору з фітоциклу „Мовою квітів і трав“: „Татарське зілля“, „Подорожник“, „Арґонії“, „Зозулинні сльози“ Учні виконують роботу в зошитах, працюючи за розданим їм планом, який передбачає визначення теми, ідеї поезії, характеристику ліричного героя, аналіз засобів художньої виразності. Після заслуховування учнівських повідомлень відбувається їх колективне обговорення, словесник уносить корективи, доповнює відповіді, узагальнює.

Оскільки твори авторки дуже ліричні, в учнів виникає багато асоціацій, образів, тому пропонуємо далі застосувати прийоми „художнє малювання“ та „олюднення“. Учитель звертається до дітей зі словами: *„Давайте заплющимо очі й уявимо картинку, змальовану В. Сторожук у поезії „У дощ“.* Далі читається вірш. На цьому етапі бажано увімкнути музику П. Чайковського „Вальс квітів“, яка б додатково впливала на емоції учнів. Після прослуховування радимо зробити емоційну паузу, що дасть змогу осмислити почуте.

Потім проводимо бесіду за питаннями:

- Назви яких рослин та квітів ви почули? (*Хвощ, блекота, лобода, волошка, мак, плющ*).
- А як ви можете олюднити почуте? (*Хмаринка плаче, волошка сміється*).
- Якими художніми засобами створюються ефекти олюднення? (*Епітети, метафора*).
- Згадаймо, який художній засіб називається метафорою?

Цей вид роботи дає змогу перевірити знання учнів з теорії літератури, з'ясувати, чи можуть вони знаходити художні засоби в текстах.

Доцільним продовженням уроку, зокрема теми квітів, може бути слово вчителя, яке налаштує дітей на сприйняття та засвоєння нової інформації. Словесник має звернути увагу учнів на спільні мотиви у творчості поетеси Валентини Сторожук та художниці Катерини Білокур.

Мабуть, важко знайти людину, яку б не зачаровували квіти. Наші предки обожнювали їх, вважаючи, що цей досконалий витвір природи подаровано людям від Бога. Квіти ваблять наші очі дивовижною красою, зігрівають серця своєю надзвичайною ніжністю й тендітністю. Тому їм відведено належне місце у творчості Валентини Сторожук, особливо в збірці „Дивина”, цикл „Катерині Білокур”. Як до матері, горнутья до народної художниці квіти. Саме їй розкрили вони таємницю свого земного буття, яку й донесла вона до людей. Усе своє життя Катерина Білокур малювала квіти.

Дивовижний світ рослин змалку владно притягував її до себе, наче приворожив ще дитиною. Найкращим учителем для Катерини стала природа. Серед розкішних полів і лугов Полтавщини добришало серце, мужніла душа, народжувалися думки народної художниці.

Дівчинка уважно вивчала рослини, невдовзі знала кожну квіточку й травинку, пізніше самотійно навчилася читати, писати, малювати, і ось, наче диво – диво-квітка, зріс непересічний талант Катерини Білокур – з-під пензлика з'явилися справжні „очі землі”. Вони раділи й сумували, посміхалися й підбадьорювали: квіти „говорили” з картин до людей незвичною квітковою мовою. Нумо, і ми спробуємо її почути.

Уважно погляньте на картини Катерини Білокур. Ви перехопите погляд художниці – здивований, захоплений, бентежний. Вона пильно вдивлялася в розмаїття рослинного світу, милуючись чудодійністю природи. Художниця закохано „купається” у квітах, так і поетеса „купається” в словах.

На попередньому уроці діти отримали випереджувальне завдання: знайти цікаву інформацію про життя і творчість Катерини Білокур та вивчити напам'ять поезію Валентини Сторожук „Квіти за тином”. Тому клас поділився на дві групи – біографи й мистецтвознавці. Першими презентують свій проект „Чарівниця з Богданівни” біографи, далі заслуховуємо повідомлення мистецтвознавців про малярську спадщину художниці.

Дві жінки, дві долі, але їх об'єднує те, що вони захоплені квітами: одна малює, інша описує.

Наступним видом роботи є декламація учнем поезії Валентини Сторожук „Квіти за тином”. Після прослуховування діти дають відповідь на проблемне запитання: „Який секрет творчості Катерини Білокур описує Валентина Сторожук? Назви скількох квітів ви почули в поезії?”. Потім здійснюємо порівняльний аналіз таких видів робіт, як „уявне малювання” та „спостереження за оригіналом”.

Завершальним етапом уроку є рефлексія, під час якої застосовуємо прийоми, що дають змогу з'ясувати, чи збулись очікування учнів від уроку.

1. Бесіда за питаннями:

- Чи вийшов у нас букет?
- Чи проросли наші насінинки, які ми розсіяли на початку уроку? (Складаємо букет).

2. „Незакінчені речення”:

На уроці я...

- дізнався...
- навчився...
- найбільший мій успіх – це ...
- найбільші труднощі я відчув...
- я не вмів, а тепер умію...

Завершити урок можна словами В. Сторожук:

*Я буду ніжній цвіт конвалій колыхать,
Я стану стебельцем пахучої медунки
Для всіх, чия душа до Слова не глуха,
Хто в наш непевний вік шукає в нім рятунку.*

Отже, за кожним створеним Валентиною Сторожук художнім образом стоїть жива душа людини, сповнена щирих почуттів, небайдужа до проблем. Без перебільшення можна сказати, що поетеса дарує свою творчість усім небайдужим до слова, виявляє активну життєву позицію в культурному та духовному житті народу, демонструє відданість літературі та рідному краю.

Література

1. Гаврилук Ю. Нові методи аналізу сучасної пісенної поезії / Юрій Гаврилук // Українська мова. – 2007. – Квітень (№ 15/16) – С. 31–33.
2. Сторожук В. Вірші / Валентина Сторожук // Вінницький край. – 2010. – № 1. – С. 54–156.
3. Сторожук В. Дивина / Валентина Сторожук. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2002. – 156 с.
4. Сторожук В. Пам'ять Шипшини / Валентина Сторожук. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 1998. – 144 с.
5. Токмань Г. Л. Якщо мій досвід знадобиться... / Г. Л. Токмань // Урок української. – 2007. – № 1. – С. 31–34.



Роман Бондарчук
*студент магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О. М.)*

ЛІТЕРАТУРНО-КРАЄЗНАВЧА ЕКСПЕДИЦІЯ „СТЕЖКАМИ МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА”

Важливою формою літературно-краєзнавчої роботи є пошуково-дослідницька діяльність учнів, котрі вивчають сучасний літературний процес завдяки організації пошукових маршрутів, експедицій, подорожей. Подаємо зразок літературної експедиції „Стежками Михайла Стельмаха”, результати якої можуть бути висвітлені на уроці на тему „Поділля – мальовничий край...”. За епіграф доцільно обрати слова Михайла Стельмаха: „*Поділля моє дороге, краса України! Де б я не був – мій шлях до тебе прийде, хіба що загину*”.

У **вступному слові**, побудованому у формі **нарисової оповіді**, учитель зазначає: „Поділля – мальовничий край, де письменник народився,

тут пройшли його дитячі та юнацькі роки. З теплотою М. Стельмах згадує рідне селище, школу, батьківську хату, мальовничі пейзажі та картини. Село Дяківці, що на Вінниччині, – край дитячих та юнацьких вражень письменника, що залишилися в нього на все життя.

Де б письменник не знаходився, завжди линув до свого рідного Поділля. Саме цей край навчив його по-справжньому любити та берегти природу, шанувати свій народ, працювати й пізнавати все те прекрасне, що дарувало радість і приносило задоволення. Злиденне життя родини Стельмахів не пригасило цієї любові, а розпалювало мрію про сонячну правду й щастя на рідній землі.

*В чужих краях, в казках ніколи
Краси такої не найти
Пахучий хліб у наших полі
Росте без сліз і гіркоти. [6, с. 232]*

На уроці учасники краєзнавчої експедиції презентують результати своїх пошуків у формі **літературно-краєзнавчого усного журналу**. У форматі його першої сторінки „Село Дяківці – мала батьківщина великого митця” один з учасників експедиції розповідає: „Поділля... Добрий зелений світ садків і вишень... Поділля – казковий край, де духовно зростав письменник, тут формувався його самобутній талант, світогляд та любов до праці й природи.

Серед чарівної природи Поділля в убогій селянській хаті, де завжди пахло прив'ялим зіллям і житнім хлібом, починалося життя майбутнього видатного українського письменника. Тут він народився 24 травня 1912 р. у хліборобській родині. Михайлик зростав серед мальовничої природи Прибужжя. У рідному селі минали його дитячі та юнацькі роки, тут відкрилась йому поетична краса довкілля, таємниці людського буття, тут почав він ходити в школу, жадібно вбирати премудрості наук.

У повісті „Гуси-лебеді летять” М. Стельмах згадував: „*Вулиця наша насправді ще й покарлючена. Весною, коли на її колії й зелені моріжки падає вечір, вона стає схожою то на річку, то на довжелезний міст. Тут з-за хворостяних тинів привітно здоровкаються з людьми веснянкуваті вишняки, а в них то сумують, то веселять біленькі й блакитні хати. Наші вуличани, окрім хліборобства, ще мають і ремесло в руках: столярство, шевство, стельмахівство, бондарство й мірошництво...*” [5, с. 31].

Тихими зоряними вечорами допитливий хлопчина слухав народні казки, пісні й думи, які переносили його то в героїчне й багатостраждальне минуле свого народу, то в романтичне й світле майбутнє...”

Учасники літературно-краєзнавчої експедиції, котрі побували на малій батьківщині митця, а також опрацювали стельмахознавчі мемуарні й епістолярні джерела, розповідають про чинники, під впливом яких

формувався особистість майбутнього письменника. Це розкривається на другій **сторінці усного журналу – „Як народжувався талант”**:

„Значну роль у розвитку творчих здібностей малого Михайлика мали батьки, особливо мати Ганна Іванівна, проста селянка з мозолистими руками й ніжним серцем, яка намагалася прищепити Михайлику почуття любові, поваги, доброти, працелюбності. Письменник згадував: „Вона перша у світі навчила мене любити роси, легенький ранковий туман, п'янкий любисток, маковий цвіт, осінній гороб і калину, вона перша показала, як плаче од радості дерево, коли надходить весна, і як у розквітлому соняшнику ночує сп'янілий джміль. Від неї першої я почув про калиновий міст, до якого й досі тягнуса думкою й серцем” [5, с. 54].

Неабияку роль у формуванні особистості майбутнього прозаїка відіграли й інші люди: дід Дем'ян, дядько Микола, якого по-вуличному прозивали Бульбою, а особливо бабуся, яку він дуже любив. Казково-поетичний світ Михайликового дитинства був сповнений незвичайним, романтичним, чарівним. Про все це потім, через багато років, чудово розповість письменник М. Стельмах у своїх автобіографічних поемах-повістях „Гуси-лебеді летять” та „Щедрий вечір”. І постануть перед читачем оті незабутні образи простих і добрих, чесних і невтомних у праці трудівників села, серед яких пройшли дитячі роки Михайлика.

Його дитинство припало на перші пореволюційні роки – тяжкі роки громадянської війни, руїни, голоду. На всю сім'ю були одні чоботи, тож не дивно, що батько мусив нести сина до школи на руках, загорнувши у свою кирею. З теплотою та вдячністю письменник згадує про батька, Панаса Дем'яновича. Колишній матрос-кочегар броненосця „Жемчуг”, оповідав про мужність і відвагу моряків Чорноморського флоту. Там він зустрівся з самою революцією в образі червоних козаків, і вони на все життя вкарбувалися в його пам'ять і серце.

Доторкнути маленького Михайлика до історії рідного Поділля намагався дід Дем'ян, колишній кріпак. Він розповідав хлопчикові про легендарного вінницького полковника Івана Богуна, про поміщицьку сваволю та безстрашного народного ватажка Устима Кармалюка.

Уже дорослим Михайло Панасович згадує: *„Серед майстрового люду найбільшої слави зажив мій дід Дем'ян, якого знав увесь повіт. Чого тільки не вмів мій дідусь! Треба десь зробити січкарю, драча, крупорушку чи керата – співаючи зробить, дайте тільки заліза, дерева і ввечері добру чарку монопольки. А хочете вітряка, то й вітряка вибудує під самі хмари; у кузні вкує сокиру, у стельмашні злагодить воза й сани, ще й дерев'яні квіти розкидає по них...” [6, с. 31].*

Віз, який знаходиться на подвір'ї хати Стельмахів, ще й досі зберігся, а стоїть він, за свідченнями місцевих жителів, уже немало років.

Багато незабутніх вражень лишилося в письменника від дитячих років. І одне з них – від вистави, яку вперше побачив Михайлик у сільській хаті-

читальні. Враження було таке сильне, що хлопець вирішив і сам написати п'єсу. Немало днів і ночей працював над нею – і таки написав. Звичайно, це було дитяче, наївне писання. Але отой потяг до поетичного слова, до мислення образами, потяг у світ чарівного мистецтва – то був прояв природного обдарування, таланту”.

Сторінка усного журналу „Становлення особистості” містить розповідь про формування світоглядних життєвих позицій М. Стельмаха та його освіти:

„З дитинства хлопець звик працювати в полі. Він орав і сів, жав і косив. Пізніше допомагав батькові теслярувати й стельмахувати. Односельці Михайло Панасовича згадують, як він, уже будучи відомим письменником, приїздив до рідних Дяківець, як охоче працював у полі з ранку до вечора. І це була не просто допомога колгоспу, а свідоме бажання митця: *„Треба ще раз перепробувати самому”* [3, с. 101]. Він косив, вантажив, возив – робив усе, що робили й інші. Кілька днів він приглядався, як хлопці й дівчата в обід танцюють на лузі. Може, думав колись описати ці танці, як це й сталося пізніше в його творах. А потім танцював сам. Танцював, як і працював, енергійно, розгонисто.

Після закінчення початкової сільської школи М. Стельмах вступає в школу колгоспної молоді, яку й закінчує в 1928 р., згодом – у Вінницький педагогічний технікум, а там і Вінницький педагогічний інститут. Здобувши в 1933 р. вищу педагогічну освіту, юнак стає вчителем.

На стенді меморіального музею так розповідається про появу на селі педагога-початківця: „Хвіртка рипнула й на подвір'ї з'явився білочубий хлопчина років шістнадцяти. Очі сірі, з якоюсь задумою, лице засмагле, кругловиде, ноги босі, а на плечі – нові черевики, чорним шнурком зв'язані, у правій руці вузлики з книжками, і, видно, ще щось з їжі випирає...”

Перші дві зими М. Стельмах учителює на рідному Поділлі, а потім переїздить ближче до Києва – у село Літки над Десною. На деякий час зв'язок письменника з малою батьківщиною переривається.

Молодий і повносилый, він з головою поринає в науку, у скарбницю людських знань. Йому мало того, що здобув у стінах школи та ВНЗ; юнак хоче знати більше, хоче збагнути суть складних суспільних подій і людського життя. Михайло Панасович дуже багато працює. Саме завдяки цьому в подальшому розкрився його самобутній письменницький талант”.

Учні-учасники літературної експедиції, відвідали меморіальний музей М. Стельмаха. Про свої враження, які супроводжуються презентацією світлин, вони розповідають на **сторінці „Місце народження шедеврів”**:

„У музеї в Дяківцях відтворено автентичну обстановку кабінету письменника, тут збережено всі його особисті речі: стіл, стільці, шафа з підручниками, шкіряний портфель та головний убір. У цій кімнаті ніби витає письменницький дух праці, жагучий потяг до творчості.

Михайло Панасович любив працювати в рідному селі. Тут написано чимало його романів. Після годин наснаженої праці митець відпочивав на лоні неповторної природи Побужжя. Він зізнавався, що це найпам'ятніші для нього місцини на всій Землі:

*Небагато літ прожив на світі
У краю лісів, озер і трав,
Там навчився я людей любити
І чудовий світ пізнає [5, с. 15]*

Митець милується красою Поділля, захоплюється його соковитими, сонячними барвами. Односельці згадують, як він міг годинами спостерігати за природою, удивлятися й вслухатися в її багатобарвність і багатодзвінність, відкриваючи щось нове, досі невідоме. Михайло Панасович дуже любив рибалити. Нам пощастило побувати на березі річки, у місці, де письменник по-справжньому міг відпочити та насолодитися красою природи.

Дяківчани бережуть пам'ять про свого видатного земляка: на території сільської ради розміщена бібліотека-музей М. Стельмаха, школа й одна з вулиць носять його ім'я. Місцеві жителі дбають про хату, де письменник народився й провів дитячі роки. Кожного року тут проводяться урочисті заходи до дня народження митця, на які приїздить багато творчих колективів, гостей, людей, що дійсно цінують творчість співця Поділля.

Учні місцевої школи пишаються тим, що в їхньому селі народився та проживав М. Стельмах. У холі музею розташована виставка дитячих малюнків, яка має назву „На крилах творчості”. На базі школи постійно проводяться виставки, творчі читання, літературні вечори з метою більш детального вивчення його творчої спадщини”.

Звіти учасників літературної експедиції доцільно доповнити матеріалами книжкової виставки „*Михайло Стельмах – Гомер подільської землі*”. Епіграфом можуть стати слова М. Рильського з листа до митця: „*Ви прекрасно знаєте землю і труд на землі. Ви чудово знаєте те, про що пишете. Ваша основна тема – село*”. Виставка може містити такі розділи:

1. Твори М. Стельмаха.
2. Література про його життя і творчість.

Матеріали, зібрані в експедиції, можна використати в ході проведення тематичного літературного вечора „*М. Стельмах – художник народної долі*”, висвітливши такі питання:

1. Поділля – земля, яка виростила самобутній талант М. Стельмаха.
2. Образи селян-земляків у творчості митця:
 - а) селянин-філософ;
 - б) жіночі образи;
 - в) світ кохання й добра.
3. Спогади дяківчан про родину Стельмахів.

Література

1. Бабишкін О. К. Михайло Стельмах : літ.-критичний нарис / Олег Бабишкін. – К. : Рад. письменник, 1961. – 157 с.
2. Домницький М. Михайло Стельмах : літ.-критичний нарис / Микола Домницький. – К. : Дніпро, 1973. – 158 с.
3. Дузь І. М. В серці у моїм : художньо-документальні нариси / Іван Дузь. – О. : Маяк, 1988. – 192 с.
4. Семенчук І. Р. Романи Михайла Стельмаха : літ.-критичний нарис / Іван Семенчук. – К. : Рад. письменник, 1983. – 214 с.
5. Стельмах М. П. Гуси лебеді летять...; Щедрий вечір: повісті для серед. шк. віку / передм. В. Панченка / Михайло Стельмах. – К. : Веселка, 1993. – 319 с.
6. Михайло Стельмах і Вінниччина : рекомендований бібліографічний покажчик до 75-річчя з дня народження / Вінницька державна обласна універсальна наукова бібліотека ім. К. А. Тімірязєва / Л. М. Шпильова (ред.). – Вінниця, 1987. – 24 с. – (Наші відомі земляки).
7. Стельмах М. П. Твори : в 6 т. Т 6 / Михайло Стельмах. – К. : Дніпро, 1973. – 511 с.



Вікторія Булгакова

*студентка 4 курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керів. – ст. викл. Пойда О. А.)*

„НАЙБІЛЬШИЙ СКАРБ – ВІЛЬНА УКРАЇНА” (урок за п'єсою Олени Пчілки „Скарб” у 5 класі)

У статті розглядається проблема вивчення літературного краєзнавства в загальноосвітній школі (на основі творчості Олени Пчілки, п'єси „Скарб”).

Великі освітні, розвивальні та виховні можливості для формування молоді людини має такий шкільний предмет, як література. Сьогодні викладання в школі мистецтва слова потребує нових підходів. Вони повинні ґрунтуватись, як зазначає Б. Степанишин, „на загальній концепції літературної освіти, себто на філософських, історичних, культурологічних, народознавчих, соціологічних, етичних, психологічних, літературознавчих, естетичних і мовних засадах” [7, с. 44].

Вивчення літератури рідного краю – важлива ланка в системі викладання літератури в школі. Насамперед це пояснюється тим, що діти мають змогу глибше ознайомитися з життям та творчістю письменників, які прославили їхній край; сприяє формуванню в учнів художніх смаків. Програма з української літератури не подає до вивчення всіх талановитих письменників України, тому вчитель має право самостійно обирати літературну постать для опрацювання на уроках літератури рідного краю.

Висловлюючи свою думку про важливість та необхідність уроків літератури, побудованих на місцевому матеріалі, Р. Мовчан підкреслює: „Вважаю, що ця тема... може дати не лише знання про своїх письменників-земляків, а й учитиме шанобливо ставитися до таланту, радіти чужим успіхам, прищеплюватиме впевненість у собі, віру у власні сили й

можливість власних успіхів. А без цього неможливо повноцінно реалізувати себе в житті” [4, с. 43].

Для проведення уроків „Літератури рідного краю” слід добирати передусім ті твори, які відповідають віковим особливостям учнів. Так, припустимо, для 5 класу можна взяти п'єсу Олени Пчілки „Скарб”, у якій мисткиня торкається болючого питання про національне самоутвердження. Тема уроку має бути загадкова, налаштовувати школярів на цікаву форму роботи, наприклад: „Скарб у наших помислах і наших ділах”, або „Скарб у наших руках”. Мета уроку: ознайомити учнів з поняттям „п'єса”, опрацювати текст п'єси, охарактеризувати образи; удосконалювати навички характеристики літературного героя, уміння аргументовано відстоювати власну позицію; виховувати любов до Батьківщини.

Кожен такий урок заслуговує на особливу увагу вчителя до наочності. Як же дітям запам'ятається письменник без його портрету, його збірок та інших матеріалів, які виокремлюють творчу особистість серед інших? Тому слід обов'язково, не лише на уроках літератури рідного краю, а й на звичайних, використовувати різноманітну наочність, яка лише сприятиме проведенню заняття.

Внесок Олени Пчілки в українську культуру надзвичайно вагомий. Вона проявила себе майже в усіх сферах української гуманітарії та культури, доклавши неймовірних зусиль і любові до своєї праці. Вона трудилася, як справжня бджілка, не покладаючи рук і незважаючи на всі перепони, що поставали перед нею, йшла далі.

Як громадський і політичний діяч Олена Пчілка поклала міцні основи для відродження своєї нації. Особливу надію вона покладала саме на молоде покоління й тому величезного значення надавала вихованню дітей у національному дусі, „щоб не виростали вони перевертнями, щоб звикали вони шанувати своє рідне” [8, с. 140]. Літературні праці на цю тему скупі, тому тема статті є досить актуальною й потребує глибокого вивчення.

На початку уроку вчитель розповідає про постать відомої української поетеси Олени Пчілки (Ольга Петрівна Косач–Драгоманова, 1849-1930) та її належність до нашого краю. На цьому етапі звертається увага на портрет та збірки письменниці. Відомості про неї може подати як педагог, так і учень (у вигляді усної чи письмової доповіді). Щоправда, інформація про час перебування Олени Пчілки на Поділлі надзвичайно скупа. Уперше вона відвідала Могилів над Дністром у 80-ті рр. минулого століття: разом з донькою Лесею приїздила до знайомих. Восени 1917 р. у Могилеві-Подільському поселилася з родиною дочка письменниці Ізидора, у шлюбі Борисова. Саме до неї незабаром довелося перебратися сімдесятирічній матері. Обставини цього переїзду були такими. У березні 1920 р. у Гадячі, де жила Олена Пчілка, відбувся вечір Тараса Шевченка. У залі гімназії заспівали „Ще не вмерла України...”, розгорнули жовто-блакитний прапор. Хтось одразу доніс владі. На свято прибув місцевий більшовицький

проводир Крамаренко, кинув прапора собі під ноги, топтав його, погрожуючи зібранню. У залі почали гукати: „Ганьба Крамаренкові!”. З різким протестом виступила Олена Пчілка. Уранці наступного дня її заарештували. Рідним вдалося, хоча це було нелегко, визволити стару матір і відправити до Могилева-Подільського, де її зять Юрій Борисов завідував сільськогосподарським технікумом, а Ізидора читала лекції в цьому ж навчальному закладі.

У Гадячі й Могилеві-Подільському Олена Пчілка написала низку п'єс для дітей: „Весняний ранок Тарасовий”, „Казка зеленого гаю”, „Дві чарівниці”, „Скарб”, „Боротьба” та інші. Слід згадати й про її суттєвий внесок у дитячу літературу. Ці твори були спрямовані на виховання в юних українців любові до України, її прекрасної природи [6, с. 83-84]. Більшість дитячих п'єс Олени Пчілки, створених у 1917-1920 роках, було інсценізовано в аматорських гуртках Гадяча й Могилів-Подільського, але вони не друкувалися. Не видавалися й інші праці, бо влада не пробачала безкомпромізм, який вона виявляла в усьому, що стосувалося України. „Допомагали” цьому й літературознавці нещадною критикою та приниженням. Її звинуватили в крайньому націоналізмі, навішали ярлик буржуазно-ліберальної письменниці.

З літа 1924 р. Олена Пчілка почала отримувати персональну пенсію, а у вересні була обрана членом-кореспондентом Академії Наук України. Ця подія збіглася з її переїздом до Києва разом з сім'єю дочки Ольги [6, с. 86].

Після коротких відомостей про письменницю та вступного слова вчителя слід перейти до основної частини уроку: розгляду п'єси „Скарб”, ідея якої зовсім не дитяча (хлопчик хоче зірвати цвіт папороті й загадати бажання: *„...щоб матуся одужала, щоб наша мати-Україна була вільна...”*). Щоб донести до дітей основну думку твору, пропонуємо провести урок із залученням нетрадиційних методів. Оскільки учні самостійно читали твір удома, то робота в класі буде спрямована на аналіз прочитаного. Для цього знадобиться по дві пелюстки на особу: одна із запитанням („пелюстка-праця”), а інша – чиста („пелюстка-віра”). Кожен учень вибирає навмання собі „пелюстку-працю” й читає на зворотному боці запитання. Кожна правильна відповідь вартує ще однієї „пелюстки-віри”. Отримає таку пелюстку той, хто правильно відповів на запитання, після чого він має право загадати бажання для своєї країни. Таким чином, учень отримує дві пелюстки, які кріпляться до серцевини квітки. З кожною правильною відповіддю серцевина обростає двома пелюстками. Так після відповідей на всі запитання має утворитися квітка-щастя. Розквітла папороть символізуватиме гарну роботу школярів над твором.

У зв'язку з тим, що кульмінація твору збігається з розв'язкою, доцільно провести на уроці інсценізацію 12-ої яви. Фрагмент займе небагато часу, але вдало впишеться в структуру уроку й сприятиме реалізації виховної мети.

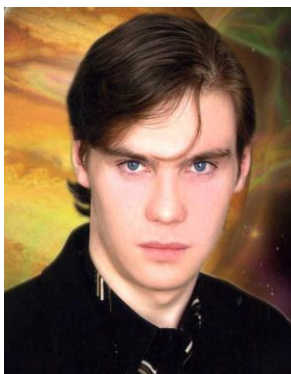
Доповнить урок влучний афоризм, який може детальніше розкрити головну ідею твору. Робота учнів над афоризмом „Ми – ковалі свого щастя” доцільно проводити на завершальному етапі заняття за допомогою таких прийомів, як „Мікрофон” або „Незакінчене речення”. Таким чином, діти мають змогу самостійно дійти висновку, продовжуючи речення „Щастя – це...”, або „Сьогодні я дізнався...”.

Після підведення підсумків слід задати домашнє завдання. Це може бути міні-твір на тему „Що таке щастя?” або продовження історії п'єси.

Отже, вивчення літератури в єдності загальнолюдських, національних і місцевих виявів є домінуючою вимогою під час вивчення літературного краєзнавства. У процесі вивчення біографії та творчості письменника рідного краю в учнів формуються почуття національної гідності та любові до Батьківщини. Саме літературне краєзнавство допомагає формувати такі почуття, які дають змогу учневі усвідомити себе невід'ємною часточкою української нації.

Література

1. Білоус П. В. Сучасна проза Житомирщини / П. В. Білоус // Поліський дивосвіт. – Ч. 1. – Житомир, 2000. – С. 441–447.
2. Концепція літературної освіти у 12-річній загальноосвітній школі // Українська література в загальноосвітній школі. – 2002. – № 1. – С. 2–13.
3. Лисенко А. В. Методика використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Лисенко. – К., 2002. – 220 с.
4. Мовчан Р. В. Вивчення української літератури у 5 класі 12-річної школи / Р. В. Мовчан // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 39–43.
5. Пасічник Є. А. Літературне краєзнавство в школі / Є. А. Пасічник. – К. : Рад. школа, 1965. – 136 с.
6. Подолинний А. М. Жити Україною. Статті, рецензії, есе / А. М. Подолинний. – Вінниця, 2007. – 306 с.
7. Степанишин Б. І. Нові підходи до викладання української літератури / Б. І. Степанишин // Дивослово. – 1995. – № 1. – С. 44–46.
8. Таланчук О. М. Олена Пчілка і дитяча література / О. М. Таланчук, Л. Ф. Дунаєвська // Актуальні проблеми сучасного літературознавства та мовознавства. – К., 1991. – С. 140–144.



Вадим Василенко
студент IV бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О.М.)

ВИВЧЕННЯ „ЧЕРВОНОГО РЕНЕСАНСУ” НА ПОДІЛЛІ В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ 11 КЛАСУ СЗОШ

Літературний процес 20-30-х рр. ХХ ст. посідає особливе місце в історії української національної культури. Аналіз ідейно-художніх контурів періоду „червоного ренесансу” тривалий час залишався на маргінесі ґрунтовних наукових досліджень, перебуваючи під суворою забороною радянського

тоталітарного режиму. Проблема духовно-культурного розвитку України першої третини ХХ ст. постала як одна з пріоритетних в українському літературознавстві лише в умовах незалежності нашої держави. Відтоді опубліковано низку колективних та монографічних праць, тематичних збірників, статей, присвячених висвітленню цього важливого і складного етапу в історії національної культури (М. Ільницький, М. Жулинський, Ю. Ковалів, В. Моренець, О. Мишанич, М. Неврлий та ін.).

Однак і досі в шкільній практиці ця тема залишається однією з найскладніших для вчителів й учнів середніх загальноосвітніх навчальних закладів різного типу. Це можна пояснити кількома причинами: по-перше, тема „Українська література 20-30-х рр. ХХ ст.” дуже широка за обсягом, а на її вивчення на початку курсу літератури в 11 класі чинною програмою відведено лише 1 год.; по-друге, на цей період припадає бурхливий розвиток новітньої української літератури, що виявляється в стильовому розмаїтті літературних напрямків, значній кількості письменницьких організацій та угруповань, які необхідно схарактеризувати в оглядовому уроці.

Ці суперечності й зумовили **мету нашої статті** – накреслити шляхи поглибленого вивчення теми „червоного ренесансу” в контексті літературного краєзнавства.

Пропонуємо частину матеріалу про літературний процес на Поділлі використати на **оглядовому уроці**, поповнюючи окремими фактами з життя і діяльності письменників-краян при висвітленні основних тенденцій розвитку новітньої української літератури 20-30-х рр. ХХ ст. Наприклад, учитель чи учень, котрий готував **літературознавче повідомлення** з означеної проблеми, розповідають, що після поразки армії УНР, у перші роки насадження більшовицької влади, підхопленій потужною хвилею національного відродження, літературно-мистецький рух на Поділлі активізувався національними талантами. Це були здебільшого вихідці із сіл, котрі зуміли пробитися до культурних центрів задовго до Голодомору 1933 р. і прагнули не тільки творити нову літературу, а й *„донести рідну мову й культуру до оголошеного гегемоном суспільства й не чужого їм міського пролетаріату”* [13, с. 7].

У 20-30 рр. у Кам'янці-Подільському й Вінниці – осередках літературного життя на Поділлі – літератори об'єднувались переважно навколо недовготривалих часописів та альманахів. У 1922 р. письменники губернії утворили „Асоціацію молодих пролетарських письменників Поділля”, яка започаткувала літературне підґрунтя подільського „червоного ренесансу”. Крім того, упродовж цього часу на теренах нашого краю діяли селянські літературні угруповання „Плугу”, утворені в усіх окружних центрах. Твори їх учасників друкувались у місцевих періодичних виданнях, однак часто не становили художньої вартості й скидалися на агітаційно-публіцистичні статті. Найпомітнішою була творчість Кам'янець-Подільського

осередку „Плугу”, до якого належали відомі тоді поети й прозаїки: С. Божко, Д. Копиця, Т. Огневик, М. Шнерук та інші (усього близько 100 членів) [4, с. 44].

Діяльність подільського „Плугу” зосереджувала увагу на проблемах сільського життя. До організації щорічно вступала здібна селянська молодь, яка розширювала тематичні горизонти творчості й поглиблювала ідейно-проблемне коло творів. Однак форма втілення надзвичайно різноманітного матеріалу була обмежена намаганням створити масову літературу. На сторінках вінницького часопису „Червоний край” (1924-1926) літературна критика неодноразово закидала молодим „плужанам” *„анархічний індивідуалізм”*, картаючи за окремі твори. У літературному доробку часопису зустрічаються імена таких авторів й назви їхніх творів: Володимир Вітюк (*„Рух”*, *„Вірю”*, *„Єдина зустріч”*, *„Червоне намисто”*), Прохор Воронін (*„Травневий дощ”*), [18, с. 4], поет Лозинський (*„Червона троянда”*, *„Гожа вода”*, *„Сільська темрява”*) [15, с. 4].

Заявлена тенденція колективістичності, яка стосувалася не лише вибору об'єкта й ціннісного принципу зображення, а й способу художньої творчості, убачала в індивідуальному творенні гріх буржуазного індивідуалізму, егоїзму й марнославства. У результаті творчість „плужан” згодом почала сприйматись як наївне провінційне читиво й повернення до хуторянства. Під час літературної дискусії 1925-1928 рр. „Плуг” зазнав серйозної критики за „масовізм” й „червоне просвітянство” [9, с. 49]. Оскільки по-справжньому талановитих письменників оточувало велике коло малоздібних початківців, то термін „плужанин” став синонімом провінційної обмеженості, низькопробного художнього рівня, примітивізму в змалюванні людської психології.

У 1926 р. у зв'язку з виїздом з Поділля значної кількості „плужан”, літературне життя на деякий час занепало. Восени цього ж року для координації діяльності молодих літераторів у містах губернії було вирішено організувати філії літературного об'єднання „Молодняк”, яке виникло як організація комсомольської молоді й відзначалося особливою непримиренністю з позицією тих, хто мислив і творив поза напрямком панівної теорії (*„соціалістичного реалізму”*). У Кам'янці-Подільському до цієї організації належали Т. Масенко, Л. Дмитерко, В. Беляєв, які стали в майбутньому відомими радянськими письменниками [10, с. 17].

Звісно, обмежений час уроку не дає можливості глибоко й детально розкрити всі особливості подільського „червоного ренесансу”. Поглибити знання 11-класників про це явище можна на ***уроці літератури рідного краю та в системі самостійної позаурочної або гурткової роботи.***

Учням, котрі мають філологічні здібності, можна доручити виконання ***індивідуальних*** або ***групових дослідницьких проектів***, що характеризуватимуть літературні угруповання та періодичні видання Поділля того періоду. Юні дослідники повідомляють, що діяльність літературних об'єднань „червоного ренесансу” характеризувалась

невизначеністю й мінливістю. Це було викликано творчими пошуками в середовищі літераторів. Особливістю цього процесу є співіснування нових для української літератури напрямків з традиційними національними формами. Місцеві періодичні видання („Червоний край”, „Наша кузня”, „Червоне село”, „Вісті”, „Подільський пролетарій”) упродовж 20-30-х рр. залишалися єдиним джерелом літературних публікацій.

1921 р. у Вінниці відбувся I губернський з'їзд працівників культури й мистецтва Поділля, у резолюції якого ставилася вимога перенести культурно-літературну роботу на заводи, у робітничі клуби, просвіти, служити матеріалом для пошуків нових форм у мистецтві [3, с. 12].

У 1920-1924 рр. у районах Вінниччини з'являється низка молодіжних часописів, на шпальтах яких час від часу публікуються твори *„комсомольської й безпартійної молоді”*. Один з цих періодичних видань – „Червоний юнак” – став першою молодіжною газетою в Україні. У часописах „Селянин”, „Більшовик”, „Незаможник” спочатку друкувалися окремі літературні сторінки, з 1922 р. виходить окреме видання органу Подільського губернського комітету комсомолу – „Червона молодь” („Сторінка молоді”).

Одним з джерел літературного життя Поділля у 20-30 рр. були видання „Молодий більшовик” та „Молоде село”. Мистецтвознавчі студії того часу поділяли молоду („червону”) літературу на пролетарську й комсомольську, остання з яких стала *„ідеологічним знаряддям класового виховання”* [13, с. 4] й потужною силою, спроможною не лише руйнувати традиційні межі, а й творити нову високоякісну літературу на онтологічному підґрунті.

Окремі літературні сторінки „Молодого більшовика” дають уявлення про культурно-мистецький рух доби, визначаючи основні віхи творчого огляду літератури як *„практичну допомогу пролетарським і комсомольським письменникам... шляхом розгортання конкретної критики їхніх творів”* [13, с. 4].

Серед творців молоді подільської літератури редакція „Молодого більшовика” називає імена комсомольських письменників, твори яких становили стержень „червоного письменства” краю: Л. Шеремети *„Удари бригад”*, Д. Чепурного *„Сімнадцять”*, *„Фронти”*, В. Гудими *„Маршрути”*, Г. Саченка *„Зустрічний ентузіазм”*, І. Гончаренка *„На рихтуванні”*, Я. Гримайла *„Вугільні барикади”*, О. Обідного *„Клімовка”*, А. Шияна *„Імандра”*, *„Лісокради”*, *„Гроза”* [19, с. 4].

30-ті рр. уносять нову хвилю в літературне життя подільських письменників: окреслюється різка літературно-критична проблематика – боротьба *„лицарів з комунгоспу”* [20, с. 4] з *„грабіжниками”*. Місцева література починає відігравати провокативно-агітаційну роль у руках комуністичного режиму. Наскрізне гасло *„В горні героїчної праці гартується нова соціалістична свідомість”* [5, с. 5] стає визначальною агітаційною рисою „червоної” літератури. Гордість комсомольців, які виловлюють

„грабіжників” на полях та в державних установах – провідна літературна рубрика часописів, створена з метою охорони врожаю від „розкрадання”. Псевдопатріотичні („клясовиховуючі”) твори, де „куркулі” приховують і крадуть хліб, а комсомольці знаходять його, викриваючи „злочинців”, засвідчують маріонеткову роль „червоної” літератури, її фальшивий, антинародний пафос (В. Лога „В темну ніч” [11, с. 4], „Рушили загони збирати колоски” [17, с. 1], Я. Вишневий „На варті” [1, с. 4]). Нерідко в художніх творах вказувались імена „злочинців” і „героїв”, активно пропагувалися орієнтири класового винищення, що виявлялось не лише у виборі об’єкта (персонажа) – „комсомолец” – „куркуль”, ціннісного принципу зображення, але й в аперсональності, масовості, побудові ряду стереотипів, які знайшли відгуки у творчому доробку наступних поколінь.

Окрім того, заявляються нові теми – „червоних проводів” („Поїзд рушив” А. Дем’янчука [4, с. 2]), походів „за культурне село” [7, с. 4], оспівування краси нового життя („Делегатом”, „Буяй і рості, наша молодість” В. Логи [12, с. 2]). У віршах цього періоду вперше звучить відгук на зародження фашизму в Німеччині („Прикордонник” І. Зосименка) [8, с. 8].

У цей час двотижнева газета селянської молоді Поділля „Молоде село” в одному з номерів публікує так звані „творчі поради” (вимоги) „про що писати” [14, с. 4].

Серед обставин, які зумовили літературний процес 20-30-х рр. слід виокремити національний чинник, який набув у той час особливого значення під впливом визвольного руху 1917-1921 рр. Нова влада була змушена враховувати ці моменти при розробці загальних принципів державного устрою та завдань культурного (літературного) будівництва. Процес утвердження більшовицької влади на початковому етапі відбувався під гаслами толерантного ставлення до національно-культурних потреб населення, що дозволило, з одного боку, зробити літературу доступною всьому обширу потенційних читачів, а з другого – прискорити процес цензури, логічним завершенням якого став жорсткий контроль літературно-мистецького життя в наступні десятиліття.

Пристаюючи до нової дійсності, подільські письменники переходили на радянські позиції, однак попри те, що їхня творчість наповнювалась революційним пафосом, вона несла в собі передовсім здобутки національної культури. Свідченням такого „переродження” є твори подоляків – О. Кундзіча, М. Трублаїні, К. Андрійчука, М. Годованця.

Значний агітаційний вплив на розвиток літературного життя Поділля мали відвідування його провідними українськими письменниками, їхні виступи перед широкою аудиторією, літературні бесіди, наради тощо. У 20-х рр. у губернії побували П. Тичина, М. Рильський, В. Сосюра, І. Микитенко, О. Вишня, М. Зеров та інші [2, с. 149]. Першочерговим завданням діяльності літературних центрів Поділля на початку 20-х рр. було пропагування

радянської дійсності й виховання молоді на кращих зразках художніх творів у дусі незаперечної відданості ідеології комуністичної партії.

Посилення політичних репресій значно вплинуло на перебіг літературного процесу: згортаються стильові пошуки, розпускаються творчі угруповання. У 1934 р. відбувся I Всесоюзний з'їзд радянських письменників, який констатував утворення в Україні єдиної Спілки письменників [9, с. 57].

Поняття стилю й методу починають ототожнювати, у результаті окреслюється нормативний метод, для назви якого пропонували формули „*пролетарського реалізму*”, „*психологічного*”, „*тенденційного*”, „*конструктивного*”, „*методу комуністичного реалізму*”, „*діалектико-матеріалістичного методу*”. Усі формулювання ввібрав у себе термін *соціалістичний реалізм* (за аналогією до критичного реалізму ХІХ ст.), який декларував правдиве зображення дійсності в її революційному розвитку з чітко визначеним моральним аспектом [8, с. 58-60].

Водночас „стара” літературна традиція дозволяла митцям залучати досвід минулих поколінь: час від часу з'являються твори, які виходять за рамки звуженого підходу до політично заангажованої творчості й стають гордістю української літератури (З. Тулуб „*Людолови*”). Гострого звучання набирає релігійна проблематика й утвердження атеїзму: на сторінках „Червоного краю” час від часу фігурують художньо-публіцистичні твори „*Хто був Ісус Христос?*” [6, с. 4], „*Релігія й жінка*” тощо [16, с. 2].

У підсумку розгляду проблеми „червоного ренесансу” на Поділлі 11-класники мають прийти до висновку, що тоталітарний наступ 30-х рр., що прийшов на зміну українському відродженню 20-х, відзначався крайньою ідеологізацією всіх сфер суспільного життя, суворим контролем за діяльністю письменницьких кіл, заборонаю релігійних тем, відкиданням напрямів суспільно-історичної й філософської думки, які виходили за рамки ідеологічних догм. Нігілістичне ставлення нової влади до потреб національної культури посилювалось безперервними русифікаторськими тенденціями, фактично – зросійщенням українського середовища. Літературне явище «червоного ренесансу» завуальовувало нав'язування ідеологічних стандартів, де національному відводилася роль декоруму. Усе це негативно позначилось на літературному процесі Поділля, руйнуючи творчий потенціал народу, збіднюючи його духовне життя.

Література

1. Вишневий Я. На варті / Я. Вишневий // Молодий більшовик. – 1933. – 8 жовтн. (№ 136). – С. 4.
2. Григорчук П. С. Деякі аспекти культурно-національного процесу на Поділлі на початку 20-х рр. ХХ ст. / Петро Григорчук // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Вип. 6. Серія: Історія : зб. наук. праць / за заг. ред. П. С. Григорчука. – Вінниця, 2003. – С. 45–150.

3. Даниленко В. М. Сталінізм і українська інтелігенція (20-30-і роки) / В. М. Даниленко, Г. В. Касьянов. – К. : Наук. думка, 1991. – 96 с.
4. Дем'янчук А. Поїзд рушив / А. Дем'янчук // Молодий більшовик. – 1933. – 26 жовтн. (№ 146). – С. 2.
5. Дитина нового суспільства // Молодий більшовик. – 1933. – 1 вересн. (№ 117). – С. 5.
6. Дорош Є. Хто був Ісус Христос? (Лекція т. Хатунського) / Є. Дорош // Червоний край. – 1924. – 25 травн. (№ 45). – С. 4.
7. За культурне село // Молодий більшовик. – 1933. – 27 жовтн. (№ 150). – С. 4.
8. Зосименко І. Прикордонник / І. Зосименко // Молодий більшовик. – 1933. – № 158. – С. 8.
9. Історія української літератури ХХ століття : у 2 кн. – Кн. 1 / за ред. В. Г. Дончика. – К. : Либідь, 1998. – 468 с.
10. Кручек О. А. Становлення державної політики УРСР у галузі національної культури (1920-1923 рр.) / О. А. Кручек. – К. : Ін-т історії України НАН України, 1996. – 50 с.
11. Лога В. В темну ніч / В. Лога // Молодий більшовик. – 1933. – 16 серпн. (№ 110). – С. 4.
12. Лога В. Делегатам / В. Лога // Молодий більшовик. – 1933. – 1 листоп. (№ 153). – С. 2.
13. Пастушенко Л. У путях соцреалізму. Резервація для талантів / Леонід Пастушенко // Він. газета. – 2011. – № 9. – С. 7.
14. Про що писати // Молоде село. – 1924. – 7 січня. – С. 4.
15. П'ята Літературна вечірка „Плугу” // Червоний край. – 1924. – № 52. – С. 4.
16. Релігія й жінка // Червоний край. – 29 травн. (№ 48). – С. 2.
17. Рушили загони збирати колоски // Молодий більшовик. – 1933. – 16 серпн. (№ 110). – С. 1.
18. Четверта літературна вечірка „Плуг” // Червоний край. – 1924. – № 52. – С. 4.
19. Ширше огляд комсомольської літератури // Молодий більшовик. – 1932. – 20 травн. (№ 22). – С. 4.
20. Лицарі з комунгоспу // Молодий більшовик. – 1933. – 24 вересн. (№ 129). – С. 4.



Ольга Васильківська
студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – докт. пед. наук,
проф. Куцевол О. М.)

ВИВЧЕННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ПОЕЗІЇ ВІКТОРА МЕЛЬНИКА НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 9 КЛАСІ

Останні десятиліття підтвердили правоту Джона Фаулза, який у філософській книзі „Арістос” відзначав появу інтелектуалів нового типу – візуалів. Це люди, яких стиль вабить більше, ніж зміст, їм „радше хочеться бачити, ніж розуміти” [4, с. 20]. Закономірно, що це позначилося на мистецтві, призвівши до появи нових чи актуалізації давніх жанрів, призначених передусім для зорового сприйняття.

Така поезія називається **зоровою**, хоча частотними є також інші

терміни на позначення цього художнього феномену: „**візуальна поезія**”, „**поезомалярство**”, „**поезографія**”, „**графічна поезія**”, „**фонічна поезія**”, „**фігурна поезія**” тощо. Вона творилася впродовж багатьох століть, мабуть, відтоді, коли людина вперше використала графічні знаки для письмової фіксації мовлення. Слід наголосити, що до зорової поезії вдавалися письменники різних епох і культур.

Візуальна (зорова) поезія – це окремий вид мистецтва, який відрізняється від традиційної лірики, побудований на межі словесного, графічного, живописного варіантів зображення тексту [2, с. 397]. Класичні зразки української зорової лірики сягають часів Івана Величковського. У XVII столітті одним з різновидів епіграматичної поезії були так звані **курйозні** і, зокрема, **фігурні вірші**. Естетичний смисл цих словесних „іграшок”, як їх називав І. Величковський, полягав у тому, щоб стимулювати інтелектуальну гру, яка б допомагала досягнути невідоме й незрозуміле й давала естетичну насолоду від „розгадування загадок”.

Новий зміст, утворений від синтезу літератури з іншими видами мистецтва (музика, малярство, комп’ютерна графіка тощо), вирізняється особливою силою естетичного впливу на читача.

На зламі 60-70-х рр. XX ст. пробиваються нові паростки української зорової поезії у творчості Миколи Холодного, Володимира Лучука та Миколи Мірошніченка. Микола Сорока досліджував візуальну лірику в монографії „Зорова поезія в українській літературі кінця XVI-XVIII ст.” [7], а Тетяна Назаренко уклала антологію „Поезографія: сучасна зорова поезія українською мовою” [5]. У вступній статті авторка доводить, що українські поети-візуалісти не перебувають в ізоляції від світового художнього процесу, а органічно вписуються в нього, чутливо відгукуючись на зміни в глобальному естетичному кліматі, не гублячи національних особливостей.

Сучасна візуальна поезія має великий **набір виражальних засобів**, що пов’язано з ускладненням семіосфери постмодерної культури: від цифр, різноманітних ліній, геометричних та нотних знаків до зображення предметів – мечів, шабель, дзвонів, шибениць, бокалів, квадратів тощо.

У чинній шкільній програмі з української літератури акцент зроблено на вивченні традиційних жанрів поезії, тоді як візуальній ліриці приділено недостатньо уваги. Хоча, на наш погляд, це унікальний жанр поезії, що розвиває в учнів абстрактне мислення, логіку, відтворювальну уяву, фантазію, асоціативність, концентрує увагу на вагомих деталях, спонукає до творчої діяльності.

Нині значно зросла зацікавленість літературознавців, методистів, учителів проблемою вивчення візуальної лірики в школі, оскільки практичне володіння учнями вміннями й навичками аналізу цієї поезії, розвиток їхніх творчих здібностей неможливі без вироблення й удосконалення вмінь сприймати, осмислювати й аналізувати візіопоезію, а також використовувати одержану інформацію під час створення власних зразків поезомалярства.

Доводиться констатувати достатній рівень дослідженості візуальної лірики в історії української літератури (В. Даниленко, А. Мойсієнко, Т. Назаренко, М. Сорока, І. Щербань) [1; 4; 5; 7; 8] та ін. Проте в сучасній методиці ще немає спеціальних праць, присвячених означеній проблемі. Також відсутні будь-які методичні рекомендації щодо вивчення в школі творів поезомалярства, написаних подільськими митцями.

Мета статті – розкрити особливості візуальної (зорової) лірики поета-вінничанина Віктора Мельника та накреслити шляхи її вивчення в школі.

Вагомим внеском в українську літературу можна вважати збірку Віктора Мельника „Вишуки” (1992), яка майже повністю складається із зорових поезій. Як стверджує Микола Сорока, присвята на першій сторінці „Пам’яті мучеників соціалістичного реалізму” і вступний вірш „ПОСТ ФУТУРИСТА” (Футуризм – це самоіронія літератури, це коли можна те, що „нільзя” і т.д.) уводять читача в якусь незвичну атмосферу, до якої він, здається, не був готовим. Не викликає сумніву, що представлені твори генетично споріднені з пошуками українського літературного авангарду 1920-30-х рр. і, звичайно, з поезомалярством М. Семенка [7, с. 75].

Беручи за основу **принципи зв’язку з навчальною програмою й наступності**, пропонуємо ознайомити учнів з творчістю В. Мельника на уроках позакласного читання в 9 класі після вивчення теми „Сучасна візуальна (зорова) поезія”. Слід подбати про ґрунтовне пізнання старшокласниками творчої особистості поета-краянина та осмислення багатогранності його таланту.

Тема уроку: „Літературні „вишуки” від Віктора Мельника”.

Мета заняття: поглибити знання учнів про зорову поезію як унікальний літературний жанр, познайомити їх з творчістю письменника-земляка; розвивати абстрактне мислення, відтворювальну уяву, увагу, фантазію, уміння осмислювати й аналізувати графічну поезію В. Мельника, порівнювати її з творчістю інших авторів-візуалів; сприяти духовному розвитку шкільної молоді.

Урок може мати таку **структуру**:

I. МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Вступне слово вчителя.

Поет, прозаїк, перекладач, літературний критик, журналіст, літературознавець, В. Мельник своєю поетичною творчістю дебютував у 80-х роках минулого століття разом з новим поколінням української інтелігенції, до якого належать Василь Герасим’юк, Оксана Забужко та ін.

За його зізнанням, багато письменників починають творчий шлях з поезії, а вже згодом переходять на прозу, адже для неї необхідний певний багаж життєвого досвіду, і лише одиниці роблять це навпаки. „У цьому плані я – не оригінал”, – каже В. Мельник, який теж починав з лірики. Варто зазначити, що він писав не лише так звані класичні вірші – це один з небагатьох митців України, хто експериментує в жанрі поезомалярства: „У

цій поезії первинним лишається текст, а образ його доповнює. Також я розробив кінетичну поезію, тобто рух тексту й погляду доповнюють те, про що написано”[9].

Хто ж він – поет Віктор Мельник? Де й коли сформувався як творча особистість і як людина? У чому полягає особливість його літературного стилю? На ці та інші запитання спробуємо знайти відповідь на сьогоднішньому уроці.

II. ФОРМУВАННЯ НОВИХ ЗНАТЬ І СПОСОБІВ ДІЇ.

Інтерес учнів до постаті В. Мельника доцільно стимулювати **постановкою проблемного запитання**: „Зверніть увагу на тему заняття. Як ви гадаєте, що таке „вишуки”?”

У ході **бесіди** дев'ятикласники з'ясовують, що особливу увагу В. Мельник приділяв створенню візуальної, зорової, графічної поезії. Так з'явилися творіння, що за формою нагадували метелика, гітару, півня. Ще були вірші, які необхідно читати не традиційно, а справа наліво, знизу догори тощо. Прикметно, що вінницький автор намагався пародіювати найкращі зорові твори сучасності. Тож, „вишуки” – це вірші своєрідної форми, ще один синонім зорової поезії. Таку ж назву має Мельникова збірка „Вишуки”, що стала особливо популярною серед читачів.

Подальше знайомство з митцем доцільно здійснити із залученням учасників **дослідницько-мистецької групи**, котрі підготували **доповідь** „Сходінки поетичного зростання Віктора Мельника”, відобразивши її основні моменти в **графічному супроводі**, що наблизитиме дев'ятикласників до сприйняття вербальних та графічних знаків.

Під час доповіді учень розповідає, що перший вірш В. Мельника народився на уроці історії у 8 класі, причому був пародією на поезію О. Пушкіна. Прийшовши зі школи, хлопець, *„замість того, щоб погодувати господарство, (адже мешкав у селі) почав писати свого другого вірша. За один зимовий день відбувся мій акт покликання, – розповідає сам письменник. – Мене багато куди заносило, але я все одно знав, що маю писати”[9].*

У 1984 р. закінчив навчання у Вінницькому педагогічному інституті. З 1986 р. працював кореспондентом обласної газети „Комсомольське плем'я” (згодом „Панорама”) та в інших обласних і центральних часописах. З 2004 до 2010 рр. – власний кореспондент „України молоді” у Вінницькій області.

Перші вірші В. Мельник опублікував 1975 р. у газеті „Уманська зоря”. Перша книжка „Просто вірші” вийшла в хмельницькому видавництві „Доля” в 1991 р. На сьогодні автор шістнадцяти книжок, три з яких перевидані.

Творчий набуток В. Мельника жанрово різноманітний: серед книг є пародії й збірки інтимної лірики. Прозу ж В. Мельник почав писати з публіцистики. Видано дві книги, перша з яких має назву „Тридцять кримінальних історій”, куди увійшли есеї на кримінальну тематику. *„Мені цікаво досліджувати конфлікти, цікаво зрозуміти психологію людей. До*

того ж я страшенно люблю працювати в архівах: ти читаєш якийсь документ і ніби чуєш голос людини, яка писала його сто чи двісті років тому”, – зізнається автор [9]. В. Мельник часто повторює, що коли б не став письменником, то був би істориком. Серед його книг є й детективний роман „Двійник невідомого контрабандиста” (2005), де, крім захоплюючого сюжету, відображені реальне життя та робота правоохоронних органів.

Нині В. Мельник є автором літературно-критичних статей, що увійшли до книжок „Віддзеркалення” та „Рефлекси”, історичних нарисів „Долі в інтер’єрі історії”, документальних кримінальних нарисів. Його інтимна лірика склала збірку „Вибрані ночі”.

В. Мельник – лауреат трьох літературних премій: „Кришталева вишня” (1995), імені С. Руданського (1998), імені М. Коцюбинського (2006). Член Національної спілки письменників України з 1996 р. та Асоціації українських письменників з 1997 р. [6, с. 222].

Творчий доробок нашого землянина свідчить про його різнобічний талант.

У **підсумковому літературознавчому коментарі** вчитель наголошує на тому, що візуальна поезія В. Мельника малодосліджена. Вона приваблює читачів своєю незвичайністю. Письменник конструює світ, порушуючи усталені стереотипи, руйнуючи правила, забуваючи про традиції. Його творчість – це свідомий пошук самовираження і, як результат, створення нового жанру поезії – „вишуків”. Звук його віршів викликає відповідний візуальний образ, зорові враження зливаються зі звуковими. В. Мельник розробив кінетичну поезію, у якій „рух тексту й погляду доповнюють те, що написано”. Його твори – нове дихання візіопоезії.

Аналіз поезії.

Спершу доцільно проаналізувати один із зразків поезомалярства всім класом, аби дев’ятикласники могли отримати зразок для подальшої самостійної діяльності. Для ефективного опосередкованого керівництва роботи учнів можна запропонувати таку **пам’ятку**.

I. Загальні питання:

- 1) життєві обставини, що дали імпульс для написання твору (якщо відомо);
- 2) назва вірша (алегорична, метафорична, символічна, сюжетна, образна та ін.);
- 3) присвята (якщо є);
- 4) наявність епіграфа, його ідейно-естетичне значення й функції.

II. Питання теорії та історії літератури:

- 1) напрям, якого (яких) стосується вірш;
- 2) жанр;
- 3) тема та провідні мотиви;
- 4) ідея;
- 5) композиція;

- 6) ліричний герой;
- 7) образи, символи;
- 8) настрій;
- 9) віршовий розмір, рима;
- 10) художньо-зображувальні мовні засоби;
- 11) місце твору в доробку поета;
- 12) актуальність поезії.

III. Культурологічні питання:

- 1) синтез мистецтв, що спостерігається у вірші (живопис, література, музика, комп'ютерна графіка тощо);
- 2) особливість впливу на читача;
- 3) картинка – ілюстрація до тексту;
- 4) текст – видозмінений підпис до малюнка;
- 5) власна думка учня про твір.

III. ЗАСТОСУВАННЯ ЗНАНЬ, ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ І НАВИЧОК.

1. У ході **групової роботи** учні продовжують аналізувати зорові поезії В. Мельника (кожна група обирає вірш зі збірки „Вишуки” й робить її розбір за вищезазначеною пам'яткою). Пропонуємо такий розподіл завдань:

1 динамічна група – працює з розділом „Модерновий сонетарій” („Сонет навиворіт”, „Нахилений сонет”, „Повішений сонет”, „Сонет навстоячки”, „Сонет писався так...”, „Сонеторт”). При цьому особливу роль має **теоретико-літературний коментар** про жанр сонету, його прикметні особливості та різновиди, напрацьовані в українському та світовому письменстві [3]. Учні-дослідники з'ясовують, у чому специфіка Мельникових сонетів.

2 група – аналізує розділ „Кінетична поезія” („Мій сумнів”, „Заручник хвиль”, „Вітер на траві”, цикл „Вірші на осцилографі”).

2. На підсумковому етапі уроку вчитель може запропонувати **проблемно-пошукове завдання**: „Спробуйте визначити характерні особливості індивідуально-творчого стилю В. Мельника. Чим його зорова поезія відрізняється від поезомалярства інших сучасних митців?”

У ході **евристичної бесіди** учні з'ясовують, що зверненню В. Мельника до жанру візуальної поезії передували тривалі творчі шукання, неспокій літературного процесу, особиста емоційність та захоплення поезією українського відродження, діяльністю літературного осередку Бу-Ба-Бу.

3. Узагальнюючи сказане, вчитель у **підсумковому слові** наголошує на тому, що зорова поезія – специфічний вид поетичного мистецтва, де синтезуються елементи літератури й малярства. За рівнем художньо-виражальних засобів цей жанр, звичайно, поступається перед строфічною поезією чи прозою, проте дає більшу можливість для реалізації творчого начала, несе той додатковий і самодостатній емоційний заряд, який є унікальним. Поєднання слухових і зорових образів у візуальній ліриці має потужний вплив на читача, що дозволяє йому бути присутнім під час

великого таїнства творчості. Візіопоезія справляє важливий вплив на особистість, її почуття, уяву, мислення, тому цей жанр має зайняти своє місце в культурному поступі українського народу.

IV. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ.

1. Написати творчу роботу про індивідуальний візіостиль Віктора Мельника.

2. Завдання на вибір: спробувати створити власну зорову поезію на тему „Поезія – це стан душі”.

Література

1. Даниленко В. Графічні символи думок і емоцій // Даниленко В. Лісоруб у пустелі (Письменник і літературний процес) / Володимир Даниленко – К. : Академвидав, 2008. – С. 249-260.
2. Ковалів Ю. І. Літературна енциклопедія : у 2 т. / Юрій Ковалів. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – Т. 1. – С. 397.
3. Куцевол О. М. Вічна таїна сонета, або „Відбиток туги за досконалістю” / Ольга Куцевол // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1998. – № 4. – С. 38–43.
4. Мойсієнко А. К. Візуальна поезія сьогодні // Традиції модерну і модерн традицій / Анатолій Мойсеєнко. – Ужгород : ВАТ „Патент”, 2001. – С. 19–41.
5. Назаренко Т. Г. Поезографія (передмова) // Сучасна зорова поезія : альбом / Тетяна Назаренко. – К. : Родовід, 2005. – 275 с.
6. Подолинний А. М. З-над Божої ріки : літературний словник Вінниччини / упоряд. і заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 408 с.
7. Сорока М. О. Зорова поезія в сучасній українській літературі / Микола Сорока // Слово і час. – 1994. – №4/5. – С. 71–76.
8. Щербань І. С. Зоровий вимір поезії / Ірина Щербань // Дике Поле. – 2003. – № 3. – С. 3–6.
9. Електронний ресурс <http://p-p.com.ua/articles/13105>.



Світлана Демчук

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ (на матеріалі творчості Степана Руданського в 6 класі)

Методика навчання української літератури перебуває в постійному розвитку, вона змінюється та вдосконалюється відповідно до вимог, які ставить перед нею сучасне суспільство й рівень його культурного, економічного та соціального розвитку. Новою сторінкою сьогочасної методики стало особистісно зорієнтоване (інтерактивне) навчання, спрямоване на постійну суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учителем та учнями.

Незважаючи на те що інтерактивні методи посідають провідне місце в сучасній методиці навчання української літератури, вони недостатньо

проаналізовані у зв'язку з тим, що порівняно недавно стали пріоритетними в системі освіти. Однією з найефективніших інтерактивних форм удосконалення навчання й виховання, активізації пізнавальної діяльності учнів, посилення співпраці вчителя з учнями та спонукання до творчості на уроці та в позакласний час є дидактична гра.

Метою статті стало дослідження технології застосування окремих видів дидактичних ігор на уроках вивчення літератури рідного краю.

Розробкою теорії ігор, з'ясуванням їхньої ролі, структури й значення в навчанні займалися такі психологи, як С. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ельконін та ін. Важливого значення надавали грі видатні педагоги К. Ушинський, А. Макаренко. Вивченням цієї проблеми займалися і вітчизняні методисти, зокрема, Н. Волошина, Н. Жданова, І. Кузьменчук, Н. Савчук, Є. Пасічник та інші.

Психологами давно доведено, що знання, здобуті дитиною без зацікавлення, стають непотрібним вантажем. Н. Волошина стверджує: „Те, що дитині цікаво, вона сприймає набагато швидше й використовує здобуті знання протягом подальшої діяльності” [1, с. 6]. Ігрові методи та прийоми використовуються перш за все для того, щоб зацікавити учнів художньою книгою.

Літературні ігри можуть бути з успіхом застосовані як на деяких етапах уроку, так і являти собою окремих тип уроку.

Найчастіше ігрові елементи використовуються наприкінці заняття або тоді, коли відчувається, що учні втомилися й їм необхідне психологічне розвантаження. Однак гру потрібно вміло вплітати в загальну структуру, аби урок не видався строкатим і проходив на одному психологічному рівні. Найефективнішими видами роботи в такому випадку є розв'язування кросвордів, ребусів, різних навчально-ігрових тестів, загадок, проведення різноманітних літературних конкурсів і вікторин.

Проаналізувавши напрацьовані вітчизняними методистами, зокрема С. Адаменко, Н. Ждановою, І. Кузьменчук, І. Мельник, Є. Пасічком, Н. Савчук, класифікації літературних ігор, ми розробили власну типологію, в основі якої лежить мета навчання. Вважаємо за необхідне виділити такі групи літературних ігор: 1) *активізуючі* (активізують читацький і життєвий досвід учнів, стимулюють мотивацію; застосовуються на уроках повторення); 2) *формулючі* (сприяють розширенню й поглибленню знань з літератури; використовуються на етапах сприйняття та аналізу художнього твору); 3) *закріплюючі* (характерні для етапу закріплення чи уроків систематизації та узагальнення); 4) *контролюючі та оцінювальні* (використовуються на підсумковому етапі вивчення художнього твору чи біографії або під час підсумкового уроку); 5) *розважальні* (вводяться в структуру уроку з метою відпочинку від важкої інтелектуальної праці та налаштування на сприятливу атмосферу, так звані ігрові хвилини); 6) *комбіновані*. Запропонована класифікація, звісно, базується на жанрових

різновидах дидактичних ігор: 1) асоціативні (творчі); 2) рольові; 3) інтелектуальні (репродуктивні).

Для забезпечення ефективності ігрових методів, потрібно дотримуватися певної послідовності в їх застосуванні: 1) формулювання теми, мети; 2) окреслення правил гри (за необхідності створюється сценарій); 3) розподіл ролей між учасниками; 4) процес гри; 5) оцінювання; 6) підбиття підсумків.

Завдяки високому виховному впливу на молоде покоління, ігри доцільно використовувати й на уроках вивчення літератури рідного краю. Такий спосіб організації навчальної діяльності забезпечить цікаве й легке засвоєння необхідного матеріалу.

Як відомо, вивчення літератури рідного краю забезпечує декілька найважливіших дидактичних принципів, зокрема, зв'язок навчального матеріалу з життям, національне спрямування читацьких запитів дітей, звернення до їхнього читацького досвіду тощо. Під час таких уроків учні ознайомлюються з життям і творчістю відомих письменників-земляків (за вибором учителя).

Із когорти талановитих письменників Вінниччини – С. Руданський, В. Стус, В. Забаштанський, Г. Чубач, Н. Гнатюк, В. Кобець, В. Сторожук, Т. Яковенко – важко виділити когось одного. Однак існує кілька критеріїв вибору постатей письменників-земляків для вивчення: 1) зацікавлення та інтереси учнів; 2) вікові та психологічні особливості дітей; 3) виховний вплив художніх творів; 4) проблемність та актуальність вивчення літературного доробку того чи іншого письменника; 5) відповідність тематичним блокам (середня ланка), жанровим розділам (старша школа).

Наприклад, програмою шостого класу передбачено в розділі „Гумористичні твори” вивчення творчості подільського гумориста Степана Руданського, зокрема його співомовок „Пан та Іван в дорозі”, „Козак і король”, „Запорожці у короля”, що мають не лише гумористичний, але й повчальний характер (на це відводиться одна година). Однак для ефективного вивчення творчості письменника цього замало. Тому вчитель може використати один з уроків вивчення літератури рідного краю, на які в шостому класі відводиться дві години.

За достатньо короткий проміжок часу словесник має якнайкомпактніше та якнайяскравіше подати основні відомості життєпису митця та ознайомити дітей з найкращими зразками його творчості. Доцільно застосовувати ігрові методи та прийоми, що забезпечують швидке й цікаве засвоєння матеріалу.

Так, можна запропонувати **криптограму**, що зашифрує епіграф уроку, який школярі прочитають лише після відгадки: *Поставте літери, що відповідають поданим числам в алфавіті та прочитайте прізвище та слова відомого українського поета про Степана Руданського.*

20	23	5	1	17	21	30	14	10	13	*	2	23	3	*	17	6	3	4	17	23	22	10	16	
15	10	26	1	20	6	16	*	23	14	20	1	12	17	21	30	14	18	4	18	*	*	*	*	
21	15	18	3	1	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	18	4	5	1	17	*	15	6	19	14	10	13	

Відповідь: Руданський був невгнутим / лицарем українського / слова (Богдан Лепкий).

Такий вид ігрової діяльності забезпечує міжпредметні зв'язки з українською мовою (повторення алфавіту), а також активізацію мовленнєвої та мисленнєвої діяльності шестикласників.

Головоломка – інтелектуальна гра, спрямована на розвиток знань і вмінь учнів. Її доречно застосувати на початку уроку, під час мотиваційного етапу, для їхнього зацікавлення творчістю письменника. Наприклад:

Поставте пропущені букви на позначення голосних і ви прочитаєте слова напису на могилі Степана Руданського.

Н_	м_	г_	л_	н_	з_	пл_	ч_
Н_	хт_	н_	ч_	ж_	н_	,	
Х_	б_	хм_	р_	ньк_	з_	пл_	ч_
Д_	щ_	м_	п_	м_	н_	.	

Відповідь: На могилі не заплаче / Ніхто на чужині, / Хіба хмаронька заплаче / Дощем по мені.

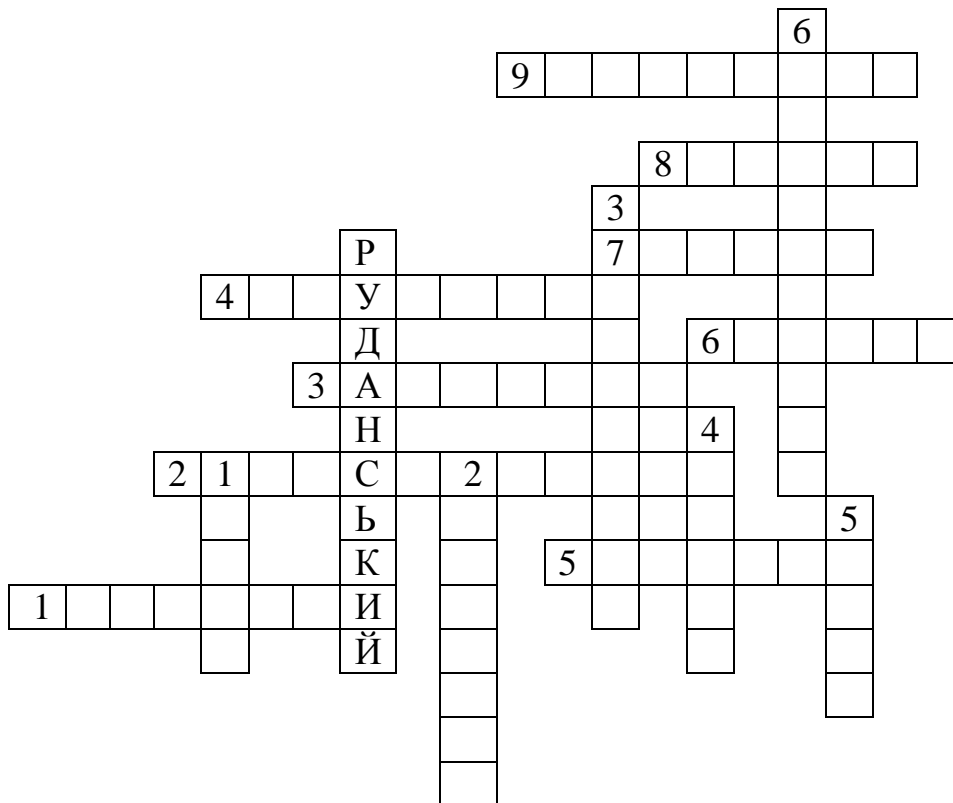
Головоломка такого типу опирається на зорову пам'ять дітей, що полегшує запам'ятовування навчального матеріалу й забезпечує не лише закріплення, але й осмислення вислову.

На підсумковому етапі вивчення творчості С. Руданського варто застосувати кросворд як ефективний спосіб перевірки засвоєного матеріалу. Оскільки кросворд містить велику кількість запитань, що потребують точної й короткої відповіді, то він наближений до тестів відкритої форми, що дозволяють зекономити час на уроці й оцінити кожного учня.

Перед тим як розпочати розв'язання кросворда, потрібно пояснити учням, що це слово утворилося від англійських лексем „хрест” і „слово”, показати великі, у вигляді складних геометричних фігур, кросворди-зразки. Після цього пояснити, як саме вписуються слова по горизонталі, як – по вертикалі, при цьому наголосити, що в місцях перетину слів має бути одна й та сама літера [2, с. 45].

Якщо діти не зовсім розуміють специфіку гри, то перший кросворд потрібно розв'язати всім класом, і лише потім подати його кожному учневі на самостійне опрацювання.

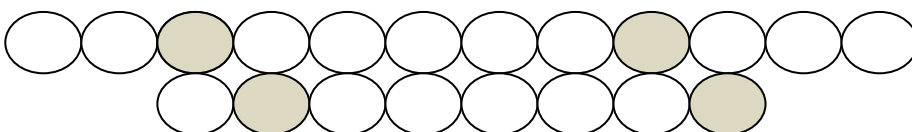
Ми пропонуємо кросворд такого типу:



По горизонталі: 1. Друга назва співомовок С. Руданського (*Приказки*). 2. Прізвище автора музики на слова вірша „Повій, вітре, на Вкраїну” (*Александрова*). 3. Місто, у якому знаходиться бурса, де навчався Руданський (*Шаргород*). 4. Село, у якому народився гуморист (*Хомутинці*). 5. Продовжте назву пісні „Повій, вітре, на...” (*Вкраїну*). 6. Хвороба, від якої помер митець (*Холера*). 7. Прізвище першого видавця 28 співомовок С. Руданського (*Гчілка*). 8. Місяць народження митця (*Січень*). 9. Місто, у якому письменник здобув медико-хірургічну освіту (*Петербург*).

По вертикалі: 1. Ким працював Руданський у Ялті? (*Лікар*). 2. Як письменник називає свої балади? (*Небилиці*) 3. До якого жанру належать такі твори: „Масло”, „Кіт”, „Чи далеко до Києва” (*Співомовки*). 4. До якого жанру належать твори: „Вечорниці”, „Упир”, „Верба” (*балади*). 5. Різновид комічного – добродушний сміх (*Гумор*). 6. Хвороба, на яку митець захворів у часи навчання в Петербурзі (*Туберкульоз*).

Під час узагальнення та перевірки засвоєних знань цікавою для учнів буде гра „Відгадайка”, суть якої полягає в записуванні до кружечків по-порядку відгаданих назв творів С. Руданського за поданими уривками. А наприкінці гри відбудеться відгадування назви ще одного твору письменника, який можна порекомендувати на домашнє прочитання. Завдання до гри таке: *упишіть у кружечки назви співомовок С. Руданського, з яких складені рядки. Якщо завдання буде виконане правильно, то ви дізнаєтесь назву ще однієї поетової співомовки.*



1. Вивіз Лейба горщик масла В місто продавати Та й пішов собі на ринок Купця відпитати.	2. Прибув Мошко з Петрополя Та й людей дурив, Що ніби він у столиці З царем говорив.
3. Несе м'ясо руський кіт, Польський вихлясом: „Що ти, котику, несеш?“, А той каже: „М'ясо“.	4. Серед церкви став багач, Світло поправляє. І на нім кожух, кожух, Аж очі вбирає.

Відповідь: 1. Масло. 2. Розмова. 3. Кіт. 4. Кожух. *Відгадка:* Сміх.

Ігри доречно використовувати в усіх класах, адже вони є важливою формою життєдіяльності, а не віковою ознакою. Людина з грою не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

Отже, під час уроків вивчення літератури рідного краю ігри забезпечують швидке та довготривале запам'ятовування необхідного навчального матеріалу, створюють сприятливу атмосферу для творчого розвитку та вдосконалення практичних умінь і навичок дітей.

Література

1. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
2. Слюсар А. Ф. Чайнворди з української літератури. 911 класи / А. Ф. Слюсар // Все для вчителя. – 2008. – № 10. – С. 1–99.
3. Руданський С. Усі твори в одному томі / Степан Руданський ; передм. Г. Латника. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун“, 2007. – 520 с.



Ольга Деркач

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

КАЗКА МИКОЛИ МАГЕРИ „ХОРОБРІ З НАЙХОРОБРІШИХ” НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 5 КЛАСІ

Серед питань літературної освіти на сучасному етапі важливе місце посідає національне виховання школярів, яке має ґрунтуватися на українознавчих матеріалах. Літературне краснавство залучає учнів до духовних надбань рідного краю, сприяє вихованню високих національних, морально-етичних почуттів, гордості за країну, формуванню таких якостей, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо розв'язувати навчальні та практичні завдання.

Поглибити знання про історію України, рідного краю, культуру нашої Батьківщини можна в процесі вивчення літературного краєзнавства в курсі української літератури. Уроки літератури рідного краю були введені до шкільних програм порівняно недавно – у 1989 р. Вони мають на меті ознайомлення учнів з творчістю письменників, які жили (живуть) в області, районі, місті, селі, де розташована школа. На них можна більш докладно вивчати окремі твори митців-земляків або ознайомити учнів з тими персоналіями, які до програми не ввійшли, але їхнє життя і діяльність пов'язані з цією місцевістю.

За програмою Н. Волошиної, у 5 класі вивчається творчість подільського письменника Миколи Магери. І хоч у шкільній методиці вже напрацьовані певні матеріали щодо розв'язання цієї проблеми (Н. Волошина, Л. Зайчик, Г. Ткачук) [1; 2; 3; 4], проте ми вважаємо за необхідне запропонувати нову розробку, де акцент буде зроблено на інноваційні методи, прийоми і форми навчання.

Мета статті – розробити методичні рекомендації до вивчення казки М. Магери „Хоробрі з найхоробріших” на уроках літератури рідного краю (позакласного читання) в 5 класі, що ґрунтуватимуться на креативній та особистісно орієнтованій парадигмах.

Казки й оповідання відомого подільського письменника Миколи Магери – це джерело духовності, у них домінують загальнолюдські ідеали, добро перемагає зло [3; 4]. Наповнені щирістю, вони навчають дітей любити рідну землю, материнську мову, бути чуйними, працелюбними, увічливими, формують милосердя й добротність. Мовна палітра творів М. Магери багата й розмаїта, містить у собі неповторний пласт емоційно забарвленої лексики, що й зумовлює дивовижний ефект співпереживання, проникнення в суть зображеного.

Уроки позакласного читання за творами митця, який написав понад 20 збірок для дітей, мають зацікавити учнів, спонукати до творчого мислення. Такі заняття сприятимуть формуванню їхнього вміння осмислювати морально-етичні теми. Це дуже важливо, тому що одним з показників моральної вихованості є здатність правильно трактувати моральні якості реальних людей і персонажів творів [4, с. 36-37].

Сучасна методика визначає найбільш ефективними й результативними формами навчальної діяльності на уроках позакласного читання в середній ланці **пошуково-дослідницьку роботу**, засновану на креативній та особистісно зорієнтованій освітніх парадигмах. Щоб забезпечити активність учнів, учитель має запропонувати або обрати разом з ними тему, що зацікавила б усіх, а також продумати такі запитання для **бесіди**, які спонукали б кожного шукати відповіді в прочитаних творах. Саму ж розмову словесник має вести так, щоб кожен школяр хотів поділитися своїми думками, відчув особистісну значущість письменницького творіння й піднятих там проблем.

Доцільними на уроках позакласного читання та літератури рідного краю є **літературні ігри, вікторини, кросворди, хвилинки-цікавинки, конкурси, словесне малювання, складання сценаріїв мультфільмів, кліпів, коміксів, інсценізація, рольві ігри**. Вони розширюють дитячий кругозір, збагачують словниковий запас, розвивають творче мислення.

Наведемо розробку уроку казки М. Магери „Хоробрі з найхоробріших”.

Тема уроку: „Микола Магера. „Хоробрі з найхоробріших”. Читання та обговорення казки”.

Мета уроку: ознайомити учнів з основними подіями життєтворчості письменника пов’язаними з написанням цієї казки; розвивати креативне мислення, уяву, увагу та пам’ять; виховувати любов до рідної мови та Батьківщини.

Тип уроку: урок позакласного читання.

Обладнання: портрет М. Магери; виставка творів митця для дітей, ілюстрації до казки.

Теорія літератури: трикратність як одна з ознак народної та літературної казки.

Міжпредметні зв’язки: історія України, світова література.

Хід уроку

I. Мотивація навчальної діяльності.

Слово вчителя. Наша історія має глибоке коріння. Українська держава не раз стогнала від численних ворогів, які впродовж століть хижим оком дивилися на нашу землю. Тяжким лихом для народу України були безперервні напади турків, татар, поляків, бо вони грабували, палили села, старих і немічних убивали, а сильних – забирали в полон, нав’язували українцям свою мову та релігію. Тому наш народ піднімався на боротьбу з ворогом. Подвиги цих сміливців, їхня мужність і саможертвність, любов до рідної землі оспівувались в історичних піснях і народних думах. Патріотизм українських дочок і синів захоплював багатьох письменників, які у своїх творах прославляли героїзм у боротьбі з ворогом. Серед них і майстер слова, наш земляк М. Магера.

II. Засвоєння нових знань, умінь і навичок.

1. Заочна подорож „Стежками дитинства Миколи Магери”.

Розповідь про письменника доцільно побудувати у формі заочної подорожі на його малу батьківщину. Використовуючи світлинами із сімейного архіву митця, а також пейзажі Хмельниччини, Кам’янець-Подільської фортеці, словесник проводить сучасних дітей стежками дитинства М. Магери, розкриває вплив на його формування родини, народної творчості й буремних подій ХХ ст.

Народився Микола Магера на Хмельниччині в багатодітній селянській родині. Батько – Никанор Іванович – прищепив майбутньому письменнику любов до народних пісень, до землі та праці, до навчання. Мати – Марія Миколаївна – теж була непересічною особистістю: гарно співала й сина

цьому навчала, дотримувалась звичаїв, обрядів українського народу й дітей до цього залучала, розповідала їм біблійні легенди, виховуючи любов до Бога, до справедливості в житті.

Хоч сім'я була бідна, але батьки дбали, щоб діти ходили до школи й старанно вчилися. Саме таке турботливе ставлення допомогло Миколі закінчити середню школу (а це були надзвичайно важкі часи для України – голодомор, сталінські репресії), здобути у важкі післявоєнні роки вищу освіту в Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка, а згодом посісти визначне місце в суспільстві – стати носієм рідного слова, присвятити своє життя педагогічній ниві.

Любов до літератури зародилася в майбутнього письменника, коли він навчався в 10-му класі. Закінчення школи збіглося з початком війни 1941-1945 рр. Саме в цей період були перші поетичні спроби М. Магери. Перебуваючи на фронті з 1944 р., він в окопах писав листи-казочки й солдатським трикутником відсилав їх додому молодшій сестрі. Слава до Миколи Никаноровича як видатного письменника прийшла тоді, коли він уже був досвідченим педагогом. З-під його пера вийшло друком декілька книжок. (*Перегляд виставки.*) Особливе місце у творчості М. Магери посідають твори для дітей, зокрема казки. Вони, насажені щирістю й людяністю, є улюбленими для багатьох подільських дітей. Тут, як і належить казкам, добро перемагає зло.

2. Словникова робота.

До читання казки варто ознайомити п'ятикласників зі значенням деяких слів, без яких вони не зможуть зрозуміти загальний контекст. Це *скніти* – померти; *лазутчики* – підлизи, донощики; *перекинчики* – люди, які переходять на сторону ворога.

3. Виразне читання вчителем або підготовленими учнями казки „Хоробрі з Найхоробріших”.

III. Закріплення нових знань, умінь та навичок.

1. Бесіда.

- Які почуття та емоції виникли у вас після прочитання твору?
- Що вас найбільше вразило, які події, персонажі?
- Яким автор зображує життя українського народу, хто порушив його спокій?
- Хто став на захист рідної землі?
- Яку роль відігравало чудо-дерево Мова в житті народу? Хто його оберігав?
- Хто зрадив Світозара і його військо? Як саме?
- Чи вдалося відчайдухам урятувати чудо-дерево Мову?
- Чого навчає ця казка?

2. „Мозкова атака”.

Учитель пропонує п'ятикласникам подумати над запитанням: **„Кого можна назвати „патріотом”?”**. Варто дати учням вільно висловити свої

думки, тому педагог має вміло спрямовувати міркування й відповіді школярів, а згодом підсумувати й узагальнити їх.

3. Пошукове завдання.

Під час вивчення казки М. Магери необхідно поглибити теоретико-літературні знання дітей про поняття „*трикратність*”, з яким вони вже ознайомилися на уроках української та світової літератур. Учні залюбки пояснюють цю ознаку народної та літературної казки. Поділені на пошукові групи, вони шукають у тексті трикратне повторення слів, дій, предметів. Наприклад:

- *Світозарє! Світозарє! Світозарє!*
- *Клянємось! Клянємось! Клянємось!*
- *Летить день, летить другий, а на третій бачить три дороги.*
- *Йде – один день, другий, аж на третій побачив скелю.*
- *Одні двері в темниці, а там – другі, а за ними – треті.*
- *По трипудові замки висять.*

Школярі роблять висновок, що використання чисел у казках, зокрема числа „три” підтверджує їхню особливу значущість у фольклорі, де їм приписували магічну силу. Можна запропонувати дітям пригадати приклади трикратності у відомих їм казках української та зарубіжної літератур.

IV. Підсумок уроку.

1. Колективне складання сценарію казки.

Ця навчальна ситуація стане своєрідним підсумковим осмисленням твору, сприятиме її глибшому розумінню, розвитку зв'язного мовлення п'ятикласників. По суті, це відомий усім прийом складання плану казки, проте аби зацікавити учнів, можна реалізувати це у формі *рольової гри „Написання кіносценарію”*. Учитель пропонує дітям роль сценаристів, які мають виокремити найяскравіші епізоди казки й дібрати до них короткі і влучні назви, а згодом створити мультфільм. Коригування учнівських варіантів може здійснювати сам словесник, а також *експерти*, опосередковано спрямовані ним. Наведемо можливий приклад плану казки „Хоробрі з найхоробріших”:

1. Напади ворогів на мирних жителів.
2. Зустріч хоробрих із Сивобородим.
3. Благословення звитяжців на священний бій з ворогом.
4. Перемога волелюбного народу.
5. Задум царя Нелюда та зрада Попихача.
6. Благородне рішення Зореносця та допомога йому чудо-дерева Мови.
7. Визволення Зореносцем отамана Світозара та його побратимів.

V. Домашнє завдання.

Уроки літератури рідного краю й позакласного читання мають завершуватися диференційованим домашнім завданням, яке дає змогу учням виявити свої читацькі та естетичні інтереси й здібності. Доцільно запропонувати охочим *намалювати ілюстрації до казки* чи *створити з*

них мультфільм або комікс, а любителям пофантазувати – **скласти власну казку або продовження вивченої**. Інтерес п'ятикласників викликає також написання особливої творчої роботи – **„Вінегрету з казок”**, персонажами якої можуть стати казкові герої різних національних літератур.

Література

1. Волошина Н. Й. Вивчення казки М. Магери „Хоробрі з найхоробріших” у 5 класі / Ніла Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 5. – С. 10.
2. Зайчик Л. Уроки позакласного читання в 5 класі за творами М. Магери „Божа матір”, „Зелені паляниці” / Людмила Зайчик // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – № 8. – С. 14–16.
3. Ткачук Г. Джерело духовності (роль експресивної лексики в моральному вихованні школярів під час опрацювання творів М. Магери в 5 класі) / Геннадій Ткачук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2001. – № 1. – С. 35–36.
4. Ткачук Г. Уроки людяності і доброти. Система уроків за творами М. Магери / Геннадій Ткачук // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 6. – С. 36–40.



Катерина Діденко

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

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ТЕТЯНИ ЯКОВЕНКО НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ В 11 КЛАСІ

Уже стало традицією проводити уроки літератури рідного краю, які міцно вписалися в систему літературної освіти наших школярів. Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, художніх образів, навіяних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю.

Шкільне літературне краєзнавство багатогранне. Значне місце в ньому займають уроки літератури рідного краю, що мають свої особливості. Планують їх, ураховуючи специфіку літератури як виду мистецтва, добираючи літературні твори й мистецький матеріал високої художньо-естетичної вартісності. Учитель уміло поєднує ознайомлення з краєзнавчою літературою та використання образотворчого мистецтва, музики, архітектури, історії, релігії, філософії свого краю тощо. Важливо виробляти особистісне ставлення до художньої літератури рідного краю, щоб допомогти учневі-читачеві самовиразитися, самоствердитися й усвідомити, що митці-земляки не тільки відображають своє сприйняття й розуміння світу, а й передають енергію власного бачення життя з його добром і злом, красою й потворністю.

Розробляючи урок літератури рідного краю для старших класів, доцільно звернутися до творчості відомої поетеси Тетяни Яковенко, а саме до теми афганської війни.

Тема уроку – „Додому лист останній. На нім сльози тонкий нерівний шрам”. Мета – зацікавити учнів творчістю Тетяни Яковенко – талановитої поетеси, мудрого наставника творчої молоді; поглибити вміння аналізувати вірші; формувати навички виразного й усвідомленого читання; розвивати уяву, образне мислення; виховувати почуття поваги до героїв-афганців.

Урок доречно розпочати з читання поезії Тетяни Яковенко „Ми – українки”. Після цього слід провести бесіду:

- Діти, ви прослухали вірш „Ми – українки”. Хто, на вашу думку, міг би написати його?
- Якого віку ця людина?
- Якої вдачі?

У своєму вступному слові вчитель розповідає, що мова піде про нашу сучасницю Тетяну Яковенко – жінку, наділену великим талантом. Її творчість багатогранна. Зринають серед тематичних обривів рідні подільські мотиви, ліричні вірші про вічне почуття, філософські роздуми про сенс людського буття. Сьогодні на уроці буде розглянуто афганський цикл поезій, який вміщений у збірці Тетяни Яковенко „Живий вогонь”.

Далі заслуховується повідомлення учня.

Тетяна Василівна Яковенко народилася 16 травня 1954 року в селі Соболівці Теплицького району Вінницької області. Після закінчення Соболівської середньої школи працювала робітницею на місцевому цукровому комбінаті, учителювала в школах Теплицького району, була на комсомольській роботі. Закінчила Вінницький державний педагогічний інститут та аспірантуру при Інституті літератури ім. Т.Г.Шевченка АН України. Кандидат філологічних наук. Доцент кафедри української літератури Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського.

Понад десять років керувала обласною дитячою літературно-мистецькою студією „Мережка”. З 1999 року – керівник літературно-мистецької студії при ВДПУ „Вітрила”. Автор кількох десятків передмов до перших книг молодих авторів Поділля. Член приймальної комісії Національної спілки письменників України. Відмінник освіти України. Член Національної спілки письменників України з 1998 року.

Авторка книг лірики „Совість” (1986), „Любов вам до лиця” (1987), „Щоденна Батьківщин” (1990), „Автопортрет з конваліями” (1992), „Передчуття трави” (1993), „Кольорова ніч” (1998), „Спокуса сповіді” (2001), „І золото сміху, і срібло сльози” (2006) та переспівів зі Святого Письма – „Псалми Давидові” (2002), „Книга псалмів” у переспівах Тетяни Яковенко” (2003), „Пісня над піснями” в художньому переспіві Тетяни Яковенко” (2004), „Книга Еклезіястова” в художньому переспіві Тетяни Яковенко” (2005),

„Книга пророка Даниїла” в художньому переспіві Тетяни Яковенко” (2008), а також кількох віршованих казок для дітей – „Казка про бджілку Джулю” (2005), „Казка про мишку Бришку” (2005), „Спорт у звірів у пошані” (2005). Окремими публікаціями у журнальній періодиці вийшли переспіви біблійних книг – „Книга пророка Софонії” (2008), „Книга Рут” (2008), „Книга пророка Йони” (2008).

Лауреат літературно-мистецьких премій: обласних молодіжних – ім. Миколи Трублаїні (1978) та „Кришталева вишня” (2001), всеукраїнських – ім. Михайла Коцюбинського (2002), „Благовіст” (2003), ім. Євгена Гуцала (2004), ім. Івана Огієнка (2008), ім. Михайла Стельмаха (2008), ім. Марка Вовчка (2008), міжнародної – ім. Івана Кошелівця (2008). На вірші Тетяни Яковенко написано кілька десятків пісень вінницькими композиторами – Олександром Пільченом, Леонідом Грушевським, Ольгою Янушкевич.

Депутат Вінницької обласної ради п'ятого скликання, голова постійної комісії з питань освіти, культури та духовного відродження. Член Президії обласної ради. Голова обласної краєзнавчої літературно-мистецької громадської організації „Велика рідня”. Заслужений працівник культури України.

Учитель звертає увагу на епіграф уроку:

В селі ховали воїна. Солдата.

У мирному українському селі.

Відповіді учнів на запитання: „Як ви думаєте, про які події йдеться в цих рядках?”

Слово вчителя: „Війна завжди наносить відбитки на людські долі. Хтось захищає рідну Батьківщину, комусь доводиться воювати за чужу землю, за чужий народ. Сьогодні ми поговоримо про героїв Афганістану. Про тих, хто мужньо відстоював кордони чужих земель і повернувся до своїх сімей. І про тих, чиї душі знайшли спокій на чужому полі бою”.

Складання асоціативного куща.

Учитель: „Які асоціації викликає у вас слово Афганістан?” (Афганістан – горе, страждання, скорбота, пам'ять, біль, війна, фотографії в чорних рамках.)

Учитель: „Афганська війна... Брудна, неоголошена... та хіба війни бувають чистими? Будь-яка несе смерть, каліцтво, одягає в жалобу тисячі сердець. У війни холодні очі, свій рахунок, своя безжальна арифметика. Не відболить це горе, не виплачеться й не відпечалиться на нашій землі, допоки житимуть батьки, брати й сестри, вдови й діти підступно видублених у горах і долах Афганістану синів України”. (Під час емоційного слова вчителя на мультимедійній дошці йде показ слайдів, на яких зображені епізоди афганської війни).

Читання вірша „Похорон” [2, с. 27].

Бесіда за питаннями:

- Яке враження справив на вас цей вірш?

- Про що розповідається в цій поезії? Що авторка хоче донести до читача?

Учитель: „Ще довго ятримуть душі прийдешніх поколінь ядучі запитання: в ім'я кого загинули й стали каліками тисячі й тисячі юних співвітчизників у далекому Афгані? Цивільній людині важко уявити, скільки терпіння, мужності й мудрості знадобилося тим хлопцям, аби після життєвого зламу залікувати оголений нерв. Жити. Просто жити”.

Читання вірша „Орденоносець” [2, с. 30].

Бесіда за питаннями:

- Які почуття викликав у вас цей вірш?
- Як живе ліричний герой? Чи можна назвати його життя легким? Як ви думаєте, чому він не любить диму?
- Яка ідея цієї поезії?

Учитель: „Афганістан... Уже близько тридцяти років у нашій свідомості прописалося це слово не як географічна назва далекої мусульманської країни, а як синонім людського лиха, справжнього людського пекла. Випробування Афганістаном. Це не високі слова, а сувора дійсність, палюче сонце зранку, спекотний вітер-афганець, пісок, що не дає дихати”.

Читання вірша „Криниченька” [2, с. 28].

Бесіда за питаннями:

- Які картини виникли у вашій уяві під час прослуховування вірша?
- Для чого старшина почав співати українську народну пісню? Чому герой поезії пригадав рідну домівку й матір?
- Якими словами закінчується поезія? Яке вони мають значення?

У заключному слові вчитель підводить підсумки уроку, підкреслює, що учні ознайомилися з творчістю землячки Тетяни Яковенко, з її афганським циклом поезій. У них поетеса відобразила страшні сторінки війни, які не залишають нас байдужими й досі.

Складання сенкану:

*Афганістан.
Жорстокий, безжальний.
Забирає, нищить, болить.
Чорна сторінка історії.
Печаль.*

Звучить у виконанні Ірини Шведової пісня „Белый танец” (сл. Ю. Рогози, муз. І. Дімаріна), яка присвячена воїнам-афганцям, що не повернулись додому.

Під час розробки конспектів уроків літератури рідного краю слід пам'ятати, що їх мета – осягнення учнями глибини та сутності спадщини митців-земляків, реалій дійсності, сприйняття й поцінування їхнього художнього набутку, плекання почуття гордості за творчих людей, славних краян.

Література

1. Пультер С. О. Методика викладання української літератури в школі. Курс лекцій для студентів-філологів / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. – Т. : Підручники і посібники, 2009. – 144 с.
2. Яковенко Т. В. Живий вогонь : вибрана лірика та переспіви / Тетяна Яковенко. – Вінниця : Держ. картографічна фабрика, 2009. – 320 с.



Наталія Дудніченко

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

ФОРМУВАННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО ЧИТАЧА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ПРИ ВИВЧЕННІ НОВЕЛИ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО „НА КАМЕНІ” В 10 КЛАСІ

Здобуття Україною незалежності зумовило ґрунтовну реорганізацію системи освіти, спрямовану на виховання національно свідомої, усебічно розвиненої особистості з високими моральними цінностями. З метою вдосконалення системи шкільної освіти розроблено Державні освітні стандарти, якими передбачено зміст, систему вимог до знань і вмінь учнів, Концепцію літературної освіти. У них зокрема зазначено, що головною метою вивчення української літератури є засвоєння учнями основних художніх цінностей, створених засобами мистецтва слова.

Головні завдання вивчення української літератури полягають у виробленні потреби в читанні й перечитуванні найкращих зразків літературного мистецтва, уміння працювати з художнім текстом, аналізувати його, відчувати багатство й красу мови, визначати його місце в доробку письменника та в літературному контексті епохи.

З погляду сучасних педагогічних технологій, літературні твори аналізуються як зразки мистецтва слова, а це передбачає вміння сприймати й оцінювати їх художньо-естетичні компоненти, сприймати виражальні мовні засоби, вступати в діалог з автором, даючи власну оцінку зображеним подіям, визначати закони творення мистецтва слова.

Проблема формування кваліфікованого читача в школі, шляхи розвитку читацьких умінь і навичок стали предметом досліджень, у яких розкриваються окремі її аспекти на різних етапах шкільної літературної освіти Н. Волошиною, О. Ісаєвою, А. Копчуком, Є. Пасічником, А. Сафоновою, Б. Степанишиним, Г. Токмань, Т. Яценко та ін.

У психолого-педагогічній науці висвітлено питання про вплив потреб та інтересів на процес навчально-пізнавальної діяльності учнів (Л. Жабицька, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Никифорова, В. Онищук,

С. Рубінштейн та ін.), які мають важливе значення для дослідження потреби в читанні художніх творів. Проблему сприймання читачами шкільного віку явища словесного мистецтва досліджували Л. Виготський, Н. Молдавська, Л. Жабицька та ін.

Нові освітні технології, осмислення їх ролі у формуванні в шкільної молоді читацької компетентності стали вимогою часу. Осягнення художнього тексту учнями вимагає від учителя систематичної цілеспрямованої роботи, високої фахової підготовки в питаннях літературознавства й методики навчання літератури. Учені-методисти попередніх десятиліть спрямовували мисленнєву діяльність учнів на вироблення вмінь ідеологічного розуміння твору, у процесі аналізу якого недостатньо враховувались національні особливості, індивідуально-особистісне бачення зображених подій, морально-культурна своєрідність письменницьких пошуків. Сучасне осмислення літературного твору вимагає формування творчої особистості з власною думкою про зображені події, власним поглядом на відповідну епоху, власним сприйняттям і розумінням образної системи.

Отже, актуальність і недостатня теоретична й практична розробленість проблеми формування читацької культури старшокласників у системі шкільної літературної освіти, необхідність пошуку ефективної методики вирішення цього питання зумовили **мету статті**, що полягає в з'ясуванні ефективних методів і прийомів, спрямованих на формування в старшокласників читацьких умінь як засобу естетичного сприймання й розуміння художніх творів.

Продемонструємо це на прикладі новели М. Коцюбинського „На камені”, яку рекомендуємо вивчати в 10 класі на уроках літератури рідного краю.

У сучасній методиці навчання української літератури недостатньо розробок щодо проведення такого уроку. Маємо лише окремі праці вчених та практиків з означеної проблеми: Ю. Кузнецов, О. Куцевол, Г. Логвин, О. Шупта-В'язовська [3; 4; 5; 6; 7].

Пропонуємо таку тему заняття: **„Мальовничість і багатство імпресіоністичних образів в акварелі М. Коцюбинського „На камені”**. Доцільно провести **урок-дослідження**, на якому учні виконуватимуть ролі **„літературознавців”** та **„мистецтвознавців”**, відшукуючи риси імпресіонізму в новелі українського майстра слова.

У **вступному слові вчителя** доречно нагадати старшокласникам про те, що у творчості М. Коцюбинського 1900-х рр. продовжуються жанрово-стильові пошуки. Серед його улюблених жанрів – соціально-психологічна новела („На камені”, „Поєдинок”, „Цвіт яблуні”, цикл „З глибини”, „У грішний світ”). Для творчої манери митця характерна виняткова пластичність образів, мальовничість описів природи, стислість і лаконічність оповіді, використання засобів суміжних мистецтв, гострий драматизм і напруженість дії, різкі контрасти, незвичайні асоціації. Переважає безпосереднє ліричне

самовираження характерів дійових осіб, передача об'єктивного світу речей і явищ через уявлення й почуття героїв [3; 4].

Новела „На камені” – це ще одна історія вічної теми про нещасливе кохання. Однак автор пропонує новий, героїчний варіант сюжету, побудованого на зіткненні усталених звичаїв і забобонів з прагненням до щастя. Молода татарка Фатьма воліє вирватися з пазурів старого побуту навіть ціною смерті й робить без жодних вагань рішучий крок, сміливість якого, нечувана в татарській сільській громаді, підкреслена самим вибором сімейного стану героїні, – адже вона одружена. Любов до весляра-красеня, чужинця, що уособлює вільний світ Алі, цілком природна для молодшої жінки, відданої заміж за нелюба-різника, „котрий заплатив батькові більше, ніж могли дати свої парубки й забрав її до себе”, у чужий край. Водночас любов Фатьми – це вибух протесту проти законів, де панує насилля над жінкою, якій чоловік віддає накази „як пан служебці” [2, с. 255].

Ефективним компонентом заняття, що фокусує увагу учнів, є його **епіграф**, ним можуть стати слова М. Коцюбинського: „У хвилини розчарування та розпуки мене раз у раз рятувала незвичайна любов до природи”.

На етапі актуалізації опорних знань варто провести **бесіду** за такими запитаннями:

- Що означає слово „імпресіонізм”?
- Які риси притаманні цій мистецькій течії?
- Назвіть основоположників літературного імпресіонізму та його представників у різних видах мистецтва.
- Порівняйте визначення жанру „акварель” у живописі та літературі.

Відповіді десятикласників варто доповнювати короткими **літературознавчими** та **мистецькими коментарями** групи „експертів”, котрі заздалегідь опрацьовували ці питання. Вони можуть ілюструватися прикладами творів художників-імпресіоністів – **переглядом з коментуванням групи „мистецтвознавців” репродукцій картин** К. Моне, Е. Мане, О. Ренуара, К. Піссаро, Е. Дега та ін. Доцільно також **прослухати фрагмент аудіозапису** одного з музичних творів композиторів-імпресіоністів К. Дебюссі, М. Равеля, О. Скрябіна, І. Стравинського та ін. Це допоможе створити необхідну емоційну атмосферу для сприйняття образів етюдів М. Коцюбинського „На камені” [2].

Організацію навчальної діяльності учнів на уроці-дослідженні варто здійснити у формі **семінару**, що міститиме розгляд таких питань:

1. Прослідкуйте за образами-домінантами твору – „*море*” та „*камінь*”. Чи змінюються вони впродовж оповіді? Чому?
2. Як письменник висвітлює тему кохання? Прослідкуйте, як розгортається це почуття.
3. Чому твір з трагічним фіналом М. Коцюбинський називає „аквареллю”?

Осмислюючи **мистецький коментар**, учні з'ясовують, що в малярстві акварель – це живопис клейовими фарбами, розведеними водою. Основна прикмета таких малюнків – прозорість кольорів, крізь які просвічується тон і фактура основи (частіше паперу), а також чистота тону. У літературі акварелями називають короткі фрагментовані твори (шкіц, образок, етюд), у яких безпосереднє враження передається в тонких пластично-зорових образах.

Для виразнішого уявлення старшокласниками домінуючих образів акварелі М. Коцюбинського використовуємо **спостереження за текстом і демонстрування фотографій** моря й гір. Учні розкривають антитезу, на якій побудоване ідейне протистояння – *морська стихія й камінь*. Це символи двох ворожих світів – свободи, гармонії та неволі, утисків. „*На камені*” проходить сіре, одноманітне, нудне, бездуховне життя мешканців татарського села, яке „*при казковій панорамі здавалося грудю дикого каміння*” [2, с. 253]. Охоплені „*духом цих диких ялових скель*”, вони мають примітивні, заземлені інтереси – „*боронили право на життя своєї цибулі та розбивали один одному голови*” [2, с. 254]. Їм протиставлене інше життя, яке уособлюється в образі неспокійного, вічно мінливого моря та його підкорювача – сміливого весляра Алі.

Необхідною на такому уроці є **словникова робота**, пояснення слів-екзотизмів (*дангалак* – весляр; *мулла* – священик у мусульман; *юзбаш* – сотник; *ханум* – хазяйка, пані; *фереджа* – паранджа, вид плаща, яким мусульманки, виходячи з дому, закутуються з голови до ніг, залишаючи відкритими тільки очі; *фез* – головний убір у східних народів; *зурна* – східний народний музичний інструмент на кшталт очеретяної сопілки; *каймак* – піна на каві; *яйла* – безлісе плоске плато римських гір); а також інокультурних образів (*Ганімед* – за грецькою міфологією, красень-юнак, син еліонського володаря Троя й німфи Калірої; *Смірна* – давньогрецька назва міста Ізмір у Туреччині, одне з відомих торгівельних міст; *сади Семіраміди* – „висячі сади” у Вавилоні та Мідії, побудову яких пов'язують з іменем легендарної цариці Ассирії Семіраміди). Це допоможе учням краще зрозуміти зміст твору, відчути кримськотатарський колорит, а також зрозуміти зміст й естетичну довершеність тропіки М. Коцюбинського.

Спостерігаючи за композицією новели, яка відповідно до жанрових вимог акварелі складається із взаємопов'язаних картин-фрагментів, учні роблять висновок, що письменник навмисне чергує зображення двох світів – *моря й каменю*. Перший – гармонійний, світлий, повнозвучний, мінливий, вільний; у другому панує затхлість, дисгармонія, насилля. Символом світу свободи, щастя, вільних почуттів є пісня турка Алі, який під звуки зурни „*розмовляв з рідним краєм сумними, хапаючи миза серце згуками*” [2, с. 255], „*аж робилося млосно, аж починало під серцем свербіти, й запаморочені татари підхоплювали в такт пісні: – О-ля-ля.. о-на-на..*” [2, с. 257].

У світі каменя, що для Фатьми „*противний, неласкавий, чужий*”, „*край світу, звідки нема навіть доріг*” [2, с. 257], панують дикі закони, за якими люди, „*забуваючи про родинні зв'язки*”, ворогують і б'ють одне одного за воду з джерела для поливання свого городу. Тут непорушний авторитет мають „*старий суворий мулла Асан, ... що був темний і упертий, як віслик, і за це всі його поважали*”; Нурла-ефенді, *богатыр*, котрого шанували за те, що „*мав руду корову, плетену гарбу й пару буйволів*”, і „*заможний юзбаш (сотник), посідач єдиного на ціле село коня*”, та ще різник, власник кав'ярні Мемет, що „*як комерсант*”, не мав городу, тому не устрявав у всеохопну війну за джерело, а „*стояв вище партійних суперечок, усе шкандибав на кривих ногах од Нурли до юзбаша, зацитькував і мирив*” [2, с. 254].

Важливо звернути увагу читачів на способи вираження авторської позиції, ставлення М. Коцюбинського до цих людців: його сатира розкривається в підтексті: сільські авторитети змальовуються як обмежені, некультурні істоти, звіряча натура яких яскраво виявиться в епізоді гонів за втікачами-закоханими: „*Татари гули. Усіх тих родичів, що ще вчора розбивали один одному голови у сварці за воду, єднало тепер почуття образу*”. Згуртовані стадницьким інстинктом натовпу, вони готові на вбивство, бо вважали, що „*зачеплено було не тільки Маметову честь, але й честь усього роду. Якийсь злидений, мерзенний дангалак, наймит і заволока*” [2, с. 260] посягнув на власність шанованого різника – його дружину.

Антитезою до зображення темного, розлюченого натовпу переслідувачів є образи закоханих Алі й Фатьми. У ході **евристичної бесіди** учні з'ясувають такі питання:

- Як у творі зображена перша зустріч головних героїв новели? Зверніть увагу на портретні деталі образів.
- Які почуття хлопця відображено в словах „*Алі здалося, що ті очі пірнули в його серце і він поніс їх з собою*” [2, с. 258]?
- Чи можна назвати почуття головних героїв справжнім коханням?
- Чи вдалося М. Коцюбинському уникнути банальності у відтворенні вічного сюжету?
- Які почуття викликають у вас персонажі новели?

На етапі закріплення вивченого матеріалу доречною буде **робота з епіграфом**. Для проведення підсумку уроку й узагальнення вивченого слід запропонувати **прийом „Коло думок”**. Передбачається вільний обмін думками в обговоренні таких питань:

- Чи може називатися акварельним, світлим твір з трагічним фіналом?
- Як ви розумієте фінал новели? Що він символізує?

Домашнє завдання: написати **твір-роздум** „Чи можна назвати Алі й Фатьму татарськими Ромео та Джульєттою?”

Отже, можна зробити висновок, що акварель „На камені” справляє неабиякий емоційний та психологічний вплив на старшокласників, спонукає замислитись над побудовою стосунків у соціальному середовищі та сім'ї, а також є сприятливим матеріалом для формування кваліфікованого читача. Поглиблена увага до авторського письма, деталей, підтексту, спостереження за мовою, композицією твору й розгортанням напруженого сюжету дає можливість учням зрозуміти особливості імпресіоністичної манери М. Коцюбинського. Таким чином, уважний і вдумливий читач повніше й глибше пізнає дійсність, сприймає й осмислює духовні скарби людства, зафіксовані в перлинах світового мистецтва.

Література

1. Копчук А. М. Виховання читацьких інтересів учнів / А. М. Копчук. – К. : Знання, 1985. – 48 с.
2. Коцюбинський М. М. На камені: акварель // Коцюбинський М. М. Цвіт яблуні : повісті, оповідання, новели / Михайло Коцюбинський. – К. : Рад. школа, 1989. – С. 250–263.
3. Кузнецов Ю. В. „Напоєний соком багатющої землі своєї” / Юрій Кузнецов // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2001. – № 5. – С. 25–40.
4. Кузнецов Ю. В. Художня деталь у творчості Коцюбинського / Юрій Кузнецов // Українська мова і література в школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – № 2. – С. 58–62.
5. Куцевол О. М. Розвиток творчої уяви читачів у процесі вивчення імпресіоністичної прози Михайла Коцюбинського в 10 класі / Ольга Куцевол // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія : Філологія, 2005. Вип. 7 / відп. ред. Н. .Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во ВДГУ, 2005. – С. 143–146.
6. Логвин Г. Ще раз про імпресіонізм Коцюбинського / Григорій Логвин // Дивослово. – 1999. – № 4. – С. 3–5.
7. Шупта-В'язовська О. І. Вивчення в школі специфіки малої прози (на матеріалі творів М. Коцюбинського) / О. І. Шупта-В'язовська // Наша школа. – 1998. – № 3. – С. 35–38.
8. Яценко Т. О. Формування читацької компетентності учнів: методична „мода” чи вимога сучасності? / Тамара Яценко // Українська мова та література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 7/8. – С. 82–90.



Олена Коновальчук

студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ

(Наук. керівн. – канд. філол. наук,

доц. Федчук Л. І.)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

Одним з пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти є особистісно зорієнтоване навчання. Серед шляхів його реалізації чільне місце посідає метод проектів.

Проект – сукупність певних дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, різного роду теоретичного / практичного продукту.

Проектування передбачає планування, аналіз, пошук, реалізацію, результат (замислив → спроектував → здійснив) [2, с. 78].

У ході роботи над проектом школярі набувають умінь планувати свою роботу; використовувати багато джерел інформації; самостійно відбирати й накопичувати матеріал; аналізувати й зіставляти факти; аргументувати думку; приймати рішення; створювати „кінцевий продукт” (фільм, журнал, календар, проспект, сценарій); презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе й один одного.

Учнівські проекти класифікуються за різними ознаками: складом учасників (групові та індивідуальні), метою проведення (дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні та практично орієнтовні), тематикою, терміном реалізації (короткочасні та довготривалі) [3, с. 22].

Проведення проекту передбачає наявність таких етапів: 1) ознайомлення з проектною діяльністю; 2) вибір й обговорення теми проекту; 3) визначення його мети; 4) формування творчих груп (окреслення обсягу роботи кожної з них, планування роботи з визначенням відповідальних); 5) розробка плану діяльності для досягнення поставленої мети; 6) виконання проекту; 7) підведення підсумків [4, с. 22].

Робота над створенням проекту може бути успішно використана з метою вивчення літератури рідного краю як у середній, так і старшій ланці школи.

Мета статті – узагальнивши матеріал публікацій, присвячених проектним технологіям, розглянути можливі варіанти їх застосування на уроках вивчення літератури рідного краю.

На нашу думку, доцільними тут будуть групові інформаційні довготривалі проекти. Їх тематика залежатиме від того, які можливості для досліджень є в учнів та від їхніх інтересів. Виконання проекту повинно включати в себе дослідження біографії письменника та характеристику його творчої спадщини.

До роботи залучаємо весь клас. Учнів розподіляємо на творчі групи, кожна з яких має своє чітко окреслене завдання, виконання якого веде до реалізації загальної мети.

Якщо тема проекту передбачає ознайомлення з життєвим і творчим шляхом кількох письменників-земляків, то клас ділиться на групи, які досліджують різні підтеми. Кожна творча групка розподіляє обов'язки між членами своєї команди. Така форма роботи дозволяє за час, виділений на розробку проекту, дослідити творчість кількох письменників рідного краю.

Можливий інший варіант реалізації проекту: дослідницька діяльність учнів спрямовується на вивчення творчості одного письменника-земляка.

Зупинимось на роботі класу над однією спільною темою. Цікавою, на нашу думку, може стати розробка колективного проекту школярів про життя та творчість В. Забаштанського.

Для створення проекту учні можуть користуватись різноманітними джерелами інформації: творами самого поета, публікаціями про нього, музейними матеріалами тощо. На вивчення джерел проекту та на його створення відводиться один-два місяці.

Першим кроком повинно бути ознайомлення дітей з проектною діяльністю як видом творчої роботи взагалі. Учні мають чітко усвідомити особливості такої праці.

Наступним кроком має стати визначення конкретних цілей проекту: ознайомитись з етапами життя та творчості В. Забаштанського; дослідити матеріали музею поета в Браїлові й створити на цій основі мультимедійний проект; охарактеризувати літературну спадщину митця та детально проаналізувати один з його творів (за вибором учителя чи дітей); учити школярів працювати над створенням проекту, зокрема використовувати матеріали музею; розвивати навички роботи в колективі, уміння планувати та організувати процес творчо-пошукової роботи, дослідницькі вміння; виховувати інтерес до пошукової діяльності, пошану до творчості поета-земляка, любов до рідного краю.

З учнів класу формуємо такі творчі групи:

- журналісти (вони збирають інформацію про поета, зокрема його біографічні дані);
- фоторепортери (займаються збором необхідних фотоматеріалів);
- технічні редактори (працюють над створенням презентації проекту, допомагають в оформленні різноманітного друкованого матеріалу);
- літературознавці (їх завданням є опрацювання кількох творів поета та їх ідейно-тематична характеристика).

Далі кожна творча група планує свою роботу, адже чіткий план – запорука успіху, оскільки він дисциплінує учнів, його дотримання забезпечує вчасне виконання роботи. На цьому етапі дітям треба обміркувати, до кого вони звернуться за допомогою, які книги прочитають, що зроблять для виконання проекту. План роботи має бути чітко сформульованим, містити розподіл обов'язків між членами групи та вказівки на шляхи розв'язання конкретних завдань.

Важливе місце в підготовці проекту посідає спілкування з працівниками музею, екскурсводами. Учні можуть отримати від них багато інформації, іноді ексклюзивної, оскільки працівники музеїв завжди поглиблено вивчають життя та творчість митця, знають історії створення тих чи інших творів або ж мотиви вчинків поета. Така інформація робить проект цікавим, творчим, незвичайним, додає йому загадковості. На даному етапі вчитель працює як наставник та редактор. Він повинен прослідкувати за тим, щоб учні збрали необхідний матеріал, правильно продумали низку питань, які будуть їх найбільше цікавити під час спілкування з працівниками музею, та сформулювати їх у коректній формі.

Наступним кроком стане опрацювання зібраної інформації та її оформлення. Ці процеси тісно взаємопов'язані, оскільки їх результати презентуються на звітному етапі.

Оформлення залежить від ще одного фактора – специфіки матеріалу та конкретного диференційованого завдання групи. Журналісти та літературознавці мають відобразити у своєму звіті вивчені та систематизовані знання з виучуваної теми. Літературознавці можуть ілюструвати свої дослідження цитатами з твору та критичними матеріалами інших кваліфікованих дослідників. Завданням фоторепортерів стане відображення всіх етапів роботи класу над проектом у зібраних ними матеріалах.

Презентація і захист проекту можуть мати різні варіанти та форми.

Кожна група може звітувати не тільки окремо, але й об'єднуючись задля створення більш цікавого чи змістовного матеріалу. Журналісти, наприклад, можуть об'єднатися з літературознавцями та презентувати свою роботу у вигляді журналу або газети. У цьому їм можуть допомогти технічні редактори.

Форми звіту можуть бути різними: реклама, інтерв'ю, буклет, сценарій презентації, фоторепортаж, звіт, мультимедійний показ.

Можливе й поєднання кількох видів захисту, наприклад: створити сценарій уроку-презентації, у якому можливими стануть звіт-повідомлення, мультимедійна презентація, інтерв'ю з людьми, які особисто знали поета, заочна екскурсія тощо.

Заключним етапом роботи має стати аналіз роботи. Його можуть здійснити самі учні. Це дасть можливість їм оцінити самих себе, свої дослідницькі й творчі вміння та навички, здатність працювати в колективі та брати на себе відповідальність, і, звичайно, вони матимуть змогу поділитися враженнями від проектної діяльності. Для вчителя цей етап буде оцінюванням його самого як організатора та творчої особистості, дасть можливість оцінити учнів та краще виявити їх інтереси, допоможе визначити ті прийоми та методи, які поліпшать навчання кожного школяра.

Отже, застосування проектних технологій у навчально-виховному процесі в цілому та на уроках вивчення літератури рідного краю зокрема сприяє виробленню в учнів досвіду самостійного пошуку нових знань, використанню їх в умовах творчості, формуванню пізнавальних цінностей, становленню особистості школяра як суб'єкта діяльності та соціальних відносин.

Література

1. Бордюч Л. В. Метод проектів при викладанні шкільного курсу літератури / Л. В. Бордюч, Т. А. Круглова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2010. – № 22/24. – С. 5–7.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-укл. Н. П. Наволокова. – Х. : Вид. група „Основа”, 2009. – С. 78–83.

3. Подранецька Н. Проектна технологія на уроках української літератури. Типологія навчальних проєктів / Наталія Подранецька // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 3. – С. 21–24.
4. Ситченко А. Л. До поняття навчального проєктування на уроці літератури / А. Л. Ситченко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2006. – № 1. – С. 21–23.



Любов Копайгородська
*студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керізн. – асист. Цибульська Л. І.)*

ОБРАЗ ПОДІЛЬСЬКОЇ ЗЕМЛІ В ЛІРИЦІ ВОЛОДИМИРА СВІДЗИНСЬКОГО НА УРОКАХ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ СЗОШ

Поезія Володимира Свідзинського зворушує щирими почуттями й мудрими думками, яскравими образами. Основна увага науковців спрямована на дослідження цікавих сторінок життя поета на основі спогадів про нього друзів і родичів. Останніми роками суттєво поживалося наукове осягнення поетичної спадщини митця, однак ще не з'ясовано багато проблем, пов'язаних з віршознавчими аспектами його творчості [8, с. 13]. Зокрема, це стосується характеристики художніх тропів, за допомогою яких поет висвітлює образ подільської землі, та ритмомелодики вірша. Життя і творчість В. Свідзинського досліджували такі літературознавці, як В. Базилевський, І. Бондар-Терещенко, В. Боровий, О. Литварева-Чикаленко, О. Рарицький, З. Свідзинська-Ілляш, А. Свідзинський, В. Соколова, С. Сорочинська.

Опрацьовуючи науково-методичну літературу, ми помітили, що немає жодної розробки уроку з вивчення поезії Володимира Свідзинського. Саме в цьому, на нашу думку, полягає актуальність обраної теми.

Мета статті – розробити методичні рекомендації до проведення уроку позакласного читання за творчістю В. Свідзинського, подати основні матеріали до заняття.

Пропонуємо розглянути життя і творчість поета на двох уроках у середній ланці школи. На першому з них учителеві необхідно зосередити увагу на вивченні основних біографічних фактів і розглянути поезію „Там, на рідній межі”, оскільки, на нашу думку, у цьому вірші найяскравіше розкрито образ подільської землі.

На етапі актуалізації опорних знань доцільно провести з дітьми **бесіду** з метою визначення рівня їхніх знань з літературного краєзнавства:

- Яких письменників рідного краю ви знаєте?
- Які твори наших краян Вінниччини вам найбільше запам'ятались?

Вступне **слово вчителя** доречно розпочати так:

Володимира Юхимовича Свідзинського як поета народило Поділля. Розкішні й величні місця довкола Тиврова та Меджибожа – села Маянів і Моломолинці – напоїли його чарами й снагою на все життя. Так, його поезія вражала. Заглиблений у світ української природи, з розсипами несподіваних за красою та зримістю метафор, з якимось первобутнім світобаченням, поет був у пошуках гармонії буття, а її дисонанси боляче ранили його душу [3, с. 138].

Ім'я поета Свідзинського засвітилося ясною зіркою в сузір'ї яскравих імен, досі майже невідомих читацькому загалу. З умінням напрочуд образно й метафорично схоплювати загадкову сутність рідної природи, поезія Свідзинського буде чарувати покоління за поколінням тих, кого прагматизм не відсторонить від заглибленості у філософську печаль – у роздумах про вічні таємниці буття та взаємозв'язок людської душі, її трепетної природи. „У поезію Свідзинського, – пише авторитетний літературознавець із Праги Орест Зілінський, – треба спокійно вдуматись, і тоді відкриваються таємниці” [1, с. 59].

Розповідаючи про цікаві сторінки життя і творчості поета, учитель має долучити до співрозмови учнів, які заздалегідь отримали **випереджувальне завдання** – підготувати реферативні повідомлення на тему „Цікаві факти життя В. Свідзинського”. Доповіді школярів мають чергуватися з **художньою розповіддю** словесника, яка буде містити спогади рідних та друзів про митця, зокрема Анатолія та Мирослави Свідзинських [7, с. 107-126], Зінаїди Свідзинської-Ілляш [6, с. 141].

Епіграфом до уроку можна обрати слова Павла Тичини, які спонукатимуть молодь до роздумів про рідний край: „*Забудеш рідний край – тобі твій корінь всохне*”.

Учителеві потрібно акцентувати увагу учнів на тому, що з селом Моломолинці Хмельницького району пов'язані дитячі роки поета. Недарма в збірці „Вересень”, виданій 1927 р., він присвятив цьому селу, що лежало на межі тодішніх Подільської та Волинської губерній, цілий вірш, який відкривається такими рядками:

*Там, на рідній межі
Волині дрімливої
І України Подільської,
Як чарувала мене,
Як звала
Краса моєї землі!*

Тому свято в Моломолинцях так і назвали: „Там, на рідній межі...”.

З метою створення сприятливої атмосфери для емоційного сприймання поезії можна запропонувати прослухати аудіозапис пісні М. Мозкового „Край, мій рідний край” у виконанні Софії Ротару. Наступним видом роботи буде створення **асоціативного куща** „Мій рідний край”.

Для ефективного сприйняття й засвоєння поетичного твору можна використати такі методи й прийоми:

- 1) читання вчителем поезії під музику;

- 2) естетична пауза;
- 3) повторне виразне читання учнями;
- 4) бесіда-розбір твору;
- 5) робота в групах.

Заслуговує на увагу також прийом **словесного малювання** картин природи в поезії „Там, на рідній межі” з використанням таких епітетів, як *м'яко-темряві липи, безлітні дерева, пузаті дуплянки, огниста спіраль, потужні кущі будяків, темні снопи* та ін.

Бесіду доцільно провести за такими запитаннями:

- Які емоції викликала у вас поезія?
- Які асоціації виникли у вашій уяві під час слухання твору?
- Яким постає образ подільської землі в очах поета?
- Які спогади про рідну землю виникають у ліричного героя?
- Які мотиви домінують у творі?
- У яких рядках виражається основна думка вірша?
- Чи можемо ми цей твір вважати автобіографічним? Чому? Який твір називається автобіографічним?
- Яку роль відіграє рефрен (повторення) у поезії?

Ефективною на цьому уроці буде **робота в групах**, спрямована на характеристику художніх засобів. Основна увага має бути зосереджена на тому, як за допомогою тих чи інших тропів автор змальовує образ подільської землі. Групи виконуватимуть такі завдання:

- перша група – виписати з поезії олюднення, за допомогою яких автор зображує образ подільської землі (наприклад, стали ліси, шепочуть кущі, татарське зілля очі звертає);
- друга група – з'ясувати, якими епітетами автор послуговується для характеристики рідної землі (наприклад, буйний вітер, темних снопів);
- третя група – визначити порівняння, які виступають засобом опису подільської землі (наприклад, немов полонянка таємниці хрустальної, як вихор).

На підсумковому етапі узагальнюємо вивчений матеріал. Подаємо орієнтовне заключне слово вчителя:

– З любові до старовини, гарячої зацікавленості народними звичаями, з багатючих знань народного побуту, із закоханості у своєрідну природу погорбленого, грабовими лісами й перелісками порослого Поділля, з обожнювання мови рідної землі й походив, здається, своєрідний поетичний талант Свідзинського.

Процес запізнілого визнання Володимира Свідзинського якимось особливо затягнувся: важко сказати, відбулося, нарешті, чи ні відкриття цього поета, який, без перебільшення, був би окрасою будь-якої літератури. Натомість у себе на Батьківщині він залишається поетом для знавців, для порівняно вузького кола шанувальників, і цей стан речей ніби вже став

звичним. Зрештою, і самі тексти майстра слова не загальнодоступні: це можна сказати не лише про закордонне видання 1975 року, а й про видання 1986.

Доля Свідзинського вражає уяву тих, хто відкриває його для себе: він прожив тихо й непомітно, наче ненароком укинтий у несуголосну йому добу, трагічну загибель свою передбачив у пророчих віршах, архіву його не існує, як немає й могили.

Коли нарешті Свідзинський посяде належне місце в українській літературі – це істотно скорегує чинний канон усієї національної поезії. Можливо, у цьому також одна з причин нинішньої ситуації: зміна канону – у принципі не проста річ, надто ж в українській літературі з її інерцією народницького та неонародницького дискурсу [7, с. 109].

На наступному уроці пропонуємо розглянути кілька віршів митця, зокрема „Дитинство”, „Балади”, „Ніде дневі розширяться...”, „Одна Марійка, друга Стефця звалась...”, „Десь з'єднались тисячі сонців...”. Для ефективного осмислення поезій поета вчителю доцільно використати такі методи й прийоми, як виразне читання, читання віршів напам'ять, метод проєктів і бесіда-аналіз віршів. Цілком доречним буде й конкурс виразного читання поезій, однак більше необхідно спрямовувати увагу учнів на художні образи ліричних творів.

Подаємо орієнтовні завдання: випишіть з поезії художні тропи та подайте їх у вигляді схеми; з'ясуйте, як вони розкривають образ подільської землі. Кожній групі дається окрема поезія.

Отже, вивчаючи лірику В. Свідзинського на уроках літератури рідного краю, учитель може послуговуватися такими методами та прийомами, як робота з епіграфом, слово вчителя, читання віршів під музику, літературна пауза, повторне виразне читання учнями, асоціативний куц, словесне малювання, бесіда-аналіз твору, робота в групах, читання віршів напам'ять, метод проєктів.

Література

1. Базилевський В. Внутрішній світ Свідзинського / Володимир Базилевський // Урок української. – 2008. – № 5/6. – С. 58–60.
2. Бондар-Терещенко І. Невідомий Свідзинський / Ігор Бондар-Терещенко // Кур'єр Кривбасу. – 2000. – Червень (№ 6). – С. 121–140.
3. Боровий В. Ми шукали до сонця броду / Василь Боровий // Дніпро. – 2008. – № 7/8. – С. 137–139.
4. Литварева-Чикаленко О. Був поетом професійним: про В. Свідзинського / Оксана Литварева-Чикаленко // Кур'єр Кривбасу. – 2001. – № 1. – С. 86–90.
5. Рарицький О. В. Свідзинський повернувся в Кам'янець : „Постконференційні” зауваги / О. В. Рарицький // Слово і час. – 2007. – № 1. – С. 92–93.
6. Свідзинська-Ілляш З. В. Я з роду Свідзинського / З. В. Свідзинська-Ілляш // Київ. – 2000. – № 5/6. – С. 141.
7. Свідзинський А. „Я виноград відновлення у ніч несу”: про В. Свідзинського / Анатолій Свідзинський // Київ. – 2000. – № 11/12. – С. 107–126.

8. Соколова В. Художня функція риторичних фігур у поезіях Свідзинського / Вікторія Соколова // Слово і час. – 2007. – № 11. – С. 13–18.



Інна Кривешко

*студентка магістратури ІФЖ
(Наук. керівн. – доктор пед. наук,
проф. Куцевол О. М.)*

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНИХ ПОЧУТТІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕГРАЦІЇ МИСТЕЦТВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІСТОРИЧНИХ ДУМ ТА ПІСЕНЬ

Ефективність процесу вивчення української літератури у взаємозв'язках із суміжними мистецтвами в старших класах залежить від особливого методичного підходу, який розглядає творіння письменника в органічних зв'язках з іншими видами образотворчості й виявляє їхні загальноестетичні та специфічні риси.

Літературна освіта є основою подальшого культурного розвитку молодого покоління України, його духовного багатства, запорукою поступу й навіть існування української нації. За нашим переконанням, у шкільний курс української літератури необхідно вводити розгляд творів суміжних мистецтв (за умови ретельного, оптимального відбору матеріалу й урахування специфіки художнього сприймання кожного з видів). Під час вивчення мистецтва слова суміжні образотворчості (музика, живопис, графіка, скульптура, театр, кіно) впливатимуть на різні сфери сприймання індивіда, а отже, матимуть додатковий вплив на його художній розвиток [3, с. 23].

Перед учителем-словесником постає завдання виховання національно свідомої, інтелектуальної, високорозвиненої особистості. Одна з цілей літературної освіти в сучасній школі – залучення учнів до мистецтва слова. Це сприяє освоєнню ними духовних цінностей, розвитку художньо-естетичного смаку й творчого потенціалу школярів, формуванню їхніх етичних уподобань. Істотна у зв'язку з цим роль фольклору, знайомство з яким розвиває пізнавальну діяльність школярів, удосконалює культуру мислення, сприяє глибокому освоєнню ними історії України та витоків рідної літератури.

Отже, **актуальність** теми статті визначається необхідністю художньо-мистецького розвитку школярів, а також недостатньою дослідженістю проблеми формування творчої активності дітей на матеріалі вивчення історичних дум та пісень у процесі інтеграції різних видів мистецтв у теорії та практиці шкільного виховання.

Мета статті полягає в розкритті методики вивчення історичних дум та пісень, заснована на креативно-інноваційній стратегії з метою розвитку

естетично-почуттєвої сфери старшокласників засобами інтеграції мистецтв.

Очевидним є твердження, що ознайомлення учнівської молоді з народними традиціями, фольклорними жанрами в оновленій національній школі формує уявлення молоді про шлях духовно-культурного розвитку рідного народу, особливості його ментальності, самобутність української культури. Таким чином, реальною є потреба в словесниках, котрі вміло донесуть до свідомості учнівської молоді естетичне, виховне, інтелектуальне значення мистецтва рідного слова та фольклору [2, с. 3].

Переконані, що розуміння усної народної творчості можливе лише при взаємодії образного й понятійного мислення, оскільки весь фольклорний масив побудований на основі образів, що кодують реальність у її зв'язках і відносинах, які матеріалізуються в знаку (позначаються словом).

Основною формою навчально-виховної взаємодії на уроці літератури є **діалогічна взаємодія**, яка має творчу природу, не терпить трафаретів і застиглих схем, позаяк зумовлена динамічними процесами сприйняття, осмислення, аналізу літературного твору, живого спілкування та співтворчості його учасників, кожен з яких творча індивідуальність [6, с. 75]. Розглянемо форми діалогічної взаємодії на уроках української літератури, на матеріалі вивчення історичних дум та пісень у 9 класі.

Пропонуємо провести урок на тему „**Моє Поділля в думках та піснях**”.

Мета заняття: *ознайомити* учнів з творчістю Володимира Перепелюка та піснею „Слава кобзареві”; *розвивати* художню спостережливість, смак, потяг до вивчення історії рідного краю та фольклору; *виховувати* усвідомлення учнями ролі славетного минулого Поділля в історичній долі народу.

Тип уроку – інтегрований (історія, література, музика), **форма уроку** – урок-мандрівка.

Рекомендуємо використати таке **обладнання**: портрети кобзарів, аудіозаписи пісень В. Перепелюка, географічну карту України й літературну карту Вінниччини, тексти історичних дум та пісень, книгу В. Перепелюка „Вийшов кобзар з Поділля”, матеріали музею смт Вороновиці.

На початку уроку необхідно забезпечити **емоційну готовність** учнів до сприйняття навчального матеріалу. Пропонуємо здійснити це, використовуючи **прослуховування аудіозапису** пісні „Бандуристе, орле сизий” (слова Т. Шевченка, музика народна) у виконанні Національної заслуженої капели бандуристів імені Г.І. Майбороди) [9].

На етапі цілевизначення й планування необхідно узгодити мету й шляхи навчальної діяльності між учителем та учнями. Дев'ятикласники мають **відповісти на питання**: „Чи зацікавила їх ця тема й чим саме?” й обмінятися думками із сусідами по парті. Оприлюднити свої навчальні

інтереси учні можуть у формі *„Дерева сподівань”* або *таблиці „Хочу дізнатися, що таке...”*, а словесник надалі моделюватиме свою роботу, орієнтуючись на отримані запити.

В емоційно наснаженому **вступному слові вчителя** дев'ятикласникам пропонується згадати свою останню подорож. За допомогою **прийому „Мікрофон”** школярі розповідають, які відчуття викликають у них ці спогади, чи впливає на них музика, що лунає в аудиторії, яким чином тощо. Далі педагог наголошує на нетрадиційності сьогоденського уроку, на якому вони здійснять незвичайну подорож – мандрівку у світ історичних дум та пісень.

Важливим елементом початку кожного уроку є **робота з епіграфом**. До цієї теми пропонуємо такі вислови: *„Горе тому народу, який не любить своїх співців”* (Адам Міцкевич), *„Шлях кобзарів – це шлях народу”* (Михайло Стельмах), *„Серед нас вже кобзаря немає, / Замовкла кобза Перепелюка, / Та щира його пісня не стихає, / Вона співців з усіх-усюд склика”* (В. Третяк). Використовуючи **прийом „Займи позицію”**, пропонуємо учням обрати той з епіграфів, який їм найбільше імponує, та розкрити його зміст. Таку роботу можна організувати як на початку, так і наприкінці заняття.

Окрім цього, на початковому етапі уроку рекомендуємо використати **прийом „Незакінчене речення”**, де старшокласникам потрібно продовжити вислів: *„Важливо, щоб українська пісня починалася з мене, бо...”*.

Перед кожним учителем української літератури стоїть чи не найголовніше завдання – спонукати учня до активної мисленневої діяльності. Реалізувати це можна за допомогою **міні-диспуту**, мета якого – обговорити одне чи кілька **проблемних запитань**, наприклад: *„Чи дійсно це трагедія, коли зникає історична пісня? Що за таких умов відбувається з нацією? Можливо, народні історичні думи й пісні вже перейшли в розряд раритетів і вони не потрібні для сучасної молоді?”*

У такому диспуті важливе місце займають різноманітні **навідні питання** та **коментарі вчителя** чи **експертів**, котрі висловлюють своє бачення проблеми. Наводимо одну з відповідей учнів: *„Мені здається: найстрашніше в цій ситуації те, що молода людина, яка не має знань про історичне минуле свого народу, опиняється на роздоріжжі вибору між кровним, національним і чужим, безликим. Тому головне її завдання в цей момент – не стати відчуженою від минулого нації, народу, роду, а намагатися долучитися до незгасної пам'яті й слави”*.

Таким чином словесник налаштовує своїх вихованців на те, що саме народнопоетична творчість, зокрема історичні думи й пісні, допомагають знайти відповіді на питання, які викликали стільки різноманітних точок зору в класі, спрямувати їхню діяльність на усвідомлення того, як важливо зберігати пісню й історичну славу рідного краю.

Щоб зацікавити дев'ятикласників темою уроку, варто організувати **вікторину „3 життя українських кобзарів та лірників”**. Для її

ефективного проведення пропонуємо учням виконати **випереджувальне завдання**: опрацювати однойменну статтю Василя Балушка [10]. Вікторина може містити такі орієнтовні питання:

- Хто зазвичай ставав кобзарем (лірником)?
- Чи могли жінки бути кобзарями?
- Чим різнилися між собою кобзарі та лірники?
- Які твори виконували ці народні співці?
- Чи мали кобзарі сім'ю?
- Якої тривалості був термін навчання кобзарському ремеслу в різних регіонах України?
- Як лірники та кобзарі називали своїх учнів, а ті – учителів?
- Що вважалося найбільшою карою для членів кобзарської громади за порушення правил поведінки?
- Чи знаєте ви, якою «секретною» мовою володіли народні співці? (для додаткової інформації див. [8, с. 203]).

Філологічно обдарованим старшокласникам, котрі виконуватимуть **роль експертів**, можна запропонувати ознайомитися з працями М. Литвина „Струни золотії” [7] та В. Третяк „Кобзарське мистецтво” [5].

Етап опрацювання навчального матеріалу передбачає залучення різноманітних форм, методів та прийомів роботи. Саме з цього етапу починається уявна „**подорож**”. На першій станції (назвемо її „**Кобзарське мистецтво**”) важливе місце займають **культурно-історичні коментарі**. Пропонуємо розповісти учням про еволюцію бандури від давньогрецького пентахорда до сучасного уявлення цього інструмента, про долю найвідоміших українських „боянів” [7, с. 6].

На станції „**Кобзарство Вінниччини**” важливо сформулювати загальне уявлення старшокласників про подільських співців та їхнє цілісне й довершене мистецтво. На цьому етапі рекомендуємо організувати **роботу з літературною картою Вінниччини**, а саме вказати, де народився та виріс В. Перепелюк, де розташована його рідна Вороновиця. Також доцільно ознайомити учнів з **музейними матеріалами** смт Вороновиці про подільського кобзаря або запросити екскурсовода з цього музею. Використовуючи **рольову гру**, варто запропонувати одному учневі зробити своєрідний **ліричний вступ** про постать В. Перепелюка (за матеріалами книг В. Третяк та В. Перепелюка) [5; 8].

Вважаємо доречним на цьому уроці проведення **інсценізації інтерв'ю** кореспондента з В. Перепелюком (за матеріалами праці В. Третяк „Кобзарське мистецтво” [5, с. 58]), за допомогою **прийому конкретизації** (показ окремих сцен „у концертному виконанні” спеціально підготовленими школярами) [3, с. 237].

Роботу з піснею В. Перепелюка „Слава кобзареві” можна організувати за допомогою таких методів та прийомів: **„звукові акценти”** (прослуховування пісні, порівняння з віршем, що лежить в її основі, і висловлення свого ставлення та вражень); **підбір епітетів до музичного твору** – завдання, спрямоване на виявлення асоціативності, що виникає в процесі його прослуховування; **„ланцюг асоціацій”**, передбачає спонукання учнів до продовження рядів прикметників до музичного твору [3, с. 207].

Важливим на такому занятті є творчі завдання, які впливатимуть на розвиток креативної сфери учнів та нестандартного підходу до вирішення ситуацій. Таку роботу пропонуємо здійснити на останній станції уявної подорожі – **„Хвилинка творчості”**.

На цьому етапі можна запропонувати старшокласникам **творче письмо**, а саме – скласти **акровірш**, у якому перші літери рядків утворюють слово „дума” або „пісня”. Ще один варіант – написати **сенкан**. Це слово походить від французького „п'ять” і позначає вірш з п'яти рядків: 1-й має містити слово, яке позначає тему (зазвичай це іменник); 2-й рядок – це її опис, що здійснюється за допомогою двох прикметників; 3-й рядок визначає дію, пов'язану з темою, він складається з трьох дієслів; 4-й рядок є фразою, побудованою з чотирьох слів, яка виражає ставлення автора до теми, його почуття і враження з приводу обговорюваного. Останній рядок у стислій формі виражає сутність теми й підводить підсумок. Зауважимо, що слова сенкану не повинні повторюватися й бути спільнокореневими. Наводимо приклад складеного учнями твору:

*Кобзар
Талановитий, сліпий.
Грає, співає, навчає.
Великий речник українського народу.
Співана історія.*

На завершальному етапі уроку вчитель має поцікавитись, які думки, почуття й висновки зробили учні після вивчення цієї теми. Реалізувати заплановане можна за допомогою прийому **„Вільне письмо”**.

Домашнє завдання також, на нашу думку, повинно бути зорієнтованим на особистість і містити елементи креативності. Тому пропонуємо **диференційовані завдання**: підібрати репродукції картин, які б розкривали зміст пісень В. Перепелюка; написати **лист-звернення** до митця, розкриваючи в ньому всю важливість творчості кобзарів для нашої нації; написати **тевір-мініатюру** на одну з тем: *„На крилах народної пісні”, „Лунає дзвін бандури”, „Наша дума, наша пісня не вмре, не загине!”*.

Підводячи підсумки, хочеться згадати слова В. Сухомлинського: „Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості”. Професійно-креативна діяльність учителя повинна дарувати дітям радість та підтримувати постійну атмосферу

успіху. Саме за таких умов відбуватиметься зв'язок між словесником та його вихованцями, спрямований на розвиток творчої, гармонійної особистості.

Література

1. Денисюк І. О. Національна специфіка українського фольклору : [текст] / Іван Денисюк // Слово і час. – 2003. – № 9. – С. 17–23; № 10. – С. 41–49.
2. Дзюбишина-Мельник Н. Я. Фольклор і українська дитина. Виховання високої духовності : [текст] / Н. Я. Дзюбишина-Мельник // Шкільний світ. – 2001. – № 47. – С. 2–3.
3. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : [текст] / Світлана Жила. – Чернігів : РВК „Деснянська правда”, 2004. – 360 с.
4. Жулинський М. Г. Національні культури і проблеми глобалізації : [текст] / Микола Жулинський // Слово і час. – 2002. – № 12. – С. 5–10.
5. Третяк В. І. Кобзарське мистецтво : навч. посіб. : [текст] / Віра Третяк. – К. : Вінниця, 2008. – 140 с.
6. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : [текст] / Ольга Куцевол. – Вінниця : Глобус-Прес, 2006. – 348 с.
7. Литвин М. С. Струни золоті : повість-есе / для серед. шк. віку : [текст] / Микола Литвин. – К. : Веселка, 1994. – 118 с.
8. Перепелюк В. М. Вийшов Кобзар з Поділля : [текст] / Володимир Перепелюк. – Вінниця : ТОВ „Консоль”, 2010. – 276 с.
9. <http://muzico.ru/>
10. http://rk-gazeta.com/index.php?option=com_content&view=article&id=209:2010-02-06-09-43-12&catid=111:2010-02-06-08-3628&Itemid=131



Юлія Кугай

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

УРОК ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ ЗА ТВОРЧІСТЮ МИКОЛИ ЛУКОВА

У контексті епохи національного відродження, під знаком якої ми живемо нині, література рідного краю сприймається як одне з найважливіших народознавчих джерел. Літературне краєзнавство поступово займає належне місце в навчальних програмах.

Кожен художній твір, пов'язаний з нашим краєм, – живий документ епохи й людської свідомості. З художньої літератури постає прекрасний і романтичний образ рідної землі, з якою єднають нас корені роду і враження дитинства. Твори письменників-земляків навчають юні душі любити й цінувати Вітчизну, пицатися її предківською славою, відчувати свою пряму причетність до долі цієї землі, до її сучасного й майбутнього. А без малого патріотизму, тобто любові до рідного куточка, рідного краю, немає й патріотизму великого – любові до України, до свого народу.

Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та

літературних творів, художніх образів, нав'язаних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю [2, с. 322]. Особливості вивчення літератури рідного краю досліджувало багато відомих учених-методистів, зокрема Н. Волошина, Л. Лісова, Б. Степанишин, Л. Фурсова, В. Шуляр. Завданнями уроків літератури рідного краю є:

- поглиблювати відомості про життя та творчість митців певної місцевості, розвивати інтерес до їхнього творчого доробку та спадщини;
- виробляти особистісне ставлення до літератури рідного краю, удосконалюючи вміння висловлювати свої думки про автора твору, героїв, художні образи;
- поглиблювати знання про історію рідного краю, його найвидатніших діячів культури та мистецтва;
- прищеплювати повагу до видатних людей рідного краю, їхнього внеску в національно-визвольну боротьбу, спонукати наслідувати їх у своєму житті;
- виробляти вміння бачити й цінувати красу та самобутність рідної землі;
- розвивати комунікативно-мовленнєві вміння школярів на уроках літератури рідного краю, практикуючи твори малої форми в усному та писемному варіанті (переказ-мініатюра з творчими завданнями, багатоваріантні міні-твори в контексті певної жанрово-стильової манери письма тощо) [6, с. 35].

Микола Луків – один з найпопулярніших поетів сучасної України. У багатій поліфонії сучасної української поезії голос цього митця звучить по-особливому зворушливо, чисто й виразно. Гостре відчуття часу, вміння доступно й художньо переконливо говорити про найголовніше, свідомо орієнтація на випробувану й перевірену віками народну етику й мораль, конкретна життєва основа й пісенний лад багатьох його творів принесли поетові заслужене визнання й завоювали гідне місце під читацьким сонцем. Кращі поезії Миколи Лукова стали хрестоматійними. Пісні, написані на його слова, звучать не тільки по всій Україні, їх можна почути скрізь, де живуть наші земляки, – від краян слов'янського світу до Канади, США й Австралії. Тож вивчення творчості Миколи Лукова є необхідною складовою шкільного курсу літературного краєзнавства.

Мета статті – з'ясувати особливості технології проведення уроку літератури рідного краю за творчістю Миколи Лукова.

Микола Луків значну частину своїх поезій присвятив темі материнства, тому доцільним буде провести урок літератури рідного краю, на якому розглядатимуться саме ці твори. Таке заняття найкраще провести в старшій ланці школи, а саме в 10 класі. Його мета – ознайомити учнів з життєвим і творчим шляхом поета, дати загальну характеристику його творчості, зробити ідейно-художній аналіз кількох поезій; розвивати зв'язне мовлення

та критичне мислення старшокласників; виховувати любов і повагу до матері.

Урок слід розпочати зі слова вчителя, який повідомить учням тему та мету. Тему уроку можна сформулювати, використавши слова самого письменника „**За все, що маю, дякую тобі, за все, що маю і що буду мати...**” (вірш „Матері”). Важливим компонентом заняття стане його епіграф: „**Світ починається з матері**” (І. Драч).

На етапі актуалізації варто провести бесіду за такими запитаннями:

- З творчістю яких письменників-земляків ви вже знайомі?
- Які емоції у вас виникають, коли чуєте українську пісню?
- Які твори поетів рідного краю стали народними піснями?

Творчість письменників-земляків згідно з чинною програмою з української літератури вивчається в кожному класі, тому необхідно пригадати імена митців, що зробили значний внесок в історію української літератури. Також варто поговорити про пісню, її роль у житті людини, адже така бесіда підведе дітей до вивчення нової теми.

Етап сприйняття навчального матеріалу слід розпочати з вивчення біографії Миколи Лукова. Оскільки в старшій ланці школи життєвий шлях письменника розглядається детально, то можна дати учням випереджувальні завдання – підготувати короткі повідомлення про його життєвий і творчий шлях. Не слід подавати біографію поета у вигляді хронологічної таблиці. Краще використати форму художнього нарису, у якому будуть розміщені цитати з його творів, спогади митця, висловлювання інших людей. Варто використати матеріали з автобіографії Миколи Лукова, бо розповідь письменника про самого себе є набагато цікавішою для школярів. Доцільним також буде створення відеоряду світлин, пов'язаних із життям поета, адже ілюстрації є важливою складовою повноцінного уроку української літератури. Для емоційного налаштування учнів варто дібрати спокійну мелодію, яка слугуватиме фоном для учнівських доповідей, та вмонтувати її до відеоряду. Це створить ефект кінофільму. Альтернативою також стане відеозапис інтерв'ю письменника.

Наступний етап – це проведення бесіди про роль матері в житті кожної людини за такими орієнтовними запитаннями:

- З чим у вас асоціюється слово „мама”?
- Пригадайте, твори яких письменників про матір ви раніше вивчали.
- Яким постає в них образ матері?

Бесіда допоможе налаштувати учнів на сприйняття лірики поета та усвідомити всю глибину цієї теми. Доречною буде робота з епіграфом.

На уроках з літератури рідного краю школярі ознайомлюються із загальною характеристикою творчості письменника та здійснюють ідейно-художній аналіз кількох поезій за вибором учителя. Для вивчення творчої спадщини Миколи Лукова найкраще обрати такі поезії, як „Матері” та „Росте черешня в мамі на городі”. Слова останньої покладено на музику. Тому

перед тим, як почати аналізувати вірш, рекомендуємо прослухати аудіозапис цієї пісні, що налаштує дітей на сприйняття матеріалу. Після прослуховування композиції необхідно зробити емоційну паузу для того, щоб вони усвідомили почуте. Далі слід провести бесіду за змістом твору, щоб виявити, наскільки школярі зрозуміли його. Ідейно-художній аналіз поезії можна організувати у вигляді роботи в групах, кожна з яких отримує індивідуальне завдання. Наприклад, завдання для групи № 1: визначте основний мотив, ідею та жанрову належність вірша. Друга група працює над художніми засобами твору, а третя – над віршованим розміром, римуванням, особливостями побудови поезії.

Аналіз наступного твору можна провести за цією ж схемою. Особливу увагу варто приділити образу матері, який є центральним й об'єднує ці поезії. Доцільним буде складання асоціативного грона до образу матері з використанням цитат із поезій Миколи Лукова. Також потрібно пам'ятати й про ілюстративний матеріал. На уроці можна використати репродукції картин А. Петреченко „Мати з дітям”, Й. Кузишина „Матір-годувальниця” та порівняти зображене зі змістом поезій.

На етапі закріплення вивченого матеріалу учням слід запропонувати скласти сенкан до образу матері. Наприклад:

*Мати
Лагідна, чуйна.
Пригорне, порадить, поцілує.
Її дотик заспокоює.
Янгол-охоронець.*

Наприкінці саме вчитель повинен підвести підсумки роботи. Варто також запитати школярів, чим вони збагатилися на уроці та що відкрили для себе. Можна використати метод „Мікрофон”, щоб кожен мав можливість висловити свою думку.

Обов'язковим є виставлення оцінок та їх умотивування. Удома слід запропонувати учням написати твір-роздум на тему „Мати – мій янгол-охоронець”.

Література рідного краю є одним з найефективніших засобів формування літературних уподобань і художніх смаків. Це ефективний засіб патріотичного виховання, поглиблення знань з літератури й розвитку пізнавальних інтересів учнів, адже людина бачить та уявляє Батьківщину крізь призму сприймання найдорожчих для неї місць. Метою уроків літературного краєзнавства є збереження та збагачення традицій українського народу, виховання любові до рідної землі, формування національної свідомості й самосвідомості.

Творчість Миколи Лукова – яскравий приклад патріотизму, ліричності та мелодійності художнього слова, саме тому вивчення його мистецької спадщини є невід'ємною складовою шкільного курсу літератури рідного краю, адже ми повинні виховувати майбутнє нашої нації на найкращих

зразках українського поетичного слова.

Література

1. З-над Божої ріки. Літературний словник Вінниччини / уряд. і заг. ред. А. М. Подолінного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 408 с.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. проф. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт. – 2002. – 344 с.
3. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. – К., 1983. – С. 292–294.
4. Письменники Вінниччини / уряд. і заг. ред. А. М. Подолінного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 148 с.
5. Фурсова Л. О. Позакласна робота з літератури рідного краю: методика, пошук, досвід / Л. О. Фурсова // Українська мова та література. – 2002. – Жовтень (№ 40). – С. 5–9.
6. Шуляр В. І. Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення / В. І. Шуляр // Дивослово. – 2003. – № 7. – С. 34–39.



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

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ЗАБАШТАНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ВІННИЧЧИНИ

Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, художніх образів, нав'язаних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю [3, с. 29]. Шкільне літературне краєзнавство цікаве й багатогранне. Найважливіше місце в ньому займають уроки літератури рідного краю, які на сьогоднішній день, стали невід'ємною частиною літературної освіти наших школярів і мають свої особливості. По-перше, планувати їх треба, урахувавши специфіку літератури як виду мистецтва; по-друге, добирати літературні твори й мистецький матеріал високої художньо-естетичної вартісності; по-третє, уміло поєднувати ознайомлення з краєзнавчою літературою й використання образотворчого мистецтва, музики, архітектури, історії, релігії, філософії свого краю тощо; по-четверте, забезпечувати формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів відповідно до людино-, народо-, українознавчих традицій; по-п'яте, виробляти особистісне ставлення до художньої літератури рідного краю, щоб допомогти учневі-читачеві й людині самовиразитися, самоствердитися й усвідомити, що митці-земляки не тільки відображають своє сприйняття й розуміння світу, а й передають енергію власного бачення життя з його добром і злом, красою й потворністю і цим допомагають дитині творити своє Я в єдності з природою, людством, нацією, рідним краєм [1, с. 43].

Мета уроків літературного краєзнавства – осягнення учнями глибинної сутності спадщини митців свого краю, космосу духу земляків, реалій дійсності, сприйняття й поцінування їхнього художнього набутку, плекання почуття гордості за творчих людей, славних краян. Інтерес школярів до літератури рідного краю з'явиться тоді, коли будуть витримані як специфічні особливості таких уроків (вони вже означені вище), так і їх методологічні принципи [4, с. 67].

Основними методами навчання та формами організації навчально-пізнавальної діяльності на заняттях з літератури рідного краю для 5-8-х класів є бесіда за змістом книжки, твору; бесіда з елементами лекції; бесіда з елементами диспуту; розповідь; художня розповідь; заочна подорож; конкурс знавців літератури рідного краю; інсценізація тощо. У 9-11-х класах: лекція; оглядова лекція тематичного характеру; семінар за творчістю письменника; диспут; конференція; зустріч і розмова з письменником; екскурсія або заочна подорож; обговорення проблеми за круглим столом та ін. Залежно від мети, завдань уроку, особливостей та жанру художнього твору, обраного вчителем методу проведення заняття можна використати різноманітні прийоми роботи: повідомлення; стислі, докладні та творчі перекази; художню розповідь; виразне читання та інсценізацію; читання творів та уривків уголос; „оживлення” подій та словесний опис картини; підготовку й обговорення відгуків, анотацій, рецензій; дослідно-пошукову роботу в місцевих бібліотеках, музеях, картинних галереях, архівах; виписування образних висловлювань, афоризмів; підготовку виставок літературних, мистецьких і художніх творів, публікацій, репродукцій; інтерв'ю з автором, його рідними, друзями, знайомими; складання словничків термінів, понять; виставку учнівських ілюстрацій до твору; сценічні замальовки, фрагменти діа- та відеофільмів тощо [2, с. 34].

Беручи до уваги перераховані вище методи та прийоми, ми намагались поєднати їх під час створення уроку з літератури рідного краю на тему „Життєвий подвиг Володимира Забаштанського”.

Обираючи цього письменника, ми керувалися насамперед тим, що вивчати його життєвий шлях неможливо, не викликавши в учнів інтерес до його особистості, адже Володимир Забаштанський є прикладом незламності та відданості рідному народу. Тим паче, що розробок уроків стосовно цього поета майже немає, а тому це досить актуальна тема.

Під час мотивації навчальної діяльності доцільно використати такий прийом, як **СЛОВО ВЧИТЕЛЯ**:

– Спробуйте годину-півтори побути на самоті із заплющеними очима або, не використовуючи рук, увімкнути телевизор чи комп'ютер... Як ви думаєте, легко? А сьогодні наша розповідь про людину, яка з 18 років втратила очі й руки, але не зламалася, не скорилася долі й хворобі. Отже, тема року – „Життєвий подвиг Володимира Забаштанського”.

Для актуалізації опорних знань раціональними, на нашу думку, будуть методи бесіди та асоціативного куща до поняття „громадянська мужність”.

Питання для бесіди:

- Коли життя людини можна вважати повноцінним? (Коли людина здорова, коли її оточують близькі люди, справжні друзі, коли вона займається улюбленою справою, коли знаходить своє покликання в житті).
- Як ви розумієте поняття „гідність людини”, „національна гідність”, „громадянська мужність”? (Гідність людини – сукупність рис, що характеризують позитивні моральні якості; громадянська мужність – уміння заради рідного народу піти на все, принести себе в жертву; національна гідність – це здатність людини у всьому відстоювати свій народ, свою культуру, мову і т.д.).

Асоціативний куш до поняття „громадянська мужність”:



За допомогою запропонованих методів учні яскраво відчують необхідність повноцінного життя, вагу поняття „громадянська мужність”. Це потрібно саме на цьому етапі, тому що лише так дітям буде зрозумілий сенс життя поета, з творчістю якого вони будуть знайомитися.

Існує достатня кількість джерел, з яких можна дізнатись про життя митця: матеріали з літературно-меморіального музею імені Володимира Омеляновича Забаштанського, спогади сучасників поета, документальний фільм „Світло по той бік темряви” Володимира Рабенчука.

Саме ці ресурси ми й намагались поєднати на етапі ознайомлення з новим матеріалом. Одним з основних прийомів було слово вчителя, яке супроводжувалось зачитуванням поезій учнями та переглядом уривків з документального фільму, завдяки чому діти мали змогу почути живий голос Володимира Омеляновича, його дружини та спогади сучасників. Були використані також випереджувальне завдання та бесіда.

Випереджувальне завдання: перегляньте уривок з фільму про Володимира Забаштанського та поміркуйте над тим, які риси були притаманні поету?

Бесіда за питаннями:

- Які враження викликала у вас поезія?
- Які риси характеру були притаманні Володимирі Забаштанському?

- Як ви гадаєте, чи кожна людина здатна витримати такий удар долі?

Застосовувалося на уроці слайд-шоу, яке було скомпоноване на основі фотоматеріалів із літературно-меморіального музею поета. З його допомогою діти зрозуміли значущість постаті автора для українського народу. Наприкінці уроку вчитель зачитує вірш Віктора Гرابовського, присвячений Забаштанському.

Для закріплення вивченого ефективним буде використання карток з **незакінченими реченнями**:

- Я думаю, що поезія називається „Молитва” тому, що....
- У своєму вірші поет хоче помолитися за.....
- Мені імпонує те, що...

На підсумковому етапі доцільним буде **метод „Мікрофон”**, застосовуючи який, учні дадуть відповідь на питання:

- Що вразило вас на сьогоднішньому уроці?
- Що давало поету наснагу, силу жити й творити?

Отже, під час вивчення життєпису Забаштанського доцільно використовувати такі методи: слово вчителя, виразне зачитування віршів, випереджувальні завдання, бесіду, перегляд документального фільму, фотоматеріалів з музею, „Мікрофон”, картки.

Література

1. Використання матеріалів літературного краєзнавства на уроках української літератури в середній школі : методичні рекомендації / уклад. Л. В. Старовойт, П. М. Водяна, І. Ю. Береза, Н. М. Огренич. – Миколаїв : МДПІ, 1991. – 56 с.
2. Волошина Н. Й. Уроки позакласного читання у старших класах / Н. Й. Волошина. – К. : Рад. школа, 1988. – 174 с.
3. Література рідного краю : навч.-метод. посіб. / Н. В. Марченко, П. І. Розвозчик та ін. – Біла Церква, 1997. – 44 с.
4. Література рідного краю : посібник-хрестоматія // за ред. О. С. Кухар-Онишка, Л. В. Старовойт, А. Л. Ситченка. – Миколаїв, 1993. – 183 с.



Алла Мандро

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

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ КРЕАТИВНОСТІ

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі характеризується значними змінами, оновленням усіх сфер діяльності людини, переоцінкою старих та утвердженням у свідомості нації нових світоглядних орієнтацій. Нові, принципово важливі положення освітньо-

виховної концепції визначають право школи й учителя на суверенність, автономність у виборі форм і методів навчання й виховання учнів, забезпечення максимального врахування й розвитку їхніх індивідуальних здібностей, нахилів, талантів, реалізацію демократичних прав дітей.

Новий час висуває нові вимоги до школи. В умовах ринкової економіки важливо сформуванню творчу особистість, найважливішими якостями якої є ініціатива, свобода вибору, самореалізація [4, с. 2].

Актуальність статті виявляється в тому, що одними з основних завдань школи на сьогодні є формування інформаційної культури учнів, озброєння їх знаннями та навичками використання сучасної комп'ютерної техніки, підготовка до життя в цифровому світі.

Мета статті – розкрити переваги використання комп'ютерних технологій на інноваційних уроках літератури в порівнянні з традиційними, а також проаналізувати аргументи щодо модернізації навчального процесу, на основі якої базується формування креативності учнів.

Протягом останніх років з'явився ряд досліджень з проблеми впровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес, зокрема О. Сороки, А. Гордєєвої, Ю. Максименко, в тому числі в галузі вивчення гуманітарних дисциплін – роботи М. Семенова, М. Деркач, С. Шевченко. Цій проблемі присвятили також статті В. Модзіган, В. Лапінський, Р. Гуревич, М. Шерман [5, с. 6].

Сучасні потреби життя, шкільна практика дають нове розуміння процесу навчання.

Актуальним питанням педагогічної інформатики стає допомога вчителям-словесникам у досягненні однієї з головних цілей – формування культури читання в умовах сучасного інформаційного середовища, тим паче, що навички використання телекомунікацій, уміння читати й писати гіпертекстові та гіпермедійні документи можуть уже бути віднесеними до базових для сучасної культури.

В основі інформаційної культури читача лежить інформаційно-комп'ютерна письменність, під якою розуміється система комп'ютерних знань і вмінь, що забезпечує необхідний рівень отримання, переробки, передачі, зберігання й представлення значущої інформації [3, с. 52]. Цей факт є важливою частиною знань і вмінь також і юного читача.

За допомогою комп'ютерних технологій можна створити спеціальні навчальні програми, тренажери, демонструвати відеоматеріал. Так, наприклад, програма Power Point допоможе вчителю організувати презентації для подальшого показу під час виступу на уроці-семінарі або конференції, підготовки роздаткового матеріалу. Але можливості цієї програми такі різноманітні, що вона ідеально підходить для створення мультимедійних навчальних посібників: з барвистою графікою, відеосюжетами, звуковим оформленням, анімацією. Ці посібники можна використовувати для супроводу уроків-лекцій, для підготовки

додаткових матеріалів, якими учні будуть користуватися в позаурочний час. Можна застосовувати презентації і для представлення творчих робіт школярів.

Однією з можливостей мультимедійних технологій є використання їх на інтегрованих уроках. Можна провести урок літератури в комп'ютерному класі, підготувавши для цього мультимедійну презентацію з яскравим відеорядом (ілюстраціями, відеокліпами, звуком). Її вчитель може підготувати сам, використовуючи матеріали, знайдені в Інтернеті та відскановані ілюстрації з книг, або доручити зробити це учням. Створена презентація може бути використана під час уроку-лекції, уроку-бесіди або як мультимедійна допомога для самостійної роботи в процесі підготовки учнів до уроку.

Використання інформаційних технологій допоможе забезпечувати мовний розвиток старшокласників комплексно, з урахуванням підготовки до спілкування в різних сферах, до оволодіння різними мовними стилями [2, с. 35].

Доповіді й повідомлення – поширені види усного монологу учнів 9–11 класів. Школярі виступають з доповідями під час вивчення оглядових тем, на уроках, присвячених біографії письменника, у ході аналізу художніх творів, на заключно-узагальнювальних заняттях, уроках позакласного читання. Вироблення вмінь готувати такі виступи сприяє посиленню практичної спрямованості вивчення літератури, підготовці учнів до активної участі в комунікативній діяльності.

Проте на практиці підготовлені учнями доповіді й повідомлення не завжди можуть задовольняти як за змістом, так і формою; учні не володіють належними вміннями добирати й систематизувати матеріал, нерідко обмежуються переказом тексту одного з джерел, читають написане, не відриваючись від тексту, не здатні встановити під час виступу контакт з аудиторією, утримувати увагу слухачів.

Усього цього можна уникнути, якщо запропонувати учням створити власний мультимедійний проект (замість традиційного реферату або доповіді) з використанням вивчених на уроці інформатики (або самостійно) способів обробки й представлення інформації в різних програмних середовищах.

Окрім презентацій, учні можуть створювати бази даних про письменника [1, с. 12]. Таке завдання буде корисне дітям, оскільки під час його виконання розширюється їхній кругозір, закріплюються навички, отримані на уроках інформатики. Учителі літератури та інформатики можуть надати учню консультаційну допомогу на етапі збору й структуризації інформації. Під структуризацією розуміємо виділення зі всього обсягу інформації тих об'єктів, які можна описати, використовуючи певні ознаки.

Розглянемо процес структуризації на прикладі фрагменту уроку позакласного читання з української літератури в старшій школі на тему „Вінниччина пишається своїми талантами”.

Учні, ознайомившись із творчістю та життєвою долею письменника Володимира Яворівського, виконують ряд завдань для систематизації та узагальнення отриманої інформації. Одним з етапів є презентації, які стосуються відомого письменника й політичного діяча. Усі учні заздалегідь групуються в три ланки під назвами „Журналісти”, „Фотографи”, „Літератори” для виконання випереджувального завдання. Перша група, опрацювавши статті про В. Яворівського та переглянувши відеоматеріали в мережі Інтернет, пропонує свій кіноролик про життєвий шлях письменника. Під час роботи діти використовують матеріали періодичних видань, зокрема „Літературної України”, „Вінниччини”, „Дивослова”, „Української мови і літератури в школі”. Учні відвідують у мережі Інтернет форуми, у яких бере участь сам майстер слова, переглядають відеоматеріали про його творість і життя. Підсумком роботи групи стає написання твору-роздуму „Що надихає людей на творчість?”.

Група „фотографів” готує електронний фотоальманах про поета. Учні повинні чітко поділити дібрані ними світлини на кілька періодів: етап творчості, політична діяльність, керівництво Спілкою письменників тощо. Саме тут мають бути висвітлені основні події: В. Яворівський – студент філологічного факультету, журналіст на радіо, дописувач до газет, літературний консультант, референт Спілки письменників, відомий автор, лауреат Шевченківської премії, громадський діяч, політик і, нарешті, наш земляк. Підсумок пошукової роботи цієї групи – написання есе „Не зупиняйся на досягнутому”.

Третя група детально ознайомлюється з творчим доробком прозаїка. „літератори” мають чітко сформулювати напрями діяльності В. Яворівського в галузі літератури. Робота подається у вигляді таблиць, рухомих схем, кругових діаграм, де висвітлюються такі питання: презентація збірок письменника в хронологічній послідовності, тематика творчості та її види (романи, новели, оповідання), актуальність порушених проблем (Чорнобиль, батьківська сторона, занепад українського села), образи персонажів творів. Робота завершується написанням твору „Чи можна назвати В. Яворівського визначним публіцистом сучасної доби?”.

Після обміну інформацією учні виконують електронні тести з допомогою програми „My test”. Це завдання дасть можливість з’ясувати, як діти засвоїли матеріал. Кожна з груп складала тести до своєї частини роботи. Відповідно, обмінявшись завданнями між групами, кожен виконує два види тестів (свій не рахується) й отримує бали за дванадцятибальною системою. Таким чином, учень отримує унікальну можливість творчо переосмислити й систематизувати отримані знання й навички, а також

реалізувати свій інтелектуальний потенціал. Істотним є те, що створення тестів дозволяє школярам накопичити певний досвід роботи з інформацією.

Уроки, які формують у старшокласників навички опрацювання інформації, виробляють уміння її відбирати й аналізувати, дуже важливі. Вони сприяють залученню юних читачів не тільки до літератури, але й до інших видів мистецтва: живопису, архітектури, класичної музики.

Аналіз використання інформаційних технологій на уроках української літератури дав можливість виокремити їхні переваги, проблеми в застосуванні та шляхи їх вирішення [5, с. 7].

Переваги інформаційних технологій.

Для учителя:

- організована пізнавальна діяльність учнів;
- уникнення одноманітності;
- наочне представлення процесів, відеолекцій;
- забезпечення диференціації;
- індивідуальне навчання.

Для учнів:

- взаємодія з учителем у системі дистанційного навчання;
- поетапний безперервний контроль знань, умінь і навичок у процесі виконання завдань і тестів, наявність постійної додаткової інформації;
- формування мотивів навчання через виявлення власних потреб та інтересів.

Проблемні питання:

1. Для навчання учні повинні мати стійкі початкові вміння роботи з комп'ютером.
2. Психофізіологічні аспекти (вплив комп'ютера на психічні процеси запам'ятовування, увага, перевтома очей як результат тривалої роботи за комп'ютером).
3. Низька вмотивованість окремих учнів до навчання.
4. Недостатня кількість комп'ютерної техніки для проведення уроків.

Шляхи вирішення проблеми:

1. Підготовка учнів до набуття початкових комп'ютерних навичок.
2. Упровадження системи стимулювання та мотивування суб'єктів навчальної діяльності.
3. Чіткий розподіл часу при плануванні уроків із використанням інформаційних технологій.

Отже, уміле використання комп'ютерних технологій на уроках літературного краєзнавства допомагатиме учням активніше й глибше пізнавати рідний край та його культуру. Потрібно намагатися робити це цікаво, креативно, з відчуттям поваги до талановитих митців слова.

Література

1. Буняев М. М. Подготовка учителя – решение проблемы информатизации / М. М. Буняев // Информатика и образование. – 1991. – № 4. – С. 10–12.

2. Гузеев В. В. Работа группами с компьютерной поддержкой / В. В. Гузеев // Информатика и образование. – 1991. – № 1. – С. 5–40.
3. Жуковська Н. М. Мультимедійні технології на допомогу вчителю літератури / Н. М. Жуковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 2. – С. 51–53.
4. Корольова О. Б. Використання комп'ютерних технологій у викладанні української літератури / О. Б. Корольова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 19/21. – С. 2–7.
5. Федоренко Г. М. Комп'ютерні технології на уроках літератури / Г. М. Федоренко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2008. – № 8. – С. 6–7.



Олена Михайлець

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

ТЕМАТИЧНІ Й ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДІЛЬСЬКИХ ПІСЕНЬ У ДОСЛІДЖЕННІ НАСТІ ПРИСЯЖНЮК (матеріали до уроку позакласного читання)

Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, художніх образів, нав'язаних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю. Шкільне літературне краєзнавство багатогранне [2, с. 322].

На думку методистів, важливе місце в шкільному курсі української літератури займають уроки, присвячені письменникам-землякам. Ці заняття мають свої особливості. Потрібно, по-перше, планувати їх, урахувавши специфіку літератури як виду мистецтва; по-друге, добирати літературні твори й мистецький матеріал високої художньо-естетичної вартісності; по-третє, ознайомлення з краєзнавчою літературою вміло поєднувати з використанням образотворчого мистецтва, музики, архітектури, історії, релігії, філософії свого краю; по-четверте, забезпечувати формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів відповідно до людино-, народо- та українознавчих традицій; по-п'яте, виробляти особистісне ставлення до художньої літератури рідного краю, щоб допомогти учневі-читачеві самовиразитися, самоствердитися й усвідомити, що митці-земляки не тільки відображають своє сприйняття й розуміння світу, а й передають енергію власного бачення життя з його добром і злом, красою та потворністю й цим допомагають дитині творити своє Я в єдності з природою, рідним краєм, нацією, людством.

Саме уроки літератури рідного краю допомагають збагатити духовний світ школяра, сформувати національну свідомість, викликати повагу до його щедрих, чесних і працьовитих людей, до славного минулого, до безцінних скарбів культурного надбання.

Методиці викладання літератури рідного краю присвятили праці такі науковці, як Є. Пасічник, М. Гетманець, Т. Посадська, В. Крутивус, Є. Волошко, М. Диченков, Т. Нікода, В. Замковий, О. Неживий та ін.

Мета статті – розробити методичні рекомендації до уроку позакласного читання на тему „Тематичні й жанрові обрії подільських пісень у дослідженні Насті Присяжнюк”.

Урок позакласного читання з означеної теми пропонуємо проводити в 9 класі, оскільки згідно з програмою саме в цей час підлітки ознайомлюються з родинно-побутовими піснями, які переважають у дослідженнях Насті Присяжнюк.

Перед ознайомленням школярів з жанровим багатством подільських пісень, зібраних дослідницею, слід зупинитись на її біографії. Можна запропонувати учням поміркувати, чому до її творчості найбільше підходить народне прислів'я „На віку, як на довгій ниві”. Продовжуючи міркування, учитель у формі художньої розповіді повідомляє, що Настя Андріанівна Присяжнюк – відома на Вінниччині й в Україні фольклористка, чудовий педагог, вихователь, краєзнавець і людина неповторного обдарування. Вона народилась 1894 року в м. Погребищі. Її життєва нива була справді довгою і врожайною, попри лиховісні бурі, холодні вітри та пекучі суховії.

Учителька за фахом, вона присвятила себе навчанню й вихованню дітей. А як глибокий знавець і шанувальник народної творчості, понад 70 років віддала збиранню, вивченню й популяризації українського фольклору. Сім тисяч пісень передано нею до рукописних фондів Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії ім. М. Рильського. Не одну сотню народних творів записано з її голосу на магнітофонні стрічки телебаченню. 50 тисяч зафіксованих прислів'їв і переказів, жартів, гуморесок, понад 2 тисячі загадок, легенд, сотні зошитів з іншими фольклорними матеріалами дають уявлення про титанічну працю, яку здійснила ця проста й напрочуд невтомна жінка. Збірник „Пісні Поділля” в півтисячі сторінок, що вийшов 1976 року у видавництві „Наукова думка” і вмістив близько тисячі творів (з нотами) – невеличку часточку зібраного Настею Андріанівною лише в пісенному жанрі – став Книгою її життя, а для нас – уже бібліографічною рідкістю.

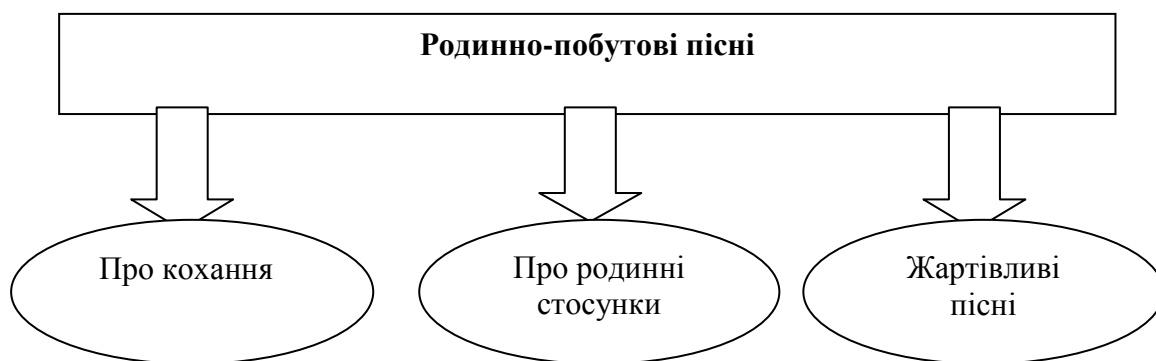
Багатогранна діяльність Н. Присяжнюк оцінена високими, як на той час, нагородами, зокрема, орденом Трудового Червоного Прапора (1967), ювілейною медаллю „За доблесну працю”.

Під час вивчення біографії дослідниці можна використати рольову гру „Інтерв'ю з дослідницею”. Учні можуть ставити запитання на зразок:

- Що Ви можете розповісти про своїх батьків?
- Де Ви навчались?
- Що стало причиною Вашого дослідження українського фольклору?
- Як це вплинуло на Ваше життя?

Доречно буде пригадати відомості про усну народну творчість. Використовуючи прийом „слово вчителя”, можна розповісти, що фольклор є джерелом, з якого починалась художня література. Усна народна творчість представлена багатьма жанрами – казками, легендами, міфами, прислів'ями, приказками, загадками, піснями, думами, баладами тощо. Народні пісні (а особливо родинно-побутові) – найбільш поетичні й задушевні твори фольклору, що висвітлюють усі грані життя не стільки зовнішнього, як внутрішнього, потаємного, глибоко особистого. І саме цим вони цікаві для нас, не кажучи вже про те, яке естетичне задоволення приносили, приносять і ще принеситимуть.

Наступним етапом пропонуємо опрацювання таблиці „Види родинно-побутових пісень”.



Далі вважаємо за доцільне провести роботу над художніми текстами: виразне читання або прослуховування аудіозаписів пісень, які можна знайти на сайті www.pisni.org.ua/songlist/podilski1. Заздалегідь пропонуємо учням підготувати тексти декількох пісень зі збірки Насті Присяжнюк „Пісні Поділля”.

Розвитку пізнавальних інтересів шкільної молоді, їхньої самостійності та ініціативи, формуванню навичок пошуково-дослідницької діяльності сприятиме робота в групах. Для кожної малої групи вчитель може запропонувати такі творчі завдання:

- I група описує кольорові асоціації, які викликає в них лірична пісня „Пасла дівка лебеді на зеленій лободі”;
- II група розповідає про настрої, які пробуджує пісня „На калині чорний ворон кряче”;
- III група розкажує про запахові й дотикові відчуття та асоціації, що породжує пісня „У лузі лоза похилилася”.

Ефективним, на нашу думку, є використання прийому бесіди. Учитель пропонує учням розглянути такі питання:

- Які мотиви переважають у народних піснях?
- Які художні засоби використані в них?
- Які образи й символи домінують?

Завдяки застосованим прийомам ми підведемо вихованців до висновку: подільські пісні родинно-побутового циклу – це ліричні поетично-музичні твори, у яких відображені почуття, переживання, думки людини,

пов'язані з її особистим життям, подіями в сім'ї, родинними стосунками. У літературних творах передані романтичні настрої, присутній сентиментальний пафос і традиційна, характерна для народної творчості символіка.

Народна пісня презентує традиційне бачення українцем прекрасного, героїчного, високого й низького, трагічного й комічного, відображає стереотипи поведінки етносу, які тісно пов'язані з його світоглядними уявленнями. Найхарактерніші риси пісень про кохання – ніжність, долання перешкод до щастя закоханих, образи ворогів і розлучників. Пісні виконуються хором під час весільного застілля, на родинних, хрестинах, толоці.

Методично доцільним та ефективним вважаємо використання прийому „Мікрофон”, який дає змогу висловитися кожному учневі. На думку вчителів-практиків, його бажано застосовувати на підсумковому етапі уроку. Для цього пропонуємо продовжити речення:

- Народні пісні мого краю для мене ...
- Мені сподобалося ...
- Мені запам'яталося...

Література

1. Лісова М. І. Мета уроків з літератури рідного краю – поєднати образне мислення з логічним / М. І. Лісова // Сільська школа. – 2001. – № 20/21. – С. 3.
2. Наукові основи методики літератури : навчально-методичний посібник / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт. – 2002. – 344 с.
3. Пісні Поділля / упоряд. С. В. Мишанич. – К. : Наук. думка, 1976. – 520 с.
4. Фурсова Л. О. Позакласна робота з літератури рідного краю: методика, пошук, досвід / Л. О. Фурсова // Українська мова та література. – 2002. – Жовтень (№ 40). – С. 5–9.
5. Шуляр В. І. Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення / В. І. Шуляр // Дивослово. – 2003. – № 7. – С. 34–39.



Марина Пойда

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

**„КУДИ НЕ ІШОВ – ВІДСТУПАЛА ІМЛА, БО
ЗАВЖДИ ЗІ МНОЮ ВІТЧИЗНА БУЛА...”**
(методичні рекомендації до вивчення
„Браїлівських балад” Володимира
Забаштанського на уроках літературного
краєзнавства в 11 класі)

У наш час, коли Україна розвивається та утверджується як самостійна держава, актуальною є проблема патріотичного виховання учнів, прищеплення їм любові до Батьківщини та народу. Та чи завжди молодше покоління усвідомлює себе його частинкою, майбутніми захисниками рідної землі? На жаль, ні. У цьому дітям повинні допомогти уроки літературного

краєзнавства, де вони матимуть змогу відчувати любов та пошану своїх відомих земляків саме до того краю, де й вони самі проживають, до малої батьківщини. А це, у свою чергу, підводить учнів до глибокого розуміння патріотизму, любові до України.

Урок літературного краєзнавства – це не тільки вивчення творчого спадку того чи іншого письменника, що проживав у нашому краї, а ще й залучення школярів до історії рідного краю шляхом емоційного переживання, аналізу та осмислення художньої спадщини наших земляків; прищеплення любові та пошани до народу, Батьківщини.

Вивчення літературного краєзнавства – важливий і надзвичайно відповідальний процес, що вимагає від учителя тривалої підготовки та ґрунтовних знань. Над проблемою ефективної організації роботи на уроці літератури рідного краю працювало чимало вчених-методистів: В. Купцова, Л. Куценко, А. Лисенко, М. Лісова, Р. Мовчан, Г. Нагорна, В. Оліфіренко, Є. Пасічник, С. Пультер, П. Розвозчик, Л. Фурсова та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб з'ясувати, які методи навчання будуть найбільш доцільними на уроці літературного краєзнавства під час вивчення „Браїлівських балад” Володимира Забаштанського в 11 класі.

Вивчення літератури рідного краю – це водночас емоційний і науковий процес, тому важливо зацікавити, уразити, привернути увагу учнів до творчої особистості письменника-земляка.

У старших класах, на відміну від середніх, життя та творчість письменника розглядаються на фоні літературного процесу, а основним завданням є зацікавити учнів його особою, підготувати їх до сприймання твору, на матеріалі життя автора формувати високі моральні якості [1, с. 187].

Як приклад пропонуємо урок літературного краєзнавства в 11 класі. Його тема збігається з темою нашої статті: „Куди не ішов – відступала імла, / Бо завжди зі мною Вітчизна була...». Мета – ознайомити учнів з життям та поетичними здобутками В. Забаштанського, з його творчою особистістю; опрацювання збірки „Браїлівські балади” (обов'язковими є такі твори: „Трояцька балада”, „Балада про Катюшу”, „Балада безвісти”); визначення її жанрових особливостей; аналіз окремих балад зі збірки; виховання патріотичних почуттів учнів, любові, поваги до батьківщини та земляків.

Творчість Володимира Омеляновича малодосліджена, що робить складнішим процес підготовки вчителя до уроку. А оскільки поетичні здобутки письменника-подоляка розкривають широкі можливості для виховання в учнів почуття патріотизму та людяності, то важливо ознайомити їх з його творчістю, а тому тема цієї статті актуальна.

У прищепленні любові до літературного краєзнавства велику роль відіграють зустрічі з письменниками чи з людьми, які їх знали; фонозаписи зі спогадами; виготовлення альбомів, літературних карт; підготовка фотовиставок; екскурсії в музеї; походи пам'ятними літературними місцями;

літературні вечори; записи фольклору тощо. У нашому ж випадку добре було б відвідати музей імені В. Забаштанського в його рідному місті Браїлові. Це чудова нагода поспілкуватися з людьми, які його знали, поважали, любили. Якщо ж очна екскурсія неможлива, то варто вдатися до заочної або ж переглянути в класі відеофільм В. Рабенчука про життя В. Забаштанського та останню зустріч з ним на ювілеї в місті Браїлові. Учні матимуть змогу побачити письменника, його дружину, товаришів.

Якщо ж відвідати музей таки вдасться, то радимо запропонувати старшокласникам (як випереджувальне завдання) оформити мультимедійні презентації (фото, зібрана інформація, враження...), наприклад, у програмі Power Point. Для такого виду роботи можна об'єднати клас у групи, що виконуватимуть певні проекти, захист яких на уроці будуть здійснювати їх представник. Таке завдання творчого характеру допоможе учням проаналізувати та узагальнити отримані знання.

До цього завдання пропонуємо додати ще одне – усні учнівські повідомлення. Ефективно та правильно організувати це так: одним групам доручити підготувати презентації, про які йшлося вище, а іншим – підготувати повідомлення. Вони можуть бути оформлені у вигляді, наприклад, картки-інформатора. Учитель пропонує школярам джерела, які вони могли б використати, виконуючи таке завдання. Ми, наприклад, рекомендуємо відвідати такі сайти:

- Рабенчук В. Зігріті теплом „Браїлівської осені” Володимира Забаштанського / В. Рабенчук // http://www.vinkray.org.ua/1_magarhiv_19/5_rabenchuk.htm.
- Бакуменко О. „За безсмертя молюся твоє...” / Олександр Бакуменко // <http://www.litgazeta.com.ua/node/1068>.
- Герасим'юк В. Перемога серцем / Василь Герасим'юк // <http://slovoprosvity.org>.
- Гнатюк Н. Дорога до Володимира Забаштанського / Ніна Гнатюк // http://www.vinzeml.org.ua/news_info.php?id=53 та ін.

Метою доповідей є пошук нової інформації, якою учні змогли б поділитися на уроці з іншими, демонстрування своїх умінь знаходити й аналізувати матеріал, виділяти в ньому головне.

Таким чином, готуючись до заняття, учні здобувають самостійно ті базові знання, що полегшать сприйняття літературної інформації. Крім того, пропонуємо їх прочитати вдома три обов'язкові балади та одну за власним вибором і підготуватися до обговорення їх змісту на уроці. Таке завдання економить час на прочитання творів на уроці, даючи змогу витратити його на аналіз творів та обговорення.

Перейдемо безпосередньо до ходу уроку.

На мотиваційному етапі вчитель повинен зробити так, щоб учні зацікавилися особистістю В. Забаштанського, адже це гарний приклад незламності людини, сильної волі, постійної роботи над собою. Його важкий

життєвий шлях не може не привертати уваги, не викликати співчуття та пошани, тому головне завдання вчителя – допомогти учням досягнути всю глибину цієї неповторної, сильної, вольової особистості. Наприклад, сам урок літератури рідного краю варто розпочати зі вступного слова вчителя, що налаштує дітей на роботу, створить відповідний настрій. Для цього можна використати такі біографічні факти з життя письменника, що створять певну інтригу, викличуть цікавість у старшокласників:

Утративши зір у вісімнадцятирічному віці, він більше ніколи не побачить світ власними очима, але його життєвим путівником, опорою та „новими” очима стане дружина, яка присвятить себе тому, щоб Володимир Омелянович міг прожити своє життя повноцінно. Вона водила його щодня на навчання до університету, була поряд, розповідала йому про навколишній світ. А він часто запитував у неї про той чи інший предмет або явище: яке воно, на що схоже?... Адже пам’ятав світ таким, яким знав його ще до страшної трагедії, до втрати зору. Ольга Василівна, дружина письменника, відчула його талант, неповторність. Саме вона записувала його вірші, укладала збірки. І хоча Володимир Омелянович усі свої твори знав напам’ять і жодного разу не помилюся, читаючи їх перед аудиторією шанувальників, вона завжди стояла біля сцени, готова й тут прийти йому на допомогу...

Цікавим є й те, що Ольга Василівна й сама писала гарні твори, але коли її запитали, чому вона не друкується, вона сказала: „У нас в домі лише один поет – Володимир Омелянович”.

Такі відомості виховують схвальне ставлення до взаємодопомоги, незламності духу, а ще – викликають цікавість, а що ж було далі? Як він зміг стати відомим, досягнути таких вершин, сприймаючи, пам’ятаючи світ очима вісімнадцятирічного юнака?

Заслуховування повідомлень учнів і доповнення їх учителем відбувається на етапі засвоєння нового матеріалу. Доцільно практикувати використання різних наочних схем, що відображають стан розвитку літературного процесу на період творчої діяльності митця. Такі схеми допомагають учням усвідомити місце та внесок автора в розвиток літератури в цілому.

Далі – захист мультимедійних презентацій (2 чи 3). Суть у тому, що команда делегує одного учня, який буде захищати проектну роботу групи, але щоб не витратити багато часу на такий вид роботи, адже це – своєрідний підсумок побаченого в музеї та прочитаного самостійно, пропонуємо дотримуватися такого правила: спікер команди має розповісти декількома реченнями про презентацію, продемонструвати найоригінальнішу, найкращу, на його думку, її частину. У процесі обговорення обирається кращий проект.

Не слід забувати, що основою викладання літератури є прочитання та опрацювання творів письменника. Це може бути евристична бесіда, робота

учнів з краєзнавчими матеріалами, коментування окремих місць у творах, що вивчаються та ін.

Інтерес школярів до літератури рідного краю з'явиться лише тоді, коли вони будуть розуміти та сприймати її як відображення життя та культури своїх земляків, спільноти, до якої вони належать. Усвідомлення того, що у творі описані саме ті вулички, якими ходять і досі, саме ті краєвиди, якими можна насолоджуватись і дотепер, викликають підвищену цікавість і до творчості письменника. Адже краєзнавчі відомості забезпечують зв'язок літератури з життям.

Збірка „Браїлівські балади” вже своєю назвою прив'язує до рідної поету землі, наголошуючи на його відданості своїй малій батьківщині.

Для обов'язкового прочитання рекомендуємо такі балади: „Трояцька балада”, „Балада про Катюшу”, „Балада безвісти”. учитель обов'язково має підібрати уривок однієї з балад та продемонструвати дітям зразок виразного читання. Як варіант, він може доручити це завдання підготовленому учневі. Після виразного читання не варто забувати про емоційну паузу, що дає змогу реципієнтам пережити, обміркувати та усвідомити почуте.

Обговорення в класі буде стосуватися цих трьох відібраних балад, аналіз яких містить: визначення теми та ідеї (дібрати цитати); з'ясування авторських художніх засобів. Опрацювання кожної балади можна здійснити, організувавши групову роботу учнів. Наприклад, кожна група самостійно визначає тему, ідею, особливості побудови запропонованої балади та готує запитання для інших груп (це можуть бути як запитання стосовно історії написання балади, так і щодо її аналізу). Перед початком такої роботи ставиться умова: на питання, які готує група, її учасники самі повинні знати відповідь, лише тоді вони можуть пропонувати їх іншій команді. Таким чином, школярі самостійно, лише з деякою допомогою вчителя, приходять до спільної думки, чіткого формулювання теми та ідеї, аналізують художні засоби тощо. Учитель може запропонувати записати в зошити основні тези (опорний конспект).

Для того, щоб проаналізувати якомога більше балад, учням пропонується представити одну, що найбільше сподобалася, крім обов'язкових (випереджувальне завдання). Такі завдання спонукають їх перечитати хоча б декілька, щоб обрати ту, що більше до вподоби. Представлення балади має проходити за зразком розбору в класі попередніх трьох. Саме до цього етапу ми рекомендуємо включити й виразне читання уривку балади, що сподобався найбільше, оскільки лише перейнявшись і відчувши настрій поезії, можна емоційно та виразно передати своє сприйняття прочитання твору.

Емоції, враження – ось що має викликати урок літератури рідного краю, тоді він буде цікавим, творчим. Сам же вчитель має стати прикладом проникнення в красу літературного твору, відкрити учням смак естетичної

насолоди від прочитаного та його усвідомлення. Фактор насолоди спонукатиме учнів читати й інші твори автора, аналізувати їх, осмислювати.

На етапі закріплення вивченого матеріалу пропонуємо обговорення (евристична бесіда) слів самого Володимира Омеляновича з вірша „Завжди зі мною” (зб. „Свічкою слова”, 2000):

*Коли мені зорі світить перестали,
Від туги камінної сивіли скали.
Палили себе кам'яними слізьми, –
Хто виведе темного сина з пільми?
Та я не схилився і перед судьбою,
Пішов, але й інших повів за собою,
Куди не ішов – одступала імла.
Бо завжди зі мною Вітчизна була.*

Бесіду можна провести, наприклад, за такими питаннями: Що означає для людини втрата зору? Чи легко в такій ситуації зберегти віру в себе, боротися зі своєю недугою? Чи покладає руки поет, чи підкоряється долі? Чого ми можемо в нього навчитися? та ін.

На підсумковому етапі уроку можна здійснити рефлексію, щоб поділитися враженнями від отриманої інформації. Пропонуємо учням завершити речення: *Сьогодні я дізнався, що... Для мене Володимир Забаштанський – це... тощо.*

Домашнім завданням може бути написання учнями творчої роботи на одну із запропонованих тем: „Незламність подільського духу” або „Перемога серцем”, „Куди не ішов – одступала імла, бо завжди зі мною Вітчизна була”. Письмові роботи краєзнавчого характеру виховують у школярів любов до рідного краю, сприяють розвитку словесно-креативних здібностей.

Отже, прищеплення любові до рідного краю, формування світоглядної позиції через осягнення краси художнього слова – надзвичайно відповідальне завдання шкільного курсу літератури. А творчість письменників-земляків – сприятливий ґрунт для усвідомлення ролі малої батьківщини в житті людини та виховання пошани до рідної землі. Саме тому гарно продуманий і добре організований урок літератури рідного краю, хоч і вимагає глибокої та копіткої підготовки вчителя, але є тим фундаментом, що сприятиме подальшому розумінню патріотичних мотивів у літературі та формуванню відповідальності перед своїми співвітчизниками в реальному житті.

Література

1. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – С.
2. Категорія „рідного краю” крізь призму філософської думки // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях та колеґіумах. – 2009. – № 10. – С. 101–117.
3. Крупка В. П. „Браїлівські балади” Володимира Забаштанського: проблема жанру / В. П. Крупка // Слово і час. – 2003. – № 12. – С. 64–70.



Юліана Пономаренко
студентка IV курсу бакалаврату ІФЖ
(Наук. керівник – ст. викл. Пойда О. А.)

**„ПИСЬМЕННИК КРАЮ, ДЕ ВЕСЕЛКА
ВОДУ П'Є З РІКИ”**
**(особливості вивчення малої прози Євгена
Гуцала на уроках позакласного читання
в 6 класі)**

Однією з найактуальніших проблем літературної освіти є організація позакласного читання учнів. Психологи довели, що інтерес особистості до читання зумовлюється комплексом мотивів: інформаційно-пізнавальних, морально-світоглядних та емоційно-естетичних. Усі вони недостатньо розвинені в сучасних читачів, що підтверджує дослідження В. Медведєвої, присвячене вивченню інтересу підлітків до української художньої літератури. З'ясовано, що учні підліткового віку читають твори вітчизняного письменства лише за шкільною програмою [1, с. 72]. Досліджували особливості уроків позакласного читання В. Фіщук, О. Куцевол, Н. Скрипченко, Л. Ткачук, Г. Підлужна та інші.

Мета статті – на прикладі вивчення творчості Євгена Гуцала розкрити особливості вивчення оповідань про природу на уроках позакласного читання.

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. Важливим є врахування комплексного підходу до організації уроків програмового та позакласного читання. Методист О. Ісаєва пропонує реалізовувати це через принцип персоналії, проблемно-тематичного та жанрово-родового принципів [5, с. 27].

Розглядаючи на уроках позакласного читання в шостому класі оповідання Є. Гуцала, рекомендуємо спрямувати зусилля на реалізацію принципу персоналії, що дасть змогу поглибити знання учнів про особливості стилю письменника та його творчість.

Уроки позакласного читання вирізняються специфічною будовою. Узагальнюючи дослідження методистів і напрацювання вчителів-словесників, можна виокремити такі типи уроків позакласного читання:

- 1) уроки інформативного типу;
- 2) уроки підготовки учнів до самостійного читання та сприймання літературних творів;
- 3) уроки поглибленого розуміння, аналітичного вивчення творів;
- 4) уроки узагальнювального типу [1, с. 74].

Оповідання Є. Гуцала виносяться для обговорення на уроки позакласного читання в п'ятому та шостому класах. Залежно від побажань учнів та професійного бачення вчителя вони можуть бути різними за тематичним спрямуванням та ідейним навантаженням.

На одному з уроків позакласного читання пропонуємо розглянути оповідання „Пригоди літнього дня” та „Пригоди зимового дня. Тема уроку – „Мандрівка у світ природи”. Мета – ознайомити учнів з малою прозою Є. Гуцала, прослідкувати, як за допомогою художнього слова можна передати особливості навколишнього світу – природи та людини, розвивати навички роботи в групах, аналітичне й асоціативне мислення, виховувати почуття гордості за рідний край, прагнення захищати природу як найцінніше, що є в людей.

Для вивчення названих вище оповідань доцільно використати урок поглибленого розуміння й аналітичного засвоєння твору. Цей тип заняття передбачає попереднє прочитання учнями твору та його колективний аналіз. Готуючись до нього, учитель повинен бути свідомий думки, що аналіз твору на уроці позакласного читання має свої особливості: насамперед передбачає з'ясування безпосереднього його сприйняття учнями, осягнення проблематики, образно-композиційної структури, жанрової та естетичної своєрідності. Через обмеженість часу оповідання розглядається менш детально. Тому рекомендується через групові та індивідуальні домашні завдання надавати учням можливість спостерігати за естетичним утіленням авторської позиції в центральних проблемах, конфліктах, образах, композиційних компонентах художнього цілого. Конкретні висновки окремих школярів збагатять уявлення їхніх однокласників про твір, дадуть змогу зіставити враження й міркування кожного [1, с. 75].

Перед вивченням оповідань „Пригоди літнього дня” та „Пригоди зимового дня” доцільно дати учням випереджувальні завдання: дібрати ілюстрації до картин природи, які описуються в оповіданнях. На етапі мотивації навчальної діяльності доцільно провести бесіду за цими пейзажами. Можна ставити такі запитання: Яка картина найбільше вам подобається? Що ви можете про неї сказати? Чим саме вона найбільше вам запам'яталась?

На цьому етапі уроку доречно попрацювати над розвитком зв'язного мовлення школярів. До дошки викликається один з них, який заздалегідь вибрав собі картину. Його завдання полягає в тому, щоб описати, що на ній зображено, використовуючи якомога більше епітетів і порівнянь. Така робота не тільки активізує увагу учнів та підготує їх до сприймання навчального матеріалу, але й допоможе налаштувати клас на роботи з пейзажами в оповіданнях.

На етапі формування нових понять і способів дії слід ознайомити школярів з планом роботи на уроці, окреслити схему подальшої співпраці.

Доцільно, розповідаючи про самого автора, використати ілюстрації, фотографії письменника, його збірок. Зі вступного слова вчителя учні дізнаються, що вже після перших збірок оповідань критики заговорили про Є. Гуцала як про тонкого поета природи, прекрасного пейзажиста, який надав літературному пейзажу рис й особливостей самостійного жанру.

Письменника цікавить те, що йде від близькості до природи, від глибоких душевних сил, від міцної патріархальної моральності, від поетичної фантазії, почерпнутих із чистого джерела народної поезії, вірувань, мальовничих звичаїв. Він розповідає про сільських людей, про їхнє світосприйняття, протиставляє й доповнює внутрішній світ героїв світом природи.

Є. Гуцало все частіше відходить від прямого відображення внутрішнього світу; збільшує щільність, насиченість твору художніми деталями; модифікує різні літературні види: оповідання й новелу, літературний лист і літературний спогад, акварель й етюд, пейзаж і пісню, створюючи в такий спосіб нову модель жанру (новелу-пейзаж, новелу-пісню).

На цьому етапі уроку слід повторити теорію літератури й згадати, що таке пейзаж, художні засоби твору, оповідання, використовуючи метод незакінчених речень: *Пейзаж – це... , оповідання – це..* .

Наступний етап уроку – застосування знань, умінь і навичок. Увагу учнів учитель повинен спрямувати на розгляд героїв і те, як їхні характери взаємодіють з описами природи, як від них залежать. Перед розглядом літературних героїв доцільно провести міні-бесіду для того, щоб вони могли, розглядаючи образи, порівняти життя дітей із своїм власним. Можна поставити такі питання:

- Заплющте на декілька секунд очі та перенесіться в дитинство. (Лунає тиха музика). Пригадайте, як ви грались, коли їхали до бабусі в село, або просто гуляли лісом. Які картини з дитинства постали у вашій уяві?
- Якою була природа?
- Чи впливала вона на ваші ігри, настрої та думки?
- Згадайте, як відчуваєте себе, коли йде дощик, світить сонечко?

Після проведення такої бесіди діти стануть більш зосередженими й готовими до розгляду твору. Ділимо клас на дві групи, кожна з яких отримає своє завдання. Перша група буде досліджувати, як взаємодіють поведінка персонажів, їхній настрій та природа в літній день, а друга група – у зимовий.

Можна зорієнтувати дітей на певні питання, а саме:

- Що відчував малий Дениско, коли погода змінювалась?
- Як він реагував на зміни, що робив?
- Чи діяли герої твору відповідно до природних умов, у яких вони були?

Для закріплення вивченого матеріалу й розвитку асоціативного мислення роздаємо дітям аркуші й формулюємо завдання: за три хвилини зобразити літню та зимову пори року, використовуючи фарби та різнокольорові олівці. Після того, як час буде вичерпано, діти кріплять свої малюнки на дошку. Учитель проводить аналіз малюнків на основі бесіди-спостереження та разом з дітьми приходять до висновку, що фарби, запахи, звуки – це все, що можна побачити, почути й пережити. Велику роль у цьому випадку відіграє контекст. Художник-письменник нагнітає деталі речей і предметів, і за ними читач схоплює складну динаміку його почуттів і думок. Замість логічного аналізу фактів (настання зими, скороминучість життя, вічність краси, зафіксованої на полотні) – відчуття від них; замість передачі складного комплексу думок – не менш складний комплекс його настроїв і переживань.

На завершальному, підсумковому етапі уроку слід дати учням можливість самостійно висловити свої думки, використавши метод бесіди. Питання доречно поставити такі:

- Чи впливає природа на людину?
- Як передає автор характери героїв через природу?
- Чи можемо ми розглядати образ природи відірвано від образів-персонажів оповідань? Чому?
- Що для вас природа?
- У яких кольорах ви малюєте у своїй уяві зиму та інші пори року?
- Чим вони відрізняються? Які кольори домінують?
- Чому так легко зобразити кожну пору року?
- Чи потрібно її охороняти, піклуватись про неї? Чому?

Як домашнє завдання пропонуємо учням написати твір на одну з тем: „Природа й людина: хто переможе?“, „Мої поради тим, хто хоче берегти свій рідний край, свою землю”.

Отже, уроки позакласного читання повинні відрізнятись особливою емоційністю, різноманітними методичними прийомами, використанням ігор, схем, залученням учнів до активної роботи. Це дозволить акцентувати увагу дітей, збільшити обсяг навчального матеріалу, стимулювати читацьку діяльність школярів, прищеплювати інтерес й увагу до художнього слова.

Література

1. Куцевол О. М. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О. М. Куцевол // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 3. – С. 70–81.
2. Морозюк Н. Ф. Філософія добра і зла в оповіданнях Євгена Гуцала / Н. Ф. Морозюк // Українська література в загальноосвітній школі – 2006. – № 8. – С. 29–31.
3. Гуцало Є. П. Пролетіли коні : оповідання та повісті / Є. П. Гуцало. – К., 2008. – С. 80–89.
4. Уліщенко В. В. Представлення чи ілюстрування? / В. В. Уліщенко // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 9. – С. 44–48.

5. Фіщук В. Урок позакласного читання – виховання освіченої та всебічно розвинутої особистості / Володимир Фіщук // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 3. – С. 26-31.
6. Шевченко А. Феномен Євгена Гуцала / Анатолій Шевченко // Дивослово. – 2003. – № 3. – С. 22-24.



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

ВИКОРИСТАННЯ АУДІОВІЗУАЛЬНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ ГАННИ ЧУБАЧ

Сьогодні на особливу увагу заслуговує питання інтенсифікації навчального процесу, що полягає в тому, щоб за найменших витрат часу дати необхідну кількість інформації, домогтися її якісного засвоєння, сформувати такі вміння й навички, які допоможуть людині в майбутньому вільно почуватися в інформаційному просторі, у колективі, раціонально користуватися ними у своїй діяльності.

Із широким упровадженням у школах сучасної техніки: магнітофонів, відеоманітофонів, відеокамер, телевізорів, DVD-апаратури, мультимедійних програм, комп'ютерів – значно полегшується процес використання наочності. Таким чином, створюються сприятливі можливості для дидактичного застосування аудіо- й відеоінформації та вирішення низки організаційних проблем [2, с. 56].

Використання технічних аудіальних і візуальних засобів унаочнення навчального матеріалу є особливо доцільним при вивченні лірики, оскільки це сприяє створенню відповідної емоційної атмосфери, слугує своєрідним візуальним та звуковим фоном виучуваних поезій. Такий підхід украй необхідний, оскільки учні середнього підліткового віку відчують труднощі при сприйманні й осмисленні поетичних творів. Та й взагалі, у колі читацьких інтересів сучасних школярів ліричні жанри не займають значного місця.

Актуальність означеної проблеми зумовлює **мету нашого дослідження** – напрацювання ефективної методики використання аудіовізуальних засобів на уроках літератури рідного краю на матеріалі поетичної творчості поетеси-подолянки Ганни Чубач.

Психологами доведено, що аудіовізуальні засоби навчання значно покращують сприйняття учнями навчального матеріалу, сприяють концентрації їхньої уваги й зосередженості, але, що найголовніше, – роблять урок цікавішим, що позитивно впливає на якість засвоєння знань.

Експеримент, проведений американськими дослідниками, показав, що використання візуальних засобів під час вивчення нової теми на 20%

поліпшує результат. Коли ж до роботи залучаються одночасно слуховий і зоровий канали сприйняття інформації, то виникає більше шансів задовольнити потреби школярів, чиї стилі навчання можуть суттєво відрізнитися [4, с. 12].

Сьогодні вже доведено, що індивіди по-різному сприймають навчальний матеріал. Хоча всі фізично здорові люди однаково отримують інформацію за допомогою органів чуттів, та зазвичай один із способів її одержання домінує, і людина використовує його більш ефективно.

Наприклад, учнів, у яких при сприйманні інформації домінує слух, можна назвати **аудіалами**. Вони спираються на свою здатність швидше й міцніше запам'ятовувати почуте. На відміну від них, у **візувалів** у цих процесах активніше задіяні зорові рецептори, відтак такі реципієнти потребують подачі навчального матеріалу за допомогою засобів наочності: ілюстрацій до творів, малюнків, схем, таблиць, предметів тощо. **Кінестетики** продуктивніше навчаються за рахунок особистої участі в процесі здобуття знань, виконанні різноманітних завдань, проектів, при залученні їх до роботи в групах тощо.

Уроки літератури в сучасній школі вже неможливо уявити без використання **аудіовізуальних засобів навчання**. До них належать **аудіозаписи, аудіокниги, діафільми зі звуковим супроводом, кіно-, теле-, відеофільми, фрагменти навчальних радіо- й телепередач, мультимедійні презентації, відеоматеріали мистецьких сайтів з Інтернет-мережі** тощо.

При використанні аудіовізуальних засобів навчання на уроках літератури та в позаурочній роботі вчителю слід урахувувати психолого-вікові особливості учнів, їхні пізнавальні можливості, підготовленість до сприймання й засвоєння матеріалу, записаного на аудіовізуальних носіях [4, с. 10]. Важливо продумати їх органічне поєднання з іншими засобами навчання, а також урахувувати потенційні можливості в розвитку різних сфер особистості – інтелектуальної, естетичної, емоційної.

Методисти радять при підготовці й проведенні уроку з використанням аудіовізуальних засобів навчання провести серйозну **підготовчу роботу**:

- детально проаналізувати тему й мету уроку, зміст та логіку викладу навчального матеріалу;
- визначити обсяг та особливості знань, які повинні засвоїти учні (уявлення, факти, закони, гіпотези), необхідність демонстрування предмета, явища, їх зображення чи моделей;
- відібрати й проаналізувати аудіовізуальні та інші дидактичні засоби, визначити їх відповідність змісту й меті уроку, можливе дидактичне призначення;
- з'ясувати, на якому попередньому пізнавальному досвіді відбуватиметься вивчення кожного питання теми;

- визначити методи та прийоми активної пізнавальної діяльності учнів, досягнення ними міцного засвоєння знань, умінь і навичок.

Загалом найчастотніше практикують такі поєднання **аудіовізуальних засобів: статичні екранні й звукові посібники; динамічні й статичні екранні; динамічні екранні й звукові; динамічні й статичні, екранні, звукові.**

Продемонструємо вирішення означеної методичної проблеми на матеріалі вивчення лірики Г. Чубач на уроках літератури рідного краю. Прикметно, що її твори можна вивчати в різних класах, адже ця поетеса має чимало віршованих збірок для дітей дошкільного, середнього й старшого віку. А „доросла” лірика подільської мисткині вирізняється індивідуально-неповторним голосом, надзвичайною поетичністю, різноманіттям мотивів і форм й буде цікавою для учнів раннього юнацького віку. Також важливо, що чимало віршів Г. Чубач покладено на музику, а за мотивами її казок створено мультфільми [5, с. 85].

Пропонуємо методичні рекомендації щодо вивчення лірики Г. Чубач у 5 класі. На нашу думку, тут доцільно вивчати музичну казку у віршах „Лані Киця”, адже вона, окрім цікавого сюжету, містить різні завдання, гру в рими, цікаві для дітей молодшого підліткового віку. Сама жанрово-естетична своєрідність цього твору зумовлює використання аудіальних засобів – магнітофона, DVD-програвача або комп’ютера з колонками. Після **прослуховування аудіозапису** казки необхідно провести **бесіду на з’ясування первісного читацького враження**, адже діти мають різні рівні розвитку слухової рецепції.

Також у 5 класі можна вивчати твори Г. Чубач, за мотивами яких створено мультфільми. Це „Жук малий і волохатий”, „Черепаша Аха”, „Прикмети – не секрети”, „Це не сніжинки”. Вивчаючи ці вірші, доцільно використати **прослуховування аудіозаписів** з їхнім виразним прочитанням та **перегляд мультфільмів**, знятих на ці сюжети. Зауважимо, що проведення такого уроку потребує ретельної попередньої підготовки як учителя, котрий має подбати про наявність у класі необхідної демонстраційної апаратури, так й учнів, які повинні прочитати твори заздалегідь. Після перегляду мультфільмів, на підсумковому етапі заняття варто провести **бесіду з метою порівняння сюжету екранізації зі змістом віршів**. Домашнім завданням на такому уроці може бути **написання відгуку** про переглянутий мультфільм або завдання **створити власний вірш, намалювати ілюстрації** до поезій Г. Чубач або **мультфільму чи коміксу**.

Використати мультимедійний проектор і комп’ютер доцільно також на уроці вивчення таких віршів Г. Чубач, як „Я беру своє відерце”, „Ласий кіт Івашко”, „Біла чапля”, „Равлики”. Проте, якщо на попередніх заняттях задіявали аудіозаписи й екранізації творів, то тут можна використати **мультимедійну презентацію**. Структура такого уроку буде побудована

таким чином: на етапі підготовки до сприйняття поезії учитель має провести **вступну автентичну бесіду** про те, чи люблять діти працювати в саду, на городі, допомагаючи батькам („Я беру своє відерце”), або про домашніх улюбленців, їхні вподобання та вдачу („Ласий кіт Івашко”, „Біла чапля”), використовуючи такі запитання:

- Які рослини вам подобаються? Чим вони корисні?
- Чи є у вас домашні улюбленці? Які саме?
- Розкажіть про вдачу тваринок, ігри, які вони полюбляють?

На **етапі засвоєння нових знань та формування дій** учитель або підготовлені учні **виразно читають вірші**, це супроводжується **мультимедійною презентацією** із зображеннями картин життя людини й природи. Використання такого прийому допоможе унаочнити прослухане, краще сприйняти твір. На підсумковому етапі уроку можна використати завдання на поглиблення розуміння прочитаного: **підбір віршових цитат до ілюстрацій**. Ефективним є також **прийом усного малювання**, за допомогою якого учні розвивають уміння інтерпретувати прочитане, а також збагачують усне зв'язне мовлення.

Бажано, аби домашнє завдання було диференційованим. Діти за вибором **малюють** свою улюблену рослину або тварину й знаходять суголосний до малюнка вірш Г. Чубач або готують **альбом „Світ очима поетеси”**, де міститимуться ілюстрації до її творів.

Вивчати лірику письменниці-подолянки можна й на уроках літератури рідного краю в старших класах. Пропонуємо проаналізувати поезії „Крила”, „Хустка тернова”, „Не відлітайте, лелеки”, „Пісня про поле...”, „Горіло над морем багаття”, „Замовляю музику словам”, „Матері лист напишу”, „Я – жінка”. Варто зазначити, що майже всі вони покладені на музику, відтак цей урок доцільно провести у формі **літературно-музичної композиції** або **мистецького дослідження**.

Перед **прослуховуванням аудіозаписів віршів чи пісень на ці слова** учитель розповідає про те, що музичних творів на вірші Г. Чубач – понад 300. Подільська журавка, як лагідно найменують Ганну Танасівну, створила справжні пісенні перлини в співдружності з композиторами Олександром Білашем, Людмилою Єрмаковою, Тетяною Стаматті-Оленевою, Михайлом Чембержі, Людмилою Височинською. Поряд з тим Г. Чубач складає мелодії сама, причому не маючи музичної освіти! Записує пісню з власного голосу й віддає аудіозапис співакам. Вони вже роблять нотний запис мелодії, пристосовують її до своєї тональності та виконавської манери, змінюючи деякі нюанси. Так народжується новий варіант пісні, і Г. Чубач його приймає, а сама продовжує співати так, як чує мелодію тільки вона. Ця інформація допоможе старшокласникам повніше оцінити красу й досконалість прочитаних творів, а можливо, деяким, котрі мають музичні здібності, спробувати **написати власний варіант пісні**.

Значний емоційний та виховний потенціал має поезія Г. Чубач „Матері лист напишу”, при розгляді якої доцільно використати **аналітичну бесіду**:

- Яким настроєм пройнятий вірш?
- Про які моральні закони ненав’язливо нагадує поетеса?
- Чому лірична героїня вирішила написати матері листа від руки, а не надрукувати?
- Чи часто ви пишете листи близьким людям? Чи потрібне листування в нашому інформатизованому світі?

Після прочитання вірша „Я – жінка” доцільним буде використання методу **евристичної бесіди** про долю жінки в сучасному суспільстві:

- Якою, на думку поетеси, є жіноча доля?
- Що чекає на жінку в майбутньому?
- Що возвеличує мисткиня у своїй поезії?
- Якою, на вашу думку, повинна бути справжня жінка?

На уроках вивчення творчості Г. Чубач корисним буде **комбінування традиційних методів вивчення поезії з інноваційними**, використовуючи технічні засоби навчання. Емоційний відгук старшокласників викликає **перегляд відеоматеріалів про зустріч** Г. Чубач з вінницькими читачами в обласній універсальній науковій бібліотеці імені К.А. Тімірязєва 15 березня 2011 р., а також **відеозаписи культурологічної програми** подільської журналістки Ганни Секрет „Мистецькі самоцвіти”, присвяченої мисткині.

Отже, використання аудіовізуальних засобів удосконалює навчальний процес, робить його цікавішим, змістовнішим, дозволяє зосередити увагу учнів на головному, а також налаштувати їх на роздуми над моральними та філософськими проблемами. Навчальні заняття з використанням таких технологій потребують значної попередньої підготовки як учителя, так і учнів. Вони мають специфічну структуру, зумовлену дидактичною метою та змістом навчального матеріалу. Використання аудіовізуальних засобів навчання значно розширює можливості сучасного уроку української літератури, у тому числі уроків літератури рідного краю.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник / Наталія Волкова – К. : Видавничий дім „Академія”, 2001. – 134 с.
2. Головка Н. Урізноманітнення методів навчання засобами відеоінформації на уроках української літератури / Надія Головка // Українська література в загальноосвітніх школах. – 2000. – № 2. – С. 56-57.
3. Пометун О. Інтерактивні методи та системи навчання / Олена Пометун. – К. : А.С.К., 2007. – С. 8–12.
4. Чашко Л. В. Особливості сприймання та засвоєння учнями навчальної відеоінформації / Л. В. Чашко, В. П. Волинський // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 81–92.



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

ПОДІЛЬСЬКИЙ ГУМОР ХХ СТОЛІТТЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ

Художній твір – душа народу. Саме літературні твори є відображенням епохи й народної душі. Література рідного краю повертає нас у глибокі віки, знайомить з колискою нашого роду й навчає любити рідне слово та берегти його, як неоціненний скарб. Літературне краєзнавство поступово займає належне місце в навчальних програмах. Молоде покоління, вивчаючи твори літератури рідного краю, поринає в предковічні часи й відчуває свою причетність до батьківської землі.

Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є вивчення фольклорної спадщини та літературних творів, нав'язаних природою, історичними подіями, традиціями, звичаями, побутом і людьми певного краю [2, с. 322]. Вивченням особливостей літератури рідного краю займалися відомі педагоги та методисти, зокрема Н. Волошина, Л. Лісова, Б. Степанишин, Л. Фурсова, В. Шуляр. Уроки літератури рідного краю передбачають розв'язання таких завдань:

- поглиблювати знання про життя та творчість митців даної місцевості, розвивати інтерес до їхнього творчого доробку;
- виробляти особистісне ставлення до літератури рідного краю, розвиваючи вміння висловлювати свої думки про автора твору, героїв, художні образи;
- прищеплювати повагу до видатних людей рідного краю, їхнього внеску в національно-визвольну боротьбу, спонукати наслідувати їх у своєму житті;
- виробляти вміння бачити й цінувати красу й самобутність рідної землі;
- розвивати комунікативно-мовленнєві вміння школярів на уроках літератури рідного краю, практикуючи підготовку творів малої форми в усному та писемному варіанті (переказ-мініатюра з творчими завданнями, багатоваріантні міні-твори в контексті певної жанрово-стильової манери письма тощо) [5, с. 35].

Важливим аспектом у шкільному курсі літературного краєзнавства є вивчення творчості поетів-гумористів, зокрема таких, як Микити Годованця, Анатолія Бортняка, Анатолія Гарматюка, які добре відомі не лише в подільському краї, але й за його межами.

Часто їхній сміх звучить крізь сльози, але влучність гумориста й визначається в його вмінні викрити негаразди суспільства, хиби людського буття та характери окремих людей, завуалювати негатив, зробивши його сприйняття ще гострішим. Гостре відчуття народної психології, нерозривний зв'язок зі звичайними людьми та орієнтація на народну мораль роблять гумористів невід'ємними часточками народного портрету. Відкрите висміювання може стати для творця фатальним, адже гумор – це гострий ніж, який ріже неправду й свавілля, наругу над простими трударями.

Мета статті – з'ясувати особливості технології моделювання уроку літератури рідного краю за творчістю Микити Годованця, Анатолія Бортняка, Анатолія Гарматюка.

Такий урок найкраще провести у 8 класі. Його мета – привернути увагу учнів до читання сучасного гумору й сатири, ознайомити з іменами подільських гумористів, їхньою творчістю; розвивати навички самостійного пошуку матеріалів, акторські здібності, критичне й образне мислення; виховувати почуття гумору, любов до праці, розуміння потреби вчитися, засудження ледарів, хвальків, пустунів.

Цей урок може стати святом сміху й матиме назву „Сміймося на здоров'я” або ж „Чи є у вас почуття гумору?”. Його слід розпочати зі слова вчителя, який повідомить учням тему та мету. Важливим компонентом заняття стане епіграф: „Сміх – це сонце: воно проганяє зиму з людського обличчя” (Віктор Гюго). Можна, щоб двоє учнів були ведучими. Варто використати картки емоційного настрою „Світлофор”, щоб дізнатися про психологічну готовність до уроку.

На етапі актуалізації доцільно провести бесіду за такими запитаннями:

- Що таке гумор?
- Чи може людина жити без сміху?
- Чи справді сміх продовжує життя й допомагає емоційному піднесенню?
- Яких ви знаєте поетів-гумористів та які їхні твори вам найбільше подобаються?

Така бесіда підведе дітей до вивчення нової теми.

Етап сприйняття навчального матеріалу слід розпочати з вивчення біографії митців, але не слід подавати все в хронологічній таблиці. Краще використати форму художнього нарису, розповісти лише цікаві історії з життя, які захоплять учнів. Доцільно буде подати лише декілька найяскравіших моментів з життєвого шляху кожного гумориста. Окремо можна підготувати інсценізацію „Інтерв'ю з письменником”. Двоє учнів у веселій формі розповідатимуть про якийсь момент з життя одного з трьох гумористів, творчість яких вивчатиметься на уроці. Наприклад, це можуть бути дитячі спогади Анатолія Гарматюка. Для емоційного налаштування учнів варто підібрати спокійну мелодію (Йоганн Себастьян Бах „Повітря”) та вмонтувати її до відеоряду. Важливе значення на уроці має також книжкова

виставка та презентація жартівливих малюнків (художник В.І. Петренко), з яких також можна зробити виставку-галерею. Це можуть бути дитячі малюнки або ж творіння митців.

Наступний етап – конкурс на найкращу інсценізацію гуморесок, яких має бути три: „Коментар до пісні” Анатолія Бортняка, „Кручений панич і лозина” Микити Годованця та „Звідки гроші?” Анатолія Гарматюка. Інсценізацію кожної гуморески потрібно супроводжувати коментарем, щоб зрозуміти, як учні сприйняли той чи інший твір і які висновки зробили. Доречним буде використання прийому „Снігова куля”.

Журі, яке складатиметься з трьох осіб, визначить найкращих акторів-гумористів. Саме такий метод роботи допоможе налаштувати школярів на сприйняття гумористичних творів і стимулювати їх до роботи на уроці. Цікавим також буде конкурс на найкращого читця гуморесок. Переможці отримають жартівливі призи та нагороди.

На уроках з літератури рідного краю діти ознайомлюються із загальною характеристикою творчості письменника та здійснюють ідейно-художній аналіз кількох поезій за вибором вчителя. Слід обрати цікаві й повчальні твори та запропонувати прослухати їх аудіозапис у виконанні професійного актора або ж у авторському виконанні.

Для вивчення гумористичної спадщини поетів найкраще обрати такі твори, як „Добрий вовк” Микити Годованця, „Бучне весілля”, „Без шкідливих звичок” Анатолія Гарматюка, „Інтелігентна киця” Анатолія Бортняка. Після прослуховування гуморески необхідно зробити емоційну паузу для того, щоб учні усвідомили почуте. Далі слід провести бесіду за змістом виучуваного матеріалу, щоб виявити, наскільки школярі зрозуміли його, адже виконання гуморески – це не просто читання заради сміху, у таких творах потрібно вирізняти повчання й розуміти ідею, передбачену поетом-гумористом.

На етапі закріплення варто застосувати інтерактивну вправу „Мікрофон”, а також провести веселий турнір „Ваша версія”. Учні повинні продовжити гумореску, прочитану вчителем не до кінця. Домашнім завданням буде підготовка до конкурсу „Я гуморист”. Бажано спробувати створити власну гумореску в прозовій чи віршованій формі.

Такі уроки налаштовують на ефективну працю та відіграють значну роль у становленні майбутньої особистості, адже стимулюють до роздумів над людськими вадами, негативними явищами в житті.

Література

1. З-над Божої ріки. Літературний словник Вінниччини / упоряд. і заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 408 с.
2. Наукові основи методики літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н.Й. Волошиної. – К. : Ленвіт. – 2002. – 344 с.
3. Лісова М. І. Мета уроків з літератури рідного краю – поєднати образне мислення з логічним / М. І. Лісова // Сільська школа. – 2001. – № 20/21. – С. 3.

4. Фурсова Л. О. Позакласна робота з літератури рідного краю: методика, пошук, досвід / Л. О. Фурсова / Українська мова та література – 2002. – Жовтень (№ 40). – С. 5–9.
5. Шуляр В. І. Уроки літератури рідного краю: технологія підготовки та проведення / В. І. Шуляр // Дивослово. – 2003. – № 7. – С. 34–39.



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

**„ПЕЛЮСТКА ПОДІЛЬСЬКОГО САДУ”
(вивчення лірики Ніни Гнатюк на уроках
української літератури в 11 класі)**

Вивчення творчості письменників-земляків сприяє осмисленню історії рідного краю, його духовного життя, національних традицій, формуванню національної свідомості, патріотизму та є могутнім виховним засобом, що стимулює самовдосконалення й саморозвиток особистості учнів, для яких приклад вихідця з рідного краю слугує дієвою моральною школою.

На необхідність упровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес неодноразово вказували вчені-методисти Н. Волошина, М. Горда, А. Лисенко, В. Неділько, Є. Пасічник, С. Пультер, Г. Самойленко, Б. Степанишин, В. Шульженко та інші. Ними визначено основні поняття, на які потрібно опиратися під час розробки системи естетичного виховання в школі: художнє виховання, художня освіта школярів, естетичне виховання, система естетичного виховання, естетичне сприймання, естетичний ідеал, естетичне почуття, естетична свідомість, естетична оцінка, естетичні потреби, а також естетичні та художні смаки.

Мета статті – спроектувати урок вивчення лірики поетеси Ніни Гнатюк у старшій ланці школи.

Основне завдання вчителя – дібрати найефективніші засоби свідомого впливу на чуттєву сферу особистості з метою виховання художнього смаку. Одним з таких засобів є література. Жодна сфера діяльності людини не має такого емоційного впливу, як література. Це основний засіб спілкування між письменником, творцем прекрасного, і тим, хто знайомиться з ним. Але, на жаль, останнім часом, і це відомо кожному вчителю-словеснику, знизився інтерес учнів до уроків літератури, помітне небажання читати художні твори.

Щоб позбутися байдужості до вивчення художньої літератури, навчити учнів насолоджуватися художнім твором як мистецтвом слова, залучити їх до спілкування з письменником, його героями, потрібно виховувати в них інтерес до літератури, формувати їхні художні смаки. І робити це треба шляхом створення емоційних ситуацій, атмосфери творчості, відкриттів як на уроці, так і в позакласній роботі. Потрібно, щоб учні виступали в ролі дослідників, разом з учителем проникали в суперечливий і таємничий світ

художнього творення. Досягти цього можна завдяки проведенню в школі літературно-краєзнавчої роботи. Саме література рідного краю виступає важливим чинником відродження духовності, людяності, національної культури.

Вивчення літератури рідного краю формує більш чіткі уявлення про всю літературу, про прекрасне в мистецтві, тому має всі можливості для розвитку художніх смаків учнів. Матеріал рідної місцевості, знання і враження, набуті в процесі літературно-краєзнавчої роботи, полегшують сприймання творів художньої літератури, допомагають дітям глибше зрозуміти мистецькі цінності, розібратися в багатогранному світі мистецтва.

Літературне краєзнавство розкриває великі можливості для інтелектуального, морального та естетичного розвитку. Збагачуючись знаннями про рідний край, учні зростають духовно, замислюються над сенсом життя, над своїм походженням, своїми джерелами. Загальнолюдські та національні цінності пізнаються ними як свої, близькі для них. Проведення в школі літературно-краєзнавчої роботи розширює світогляд молоді, сприяє патріотичному й естетичному вихованню, формує художні смаки та уподобання учнів.

Процес формування їхніх художніх смаків під час вивчення літератури рідного краю розглядається нами як система, яка базується на ретельному відборі для вивчення в школі творчості найвідоміших місцевих письменників і їхніх найкращих творів, на використанні найефективніших форм і методів викладання літератури, на моделюванні різних емоційних ситуацій у процесі вивчення літератури рідного краю, на взаємозв'язках класної та позакласної роботи з літературного краєзнавства.

Доречним вважаємо вивчення на уроках української літератури творчості відомої поетеси Вінниччини – Ніни Юхимівни Гнатюк. Про неї писали багато письменників і науковців. Так, Платон Воронько зазначав: „Ніна Гнатюк – справді молода і справді талановита поетеса. Я маю на увазі не тільки її літа, а юну хвилю думок, свіжих образів, молодечу стурбованість за долю людства. Це ті риси, які стверджують поета. І вони є у творчості Ніни Гнатюк”. Анатолій Подолинний підкреслює: „Поезія Ніни Гнатюк відзначається проникливим ліризмом, схильністю до медитації, розкриває світовідчуття нашого сучасника, сповнена любові до України. Інтимна лірика поетеси передає складну гаму переживань закоханого жіночого серця. Метафоричність поетичного мислення поєднується з ритмомелодикою народної пісні, зі зблиском іронії та самоіронії”. Павло Тичина: „Це велика людська жага жити й творити на землі, це жага прозирнути в майбутнє, аж у тридцятий вік. І це дуже добра туга за тридцятим віком, бо кожному з нас хочеться подивитися: як там, у майбутньому, здійснюватиметься те, що ми зараз осьде розпочали. Бо ми впевнені в невмирущості своїх справ, у безкінечності життя. „Життя пломенить”... Мені подобається це слово. Мені подобається, коли воно звучить у вірші про доярку чи вчителя, інженера чи

шахтаря. „В життя нема спочину”. Так, поете, бо життя біжить, розквітнюється» [1, с. 321].

Поезію Ніни Юхимівни знають і люблять у всіх куточках України. Що й вже казати за рідне Поділля, де на її віршах виховувалося не одне покоління читачів – не тільки поетів, журналістів, учителів, а й представників інших професій. Вірші про історію й культуру рідного краю, подільське село і його невтомних трударів, красу материнства, піднесеність любові й гіркоту розлуки торкають найтонші струни людських душ.

Ніна Гнатюк – авторка поетичних збірок „Пелюстка ґрону”, „Прощання з березнем”, „Посіяла жито”, „Час колосіння”, „Дякую долі”, „Шовковиця”, „Поки люблю і вірю”, „Поміж небес і трав”, які отримали схвальні відгуки критиків і були поціновані літературними преміями.

Тему уроку пропонуємо сформулювати так: **„Пелюстка подільського саду”**.

Учитель ставить триєдину мету: ознайомити школярів з письменниками рідного краю, зокрема з життям і творчістю Ніни Гнатюк, проаналізувати ідейний зміст та поетичні особливості її творчості; розвивати культуру мовлення, читацький кругозір, уміння аналізувати ліричний твір, робити узагальнення, висновки; формувати естетичні смаки школярів; виховувати любов до рідного краю, повагу до його митців.

Урок розпочинається зі слова вчителя.

– Сьогодні в нас з вами чудова нагода перегорнути ще одну сторінку літературної Вінниччини й ознайомитися з творчістю талановитої сучасної письменниці, яку нам подарувала щедра на таланти Подільська земля, Ніни Гнатюк. Сподіваюся, що до творів цієї поетеси кожен з вас буде повертатися неодноразово.

Обладнання до цього уроку може бути різноманітним: презентація в Power Point, де будуть фото Ніни Гнатюк, місцевості, де вона народилася, інституту, де навчалася. Також доцільно підібрати світлини, які ілюструють поезію Ніни Гнатюк.

Епіграфом до заняття можуть бути слова з її вірша:

Я не згорю, не змовкну. Я – Людина.

Мені дано не час, не день, не мить.

В житті нема забутості, спочину, –

Життя розквітнюється, рясне, пломенить.

Важливим моментом буде пояснення, як діти розуміють ці слова.

Перед уроком доцільно поділити клас на дві групи („біографи” та „літературознавці”), кожна з яких виконує своє домашнє завдання: одні учні готують повідомлення про життя Ніни Гнатюк, інші – про її творчість.

Аналіз творчості нашої землячки варто розпочати словами вчителя.

Інтимна лірика Ніни Гнатюк – потужне крило її поезії. Неповторність віршів про кохання – у дослідженні їх найтонших нюансів від романтичного захоплення до гіркого розчарування. Про свої почуття лірична героїня збірки

„Мить вічності” говорить стримано, але надзвичайно виразно, бо в простій за своєю довершеністю формі приховуються глибокі емоції.

Показовою щодо цього є поезія „Хочу над річкою хату з соломи”. Вірш читає учень, під час його виступу звучить тиха музика, яка створює в дітей певний настрій.

Після аналізу поезії, учитель роздає своїм вихованцям аркуші паперу, на яких вони мають проілюструвати власні думки щодо почутого. Потім на дошку вивішуються найкращі роботи, учні захищають їх та розповідають, чому саме це вони зобразили.

Наступний етап уроку знову розпочинається зі слова вчителя, у якому діти підводяться до нової поезії, уже з іншої збірки Ніни Гнатюк – „Поміж небес і трав”.

Той, хто візьме до рук цю збірку, не відкладе її, доки не прочитає останнього рядка. У ній, без сумніву, кожен знайде щось своє, вистраждане, пережите... Більшість віршів, уміщених тут, – це маленькі трагедії життя, чи власного, чи суспільного. Нелегка доля України, української жінки описана Ніною Гнатюк у чудовій поезії „Уроки вишивки”. „Доля України вишита Хрестами...” Чи скажеш краще лише одним рядком? Почуття поетеси точно передані художником А. Чебикіним, його малюнки теж кудись летять поміж небес і трав, поміж землею й небом. Для адекватного розуміння учнями поезій учитель завчасно готує репродукції малюнків А. Чебикіна в презентації Power Point.

Учні декламують вірші, а потім здійснюється аналіз поезій.

Для узагальнення та підведення підсумку уроку вчитель може, використовуючи прийом „Мікрофон”, поставити такі запитання:

- Чи сподобалися вам поезія Ніни Гнатюк?
- Що сподобалося вам найбільше на уроці?

Закінчити заняття можна так: „Михайло Шевченко писав, що слово Ніни Гнатюк точне, містке, чесне й наукове; її метафора розлога, виразна, глибока, що дихає на повні груди; настрої природний, вільний; інтимні інтонації чисті, виховані на подиху польських садів та нестримному плині рідного Дністра. Так може писати лише та людина, яка вміє жити, жити по правді, не підлаштовуючись, не слухаючи, не згинаючись і маючи в серці найвищого Бога – любов до свої землі. До свого народу”.

Література

1. Гнатюк Н. Вересневі багаття / Ніна Гнатюк. – Вінниця : ПП „Едельвейс і К”. – 2007. – С. 320–324.
2. Забашта Л. В. Приємне знайомство / Л. В. Забашта // Радянська жінка. – 1965. – № 10. – С. 20.
3. Качкан В. А. Малюнки подільської осені / В.А. Качкан // Жовтень. – 1984. – № 11. – С. 89–96.
4. Ружинець Є. А. Свіча каштана від Ніни Гнатюк / Є. А. Ружинець // Літературна Україна.— 2002. – 11 липня. – С. 6.



Мар'яна Чайковська

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

**„Я НАЛЕЖУ УКРАЇНСЬКОМУ ПОЛЮ”
(вивчення лірики Євгена Гуцала в системі
уроків літературного краєзнавства у 8 класі)**

У період значних змін і перетворень, яких зазнає сучасна система загальної середньої освіти, актуальним є завдання естетичного виховання школярів, забезпечення їхньої високої художньо-естетичної освіченості. Один зі шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки – вироблення художньої культури, забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння знаннями в усіх важливих галузях мистецтва.

На думку методиста М. Лісової, шкільна практика засвідчує, що використання літературно-краєзнавчих матеріалів як засобу розвитку художніх смаків учнів не відповідає потребам часу, що робить суттєвими пошуки шляхів практичної реалізації формувальних можливостей літературного краєзнавства. Тому варто більше уваги приділити методиці літературно-краєзнавчої роботи в школі [2, с. 3].

Процес формування художніх смаків учнів під час вивчення літератури рідного краю розглядається нами як система, яка базується на ретельному відборі для вивчення в школі найвідоміших письменників рідного краю, їхніх найкращих творів, на використанні найефективніших форм і методів викладання літератури, на моделюванні різних цікавих, нестандартних, емоційно-забарвлених навчальних ситуацій, на взаємозв'язках класної та позакласної роботи з літературного краєзнавства.

Такі відомі вчені-методисти, як Є. Пасічника, Н. Волошина, Є. Пультер, Б. Степанишин, В. Шуляр, досліджували проблему вивчення літератури рідного краю в школі, адже це є важливим засобом поглиблення знань школярів про історію рідного краю та його найвидатніших діячів культури та мистецтва [4, с. 33].

Великий внесок у літературу України, зокрема Вінниччини, зробив видатний український письменник Євген Гуцало, життя і творчість якого, за шкільною програмою, вивчається в 5, 6, 7 класах. Проте учні опрацьовують лише прозову спадщину митця. Оскільки творчий доробок письменника дуже великий, вважаємо, що дітей потрібно також ознайомити з поетичними надбаннями земляка. Тому аби поглибити їхні знання про Є. Гуцала та показати чарівний світ поезії видатного майстра художнього слова, пропонуємо провести такий урок у 8 класі.

Мета статті – з'ясувати особливості технології проведення уроку літератури рідного краю у 8-му класі за поезією Євгена Гуцала.

Незважаючи на те що учні вже знайомі з життям та деякими оповіданнями письменника, учителю варто зацентувати увагу на ліричній спадщині митця, провести урок літературного краєзнавства так, аби це стало підсумковим етапом у пізнанні його творчої особистості, завдяки чому талант поета постане перед школярами в усій своїй багатогранності.

Темою уроку доцільно обрати цитату з вірша „Я... належу українському полю...» (Ліричний світ Євгена Гуцала)».

Мета уроку – поглибити знання учнів про життя й творчість письменника-земляка, ознайомити з його лірикою; удосконалювати вміння аналізувати вірші, пояснювати символічність образів; розвивати творчі здібності учнів, навички виразного читання; сприяти формуванню естетичних смаків; вихованню любові й пошани до рідного краю, усвідомлення того, що щирість особистих почуттів людини – невід’ємне багатство її духовного світу.

Тип уроку – засвоєння нових знань.

Наступний етап після оголошення теми й мети навчальної діяльності – актуалізація опорних знань учнів. Тут доцільно провести евристичну бесіду за такими питаннями:

- З чим у вас асоціюються слова „рідний край”?
- Чи часто письменники у своїх творах описують батьківську хату, розлогі поля, ті місця, де вони народилися?
- Імена яких митців-земляків вам відомі?
- Які з них описували у своїх творах малу батьківщину та рідну домівку?
- Хто є автором оповідань „Сім’я дикої качки”, „Олень Август”, „Хто ти”, „Діти війни”?

Для емоційного налаштування школярів на урок учитель пропонує послухати аудіозапис пісні „Рідний край” на слова та музику Лесі Вознюк.

На етапі пояснення нового матеріалу вчитель повинен подати нову, цікаву інформацію про Євгена Гуцала як поета, а також про його ліричну спадщину, адже діти знайомі лише з прозою письменника. Можна доручити кільком учням виконати випереджувальні завдання: підготувати короткі повідомлення про життєпис Є. Гуцала та дібрати висловлювання відомих людей (критиків, громадських діячів, майстрів художнього слова) про нього. Доцільно звернутися до мемуарів та спогадів письменника, адже саме вони якнайкраще відображають сутність його таланту та світосприйняття.

Аби діти краще зрозуміли особистість поета, важливим компонентом уроку є робота з епіграфом. Для цього ми дібрали цитату з вірша Євгена Гуцала:

*Дивно знати про те,
Що собі не належу ніколи,
Не належу собі –
І належать собі не кортить.
Я іду через поле –
Належу українському полю...*

На початку заняття можна запитати учнів, які думки викликають у них ці слова, а вже після опрацювання поезій з'ясувати, чи збігаються їхні початкові думки з новими, тими, що мають текстуальну основу.

1. Вступне слово вчителя:

„Природою в Євгена Гуцала було закладено такий могутній потенціал, що, здавалося, те потужне джерело битиме з його душі вічно.

Ми з вами вже знайомі з життям і творчістю цього митця, але знаємо його як прозаїка, а поета-лірика відкриємо в ньому сьогодні.

У 1981 р. вийшла друком перша поетична збірка Є. Гуцала „Письмо землі”. Далі з'являються книжки віршів „Час і простір” (1983), „Живемо на зорі” (1984), „Напередодні нинішнього дня” (1989). Поезія Євгена Гуцала – це певною мірою протест проти несправедливості в суспільстві. Він був одним з тих людей, які обрали не продажну славу, улесливість і матеріальні набутки шляхом брехні, мовчання, закривання очей на дійсність. Він обрав Слово. Правдиве, болюче... Гуцалові вдалося створити світ, де все пройняте настроєм, чистим порухом душі. Він створив світ без штампу, без колючого дроту і зрад”.

Вступне слово вчителя налаштує дітей на сприйняття навчального матеріалу. Тому далі доцільно ознайомити учнів з лірикою поета та зробити ідейно-художній аналіз його кількох творів. Для текстуального розгляду ми обрали поезії „...**Дивно знати про те, що собі не належу ніколи...**” та „... **І враз на чужині постане...**”.

Кожен урок літератури, особливо з літературного краєзнавства, повинен бути цікавим, насиченим, емоційно-забарвленим. Учні мають бути налаштовані на сприйняття твору, тому завдання цього заняття – зробити все для того, щоб художнє слово Є. Гуцала залишило слід в дитячому серці та пам'яті. Що стосується наочності та ілюстративного матеріалу, то слід використати портрети письменника, світлини, ілюстрації до віршів, пейзажні картини. Важливим моментом є зв'язок з теорією літератури: необхідно згадати такі літературознавчі терміни, як метафора, епітет, порівняння та ін.

Для проведення ідейно-художнього аналізу твору доцільно, на нашу думку, обрати групову форму роботи. Для цього потрібно розподілити учнів на чотири групи, кожна з яких буде виконувати індивідуальне завдання, а потім захищатиме напрацьоване, наприклад: 1) виразно прочитати вірш уголос (1-2 учні); 2) визначити віршовий розмір поезії; 3) розкрити тему та ідею поезії; 4) визначити художні засоби, особливості побудови поезії.

Аналіз наступного вірша ми здійснюємо в такий же спосіб, змінюючи завдання для груп. Для виконання ідейно-художнього аналізу поезії можна використати й іншу форму роботи: кільком учням дати індивідуальні завдання на картках (визначення теми, ідеї, жанру, художніх засобів, віршування), а потім заслухати звіти про результати їхньої роботи.

На етапі закріплення вивченого матеріалу цікавим завданням буде написання твору-мініатюри на тему „Моя Україно, усім серцем тебе я люблю

(за віршами Євгена Гуцала)”. Один з учнівських творів можна зачитати й повернутися до епіграфа. Діти повинні самостійно зробити висновок про те, яким постає ліричний герой поезій Є. Гуцала та наскільки глибоко розкривається патріотизм митця.

Підсумок уроку – це невід’ємна його частина. Варто запитати учнів, чого вони навчилися, що нового дізналися, що їх зацікавило. Це не лише дасть змогу з’ясувати рівень засвоєння ними теми, а допоможе вчителю-словеснику в його подальшій роботі. Кожне зусилля повинно бути оцінене належним чином, тому виставлення оцінок та їх вмотивування є обов’язковим.

Отже, літературне краєзнавство – це незамінний компонент шкільного курсу української літератури. Воно дає школярам змогу дізнатися про видатних митців, майстрів художнього слова, які народилися, жили і творили на їхній рідній землі. Основною вимогою до уроків літератури рідного краю є вивчення її в єдності із загальнолюдськими, національними й місцевими виявами, що дозволяє в окремому бачити загальне, а загальне осмислювати з погляду його конкретного значення. Під час вивчення біографії та творчості письменника-земляка в учнів формуються почуття національної гідності, патріотизму, любові до землі, на якій народилися та вирости, адже літературне краєзнавство – джерело національного самоусвідомлення, виразник історичного буття народу. Воно розкриває риси характеру українців, відображає звичаї, традиції певного регіону України, боротьбу за збереження своєї ідентичності.

Література

1. З-над Божої ріки. Літературний словник Вінниччини / упоряд. і заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – 408 с.
2. Лісова М. І. Мета уроків з літератури рідного краю – поєднати образне мислення з логічним / М. Лісова // Сільська школа. – 2001. – № 20/21. – С. 3.
3. Література рідного краю : посібник-хрестоматія // за ред. О. С. Кухар-Онишка, Л. В. Старовойт, А. Л. Ситченка. – Миколаїв, 1993. – 183 с.
4. Пасічник Є. А. Літературне краєзнавство в школі / Є. А. Пасічник. – К. : Рад. школа, 1965. – 136 с.
5. Письменники Вінниччини / упоряд. і заг. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 2001. – Вінниця, 2001. – 148 с.

Розділ V. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ



Юлія Вакарчук

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

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ У 9 КЛАСІ (на матеріалі п'єс Вільяма Шекспіра)

Світова драматургія й театр завжди брали й беруть активну участь у суспільному житті, впливаючи на свідомість особистості, її культуру, мораль, поведінку, ставлення до людей та навколишнього світу. Сьогодні, у час посиленого інтересу до історичного досвіду, зокрема культурної спадщини, яка допомагає відкривати нові можливості для соціально-моральних пошуків і формувати національну свідомість, здоровий естетичний смак, усвідомлення об'єктивних закономірностей розвитку художнього людинознавства, вагомість цих проблем значно збільшується.

На конкретних прикладах, зіставляючи окремі ілюстрації, фрагменти з кінофільмів, учням треба показати, що один і той же твір у постановці різних колективів мав немало сценічних варіантів, відмінних один від одного не лише грою акторів, загальним оформленням сцени, а й звучанням твору в цілому. Стали вже звичними в школі письмові роботи учнів після перегляду спектаклів, реферати, у яких оцінюється гра акторів на сцені.

Вивчення драматичних творів значною мірою сприяє активізації творчої активності дітей, забезпечує інтеграцію літературних знань і читацьких умінь, а сприйняття художніх колізій і досвід розв'язання драматичних конфліктів збагачують їхній особистісний потенціал, що поглиблює індивідуальну зорієнтованість навчання літератури загалом.

Для того, щоб урок зарубіжної літератури з вивчення драматичного твору пройшов ефективно, треба враховувати його загальні етапи: підготовку до сприйняття твору, його читання, підготовка до аналізу, аналіз, підсумок заняття, творча робота.

У процесі роботи над драматичним твором учитель не обмежується тільки опрацюванням тексту.

Стрижнем є послідовне спостереження за розвитком дії, її внутрішньою логікою. Здійснювати це потрібно в тісному зв'язку з проникненням у характери дійових осіб.

Риси персонажа, його соціальне обличчя, душевний стан виявляє мова. Тому під час аналізу драми предметом постійної уваги повинна бути мова дійових осіб, її своєрідність.

Слова, їх звучання, інтонація безпосередньо пов'язані з підтекстом.

Розкрити підтекст – значить з'ясувати сутність п'єси, узаємозв'язок між причинами вчинків персонажа та їх зовнішніми виявами. Проникнення в підтекст – ключ до справжнього розуміння п'єси. Навчивши дітей розуміти його, учитель виховує хорошого читача й глядача.

Типовими завданнями під час вивчення драматичних творів є такі:

- на з'ясування проблематики драми;
- на розкриття основних рис персонажів п'єси;
- на з'ясування композиції п'єси;
- на вивчення мови драматичного твору;
- на виразне читання в ролях окремих сцен або картин драми;
- на з'ясування елементів драматичного твору.

Вивчення драми на уроках зарубіжної літератури має певні труднощі як для учнів, так і вчителя. Ці твори важко сприймати, тому що в них відсутні описи, авторські характеристики, коментарі подій і вчинків героїв. Читаючи п'єсу, учень залишається віч-на-віч з діалогами, монологами, ремарками, за допомогою яких повинен зрозуміти характери персонажів, їхні стосунки та конфлікти. Така робота вимагає творчої уяви, емоційного сприйняття, аналітичних навичок. Значну допомогу у вивченні драматургії може надати звернення до мистецтва театру, для якого, власне, і створюються ці твори. Поєднання мистецтва художнього слова з режисерсько-акторською інтерпретацією п'єси – це шлях, який допоможе відчувати та уявити змістову багатозначність й естетичну спрямованість п'єси.

Робота учнів над драматичним твором вимагає врахування специфіки жанру, особливостей його сприймання учнями, а також тих дидактичних вимог, що ставляться до вивчення літератури в цілому. Тільки на цій основі можна забезпечити високу результативність уроків, на яких учні осмислюють драматичний твір.

П'єси В. Шекспіра – це ідеальний варіант для вивчення драматургії в школі. Філософська та емоційна глибина шекспірівських шедеврів має величезну кількість театральних, поетичних, музичних версій, уведення яких у шкільний урок створить атмосферу пошуку, творчого дослідження тексту драматичних творів.

Наведемо приклад уроку на тему „Вільям Шекспір, „Гамлет”. Місце образу Гамлета у світовій драматургії”.

Учитель починає заняття виразним словом про літературного генія та його шедевр:

– Майже чотири століття трагедія В. Шекспіра „Гамлет” слугує людству дзеркалом, у якому кожна епоха бачить своє неповторне обличчя. Щоразу зображення змінюється, відбиваючи дух і характери свого покоління. Важко сьогодні уявити, як сприйняли трагедію її перші глядачі, котрі прийшли на прем'єру до шекспірівського театру „Глобус” на початку XVII століття. Але можна припустити, що й у ті далекі часи вже була зрозумілою глибина та вічність питань, які поставив перед людством Гамлет:

- Що мудріше – самозаглиблення чи боротьба?
- Чи варто скорятися долі?
- Що вище – кохання чи обов'язок?
- Чи повинні добро та краса бути озброєними?
- Чи треба мислити, діяти, жити, якщо попереду на нас чекає смерть?

Гамлетівські питання нікого не можуть залишити байдужим, бо кожен, хто народжений з розумом та талантом, носить їх у своєму серці, шукаючи відповіді й не знаходячи їх. Безліч відповідей – це безліч трактувань образу Гамлета, якими керує мінливий час, що дарує людству віру в романтичну ілюзію, але частіше – кидаючи в пастку нездоланих обставин.

Доцільно буде розповісти підліткам про театральні постанови „Гамлета” різних часів.

Так, наприкінці XVIII століття Гамлета сприймали як романтичного героя. Німецький поет Й.-В. Гете порівнював принца Данського з дубом, посадженим у коштовну посудину, призначення якої – лише пестити ніжні квіти. Воля Гамлета скута постійними ваганнями та роздумами, як коріння дуба – маленьким посудом. Він слабкий, щоб помститися за батька та покарати злодіїв. Велика справа йому не під силу, тому що зусилля витрачаються на духовні страждання, які не завжди можуть урятувати від недосконалості світу, від зла, що оточує. Саме таким зіграв Гамлета видатний англійський актор XIX століття Генрі Ірвінг (1864). Самотній і витончений герой Ірвінга розгубився, його думка постійно шукає виходу зі скрутної ситуації. Убивство батька, якого юнак палко кохав, вимагає помсти, рішучих дій, але горде й чисте серце ще не вміє боротися.

На уроці літератури проводимо дослідження окремих актів дій п'єси відповідно до тієї сценічної версії, про яку розповідав учитель: бесіда; самостійна робота над завданнями; виразне читання монологів.

Велике значення для зацікавлення учнів шекспірівськими творами має заслуховування повідомлень учнів, які отримали завдання знайти й прокоментувати інформацію про екранізації, театральні вистави, утілення образів „Гамлета” в інших видах мистецтв.

Важливим акордом уроку є заключне слово вчителя:

– Театр В. Шекспіра – це дзеркало сподівань і розчарувань людства. Розуміння трагедії головного героя за чотири століття пройшло величезний шлях: від розгубленого юнака до автора апокаліпсису. Наприкінці XX століття режисери побачили у творі перемогу сили над красою – автомата над флейтою. Але це не остання версія, і будемо сподіватися, що початок нового століття подарує нам оптимістичні трактування вічно юного шекспірівськи трагедії.

Домашнім завданням буде написати сценарій кліпу до монологу Гамлета, тобто запропонувати музичне, ігрове оздоблення до поетичних рядків.

Наведемо ще один приклад. Урок на тему „Гамлет й Офелія в трагедії

В. Шекспіра „Гамлет”. Його мета – простежити долю цих персонажів у п'єсі, розібратися в причинах трагічності їхнього кохання; розвивати інтелект учнів; виховувати високі гуманістичні почуття. Форма проведення – урок-диспут.

Заняття доцільно розпочати зі слова вчителя:

– Кохання – це мова серця. Відомо, що суспільству довгий час доводилося виборювати це почуття й переконувати, що серце теж має право голосу, що можна любити не тільки Бога, але й людину. Скільки людських трагедій, скільки нещасних доль за час існування людства! „Ромео і Джульєтта”, „Анна Кареніна”, „Лейла і Меджнун” – різні народи, різні епохи, а тема одна: нещасне кохання, яке має минуле, але не має майбутнього. Світ „розхитаний”, у ньому все прекрасне приречене на загибель. Так сталося і в Шекспіровій трагедії „Гамлет”. Любов давала сили принцу Данському, але гідність його була принижена.

Перш ніж говорити про причини любовної трагедії Гамлета й Офелії, послухаємо сонет 66 В. Шекспіра.

Учень декламує й коментує його.

Далі вчитель проводить бесіду за питаннями:

- Який же Гамлет до підняття завіси?
- Яку трагедію він переписав?
- Що споріднює 66-й сонет та Гамлетовий монолог „Бути чи не бути?”?
- У чому правай Гамлет?
- Чи відчуває принц свою несправедливість до Офелії?
- Чим її поведінка відрізняється від поведінки матері Гамлета, Гертруди?
- Чому Офелія трагічно гине?
- Що відчуває Гамлет по смерті коханої?
- Чи може він проинятися болем втрати так, як Лаерт?
- Які шекспірівські герої переживають більшу трагедію в коханні: Ромео й Джульєтта чи Гамлет й Офелія?

Учні висловлюють власні думки, іноді навіть суперечливі. Вони пояснюють своє ставлення до героїв, наводячи приклади з твору.

Під час підведення підсумку уроку вчитель звертається до міжпредметних зв'язків: образ шекспірівської Офелії надихнув Лесю Українку на створення поезії. Учень декламує напам'ять вірш „Хотіла б я уплисти за водою, немов Офелія, уквітчана, безумна...”

Наприкінці заняття доцільно зробити висновки, які стануть заключним побажанням словесника своїм вихованцям:

– Нехай усі шляхи ведуть туди, де є життя. Можливо, у казку, де ростуть червоні троянди – квіти кохання.

Життя продовжується, боє любов. Людина повинна закохуватись. Отже, кохання вам і душевних злетів!

Домашнім завданням буде написання твору-роздуму на тему „Чи є

місце Гамлету в нашому сучасному світі?”.

Література

1. Вітченко А. О. Використання театральних інтерпретацій під час вивчення творів світової драматургії у школі / А. О. Вітченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2003. – № 3. – С. 41–43.
2. Мірошниченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Ф. Мірошниченко. – К. : Вища школа. – 2007. – 231 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 352 с.
4. Шинкаренко Н. Д. Система уроків вивчення західної драматургії другої половини ХХ століття / Н. Д. Шинкаренко // Зарубіжна література в школі. – 2008. – Липень (№ 13/14). – С. 2–8.
5. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі / Ф. М. Штейнбук. – К. : Кондор, 2007. – 316 с.



Руслан Кучерук

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

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ЕВРИСТИЧНОЇ БЕСІДИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Для ефективного викладання літератури, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів, необхідно визначити та систематизувати методи навчання літератури, розкрити можливості та межі кожного з них, мету й умови їх застосування. Методи навчання – це способи взаємодії вчителя й учнів на уроках, за допомогою яких здійснюється оволодіння знаннями, уміннями й навичками. Одне з найважливіших місць серед методів навчання займає евристична бесіда. Вона передбачає поглиблення первинного емоційно-художнього сприйняття реціпієнтами літературного твору та стимулювання їхніх інтелектуальних зусиль. Особистісно зорієнтована педагогіка прагне до виховання вільної людини, здатної до саморозвитку, самореалізації, самоосвіти. Доречне використання вчителем бесіди під час викладання літератури допомагає реалізувати ці методичні завдання.

Мета статті – розкрити педагогічний зміст методу бесіди, з'ясувати методичні особливості використання різних типів бесіди на уроках зарубіжної літератури.

Евристична бесіда як метод нараховує кілька тисячоліть. Уперше він увійшов до вжитку як „сократична бесіда”, що походить від імені славетного філософа, котрий вів зі своїми учнями філософські розмови, які мали на меті з'ясування істини не через пряме повідомлення, а шляхом активної розумової діяльності. Ян Амос Коменський радив учителям відродити „духовне повивальне мистецтво”, аналогічно оцінював роль бесіди й Ж.-Ж. Руссо. А. Дістервег називав евристичну бесіду вінцем шкільного

мистецтва, визначеним самою практикою. Учений констатував, що це метод, яким оперують видатні шкільні вчителі. Високо оцінював евристичну бесіду й К. Ушинський.

У радянські часи розробкою теорії методу бесіди займалися М. Кудряшов, Т. Бугайко, Ф. Бугайко, О. Мазуркевич, В. Неділько. В наш час евристичну бесіду як методом навчання досліджували О. Бєляєв, Н. Волошина, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, Ф. Штейнбук.

В. Неділько вважав, що педагогічною суттю цього методу є самостійний пошук учнями відповідей на запропоновану вчителем систему запитань. Дослідник виділяє евристичну бесіду, у ході якої комуніканти оволодівають новими знаннями; та репродуктивну, основною метою якої є актуалізація знань (створення психологічних передумов для сприйняття нового матеріалу чи закріплення) й підсумок вивченого. Важливого значення для ефективності застосування евристичної бесіди В. Неділько надає чіткій та логічній системі запитань. Вони повинні мати продуманий характер, неухильну послідовність, яка підводить учнів до глибокого усвідомлення матеріалу, причому шлях цей вони проходять значною мірою самостійно. Роль учителя полягає у визначенні напряму й формулюванні завдань, розв'язуючи які, учні досягають істини. Такий тип взаємозв'язку педагога й класу дає можливість створити атмосферу напруженої праці, причому виникає своєрідна ілюзія спільних роздумів, наче вчитель теж не знає відповіді на проблему й шукає її разом з учнями. Ефективність евристичної бесіди може забезпечити лише система запитань, що мають проблемний характер. Психологічною основою цього методу завжди були проблемні ситуації та питання. У процесі бесіди учні дістають зразок аналізу літературного твору й самі вчаться аналізувати його.

В. Неділько вважає, що евристична бесіда фактично є діалектичною єдністю методу літературознавчого аналізу та методу навчання й виховання в процесі вивчення літератури в школі. Дослідник виділяє певні недоліки методу евристичної бесіди. Головним з них є значна затрата часу на вивчення порівняно невеличкого за обсягом матеріалу. Щоб уникнути цієї вади, учитель вдається до елементів лекції; окремі найсуттєвіші питання й положення, які учням важко розкрити, він пояснює сам.

Бесіду як окремий метод навчання літератури виділяє й методист Є. Пасічник. Він вважає, що, „спираючись на вже відоме учням, їхній практичний досвід, за допомогою запитань можна підвести до потрібних узагальнень” [6, с. 118]. Учений наголошує, що цінність бесіди насамперед у тому, що саме в ході її швидко й оперативно виявляється ступінь розуміння окремими учнями та класом у цілому навчального матеріалу, міра сформованості вмінь і навичок. Особлива роль у цьому плані належить бесіді евристичного характеру.

Значну увагу методу бесіди надавала Л. Мірошніченко. На її думку, евристична бесіда – це метод, який передбачає поглиблення первинного

емоційно-художнього сприйняття учнями літературного твору та стимулювання їхніх інтелектуальних зусиль.

Створення проблемно-пошукових ситуацій під час проведення евристичної бесіди є важливою ланкою в роботі вчителя. Так, під час вивчення роману Ф. Достоєвського „Злочин і кара” доцільним буде дати дітям випереджувальне завдання: знайти в тексті цитатний матеріал, який пояснив би основні причини злочину. Питання бесіди, яка буде спиратися на підготовлений учнями матеріал, дозволить провести урок у річищі пошуку відповіді на поставлене на початку уроку питання: „Що спонукало Р. Раскольнікова скоїти злочин?”.

Заохочення старшокласників висловити припущення щодо вирішення проблеми допомагає провести урок цікаво, нестандартно, дозволяє виявити їхнє ставлення учнів до головних героїв, основних подій та проблем, порушених у творі. Удадо підібране вчителем питання – „Що могло б зупинити Р. Раскольнікова від скоєння вбивства?” – стане передумовою до активності учнів у висловленні власної думки.

Вимога довести свою точку зору може стати передумовою до використання на уроці диспуту. Думки його учасників можуть не збігатися щодо оцінки вчинку головного героя роману „Злочин і кара”, а також загальної характеристики даного персонажа. Спрямування мисленнєвої діяльності учнів, коригування відповідей вимагає від учителя глибокого розуміння концепції творчості Ф. Достоєвського, підведення старшокласників до осмислення християнських мотивів у творах письменника.

Завершальним етапом структури евристичної бесіди є узагальнення й систематизація знань. За умови її правильного проведення учні мають самі зробити висновки, які свідчать про розуміння прочитаного твору, про усвідомлення авторської позиції.

Евристична бесіда має декілька видів (залежно від того, яка роль у ній відводиться вчителю, а яка – учневі): це бесіда за заздалегідь визначеними питаннями, так звана „вільна бесіда”, і навчальний диспут.

Можна зробити висновок, що сутність евристичної бесіди полягає в тому, що це метод навчання, за якого учні самі доходять запланованих висновків. Ефективність цього методу залежить від двох головних умов: підготовленості школярів та продуманої вчителем системи запитань і творчих завдань.

Проілюструємо вищесказане фрагментом уроку з використанням евристичної бесіди.

Так, під час вивчення повісті В. Короленка „Діти підземелля” можна провести заняття, на якому порівняти головних персонажів як уособлення „двох світів” дитинства.

Після оголошення теми та мети уроку, проводимо актуалізацію опорних знань, яка реалізується у формі літературного диктанту.

Систематизацію та узагальнення знань за повістю „Діти підземелля” доцільно провести, використовуючи метод евристичної бесіди. Наведемо її орієнтовний план:

- Який твір написав В. Короленко? (Повість „В поганому товаристві”, скорочено цей твір називається „Діти підземелля”).
- Яка історія написання цієї повісті? (Події, зображені в ній, відбуваються в українському місті Рівне, де В. Короленко навчався в гімназії, починаючи з третього класу. В образі судді зобразив деякі риси, властиві характерові його батька. Твір був створений під час перебування на засланні в Якутії).
- Які проблеми піднімає автор у цій повісті? („Два світи” дитинства. Значення дружби в житті юних героїв. Проблема взаємин батьків та дітей).
- До теми знедоленого дитинства не раз зверталися зарубіжні та українські письменники. Пригадайте, які саме? (Борис Грінченко – „Грицько”, Михайло Коцюбинський – „Маленький грішник”, В. Гюго – „Гаврош” тощо).

Після актуалізації опорних знань можна запропонувати учням прослухати фонозапис пісні з кінофільму „Генерали піщаних кар’єрів” та дати завдання порівняти долі героїв пісні й твору, з’ясувати, що спільного вони побачили в цих дітей?

Учні роблять висновок, що як і ліричний герой пісні, Валек і Маруся живуть на вулиці, без нормальної їжі, домашнього тепла і, найважливіше, без материнської ласки.

Для аналізу твору доцільно використати бесіду за питаннями:

- Які позасюжетні компоненти твору використовує Короленко для характеристики персонажів? (Пейзаж, портрет, інтер’єр. Учні дають визначення цих понять).
- Який прийом застосовує письменник, зображуючи життя дітей? (Антитезу; учні дають визначення цього поняття.)

Порівняльну характеристику Васі й Валека можна скласти за такими питаннями:

- Знайомство переростає в дружбу. Чому між такими, здавалося б, різними хлопчиками, як Вася і Валек, виникла дружба?
- Що спільного в цих дітей?
- Чим вони відрізняються?
- Які зміни відбуваються у свідомості Васі й Валека під впливом дружби?

Питання до **порівняльної характеристики Соні й Марусі:**

- Як ви думаєте, у яких образах уособлено „два світи” дитинства? (Соні й Марусі).
- Чим відрізняються долі цих дівчаток?

На етапі систематизації й узагальнення набутих знань доцільно провести роботу над складанням плану порівняльної характеристики героїв.

План порівняльної характеристики.

1. Соня й Маруся як уособлення „двох світів” дитинства.
2. Спільне в їхніх долях: вік, сім'я.
3. Відмінність між дівчатками: портрет, умови життя, стан, здоров'я.
4. Історія з лялькою в житті героїнь.

Підводячи підсумки уроку, учитель коригує та узагальнює висновки, зроблені учнями, ставить відповідні питання:

- Сьогодні ми завершуємо вивчення повісті. Що візьмемо ми з собою в життя з цього твору?
- Яке домашнє завдання ви отримали на минулому уроці? (Уявити, що герої повісті – наші сучасники, написати їм листа. Зачитування листів.)

Таким чином, бесіда є ефективним методом у сучасній методичній науці. Чимало вчених уважає, що бесіда належить до найчастотніших методів на уроках літератури. Її перевагами є універсальність, доступність й ефективність. Евристична бесіда спрямовує учнів на активні роздуми, розвиває не тільки самостійне мислення, а й дослідницькі вміння, творчий підхід до справи. Отже, евристична бесіда має бути у творчому арсеналі кожного вчителя під час роботи над аналізом літературного тексту. Без неї не може бути ефективного, усебічного, глибокого, самостійного вивчення художніх творів на уроках зарубіжної літератури.

Література

1. Мартинчук Н. Активні методи ведення уроку / Наталія Мартинчук // Зарубіжна література. – 2005. – Травень (№ 17). – С. 21-24.
2. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Вища школа. – 2007. – 239 с.
3. Мірошніченко Л. Ф. Методи викладання світової літератури в школі / Л. Ф. Мірошніченко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 12. – С. 40–47.
4. Наукові основи методики викладання літератури : навч.-метод. посіб. / за ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 343 с.
5. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 246 с.
6. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів освіти / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт. – 2000. – 384 с.
7. Пультер С. О. Методика викладання української літератури в школі. Курс лекцій для студентів-філологів / С. О. Пультер, А. М. Лісовський. – Т. : Підручники і посібники, 2009 – 125 с.



Ольга Мазурова
студентка III курсу бакалаврату ІІМ
(Наук. керівн. – ст. викл. Кузьміна С. А.)

**КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОРИГІНАЛУ ТА
ПЕРЕКЛАДУ ІНОМОВНОГО ТВОРУ В
ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ**
**(на матеріалі перекладу Юрія Клена сонета П.Б.
Шеллі „Ozymandias”)**

Сучасна українська школа готує громадян третього тисячоліття, котрі мають європейський рівень освіченості, вільно володіють іноземними мовами, обізнані як з вітчизняною, так і зарубіжною культурою. У цьому контексті вагомим значення набуває творчість українських перекладачів, оскільки переклад – це не тільки універсальний засіб спілкування різних народів світу між собою, але й унікальний шанс дізнатись про культуру іншого народу, почерпнути знання з літератури, історії, країнознавства та інших галузей науки й мистецтва.

Серед славної когорти українських перекладачів чимало імен, пов'язаних з подільською землею. Це насамперед наші земляки, котрі народилися на теренах сучасної Вінницької області: Петро Ніщинський, Степан Руданський, Освальд Бургардт, Володимир Свідзинський, Леонід Мосендз, Василь Стус та ін. Не можна не назвати імен відомих письменників-перекладачів, життя яких у певні періоди було пов'язане з Поділлям: це Марко Вовчок, Микола Зеров, Михайло Драй-Хмара, Павло Филипович, Михайло Орест, Григорій Кочур, Ігор Костецький, Станіслав Тельнюк та ін.

Значне місце серед плеяди українських драгоманів посідає Юрій Клен – майстерний поет, перекладач, що належав до неокласиків, „п'ятірного грона нездоланих співців”, автор довершених перекладів з багатьох іноземних мов, у тому числі з німецької – Р.М. Рільке, В. Газенклевера, Е. Толлера, Й. Вінклера, англійської – В. Шекспіра, Дж.Г. Байрона, П.Б. Шеллі, французької – П. Верлена, А. Рембо, Е. Верхарна, П. Валері, російської – О. Пушкіна, М. Лермонтова, Ф. Тютчева та ін.

У середніх загальноосвітніх навчальних закладах різного профілю, де поглиблено вивчається іноземна мова, можна використовувати такий вид навчальної діяльності, як **робота над оригіналом та його перекладом**. Благодатним матеріалом для цього будуть переклади зарубіжних поетів, зроблені О. Бургардтом, котрий пізніше взяв собі псевдонім Юрій Клен.

Мета статті – запропонувати ефективні методи та прийоми компаративного аналізу перекладів Ю. Клена на уроках англійської мови в класах з поглибленим вивченням іноземної філології для розширення й удосконалення іномовних знань, умінь та навичок учнів.

За навчальними програмами гімназій та ліцеїв з поглибленим вивченням іноземної мови, окрім уроків англійської, є ще уроки зарубіжної літератури та письменства англослов'янських країн, переважно англійського та США. Саме на цих заняттях доцільно проводити порівняльний аналіз творів зарубіжних митців та їх перекладів. Пропонуємо за матеріал узяти вірш відомого англійського поета Персі Біші Шеллі „Ozymandias”, переклад якого належить Ю. Клену.

На початку уроку вчитель у формі короткого **лекційного повідомлення** розповідає про основні віхи становлення перекладацького таланту Ю. Клена, котрий народився 4 жовтня 1891 р. у с. Сербинівці (нині Жмеринського р-ну) у сім'ї німецького колоніста. Відомо, що він зростав у п'ятимовному середовищі, оскільки в родині розмовляли німецькою, доколишня шляхта плекала польську, селяни говорили українською, а мовою школи та офіційних державних установ була російська, а ще поряд мешкали ще й носії їдиш [3, с. 249-250]. Напевне, саме цей полілінгвізм і сприяв формуванню творчих здібностей майбутнього перекладача-поліглота. „Згодом до цих чотирьох мов долучилося знання класичних та кількох романських та германських мов” [3, с. 250], які Освальд вивчав у Немирівській гімназії.

Як згадував сам О. Бургардт, на гімназійний період припадає його палка зацікавленість літературною творчістю. Прикметно, що цей інтерес виник не тільки під впливом творінь професійних письменників, а під враженням від усної творчості народного оповідача, шевця Кані, у якого Бургардти винаймали в Немирові житло. Пізніше митець так оцінив вплив цього народного таланту: „він мене тоді, мабуть, пошив своїм байкарським хистом у поети і з музою навіки подружив”.

Після закінчення із золотою медаллю Першої (Олександрівської) гімназії в м. Києві юнак вступає на філологічний факультет Київського університету. Обравши романо-германський відділ, студент удосконалює свої знання іноземних мов. У цей період починається його активна перекладацька діяльність. Спочатку юнак займався переважно перекладами німецьких, англійських, французьких поетів, у 20 – на початку 30-рр. ХХ ст. друкував свої твори в українських часописах та книжкових виданнях [6]. Проте у зв'язку з переслідуваннями сталінським тоталітарним режимом української творчої інтелігенції в 1933 р. вимушений виїхати за кордон – до Німеччини.

Серед перекладених Ю. Кленом віршів – сонет англійського поета-романтика Персі Біші Шеллі „Ozymandias”. Перед його **виразним читанням** необхідно подати **культурологічний коментар**, без якого неможливе повне розуміння тексту. Вірш написаний митцем у 1817 р., у його основі – образ фараона Рамзеса Великого (давні греки нарекли його Озимандією), який правив Давнім Єгиптом у 1279-1217 рр. до н.е. З іменем цього єгипетського царя пов'язується період розквіту країни, та й сама його

особистість унікальна: він прожив 90 років! Ця цифра особливо вражає, зважаючи на те, що середня тривалість життя давніх єгиптян складала приблизно 30 літ. Рамзес II правив країною повних 67 років. Він уособлював її велич та могутність і здавався сучасникам безсмертним. За свідченням давньогрецьких істориків, на одній з велетенських статуй Давнього Єгипту в Луксорі був такий надпис: „Я, Озимандія, цар царів; якщо хто побажає дізнатися, ким я є й де лежу, нехай перевершить мене хоча б в одному з моїх подвигів”. Цей пам’ятник був зруйнований і не дійшов до наших днів.

Після читання твору англійською мовою, учні **самостійно роблять його підрядник** або **ознайомлюються з варіантом**, виконаним задалегідь кимось з них. Такий вид діяльності вдосконалює перекладацькі здібності старшокласників, навички роботи зі словниками. Потім учитель проводить бесіду, спрямовану на з’ясування ідейно-художнього змісту сонета П.Б. Шеллі:

- Що розповів мандрівник ліричному герою? Яку картину ви уявили?
- Що символізують образи-домінанти поезії – руїни колись величної статуї та безмежна пустеля?
- Як поет характеризує фараона? Якою особистістю він був?
- Порівняйте свідчення істориків про напис на пам’ятнику Рамзесу II і тим, що зафіксований у сонеті П. Б. Шеллі. Чи співзвучні вони?
- Як ви розумієте останні рядки вірша?

Ozymandias P.B. Shalley	Підрядник
<p><i>I met a traveller from an antique land Who said: "Two vast and trunkless legs of stone Stand in the desert. Near them on the sand, Half sunk, and shattered visage lies, whose frown And wrinkled lip and sneer of cold command Tell that its sculptor well those passions read Which yet survive, stamped on these lifeless things, The hand that mocked them and the heart that fed. And on the pedestal these words appear: 'My name is Ozymandias, King of Kings: Look on my works, ye mighty, and despair!' Nothing beside remains. Round the decay Of that colossal wreck, boundless and</i></p>	<p>Я зустрів подорожнього зі стародавніх країв, Котрий сказав: «Дві велетенські кам’яні ноги без тулуба Стоять у пустелі. Біля них, на піску Напівзаметене розбите обличчя, чия насуплена І скривлена губа з презирством холодної зверхності Говорить про те, що скульптор добре ті емоції спостеріг, Котрі пережили, закарбовані на цих безжиттєвих речах, І руку, яка відтворила їх, і серце, що їх породило. І на п’єдесталі ці слова з’явилися: „Моє ім’я – Озимандія, Король Королів: Погляньте на мої творіння, о могутні, і здрігніться!” Нічого, окрім руїн. Навколо залишків З того колосального розвалища, безмежні й пустельні,</p>

<i>bare, The lone and level sands stretch far away</i> [7].	Самотні та рівні піски простягаються в далечинь.
--	--

Після обговорення змісту першоджерела й підрядника учні можуть **прослухати аудіозапис** цього твору, покладеного на музику композитором Борисом Лятошинським (переклад Г. Грінкевича). Такий вид роботи дасть їм змогу глибше й на вищому емоційному рівні вдуматися в зміст твору. Далі старшокласники **ознайомлюються з перекладом** „Ozymandias” Ю. Клена:

Переклад Юрія Клена Озимандія	Переклад Василя Мисика Озимандія
<p><i>Я стрів мандрівника з країн чужих, І він сказав: серед пісків пустині Уламок статуї лежить донині – Без торсу дві ноги, а біля них Обличчя стерте; в складці уст німих Презирства вираз гордий і камінний І розказу холодного печать. Різьбяр умів ті пристрасті читать, Що в мертвім камені перетривали І майстра, що потрапив їх віддать, І серце владаря, що їх плекало. Зберіг нам давній камінь кілька слів: „Я – Озимандія, я – цар царів. І це – діла мої. Тремтіть, хоробрі!” Навколо – пусто все, і в далечинь Ген-ген заходять аж під самий обрій Безмежно золоті піски пустинь [5].</i></p>	<p><i>Я стрів мандрівника – й такі слова Він мовив: „Статуя серед пустині Стоїть розбита, поряд – голова Поцерблена, і з уст її донині</i></p> <p><i>Не стерся усміх владної гордині. Як видно, добре скульптору були Ті риси знані, що пережили І руку майстра, й серце, що до зброї</i></p> <p><i>Та твалту прагло. Нижче – кілька слів: „Я – Озимандія, я цар царів, А це – діла мої. Тремтіть, герої!”</i></p> <p><i>Навколо – пустка, та руїни тінь, Німі уламки статуї старої, Та безконечна мертва далечинь [4].</i></p>

Доцільно здійснити **компаративний аналіз цього варіанта та оригіналу**. Пропонуємо зробити це за пам’яткою, з’ясувавши:

- чи зберігає український перекладач сонетну форму й кількість рядків;
- чи адекватно передає образ зруйнованої статуї, уламки якої зберегли вираз зверхності над людьми;
- чи вдало відтворює Ю. Клен образ пустелі?
- чи вдалося українському митцеві передати у своєму варіанті задум П. Б. Шеллі.

Старшокласники з’ясовують, що в передачі форми твору Ю. Клен відходить від жанру сонета, збільшивши канонічну кількість рядків з 14 до 17. Таке розширення спостерігається в першій строфі, де замість належних 4 віршових рядків стає 7. Використовуючи прийом **лінгвістичного спостереження**, учні аналізують Кленові відповідники до слів та словосполучень першоджерела: *antique land* (країн чужих), *two vast and trunkless legs of stone* (без торсу дві ноги), *half sunk, and shattered visage lies*

(обличчя стерпе), *frown and wrinkled lip and sneer of cold command* (в складці уст німих презирства вираз гордий і камінний і розказу холодного печаті). У ході аналізу робиться висновок, що перекладач удається до інверсій, трансформацій, лексичного розширення, проте це все слугує якомога повнішій передачі домінантного образу зруйнованої статуї фараона. Використання емоційно-забарвлених застарілих слів *уста, торс, камінний* (замість кам'яний), *розказу* допомагає автору створити величний образ Озимандії – „царя царів”.

Цей самий прийом архаїзації мовлення спостерігаємо і в другій строфі при передачі іномовних слів українськими відповідниками, зокрема *sculptor* (різьбяр), *passions* (пристрасті – замість емоції), *survive* (перетривали), *the hand that mocked them* (майстра, що потрапив їх віддати), *heart that fed* (серце владаря, що їх плекало). Розширення Ю.Кленом метонімії *the hand* (рука) словом *майстер*, *heart* – *серце владаря* робить метафоричні образи вірша більш зрозумілими.

У третій строфі напис на пам'ятнику передано адекватно. Ю. Клен доречно замінює авторське *King of Kings* на більш природний український еквівалент *цар царів*. Проте певну невідповідність убачаємо в заміні слова *mighty* (могутні) на *хоробрі*.

Дещо трансформує перекладач й останній терцет, у якому зосереджується на описі безмежної пустелі, залишивши поза увагою ключовий образ руїни, занепаду, що увиразнює безглуздість фараонового та будь-чийого марнославства, від якого так само, як і від колись величної статуї владаря Єгипту, не залишається нічого – *Nothing beside remains. Round the decay / Of that colossal wreck.*

У ході компаративного аналізу оригіналу й перекладу доцільним вважаємо використання **прийому „Вибери синонім”**, коли учням пропонується визначити, яке зі слів синонімічного ряду більш адекватно відтворює авторський задум, наприклад:

- *antique* – стародавній, давній, античний;
- *remains* – залишки, останки, тлін, посмертні твори, пережитки, реліквії, сліди минулого;
- *decay* – гниття, розкладання, руйнування, занепад, руйновище;
- *wreck* – аварія, загибель, крах;
- *lone* – поет. – самотній, одинокий; 2. відокремлений, усамітнений; 3. занедбаний, покинутий.

У кінці уроку вчитель робить висновок, що переклад Ю. Клена досить повно передає авторський задум, і хоча в деяких моментах український митець відходить від оригіналу, проте ці трансформації не шкодять, а навпаки, увиразнюють ідею сонета П. Б. Шеллі.

Можна також навести цитату з Кленової статті „Леся Українка і Гайне”, де поет чітко сформулював завдання, поставлене перед перекладачем: „Віддати метр і ритм оригіналу, зберегти ту саму кількість рядків, зберегти

характер і послідовність рим, і, коли треба, то передати й звукову інструментовку. До того, у ці тісні, заздалегідь поставлені рямці, треба вкласти той самий зміст” [4, с. 19]. Таким чином, виступаючи проти штучності й вульгаризації мови перекладу, Ю. Клен наполягав на максимальному збереженні його змісту й при цьому відтворенні ритміки та мелодійності оригіналу. Але сукупність цих завдань була для нього не догмою, а ситуативною комбінаторикою пріоритетів. Адже він – передусім поет зі своїм індивідуально-творчим стилем, з якого походить вишукана простота й природність звучання його поетичної фрази, що в ній випрозорюється, немовби стає виразнішим, яснішає й трансльований ним зміст [2].

Як **домашнє завдання** можна запропонувати учням зробити порівняння перекладів вірша „Озимандія” П. Б. Шеллі, що належать іншим українським письменникам-перекладачам, зокрема І. Франку, Г. Кочуру, Я. Славутичу, В. Копілову, С. Караванському, Г. Грінкевичу [5], а також їхнім російським колегам – К. Бальмонту, В. Микушевичу, Д. Вінсачі та ін.

Література

1. Бургардт О. Леся Українка і Гайне / Освальд Бургардт // Українка Леся. Твори : у 7 т. / Леся Українка / Леся Українка. – К., 1927. – Т. 4. – С. 7–24.
2. Коломієць Л.В. Юрій Клен як розбудовник перекладацької школи неокласиків / Лада Коломієць // Мовні і концептуальні картини світу : зб. наук. праць. – К. : Вид. дім Дмитра Бураго, 2005. – Вип. 18. – Кн. 1. – С. 228–231.
3. Качуровський І. Життя і творчість Юрія Клена // Качуровський І. Променисті силуетки : лекції, доповіді, статті, есе, розвідки / Ігор Качуровський. – К. : ВД „Кієво-Могилянська академія”, 2008. – С. 249–299.
4. Мисик В. Озимандія : [вірш] // Мисик В. Захід і Схід : переклади / Василь Мисик. – К. : Дніпро, 1990. – С. 125.
5. Українські переклади вірша П.Б. Шеллі „Озимандія” // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.btb-net.com/articles/77>
6. Чижевський Д. Юрій Клен – вчений та людина // Д. Чижевський. Філософські твори : у 4 т. / Дмитро Чижевський. – К. : Смолоскип, 2005. – Т. 1. – С. 244–253.
7. Shalley P.B. Ozymandias // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.btb-net.com/main/76/ozymandias-shell-msterya-chimstifkatsya>



Ольга Стужна

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

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Однією з найгостріших у викладанні зарубіжної літератури залишається проблема аналізу художнього твору. Вирішувати її найкраще за допомогою проведення компаративного аналізу. Це новий методичний шлях, який ґрунтується на набутках компаративістики – науки, метою якої є виявлення міжлітературних зв'язків на основі зіставлення творів і явищ національних письменств одного чи різних історичних періодів. Метою компаративістики є

глибоке розкриття ідейно-естетичних сутностей кожного з порівнюваних творів чи процесів, історико-літературне пояснення відповідностей або відмінностей літературних явищ різних письменств, сприяння розумінню духовної єдності, національної своєрідності різних літератур у культурно-історичному розвитку суспільств.

Про можливості компаративістики як шкільної методики аналізу тексту йдеться в працях Д. Наливайка. Питання компаративного аналізу є актуальним напрямом сучасної методики, серед найбільш вагомих студій – дослідження Л. Мірошніченко, Т. Нефедової, Н. Волошиної, О. Ніколенко, О. Куцєвол, Ж. Клименко, А. Градовського, В. Бабенко. Повнішому розкриттю творчих здібностей учнів, формуванню полікультурної компетентності на уроках компаративного аналізу допомагають елементи методичних концепцій Ю. Ковбасенка, Є. Волощук, О. Ісаєвої. Досвід сучасних студій ґрунтується на педагогічних ідеях В. Сухомлинського та технології особистісно зорієнтованого навчання.

Шкільний курс зарубіжної літератури дає багатий матеріал для використання можливостей компаративного аналізу, який передбачає порівняльно-історичне дослідження. Елементи цього різновиду аналізу на уроках зарубіжної літератури доцільно вводити з 5 класу. Його можна проводити в різних класах, але найдоцільніше – в старшій ланці загальноосвітньої школи.

Робота буде успішною, якщо вчитель вирішить такі питання: з якою метою застосовувати означений підхід; що саме з компаративістики можна привнести в шкільну практику; як організувати діяльність учнів.

Компаративний аналіз на уроках літератури складається з таких етапів: підготовчого, реалізації та узагальнення. Кожен з них має свої особливості, методи та прийоми. Докладніше проілюструємо це на прикладах.

Тема – „Синій птах” М. Метерлінка та „Лісова пісня” Лесі Українки крізь призму філософії символізму.

Мета: поглибити знання учнів про естетику й філософію символізму як художнього напрямку; розвивати навички порівняльного аналізу творів української та зарубіжної літератури в контексті епохи й загальнолюдських проблем; сприяти вихованню високих моральних якостей учнів.

Урок варто розпочати зі слів про шукання кожним автором свого читача, про важливість для письменника знайти таку аудиторію, яка б розуміла найтонші натяки та душевні порухи митця. Особливо, коли це стосується творчості Моріса Метерлінка та Лесі Українки, які репрезентують драму ХХ століття.

Кожен урок компаративного аналізу потребує попередньої підготовки учнів. Задля ефективної роботи, оптимального використання часу доцільним є випереджальне опрацювання біографії письменників, текстів творів з підбором цитат. Перед уроком учнів слід поділити на

творчі групи (по 5-6 осіб) і спрямувати їх на дослідження певної проблеми. Це можуть бути короткі повідомлення на такі запитання:

- Чому поява перших п'єс ще молодого бельгійського автора викликала таке зацікавлення широкого кола читачів / глядачів?
- Чи була Леся Українка обізнаною з творчістю Моріса Метерлінка?
- Чому обидва автори вибрали для своїх п'єс жанр драми-феєрії?

Дослідницька робота в групах спонукає учнів до роздумів. Для глибшого засвоєння такого матеріалу, доцільним було б записати відповіді на них у вигляді тез на дошці.

Учні дійшли висновку, що саме психологічний критерій дає підстави віднести обох письменників до інтуїтивного психологічного типу, а отже, до символізму. Вибір жанру драми-феєрії дав можливість драматургам за допомогою перетворень, фольклорних образів-символів, ліричної тональності, зіставлення двох світів передати своє бачення й відчуття світу, перевести мову символів на загальнозрозумілу.

Працюючи з цими двома творами, варто провести словникову роботу й пригадати визначення ремарки. На уроці зарубіжної літератури аналіз авторських ремарок повинен проходити за планом:

1. Для чого потрібні ремарки в п'єсах?
2. Чому вони такі докладні?
3. Які художні засоби використовують у ремарках?

Для старшої ланки під час компаративного аналізу творів характерне застосування дослідницької роботи, тому подальша діяльність у групах буде саме такого характеру. Хоч учні вже повинні знати, як виконуються подібні завдання, але перше дослідження варто провести під керівництвом учителя, а далі діти, маючи зразок, зможуть працювати самостійно.

Пропонуємо зробити в такій роботі акцент на зорових і слухових образах, символах, а також на головних героях, їхній характеристиці. Обов'язковим має бути порівняння п'єс. Учні повинні навчитись бачити спільні та відмінні риси характерів, і схожість типу творення образів митцями.

Десятикласникам потрібно допомагати, тобто вчитель має бути підготовлений до будь-яких запитань, які можуть виникнути в ході навчання. Також варто в конспекті уроку зазначити точні назви глав, сторінки з книг, де є образи, над якими працюватимуть діти.

Учні повинні зрозуміти, яка роль у текстах п'єс відводиться авторським ремаркам, які не тільки роз'яснюють інтонації, жести, міміку, рухи тіла, що супроводжують репліки персонажів, передають авторське ставлення до них, доповнюють уявлення про характер дійових осіб, перетворюються на ліричні відступи, не тільки створюють настрій, а й за допомогою кольорів-символів, докладного опису предметів, явищ, їхніх дій малюють словесну картину-враження в просторі, супроводжують її звуками й рухами. Це – створені автором „картини бачення іншого світу”.

Узагальнення вивченого можна провести як підсумок роботи груп. Учні в 10 класі можуть вислухати один одного, висловити свою думку й оцінити роботу інших. Вони повинні самі помітити схожість мотивів та ремарок у п'єсах Моріса Метерлінка та Лесі Українки.

Порівняльний аналіз творів різних письменників дає змогу виявити при багатьох відмінностях індивідуального стилю спорідненість авторів передовсім на духовному рівні.

Домашнім завданням може бути творча робота на тему „Символічні образи п'єси „Синій птах” М. Метерлінка та „Лісова пісня” Лесі Українки”.

Розглянемо ще один приклад використання компаративного аналізу на уроках позакласного читання під час вивчення зарубіжної літератури в шостому класі середньої школи.

Тема – „Є воля до життя – є людина!” (за творами Дж. Лондона „Жага до життя” та О. Довженка „Воля до життя”).

Мета: дослідити силу людського характеру, утілену в образах лондонівського та довженківського героїв; розвивати навички порівняльного аналізу творів, що вивчаються; виховувати в учнів прагнення бути сильними особистостями.

Урок позакласного читання варто розпочати з поетичної хвилини, щоб учні налаштувалися на роботу й зрозуміли, про що йтиметься (це може бути й епіграфом до уроку). Вірш обирає сам учитель, але в ньому обов'язково має бути мотив волі до життя. Далі, щоб наблизити учнів до проблематики творів, варто провести бесіду за епіграфом і пояснити поняття „воля до життя”.

Значне місце на уроці зарубіжної літератури займає проведення словникової роботи з визначення таких явищ, як „екстремальні ситуації” та „пафос”.

Учні отримали випереджувальне завдання підготувати повідомлення про життя письменників і прочитати твори, які вивчатимуться на уроці.

Після учнівських доповідей доцільно провести бесіду, у ході якої учні мають дійти висновку, що і Дж. Лондон, і О. Довженко зобразили вольову, сильну людину, яка здатна перемогти природу й обставини, а також звернути увагу учнів на роль природи. Наступним завданням буде робота з текстом, під час якої діти шукатимуть описи та цитати про природу. Окрім природи, вони мають схарактеризувати оточення героїв.

Під час роботи з текстом ми одночасно характеризуємо головних персонажів за допомогою методу „Гронування”. Потім учні знаходять спільні риси та роблять узагальнення щодо цих двох характерів.

Варто наголосити на одній суттєвій відмінності цих героїв – ставлення до дружби, яка відіграє різну роль в їхньому житті (Джек Лондон зображує людину-індивідуаліста, а Довженко – колективіста). Учні повинні бачити цю відмінність у поведінці героїв і подумати, чим була дружба для них.

Для узагальнення роботи над образами та творами в цілому рекомендуємо розгадати кросворд, який би дав відповідь на питання: що об'єднує лондонівського й довженківського героїв. Кросворд має бути підготовлений учителем, ключовим у ньому є словосполучення „воля до життя”.

Отже, значне місце в шкільній літературній освіті посідає компаративне вивчення творів зарубіжної та української літератур, оскільки в сучасних середніх навчальних закладах є дві дисципліни – українська й зарубіжна літератури, які необхідно зіставляти й пов'язувати.

Таким чином, тема компаративного аналізу надзвичайно актуальна й цікава, причому не тільки на уроках літератури. Цей аналіз багатогранний і практикується в різних галузях знань. Використання компаративістики на уроках допомагає вчителю не тільки закріпити вивчений матеріал, але й розширити кругозір учнів, навчити їх ширше й глибше мислити, робити висновки та узагальнення.

Література

1. Вершина Л. Г. Уроки компаративного аналізу в сучасній школі / Л. Г. Вершина // Зарубіжна література в школі. – 2007. – № 1. – С. 37–50.
2. Клименко Ж. В. Використання елементів компаративістики в шкільній практиці: сучасні методи вивчення зарубіжної літератури в школі / Ж. В. Клименко // Всесвітня література та культура в навчальних закладах України. – 2001. – № 1. – С. 54–55.
3. Куцевол О. М. Методика уроку компаративного аналізу / О. М. Куцевол // На допомогу вчителю зарубіжної літератури. – 2005. – № 1/2. – С. 14–18.
4. Куцевол О. М. Урок компаративного аналізу у системі сучасної шкільної літературної освіти / О. М. Куцевол // Сучасний погляд на літературу. Доповіді та повідомлення обласної науково-методичної конференції. – Вип. 2. – Вінниця, 2002. – С. 56–69.
5. Макаренко Л. В. Компаративний аналіз / Л. В. Макаренко, Д. С. Наливайко, І. В. Папуша // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2004. – № 6. – С. 51–56.



Ірина Хитра

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

ПОЗАКЛАСНЕ ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (на матеріалі творчості Олександра Пушкіна)

Вивчення найкращих зразків художньої літератури, передбаченої шкільними програмами, є незглибимим джерелом духовного, зокрема морально-етичного, розвитку. Позакласне читання – надзвичайно важливий фактор формування читацької компетенції учнів, який виходить за рамки шкільної літературної освіти, вибудовуючи систему читацьких смаків особистості на все життя. Разом із вивченням програмових творів позакласне читання формує в молодій людини органічну потребу в читанні художньої літератури, а відтак сприяє її духовному розвитку.

Мета статті – проаналізувати прийоми, які використовуються на уроках позакласного читання; на прикладі вивчення творчості О. Пушкіна показати роль позакласного читання в навчальному процесі.

Вивченню та дослідженню проблеми позакласного читання присвятили свої наукові праці такі українські науковці, як Т. Бугайко, Є. Пасічник С. Абрамович, Є. Вокальчук, Н. Волошина, І. Збарський, О. Куцевол, Є. Ломонос, М. Наумчик.

Інтерес учнів до самостійного спілкування з літературою і вміння реалізувати його – показник того, наскільки правильно поставлена організація уроків позакласного читання, як формуються на них дитячі вміння правильно обирати книгу серед інших, орієнтуватися в її структурі, змісті, які етапи проходить становлення пізнавальної читацької самостійності.

Завданням позакласного читання О. Ісаєва вважає не тільки контроль за самостійним читанням учнів, а й потребу дати йому необхідний напрям, розвивати любов до книжки, літератури, зацікавити школярів тим чи іншим твором, творчістю того чи іншого письменника, навчити їх орієнтуватися в „книжковому морі” літератури, розширити знання дітей з літератури, закріпити вміння використовувати аналіз під час вивчення творів, прочитаних самостійно, бути сполучною ланкою між вивченням програмових творів у класі та самостійним читанням учнів за власним вибором [2, с. 56].

Уроки позакласного читання вирізняються специфічною будовою. Перш за все необхідно визначити місце й доцільність їх проведення в системі літературної освіти школярів у кожному конкретному класі, тобто ввести їх до календарного планування. В. Орлянська відзначає, що зазвичай учителі-словесники планують проведення уроків позакласного читання між окремими темами, пов'язуючи їх з вивченням програмового матеріалу [4, с. 5].

Учитель має чітко усвідомлювати мету уроку додаткового читання відповідно до вікових особливостей учнів і рівня сформованості їхніх читацьких інтересів, умінь і навичок осмислення художнього тексту. У середній ланці відбувається інтенсивний процес розширення кола читання школярів, „складається диференціація читацьких інтересів”. На цьому етапі літературної освіти уроки додаткового читання органічно вплітаються в тематичний принцип вивчення творів літератури. У центрі уваги перебувають теми, проблеми, образи, ситуації художньої літератури, які відповідають віковим та психофізичним особливостям школярів. У цей час відбувається розширення змісту читання і його спрямованості, й уроки додаткового читання органічно поєднуються з програмовими текстами, озброюючи учнів елементами компаративістики, тобто вводять їх у малий діалог сприйняття літератури [1, с. 43].

Своєрідність проведення уроків додаткового читання в 5 класі полягає в тому, що діти лише починають вивчати зарубіжну літературу. Необхідно

зацікавити їх новим навчальним предметом, розвивати читацькі інтереси, виховувати любов до книжки.

Під час вивчення творчості О. Пушкіна в 5 класі пропонується проведення уроку-вікторини на тему: „**Країна пушкінських казок**”.

Учитель ставить перед собою триєдину мету: ознайомити учнів з „казковою” спадщиною О. Пушкіна; навчити вдумливо читати й розуміти прочитане; розвивати творчу уяву; виховувати кращі людські риси – доброзичливість, порядність, почуття власної гідності.

Щоб урок був захопливим, можна поділити клас на 2 групи міні-дослідників з цікавими назвами, наприклад: I-а команда – „Любителі казок”, II-а – „Знавці казок”. Варто розпочати з добре відомих усім слів О. Пушкіна:

*Сказка – ложь, да в ней намёк:
Добрым молодцам урок!*

Доцільно виразно прочитати епіграф уроку, зробити записи в зошитах, запитати в дітей, як вони розуміють ці слова.

Учням заздалегідь пропонується придумати візитівку, яка б характеризувала їхню команду та була пов'язана з темою уроку. Наприклад:

Команда „Любителі казок”:

*Ми казки любимо читати!
В них багато можна взнати:
Як жити, говорити, вчиняти
І найкращими себе показати!*

Команда „Знавці казок”:

*Нас казковий світ за собою манить
І до добрих вчинків та справ кличе!*

Далі пропонуємо учням здійснити уявну подорож, кожна станція якої має свою назву. Однією з них може стати зупинка „Розминка”. Вид виконуваної на ній роботи називається „У десятку”: члени кожної команди відповідають на 10 запитань. Це дасть змогу дітям пригадати сюжети пушкінських казок і їх персонажів.

Питання можуть бути такими:

- Який предмет допомагав героїні „Казки про мертву царівну ...” переконуватися у своїй красі?
- Кого шукав на базарі піп з „Казки про попа й робітника його Балду”?
- Хто в „Казці про мертву царівну...” був царівниним нареченим?
- Де королевич Єлисей знайшов наречену?
- Як помер цар Додон з „Казки про золотого півника”?
- Яке нездійсненне завдання дав піп Балді, щоб позбутися його?
- Яку тварину не змогло підняти бісеня, але з цим легко впорався Балда?
- Як була покарана цариця з „Казки про мертву царівну ...”?
- З ким змагався Балда, щоб взяти данину з чортів?
- Які посади обіцяв цар Салтан сестрам своєї обраниці?

- Хто був головним серед 33 богатирів з „Казки про царя Салтана ...”?
- Який предмет дратував стару з „Казки про рибака й рибку”, і вона намагалася від нього позбутися, але наприкінці твору цей предмет знову повернувся до неї?
- Чим старий 33 роки ловив рибу?
- Кому наказала цариця згубити молоду царівну в „Казці про мертву царівну ...”?
- Куди помістили дружину царя Салтана та його новонародженого сина, нібито за наказом самого царя?
- До кого за допомогою звертався королевич Єлисей, коли шукав наречену?
- Як цар Салтан покарав ткачиху й кухарку?
- Який наказ не захотіла виконати золота рибка?
- Яку плату зажадав мудрець від царя Додона?

Наступна станція – зупинка „Загадкова”. Вид роботи – „Угадай героя”. Завдання: гравці кожної з команд по черзі читають напам’ять уривки з казок, пропонуючи супротивникам назвати героя.

Далі – зупинка „Зоологічна”. Вид роботи – „Чудова десятка”. Завдання: учням пропонуються малюнки із зображенням тварин – героїв казок Пушкіна (кіт, комар, заєць, білка, кінь, лебідь, шуліка, собака, рибка, півник), вони повинні скласти усну розповідь про цих героїв.

Наступна зупинка – „Математична”. Завдання: учитель пропонує картки з цифрами, а гравці мають навести приклади з текстів казок, пов’язані з цими цифрами. Наприклад:

- Два сини в царя Додона.
- Дві дружини в царя.
- Три рази кидав старий невід у море.
- П’ять разів ходив до рибки старий.
- П’ять казок Пушкіна вивчають у школі.
- Вісім днів не було звісток від синів царя Додона.
- Сім богатирів, сім торгових міст у посаг молодій царівні.
- Тридцять три роки прожили разом старий і стара.

Наступна станція – зупинка „Театральна”. Вид роботи: „Упізнай казку”. Завдання: одні учасники команд по черзі інсценують фрагменти казок, а інші називають казку й перераховують героїв, яких побачили. Це розвиває в дітей акторську майстерність, сприяє кращому розумінню твору.

Зупинка „Проблемна”. Вид роботи: усний твір-мініатюра „Чого навчають казки О. Пушкіна?” Завдання: кожна команда захищає 2-3 творчі роботи.

У заключному слові вчитель може дати пораду учням 5 класу та присутнім гостям: „Любіть казки! Читайте їх! Насолоджуйтеся їх красою! Адже життя, повірте, така ж казка, і кожен з нас у ній герой!”

Для узагальнення й підведення підсумків уроку, учитель, використовуючи прийом „Мікрофон”, ставить дітям такі запитання:

- Чи сподобалися вам казки О. Пушкіна?
- Чого нас вони навчають?
- Що більше всього сподобалося вам на уроці?
- Чи мають пушкінські казки повчальний характер?
- У яких саме творах і чого нас навчає О. Пушкін?

Закінчити урок можна словом учителя: „Сьогодні ми поринули в незвичайний світ казок, у якому ознайомилися з дивовижними творами О. Пушкіна, де віднайшли цікавих героїв, які стали для нас друзями”.

Отже, такий урок органічно поєднує в собі навчальну, виховну, естетичну функції й створює неперевершену можливість з'єднати воедино навчання зі святом, мудрість з розвагою, урок з видовищем.

Література

1. Гузь О. М. До розуміння ролі додаткового читання у формуванні читацької компетенції школярів / О. М. Гузь // Зарубіжна література в школах України. – 2007. – № 12. – С. 41–47.
2. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності при вивченні зарубіжної літератури : посібник для вчителя / О. О. Ісаєва. – К. : Ленвіт, 2000. – С. 54–76.
3. Куцевол О. М. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О. М. Куцевол // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцейних, колежіумах. – 2008. – № 3. – С. 70–82.
4. Орлянська В. Т. Вчимо керувати позакласним читанням школярів / В. Т. Орлянська // Зарубіжна література. – 2006. – № 15/16. – С. 4–8.

Розділ V. ПЕРЛИНИ ПЕРЕДОВОГО ВЧИТЕЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ



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

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ (з досвіду роботи вчителя Вінницької СЗОШ № 15 О. Б. Дубенчак)

Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання з інформативної форми на розвиток особистості, індивідуально-диференційований та особистісно орієнтований підходи до навчання. Зміни в навчальному процесі ставлять нові вимоги до діяльності вчителя, яка спрямована на учнів, і це викликає необхідність по-новому підійти до проблеми розвитку їхніх творчих здібностей [4, с. 18].

У „Філософському словнику” дається таке означення творчості: це процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні й духовні цінності [3, с. 405]. Творчість передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким „створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю” [1, с. 14].

Творчі здібності – результат саморуку, самостійного розв'язання завдань і питань, самостійного розкриття закономірностей і зв'язків між предметами та явищами. Це продукт розвитку, причому розвитку вільного, за якого інтерес, захоплення і пристрасть – головні рушійні сили [2, с. 5].

Уроки розвитку творчих здібностей збагачують емоційний світ учнів, розвивають образну пам'ять, уяву, естетичний смак, розумові здібності, художнє мислення, збільшують потребу творчої праці, підвищують культуру усного й писемного мовлення, тому обрана нами тема є актуальною.

Вихідні положення проблеми формування творчої особистості сформульовано в працях В. Сухомлинського, К. Ушинського, А. Макаренка. Проблемою нестандартних форм навчання займались А. Бородай, Ю. Мальований, О. Дорошенко, С. Ніколаєва, І. Підласий, О. Тернопільський та інші. Але аналіз літератури з теми показав, що не всі аспекти варіативності уроку вивчені.

Саме над проблемою пошуку та використання нестандартних форм роботи з розвитку творчих здібностей учнів працює вчитель-словесник СЗОШ № 15 м. Вінниці Олена Борисівна Дубенчак. На її думку, формування творчої людини засобами художньої літератури насамперед передбачає:

- систематичне розв'язання на уроці та в позаурочний час різноманітних творчих завдань;
- урахування вікових особливостей учнів;
- залучення до роботи на уроці всіх учнів;
- у постановці творчих питань виходити зі змісту й проблематики тексту;
- використання різних засобів, підходів до учня;
- проблемний підхід до вивчення творів.

Використовуючи нестандартні форми роботи, учитель змушує учнів активно переживати, уключатися в роботу, співпрацювати з учителем, тобто виявляти якості, необхідні для творчої діяльності. Серед методів і способів стимулювання творчої активності під час навчального процесу, можна виділити такі:

- створення завдань, які цікаві для учнів;
- визнання способів вирішення ситуацій, які пропонуються;
- знаходження стимулів для виконання кожного творчого завдання;
- спрямованість навчання;
- спільний пошук нових творчих завдань до кожної теми.

Олена Борисівна вбачає великий розвивальний потенціал у різних нестандартних формах уроків. Одна з головних установок її роботи – стерти межу між перервою й уроком. Вона прагне, щоб урок став маленьким святом для учнів. Особливо велике її бажання – зробити радісними контрольні роботи й уроки, які вимагають напруженої роботи розуму й душевної віддачі (твори, перекази тощо). Щоб діти навчилися образно мислити, пропонує теми дещо абстрактні. Наприклад: „Танок осінніх днів”, „Людина”, „Падолист”, „Хмари”, „Ранковий настрій” тощо.

Але на початку для створення відповідного настрою вона завжди пропонує читати щось співзвучне з темою твору художньої літератури. Наприклад, до теми „Хмари” – близький твір М. Коцюбинського. Прослухавши зразок, учні прагнуть знайти свої, самостійні асоціації. Під час виконання таких письмових робіт пропонується прослуховування класичної музики, яка сприяє створенню словесних асоціативних образів, загострює чуттєве сприймання слова.

Мають місце й такі нестандартні форми проведення уроку, як розвиток мовлення за допомогою фарб. Діти малюють музику, якщо вона звучить на уроці, або передають кольори своїх думок, які виникають у них після сприймання уривків прози або поезії. Такі уроки приносять і користь, і радість, розвивають творчі здібності, знімають напругу, допомагають розібратися з думками, самоорганізуватися.

До нестандартних форм роботи вчитель-словесник звертається й під час вивчення біографії письменника. Значний розвивальний ефект має урок „стежинами життя письменника”. Це огляд біографічної та критичної літератури. Виконують цю роботу ті учні, що поглиблено вивчають певну тему; допомагає їм учитель та інші учні класу, які знають щось цікаве з даної

проблеми. Цікавими та ефективними є й уроки-спогади, які вимагають великої самопідготовки учнів, копіткої та напруженої праці. На цих уроках повторюється матеріал, що вивчався в попередніх класах, виступають з доповідями учні, які є консультантами з даної теми (заздалегідь школярі розподіляються на групи, кожна з яких обирає собі творчість того чи іншого письменника для поглибленого дослідження).

Дослідницькі та творчі навички виробляються також на уроках захисту наукових праць. Так, підсумковий етап з вивчення творчості Л. Костенко був проведений як захист таких робіт:

- Коло улюблених тем Л. Костенко;
- „Поезія – це завжди неповторність, якийсь безсмертний дотик до душі”;
- Звуки природи в ліриці Л. Костенко;
- Дівчина з легенди – Маруся Чурай;
- Поетичний словник Л. Костенко;
- „Я вибрала долю собі сама”;
- „І що зі мною не станеться – У мене жодних претензій нема до долі – моєї обраниці”;
- Поезія й правда – два кольори прапора творчої лабораторії Ліни Костенко;
- Проблема моралі у творчості Л. Костенко.

Незвичайним є й урок-гра „Я ластівка... лечу і бачу...”. Учні повідомляють, що бачать під час уявної подорожі, розвивають мовлення, систематизують та аналізують знання (прийом цей підказаний поемою „Сон” Т.Г. Шевченка).

Дає відповідний результат і така форма роботи, як використання на початку вивчення теми табличок у вигляді „зачинених дверцят” (якщо учні з даної проблеми не знають нічого) і „напіввідчинених” (якщо дітям уже щось відомо з того, що мають вивчати). А отже, потрібно буде згадати, що вивчалось раніше, при цьому розвивається пам'ять, удосконалюється мовлення. На завершення вивчення теми кожен учень у себе на парті виставляє табличку відповідно до отриманих знань: якщо все засвоєно – „відчинені дверцята”, щось залишилося незрозумілим – „напіввідчинені дверцята”. Інколи виставляється табличка із „зачиненими дверцятами”. Ось саме в таких випадках розпочинається індивідуальна робота з учнями, які погано засвоїли тему, тому що без цього просто неможливо переходити до формування творчих навичок. Олена Борисівна вважає, що для успішної творчої діяльності школярів надзвичайно важливо створити оптимальні умови безпосередньо на уроці, співробітництво вчителя та його вихованців.

Одним з видів робіт у її практиці є і складання власного сценарію для екранізації літературного твору. На першому етапі цієї роботи потрібно пояснити дітям, що сценарій – це художнє явище, яке слугує основою для створення фільму. Далі варто звернути увагу на особливості цього

літературного жанру, етапи його створення і, нарешті, дати дітям самим спробувати створити сценарій. Проте це не індивідуальне завдання, а колективне. Тому потрібно його виконувати всім класом, для того щоб у ході роботи пояснювати та виправляти помилки.

Отже, Олена Борисівна використовує досить різноманітні нестандартні форми роботи для розвитку творчих здібностей учнів. Це уроки з розвитку мовлення за допомогою фарб, прослуховування аудіозаписів, музичних творів, екскурсія „Стежинами життя письменника”, урок-спогад, урок-захист наукових творчих проєктів, урок-гра „Я ластівка... лечу і бачу...”, рольова гра „Зачинені дверцята” тощо.

Література

1. Гонташ Г. Є. Формування творчої особистості / Г. Є. Гонташ // Всесвітня література та культура. – 2003. – № 5 – С. 13–16.
2. Куц Є. Л. Формування творчої особистості засобами художньої літератури / Є. Л. Куц // Всесвітня література. – 2000. – № 2. – С. 5–7.
3. Философский словарь / под ред. М. М. Розентш. – К. : Политиздат, 1972. – 496 с.
4. Бім Л. М. Особистісно-орієнтований підхід – головна стратегія школи / Л. М. Бім // Іноземні мови в школі. – 2002. – № 2. – С. 18–21.



Мар'яна Залуська

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

ПРОЕКТНА РОБОТА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**(з досвіду роботи вчителя української мови й
літератури Вінницько-Хутірської СЗОШ
С. Д. Жупнік)**

За своєю сутністю людина взагалі й дитина зокрема – творець, тому необхідно, щоб учні не копіювали інших, а творили. Креативність школяра – це стан його душі. Завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб розкрити дитячі душі.

Навчаючи дитину „правильних відповідей”, ми обмежуємо її можливості самій шукати й знаходити їх. Підвести учня до потрібних висновків завжди вважалось виявом педагогічної майстерності [3, с. 3].

Для вирішення означених освітніх цілей перспективним є метод проєктів.

Мета статті – з'ясувати роль проєктної роботи у творчому розвитку школярів і поділитися досвідом її організації на уроках української літератури.

Основою методу проєктів є самостійність учнів у пізнавальній діяльності. А його мета – сприяння розвитку у вихованців певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань й умінь,

формування самоактуалізованої особистості. Проектні методики дають можливість формувати різноманітні учнівські компетентності, зокрема вміння одержувати інформацію, критично її відбирати тощо [1, с. 5].

Василь Сухомлинський стверджував: „Ведіть учнів до запам'ятовування через осмислення. Шлях до осмислення лежить через практичну роботу” [4, с. 44]. А проектна робота – це практика особистісно зорієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня з урахуванням його інтересів. Цінним є те, що школярі набувають уміння користуватися джерелами інформації (книжками, періодикою, аудіовізуальними та комп'ютерними засобами), навчаються самостійно опановувати знання, порівнюючи, зіставляючи, даючи оцінку вчинкам людей, суспільним і культурним явищам та процесам, спостерігати й робити власні висновки [2, с. 3].

Наведемо приклад проекту, проведеного нами під час педагогічної практики в 9 класі. Розробляючи його, спиралися на досвід роботи вчителя української мови й літератури Вінницько-Хутірської ЗОШ І–ІІІ ступенів Світлани Дмитрівни Жупнік.

Назва проекту – „Ця книга для того, щоб ми стрепенулись („Історія Русів”)”. За характером домінантної діяльності учнів він інформативно-пошуковий, за предметно-змістовою галуззю – міжпредметний (здійснюється зв'язок з історією), за кількістю учасників – груповий, за характером партнерських взаємодій між його учасниками – кооперативний, за терміном виконання – довготривалий (3 тижні).

Мета проекту – допомогти дев'ятикласникам осмислити тернистий шлях літературної пам'ятки „Історія Русів” до свого читача; заохотити юного читача вступити в крижану річку правди та знайти силу волі вийти з її холодної води освіженим і водночас стражденим; учити школярів отримувати радість очищення й гіркоту пізнання, пильно, удумливо читати цю літературну пам'ятку, зважаючи на те, що саме їм, сьогоднішнім учням, доведеться в ХХІ столітті взяти на свої плечі працю державо- й культуротворення; збудити в юних читачів почуття гордості за славне романтичне минуле України, пробудити в них віру в кращу долю нашої держави.

Виконання проекту передбачало кілька етапів.

Перший – підготовчий. Його зміст: визначення теми дослідження та способів її розкриття, мотивація актуальності.

Другий етап – планування роботи: учні були поділені на 4 групи, кожна з яких отримала певну назву й конкретне завдання:

- група „Літературний ексклюзив”: учні цієї групи повинні були знайти інформацію про літературну пам'ятку, невідомі факти біографії її автора, складної долі видання, перекладу „Історії Русів”, відомості про ще не надруковані матеріали, архівні документи;

- група „Авторська лабораторія”: прокоментувати, підтвердити думку Сергія Єфремова про те, що „Історія русів” – це „пророкування про близьке національне відродження України”, зробити портрети-описи героїв літературної пам'ятки, ілюстрації до твору;
- група „Пошук мемуарів”: розшукати й навести мемуарні свідчення автора „Історії русів” або думки про нього відомих історичних діячів та письменників;
- група „Експерти”: стежити за висловленням оригінальних ідей, розкриттям проблем, підбити підсумок уроку.

Разом із завданням пропонуємо учням список літератури для самостійного опрацювання. При цьому наголошуємо, що члени груп „Літературний ексклюзив”, „Авторська лабораторія” та „Пошук мемуарів” не повинні виконувати отримані завдання індивідуально чи за принципом змагання: це має бути співпраця, робота в групі, успіх якої залежить від активної діяльності кожного.

Третій етап – первинне сприйняття тексту пам'ятки (текстуально вивчаються два уривки – „Хмельницький, Барабаш і рескрипт короля” та „Прокламація гетьмана Мазепи”).

Четвертий – збір потрібної інформації: ознайомлення з науковою літературою з теми проекту та її опрацювання (виписки, тези, цитати).

П'ятий – обробка накопиченого матеріалу, його систематизація, формулювання висновків, їх аргументація переконливими прикладами, цитатами. Учитель перевіряє результати роботи учнів, їхні повідомлення, а в разі потреби – коригує їх.

Шостий етап – захист проектів на уроці та їх колективний аналіз.

Обладнанням уроку стала книжкова виставка: текст оригіналу пам'ятки (видання 1991 р.), переклади „Історії Русів” В. Давиденка та І. Драча, наукові праці про цей історичний трактат, ілюстративний матеріал, підготовлений словесником та учнями.

У вступному слові вчитель акцентує увагу учнів на тому, що „Історія Русів” – найвизначніша пам'ятка української суспільно-політичної думки кінця XVIII ст., своєрідний трактат про розвиток України від давнини до II половини XVIII ст., у якому обстоюється думка про те, що історія південно-східних слов'ян починається від часів Яфета (сина біблійного Ноя), родоначальника цих племен, а Київська Русь – першодержава тільки українського народу. Іван Драч так означив місію цієї літературної пам'ятки: „Ця книга для того, щоб ми стрепенулися”.

Далі пропонуємо учням відповісти на такі питання: „Що означають слова Івана Драча? Як ви їх розумієте?”

Потім члени груп „Літературний ексклюзив”, „Авторська лабораторія” та „Пошук мемуарів” презентують результати своєї роботи.

У ході обговорення виступів-презентацій особливу увагу звертаємо на такі моменти:

- Де, ким, коли й як саме була знайдена „Історія Русів”?
- Хто автор цієї літературної пам’ятки?
- У чому найбільша таємниця „Історії Русів”?
- Звідки ведуть свій родовід руси?
- Який жанр цього твору?
- Хто перші дослідники пам’ятки?
- Коли був здійснений український переклад літопису Іваном Драчем?
- Чим саме знаменний цей рік в історії України?
- Яка саме авторської думки в „Історії Русів” є всеоб’єднуючою?

Після презентації проектів та обговорення виступів експерти разом з учителем оцінюють роботу груп.

Завершити урок доцільно словами вчителя: „Отже, поява твору, який бив на сполох, була дуже своєчасною: це воістину, як наголошував Іван Драч, книжка для того, щоб ми стрепенулися. Вона приходить до українців завжди у вирішальні періоди історії. Зараз саме такий час”.

Застосування методу проектів на уроках літератури переконливо доводить, що з його допомогою вчитель уникає одноманітності та шаблону, розвиває творчі здібності учнів, активізує їхню пізнавальну діяльність, допомагає кожній особистості повірити у свої сили, підвищує продуктивність навчальної праці школярів, формує в них соціальні вміння й навички, сприяє набуттю навчального й життєвого досвіду.

Література

1. Кудря Т. В. Проектне навчання: актуалізація творчості учнів / Т. В. Кудря // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 6. – С. 4–7.
2. Парашук Г. В. Проектні технології як стимул до самостійної роботи учнів / Г. В. Парашук // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2010. – № 11. – С. 2–5.
3. Подранецька Н. Проектна технологія на уроках української літератури / Наталія Подранецька // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 3. – С. 21–24.
4. Сухомлинський В. О. 100 порад учителям / В. О. Сухомлинський. – К., 1978. – 367 с.



Наталія Милятинська

*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

НЕСТАНДАРТНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОКАХ ЗВ’ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

**(з досвіду вчителя Вінницької гуманітарної
гімназії № 1 О.В. Шалагінової)**

На етапі розбудови нашої держави, коли знецінюються моральні чесноти в певній частині соціуму, поглиблюється криза людського духу, частішають прояви споживацької психології, особливого значення набуває проблема формування гармонійної, духовно зрілої особистості за допомогою мистецтва.

Ще В. Сухомлинський стверджував, що саме від педагога залежить, чим саме стане серце дитини – „ніжною квіткою чи засушеною корою”. Він наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування знань у голови дітей. Такої думки дотримується й Ольга Володимирівна Шалагінова – учитель першої категорії Вінницької гуманітарної гімназії №1.

Маючи за плечима 23 роки педагогічного стажу, вона не перестає навчатися, цікавиться новинками фахової літератури, живе за девізом: „Навчаючи, учись, навчаючись, твори, у процесі творчості навчай!”. Своє педагогічне кредо Ольга Володимирівна окреслює словами Сократа: „У кожній людині є сонце!.. Тільки не треба його гасити”.

Мета статті – з’ясування нестандартних форм роботи, які використовує О.В. Шалагінова на уроках зв’язного мовлення.

Щоб зробити процес навчання цікавим, Ольга Володимирівна застосовує елементи новітніх технологій. Учителька ставить у центр усієї діяльності дитячу особистість, робить її суб’єктом навчання.

Ми мали змогу спостерігати за діяльністю вчительки в період навчальної практики й відвідали не один з таких уроків, де учні виконували роль рівноправних партнерів педагога. Спробуємо розкрити особливості методики проведення уроків зв’язного мовлення О.В. Шалагіною на прикладі вивчення теми „**Опис зовнішності людини за картиною**” в 7 класі.

Урок був побудований на основі проектної роботи. Для проведення заняття Ольга Володимирівна обрала діяльність відомого художника Івана Сидоровича Їжакевича та його картину „Мама йде”. Оскільки за вчителькою закріплений кабінет „Літературно-мистецька Вінниччина”, то обов’язковим компонентом кожного її уроку є „Мистецька сторінка” (на занятті коротко розглядається біографія одного з художників, репродукції картин якого розміщені в підручнику).

Етап мотивації навчальної діяльності вчителька розпочала з кросворду, ключове слово якого – „опис”, таким чином був здійснений перехід до теми уроку.

Для успішної реалізації поставлених завдань О.В. Шалагінова поділила клас на групи, кожна з яких отримала випереджувальне завдання. Група „**бібліографів**” розповідала біографію художника, „**мистецтвознавців**” – ознайомлювала учнів класу з репродукціями картин Івана Їжакевича, а групи „**текстологів**”, „**лексикологів**”, „**мовознавців**”, „**любителів екскурсій**” презентували багатогранний світ мови художника. Усі учні були залучені до обговорення почутого.

Група „мовознавців”, використовуючи слайд-шоу з правилами та яскравими прикладами, повідомила основні вимоги до опису зовнішності людини.

Ольга Володимирівна обирає такі прийоми роботи, які активізують пізнавальну діяльність учнів. Одним з них є бесіда під назвою „Сократ”. Семикласники стають на мить ораторами й чітко відповідають на поставлені запитання, а потім учень, що відповідав, ставить своє запитання іншому й так далі.

Особливе місце на уроці займають „Поетичні хвилинки”. Учні пропонуються за ключовими словами, що стосуються опису зовнішності людини (наприклад: сині очі, личко кругленьке...), скласти невеличкий поетичний твір, вірш про свого сусіда за партою.

*Валя – подруга моя
З круглим личком. Здаля
Видно карі оченята,
Губки бантиком, як у тата.
Ну, а носик – бараболька,
Що чарує хлопця Кольку.*

Таким чином, у школярів розвивається уява, логічне мислення, творчі навички.

Основна увага на занятті зосереджується на роботі з репродукцією картини І. Іжакевича „Мама йде”. Школярі висловлювали власні спостереження. Кожен спробував описати картину, на якій зображена дівчинка з маленькою сестричкою. Починали опис з портрету, а завершували описом заднього плану. Легко учні впоралися із завданням, оскільки Ольга Володимирівна детально продумує кожне питання бесіди.

Одним з нових прийомів, який учителька застосовує у своїй діяльності, є робота з **кадрофільмами**, які діти виготовляли вдома заздалегідь.

Що таке кадрофільми? Це щонайменше три епізоди-малюнки, які діти скріплюють один з одним. Героями фільму виступають самі підлітки та їхні родичі, друзі, знайомі. Епізоди обов'язково повинні бути послідовними. На уроці зв'язного мовлення діти створювали **кадрофільми на тему „Мама йде”** (за основу взяли сюжет картини І. Іжакевича „Мама йде”). Учні по черзі (3-4) описують зображені на малюнках події, використовуючи слова, що характерні для опису зовнішності людини. Наприклад, кадрофільм одного з учнів складався з чотирьох кадрів. Перший: мама залишає меншого братика Максимка на Олександра; другий: Максимко сідає на стільчик і починає плакати; третій: Сашко різними способами заспокоює братика; четвертий: повертається мама й забирає братика зі стільчика, на якому була кнопка. Узагальнюючи, учень описує зовнішність своєї матері.

Завершується урок поезією, яку декламує вчителька. У такий спосіб здійснюється естетичне та національне виховання школярів. Крім того, поезія допомагає глибше пізнати сутність літератури як мистецтва.

Ольга Володимирівна Шалагінова – це освічена людина з напрочуд тонкою уявою. За 45 хвилин вона встигає зробити чимало. Дітям ніколи займатись сторонніми справами. Учителька переконана, що творчий урок –

це основа навчання. Робота повинна бути спрямованою на формування особистості кожного учня.



Оксана Плахотнюк
*студентка V курсу спеціалітету ІФЖ
(Наук. керівн. – асист. Цибульська Л. І.)*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й ЛІТЕРАТУРИ (з досвіду роботи вчителя Вінницької гуманітарної гімназії № 1 В. М. Кукси)

Якого вчителя діти люблять найбільше? Вимогливого й справедливого, тактовного й доброго, урівноваженого, який може посмішкою окрилити учня, вселити віру в невичерпні людські можливості й поглядом засудити необдуманий крок школяра, застерегти від поганого вчинку. Усі ці риси притаманні Вірі Миколаївні Куксі – учителю-методисту, учителю української мови та літератури Вінницької гуманітарної гімназії № 1 імені М. І. Пирогова м. Вінниці.

Віра Миколаївна Кукса в 1970 році закінчила Вінницький державний педагогічний інститут імені М. І. Островського. У молоді роки була комсоргом, пізніше очолила партійну організацію, а з 1985 до 2005 рр. працювала директором школи. Прекрасний організатор, педагог, психолог, їй вдалося вести свій „корабель” без штормів й уникати рифів. Лідер ще зі шкільної парти, з часом вона виросла в очільника великого колективу педагогів. Щира з усіма й у всьому. На уроках діти бачать у ній не авторитарного вчителя, а щирого співрозмовника. Досконало володіє сучасними методами викладання української мови й літератури, радо ділиться своїм надбанням з колегами.

Вона озброює учнів не тільки знаннями, а й прийомами та способами їх здобування, формує в школярів стійкий інтерес до знань, позитивне ставлення до навчання. Про таких кажуть: „Уроджений учитель”.

Життєві клопоти відбирають чимало часу, сил та енергії, але своїм першочерговим обов’язком Віра Миколаївна вважає бути хорошим учителем. Вона домагається в учнів глибоких і міцних знань через постійну активізацію їхньої розумової, пізнавальної діяльності, створення на уроці проблемних ситуацій. Значну увагу приділяє індивідуалізації та диференціації навчання, для цього використовує дидактичні картки, тестові завдання різних рівнів.

У полі зору педагога завжди учень як особистість з його індивідуальним способом мислення, умінням висловлюватись, бути уважним, здібним, працюючим. Вона вміє надзвичайно вправно керувати

процесом навчання, стимулювати активність учнів, органічно поєднуючи колективні форми роботи з груповими та індивідуальними.

На її уроках відбувається постійний процес формування загальнолюдських цінностей, уміле долучення школярів до високого духовного світу національної української культури. Цьому сприяє цікава організація пізнавальної діяльності учнів.

Багатоплановими є проведені нею уроки розвитку зв'язного мовлення. Учні пишуть твори, перекази на різні теми: і про любов до рідного краю, до пісні, музики, мальовничої природи, і про пошану до книжки, чесних і порядних людей. Така робота вселяє учням віру у власні здібності й творчі можливості, прищеплює любов до рідного слова.

Учителька формує в дітей уміння писати про все, що вони бачать, чують, спостерігають, над чим міркують, чим захоплюються. Навчає писати самостійно, по-своєму цікаво й змістовно. І це їй вдається. Для вправ, самостійної роботи, диктанту, переказу добирає високохудожні тексти й щоразу привертає увагу дітей до зображувальних засобів, учить ґрунтовно аналізувати свій і чужий твір.

Часто практикує метод взаєморецензування. Кожна прочитана робота ґрунтовно аналізується вчителем та учнями за таким планом: по-перше, наскільки вона цікава й змістовна; по-друге, чи чітко й стилістично правильно висловлена в ній думка, а якщо ні, то як висловити її влучніше, виразніше. Такий вид роботи спонукає дітей напружено мислити, бути максимально уважними під час читання творів своїх однокласників, знаходити влучні й точні варіанти висловлення думки. Окрім того, школярі вчать шанобливо, толерантно ставитися один до одного.

Уроки, які проводить Віра Миколаївна, не бувають однотипними. Вона часто пропонує дітям завдання проблемного, пошуково-дослідницького характеру, вправи на розвиток образного мислення, спостережливості, на збагачення словникового складу учнів.

У ході аналізу художнього твору дотримується принципу історизму. Віра Миколаївна добре обізнана з усіма видатними постатями, зусиллями яких створена й збережена українська культура. З кожного свого вихованця учителька намагається виховати національно свідому, творчу індивідуальності, яка в майбутньому стане державотворцем, буде творити історію України.

Важливими чинниками значних педагогічних успіхів В. М. Кукси є також професіоналізм, ґрунтовна освіта, висока методична грамотність, ерудиція. Вона цікавиться всім, невтомно самовдосконалюється.

За 45 хвилин уроку Віра Миколаївна встигає зробити багато. Навчальний процес здійснює у швидкому темпі. Діти гарно сприймають і засвоюють навчальний матеріал, завжди добре відповідають на запитання.

Стосунки Віри Миколаївни й учнів побудовані на абсолютній довірі та доброзичливості, на твердому переконанні, що вчителька хоче, щоб вони

виросли високоосвіченими, добрими, вихованими людьми, щоб були окрасою не лише сім'ї, школи, а й своєї Батьківщини. У ставленні до своїх вихованців переважає материнська доброта та ненав'язливе, делікатне наставництво, що йде з глибини душі.

Учителька прагне завжди бути поруч з учнями, а вони тягнуться до неї. Багато її випускників прийняли від неї естафету плекання рідного слова й стали на сторожі української мови та літератури.

Віра Миколаївна Кукса – шанований у місті педагог, справжній майстер своєї справи. Має високі нагороди й звання: „Учитель-педагог”, „Відмінник народної освіти”, „Заслужений учитель України”.

Віра Миколаївна – мудра, щира, добра, тактовна людина. Діти з нетерпінням чекають її уроків, бо саме на них відчують себе впевнено. З учителькою школярі дізнаються про красу й велич слова. Саме таких спеціалістів, як Віра Миколаївна, не вистачає сучасній школі.



Інна Сандульська

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

„ХОЧЕШ ЖИТИ ДЛЯ СЕБЕ – ЖИВИ ДЛЯ ІНШИХ...”

**(з досвіду роботи вчителя української мови
й літератури СЗОШ № 32 м. Вінниці
К. П. Скірської)**

Ґрунтовність знань кожної людини визначається константою її творчого, наукового чи пізнавального пошуку в тій сфері діяльності, де відбувається всебічний розвиток людської особистості.

Що стосується вивчення передового педагогічного досвіду вчителя-словесника, то це свого роду практика, що містить у собі елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності, це висока майстерність, що дає найкращий педагогічний результат. У даному випадку мова йде про досвід, що, може, й не містить у собі чогось нового, але, оснований на успішному застосуванні науково доведених і практично випробуваних принципів і методів, є зразком для тих учителів, які ще не опанували педагогічної майстерності [1, с. 7].

Вивченням теоретичних і практичних основ учителів-новаторів займалися В. Сухомлинський, Є. Пахомова, П. Блонський, С. Крисюк, Ф. Терегулов.

Метою статті є опис досвіду роботи вчителя-словесника СЗОШ № 32 м. Вінниці К. П. Скірської, вивчений нами під час педагогічної практики.

Уже ні для кого не є новиною те, що освіта ХХІ століття давно перетворилася на технологізований процес, де живе спілкування можна легко замінити сучасними інформаційними технологіями, а людське

мислення поступово набуває відтинку фрагментарного відтворення значного потоку інформації. Усім добре відомо про ці усталені факти. І коли ми чуємо неприємні слова на кшталт „Це в школі їх так навчили розмовляти та мислити”, постає питання: „Можливо, дійсно є ті недоліки в структурі самого освітнього процесу, який давно потребує оновлення та видозмінення?”. І нехай на уроках фізики та математики навряд чи пропагуватимуться особливості культурно-мистецького процесу, а саме – належний натиск на розвиток мовленнєвознавчої компетенції учнів, то література, як один з видів словесно-виражального мистецтва, покликана забезпечити формування особистості, яка є носієм мови, володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, дбає про красу й розвиток власного мовлення. Виховання такої особистості здійснюється на таких уроках, де діти оволодівають різними способами навчальної діяльності, розвивають своє мовлення й мислення, інтелектуальні здібності, збагачують духовність.

Мені пощастило бути свідком таких уроків української мови та літератури під час проходження педагогічної практики в середній та старшій ланці СЗОШ № 32 м. Вінниці. Для мене справжнім взірцем дивовижної людяності, уміння знаходити творчі підходи у своїй професії та відкривати щоразу глибини життя, вивчаючи їх та впроваджуючи в систему роботи, стала вчителька української мови й літератури **Скірська Катерина Петрівна**.

У її полі зору – організація особистісно зорієнтованого навчання на уроках української мови та літератури. Педагог доводить, що, розробляючи інноваційну концепцію освіти, словесники в першу чергу повинні думати про продуктивний розвиток учня, підвищення можливостей формування особистості, її адаптацію в сучасному динамічному суспільстві. На таких уроках зникає суха констатація фактів літературно-мистецького життя, немає поділу на сильних і слабких, а нормативно-регламентативна стратегія навчання й виховання замінюються простим уважним ставленням до учня як неодмінного суб'єкта навчально-виховного процесу зі своїм самоцінним досвідом, цінностями, індивідуальними особливостями розвитку. Учитель постійно намагається створити на уроці „**ситуацію успіху**”, де кожна особистість має змогу реалізувати себе в певному виді діяльності.

Випускниця тодішнього Київського державного педагогічного інституту за спеціальністю „Українська мова і література”, Скірська Катерина Петрівна з 1995 року й до сьогодні працює в СЗОШ № 32 м. Вінниці, ні на мить не пошкодувавши про власний вибір. Яскрава зовнішність відкривала перспективи реалізувати себе в інших галузях, та все ж, вона твердо обрала шлях, за словами Є. Ільїна, „учити літературою, вибудовуючи нею людську душу” [2, с. 38].

Її портфоліо рясніє мультимедійними презентаціями, серед яких „Кривавих шляхів Апостол” (за творчістю Є. Маланюка), „В. Нестайко – майстер пригодницького жанру”, та цікавими, змістовними слайд-шоу до

уроків української мови: „Односкладні речення”, „Переказ тексту художнього стилю „Катерина Білокур”, „Твір-опис місцевості на основі власних спостережень” та інші. До кожного з них є методичний коментар та ґрунтовні розробки уроків, які свідчать про високий професіоналізм педагога, її обізнаність з найкращими зразками методичних знахідок інших учителів-новаторів.

Педагогічне кредо цієї вчительки-майстрині точно характеризує її яскраву особистість: „Якщо хочеш жити для себе – живи для інших”. Катерина Петрівна не розуміє тих, хто скаржиться, що не має часу використовувати на уроці такі інтерактивні технології, як „*Мозковий штурм*”, „*Дерево рішень*”, *роботу в парах і групах*. Не дивно, що рівень знань учнів таких учителів залишає бажати кращого.

К. П. Скірська планує виховну роботу таким чином, щоб кожна бесіда, дискусія тощо відповідали віковим та індивідуальним особливостям школярів. Вони самі виступають координаторами виховного процесу, залучаються до пізнавальної роботи, знаходять документальні кінострічки, які репрезентують певні питання тієї чи іншої години спілкування.

Літературну освіту школярів учителька здійснює не лише на уроках, а й у позаурочний час, організовуючи туристичні поїздки до Новограда-Волинського (місто Лесі Українки), Києва, Львова тощо.

Робота з обдарованими дітьми – ще одна грань її творчого пошуку. Вихованці Катерини Петрівни призери обласних і міських конкурсів „Майстер орфографії” й „Кращий знавець гумору та сатири ім. Гарматюка” (зокрема, Дмитро Сидорчук – учень 8-Б –чотири роки поспіль був лауреатом останнього конкурсу). У травні 2010 року обласне управління освіти Вінницької міської ради вручило Катерині Петрівні „Сертифікат педагогічних ідей” (серія ВУО № 2010/213). Назва ідеї – „Спільнота простягається до тих меж, до яких сягає інформація”; формою реалізації цієї ідеї став конкурс „Навчально-методичний посібник” у форматі акції „Ярмарок фахових сподівань”. Катерина Петрівна Скірська – автор методичної публікації „Використання мультимедійних технологій на уроках української мови та літератури”.

Ще однією цікавою новацією, яку застосовує вчителька, є формування „**Портфеля досягнень**”, куди учні складають письмові роботи, розробки, малюнки, одним словом, все, що показує їхній „шлях у науці” та рівень досягнень. Наприкінці року (семестру) школярі аналізують і здійснюють рефлексію власної навчальної діяльності та оцінюють її результативність.

Готуючись до уроків мови та літератури, учителька завжди намагається дібрати такий матеріал, який був би не тільки пізнавальним, але й виховним. Особливу увагу вона звертає на підбір епіграфа до кожного уроку. Наприклад, епіграфами циклу уроків на тему „**Біблія**” стали висловлювання:

- *Біблія – це книга, яка відповідає на запитання дитини і сміється над мудрістю мудреців (проф. Беттекс);*
- *Люди відгороджуються від Біблії не тому, що вона протирічить собі, а тому, що вона протирічить їм (А. Рудницький).*

Отже, Катерина Петрівна сміливо впроваджує в навчальний процес інноваційні технології, намагається перетворювати кожен урок у взаємозахопливий діалог, який дає можливість розкривати сили й потенціал кожної дитини, допомогти їй відчути радість успіху в розумовій праці.

Література

1. Крисюк С. В. Передовой педагогический опыт как способ повышения мастерства учителей / С. В. Крисюк // Постметодика. – Полтава. – 1995. – № 2 (9). – С. 7.
2. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований освітній процес: принципи, технології / С. І. Подмазін // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 37-43.

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Інститут філології й журналістики

Кафедра методики філологічних дисциплін

МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Науково-методичний збірник
студентських статей

Випуск 3

Загальна редакція – Куцевол О.М.

Упорядник – Федчук Л.І.

Коректор – Шевчук О.Б.

Комп'ютерна верстка –

Підп. до друку ? Формат ?

Папір ? Гарнітура ? Друк ?

Ум. друк. арк. ?

Тираж ? Зам. ?

Відруковано ?

м. Вінниця, вул. ?

Тел. ?