

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**  
**ФАКУЛЬТЕТ ФІЛОЛОГІЇ Й ЖУРНАЛІСТИКИ**  
**імені МИХАЙЛА СТЕЛЬМАХА**

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

# **МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК** **УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

**ВИПУСК 6**

**ВІННИЦЯ – 2017**

УДК 37:[811.161.2+812.161.2](06)

М 54

Науково-методичний збірник засновано у 2009 р.

**ЗАСНОВНИК:**

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

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Горошкіна Олена Миколаївна**

доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови  
Київського університету імені Бориса Грінченка;

**Жила Світлана Олексіївна**

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української літератури Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка;

**Расторгуєва Галина Семенівна**

директор закладу «Загальноосвітня школа І–ІІІ ст. № 22 Вінницької міської ради», учитель української мови та літератури, спеціаліст вищої категорії, учитель-методист, відмінник освіти України.

*Рекомендовано*

*Вченою радою Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського*

*(протокол № 19 від 24 травня 2017 р.)*

**М 54** **Методичний пошук учителя-словесника** : зб. наук.-метод. статей студентів і магістрантів. Вип. 6 / заг. ред. О. М. Куцевол; упоряд. В. В. Богатько. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. – 254 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 літератури, педагогічного досвіду вчителів-новаторів.

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

УДК 37:[811.161.2+812.161.2](06)

М 54

© Кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови  
факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського, 2017

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	6
<i>Куцевол Ольга.</i> Роль креативно-інноваційного середовища кафедри в професійно-методичній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури	
<b>Розділ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	20
<i>Бондар Руслана.</i> Використання мнемонічних прийомів під час вивчення української мови в середній школі	20
<i>Годз Оксана.</i> Відприслівникові деривати-предикати стану та їхній статус у сучасному мовознавстві	23
<i>Кабалюк Альона.</i> Неологізми в мові газет Вінниччини	28
<i>Копиця Роман.</i> Проблема мовного суржику на шпальтах газетних видань	32
<i>Король Тетяна.</i> Особливості вивчення синтаксису та пунктуації в старшій ланці середніх навчальних закладів	36
<i>Косенко Альона.</i> Формування лексикографічної компетентності старшокласників у проекції перспективних технологій	39
<i>Кулібаба Сніжана.</i> До проблеми вивчення моделі простого речення дієслівної будови	43
<i>Кулібабчук Юлія.</i> Комунікативні функції жестів	47
<i>Круш Тетяна.</i> Використання комп'ютерних тестів як засобу контролю знань під час вивчення теми «Повторення вивченого в початкових класах»	52
<i>Марченко Алла.</i> Становлення й динаміка неоднослівного терміна «професійна підготовка вчителя»	57
<i>Мельник Оксана.</i> Позиційні моделі функціонування іменникової словоназви предметного денотата «дискурс» у сучасній українській літературній мові	60
<i>Омельчук Олена.</i> Авторські лексичні новотвори в поетичному мовленні Василя Стуса	66
<i>Постемська Інна.</i> Уживання слів іншомовного походження в професійному мовленні	71
<i>Рачинська Дарія.</i> Використання хмарних технологій для вивчення української мови в загальноосвітніх навчальних закладах	75
<i>Суприган Вікторія.</i> Експресивний потенціал синонімії в поетичній творчості Ліни Костенко	81
<i>Стахова Інна.</i> Поняття «творча діяльність» у системі двослівних педагогічних термінів	85

<b>Розділ II. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ</b>	<b>91</b>
<i>Андрущак Марина.</i> Використання лінгвістичної казки на уроках української мови в 4 класі	91
<i>Бондаренко Марина.</i> Проблемне навчання на уроках української мови в 7 класі	96
<i>Дублянська Олександра.</i> Особливості використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови під час засвоєння теми «Іменник» у 6 класі	102
<i>Думанська Анастасія.</i> Елементи гри на уроках української мови в 5–6 класах	107
<i>Кулібаба Сніжана.</i> Особливості вивчення синтаксису простого речення в 5 класі	113
<i>Круш Тетяна.</i> Використання мультимедійної презентації на уроках української мови в 5 класі під час вивчення теми «Пряма мова. Діалог»	117
<i>Лановська Алла.</i> Особливості застосування інформаційно- комп'ютерних технологій на уроках української мови в 6 класі	123
<i>Рудь Галина.</i> Використання методу проєктів на уроках української мови у 8 класі	128
<i>Савюк Юлія.</i> Використання дидактичних ігор на уроках української мови в 5 класі	132
<b>Розділ III. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ</b>	<b>138</b>
<i>Білецька Сніжана.</i> Вивчення життя і творчості Анатолія Бортняка через призму літературної біографіки	138
<i>Горобець Руслана.</i> Інноваційні прийоми вивчення біографії письменника-земляка в позакласній роботі (на матеріалі життєтворчості Миколи Трублаїні)	143
<i>Думанська Анастасія.</i> Природа й географія Вінниччини в поезії Валентини Сторожук	148
<i>Колісник Олена.</i> Методичні засади проведення уроку позакласного читання в 7 класі за романом Марини Муляр «Гра»	153
<i>Проць Христина.</i> Соціальний аспект сучасної польської літератури, адресованої дітям та підліткам (на прикладі творів Томка Тризни та Барбари Космовської)	159
<i>Чередниченко Ірина.</i> Групові форми навчальної діяльності на уроках української літератури	165
<i>Ямцун Інна.</i> Вивчення життєтворчості зарубіжних письмен-	173

ників у контексті літературного краєзнавства Вінниччини

**Розділ IV. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ** 181

- Дублянська Олександра.* Система роботи над образами-персонажами в повісті Григора Тютюнника «Климко» 181
- Кравченко Юлія.* Лірика Олени Вітенко на уроках літератури рідного краю в середній школі 186
- Кравчук Марія.* Методика вивчення транспозитивної лірики 191
- Луняка Дмитро.* Життєві історії сучасників у ліриці Сергія Жадана (на матеріалі циклу «Чому мене немає в соціальних мережах» зі збірки «Життя Марії») 196
- Рембайло Лариса.* Система уроків вивчення повісті «Тореадори з Васюківки» Всеволода Нестайка в 6 класі 203
- Рудь Галина.* Формування читацьких компетенцій при вивченні казок у 5 класі 209
- Сидоренко Оксана.* Особливості використання літературних ігор при вивченні творчості Ліни Костенко в 7 класі 215

**Розділ V. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ** 220

- Андрущак Марина.* Проблема стимулювання навчальної діяльності молодших школярів у практиці роботи вчителя початкових класів 220
- Головка Рита.* Шляхи формування пізнавальних інтересів молодших школярів до навчання 226
- Гладько Людмила.* Казкотерапія як провідний засіб розвитку мовлення дошкільників 230
- Савінська Любов.* Використання мультимедійних засобів на уроках української мови в початковій школі 234
- Смірнова Дарія.* Особливості морально-естетичного виховання молодших школярів засобами української народної казки 241
- Шарапанівська Ірина.* Театралізація як засіб розвитку пізнавальних інтересів дошкільників 245
- Швидка Ірма.* Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках української мови 250



## ПЕРЕДМОВА

**Ольга Куцевол**

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

### **РОЛЬ КРЕАТИВНО-ІННОВАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА КАФЕДРИ В ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

Процес модернізації вищої школи України детермінує зміни в системі професійної підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й учителів. На наше переконання, зміни у вищій педагогічній школі мають полягати в перенесенні акценту з інформаційного типу навчання на навчання, яке забезпечує розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя української мови і літератури, формування його готовності до безперервного саморозвитку та самовдосконалення. Провідним шляхом, що сприяє реалізації такої мети, є створення на кафедрі, як основному підрозділі навчально-виховної діяльності ВНЗ, інноваційно-креативного середовища [1]. Науково-дослідна робота – важливий складник цього сприятливого середовища.

Робота викладачів кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови у 2016-2017 навч. р. була зосереджена над створенням такого сприятливого середовища. Насамперед викладачі кафедри вибудовували його в річищі виконання кафедральної теми *«Модернізація мовної та літературної освіти середньої і вищої школи»* (керівник – проф. Куцевол О. М.). Результатом системної дослідницької діяльності у форматі її реалізації стали **39 одиниць** друкованої продукції, загальний обсяг якої складає **98,89 д. а.** Відомості про видавничу діяльність викладачів кафедри МФД і СУМ узагальнено й представлено в табл. 1 (на с. 7).

Серед найвагоміших такі публікації:

- **1 підрозділ колективної монографії** «Трансформації в сучасному суспільстві: гуманітарні аспекти», що вийшла в Польщі, м. Ополе: Zavalniuk Inna. Найновіші явища і тенденції у синтаксисі мови української газетної періодики // Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects. Monograph. Opole: The

### Видавнича діяльність викладачів кафедри МФД і СУМ

№	ППП	Монографії		Підручники, посібники		Методичні розробки		Статті у вітчизняних виданнях		Статті у виданнях, що індексуються базами Scopus, Web of Science, Index Copernicus		Загальний обсяг публікацій	
		Од	д/а	од	д/а	Од	д/а	од	д/а	Од	д/а	од	д/а
1.	Іваницька Н.Л.	-	-	-	-	-	-	4	1,7	1	0,2	5	1,9
2.	Завальнюк І.Я.	1	0,5	1	10,25	-	-	2	1	2	1	6	12,75
3.	Куцевол О.М.	-	-	2	29,35	-	-	5	2,26	1	0,5	8	32,11
4.	Прокопчук Л.В.	-	-	3	25,3	-	-	2	1	1	0,5	6	26,8
5.	Богатько В.В.	-	-	2	13,33	-	-	1	0,5	1	0,5	4	14,33
6.	Пойда О.А.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Петрович О.Б.	-	-	1	7,4	-	-	4	2,3	1	0,2	6	9,9
8.	Лебедь Ю.Б.	-	-	-	-	-	-	2	0,6	2	0,5	4	1,1
	Усього	1	0,5	9	85,63	-	-	20	9,36	9	3,4	39	98,89

- **9 навчально-методичних посібників** (85,63 д. а.), серед яких:

- **1 посібник з грифом МОН України.** Це праця Куцевол О. М. Вивчення життя і творчості Михайла Коцюбинського через рецепцію літературних та літературно-документальних джерел : посібник. – 2-ге вид., виправ. і доп. / Ольга Куцевол. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 402 с. (25, 1 д. а.). Книга нагороджена Всеукраїнською літературною премією імені Михайла Коцюбинського (17.09.2016 р.);

- **8 навчально-методичних посібників для середньої і вищої школи:**

- ✓ Богатько В. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Модульний курс : навч. посіб. / В. В. Богатько, Л. В. Прокопчук. – Вінниця: ФОП Корзун Д. Ю., 2017. – 281 с. – (17, 63 д. а.).

- ✓ Завальнюк І. Я. Прагмастилістика синтаксичних одиниць у засобах масової інформації: Тестовий контроль : [зб. завдань] / І. Я. Завальнюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 164 с. (10,25 д. а.).

- ✓ Куцевол О. М. Організація позакласної роботи з обдарованими учнями: (на матеріалі художніх творів української та зарубіжної літератури) / О. М. Куцевол, О. Б. Петрович, С. Д. Петрович. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 205 с. (12, 75 д. а.).

✓ Прокопчук Л. В. Українська мова за професійним спрямуванням. Тестовий контроль / Л. В. Прокопчук, В. В. Богатько. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 144 с. (9 д. а.).

✓ Прокопчук Л. В. Риторика. Модульний курс : навч. посіб. / Л. В. Прокопчук. – Вінниця : ФОП Корзун Д. Ю., 2017. – 206 с. (12 д. а.).

• **20 статей** у наукових та фахових вітчизняних виданнях, що складає **9,36 д. а.**

Цьогорічним досягненням кафедри є суттєве збільшення кількості публікацій у *виданнях, що індексуються науково метричними базами Index Copernicus, Google Scholar, РИНЦ – 10 статей (3,9 д. а.)*:

1. Богатько В. В. Засоби економії вислову в мові сучасних регіональних газет / В. В. Богатько // Актуальные научные исследования в современном мире : XXI Междунар. научн. конф., 26–27 января 2017 г., Переяслав-Хмельницкий: сб. научн. трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2017. – Вып. 1 (21), ч. 5. – С. 27–33.

2. Завальнюк І. Я. Тропеїчність як засіб асиметрії змістових і виражальних характеристик мовних одиниць (на матеріалі заголовків сучасних регіональних газет) / І. Я. Завальнюк // Наук. вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки» / [відп. ред. С. М. Ніколаєнко]. – Київ : Міленіум, 2016. – Вип. 245. – С. 16–24.

3. Завальнюк І. Я. Непрямі номінації звертального характеру в мові творів І. С. Нечуя-Левицького / І. Я. Завальнюк // Актуальные научные исследования в современном мире : XXI Междунар. науч. конф., 26–27 января 2017 г., Переяслав-Хмельницкий : сб. науч. трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2017. – Вып. 1 (21), ч. 5. – С. 61–65.

4. Zavalniuk Inna. Найновіші явища і тенденції у синтаксисі мови української газетної періодики / Inna Zavalniuk // Transformations in Contemporary Society: Humanitarian Aspects. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017; ISBN 978-83-62683-99-4; pp. 288, illus., tabs., bibls. – P. 108–115.

5. Іваницька Н. Л. Семантичні єдності повнозначних словоназв процесуальних денотатів в українській мові / Н. Л. Іваницька, Т. В. Савчук // Актуальные исследования в современном мире : XXI Международ. науч. конф., 26–27 января 2017 г., Переяслав-Хмельницкий : сб. науч. трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2017. – Вип. 1 (21), ч. 5. – С. 66–71.



6. Куцевол О.М. Інноваційні види практичних занять у форматі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української літератури // О. М. Куцевол / Sultanivski čitannia / Султанівські читання/ Sultanivski Chytannia : [Book of Articles] / editorial board : I. V. Kozlyk (Head of the editorial board) and others. – Ivano-Frankivsk : Symphoniya forte, 2016. – Issue VI. – P. 211–220.

7. Прокопчук Л. В. Система визначальних ознак категорії порівняння / Л. В. Прокопчук // Актуальные научные исследования в современном мире : XXI Междунар. науч. конф., 26–27 января 2017 г., Переяслав-Хмельницкий : сб. науч. трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2017. – Вып. 1 (21), ч. 5. – С. 61–65.

8. Лебедь Ю. Б. Кількаслівна номінація і речення / Ю. Б. Лебедь // Актуальные научные исследования в современном мире : XXI Междунар. науч. конф., 26–27 января 2017 г., Переяслав-Хмельницкий : сб. науч. трудов. – Переяслав-Хмельницкий, 2017. – Вып. 1 (21), ч. 5. – С. 78–81.

9. Лебедь Ю. Б. Формування готовності майбутніх учителів української мови і літератури до творчої професійної діяльності / О. Б. Петрович, Ю. Б. Лебедь // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. Серія «Педагогічні науки». – Вип. 2 (88). – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 219–224.

Високий рівень наукової роботи викладачів кафедри засвідчено **індексом Гірша та кількістю цитувань**, що зареєстровано в **науково-метричній базі Google Academia** (станом на 08.06.2017 р.):

П І П	Статистика цитування всього	Статистика цитування з 2012 р.	Індекс Гірша всього	Індекс Гірша з 2012 р.
Куцевол О. М.	214	133	6	5
Іваницька Н. Л.	128	74	5	4
Прокопчук Л. В.	309	201	2	2
Завальнюк І. Я.	42	32	2	2
Богатько В. В.	6	5	1	1
Лебідь Ю. Б.	2	1	1	1
Загалом кафедра	344	228	8	7

Члени кафедри МФД і СУМ були активними *в організації та проведенні конференцій, семінарів та інших науково-методичних заходів*. У звітному навчальному році проведено 3 такі заходи *всєукраїнського рівня*:

✓ VI Всеукраїнський фестиваль педагогічних ідей «*Мій особистісно зорієнтований урок*» (5–6 жовтня, 2016 р., проф. Куцевол О. М. – співголова оргкомітету фестивалю);

✓ Всеукраїнська науково-практична конференція «*Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання*» (25–26 травня 2017 р., проф. Завальнюк І. Я. і проф. Куцевол О. М. – заступники голова оргкомітету конференції);

✓ II Інтернет-конференція студентів, магістрантів та молодих учених «*Актуальні проблеми мовної й літературної освіти*» (18 травня 2017 р., проф. Куцевол О. М., доц. Богатько В. В., асист. Петрович О. Б., Горобець Р. І. – члени оргкомітету Інтернет-конференції).

*VI фестиваль «Мій особистісно зорієнтований урок»* проводився спільно з Інститутом педагогіки НАПН України, Вінницьким державним педагогічним університетом ім. Михайла Коцюбинського та Вінницькою академією неперервної освіти й був підтриманий Міністерством освіти і науки України. У ньому взяли участь науковці, представники Міністерства освіти і науки України, вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, методисти, учителі – загалом 238 учасників, з них:

- докторів наук, професорів – 8;
- кандидатів наук – 16;
- методичних працівників – 54;
- директорів шкіл, заступників – 10;
- учителів – 130;
- викладачів ВНЗ – 10;
- представників видавництв – 10.

Учасники фестивалю приїхали із 16 областей України та м. Києва. Проблемна тема фестивалю – «*Формування читача в епоху інформаційних технологій*» – одна з найактуальніших у сучасній методиці навчання літератури. Обговорення цієї архіважливої проблеми відбулося в оригінальній формі *методичного консиліуму*, у якому взяли участь провідні вчені-методисти України: докт. пед. н., проф., завідувач кафедри світової літератури та російської мови Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова Ісаєва О. О.;

докт. пед. н., проф. цієї ж кафедри Клименко Ж. В.; докт. пед. н., проф., заступник директора Інституту перепідготовки та підвищення кваліфікації НПУ ім. М. П. Драгоманова Уліщенко В. В.; докт. пед. н., проф. Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського Куцевол О. М.; провід. наук. співроб. відділу навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України, канд. пед. н. Фасоля А. М.; президент Центру дослідження літератури для дітей та юнацтва (м. Львів), канд. філол. н. Баран У. С.; канд. філол. н., доц. кафедри гуманітарної освіти КВНЗ «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Дев'ятко Н. В. (м. Дніпро); канд. філол. н., доц. кафедри філології та гуманітарних наук КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» Ткачук Т. П.

Проф. Куцевол О. М. уже вшосте виконувала обов'язки співголови оргкомітету цього заходу, була ведучою на церемоніях відкриття й закриття Фестивалю, виступала експертом на методичному консилиумі, керувала роботою динамічної групи вчителів, що відвідали 6 жовтня відкриті уроки та майстер-класи у Фізико-математичній гімназії № 17 ВМР.

25–26.05.2017 р. була проведена **Всеукраїнська науково-практична конференція «Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання»**. Співорганізаторами конференції разом з нашим ВНЗ були Інститут літератури ім. Тараса Шевченка НАН України, Інститут української мови НАН України, Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України, Інститут педагогіки НАПН України. У програмі цього наукового форуму було зафіксовано 246 учасників з 5 науково-дослідних установ, 51 навчального закладу, з яких 40 університетів, 3 академії, 2 навчальних інститути, 2 заклади післядипломної освіти, 4 школи, а також з 2 музеїв. Заявки до участі в конференції подали 1 дійсний член НАПН України, докт. наук, проф.; 54 докт. наук, 140 канд. наук, 14 викладачів ВНЗ, 25 аспірантів й здобувачів, 4 магістранти й студенти, 6 вчителів, 2 працівники музеїв.

Учасники конференції взяли участь у роботі 6 секцій: «Рецепція творчої постаті М. Стельмаха в історичних та художньо-документальних джерелах», «Інтерпретація творчості М. Стельмаха в сучасному літературознавстві», «Художня спадщина М. Стельмаха як об'єкт мовознавчих студій», «Методика вивчення творчості М. Стельмаха в середній і вищій школі», «М. Стельмах – фольклорист», «Актуальні проблеми сучасного літературознавства, лінгвістики та методик філологічних дисциплін»..

За результатами конференції видано збірник «Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання : матер. Всеукр. наук.-практич. конф., Вінниця, 25–26 травня 2017 р. / О. Куцевол – голов. ред. – Вінниця, 2017. Збірник містить понад 40 статей дослідників творчості М. Стельмаха.

Удруге поспіль кафедра проводить **Всеукраїнську Інтернет-конференцію студентів, магістрантів та молодих учених «Актуальні проблеми мовної й літературної освіти»**. Цьогоріч вона проходила 18.05.2017 р. у форматі відзначення Дня науки. На сайті конференції зареєструвалися понад 40 учасників, переважно з факультету філології й журналістики та інших факультетів нашого університету, а також інших навчальних закладів України, а саме Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, Київського університету ім. Бориса Грінченка, Сумського педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (м. Київ) та ін.

Ефективність НДР нашої кафедри та вагомість її результатів засвідчує активна участь наших викладачів у роботі міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій та заходах різних рівнів (**70 позицій**), з них:

- ✓ міжнародні конференції – **19**;
- ✓ всеукраїнські конференції – **26**;
- ✓ всеукраїнська інтернет-конференція – **8**;
- ✓ всеукраїнський фестиваль – **1**;
- ✓ всеукраїнський науково-методичний семінар – **6**;
- ✓ міжрегіональний конкурс – **2**;
- ✓ звітна конференція – **8**.

Одне з основних завдань науково-дослідної роботи кафедри полягає в оволодінні студентів новітніми досягненнями вітчизняної та зарубіжної науки. Реалізація цієї мети досягається шляхом залучення студентської юні до навчально-дослідної діяльності під час аудиторних занять та науково-дослідної роботи у форматі **проблемних груп** та **наукових гуртків**.

У 2016-2017 навч. р. на кафедрі продовжували функціонувати дві проблемні групи та один науковий гурток, члени яких проводили дослідження разом з викладачами з усіх розділів НДР кафедри.

#### **Проблемні групи:**

✓ «Повнозначні слова української мови крізь призму категорії “автосемантизм/синсемантизм”» (наук. керівник – проф. Іваницька Н. Л., 12 студентів);

✓ «До вершин методичної творчості» (наук. керівник – проф. Куцевол О. М., 14 студентів);

**науковий гурток** «Використання інноваційних технологій у роботі вчителя-словесника» (наук. керівник – ст. викл. Пойда О. А., 12 студентів).

До роботи цих наукових об'єднань щогоріч додалися ще **дві групи з підготовки студентів**:

✓ до Міжнародного конкурсу імені Петра Яцика (керівник – доц. Богатько В. В., 6 студентів);

✓ до II етапу Всеукраїнської олімпіади з української мови (керівник – доц. Богатько В. В., 10 студентів).

Специфіка роботи кафедри МФД і СУМ передбачає посилену увагу до організації та проведення **педагогічних практик** студентів усіх ОКР. Упродовж навчального року традиційно проводяться кілька конференцій, що мають організаційний і підсумковий характер, зокрема:

❖ настановча конференція з педагогічної практики для студентів 1 курсу спеціальності денної форми навчання (**проф. Куцевол О. М., проф. Іваницька Н. Л., ст. викл. Пойда О. А.**, 7 листопада 2016 р.);

❖ настановча конференція з педагогічної практики для студентів 4 курсу бакалаврату заочної форми навчання (**проф. Іваницька Н. Л., ст. викл. Пойда О. А.**, 18 листопада 2016 р.);

❖ настановча конференція з педагогічної практики для студентів 1 курсу спеціальності заочної форми навчання (**проф. Іваницька Н. Л., ст. викл. Пойда О. А.**, 18 листопада 2016 р.);

❖ науково-методична конференція студентів 1 курсу спеціальності денної та заочної та 4 курсу бакалаврату заочної форм навчання «Педагогічна практика в системі професійного становлення майбутнього вчителя-словесника загальноосвітньої й профільної школи» (**проф. Куцевол О. М., ст. викл. Пойда О. А.**, 15 грудня 2016 р.);

❖ настановча конференція з педагогічної практики для студентів 4 курсу бакалаврату денної форми навчання (**проф. Куцевол О. М., проф. Іваницька Н. Л., ст. викл. Пойда О. А.**, 6 лютого 2017 р.);

❖ настановча конференція з педагогічної практики для здобувачів ступеня вищої освіти магістр денної форми навчання (**проф. Куцевол О. М., проф. Іваницька Н. Л., ст. викл. Пойда О. А.**, 20 лютого 2017 р.);

❖ науково-практична конференція студентів бакалаврату та здобувачів ступеня вищої освіти магістр денної форми навчання «Професійно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників у

контексті педагогічної практики» (*проф. Куцевол О. М., проф. Іваницька Н. Л., доц. Богатько В. В., ст. викл. Пойда О. А.*, 29 березня 2017 р.).

Традиційно програми звітних конференцій містять доповіді та повідомлення, у яких студенти-практиканти узагальнюють результати своєї педагогічної практики й дослідження окремих методичних проблем. Їхні напрацювання представлено у формі змістовних виступів, доцільно візуалізованих мультимедійними презентаціями, слайд-шоу, фото- й відеоматеріалами.

Кафедра МФД і СУМ ставить за мету активізацію наукової роботи студентів як найважливішого фактору формування фахівців нового типу, здатних до активної самосійної науково-дослідницької діяльності. Це реалізується насамперед через виконання навчально-наукових робіт. Так, 2016–2017 н. р. на кафедрі виконувалося:

- **40 курсових робіт** з методик навчання української мови та літератури. Їх керівництво здійснювали проф. Іваницька Н. Л. – 15, проф. Куцевол О. М. – 17, доц. Прокопчук Л. В. – 5, асист. Петрович О. Б. – 1, асист. Рябошапка О. В. – 2;

- **8 дипломних робіт** студентів бакалаврату й спеціалітету денної та заочної форм навчання, що виконувалися під керівництвом: проф. Іваницька Н. Л. – 4, проф. Куцевол О. М. – 3, доц. Прокопчук Л. В. – 1.

- **9 кваліфікаційних робіт** магістрантів денної та заочної форм навчання, якими керували: проф. Завальнюк І. Я. – 2, проф. Іваницька Н. Л. – 4, проф. Куцевол О. М. – 3.

Викладачі кафедри створювали умови для широкого залучення студентів до участі в олімпіадах, конкурсах, наукових проектах та інших формах науково-дослідної роботи.

24 жовтня 2016 р. проведено **I етап VII Міжнародного мовно-літературного конкурсу імені Тараса Шевченка**. До складу журі увійшли проф. Куцевол О. М., доц. Богатько В. В., доц. Прокопчук Л. В. Викладачі кафедри забезпечували участь у конкурсі студентів нефілологічних напрямів підготовки. Результати змагання серед студентів нефахових спеціальностей:

I місце – студент ПГФ 2 курсу, групи АГБ *Лебедовський Артем* (керівн. – *доц. Богатько В. В.*);

II місце – студентка ФДПОМ 1 курсу, групи МХК *Вдовиця Оксана* (керівн. – *ст. викл. Пойда О. А.*);

III місце – студентка ПГФ 2 курсу, групи АГБ *Голас Катерина* (керівн. – *доц. Богатько В. В.*).

18 листопада 2016 р. проведено *I етап XVII Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика*. Конкурсні завдання були підготовлені доц. Богатько В. В. До складу журі увійшли проф. Куцевол О. М., доц. Богатько В. В., доц. Прокопчук Л. В. Викладачі кафедри забезпечували участь у конкурсі студентів ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського нефілологічних напрямів підготовки. Результати змагань такі:

I місце – студентка 1 курсу, групи БГЕ спеціальність «Початкова освіта» *Телятник Лариса* (керівн. – *ст. викл. Пойда О. А.*);

II місце – студентка 1 курсу, групи ЖБХ спеціальність «Початкова освіта» *Пуржицька Леся* (керівн. – *ст. викл. Пойда О. А.*);

III місце – студентка 1 курсу, групи ВПМ спеціальність «Дошкільна освіта» *Чернятинська Анастасія* (керівн. – *доц. Богатько В. В.*).

У грудні 2016 р. на кафедрі МФД і СУМ було проведено *I етап Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт*. Журі ретельно проаналізувало наукові доробки студентів, подані на конкурс, і визначило призові місця:

I місце – *Кравчук Марія* (МУУ) – «Методика вивчення транспозитивної лірики в контексті компаративних зв'язків» (наук. керівн. – *проф. Куцевол О. М.*);

II місце – *Шпонарська Наталія* (МУСПЗ) – «Рецепція постаті Михайла Стельмаха у вимірах художньої й нефікційної літератури» (наук. керівн. – *проф. Куцевол О. М.*);

III місце – *Карбівська Олена* (МУСП) – «Явище незавершеності синтаксичних конструкцій у мові сучасної української преси» (наук. керівн. – *проф. Завальнюк І. Я.*).

Студентка *Марія Кравчук* під керівництвом *проф. Куцевол О. М.* виборола *III місце в II етапі Всеукраїнського конкурсу наукових робіт* (Житомирський національний університет імені Івана Франка, 23 березня 2017 р.).

У лютому 2017 р. було проведено *I етап олімпіади з навчальної дисципліни «Українська мова»* серед студентів нефахових спеціальностей Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Відповідно до розпорядження № 87 від 15.02.2017 р. по факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха було створено журі I етапу олімпіади:

голова журі – проф. Завальнюк І. Я.;

члени журі – проф. Іваницька Н. Л., доц. Прокопчук Л. В.

Журі ретельно ознайомилось із роботами учасників I етапу олімпіади й дійшло такого висновку:

I місце – *Богачук Ірина* – студентка 3 Ж факультету філології й журналістики ім. Михайла Стельмаха (керівник – *доц. Богатько В. В.*)

II місце – *Красій Тетяна* – студентка 3 ДХБ природничо-географічного факультету (керівник – *доц. Богатько В. В.*)

III місце – *Кобильняк Тетяна* – студентка 2 РСП навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації (керівник – *асист. Лебедь Ю. Б.*);

*Холод Надія* – студентка 2 АМ факультету фізики, математики і технологічної освіти (керівник – *ст. викл. Пойда О. А.*).

16–17 березня 2017 р. відбувся *II етап Всеукраїнської студентської олімпіади «Українська мова»* серед студентів нефілологічних спеціальностей. Студентка *Богачук Ірина* (3 Ж, ФФЖ ім. Михайла Стельмаха) під керівництвом *доц. Богатько В. В.* виборола *II місце* й була нагороджена дипломом.

Особливим заходом у цьому навчальному році стало проведення *I регіонального конкурсу словесної творчості «Світ правди і краси»*, присвячений ушануванню пам'яті Михайла Стельмаха (24 травня 2017 р., відповідальна – *доц. Прокопчук Л. В.*). Започаткований він у зв'язку з присвоєнням нашому факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха. Це відбулося в листопаді 2016 р. з ініціативи нашої кафедри, відтак кафедри вийшли з пропозицією проведення низки заходів, а саме Всеукраїнської науково-практичної конференції «Михайло Стельмах у новітніх парадигмах наукового знання» та конкурсу словесної творчості «Світ правди і краси», які сприятимуть популяризації творчості славетного письменника-земляка, який також був випускником нашого закладу.

У регіональному конкурсі словесної творчості взяло участь **36 учасників**, учнів старших класів шкіл м. Вінниці та області. Прикметно, що, незважаючи на статус регіонального, бажання позмагатися виявили й школярі з інших областей України – Дніпропетровської та Рівненської. Це засвідчує авторитет Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського серед навчальних закладів України.

Викладачі кафедри у звітному навчальному році започаткували ще одну добру справу – *міжуніверситетську науково-практичну конференцію «Українське слово в контексті сучасних соціально-культурних змін»* (відповідальна – доц. Прокопчук Л. В.) 11 травня 2017 р. у форматі Фестивалю науки було проведено першу таку



конференцію, співorganizаторами якої стала кафедра українознавства Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова. На цьому форумі було заслухано 10 доповідей студентів з наших ВНЗ. Вони були об'єднані в три тематичні групи: «Мовний портрет сучасного студента», «Мова сучасної реклами» та «Мова сучасних ЗМІ».

У роботі кафедри двічі на рік практикується проведення **тематичних тижнів**: у грудні – **Методичного** – й у травні – до Дня науки. Програма цих комплексних заходів досить насичена, до прикладу «**Методичний тиждень**» містив такі складники:

✓ відкрита лекція **доц. Богатько В. В.** «Тарас Шевченко – основоположник нової української літературної мови» (12 грудня 2016 р., 3 курс ФФЖ);

✓ майстер-клас учителя ЗОШ № 8 м. Вінниці Субботіної Л. В. (13 грудня 2016 р., 3 БУР) – **ст. викл. Пойда О. А.**;

✓ майстер-клас з організації народознавчої роботи: свято Калити (13 грудня 2016 р., 3 ВУУ) – **ст. викл. Пойда О. А.**;

✓ методичний колаж «Організація позакласної роботи в системі літературної освіти учнів» (14 грудня 2016 р., 4 курс ФФЖ ім. Михайла Стельмаха) – **ст. викл. Пойда О. А.; асист. Петрович О. Б.**;

✓ науково-методична конференція «Педагогічна практика в системі професійного становлення майбутнього вчителя-словесника загальноосвітньої та профільної школи» (15 грудня 2016 р., СУУ, 4 УУЗ, СУУЗ) – **ст. викл. Пойда О. А.**;

✓ конкурс-захист курсових робіт з МНУЛ та МНУМ (16 грудня 2016 р., 4 ФФЖ) – **проф. Куцевол О. М., асист. Петрович О. Б., асист. Рябошапка О. В.**;

✓ науково-практична конференція «Українська мова крізь призму століть» (за матеріалами самостійної роботи студентів) (16 грудня 2016 р.) – **проф. Завальнюк І. Я., доц. Богатько В. В.**

Викладачі кафедри підтримують міцні зв'язки із середніми загальноосвітніми закладами міста та області, частотними в нас є майстер-класи педагогів, а також методичні тренінги, наприклад:

❖ учителя ЗОШ № 8 м. Вінниці Субботіної Л. В. (13 грудня 2016 р., 3 БУР) – **ст. викл. Пойда О. А.**;

❖ учителя ЗОШ І–ІІІ ст. № 4 м. Гайсина Немировської Н. В. «Застосування інтерактивних технологій при вивченні української мови і літератури» (19 квітня 2017 р.) – **ст. викл. Пойда О. А.**;

❖ методичний тренінг за участі вчителя вищої категорії Якушинецької СЗШ І–ІІІ ст. –гімназії **Фасолі Н. А.** (листопад, 2016 р.) – **доц. Прокопчук Л. В.**

Викладачі кафедри – **асист. Петрович О. Б.** та **асист. Лебедь Ю. Б.** – провели для студентів 4 курсу бакалаврату ФФЖ ім. Михайла Стельмаха **майстер-клас** зі створення мультфільмів у системі мовно-літературної освіти на тему «Мистецтво мультиплікації» (23 листопада 2016 р.).

Позитивні результати мала **звітна наукова конференція** викладачів, аспірантів і студентів факультету філології й журналістики ім. Михайла Стельмаха (27–28 квітня 2017 р.). Викладачі кафедри керували роботою **6 секцій**, які об'єднали 66 студентів, магістрантів, аспірантів і 1 учня. Найбільше учасників конференції підготувала проф. Іваницька Н. Л. – 24, проф. Куцевол О. М. – 10, проф. Завальнюк І. Я., доц. Богатько В. В., ст. викл. Пойда О. А. – по 6, Прокопчук Л. В., асист. Лебедь Ю. Б., асист. Петрович О. Б. – по 5.

Кафедра МФД і СУМ, а саме **проф. Завальнюк І. Я.** та **проф. Куцевол О. М.** традиційно продовжують співпрацю з Вінницьким територіальним відділенням Малої академії наук України. **Проф. Куцевол О. М.** упродовж року керувала підготовкою до обласного конкурсу 3 наукових робіт учнів-членів МАН, а саме Катерини Коваль, Дмитра Луняка, Яни Стриженюк. У **ІІІ етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідних робіт** учнів-членів МАН України (квітень 2017 р., Київ), відділення літературознавство, фольклористика та мистецтвознавство, секція: українська література **І місце** виборів **Дмитро Луняка**, учень Гуманітарної гімназії № 1 ім. М. І. Пирогова Вінницької міської ради. Тема його наукового проекту: «Життєві історії сучасників у ліриці Сергія Жадана (на матеріалі циклу «Чому мене немає в соціальних мережах» зі збірки «Життя Марії»)). Читачі збірника можуть познайомитися з основними результатами його дослідження, відображені в статті в нашому виданні.

**Проф. Завальнюк І. Я.** у цьому навчальному році підготувала 5 наукових робіт учнів-членів МАН до обласного конкурсу-захисту наукових досліджень (учні шкіл міста й області: Тетяна Данилюк, Катерина Іщенко, Андрій Коник, Наталія Курдибанська, Ганна Мельник). У результаті участі у **Всеукраїнському конкурсі-захисті науково-дослідницьких робіт**, відділення українська мова (квітень 2017 р., Київ) **ІІ місце** здобула **Ганна Мельник**, учениця ЗОШ № 8 м. Вінниці.

Отже, бачимо, що у 2016-2017 навч. р. кафедра здобула вагомі успіхи в науково-дослідній роботі. Сподіваємося, що впровадження креативно-інноваційної концепції професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури й далі сприятиме створенню сприятливого навчально-виховного середовища в нашому закладі, який наступного навчального року святкуватиме свій 105-літній ювілей.

#### Список використаних джерел

1. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика укр. літ. / Ольга Миколаївна Куцевол ; Нац. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007. – 448 с.
2. Куцевол о.М. На гостину до Стельмаха : Учені мовознавці, літературознавці, методисти та фольклористи з усієї України обговорили творчість письменника у Вінниці та відвідали його меморіальну садибу. – День. – № 97-98. – с. 13.

#### Викладачі кафедри методики філологічних дисциплін і стилістики української мови (листопад 2016 р.)



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

# ТЕОРЕТИКО-ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ



**Руслана Бондар**

*здобувач ступеня вищої освіти магістра  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОНІЧНИХ ПРИЙОМІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Ми живемо в суспільстві, що перебуває на етапі швидкого розвитку технологій, відповідно, кожен із нас перенасичений інформацією, яку важко оперативно опрацювати й запам'ятати. З цієї причини використовують нові способи запам'ятовування – ейдетика та мнемоніка.

Досить актуальним сьогодні є використання вчителями інноваційних методів навчання та нових прийомів запам'ятовування матеріалу. Учителі активно застосовують ейдотехніку в молодшій школі задля швидкого запам'ятовування учнями великої кількості інформації. У середній і старшій ланці акцентують увагу на прийомах мнемоніки.

**Актуальність** нашої статті зумовлена необхідністю вивчення особливостей використання мнемоніки в школі.

**Об'єктом** дослідження є використання мнемоніки під час вивчення дисципліни «Українська мова» в середній школі.

**Предмет** – використання прийомів мнемотехніки під час вивчення фонетики, орфографії, граматики.

Вважаємо за доцільне спочатку зосередити увагу на термінах *ейдетика* й *мнемоніка*. *Ейдотехніка* – сукупність найбільш ефективних та перевірених протягом багатьох років як авторських, так і класичних прийомів запам'ятовування; технологія обробки, зберігання та відтворення інформації. Ейдетизм – це здатність яскраво уявляти собі предмет, якого немає в полі нашого зору [2]. Отже, ейдотехніка зорієнтована на запам'ятовування певної інформації за допомогою зорових образів.

*Мнемоніка* – сукупність правил і прийомів, які полегшують запам'ятовування значної кількості фактів, відомостей [4, с. 765]. Ключовим поняттям у мнемоніці, за допомогою якого відбувається запам'ятовування інформації й що відрізняє її від попередньої техніки, є штучні асоціації. Мнемонічні прийоми побудовані на утворенні асоціативних зв'язків між елементами ряду, що запам'ятовується, та опорного ряду. Як опорний ряд можна використовувати добре знайомі об'єкти (розташування кімнат у квартирі, будинків на вулиці) і зорові образи; слова, упорядковані в певну фразу.

Учителів варто вміло навчитись застосовувати прийоми ейдетики або мнемоніки. Необхідно зважати на особливості сприймання учнями навчального матеріалу: одні можуть краще сприймати інформацію на зір, інші – на слух. Потрібно не забувати, що під час вибору певного прийому навчання слід орієнтуватися на специфіку дисципліни й дидактичного матеріалу. Так, за нашими спостереженнями, для засвоєння правил з української мови краще використовувати мнемоприйоми, а для вивчення української літератури – ейдетіку.

Для того, щоб учням було легше запам'ятати правила, учитель може придумувати цікаві поезії або вислови, що містять ключові моменти визначення. Для вивчення фонетики використовують вислови, які викликали б у дітей зацікавлення та легко запам'ятовувалися і, якщо треба, могли б їх з легкістю відновити й пригадати необхідні звуки. Так, вивчаючи класифікацію звуків, можемо використовувати такі мнемовирази: «*Буде Го Же Ге Дзю в ДЖазі*» (дзвінкі приголосні); «*Хо Ч Фо Ку С – Це Ше Пі Т*»; «*Хочеш Час Футбол Пограти, Треба Сперш Попрацювати*» (глухі приголосні); «*Ми Не ВалеРій*», «*ЙоМу Не ВіРиЛи*», «*Маленький Йорж Матусі ЛюбіЙ Нове Вітанячко Робив*» (сонорні звуки).

Вивчаючи закони милозучності української мови, можемо використати такий мнемовираз: «*Товариш ХВалив Своє Велике Фото ЛЬВова*» (приголосні перед якими вживаємо у).

Дослідники Павло Ракеєв і Наталя Лисенко пропонують при вивченні орфографії використовувати такі мнемовирази:

1) *У Києві працює Верховна Рада України, Конституційний Суд України, Президент України. Саме тут була ухвалена Конституція України й тут уперше прочитано Акт проголошення незалежності України. Найурочистіше святкують День Незалежності України. Тут знаходиться Хрещатик, завод «Дарниця».*

*А ще в нашій столиці є Києво-Печерська лавра, Андріївська церква, Золоті ворота* (з метою засвоєння правил уживання великої літери);

2) вислів «*МаВПа БуФ*» слугуватиме для запам'ятовування правила написання апострофа та м'якого знака;

3) для того щоб легко знайти запозичені слова в українській мові, варто запам'ятати слово *Аерофільтр*, у якому є елементи, характерні для іншомовних слів: збіг голосних (*ae*); важкий для вимови збіг приголосних (*льтр*); звук [ф]; багатоскладовий корінь (*a-e-ro-фільтр*);

4) з метою вибору правильного закінчення для іменників чоловічого роду в родовому відмінку, необхідно запам'ятати вислів: «Неподалік від Харкова, біля Сіверського Дінця є галявина. За два кроки від центра кола росте дуб. Біля дуба сидить кіт із самого вівторка. Ви бачили кота?» [3, с. 265–266].

На нашу думку, досить вагомими є спроби методистів відшукати способи ефективного опрацювання й запам'ятовування учнями текстового матеріалу, що стануть принагідними на уроках розвитку зв'язного мовлення. Викладач-методист О. М. Бишляга наголошує на ефективності прийому запам'ятовування «Алгоритм абзацу». Це своєрідна програма розумових дій та операцій, яку застосовують під час сприйняття текстів або усного мовлення, що допомагає швидше й надовше запам'ятати інформацію. Реалізація цього прийому відбувається через вибірковість психологічних процесів, установки й надмірності текстів на всіх етапах читання. Програма дозволяє школярам швидко активізувати мислення, визначити логіко-семантичну структуру тексту й стиснути його без втрати змісту – це гарантує ефективне розуміння й засвоєння матеріалу. Прийом «Алгоритм абзацу» потребує проходження таких етапів: «1 етап – розділення істотної й неістотної інформації; 2 етап – відділення головної думки від другорядних думок в істотній інформації; 3 етап – «стискування» головної думки до слова-образа з метою формування «ключа» для подальшого відтворення інформації всього тексту» [1, с. 93].

Безперечно, одним з основних завдань сучасної школи є зацікавлення учня в навчанні. Процес засвоєння матеріалу має бути легким та результативним, саме так у дітей формуватиметься відчуття психологічного комфорту. Прийоми ейдетики та мнемоніки стануть принагідними вчителю для створення таких умов навчання. Замислюючись над тим, який з прийомів використовувати, ми маємо зважати на особливості сприйняття учнями матеріалу (*аудіальний*,

*візуальний*). Краще використовувати прийоми, що подразнюють декілька рецепторів одночасно, тоді ефект запам'ятовування буде швидшим і тривалішим.

### Список використаних джерел

1. Бишляга О. М. Розвиток пам'яті студентів – важлива умова їхнього успішного навчання / О. М. Бишляга // Таврійс. вісник освіти. – 2012. – № 4 (40). – С. 87–93.
2. Немченко-Васілінч Т. В. Методика ейдотехніки та її використання на уроках української мови та літератури / Т. В. Немченко-Васілінч. – Електрон. версія. – Режим доступу: <http://dorobok.edu.vn.ua/> (дата звернення: 20.02.17). – Назва з екрана.
3. Ракеєв П. Застосування прийомів мнемоніки для засвоєння української орфографії та граматики на матеріалі курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» / П. Ракеєв, Н. Лисенко // Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої школи : матер. Всеукр. дистанційної наук.-практ. конф. з міжнар. участю (13–14 листоп. 2014 р., м. Харків). – Харків : Тім Пабліш Груп, 2014. – С. 264–266.
4. Скрипченко О. В. Загальна психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко. – Київ : Либідь, 2005. – 464 с.
5. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук. думка, 1970–1980. – Т. 4. – С. 765.



### Оксана Годз

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри  
української та іноземних мов  
Національної академії керівних кадрів культури і  
мистецтв (м. Київ)*

## ВІДПРИСЛІВНИКОВІ ДЕРИВАТИ-ПРЕДИКАТИ СТАНУ ТА ЇХНІЙ СТАТУС У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Семантичній класифікації предикатів присвячено цілу низку праць як у зарубіжному (Т. В. Булигіна, Л. М. Васильєв, Т. А. Кильдибекова, Т. П. Ломтєв [1; 2; 7; 10] та ін.), так і у вітчизняному мовознавстві (І. Р. Вихованець, А. П. Загнітко, Н. В. Кавера, О. І. Леута [3; 5; 6; 9] та ін.).

У російському мовознавстві Л. В. Щерба вперше висловив думку про частиномовний статус невідмінюваних слів на позначення

фізичного, психічного, інтелектуального стану особи та станів довкілля [11, с. 74–76].

Як невідмінювану частину мови, що охоплює слова із семантикою різних станів і виконує роль головного члена в безособовому реченні, тлумачать слова категорії стану в «Курсі сучасної української літературної мови» М. А. Жовтобрюха й Б. М. Кулика [4, с. 335]. Термін «присудкові слова» або «незмінні безособово-предикативні слова» знаходимо в «Курсі сучасної української літературної мови» за редакцією Л. А. Булаховського [1, с. 318].

На противагу згаданим мовознавцям, І. Р. Вихованець не надає категорії стану частиномовного статусу. До так званих слів категорії стану він зараховує переважно прислівникові та невідмінювані іменні слова, що виступають у позиції співвідносного з присудком головного члена односкладних речень або в позиції присудка двоскладних речень. Форми часу та способу вони виражають аналітично, за допомогою аналітичної синтаксичної морфеми-зв'язки *бути* або аналітичних синтаксичних напівморфем на зразок *ставати*, *робитися*. Серцевину так званих слів категорії стану становлять одиниці прислівникового походження, у яких найвиразніше виявляється відсутність форм словозміни й наявність дієслівних форм часу та способу [3, с. 98].

Цим словам І. Р. Вихованець надає статусу основного репрезентанта предикатів стану, назвавши їх відприслівниковими дериватами предикатами стану. Тому основною умовою транспонування прислівників у синтаксичну сферу дієслова є їхня здатність виражати семантику стану. У зв'язку з цим постає низка *завдань*, що передбачають чітке окреслення тих семантичних груп прислівників, що можуть виконувати роль предикативного центру в двоскладному та односкладному реченнях, визначення семантико-синтаксичної й формально-синтаксичної структури таких речень, кореляцій між семантичними різновидами предикатів стану й різними типами прислівникового складеного присудка двоскладного речення та прислівникового складеного головного члена односкладного речення, з'ясування функціонально-семантичної специфіки прислівникових речень. У розв'язанні цих та багатьох інших проблем убачаємо **актуальність** пропонованої статті.

Усі предикативні засоби виражають семантику стану. Це споріднює їх із семантичним підкласом власне-дієслів, що означають стан. Як і власне-дієслова стану, предикативні слова розподіляються на дві підгрупи: підгрупу автономних предикативних слів, які можуть



виконувати функцію співвідносного з присудком головного члена односкладних речень самостійно, без допомоги інших слів, і підгрупу слів, що не можуть займати автономної позиції члена речення й тому поєднуються з іншою дієслівною формою – інфінітивом.

Предикативні слова стану, займаючи позицію співвідносного з присудком головного члена односкладних речень, передають граматичні категорії дієслова. Вони виражають значення теперішнього, минулого й майбутнього дієслівного часу, а також значення умовного способу: *тепло, було тепло, буде тепло; було б тепло*. Категорії часу й способу є визначальними категоріями дієслова. Предикативні слова пов'язані також із категоріями особи й числа, вони вказують на третю особу однини, отже, виявляють спільність з одноособовими дієсловами. Проте дієслівні категорії в них виявлені не синтетично, а аналітично.

Дієслівну природу предикативних слів найвиразніше передають їхні синтаксичні особливості. Насамперед вони виконують властиву дієслову формально-синтаксичну функцію співвідносного з присудком головного члена односкладних речень і семантико-синтаксичну функцію синтаксеми із семантикою стану. Крім цих функцій, предикативні слова мають ще й інші особливості, що споріднюють їх із власне-дієсловами, серед них – здатність керувати відмінковими формами іменників. Формально-синтаксична ознака керування тісно пов'язана із семантико-синтаксичною ознакою дієслівної валентності. Як і дієслова із семантикою стану, предикативні слова бувають одновалентними та двовалентними. Одновалентні слова відкривають тільки суб'єктну позицію: *Мені холодно; Хлопчикові було жарко; Дівчинці буде весело*. Двовалентні аналітичні одиниці відкривають, крім позиції суб'єкта стану, позицію об'єкта стану, наприклад: *Мені чутно спів; Нам видно гори; Дитині жаль пташини*. Функцію суб'єкта стану виражає здебільшого давальний відмінок, а функцію об'єкта стану – знахідний відмінок іменників. Характерною рисою предикативних слів зі значенням стану є можливість поєднуватися з прийменниково-відмінковими формами або морфологізованими прислівниками синкретичного характеру: *У хаті затишно; У полі вітряно; На вулиці тихо; Надворі тепло*. Аналітичні слова на позначення стану не поєднуються із суб'єктним компонентом, вираженим іменником у формі називного відмінка. Вони мають притаманну власне-дієсловам лівобічну суб'єктну валентність і правобічну об'єктну валентність.

Формально-граматичним репрезентантом відприслівникових дериватів- предикатів зі значенням стану в прислівниковому односкладному реченні є складений головний член, що становить єдність його основної прислівникової частини й зв'язкового компонента, який надає співвідносному з присудком головному членові односкладного речення дієслівних граматичних значень часу та способу. І. Р. Ви-хованець зарахував до основних зв'язкових компонентів аналітичну синтаксичну морфему-зв'язку *бути* та аналітичні синтаксичні напів-морфем *ставати, робитися* [3, с. 98]. У складеному головному членові з прислівниковою основною частиною незалежно від її лексичного значення домінує нульова форма власне-зв'язки *бути* та форма середнього роду минулого часу *було*, а прислівникові односкладні речення із цими зв'язковими елементами передають наявність стану, наприклад: ***Темно, сіро, страшно*** (В. Винниченко); ***Було сухо й тепло*** (І. Багряний); ***На душі було порожньо*** (В. Чемерис).

Найуживанішою невластне-зв'язкою, поєднуваною з прислівниковою частиною складеного головного члена односкладного речення, є дієслово *стати* у формі середнього роду минулого часу доконаного виду, що вказує на набуття певного стану, наприклад: ***Йй стало зовсім сумно*** (О. Гончар); ***Грицькові стало моторошно*** (Б. Грінченко). Форма недоконаного виду теперішнього часу *стає* невластне-зв'язки *ставати*, що передає становлення якоїсь станової ознаки, трапляється зрідка, наприклад: ***Осеніє. Холодно стає*** (І. Жиленко); ***Непривітно, тоскно стає на Чайному восени*** (О. Гончар).

Обмеженіше вживають форми теперішнього та минулого часу невластне-зв'язок *робитися / зробитися*, які надають складеному головному членові прислівникового односкладного речення тих самих граматичних та семантичних характеристик, що й форми *стає / стало*, але з певним розмовним забарвленням, наприклад: ***... йй робиться зимно*** (Б. Харчук); ***Петрові зробилося легко*** (М. Хвильовий).

Периферійну позицію в ролі зв'язкового компонента складеного головного члена прислівникового односкладного речення посідають форми теперішнього та минулого часу дієслівної невластне-зв'язки *бувати*, що, як відомо, вказує на епізодичність вияву стану або на вияви різного стану, наприклад: ***Як радісно буває в юності; Бувало гірко, та не буде гірш*** (С. Йовенко).

Отже, предикати стану в сучасному мовознавстві – це окремий семантичний клас предикатів. Формально-граматичним репрезентантом

відприслівникових дериватів-предикатів зі значенням внутрішнього стану істоти та зовнішнього стану є складений головний член односкладного прислівникового речення, що становить єдність його основної прислівникової частини й зв'язкового компонента, який надає співвідносному з присудком головному членові односкладного речення дієслівних граматичних значень часу та способу.

Ядро предикатів стану утворюють відприслівникові деривати-предикати, що нараховують близько ста одиниць, але вони не становлять якоїсь нової частини мови, а є аналітичними дієсловами із семантикою стану, яким властива одноособовість і нерозчленована категорія виду.

### Список використаних джерел

1. Булыгина Т. В. Классы предикатов и аспектуальная характеристика высказывания / Т. В. Булыгина // Аспектуальные и темпоральные значения в славянских языках : матер. заседаний комиссии по изучению грамматического строя славянских языков / отв. ред. Н. Ю. Шведова. – Москва, 1983. – С. 20–39.
2. Васильев Л. М. Предикаты состояния в современном русском языке / Л. М. Васильев // Исследования по семантике / Башкир. гос. ун-т. – Уфа, 1991. – Вып. 16. – С. 32–52.
3. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / Ін-т укр. мови АН України. – Київ : Наук. думка, 1992. – 222 с.
4. Жовтобрюх М. А. Курс сучасної української літературної мови. Ч. 1 / М. А. Жовтобрюх, Б. М. Кулик. – Київ : Вища шк., 1965. – 402 с.
5. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови. Морфологія / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонДУ, 1996. – 437 с.
6. Кавера Н.В. Семантична типологія предикатів стану : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / Наталія Вікторівна Кавера; Інститут української мови НАН України. – Київ, 2008. – 24 с.
7. Кильдибекова Т. А. Глаголы действия в современном русском языке: опыт функционально-семантического анализа / Т. А. Кильдибекова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – 160 с.
8. Курс сучасної української літературної мови. Т. 2. Синтаксис / [за ред. Л. А. Булаховського]. – Київ : Рад. шк., 1951. – 408 с.
9. Леута А. И. Семантико-синтаксическая структура предложений с глагольными предикатами состояний в современном украинском литературном языке : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 – украинский язык / Александр Иванович Леута; Киев. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. – Киев, 1988. – 21 с.
10. Ломтев Т. П. Предложение и его грамматические категории / Т. П. Ломтев. – Москва : Изд-во МГУ, 1972. – 198 с.
11. Щерба Л. В. О частях речи в русском языке // Щерба Л. В. Избр. работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – Москва : Учпедгиз, 1957. – С. 113–130.



## **Альона Кабальюк**

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

### **НЕОЛОГІЗМИ В МОВІ ГАЗЕТ ВІННИЧЧИНИ**

Засоби масової інформації – потужна сила впливу на свідомість людей, засіб швидкого повідомлення про події з різних частин світу, ефективний засіб впливу на емоції людини. У міру розширення технічних можливостей їхня роль зростає, а за емоційним впливом на почуття й свідомість людей мас-медіа залишаються поки неперевершеними й збирають велику аудиторію.

Мова сучасних українських засобів масової інформації привертає до себе увагу багатьох лінгвістів. Це – могутнє джерело для дослідження новітніх тенденцій у розвитку сучасної літературної мови. Одним із найпомітніших процесів, що відбуваються в нашій мові сьогодні, є процес активного поповнення її лексики. Ось чому мова засобів масової інформації, зокрема неологізми та їхнє функціонування в ЗМІ, – важлива й актуальна проблема сучасних досліджень.

Уся пізнавальна діяльність людства, його досвід у зовнішньому світі безмежні, тому кількість нових найменувань для об'єктів реальної дійсності збільшується нескінченно. Нерозривний зв'язок мови й суспільства найбільш чітко простежується в словниковому складі мови, який безпосередньо реагує на суспільні процеси та явища [8, с. 58].

Новотвори як результат внутрішньомовних процесів мають у потоці нової лексики більшу питому вагу, аніж нові запозичення, особливо результати різних способів морфологічного словотворення: складання слів та основ, афіксація (суфіксація та префіксація), а також безафіксні деривати [4, с. 111].

Найновіші дослідження інноваційних одиниць у сучасній українській мові містять праці Л. Кислюк, Є. Карпіловської, О. Стишова, О. Тараненка [1; 3; 6; 7], кандидатські дисертації Л. Пашинської («Фразеологічні неологізми в сучасному українському мас-медійному дискурсі»,

2011), М. Бойчук («Неологізми в заголовках інтернет-видань: структурно-семантичний та функціонально-стилістичний аспекти», 2013) та інші.

Тема статті є **актуальною**, адже значна частина неологізмів може перейти до щоденного вжитку, тому виникає потреба їх комплексного й ґрунтовного дослідження.

До **основних чинників**, що сприяють витворенню нових найменувань належать:

1) вихід ЗМІ з-під цензури, їхня ідеологічна нерегламентованість, розкутість;

2) вільний пошук журналістами нових експресивних засобів вираження на тлі стандарту та кліше;

3) із проголошенням Української державності посилення уваги авторів до питомих джерел української національної мови. В умовах активної російсько-української мовної інтерференції діє виразна тенденція використовувати форми вислову, які стоять далі від російських відповідників [6, с. 3].

Неологізми, виявленні в періодичних виданнях м. Вінниця та Вінницької обл., можна поділити на такі **тематичні групи**:

1) лексеми на позначення осіб, явищ та процесів, пов'язаних з подіями в Україні: *айдарівці* («33 канал», 15.03.2015), *АТОшники* («Жмерин. газ.», 24.04.2016), *Євромайдан* («33 канал», 15.03.2015), *євромайданівець* («33 канал», 15.03.2015), *самооборонівці* («20 хвилин», 17.12.2016), *автомайдан* («Вінниччина», 19.09.2016), *антимайдан* («33 канал», 30.10.2016), *тітушка* («Вінниччина», 30.02.2015), *беркутівець* («20 хвилин», 17.12.2016);

2) номінація людей за родом діяльності та занять: *селебретіс* («Вінниц. газ.», 24.07.2015), *хакер* («Жмерин. газ.», 28.05.2016), *кіберзлочинець* («33 канал», 15.03.2015), *піар-менеджер* («Вінниц. газ.», 24.07.2015), *можновладець* («Жмерин. газ.», 24.04.2016);

3) слова, що позначають реалії зі сфери торгівлі, промисловості та обслуговування: *податківець* («33 канал», 15.03.2015), *кредитор* («Жмерин. газ.», 24.04.2016), *трастовик* («Вінниччина», 19.09.2016), *шопінг* («33 канал», 15.03.2016);

4) слова, пов'язані з розвитком технологій та науково-технічним прогресом: *селфі* («20 хвилин», 17.12.2016), *Інтернет-банк* («33 канал», 15.03.2016), *електронка* («20 хвилин», 17.12.2016), *ековідео* («33 канал», 15.03.2016);

5) номінація понять зі сфери медицини: *батокс* («33 канал», 30.10.2016), *філери* («33 канал», 30.10.2016).

Найбільша кількість неологізмів виникла як реакція на події, що відбувалися в Україні з 2013 р. Таке явище є цілком закономірним, адже за короткий період з'явилося чимало нових понять, які потребували номінування: *Євромайдан* («33 канал», 15.03.2015), *євромайданівець* («33 канал», 15.03.2015) і т. і.

Останні кілька років у житті України позначені помітним напруженням у взаєминах українських громадян із владою, правоохоронними органами тощо. Почастішали масові акції протесту, інші форми вияву невдоволення суспільно-політичним життям у державі, неналежним соціальним захистом населення, корумпованістю більшості сфер людської діяльності. Цілком закономірно, що названі причини зумовлюють і виникнення значної частини неологічної лексики, переважно негативного забарвлення, вигаданої невдоволеними індивідами для посилення емоційного впливу на інших людей та для вираження власного ставлення до того, що відбувається в країні. Велика роль в утворенні таких неологізмів належить, безперечно, ЗМІ, які змушені першими реагувати на будь-які зміни в суспільстві [8, с. 58].

Лексична система мови засобів масової інформації – найдинамічніша система сучасної української літературної мови. Загальновідомо, що у сфері ЗМІ найрізноманітніше та найсильніше виявляються процеси, які характеризують саме життя мовного організму; тут найбільше зосереджені інновації. І це природно, адже однією з основних функцій засобів масової інформації є інформативність, новизна [5, с. 335].

Неологізми у вінницьких засобах масової інформації відрізняються особливістю структурної побудови. З-поміж них виокремлюємо:

1) слова з префіксом *де-*, які виражають здебільшого негативне значення: *деактивація* (33 канал, 15.03.2015), *дезінформація* (20 хвилин, 17.12.2016);

2) лексеми із суфіксами *-аці(я)*, *-изаці(я)*: *індексація* (Вінниччина, 19.09.2016), *девальвація* (Вінниччина, 19.09.2016), *доларизація* (33 канал, 15.03.2015);

3) префіксальні утворення: *суперреформа* (20 хвилин, 17.12.2016), *екс-указ* (Вінниччина, 19.09.2016);

4) слова, утворені способом складання: *арт-кафе* (33 канал, 15.03.2015), *високоліквідність* (Вінниччина, 19.09.2016).

Значна частина лексичних інновацій усе ще залишається не асимільованою й не зафіксованою лексикографічною практикою. Відповідно читач змушений звертатися до словників та енциклопедій, розміщених у мережі. Також спостерігається тенденція до набуття

запозиченими лексемами нових значень і з огляду на це перехід в інші тематичні групи [2, с. 72].

Поява в сучасній українській мові значної кількості лексичних новотворів – цілком закономірне явище. Будь-який семантичний неологізм, як і неологізм узагалі, на момент свого виникнення є оказіональним, продуктом індивідуально-авторської мовотворчості, що з'явився в умовах конкретної ситуації. Подальша доля неологізму залежить від прийняття / неприйняття його носіями мови. Сфера сучасних українських періодичних видань засвідчує: мова живе, еволюціонує, і завдання небайдужих до її долі журналістів дбати, щоб мова залишалася собою, зберігала свої генетико-типологічні риси [4, с. 117].

Отже, кількість неологізмів тільки в періодиці (вона переважно і є матеріалом для їх фіксації) досягає протягом року десятків тисяч (не всі, звичайно, залишаються в мові). Переважна більшість неологізмів (до 90 %) – це терміни. Неологізми ряду мов фіксують й досліджують у центрах неології. Існують словники нових слів і значень [2, с. 74].

#### **Список використаних джерел**

1. Активні ресурси сучасної української номінації : ідеографічний словник нової лексики / [Є. А. Карпіловська, Л. П. Кислюк, Н. Ф. Клименко та ін. ; відп. ред. Є. А. Карпіловська]. – Київ : КММ, 2013. – 416 с.
2. Блинова Н. М. Лексичні інновації у мові Інтернет-ЗМІ / Н. М. Блинова // Вісник Дніпропетров. ун-ту. Серія : Мовознавство. – 2013. – Т. 21, вип. 19 (1). – С. 34–41.
3. Карпіловська Є. А. Конкурування варіантних номінацій як вияв тенденцій розвитку лексику: регулятори рівноваги / Є. А. Карпіловська // Функціонально-комунікативні аспекти граматики і тексту : зб. до ювілею проф. А. П. Загнітка. – Донецьк, 2004. – С. 122–132.
4. Ковальчук М. С. Інноваційна лексика в мові преси початку ХХІ століття / М. С. Ковальчук. // Дослідження з лексикології і граматики української мови. – 2010. – С. 110–117.
5. Лецишина Я. Б. Семантико-функціональний та словотвірний огляд інновативної лексики (на матер. видань газ. «День», «Екстракт 150» та «Екстракт 200») / Я. Б. Лецишина // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови : збірник. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 8. – С. 334–338.
6. Стишов О. Лексичні й стилістичні неологізми в ЗМІ з погляду мовної культури / О. Стишов // Культура слова. – Київ : Наук. думка. – 1999. – Вип. 52. – С. 3–12.
7. Тараненко О. О. Неологізм / О. О. Тараненко // Українська мова. Енциклопедія : [редкол. : Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова),

М. П. Зяблюк та ін.]. – Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 115.

8. Томіленко Л. Екстралінгвальні чинники як наслідок виникнення нової суспільно-політичної лексики / Л. Томіленко // Мандрівець, 2014. – С. 58–61.

### Список засобів масової інформації

1. 33 канал.
2. Жмерин. газ.
3. 20 хвилин.
4. Вінниц. газ.
5. Вінниччина.



### Роман Копиця

*студент III курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## ПРОБЛЕМА МОВНОГО СУРЖИКУ НА ШПАЛЬТАХ ГАЗЕТНИХ ВИДАНЬ

На сучасному етапі розвитку української мови можна говорити як про позитивні зміни: відновлення престижу, звучання її в громадських місцях, у розмовах дітей та підлітків, так і негативні: подальше панування російської мови в багатьох населених пунктах нашої держави, а також постійне її вживання на радіо та телебаченні. Двомовність – процес, що негативно впливає на розвиток української мови. Стихійне співіснування двох мов призводить до виникнення такого явища, як суржик, який продовжує поширюватися на теренах нашої держави, спотворюючи сучасну українську літературну мову.

**Суржик** – це елементи двох або кількох мов, об'єднані штучно, без додержання норм літературної мови; нечиста мова, зокрема, таке визначення подає «Українська мова: енциклопедія» [5, с. 665]. Однак визначення суржик не чітке, зауважує мовознавець О. Сербенська. На її думку, «не названо мов, що становлять його базу, тоді як суржик позначає цілком конкретну суміш мов, а саме українсько-російську» [2, с. 12]. Науковець переконана, що суржик є різновидом усного мовлення, який виник унаслідок «хаотичного змішування елементів української та російської мовних систем» [2, с. 19].



О. Тараненко вводить термін *«українсько-російський суржик»*, розглядаючи його як явище й мовлення та стверджуючи, що він має два структурно-функціональні різновиди: соціолект і сукупність ідіолектів, що «диференціюють як за власне мовними ознаками, так і за психологічними настановами їх носіїв» [4, с. 17]. Українсько-російський суржик як соціолект «реалізується у двох функціональних формах вияву, з двома різними мотиваційними основами»: як ідіом спонтанного користування, що втілюється в мовленні осіб з недостатнім культурно-освітнім рівнем та ідіом більш усвідомлюваного користування, що виявляється в мовленні осіб, котрі «володіють як українською (принаймні пасивно), так і російською літературними мовами» [4, с. 21].

Суржик становить загрозу для нормального функціонування української літературної мови, яка й досі перебуває під тиском російської. *«Піджинізація мови* – типовий наслідок співіснування мов, одна з яких зазнає тривалого й спланованого тиску як упосліджена мова колонізованого народу. Український піджин – суржик – маючи свою специфіку, став об'єктом лінгвістичних досліджень уже на етапі тотального поширення, загрозливого для життя національної мови» [3, с. 288].

На сьогодні мовознавці констатують той факт, що використання суржику в мові періодики – постійне явище, яке не так легко викоринити. «Дуже часто наша періодика рясніє помилками різного типу, найпоширенішими з-поміж яких є суржикові покручі, тобто російські слова, вимовлені на український лад, або українські слова, оформлені по-російськи» [1, с. 116]. О. Сухомлин засвідчує, що використання автором суржику є виявом його розкутості у вираженні думок, а також демонстрацією неповаги, що тлумачиться як мовна агресія щодо своїх читачів, глядачів чи слухачів [3, с. 287]. О. Сербенська переконана: суржик – це назва «здеградованого, убогого духовного світу людини, її відірваності від рідного», назва «для мішанини залишків давнього, батьківського, з тим чужим, що нівелює особистість, національно-мовну свідомість» [2, с. 37].

Досліджуючи вживання суржикізмів у мові сучасних ЗМІ, спостерігаємо активізацію цих слів у тематиці статей, у яких висвітлюються українсько-російські відносини. Автори беруть ці слова в лапки, примушуючи читача звернути на них увагу. Вони навмисне використовують суржик, аби надати тексту іронічного або саркастичного відтінку. Так, замість української й більш нейтральної за значенням лексеми *співвітчизники*, використовується номінація *соотечественники*. Наприклад: *«Усупереч тому, що казав Путін, в*

Україні немає однорідної групи **соотєчєственніков**, охочих повстати проти київської влади й створити нову сатрапію Москви» (Укр. тиждень, 10.04.2016).

У вітчизняній публіцистиці помітне збільшення кількості статей з критичними поглядами й думками щодо Росії, а посилити негативну оцінку допомагають суржикіزمи. До прикладу, відстежується вживання лексеми *оболванений*: *обдурений, одурений, підманений, оступачений*: «Він думає, що, потопивши в крові своїх співвітчизників, зрівнявши їхні безіменні й лише пронумеровані могили із землею, і далі царюватиме в *оболваненій, надуреній Росії*» (Газета по-українськи, 19.04.2016). Уживання в одному реченні суржику *оболванена* та власне української лексеми *надурена* створює певний парадокс, однак, вважаємо, він не випадковий: автор навмисно його робить, щоб підкреслити абсурдність ситуації – російський народ обдурений тим, кого він самі обрав.

Ще один суржикізм – *ущемльонний*: *ущемлений, уражений, зачеплений, образжений, скривджений, покривджений* уживається для позначення тих, за ким нібито заступається Росія. Для прикладу: «Тож цілком імовірно, що незабаром у білорусів з'являться свої *ущемльонні російськомовні, розп'яті хлопчики й замордовані снігурі*» (Сіл. вісті, 30.04.2016). Автор статті глузує з тих, хто вірить у нісенітниці про Україну та її народ, вигадані багатими на уяву російськими журналістами.

Використовуючи русизми під час критики сусідньої держави-агресора, автори статей створюють комічні ситуації. Росіяни часто кричать про велич і могутність Російської Федерації, але українські журналісти піддають їхні пафосні слова осуду. Задля цього вони використовують русизми, які пишуть на український лад: *великая та неделімая*, тобто *велика* або *могутня*. Наприклад: «Після щедрої порції «братської любові», якою не втомлюється частувати нашу державу Росія, навіть ті країни пострадянського простору, які досі її підтримували, потроху починають переоцінювати своє ставлення до *великої й неделімої*» (Сіл. вісті, 30.04.2016).

На шпальтах ЗМІ знаходимо словосполучення, у складі якого є суржик *русская земля*. Наприклад: «Та й Путін добре подумав би, перш ніж назвати Південно-Східну Україну *русской земльой*» (Укр. тиждень, 20.11.2016). За допомогою суржику автор передає засудливе ставлення до слів російського керівництва щодо створення російської землі на території України.

Суржикізм поширені й у публікаціях на *військову тематику*. Одне з їхніх завдань – наблизити мову до розмовної, зрозумілої простим людям, які звикли до просторіччя. Трапляється кілька стилістично знижених лексем в одному реченні: *«Техніка згоріла, палатки з речами. Але тоді я зрозумів: це все **вещі**, а головне – життя **друзей**»* (Газета по-українськи, 09.12.2016). Хоча й мають слова *вещі* та *друзья* українські відповідники *речі* та *друзі*, однак автор спеціально використовує суржикізм, аби донести до слухача: пряма мова не змінена, усе написано правдиво. Це ж саме стосується суржику *неізнані*, тобто *невідомі*. Наприклад: *«Я зі списку нікого не знала. Якесь **неізнані** люди. Галочку поставила за № 1 та й пішла»* (Газета по-українськи, 27.01.2015). Автор передає мову жінки, яка мешкає на території, підконтрольній бойовикам ЛНР та ДНР.

Заслуговує уваги й *соціальна тематика* публіцистики, переповнена значною кількістю суржикізмів. Вони виконують різні функції. Одна з них – передавання зневажливого ставлення до деяких людей. Наприклад, лексема *зірка* має нейтральне значення, однак при вживанні її як суржику *звезда* сприймається як слово з негативно-оцінним змістом: *«Схоже, що топ-менеджери каналу взагалі сприймають нові реалії як тимчасовий «поворот не туди», а коли так, то навіщо відмовлятися від російських **звезд** на цьому святі вседозволеності?»* (Укр. тиждень, 15.01.2016).

Отже, суржик – мовне явище, що існує поза мовними нормами.

За нашими спостереженнями, на сьогодні суржик суспільно-політичної тематики є найбільш частотним у газетних текстах, особливо при описуванні російсько-українських відносин, а також і в публікаціях про війну на Сході України.

#### Список використаних джерел

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо / Б. Д. Антоненко-Давидович. – Київ : Рад. письменник, 1970. – 254 с.
2. Сербенська О. А. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити / О. А. Сербенська. – Львів : Світ, 1994. – 152 с.
3. Сухомлин О. Ю. Проблема суржику в контексті мовної толерантності журналіста / О. Ю. Сухомлин // Вісник Львів. ун-ту. – 2009. – Вип. 32. – С. 282–291.
4. Тараненко О. О. Українсько-російський суржик: статус, тенденції, оцінки, прогнози / О. О. Тараненко // Мовознавство. – 2008. – № 1. – С. 14–30.
5. Українська мова. Енциклопедія : [редкол. : Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), М. П. Зяблюк та ін.]. – Київ : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 665–668.

## Список засобів масової інформації

1. Газета по-українськи.
2. Сіл. вісті.
3. Укр. тиждень.



### **Тетяна Король**

*здобувач ступеня вищої освіти магістра  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ ТА ПУНКТУАЦІЇ В СТАРШІЙ ЛАНЦІ СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Сучасне інформаційне суспільство, його соціальні запити та освітні тенденції вимагають різнобічно розвиненого, грамотного молодого покоління. У курсі навчання української мови в старшій ланці середньої школи важливе місце належить синтаксису та пунктуації. Однією з поширених проблем у системі сучасної освіти є незнання учнями граматичних та пунктуаційних норм. Пунктуацію в основній школі не вивчають як окремий розділ української мови, що спричинює труднощі для учнів при засвоєнні пунктуаційних умінь та навичок [3, с. 1]. Шкільна навчальна програма передбачає вивчення синтаксису та паралельно пунктуації у 8–9 класах, тому це пояснює можливість їхнього взаємозв'язку на уроках української мови.

На нашу думку, проблема **актуальна**, оскільки вона зумовлена суперечністю між сучасними освітніми підходами до навчання синтаксису й пунктуації української мови та недостатнім рівнем теоретичних знань учнів, необхідних умінь та навичок для роботи із синтаксичним матеріалом.

**Мета статті** передбачає розгляд особливостей вивчення синтаксису та пунктуації, їхньої взаємозалежності на уроках української мови в старшій ланці.

**Об'єктом** статті є процес навчання української мови в старшій ланці середніх загальноосвітніх навчальних закладів.

**Предмет** нашої розвідки – методи, прийоми, засоби формування граматичної компетентності учнів старших класів під час вивчення синтаксису та пунктуації.

Проблему вивчення синтаксису та пунктуації в школі досліджували Н. Ковальчук, Т. Кушнір, К. Плиско, В. Сидоренко [1; 2; 4; 5]. Уперше в лінгводидактиці було створено систему роботи над формуванням у школярів пунктуаційних умінь та навичок Наталією Ковальчук [1, с. 23]. Вона зосередила увагу на основні проблеми вивчення пунктуаційного матеріалу на основі функціонально-комунікативного підходу. Ураховуючи цей підхід, учена створила систему вправ на вдосконалення пунктуаційних навичок в учнів основної школи.

На думку К. Плиско, синтаксичний рівень є основою для вивчення функціональної значущості мовних одиниць усіх інших рівнів. Його вивчення створює умови для засвоєння норм літературної мови, формування пунктуаційної грамотності та навичок виразного читання [4, с. 116].

Предметом синтаксису української мови є система синтаксичних одиниць, їх формально-граматична й семантична структура, синтаксичні зв'язки (предикативний, сурядний, підрядний), формальні способи вияву синтаксичних зв'язків (координація, керування, узгодження, прилягання) і семантико-синтаксичні відношення [1, с. 320].

Завдання вчителя української мови щодо вивчення синтаксису та пунктуації полягає в тому, щоб донести учням специфіку організації синтаксичного рівня системи мови – особливості побудови конструкцій, правила інтонування різних типів речень та використання їх у мовленні для ефективного здійснення комунікації та ін.

Вікторія Сидоренко в статті «Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми» подає такі **лінгводидактичні принципи навчання синтаксису та пунктуації**:

- принцип навчання в кореляційному міжрівневому взаємозв'язку з морфологією, лексикою, фонетикою, стилістикою;
- принцип текстотворчості або текстоцентризму – вивчення синтаксичних одиниць на основі текстів різних стилів, типів, жанрів [5, с. 11].

Існує чимало видів вправ, які передбачають поєднання синтаксису та пунктуаційних норм: постановка розділових знаків у текстах; складання або добір речень за схемами; створення власних прикладів

для ілюстрації пунктограм [1, с. 322]. Пунктуаційний розбір вважають одним із найважливіших видів вправ, що передбачає пояснення правил уживання розділових знаків [2, с. 126]. Він сприяє глибшому усвідомленню й засвоєнню пунктуаційних норм, формує навички застосування їх на практиці.

Наведемо кілька прикладів вправ, які, власне, можуть бути використані при вивченні синтаксису та пунктуації в старших класах:

**Вправа 1.** Спишіть, розставте розділові знаки, підкресліть усі члени речення й надпишіть частини мови

*Я стою серед подвір'я й по-своєму перебираю дідові слова. Я найбільше захоплююся такими шкільними предметами математикою фізикою хімією. На будинках на деревах на парканах усюди іскрився білий-пребілий сніг. І все це і річка і дерева і трава нагадувало мені далекі дні.*

**Вправа 2.** Відредагуйте речення, у яких неправильно вжито дієприслівникові звороти. Запишіть їх, підкресліть усі члени речення.

*Вийшовши із машини, почався сніг. Укривши все білим покривалом, сніжинки повільно кружляли в повітрі. Ідучи додому, сніг усе падав, перетворюючи світ на білу казку.*

**Вправа 3.** Спишіть речення, розставте розділові знаки, виконайте повний синтаксичний розбір виділеного речення.

*Глядячи достигле колосся пшениці перебираючи пальцями сині волошки жінка вбирає в душу золото сонця й щедрість землі. Там у полі синіють васильки й червоніють маки. Море частина океану відділена від нього островами й півостровами. Там у Зимовому палаці він змусив усіх зацікавити від подиву.*

Отже, для формування граматичної компетентності учнів старшої ланки необхідна така система вправ і завдань, яка передбачатиме вироблення та закріплення мовних та мовленнєво-комунікативних умінь і навичок, формування в них уміння доцільно користуватися синтаксичними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації, дбати про якість мовлення та його вдосконалення, оскільки формування мовленнєвої культури неможливе без оволодіння граматичним матеріалом.

### Список використаних джерел

1. Ковальчук Н. Функціонально-комунікативний підхід до вивчення пунктуації / Н. Ковальчук // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць / Донец. нац. ун-т; наук. ред. Анатолій Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – С. 319–324.

2. Кушнір Т. І. Формування граматичної компетентності в учнів 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів : психологічний аспект / Т. І. Кушнір // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. праць. Педагогічні науки / Гол. ред. Локарева Г. В. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2015. – С. 187–193.

3. Новосьолова В. Вивчення синтаксису у 8–9 класах на засадах комунікативно-діяльнісного підходу / В. Новосьолова // Укр. мова і літ. в шк. – 2015. – № 2. – С. 15–19.

4. Плиско К. Викладання синтаксису української мови / К. Плиско. – Київ : Рад. шк., 1978. – 182 с.

5. Сидоренко В. Лінгводидактичні засади навчання синтаксису й пунктуації української мови учнів 8–9 класів в умовах оновленої освітньої парадигми / В. Сидоренко // Укр. мова і літ. в шк. – 2015. – № 1. – С. 7–19.



### **Альона Косенко**

*студентка VI курсу, магістрантка  
факультету іноземної та слов'янської філології  
Сумського державного педагогічного університету  
імені А. С. Макаренка  
(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф. Семенов О. М.)*

## **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЕКЦІЇ ПЕРСПЕКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Важливою рисою дослідницького навчання з української мови в старшій школі є формування потреби, здібностей, умінь виконувати пізнавальні, комунікативні, проблемно-пошукові завдання, користуючись різноманітними словниками: знаходити необхідну інформацію, аналізувати, зіставляти, коментувати, оцінювати щодо нормативності вживання, відповідності сфері й ситуації спілкування. У словнику, як у дзеркалі національної культури, відображено історію країни, систему духовних цінностей, інтелектуальний потенціал людства, норми літературної мови. Сформована в учнів на основі врахування вимог цієї галузі гуманітарної науки лексикографічна компетентність значною мірою впливає на формування старшокласника як мовної особистості й дослідника. У зв'язку із цим важливо дослідити перспективні технології формування лексикографічної компетентності старшокласників.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дидактичні засади застосування словників аналізують О. Горошкіна, В. Дубічинський, Л. Паламарчук, Л. Полюга та ін., лексикографічну компетенцію учнів основної школи вивчають Н. Гудима, Т. Лановик, Г. Омеляненко, студентів – Н. Надо-

линська, О. Семенов та ін. Технологію уроку як алгоритм цілеспрямованої спроектованої тактики, стратегії й техніки педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня з метою досягнення чітко визначеної мети досліджують О. Куцевол, І. Кучеренко, О. Пошетун, Т. Симоненко та ін.

**Мета статті** – окреслити формування лексикографічної компетентності старшокласників, зокрема, у проекції вправ на реалізацію технологій особистісно орієнтованого, проблемного, інтерактивного навчання, розвитку критичного мислення.

**Виклад основного матеріалу.** Здійснений аналіз засвідчує, що лексикографічна компетентність старшокласника – це інтегральна особистісна якісна характеристика учня, що поєднує ціннісні установки, знання, уміння, навички, здібності, які забезпечують успішну лексикографічну роботу з урахуванням етичних норм [2, с. 37]. Серед перспективних технологій формування лексикографічної компетентності старшокласників з урахуванням досліджень [1, с. 410] визначаємо технології особистісно орієнтованого, проблемного, інтерактивного навчання, розвитку критичного мислення.

Сутність *технології особистісно орієнтованого навчання* полягає у створенні оптимальних умов для формування мовної особистості учня з урахуванням психолого-вікових особливостей, суб'єктного досвіду, мотивації учня, застосування *різномісних активних форм організації навчально-пізнавальної роботи, традиційних та інноваційних методів, прийомів і засобів навчання; упровадження особистісно орієнтованих ситуацій (ситуацій зацікавленості, вибору, проблемно-пошукових).*

*Технологія проблемного навчання* – це спроектована вчителем організація процесу активного й самостійного оволодіння учнями новими знаннями й способами дій у процесі суб'єкт-суб'єктної співпраці вчителя та школяра. Матеріалом для створення проблемних ситуацій можуть бути мовні, мовленнєві, комунікативні поняття, лінгвістичні одиниці, текст, евристичні запитання, сократівський діалог, проблемні й дослідницькі питання, загадки, експерименти, аналіз життєвих ситуацій тощо. На уроці української мови найбільш ефективними є *завдання*, за С. Омельчуком, *перспективно-пізнавального характеру*, що передбачають розвиток елементарних дослідницьких здібностей, *завдання власне дослідницького спрямування*, що сприяють розвитку вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити узагальнення й висновки [3, с. 368].



Сутність *технології інтерактивного навчання* (за О. Пометун та Л. Пироженко [4, с. 192]) полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх учнів і передбачає *моделювання комунікативних ситуацій, проблемних ситуацій, використання дидактичних ігор (рольових, ділових), спільне вирішення поставленої пізнавально-дослідної проблеми*, що загалом сприяють розвитку критичного мислення, стимулюють комунікативну активність учіння учнів. На уроках, використовуємо словники, акцентуючи увагу на інтерактивних методах навчання: *методі ПРЕС, мозковому штурмі, «займи позицію», кейс-методі, що дозволяє обговорити комунікативну ситуацію проблемного характеру, методі проектів*.

*Технологію розвитку критичного мислення* (О. Горошкіна, І. Кучеренко, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.) застосовуємо для вирішення когнітивно-розвивальних, комунікативних, асоціативних, проблемно-пошукових завдань шляхом використання таких методів, як *мозковий штурм, дидактичні ігри (ігрові, ділові, рольові), дискусії, метод проектів* тощо. *Читання з маркуванням (інсерт)* описує І. Кучеренко [1, с. 410]. Цей прийом продуктивний як під час самостійного читання, так і в процесі аудіювання тексту, його застосовують для осмислення та інтерпретації інформації. *Прийом Кластер (гронування, асоціативний куц)* (за Гудлат) передбачає виділення ключових одиниць (теми, тексту) та графічно оформлюється у вигляді грона.

Проаналізовані наукові джерела, шкільні програми й підручники, дослідно-експериментальна робота, що проводиться в 10–11 класах Комунальної установи «Сумська гімназія № 1», дають підстави виокремити вправи й завдання, які доцільно використовувати при поетапному формуванні лексикографічної компетентності учнів. Це такі вправи: *пізнавальні* (на розуміння принципів побудови й структури словникової статті, ознайомлення з різними типами словників), *тренувальні* (власне лексикографічні, лексикографічно-лексикологічні, лексикографічно-фразеологічні та лексикографічно-культурологічні), *пошуково-дослідницькі вправи та завдання* (на розв'язання ситуацій зацікавленості, вибору, проблемно-пошукових). Для учнів у межах уроків та гуртків запропоновано *завдання-особистісно орієнтовані ситуації*: ситуація зацікавленості, що зумовлює виникнення мотивації до навчання, необхідності навчальних дій, уможлиблює набуття досвіду активної пізнавальної діяльності, осмислення цінності набутих особистісних знань, умінь і навичок. Можливе використання *мозкового*

**штурму, «займи позицію», кейс-методу, що дозволяє обговорити комунікативну ситуацію проблемного характеру, методу проектів.**

Наприклад: «Уявіть собі, що ви учасник дискусії «Електронні словники та енциклопедії: переваги й недоліки». Висловіть свою думку».

**Завдання на ситуацію вибору** надає можливість вибрати навчальну діяльність, варіанти, способи, види, форми її здійснення.

Наприклад: Серед поданих слів виберіть багатозначні, проілюструйте кожне значення контекстом. Позначте наголос.

*Фразувати, обруч, цурпалок, Вікторія, арт-рок, кроліст, маківник, мода, папіла, розрекламувати, скитник, суфлірувати, трасант, умаювати, фототравма, чеберяти, шкілка, шлик, ячати.*

**Проблемно-пошукова ситуація** передбачає набуття досвіду проблемної, дослідної, пошукової, творчої навчальної діяльності; уможлиблює творчу, самостійну, пошукову пізнавальну діяльність. Пропонуємо також завдання на рольову ситуацію:

Уявіть себе вчителем, який має пояснити п'ятикласникам поняття *лексикографія й словники, типи словників*. Використовуючи тексти попередніх вправ, побудуйте невелику розповідь з теми: «Словники – музеї слів, у них місце й для старого, і для нового слова знайдеться» (Степан Пушик).

У процесі виконання завдань учень має сам відшукати проблему (мовленнєву, мовну, комунікативну), знайти причину її виникнення та вирішити, подолати, усунути її (відредагувати, створити, продовжити текст, побудувати модель комунікативної поведінки тощо). Саме під час розв'язання таких ситуацій формується особистісний досвід школяра.

**Проблемну вправу** використовуємо як специфічну форму навчального матеріалу, у якому є визначені умови й невідомі дані, що необхідно вирішити способом відновлення знань та вмінь, а також активною креативною мисленнєвою діяльністю: аналізом мовних, мовленнєвих, комунікативних фактів і явищ, пошук причин їх функціонування, з'ясування їх причинно-наслідкових зв'язків та ін.

Виконання запропонованих вправ сприяло збільшенню кількості учнів з достатнім рівнем володіння лексикографічною компетентністю (було – 1 учень, на кінець дослідної роботи – 7 осіб). Школярі засвідчували інтерес і повагу до рідної мови, історії, здійснювали цілеспрямований пошук інформації й критично оцінювали її достовірність, охоче укладали словнички синонімів, епітетів, мовного школознавства, уміло коментували слова відповідно до сфери й ситуації спілкування, приходили до

висновку: лексикограф – це особистість патріотична, яка боліє болем Вітчизни.

**Висновки.** Вагоме місце у формуванні академічної культури особистості займає українська лексикографія, що є потужним чинником формування потреб, здібностей, умінь виконувати пізнавальні, комунікативні, проблемно-пошукові завдання. Визначено потребу проблемних, дослідницьких завдань з метою формування лексикографічної компетентності старшокласників.

Ефективним засобом формування лексикографічної компетентності старшокласників є вивчення ідіостилю словникаря як особистості з високим рівнем академічної культури, що допомагає учням досягнути цінності, норми й традиції дослідницького навчання.

### Список використаних джерел

1. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : монографія / Ірина Кучеренко. – Умань : Видавець ФОП Жовтий О.О., 2014. – 410 с.

2. Омельчук С. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : [монографія] / Сергій Омельчук. – Київ : Генеза, 2014. – 368 с.

3. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; [за ред. О. І. Пометун]. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.

4. Семенов О. Українська лексикографія в школі: діалог особистостей : навч.- метод. посіб. / Олена Семенов, Альона Косенко. – 2-ге вид., випр. і доп.– Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2017. – 145 с.



### Сніжана Кулібаба

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

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ МОДЕЛІ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ ДІЄСЛІВНОЇ БУДОВИ

Одним з актуальних завдань семантичного синтаксису на сучасному етапі є виявлення *моделей речень*, об'єднаних типовим значенням, а також з'ясування їхніх структурних і семантичних особливостей.

Вивченню багатомірної природи речення присвячені праці українських і зарубіжних лінгвістів різних періодів: Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюнкової, Ш. Баллі, І. М. Богуславського, Л. А. Булаховського, В. В. Виноградова, І. Р. Вихованця, К. Г. Городенської, А. П. Грищенка, Н. В. Гуйванюк, В. Гумбольдта, Фр. Данеша, П. С. Дудика, А. П. Загнітка, Г. О. Золотової, Н. Л. Іваницької, О. С. Мельничука, М. В. Мірченка, І. І. Огієнка, О. О. Потєбні, С. Смаль-Стоцького, М. І. Степаненка, Л. Теньєра, Є. К. Тимченка, Н. Ю. Шведової, Ю. Шевельова, К. Ф. Шульжука, Л. В. Щерби та ін. І хоча в лінгвістиці нагромаджено значний досвід дослідження формальних, семантичних і комунікативних аспектів синтаксису речення, усе ж проблема вчення про речення, як слушно зауважував А. П. Грищенко, є «таємничою» з багатьох поглядів, зокрема дефініційного, структурно-формального, семантичного [3, с. 226].

**Мета статті** – проаналізувати модель простого речення дієслівної будови. Ця мета передбачає розв'язання таких конкретних завдань:

- ✓ з'ясувати значення поняття «модель речення»;
- ✓ проаналізувати різні погляди мовознавців на проблему «модель простого речення».

*Модель речення* – це мовна одиниця, яка «дозволяє генерувати велику й абсолютно не контрольовану ні нашим мозком, ні навіть найскладнішою технікою кількість як конкретних комунікативних побудов, так і нормативних мовленнєвих ланцюгів докомунікативного рівня, – зазначає І. С. Попова. Цілеспрямовані пошуки вчених у сфері моделювання в межах різних наукових парадигм загалом завершувалися встановленням більшою чи меншою мірою адекватних моделей на основі узагальнення сукупності диференційних ознак, які відтворювали природу досліджуваних явищ [8, с. 304].

З-поміж наукових моделей прийнято виокремлювати загальні, часткові, одиничні, повні, неповні, усеохоплювальні, точні, неточні, приблизні й т. і. Така детермінація моделей засвідчує орієнтацію на вияв сутнісної природи моделі – стосовно ознак, за якими проводять «моделювання». Ці загальні зауваги стосуються й моделювання в лінгвістиці, теорія якої як науки про мову постає сукупністю взаємопов'язаних металінгвістичних одиниць, утворених на основі моделювального узагальнення сукупності різнорівневих мовних одиниць у їхній рівневій ієрархії.

Поняття *моделі речення* не є відкриттям традиційної граматики. Одним із перших його використав Е. Сепір, констатує, що «в основі кожного закінченого речення лежить готовий зразок, речення-тип, який характеризується певними формальними рисами. Такі

визначені типи (фундаменти) речень можуть бути основою для будь-яких утворень, потрібних мовцю, але самі вони в зафіксованому вигляді вже "задані" традицією» [9, с. 145].

Крім терміна *модель*, використовують також терміни *формула речення* й *структурна схема речення*. Але складність питання не стільки в розходженні найменувань, скільки в різному тлумаченні розуміння моделі й кількості передбачуваних моделей речення не тільки в різних мовах, але й у конкретній мові. Так, для французької мови встановлюється одинадцять основних структурно-семантичних моделей речення, для італійської – двадцять три, для німецької – тридцять дві. Загалом для різних мов число основних моделей варіюється від двох до тридцяти дев'яти. Відзначене різноманіття й розмаїтість моделей простого речення зумовлено деякою нечіткістю інтерпретації терміна *модель* (*конструкція*) й відсутністю єдиних критеріїв розрізнення вихідних моделей та їхніх варіантів, особливо – у різних мовах. У зв'язку з цим питання про кількість моделей «базових речень» і можливості їхнього зведення до однієї, вихідної, «ядерної» структури вважається спірним. Проте можна говорити, що число моделей повинно бути досить обмеженим і тоді ж більш-менш універсальним [4, с. 245].

У найзагальнішому тлумаченні під моделлю розуміється *конструкція*, яка регулярно, з більшою, ніж випадковою, частотністю зустрічається в цій мові, і яка має стабільну послідовність класів морфем. Як відомо, Ю. С. Степанов пропонує розглядати мову, услід за Е. Косеріу, з позиції трьох рівнів абстракції: *рівня індивідуального мовлення* (безпосередньо сприйнятого функціонування мови), *рівня норми* (повторюваних зразків) і *рівня системи* (абстрактних одиниць, таких, що безпосередньо не спостерігаються). До останнього рівня належать фонемі, морфемі й регулярні сполучення класів морфем, тобто конструкції чи моделі [8, с. 250].

Огляд багатьох визначень базової моделі речення на матеріалі різних мов, а також аналіз конкретного мовного матеріалу показує, що найбільш загальною структурною моделлю простого речення в більшості мов є модель NV, тобто конструкція, що складається з іменного й дієслівного компонентів, чи, у ширшій інтерпретації, NP–VP, тобто іменна група й дієслівна група. Це найзагальніша модель не тільки для кожної окремої мови, але й для переважної більшості, а можливо, і для всіх мов номінативного ладу. У структурному плані вона виявляється також мінімальною – для утворення будь-якого простого речення необхідні два основних

компоненти. Тому зазначену модель простого речення можна назвати *структурною моделлю* [9, с. 126].

Отже, ми з'ясували, що дослідження речення як факту мовленнєвої дійсності вимагає різноаспектного підходу. Виступаючи узагальненою мовною одиницею, модель речення (або його структурна схема) реалізується в мовленні. При цьому конститутивними та стабільними для структурної схеми є синтаксичні позиції її компонентів і відношення між ними, а лексичне заповнення цих позицій, їхнє морфологічне оформлення може змінюватися.

### Список використаних джерел

1. Біляєв О. М. Синтаксис і пунктуація / О. М. Біляєв // Укр. мова і літ. в шк. – 1991. – № 10. – С. 3–8.
2. Грищенко А. П. Взаємодія формально-граматичної і семантичної валентності у структурі словосполучення та речення / А. П. Грищенко, М. І. Степаненко // Вісник Полтав. пед. ін.-ту ім. В. Г. Короленка : зб. наук. праць. Серія : Філолог. науки. – Полтава, 1998. – С. 226–227.
3. Гуйванюк Н. В. Синтаксис сучасної української мови: схеми і таблиці / Н. В. Гуйванюк, О. В. Кардашук, О. В. Кульбабська : навч. посіб. для філол. ф-тів. – Чернівці : Рута, 2003. – 3-тє вид., перероб. і допов. – 159 с.
4. Дудик П. С. Синтаксис української мови / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – Київ : Академія, 2010. – 380 с.
5. Іваницька Н. Л. Синтаксична структура простого речення / Н. Л. Іваницька // Укр. мова та літ. в шк. – 1971. – № 1. – С. 27–36.
6. Іваницька Н. Л. Синтаксичні категорії речення : відгук офіційного опонента на дисертацію Мірченка М. В., подану на здобуття наук. ступ. докт. філол. наук зі спеціальності 10.02.01 – українська мова / Н. Л. Іваницька. – Вінниця, 2002. – 18 с.
7. Іваницька Н. Л. Теоретичний синтаксис української мови : посібник / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінниц. держ. пед. ун-ту, 2002. – 168 с.
8. Попова І. С. Фундаментальні категорії метамови українського синтаксису (одиниця, зв'язок, модель) : [монографія] / І. С. Попова. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2009. – 432 с.
9. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. – 3-е изд. – Москва : Либроком, 2011. – 272 с.
10. Щерба Л. В. Современный русский литературный язык : учеб. пособ. // Щерба Л. В. Избр. работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 188 с.



## Юлія Кулібабчук

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету іноземних мов  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філ. наук, доц. Прокончук Л. В.)*

### КОМУНІКАТИВНІ ФУНКЦІЇ ЖЕСТІВ

Невербальні засоби спілкування цікавили дослідників здавна, відтоді, коли люди почали приділяти увагу навчанню ефективного, впливового мовлення, правильному застосуванню супроводжувальних рухів, постави тіла, рухів м'язів обличчя та інших засобів комунікації.

**Мета статті** – схарактеризувати комунікативні функції невербальних засобів і проаналізувати їхню взаємодію з вербальними компонентами спілкування.

Естетичність як нормативна ознака мовлення та спілкування ґрунтується на таких ознаках, як точність, правильність, чистота, доречність тощо. Ураховуємо те, що інформація не буде сприйматись ефективно, не стане впливовою, якщо в невербальних засобах, що супроводжують мовлення або виступають самостійно, порушуватимуться естетичні правила, вироблені суспільством. Беремо до уваги те, що естетичність визначається як краса, художність чого-небудь. Наявність естетичного почуття, як зазначає С. Гончаренко, є ознакою розвиненого естетичного сприймання, *«істотним критерієм естетичної культури людини»*. Естетичні почуття *«тісно пов'язані з моральними почуттями»* [4, с. 119].

У науково-популярній книзі австралійського письменника Аллана Піза зазначено, що вчені класифікували й описали близько мільйона невербальних сигналів. Так, людське спілкування на 7% є вербальним, на 38 – вокальним (інтонація, тон голосу тощо) і на 55% невербальним [8, с. 910]. Подано також і таку інформацію: у процесі взаємодії людей 60–80% комунікацій здійснюється за рахунок невербальних засобів і тільки 20–40% – за допомогою вербальних [3, с. 198]. Також серед невербальних засобів спілкування виокремлюють:

- **оптико-кінетичну систему** (жести, міміка, пантоміміка, рухи тіла);
- **паралінгвістичну систему** (ознаки голосу, його діапазон, тональність);

- *екстралінгвістичну систему* (темп, пауза, різні вкраплення в мову: сміх, плач, кашель тощо).

Дослідники невербальних засобів спілкування стверджують, що мовні засоби переважно використовують для передачі фактичної інформації, а невербальні здебільшого передають емоції й почуття співбесідників [8, с. 9–10]. Супровідні для вербального мовлення знакові засоби, які, на думку О. Селіванової, відіграють значну роль у процесі спілкування, доповнюють, уточнюють мовлення, надають йому емотивності й експресивності [10, с. 445–446]. «Унікальність багатоканального впливу на слухача невербальних засобів спілкування робить їх незамінними в арсеналі педагогічних засобів. У процесі спілкування невербальні засоби можуть замінити словесну інформацію, можуть дублювати її, однак значно частіше виникає ефект доповнення смислу повідомлення, посилення впливу: міміка й жести мовця, тональність і мелодика мовлення забезпечують його виразність. Інформація надходить різними каналами, її сприйняття – цілісний процес: учень чує й бачить учителя» [9, с. 24].

Функціональну адекватну роль (порівняно з власне жестами) виконує весь комплекс мімічних рухів, кожен з яких становить рух (рухи) м'язів обличчя. Це також дуже частотний спосіб вираження фізичного й психічного стану людини. Своєрідним поєднанням міміки й жестів є пантоміма – поєднання жестових й мімічних рухів м'язів людського обличчя, рук, ніг, які передають внутрішній стан людини, зорієнтований своєю особливою виразністю на іншу особу (осіб); це також різновид театрального дійства. Жести, мімічні й пантонімічні рухи належать до комунікативно-спілкувальних, але не словесних, не звукових засобів [5].

Мовлення в поєднанні з жестами й мімікою виражає все, у чому людина має потребу. Як і звук, слово, сполучення слів, у житті з комунікативною метою, так і кожен міміко-жестикуляційний рух є стилістичною ознакою мовлення, бо доповнює його, уточнює, збагачує зміст, який виражають за допомогою словесних засобів.

Міміко-жестикуляційні рухи даються людині майже без спеціального навчання, природним шляхом значно більшою мірою, ніж це характерно для початкового оволодіння мовою. Кожен мовець може послуговуватись цими засобами свідомо, заздалегідь передбачаючи їх, моделюючи, змінюючи залежно від комунікативної мети. Нерідко мовці висловлюються, інформують, запитують чи спонукають (наказують, просять, закликають) тільки певним жестом або мімічним рухом. Наприклад, на знак згоди чи заперечення похитують головою.



Деякі народи (болгари та ін.), на відміну від українського, похитуванням голови з боку в бік виражають ствердження, а згори вниз – заперечення; висування європейцями язика означає щось близьке до – Ні!, у китайців – погрозу, в Індії – гнів, у народу майя (Мексика) – вияв мудрості. Прощаючись, українці, англійці махають долонею від себе, неаполітанці ж тримають при цьому руку навпаки – долонею до себе [5].

Усне мовлення в усіх його стилях (художнє, розмовно-побутове, конфесійне, наукове й особливо публіцистично-ораторське), пов'язане із жестами, мімікою й пантомімою. Творячи писемне мовлення, мовці орієнтуються на його усне відтворення за допомогою немовних засобів.

У жестах, мімічних і пантомімічних рухах своєрідно виражаються розум, почуттєва сфера людини. Жест і міміка вкрай важливі для художньо-літературного мовлення. Було б неприродно сприймати художню оповідь персонажів, які мають застигли обличчя, відсутні погляди й реагують на все емоційно нейтрально. Культура письменника й читача виявляється, зокрема, у тому, як сприймає він художнє слово, доповнене жестом, мімікою, словесно відтворює їх.

Особливо багато важать міміка, жести й пантоміма для кіно. Вони є важливим елементом авторського мистецтва, зорієнтованого на відтворення усно-мовних ситуацій життя, розкриття на екрані (на сцені – у драматургії) і в художньому тексті найголовнішого, найтиповішого в характері й поведінці людини.

Міміку й жести як винятково своєрідні немовні засоби спілкування поділяють на *умовні* й *неумовні*. До *умовних* мімічних і жестових рухів належать знаки, які незрозумілі непосвяченим особам (наприклад, спеціальні жести військових, певні елементи жестового мовлення членів релігійних орденів тощо). *Неумовні* мімічні рухи, жести, які продукуються стихійно, бувають вказівними, показувальними, підкреслювальними, суто індивідуальними, такими, які не відтворюють чогонебудь неповторного в кожному «Я» й здебільшого не виконують комунікативної функції. За своєю сутністю, особливо ж інтенсивністю, жести неоднакові в окремих мовців і значною мірою зумовлені традиціями певного народу. Італійці жестикулюють сильніше, ніж народи, які розмовляють англійською. У добу нинішньої цивілізації особи привілейованих верств населення, освіченіші, вихованіші жестикулюють менше за інших.

Не варто використовувати міміко-жестикуляційні рухи надмірно чи невмотивовано з погляду комунікативного, стилістичного. Наприклад,

зайве похитування вперед-назад, тупцювання, манера триматися за спинку стільця, крутити в руках сторонні предмети, тривале хитання головою, звичка терти носа, тримати себе за вухо тощо справляє на інших небажане враження. У цьому випадку варто дотримуватись таких **правил**:

1. Жести мають бути мимовільними.
2. Жестикуляція не повинна бути безперервною.
3. Керуйте жестами.
4. Урізноманітнюйте жестикуляцію.
5. Жести мають відповідати своєму призначенню.

Важливими й своєрідними виразниками мислення, почуттів людини є очі, брови, руки, ноги [5]. В українській мові існує чимало слів та виразів, які описують ознаки міміки: *повести бровою, підморгнути, насупитися*. Кожна із цих ознак має комунікативне навантаження.

Отже, у педагогічному мовленнєвознавстві виділяють такі групи жестів:

- **Комунікативні**, тобто виразні рухи, що заміняють у мовленні елементи мови. До таких жестів належать вітання, прощання, погрози, привертання, заборона, запрошення, згода, подяка, запитання тощо. Вони зрозумілі без мовленнєвого контексту, мають власне значення в спілкуванні.

- **Описово-зображувальні**, підкреслювальні жести здебільшого супроводжують мовлення й поза мовленнєвим контекстом втрачають смисл.

- **Модальні жести** передають почуття, стан людини: підтримка, невдоволення, іронія, недовіра, невпевненість, страждання, міркування, зосередженість, розгубленість, радість, відраза, здивування [7, с. 57].

Розподіляють жести й залежно від призначення:

- **Ритмічні** – пов'язані з ритмікою мовлення. Вони підкреслюють логічні наголоси, місце пауз, усе те, що передається інтонацією.

- **Емоційні** – передають різноманітні відтінки почуттів (хвилювання, ненависть, розгубленість тощо).

- **Указівні** – кивок голови, рухи пальця, руки, тіла тощо.

- **Зображувальні жести** виникають, якщо не вистачає слів або одних слів недостатньо, якщо необхідно додатково й наочно посилити вплив на слухача.

- **Символічні жести** є умовними. Деякі з них мають певне значення, зокрема, *руки в боки* – непокірність; *руки обхвачують голову* – ознака неприємності або біди. Символічні жести вказують на відмову, заперечення (*відштовхування руками*), роз'єднання (*долоні розкри-*

ваються), об'єднання (об'єднуються долоні або пальці) тощо [2, с. 48–51].

Отже, жести, мімічні й пантомімічні рухи – це значеннєво й стилістично важливі немовні засоби спілкування, які значно доповнюють вербальне (словесне) мовлення в його найрізноманітніших формах вияву. Вони є невід'ємними складовими усного мовлення, слугуючи дієвим засобом їхнього увиразнення. Жестові, мімічні, пантомімічні рухи мають бути етичними й естетичними й водночас стилістично вмотивованими, комунікативно доцільними.

#### Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – Київ : Академія, 2004. – 344 с.
2. Введенская Л. А. Культура и искусство речи: современная риторика / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 576 с.
3. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – Москва : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дудик П. С. Стилістика української мови / Комунікативно-стилістичні функції жестів міміки / П. С. Дудик. – Електрон. версія. – Режим доступу: <http://litmisto.org.ua/?p=5631>
6. Мурашов А. А. Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – Москва : Пед. общ-во России, 2001. – 480 с.
7. Педагогическое речеведение : словарь-справочник. – Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – Москва : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
8. Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли окружающих по их жестам / пер. с англ. Т. Новиковой ; А. Пиз. – Москва : Изд-во Эксмо, 2004. – 288 с.
9. Риторика : учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская и др.; под ред. Н. А. Ипполитовой. – Москва : ТК Велби, Проспект, 2006. – 448 с.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
11. Сопер П. Основы искусства речи / П. Сопер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 448 с.



## Тетяна Круш

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

### **ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕСТІВ ЯК ЗАСОБУ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ПОВТОРЕННЯ ВИВЧЕНОГО В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ»**

Одним із завдань повсякденної учительської праці є необхідність здійснювати контроль знань учнів. Форми контролю, що застосовуються педагогами, дуже різноманітні, але на сьогодні все частіше використовують комп'ютерне тестування, яке є найбільш незалежним від суб'єктивного ставлення вчителя до учня та найбільш об'єктивним.

Проблема комп'ютерного тестування знайшла теоретичне обґрунтування в працях науковців: В. С. Аванесова «Научные основы тестового контроля знаний» (1994), І. Є. Булах «Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів)» (1995), Т. В. Солодка «Комп'ютерне тестування як метод контролю за результатами навчальної діяльності студентів» (1995), В. С. Фетісова «Комп'ютерні технології в тестуванні» (2011) С. М. Яшанова «Комп'ютерне тестування» (2008) та ін. Однак питання використання комп'ютерних тестів на уроках української мови в 5 класі ще недостатньо висвітлене в науково-методичній літературі, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** – дослідити особливості змісту й структури комп'ютерних тестів на уроках української мови в 5 класі як засобу контролю знань.

У науково-методичному доробку є низка наукових розвідок, автори яких витлумачують поняття «комп'ютерне тестування», але, на нашу думку, найбільш чітким та ґрунтовним є визначення В. Беспалька, який потрактує комп'ютерне тестування як «автоматизоване тестування на базі спеціалізованих комп'ютерних програм» [2, с. 121].

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє констатувати, що комп'ютерне тестування має ряд *переваг*, серед яких, на нашу думку, найбільш значущими є такі:

- забезпечення індивідуальності процедури контролю;
- підвищення об'єктивності контролю й виключення суб'єктивних факторів (утома вчителя, його емоційність або поганий настрій);
- оперативність статистичної обробки результатів контролю;
- автоматизація та комп'ютеризація навчального процесу;
- участь великої кількості учнів одночасно;
- можливість самооцінювання набутих знань;
- неможливість використання допоміжної літератури при відповідях, через обмеження в часі проходження тестів [2, с. 124].

Підтримуємо думку І. Булах, що комп'ютерне тестування успішності дає змогу реалізувати *основні дидактичні принципи контролю навчання*, зокрема: принцип індивідуального характеру перевірки й оцінки знань; принцип системності перевірки й оцінки знань; принцип тематичності; принцип диференційованої оцінки успішності навчання; принцип однаковості вимог учителів до учнів [3].

Найважливішою перевагою комп'ютерного тестування є можливість використання його під час проведення будь-якого типу оцінювання: попереднього, поточного, тематичного та підсумкового. Більше того, комп'ютерне тестування можемо використати також під час аудіювання.

На думку Н. Харченко, контроль навчальних досягнень учнів відбувається впродовж навчального року, спрямований на виявлення рівня знань, умінь, навичок, сприяє розкриттю причин слабого засвоєння матеріалу дає змогу своєчасно вжити потрібні заходи для корекції знань та ліквідації в них прогалин.

Серед *функцій*, які виконує комп'ютерне тестування, виокремлюємо три найважливіші, на нашу думку, взаємопов'язані:

- діагностична;
- навчальна;
- виховна.

Діагностична функція забезпечує визначення рівня знань, умінь та навичок суб'єкта навчання. Навчальна функція комп'ютерного тестування – мотивація учня до активації зусиль із засвоєння навчального матеріалу. Виховна функція реалізується в періодичності й неминучості тестового контролю [6, с. 12]. Отже, комп'ютерне тестування дисциплінує, організує й спрямовує діяльність школярів, допомагає виявити й усунути недоліки в набутих знаннях, формує в учнів прагнення розвивати свої здібності.

До комп'ютерного тесту висувають ряд *вимог*, серед яких розрізняють:

- організаційні вимоги;
- вимоги до змісту комп'ютерного тесту;
- вимоги до самого тестового завдання.

До організаційних вимог В. Фетісов зараховує час тестування та кількість тестових завдань, наголошуючи, що на виконання одного тестового завдання треба відводити від однієї до п'яти хвилин, а кількість тестових завдань має бути в межах від 30 до 40. Як зазначає вчений, комп'ютерний тест повинен містити різні форми завдань, що дозволить знизити ймовірність втоми, яка зумовлюється одноманітністю подання інформації; а банк тестових завдань, з якого формується тест, має вміщувати від 100 до 300 запитань [6, с. 31].

Серед **вимог**, які висувають до тестового завдання, важливими, на наш погляд, є:

- дотриманням орфографічних, пунктуаційних і граматичних правил;
- чітке та виражене за допомогою простої синтаксичної конструкції запитання, що не містить повторів, сленгу або частки-заперечення;
- максимальна інформованість матеріалу, поданого в інструкції до завдання;
- грамотне формування хибних відповідей, які б мали максимально правдоподібний вигляд (такі відповіді, що є відволікаючими альтернативами правильній відповіді, називають дистракторами (від англ. distract – відволікати));
- неможливість підказок у запитаннях та відповідей, що відбивають суб'єктивну думку розробника тесту.

На нашу думку, доречно розпочинати використовувати тести на уроках з української мови вже з п'ятого класу, що сприятиме системній підготовці до ЗНО. Крім цього, комп'ютерне тестування схоже на комп'ютерні ігри, які популярні серед дітей – це, у свою чергу, посилює інтерес до цієї форми роботи. Саме простота, швидкість виконання, миттєве отримання результату налаштовує учнів на плідну працю.

Нами були розроблені тестові завдання тематичного контролю для 5-го класу з теми «Повторення вивченого в початкових класах» у програмі MyTest. У запропонованих тестах ми намагалися поєднати різні формати, серед них: завдання з вибором однієї правильної відповіді й тести на відповідність.

Найперше, програма пропонує зафіксувати прізвище, ім'я та клас, що забезпечує індивідуальне виконання тесту кожним учнем, який працює за персональним комп'ютером (рис. 1). На екрані

привітання висвітлюються критерії оцінювання. Для того, щоб отримати оцінку «5», треба набрати не менше 85% правильних відповідей, «4» – не менше 70%, «3» – не менше 50%. Оцінювання результатів також можна змінити на 12-бальну шкалу.

У першому завданні ми пропонуємо учням указати рядок, у якому всі слова – іменники (рис. 2). Запитання має чотири варіанти відповідей, серед яких лише одна правильна. Завдання відповідає

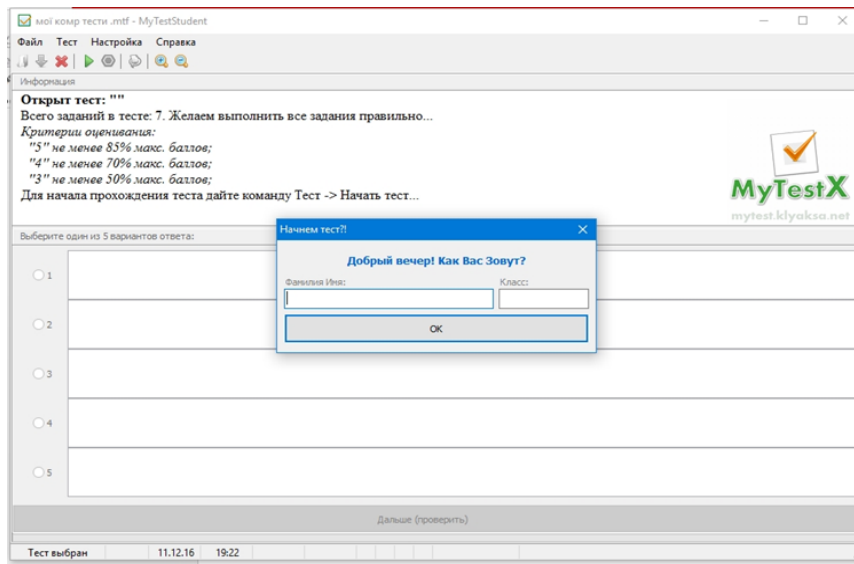
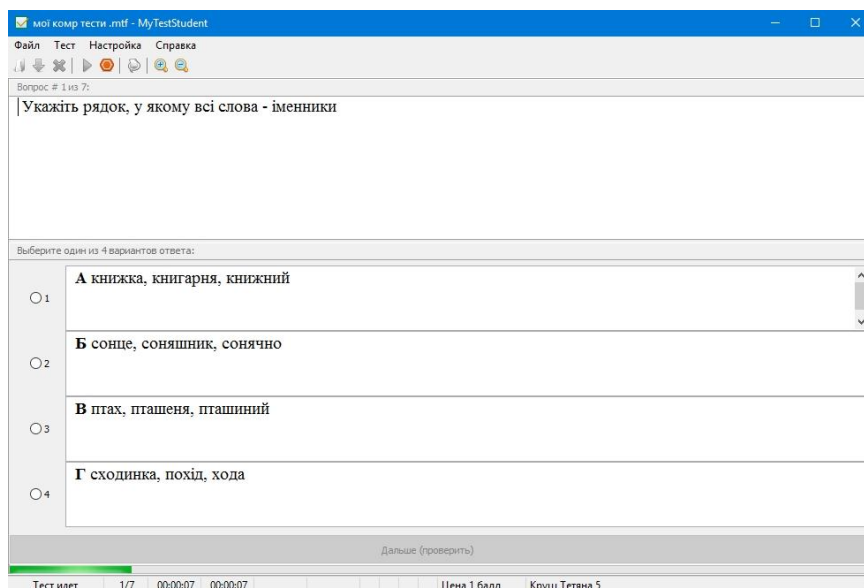


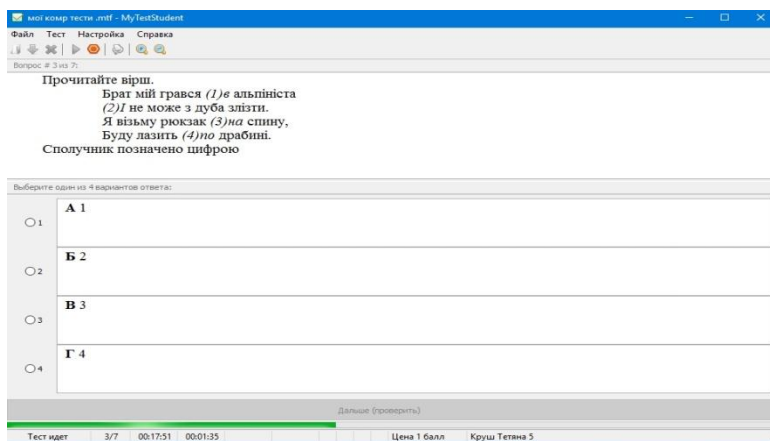
Рис. 1. Экран привітання.

змістові матеріалу, який діти вивчали в початковій школі, та має на меті перевірити знання про частини мови, зокрема їхню впізнаваність серед інших частин мови, та визначити рівень їх засвоєння. Пропонуємо також аналогічні завдання, але вже на визначення рядка з іншими самостійними частинами мови: прикметником, займенником, числівником, дієсловом та прислівником.



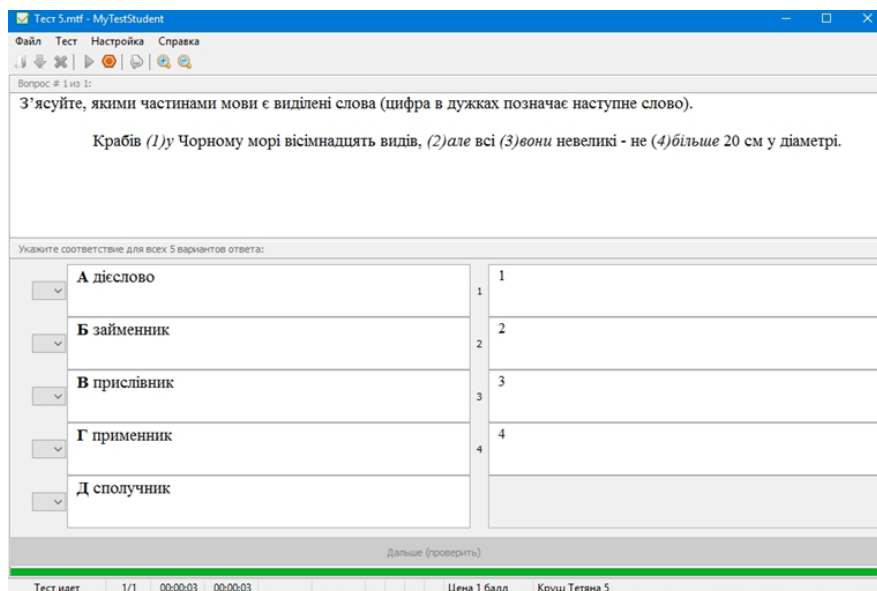
**Рис. 2. Комп'ютерний тест з вибором однієї правильної відповіді.**

Визначити впізнаваність службових частин пропонуємо з прочитаного вірша. Цифра позначає службову частину мову, треба визначити, яка цифра серед чотирьох запропонованих позначає сполучник (рис. 3). Пропонуємо аналогічне завдання на визначення прийменника.



**Рис. 3. Комп'ютерний тест із вибором однієї правильної відповіді.**

Тепер пропонуємо виконати тест на встановлення відповідності – частина мови та слово, що її позначає. Це зменшує можливість елементарного вгадування частини мови (рис. 4).



**Рис. 4. Комп'ютерний тест на встановлення відповідності.**

На нашу думку, подані завдання допоможуть учителям оцінити учнів та виявити прогалини в їхніх знаннях з теми, а дітям – пригадати вивчений матеріал та узагальнити його.



Можемо зробити висновок, що застосування комп'ютерного тестування є ефективним та актуальним методом перевірки знань, який заощаджує час викладача, викликає зацікавленість школярів, спонукає їх до якісного вивчення матеріалу, дозволяє отримати об'єктивну оцінку знань.

#### Список використаних джерел

1. Аванесов В. Научные основы тестового контроля знаний / В. Аванесов. – Москва : Исследовательский центр, 1994. – 135 с.
2. Беспалько В. Инструменты диагностики качества знаний учащихся / В. Беспалько // Школьные технологии. – 2006. – № 2. – С. 118–128.
3. Булах І. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів) : дис. ... докт. пед. наук : 13. 00. 01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Ірина Євгенівна Булах ; НАПН; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 1995. – 430 с.
4. Грубій А. Комп'ютерний моніторинг знань учнів і студентів / А. Грубій. – Електрон. ресурс. – Режим доступу: [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/redp/2010\\_2/66/nayk/grybij.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/redp/2010_2/66/nayk/grybij.pdf)
5. Петрицин І. Комп'ютерне тестування – одна з форм діагностики та перевірки успішності навчання / І. Петрицин, О. Петрицин // Молодь і ринок. – 2011. – № 11 (82). – С. 107–112.
6. Фетісов В. Комп'ютерні технології в тестуванні : навч.-метод. посіб. / В. Фетісов. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М., 2011. – 140 с.



#### Алла Марченко

*аспірантка 1 року денної форми навчання  
кафедри педагогіки і професійної освіти  
Навчально-наукового інституту педагогіки, психології,  
підготовки фахівців вищої кваліфікації  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)*

### СТАНОВЛЕННЯ Й ДИНАМІКА НЕОДНОСЛІВНОГО ТЕРМІНА «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ»

Термінотворення є постійним процесом виникнення назв із властивим їм статусом мовної одиниці (структури) як терміна відповідної галузі. Особливо це стосується неоднослівних термінів [2, с. 24] (у нашому випадку – «професійна підготовка вчителя»).

В основі визначення будь-якого терміна перебувають його складники, що базуються на знанні (інформації), тобто на динамічній, різноплановій і різноманітній реальності, що залежить від мобільності ситуації й рівня об'єктивно-суб'єктивної кваліфікації її в науково-знаннєвій площині [2, с. 21]. Розглянемо визначення кожного зі складників неоднослівного терміна «професійна підготовка вчителя».

Великий тлумачний словник української мови дає таке пояснення слова *професійний*: 1. Прикм. до професія: а) який стосується певної професії, пов'язаний з нею; б) який об'єднує людей однієї професії або близьких професій. 2. Прикм. до професіонал: а) який є професіоналом; б) у якому працюють професіонали [1, с. 1177]. *Професія* (лат. *professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність, від *profiteer* – оголошую своєю справою) – рід трудової діяльності (занять) людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навиків, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи та є для кого-небудь джерелом існування [1, с. 1177].

Переакцентуємо увагу на пояснення іншої словоназви «*підготовка*» з неоднослівного терміна «професійна підготовка вчителя». Тлумачний словник української мови її трактує так: 1. Дія за значенням підготувати. 2. Запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності [1, с. 952].

Проаналізувавши значеннєві варіанти вищенаведених словоназв, поданих у тлумачному словнику, спробуємо об'єднати їх – «*професійна підготовка*» – це сукупність спеціальних знань, умінь і навиків, що дозволяють виконувати роботу певної області діяльності [5].

Залежно від кваліфікації розрізняють 4 основних рівні професійної підготовки, що вимагають відповідної професійної освіти: вищого, середнього спеціального, професійно-технічного й елементарного (підготовка працівників нижчої кваліфікації на професійних курсах, шляхом бригадно-індивідуального вчення на виробництві і ін.). Професійна підготовка вдосконалюється в процесі трудової діяльності, у системі підвищення кваліфікації, за рахунок самоосвіти [5]. В іншому визначенні *професійну підготовку* розглядають як процес формування фахівця для однієї з галузей трудової діяльності, пов'язаного з оволодінням певним родом занять, професією [3].

Як бачимо, в обох інтерпретаціях виокремлюються поняттєві домінанти – *рід занять, процес, система*, що супроводжують визначення.

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності *професійної підготовки*. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної й творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-значущими знаннями, уміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки в набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Аналіз професійної підготовки, проведений В. А. Семиченко, розглядає її в трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету й результат діяльності навчального закладу; як сенс уключення студента в навчально-виховну діяльність [4]. Набуття та вдосконалення навичок виконання професійних операцій відбувається через професійну практичну підготовку, частину навчання в професійному навчальному закладі, у процесі якої студент одержує необхідні для професійної діяльності навички та вміння, а також спеціальні практичні знання. Зміст професійної практичної підготовки визначається навчальними планами, розробленими на основі кваліфікаційної характеристики, реалізується в процесі виробничого навчання та виробничої практики.

Як бачимо із цих визначень, що словоназва «підготовка» є ширшим змістовно, аніж «професійна підготовка», де слово «професійна» конкретизує, узагальнює, указує на те, що підготовка проводиться з певної професії: лікар, продавець, столяр, електрик тощо.

Ще одним складником нашого неоднослівного терміна є слово «*вчитель*».

**Учитель / вчитель** (педагог) – людина, яка навчає інших людей (своїх учнів), передає їм певні знання про життя. У вузькому розумінні – спеціаліст, який проводить навчальну та виховну роботу з учнями в загальноосвітніх школах різних типів. **Педаго́г** (від грец. *Παιδαγωγ* – вихователь) – особа, що займається викладацькою чи виховною роботою й має необхідну підготовку в цій царині. Учений, науковець що займається теоретичними проблемами педагогіки. Зміст професії у вихованні молодого покоління [7].

Словник української мови розкриває значення слова *вчитель*:  
1. Особа, яка навчає, викладає який-небудь навчальний предмет у школі. 2. Людина, яка є авторитетом у якій-небудь галузі, яка впливає на інших, передає свій досвід, знання, служить для них прикладом [1, с. 1523].

Якщо об'єднати всі наші визначення в одне – «професійна підготовка вчителя», маємо вужче поняття за рахунок вказаної професії – учитель.

Отож із вищезазначеного можна зробити висновок, що неоднослівна словоназва «професійна підготовка вчителя» набуває статусу терміна, значення якого звужується до вимог виключно педагогічного спрямування.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник української мови (з дод.; доп. на СД) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ : Ірпінь : ВТР «Перун», 2009. – 1736 с.
2. Іваницька Н. Змістова й формальна складові інтерпретаційного поля термінів у галузевих словниках сучасної української літературної мови / Н. Іваницька // Наук. записки Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство): зб. наук. праць / гол. ред. Н. Л. Іваницька. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер»», 2016. – Вип. 23. – 310 с.
3. Педагогическая энциклопедия : в 3 т. / гл. ред. Каиров И. А. – Москва : Сов. энциклопедия, 1964–1988 гг. – Т.3. – 549 с.
4. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект) : дис. ... докт. псих. наук: 19.00.07 / Валентина Анатольевна Семиченко ; Киев. гос. пед. ин-т им. М. П. Драгоманова. – Киев, 1992. – 432 с.
5. <http://vseslova.com.ua/word>.
6. <https://uk.wikipedia.org/wiki>.



### Оксана Мельник

*студентка магістратури*

*факультету філології й журналістики*

*імені Михайла Стельмаха*

*Вінницького державного педагогічного університету*

*імені Михайла Коцюбинського*

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

## ПОЗИЦІЙНІ МОДЕЛІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІМЕННИКОВОЇ СЛОВОНАЗВИ ПРЕДМЕТНОГО ДЕНОТАТА «ДИСКУРС» У СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ МОВІ

Поняття «дискурс» існує вже понад дві тисячі років, проте як лінгвістичний термін воно почало широко використовуватись лише в 50-і рр. ХХ ст. після публікації статті американського вченого

З. Харріса. Цим терміном автор назвав «метод аналізу зв'язного мовлення, призначений для виведення дескриптивної лінгвістики за межі одного речення в момент часу й для співвіднесення мови та культури» [7, с. 83–90].

Проте довгий час визначення поняття «дискурс» не відрізнялося від визначення поняття «текст». Розмежування цих понять було зроблене в 60-х роках ХХ ст. представниками французької школи (Е. Бенвеніст, П. Шародо, П. Серіо та ін.).

У спільній праці «Семіотика. Пояснювальний словник теорії мови» А. Греймас і Ж. Курте подають одинадцять варіантів уживань поняття «дискурс». Н. Арутюнова визначає «дискурс» як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками» [1, с. 136], як «мову, занурену в життя» [1, с. 137]. Ф. Бацевич кваліфікує «дискурс» як тип комунікативної діяльності, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегією й тактикою учасників. Учений кваліфікує «дискурс» як «синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретними формами життя залежно від тематики спілкування» [2, с. 43].

Отже, у сучасній науці немає єдиного теоретичного визначення терміна «дискурс». Це пов'язано з багатоаспектністю вивчення його змісту й форми. Сфера вживання цієї термінологічної одиниці дуже широка: лінгвістика, теорія комунікації, семіотика, логіка, філософія, а також психолінгвістика, соціолінгвістика та ін. К. Серажим робить висновок, що «дискурс» є багатозначним терміном [8, с. 7].

У тлумачних словниках подано таку дефініцію поняття української іменникової словоназви «дискурс»:

*Ді́курс*, -у, *чол.* 1. Спосіб (чи умови) мовлення в поєднанні зі змістом висловлюваного. 2. Спосіб мовлення, мова. 3. Акт мовлення чи текст у контексті ситуації висловлювання. 4. Сукупність усіх усних чи письмових обговорень певної теми [3].

Науково-теоретичному дослідженню цієї іменникової словоназви слугували праці вчених: Ф. Бацевич, І. Вихованця, К. Городенської, А. Загнітка, Н. Іваницької, О. Мельничука та ін.

На матеріалі близько 150 зразків словосполучень та речень, вибраних із «Словника української мови» в 11-ти томах та тлумачних словників сучасної української літературної мови було проаналізовано

іменникову словоназву предметного денотата «дискурс», уживану в різних значеннях.

**Мета статті** – визначити та проаналізувати позиційні моделі функціонування іменникової словоназви предметного денотата «дискурс» у сучасній українській літературній мові.

У дослідженні поставлені такі **завдання**:

1) представити іменникову словоназву предметного денотата «дискурс» у сукупності її типових позицій у словосполученнях та реченнях;

2) проаналізувати словоназву «дискурс» у її проекції на міжрівневу категорію «автосемантизм / синсемантизм»;

3) показати можливість різного роду узагальнень у межах моделей із словоназвою «дискурс», зумовлених онтологічними чинниками.

Як відомо, залежно від здатності повнозначних слів виражати своїм фонемним складом закладений у них зміст безвідносно до інших слів, розмежовують автосемантичні, синсемантичні та інформативно недостатні слова [4, с. 41]. Автосемантичні – слова закритої семантики, слова з самодостатнім смислом, не потребують компенсації їхнього змісту іншими словами, тому зв'язок їх з іншими словами ослаблений [4, с. 41]. Синсемантичні – слова відкритої семантики, які потребують компенсації змісту іншими, залежними від них словами [4, с. 42].

З'ясувавши суть понять «автосемантизм» і «синсемантизм», спробуємо простежити наявність таких властивостей у іменниковій словоназві предметного денотата «дискурс».

Позиційні умови (позиції), що адекватно репрезентують і суттєво впливають на вияв ресурсоспроможності української іменникової словоназви «дискурс», можна звести до таких моделей [5, с. 23–24]:

1)  $P + I$  (*дискурс*) – сполучення іменникової словоназви «дискурс» з прикметниковою словоназвою (*адміністративний дискурс*);

2)  $I_c$  (*дискурс*) +  $I$  – сполучення іменникової синсемантичної словоназви «дискурс» з іменниковою словоназвою (*дискурс демократів*);

3)  $I$  (*дискурс*) +  $D_a$  – позиціювання іменникової словоназви «дискурс» у структурі двоскладного непоширеного речення дієслівної будови (*Дискурс відбувся*);

4) I (дискурс) + Д<sub>c</sub> – позиціювання іменникової словоназви «дискурс» у структурі простого двоскладного речення з обов'язковими компонентами присудкової залежності (*Дискурс вплинув...*);

5) I + I (дискурс) – сполучення іменникової синсемантичної словоназви з іменниковою словоназвою «дискурс» (*розуміння дискурсу*).

Подаємо опис результатів аналізу словоназви «дискурс» за вказаними моделями.

1. Сполучення іменникової словоназви «дискурс» із прикметниковою словоназвою (76 %): *дискурс* (який?) + *адміністративний, англійський, аргументативний, біологічний, вербальний, відкритий, візуальний, військовий, віртуальний, внутрішній, газетний, газетно-публіцистичний, гармонійний, географічний, тендерний, дидактичний, директивний, дистанційний, дитячий, діалогічний, економічний, електронний, емотивний, естетичний, етикетний, етнографічний, жіночий, закритий, змістовий, ігровий, інституційний, інформативний, історичний, когнітивний, комунікативний, конситуативний, контактний, конфліктний, критичний, лайливий, лінгвістичний, лінгвокультурологічний, літературний, масово-інформаційний, матеріальний, медичний, медійний, містичний, міський, міфологічний, мовний, модерністський, монологічний, науковий, науково-технічний, національний, невербальний, неофіційний, несерйозний, освітній, особистісний, особистісно зорієнтований, офіційний, офіційно-діловий, оцінний, паралінгвальний, педагогічний, персональний, персуазивний, писемний, підлітковий, поетичний, політичний, польський, прагмалінгвістичний, президентський, психологічний, публіцистичний, раціональний, реальний, рекламний, релігійний, ритуальний, розмовний, серйозний, ситуативний, сільський, слуховий, соціальний, соціогуманітарний, соціокультурний, спортивний, статусно-орієнтований, стильовий, судовий, сценічний, тактильний, тактичний, театральний, телевізійний, тоталітаристський, український, усний, фактичний, фасцинативний, фатичний, фаховий, фізичний, філософський, фольклорний, функціональний, хімічний, художній, ціннісний, чоловічий, юридичний і т. і.* У всіх цих і подібних випадках сполучення іменникової словоназви «дискурс» із прикметниковими словоназвами атрибутивних денотатів відбувається за законом «семної кореляції» словоназв відповідних денотатів. Кожна з прикметникових словоназв атрибутивного денотата увиразнює номінацію іменникової словоназви предметного денотата «дискурс». Так, наприклад, за реалізацією в різних сферах спілкування «дискурс» може визначатися як: *юридичний, політичний, газетний, театральний, рекламний*; а за функціональним стилем: *науковий, публіцистичний, художній, офіційний*.

2. Сполучення іменникової синсемантичної словоназви «дискурс» з іменниковою словоназвою (5 %): *дискурс демократів, дискурс комуністів, дискурс мовчання, дискурс моряків, дискурс революції, дискурс спорту, дискурс шахтарів*. У таких випадках здатність іменникової словоназви «дискурс» номінувати денотат знижена, тому для номінування предметного денотата використовують експлікатор синсемантизму (іменникову чи прийменниково-іменникову словоформу обов'язково залежної словоназви). Часто такі експлікатори синсемантизму розширюють свою структуру прикметниковими (займенниковими) словоназвами чи відповідними ланцюговими рядами із синсемантичними словами.

3. Сполучення іменникової словоназви «дискурс» з автосемантичною дієсловоназвою в таких реченнях (2 %): *Дискурс відбувся; Дискурс завершився*.

4. Сполучення іменникової словоназви «дискурс» із синсемантичною дієсловоназвою в таких реченнях (3 %): *Дискурс вплинув (на щось); Дискурс спрогнозував (щось); Дискурс окреслив (щось); Дискурс має розумітися (на чомусь); Дискурс змусив (когось)*.

5. Сполучення іменникової синсемантичної словоназви з іменниковою словоназвою «дискурс» (14 %): *аналіз дискурсу, архітектоніка дискурсу, аспект дискурсу, визначення дискурсу, джерело дискурсу, класифікація дискурсів, модель дискурсу, одиниця дискурсу, ознаки дискурсу, підтипи дискурсу, поняття «дискурс», принцип дискурсу, риси дискурсу, розуміння дискурсу, статус дискурсу, теорія дискурсу, термін «дискурс», типи дискурсу, типологія дискурсу, трактування дискурсу, феномен дискурсу*.

Подаємо опис результатів аналізу словоназви «дискурс» за вказаними моделями у відсотковому відношенні на рис. 1.

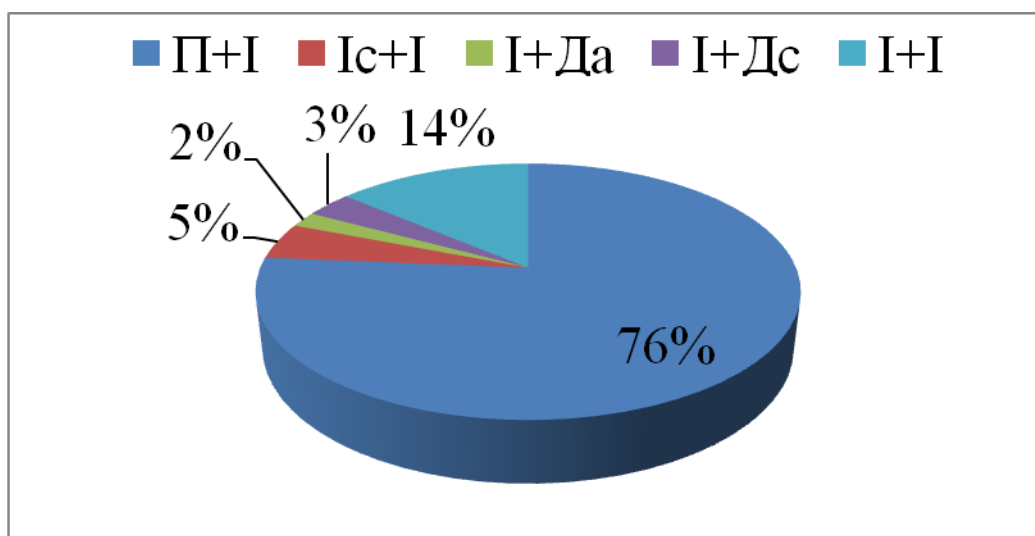


Рис. 1. Результати аналізу словоназви «дискурс».



Отже, ураховуючи типову сукупність мовленнєвих реалізацій іменникової словоназви предметного денотата «дискурс» за визначеними моделями, можемо зробити висновок, що найбільшу кількість (76 %) становлять сполучення цієї словоназви з прикметниковою словоназвою.

#### Список використаних джерел

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва : Сов. энцикл., 1990. – С. 136–137.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – Київ : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
3. Вільний тлумачний словник. Новітній онлайнний словник української мови (2013–2017). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/f/dyskur>
4. Іваницька Н. Л. Повнозначне слово з позицій сучасного осмислення його лінгвальної сутності / Н. Л. Іваницька // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія № 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 1, кн. 1. – С. 39–47.
5. Іваницька Н. Л. Ресурсоспроможність іменникової словоназви «подія» (синтагматичні виміри) / Н. Л. Іваницька // Наук. записки Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія : Філологія (Мовознавство) : зб. наук. праць. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». – 2013. – Вип. 18. – С. 23–29.
6. Іваницька Н. Л. Розширення семантичного обсягу іменникових словоназв предметних денотатів / Н. Л. Іваницька // Наук. записки Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Серія : Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». – 2004. – Вип. 20. – С. 33–40.
7. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с.
8. Серажим К. Еволюція поглядів на дискурс / Катерина Серажим // Актуальні проблеми журналістики : зб. наук. праць. – Ужгород, 2001. – 490 с.
9. Словник української мови : в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. – Київ : Наук. думка, 1970–1980.



**Олена Омельчук**

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

## **АВТОРСЬКІ ЛЕКСИЧНІ НОВОТВОРИ В ПОЕТИЧНОМУ МОВЛЕННІ ВАСИЛЯ СТУСА**

Останнім часом значну увагу науковці приділяють усебічному дослідженню авторських лексичних новотворів, які перебувають на периферії мовної системи, однак за сприятливих інтра- й екстра-лінгвальних умов здатні набувати статусу узуальних лексичних одиниць, здійснюють спроби наукової класифікації нової лексики, визначення її індивідуальних ознак [3, с. 15]. Авторські лексичні новотвори – специфічні лексичні утворення, що нерідко містять національно-культурний компонент мовної семантики, репрезентуючи не лише індивідуальне світосприйняття письменника, але й характерні ознаки національного менталітету [4, с. 46].

Українські мовознавці зосереджують увагу на таких актуальних проблемах неології, *як поглиблене вивчення інноваційних процесів у сучасній українській літературній мові, уточнення класифікаційних ознак неологічних одиниць, з'ясування місця авторські лексичні новотвори з-поміж інших типів неолексем* (Т. К. Черторизька, В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Кочерган, О. А. Сербенська, Н. Ф. Клименко, Є. А. Карпіловська, А. К. Мойсієнко, О. А. Стишов, Ж. В. Колоїз, Я. В. Януш, В. П. Ковальов, Д. В. Мазурик, О. М. Турчак, В. А. Чабаненко); *історія розвитку української неології та неографії* (Н. М. Сологуб, Є. А. Карпіловська, Ж. В. Колоїз); *вивчення морфологічної, семантичної структури авторських лексичних новотворів в українській поезії ХХ ст. за допомогою сучасних методів статистичного дослідження* (Г. М. Вокальчук, Н. А. Адах, Н. В. Гаврилук).

Не випадково окремі авторські лексичні новотвори органічно ввійшли до словникового складу літературної мови, розширивши її виражально-зображальні можливості. З-поміж них, власне, новотвори В. Стуса.

Василь Стус – представник пізнього шістдесятництва – зафіксував у своєму доробку злам однієї культурної традиції та виникнення іншої. Поета захопила філософія епохи, суть якої полягала в кризі віри, у відсутності гідного ідеалу. Митець чи не найретельніше з-поміж інших представників тієї доби шукав нові відтінки, слова з емоційно-психологічним забарвленням, знаки-символи.

**Мета статті** – здійснити семантичний та структурний аналіз авторських лексичних новотворів поетичних творів Василя Стуса.

Дослідники Стусової творчості відзначали, що вона багатогранна й різнопланова, а її прикметною ознакою є вживання неологізмів. Так, Юрій Шевельов звертає увагу на новотвори в ліриці митця. До поетичних новотворів, наприклад, у вірші «*Ніч хай буде тьмяніша*» автор статті відносить слова *покон*, *розпелюстити*, *всевідрада*:

*Хай пробуде в віках – десниця твоя простерта,  
багряна твоя тога і голубий хітон.  
Треба славно – раз судилося вмерти –  
перебути вік свій, а не **покон**.  
Треба щедро – серцем одним, устами  
ледь розпуклими – **розпелюстити** втіхи гін, **всевідради!**  
Сонце-бо йде – за нами [2, с. 231].*

Юрій Покальчук наголосив на тому, що словник поета надзвичайно широкий, також зазначив, що в поезіях митця зустрічаємо й «незупинне власне словотворення» [7, с. 593–594].

Всеволод Неділько в статті «Василь Стус. Доля, життя, поезія» [6, с. 23] теж зауважив, що мова поезій митця відзначається багатством, оригінальністю, сміливим втручанням в усталені форми. Також дослідник відзначив, що поет часто вдається до словотворення, неологізмів, деформує слова, але з тонким почуттям такту, міри, так, що новотвори допомагають глибше розкрити задум поета.

Про використання митцем рідко вживаних слів говорить Алла Бондаренко. Вона звертає увагу на деякі новотвори поета, зокрема, пояснює значення новотвору *літість* у поезії «*Боже, не літості – лютості...*»:

*Боже, не **літості** – лютості,  
Боже, не ласки, а мсти,  
дай розірвати нам пута ці,  
ретьязі ці рознести [1, с. 8].*

«Незвичайність» поезії В. Стуса в прагненні наблизитися до цієї внутрішньої форми, пробитися крізь стіну звичайних слів, які приховують її, тому що їхня значущість уже стерлася. Творення неологізмів – дуже важливий засіб досягнення цієї мети. А. Шум зазначала, що «...в цьому випадку [творення неологізмів] поет звертається до шукання з ціллю різкішої передачі змісту» [12, с. 2].

Неологізмів у Стусових текстах досить багато, вони помітні й відіграють значну роль у його системі образності. Неологізми В. Стуса – це, власне, слова, утворені поєднанням різних слів. Поетичний словник митця багатий також словами, утвореними автором поєднанням двох основ слів, протилежними за значеннями, які незвично звучать разом, але виразно підкреслюють думки й почуття поета. Несподівані словосполучення передають задум митця, підсилюють гостроту думки. Наприклад, у поезії «Сховатися од долі – не судилось»:

*Сховатися од долі – не судилось.  
Ударив грім – і зразу шкереберть  
пішло життя. І ось ти – все, що снилось  
як смертеіснування й життєсмерть* [5, с. 603].

У вірші «Трени М. Г. Чернишевського» знаходимо такі структурні моделі неологізмів:

*О білий світе **сторчоголовий** –  
опріч опричин – куди подітись?  
Кошлатий обрій вороноокий  
йде берегами ридай-ріки* [5, с. 606].

Натрапляємо на неологізми в поезії «Костомаров у Саратові»:

*Крик **стоустий**,  
**молінь столових** ти рука.  
Ступай – майбутньому назустріч,  
і хай хода твоя легка  
легкою буде* [8, с. 84].

В. Стус звертався й до релігійної тематики, зокрема в поезії «В мені уже народжується Бог...» він створює такі нові лексеми:

*Він опорятунок,  
я ж білоусто мовлю: порятуй, мій Господи.  
О порятуй на мить... [8, с. 195].*

Цікавим, на нашу думку, є неологізм *серцеокий*, що в поезії «Сто плах перейди, серцеокий...»:

*Сто плах перейди серцеокий,  
сто плах, сто багать, сто голгоф... [11, с. 399].*

Новотвори В. Стуса збагачують художню образність поезії. Вони притаманні лише конкретному художньому задуму автора і не входять до загальнономовної лексики. У поезії «Ця мить, як тріщина у камені...» автор вживає такі новотвори:

*Уводноводнені течуть  
як ноче-дні, так і дне-ночі,  
лиш серце вірити не хоче  
і цідить сіру каламуть... [9, с. 66].*

Часто перша частина складних слів поета починається основою *само*. Можливо, цим автор хотів підкреслити, що людина з цим світом завжди залишається сам на сам, і кожен сам для себе мусить вирішити, як жити, сам творить свою долю, сам відповідає за свої вчинки перед світом, людьми й Всевишнім, наприклад, у поезії «Потоки»:

*За мною – кучугурами – розлуки –  
час самовтрат...  
(ще поповзом повзла за тінню довженою,  
виростали  
із **самозмалення**: німа рука  
пограбілих тополь у надвечір'ї)  
великий гріх на серці я ношу [8, с. 75].*

Або ж у вірші «Костомаров у Саратові»:

*Розіп'ятий на рами  
сосновому хресті*

*звіряєш самоті  
днедавні тарарами* [8, с. 82].

Цікавими є неологізми в поезії «*Любов як самозречення легка...*»:

*Любов як самозречення легка,  
і самовтрата – це принада світу* [10, с. 55].

Отже, вивчаючи творчість В. Стуса, дослідники знаходять у його поезії багато нового, ще до кінця не осмисленого, а подекуди й не зовсім зрозумілого для пересічного читача. Автор торкається питань, які проникають своїм корінням у глибини віків і потребують сучасної інтерпретації. Стусова лірика – це поезія високого інтелекту та глибоких душевних переживань. Твердо переконані, що вона завжди буде викликати інтерес у читача.

#### Список використаних джерел

1. Бондаренко А. Лінгвостилістичний аналіз циклу Василя Стуса «Трени Чернишевського» / А. Бондаренко // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 6–11.
2. Винокур Г. О. О языке художественной литературы / Г. О. Винокур. – Москва : Высш. шк. – 1991. – 448 с.
3. Вокальчук Г. М. До питання про історію дослідження оказіональних лексичних новотворів в українському мовознавстві / Г. М. Вокальчук // Наук. записки Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. Серія: Філологія / [відп. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ВДПУ, 2003. – Вип. 5. – С. 14–18.
4. Вокальчук Г. М. Авторські лексичні новотвори в українському поетичному словнику ХХ століття з погляду статистики / Г. М. Вокальчук // Матер. ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. «Семантика мови і тексту». – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2006. – С. 46–47.
5. Золотий гомін. Українська література : хрестом. для 11 кл. серед. шк. – Київ : Освіта, 1995. – 624 с.
6. Неділько В. Я. Василь Стус. Доля, життя, поезія / В. Я. Неділько // Укр. мова і літ. в шк. – 1992. – № 2. – С. 21–30.
7. Покальчук Ю. Довга дорога додому / Ю. Покальчук // Золотий гомін. Українська література : хрестом. для 11 кл. серед. шк. – Київ : Освіта, 1995. – С. 593–594.
8. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. / Василь Стус. – Т. 1, кн. 1. – Львів : Вид. спілка «Просвіта», 1994. – 432 с.
9. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. / Василь Стус. – Т. 2. – Львів : Видавнича спілка «Просвіта», 1995. – 430 с.
10. Стус В. Твори : у 4 т., 6 кн. / Василь Стус. – Т. 1, кн. 2. – Львів : Видавнича спілка «Просвіта», 1994. – 302 с.

11. Українське слово : хрестом. укр. літ. та літ. критики ХХ ст. : в 3 т. – Київ : Рось, 1994. – Т. 3. – 688 с.

12. Шум А. Поезія Василя Стуса / Андріяна Шум // Стус В. Зимові дерева / Василь Стус. – Брюссель : Література і мистецтво, 1970. – С. 1–8.



## Інна Постемська

*студентка IV курсу бакалаврату*

*факультету іноземних мов*

*Вінницького державного педагогічного*

*університету імені Михайла Коцюбинського*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Прокопчук Л. В.)*

## УЖИВАННЯ СЛІВ ІНШОМОВНОГО ПОХОДЖЕННЯ В ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ

Інтеграція України в міжнародний культурний та інформаційний простір зумовила швидкий процес оновлення лексики української мови, особливо за рахунок запозичень. Переймаючи з-за кордону передові науково-технічні й культурні здобутки, ми закономірно переймаємо і їхні назви. Тому значна кількість слів професійного мовлення – це слова іншомовного походження.

Останнім часом активізувався процес «уливання» англіцизмів в українську фахову мову, чому здебільшого сприяють суспільно-політичні й економічні перетворення в Україні. Вплив англійської мови є одним із найбільш помітних чинників, що визначають стан української професійної термінології кінця ХХ – початку ХХІ ст. [1; 2; 6]. **Актуальність** дослідження полягає в наявності значної кількості іншомовної термінології та можливості заміни її українськими відповідниками, оскільки сьогодні науковці висловлюють серйозні побоювання з приводу потужного напливу запозичень, які можуть призвести до знецінення українського слова. Ми маємо тримати рівновагу між іншомовним та українським, оскільки важливо враховувати як міжнародні стандарти, так і національні традиції.

Останнім часом в українській термінографії з'явилася чимала кількість спеціальних словників, довідників, що, звісно, сприяють урегулюванню процесів термінотворення. Теоретичним і практичним питанням термінології присвячені фундаментальні праці Д. Лотте [5, с. 10]. Біля витоків творення української термінології стояли науковці

В. Левицький, О. Курило, І. Полной та інші, які доклали багато зусиль до вироблення фахової термінології з різних галузей знань, прагнули до того, щоб термінологія була «всеукраїнська й поєднувала елементи власне національного й міжнародного» [1].

**Мета статті** – простежити особливості вживання слів іншомовного походження в професійному мовленні; зацентувати увагу на доречності заміни іншомовних слів українськими відповідниками.

Іншомовні слова, засвоєні українською мовою, – це запозичення зі слов'янських (старослов'янські, полонізми, чеська й російська лексика) та неслов'янських мов (грецизми, латинізми, слова тюркського, французького, німецького, англійського, італійського походження) [3].

З неологізмів сучасності близько 22% є найновішими запозиченнями, які утворені від іншомовних основ, а також тих, що вийшли за межі вузькоспеціальних терміносистем. Значна частина неологізмів, які походять з інших мов, зумовлена тим, що в життя пересічного мовця надходить багато нових для нього та українського суспільства загалом назв предметів і понять. Велика кількість нового в предметному світі часто призводить до того, що певна реалія приходить до нас уже з готовим найменуванням, яке закріпилось за нею в умовах тих країн, де вона виникла або була створена. Українська мова не встигає запропонувати таку назву для нового предмета, яка б базувалася на національній основі. Система української мови, не маючи змоги освоїти саму предметну реалію, намагається натуралізувати її іншомовну назву. У процесі освоєння формуються граматичні значення роду й числа в словах (*відео, пейджер, сканер, клон, хакер*). Вичленовуються нові словотворчі елементи із запозичень (*відео-, веб-, -нет, шоу-* тощо). Іншомовні основи поєднуються з питомими словами чи «натуралізованими» запозиченнями в складних словах (*інтернет-кафе, відеоряд, євроремонт, веб-сторінка* тощо). Цей процес є об'єктивним і закономірним, бо пріоритет у створенні нової реалії зумовлює пріоритет у її номінації, що призводить до «експортування» назви [4, с. 227].

Іншомовні слова досить активно функціонують в офіційно-діловому, науковому та публіцистичному стилях, де виконують номінативну функцію, виступають термінами. До того ж, вони забезпечують колорит офіційності, книжності; надають мовленні урочистості чи створюють ефект сатиричного спрямування. Вони поповнюють словник професійною термінологією, словами міжнаціонального спілкування. Багато їх у галузі української науки, юриспруденції,



економіки, ринково-комерційної діяльності. Важливо уміти правильно використовувати іншомовні слова. Насамперед, треба знати, якщо іншомовні слова можна замінити відповідними українськими, то їх уживання – недоречне. Наприклад: *адаптація* – укр. *пристосування*, *генезис* – укр. *походження*, *превентивний* – укр. *запобіжний*, *деградація* – укр. *занепад* тощо.

На жаль, досить часто наукові публікації переобтяжені іншомовними словами. Більшість із цих запозичень можна замінити українськими відповідниками, проте це свідомо не роблять. Питомі слова, що раніше були постійно у вжитку, нині «вимиваються» іншомовними словами. У наукових працях усе частіше трапляється термін «*еволюція*» замість «*розвиток*», «*тотальний*» замість «*всеосяжний*», «*латентний*» замість «*прихований*», «*репродукувати*» замість «*відтворювати*».

На перший погляд, це здається зрозумілим та закономірним явищем. Здебільшого чуже слово – є конкретнішим та чіткішим. Наприклад, терміну «*дилер*» відповідає український термін «*посередник*», але українське слово за значенням ширше. Посередником може бути людина, яка допомагає кому-небудь спілкуватися з кимось, а дилер – це посередник лише в галузі економіки, господарювання. З цього прикладу ми бачимо, що термін «*дилер*» має дещо інший смисловий відтінок, ніж «*посередник*».

Хоч інтенсивне словотворення та зростання кількості лексичних запозичень є явищем об'єктивним та історично зумовленим, це спричиняє зрушення в системі української мови. Новий лексичний матеріал може містити в собі загрозу до порушення рівноваги в мові, яка може втратити можливість бути універсальним засобом спілкування. Наприклад, скільки інформації можна отримати з такого речення: *Комерційні та підприємницькі структури зацікавлені у факторингових та лізингових угодах, оскільки завжди відчують гостру нестачу готівки*. Деякі слова в такому реченні потребують роз'яснення: *комерційний* – торговельний; *факторингова угода* – вид угоди про надання фінансових послуг; *лізингова угода* – це угода про встановлення, зміну або припинення прав і обов'язків двох або декількох осіб. Унаслідок невиправданого вживання іншомовних слів мова може втратити свої головні функції – комунікативну та інформативну.

Відмову від питомої термінології також пояснюють і тим, що вона викликає непотрібні асоціації. У науковому контексті питомі слова «автоматично сприймаються у своєму другому – термінологічному

значенні» [1]. Проте можна обмежити вживання запозичених слів за наявності українських термінів з тим самим обсягом значень. Наприклад: *дуєт* – *двоспів*, *процент* – *відсоток*, *паралельний* – *рівнобіжний*, *фактор* – *чинник*, *фонтан* – *водограй*, *фотокартка* – *світлина*.

За останнє десятиліття ХХ ст. та на початку ХХІ ст. активізується процес «уливання» англіцизмів в українську мову. Цьому процесу сприяли суспільно-політичні та економічні перетворення в Україні. «Англо-американське домінування в глобальній комунікації можна схарактеризувати в багатьох категоріях, але насамперед скажемо, що у ХХ ст. цей феномен виявився в чотирьох площинах: англійська як світова мова, поп-культура, комунікаційні технології та інформація» [1].

В. Пілецький висловив думку: «Англіцизм, як і будь-яке інше запозичене слово, доречний, якщо він позначає поняття, що з різних причин ще не назване засобами української мови або в ній відсутній рівновартісний відповідник, за наявності ж у мові питомих або запозичених термінів, що прижилися в мові, англіцизми сприяють «вимиванню» власне мовних термінів» [6, с. 52].

Науковці та пересічні громадяни розуміють, що при термінотворенні важко обійтися лише власними ресурсами. Проте запозичення – це не єдиний спосіб позначити нові поняття. Ми повинні розуміти, що «надмірне захоплення іншомовними термінами – це шлях до втрати національної самобутності української мови» [2, с. 13]. Звісно, ми не зможемо замінити всі «чужі» терміни на питомі, і хибною є думка, що всі запозичення погані, але ми маємо не забувати про самодостатність нашої мови. В окремих випадках запозичені слова мають ряд синонімів в українській мові, що дозволяє якомога точніше позначити поняття, дію. Наприклад, *аргумент* – *доказ*, *підстава*; *авторитет* – *повага*, *пошана*; *базуватися* – *грунтуватися*, *опиратися*.

Отже, потрібно бути обережним й уважним під час використання в діловому мовленні іншомовних слів. Якщо іншомовні слова можна замінити українськими відповідниками, то краще замінювати їх питомими словами. Але якщо один термін для заміни потребує кількох відповідників або не в повному обсязі передає зміст, то така заміна недоречна.

### Список використаних джерел

1. Гарбар І. В. Особливості вживання іншомовних та питомих слів у фаховому мовленні менеджера / І. В. Гарбар, А. І. Гарбар, Л. І. Петрович // Гуманітар. вісн. НУК. – Миколаїв : НУК, 2014. – Вип. 7. – С. 27–30.
2. Гриценко П. Ю. Українська термінологія і термінографія на етапі розбудови / П. Ю. Гриценко, Л. О. Симоненко // «Українська наукова термінологія: стан та перспективи» : зб. наук. праць 1-ої наук. конф. – Київ : Наук. думка, 2008. – С. 5–16.
3. Кацавець Р. Ділова мова: сучасний вимір : навч. посіб. / Р. Кацавець. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://uchebniks.net/book/252-dilovamova-suchasnij-vimir-navchalnij-posibnik-kacavec-r/10-inshomovni-slova-u-dilovij-movi.html>
4. Кіршо С. М. Професійна мова економістів : навч. посіб. / С. М. Кіршо, Н. Я. Купрата, З. І. Висоцька та ін. – Одеса : ОНЕ, 2016. – 462 с.
5. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии / Д. С. Лотте. – Москва : АН СССР, 1961. – 157 с.
6. Пілецький, В. Мовна самобутність терміна / В. Пілецький // Укр. термінологія і сучасність : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. VIII. – С. 49–54.



### Дарія Рачинська

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

## ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Актуальність проблеми.** Поява педагогічних технологій обумовлена технічним характером розвитку суспільства, технологізацією всіх систем діяльності та необхідністю інтеграції системи освіти до загальної технологічної інфраструктури суспільства.

Світовий досвід упровадження технології хмарних обчислень в освіту детально проаналізували у своїх працях Н. Склейтев і К. Хеввіт. Використання хмарних технологій для організації навчання розкрито в дослідженнях О. Г. Кузьминської, С. Г. Литвинової, Н. В. Морзе, науково-методичному сайті вчителя Н. В. Немировської. Систему організації самостійної роботи за допомогою хмарних сервісів відоб-

ражено в працях Г. А. Алексанян [2, с. 120].

Потреба в нових дидактичних засобах, методиках і матеріалах є відображенням загальних законів розвитку освіти, педагогічних технологій зокрема. Пошук та створення нових засобів навчання є невід'ємною частиною діяльності педагога. Реалізація деяких педагогічних завдань вимагає спеціальних знань, особливо у зв'язку з необхідністю реалізації інноваційної ідеології в навчанні. Однією з причин загострення уваги до цієї проблеми є стрімкий розвиток так названої «електронної дидактики», тобто розділу дидактики, який займається проектуванням і створенням електронних засобів навчання: енциклопедій, цифрових підручників, електронних лекцій, баз даних, віртуальних навчальних середовищ та ін. Поява електронних засобів навчання помітно трансформувала традиційну уяву про зміст і форми навчання, одночасно з цим збільшився потенціал дидактичних засобів у реалізації сучасної гуманістичної, особистісно зорієнтованої парадигми в освіті.

**Об'єкт дослідження** – використання хмарних технологій під час проведення уроків української мови.

**Предметом дослідження** є навчальний процес, організований у віртуальному інформаційному середовищі, закономірності цього процесу та відповідні цим закономірностям методи та форми його організації.

Сучасний світ характеризується розвитком інформаційно-комунікаційних технологій та зростанням вимог до якості освіти. Необхідним стає процес упровадження нових інформаційних сервісів та адаптування до них. Так, усе більш суттєвим стає використання хмарних технологій у процесі навчання, зокрема в професійному розвитку вчителів, які є основною ланкою модернізації системи освіти. Масштаби впровадження хмарних технологій стрімко зростають [4, с. 60].

На сучасному етапі хмарні технології виконують такі **функції**: дозволяють уносити в навчальний процес програмні новинки для його оптимізації та формування в учнів навичок колективної роботи над навчальними проектами, спрощувати спільну діяльність учнів та вчителя, значно розширювати види співпраці, формувати навички спільної роботи, ефективно опрацьовувати значні обсяги інформації та раціонально використовувати час і можливості навчатися. Такі технології є повноцінним навчальним інструментом, що дозволяє вчителям створювати власний онлайн-простір та максимально ефективно формувати особисте освітнє середовище вчителя та учня.

Використання хмарних технологій дозволяє розв'язати чимало

проблем, зокрема, забезпечення рівного доступу учнів та вчителів до навчальної інформації в позаурочний час, оскільки значна кількість школярів має мобільні гаджети та користується ними для оптимізації навчальної діяльності.

Проходячи педагогічну практику в ролі вчителя, я усвідомила потребу та значущість хмарних технологій і випробувала їх застосування при подачі навчального матеріалу. У результаті чого отримала позитивний результат: учні не лише уважно слухали мене, а й із задоволенням співпрацювали та чекали чогось новенького. Отож, завдання кожного сучасного вчителя – зацікавити учнів у навчальному процесі, але й не забувати про традиційні методи навчання.

Однією з новинок у сучасному навчальному процесі є *мультимедійний опорний конспект*. *Web servic Padlet* – це віртуальна стіна, на яку можна прикріплювати фото, файли, посилання на інтернет-сторінки, замітки. Це може бути приватний проект стіни, яку заповнюватиме тільки один учасник (тобто учень чи вчитель) або модеруватимуть кілька учасників, заповнюючи її інформацією. Доступ для читання й редагування буде відкритий усім охочим – майданчик для обміну інформацією. Соціальний сервіс Padlet поступово набуває поширення в навчально-виховному процесі, зокрема, його можна застосовувати:

- для «мозкового штурму», на етапі узагальнення та систематизації знань;
- як майданчик для розміщення навчальної інформації;
- для спільного або індивідуального виконання домашнього завдання;
- як місце для збирання ідей для проектів та їх обговорення.

Отже, Padlet – це зручний, легкий у роботі сервіс, призначений для збереження, організації та спільної роботи з різним контентом у визначеному віртуальному просторі. Його застосування в навчальній діяльності, на нашу думку, сприятиме формуванню таких навичок сучасного фахівця, як критичне мислення, творче вирішення завдань, конструктивне спілкування й обговорення, співпраця.

В освітньому закладі цей сервіс буде зручним інструментом при організації проектної діяльності, рефлексії.

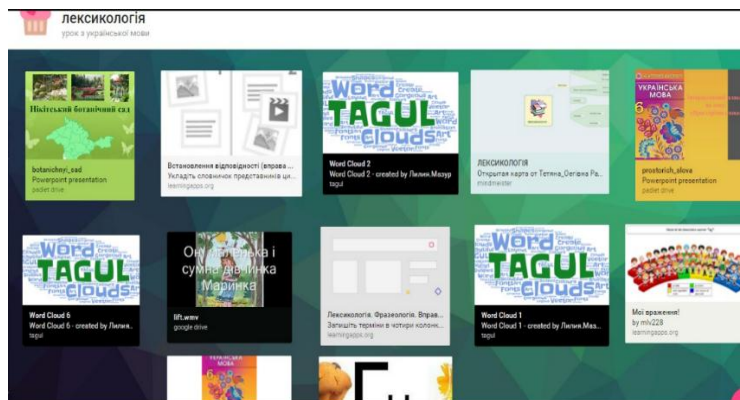


Рис. 1. Зображення Padlet дошки на тему «Лексикологія».

Для забезпечення активного засвоєння учнями орфоепічних норм української літературної мови можна **використовувати аудіо- та відеоматеріали**, насамперед озвучувані вірші, оповідання та інші тексти. У поєднанні з приємною необтяжливою музикою та ілюстраціями вони можуть виконувати різні функції. Відео допоможе вчителю в поясненні нового матеріалу, проведенні аудіювання чи просто налаштуванні учнів на роботу, що значно візуалізує сприймання навчального матеріалу учнями.

Для покращення сприймання навчального матеріалу учнями або ж перевірки їхніх знань з певної теми доречним буде **використання інтерактивних плакатів та інтерактивних мультимедійних вправ**, які створюються за допомогою безкоштовного **он-лайн сервісу LearningApps**. Перевагою сервісу є можливість навчатися автономно та on-line при наявності доступу до мережі Internet, а також це дає можливість зекономити час на уроці, адже не обов'язково виконувати всі вправи, оскільки завжди є можливість дати додаткове завдання учням. Вони, виконавши вправу, мають можливість самі її перевірити, натиснувши на відповідну кнопку.

З метою проведення перевірки навчальної діяльності школярів на уроці можна розробити тести, використовуючи різні сервіси. Одним із перших сервісів є **програма в Microsoft PowerPoint** з використанням тригер-технологій, другий за допомогою безкоштовного програмного забезпечення **MyTestX**. Тести, виконані в програмі MyTestX, складаються з 20–25 завдань з різними рівнями складності: вибір однієї чи декількох відповідей, установлення логічні пари, розташування в хронологічній послідовності, завдання з ілюстраціями [4, с. 64]. Завдяки цій технології скорочується час, що витрачається на опитування учнів, оскільки вони одночасно виконують тестові завдання, що автоматично оцінюються програмою, а звіт з оцінками

надсилається на комп'ютер учителя, якому достатньо перенести оцінки в журнал. Третій вид тестів можна створити за допомогою онлайн-сервісу *LearningApps*.

Одним із сучасних способів візуалізації, пояснення, узагальнення матеріалу є *ментальні карти* – діаграма, на якій відображають слова, завдання або інші елементи, розташовані радіально навколо основного слова або ідеї та створені за допомогою *он-лайн-ресурсу MindMeister*. Містячи декілька рівнів складності, вони мають складну структуру. Суть побудови ментальної карти полягає в тому, щоб за допомогою зрозумілих символів, образів, об'єктів, асоціацій, якими мислить людина, наочно зобразити цілісну картину знань про предмет вивчення, розгляду.

Мета створення карт може бути різною: запам'ятовування складного матеріалу, передача інформації, з'ясування для себе якогось нерозумілого питання. Їх можна використовувати як на уроці для пояснення нового матеріалу, так і для підготовки до контрольної чи самостійної роботи або при складанні екзаменів [4, с. 2]. Усі гілки карти – інтерактивні та містять значну кількість текстової, графічної інформації, гіперпосилання на відеоматеріали та інші Інтернет-ресурси. Учитель під час пояснення не відкриває всю карту, а в потрібний момент відкриває й закриває відповідну гілку й це, у першу чергу, дуже зручно.



Рис. 2. Зображення хмари тегів на тему «Слова з наголосом на першому складі». 6 клас.

Ще однією досить цікавою хмарною технологією для уроків з української мови є *хмари тегів* (хмара слів, або зважений список, представлений візуально) – це візуальне подання списку категорій.

Зазвичай використовується для опису ключових слів (тегів) або для представлення неформатованого тексту. Ключові слова найчастіше представляють собою окремі частини, важливість кожного з яких позначається розміром шрифту або кольором. Таке уявлення зручне для швидкого сприйняття найвідоміших термінів і їх розподілу за популярністю один відносно одного, що є характерним для уроків української мови.

Отже, використання хмарних технологій досить актуальне в навчально-виховному процесі. Вважаємо їх одним з найперспективніших засобів електронної дидактики в системі сучасної освіти, адже, крім зниження витрат на інформаційну інфраструктуру, дозволяється створювати, поширювати та використовувати новітні он-лайн сервіси, які зможуть забезпечувати підвищення якості освіти та будуть гарною альтернативою для підвищення пізнавальних інтересів учнів до вивчення української мови.

Приклади хмарних технологій, висвітлені в статті, були представлені на XVI Всеукраїнському чемпіонаті з інформаційних технологій «Екософт – 2017» та Міжнародному конкурсі комп'ютерних проєктів «INFOMATRIX-2017», за що я отримала перше місце в навчальній секції.

#### **Список використаних джерел**

1. Воронкін О. С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій у сучасній вищій школі : навч. посіб. / О. С. Воронкін. – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. – 156 с.

2. Дзямулич Н. Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій / Н. Дзямулич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10 (Ч. 1). – С. 120–124.

3. Кадемія М. Ю. Можливості, що надають хмарні технології / М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися // Хмарні технології в освіті : матер. Всеукр. наук.-метод. Інтернет-семінару. – Кривий Ріг : Вид. відділ КМІ, 2012. – С. 66–67.

4. Кобися А. П. Використання хмарних технологій для створення електронного навчально-методичного комплексу з історії України (7 клас) / А. П. Кобися, А. В. Ткаченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2015. – № 41. – С. 60–65.

5. Шокалюк С. В. Хмарні технології в загальноосвітніх початкових закладах / С. В. Шокалюк, І. С. Закарлюка. – Електрон. ресурс. – Режим доступу–<http://tmn.ccjournals.eu/index.php/cte/2013/paper/downloadSuppFile/68/51>





## Вікторія Супріган

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

### ЕКСПРЕСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИНОНІМІЇ В ПОЕТИЧНІЙ ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Багатогранна, емоційно-насичена поезія Ліни Костенко, неперевершеного майстра української літератури, уже кілька десятиліть не залишає байдужим жодного, хто вміє цінувати ліричне слово, яке є вираженням думок, почуттів, духовних пошуків автора. Поетеса володіє талантом відчувати доквілля, його гармонію та дисгармонію, майстерно передавати ці почуття у віршах через художнє слово.

Мова поетичної творчості Ліни Костенко стала об'єктом дослідження в працях таких мовознавців, як Г. Губарева, І. Дишлюк, Т. Іванова, Ю. Карпенко, Л. Ставицька, Н. Яценко [1; 2; 3; 5; 11; 12] та ін.

У полі зору нашого дослідження – синонімія як одна з ознак ідіостилію Ліни Костенко.

**Метою статті** є дослідження основних способів використання синонімів у мовотворчості Ліни Костенко.

Поставлена мета передбачає реалізацію таких **завдань**: 1) виявити основні лексичні одиниці, що репрезентують синонімічні ряди в мові поезій Л. Костенко; 2) здійснити аналіз синонімічної лексики поетеси, щоб установити способи використання синонімів в організації художнього світу Л. Костенко.

Творчість Л. Костенко – приклад шляхетного служіння поезії. І докір тим, хто свою іскру Божу послідовно глушив марнослав'ям кон'юктури. Ліна Василівна з тих поетів, які здатні крізь уселюдське бачити національне, а крізь національне бачити вселюдське [4, с. 110].

Поетеса не обминає гострих, іноді болючих дисонансів у житті. А відтворити в слові складне й суперечливе буття людини ХХ ст. – завдання досить непросте. У глибинних надрах української історії, духовності, культури, мови народилася поезія Л. Костенко. Пафос заперечення, драматичного зіткнення ідей, думок визначив особливе

ставлення поетеси до мови, яка стає частиною її творчого самовираження. Поезія Л. Костенко розкриває в національному культурно-поетичному словнику цікаві грані, нові смисли, глибокі думки та емоції.

Важко не помітити, що синоніми – це могутня зброя в руках письменниці, за допомогою якої мова творів Л. Костенко стає яскравою, виразною, у ній немає набридливих повторів. Значення синонімів у художній мові, та й не тільки в художній, надзвичайно велике, їхня стилістична роль у ній різноманітна. Багатство синонімів – одна з типових ознак багатства мови взагалі. Уміле користування синонімами, тобто вміння вжити саме те слово й поставити саме на тому місці – невід’ємна прикмета довершеного стилю, характерна риса справжнього майстра [9, с. 51].

Науковці вказують на такі *способи використання синонімів*: *контактне* (розташування слів у безпосередній близькості одне від одного), *дистантне* (розташування мовних одиниць на певній відстані), *рамочне* (синонімічні слова починають текст або фрагмент і закінчують його), *градація* (розташування слів, при якому кожне наступне слово містить у собі підсилення / послаблення смислового чи емоційно-експресивного значення), *здвоєння синонімів* [10, с. 78].

У поетичних творах Ліни Костенко трапляються випадки *дистантного вживання* синонімів, коли синоніми стоять на відстані один від одного, але при цьому зберігають смислові зв’язки між собою й виступають засобами організації тексту: *У чмира табун, а у Леська – й шкапини. / Вдовиний син, замріяна душа, – / вже сотня їхня вийшла із Опішні, / а він біжить за ними, як лоша, / і гірко думи думає невтішні, – / що як же так, в похід йому пора, / сімнадцять літ, а він сидіти буде?! / Якби коня позичити в чмира, / а шаблю він і в битві роздобуде! / ...Його піймав хазяїн у степу. / З чужою в суд приведений конякою, / він пояснив, що квапився в похід, / отож, не встиг чмиру сказати «дякую» [7, с. 129]. Дистантне розташування синонімів *шкапина – лоша – кінь – коняка* не розпорошує авторську думку, а організовує структуру тексту, у якому нейтральні слова вдало поєднуються з розмовною лексикою.*

Поодинокі в поетичних текстах Ліни Костенко використовуються контексти з *рамочним використанням синонімів*: *Багато справ ще у моєї долі. / Коли мене снігами занесе, / тоді вже часу матиму доволі [6, с. 5]. Синонімічні прислівники *багато – доволі* починають фразу й закінчують її, посилюючи філософський зміст поезії.*

Конструкції з *контактним уживанням синонімів* досить поширені в поезіях Ліни Костенко. Вони посилюють емоційний вплив на читача, а також служать для увиразнення ритмомелодики тексту. Слова в контактній конструкції стоять поруч, а тому мають тісні контактні зв'язки між собою. У творах Ліни Костенко синоніми при контактному розміщенні переважно виступають однорідними членами речення, що посилює авторську думку: *Був женило, джигун, / не послідний таки бабодур* [6, с. 58]; *І десь там юрми, натовпи, там люди!* [7, с. 30].

Найпоширенішим способом поєднання синонімів у поетичній мові Ліни Костенко є *градація*. Слова, пов'язані градаційним відношенням, можуть розташовуватися у двох напрямках щодо ядерного слова – у висхідному (позитивне забарвлення) й у спадному (негативне забарвлення).

У поетичних творах Ліни Костенко ми знайшли приклади *висхідної градації*: *О, як їм їлося, вминалося, хрумтілося із мокрих жмень!* [6, с. 117]. Нейтральне слово *їлося* конкретизовано наступним словом *вминалося*, що позначає «їсти швидко, зі смаком, жадібно, багато». Щоб створити емоційну напругу, авторка вводить у контекст третій синонім *хрумтілося*, який різниться від попередніх не лише інтенсивністю дії, але й додатковим семантичним компонентом: не просто *їсти*, а *жувати з хрумкотом*.

У поетичній мові Ліни Костенко спостерігаємо попарно вжиті:

а) іменники: *Вона уже ходила і до ніфії, / спитать про мужа: / як він там у Скіфії? / Вона питала ніфію-сидуху, / що як же так, / ні слуху ані духу?* [6, с. 445]; *Ще й інші є гіпотези і версії – / що бог Папай був скіфам праотець, / що ніби скіфи – вихідці із Персії, / тут корінний лиш коник-стрибунець* [6, с. 425];

б) дієслова: *То що ж ми будем думати-гадати, / як і про це закон є акурат* [8, с. 21]; *... Проплакала всю ніч, / щоб не почувла мати, / і думала-гадала без кінця* [8, с. 258]; *– Раді б ми тебе між коні узяти, / – Буде азовська орда доганяти, / Буде впень сікти-рубати, / Назад у Озов-город завертати, / Ніяк нам буде утікати* [6, с. 522].

Використання таких елементів у творах Ліни Костенко мотивується стилістично. Вони доповнюють та увиразнюють висловлення, надають йому певного стилістичного забарвлення.

Отже, у поетичних творах Ліни Костенко поширені різні способи стилістичного використання синонімів. Найбільш широко в мовотворчості поетеси представлено одиничне використання синонімів та контактні конструкції. Виконуючи традиційні функції взаємозаміни, уточнення, емоційно-експресивного забарвлення тексту, проаналізо-

вані синоніми водночас набувають філософського та психологічного навантаження.

### Список використаної літератури

1. Губарева Г. А. Семантика та стилістичні функції кольоративів у поетичній мові Ліни Костенко : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Галина Анатоліївна Губарева ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2002. – 18 с.
2. Дишлюк І. М. Лексико-семантичне вираження концепту «природа» в поетичній мові Ліни Костенко : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Інна Миколаївна Дишлюк ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2003. – 16 с.
3. Іванова Т. В. Символіка трьох кольорів у романі «Маруся Чурай» Ліни Костенко / Т. В. Іванова // Українське мовознавство. – Вип. 19 : республік. міжвід. зб. / Київ. ун-т ім. Т. Шевченка ; [ред. кол. : О. І. Білодід та ін.]. – Київ : Либідь, 1992. – С. 65–71.
4. Ільницький М. Якби знайшлась неопалима книга ... / Микола Ільницький // Прапор. – 1980. – № 8. – С. 110–115.
5. Карпенко Ю. О. Літературна ономастика Ліни Костенко / Ю.О. Карпенко, М. Р. Мельник. – Одеса : Астропринт, 2004. – 215 с.
6. Костенко Л. В. Вибране / Л. В. Костенко. – Київ : Дніпро, 1989. – 559 с.
7. Костенко Л. В. Маруся Чурай : [іст. роман у віршах] / Л. В. Костенко. – Київ : Дніпро, 1982. – 135 с.
8. Костенко Л. В. Поезії / Л. В. Костенко. – Baltimore-Paris-Toronto : Укр. вид-во СМОЛОСКИП ім. В. Симоненка, 1969. – 357 с.
9. Курс сучасної української літературної мови : у 2 т. / за ред. Л. А. Булахівського. Т. 1. – Київ : Рад. шк., 1951.
10. Пентиліук М. І. Синонімічні засоби української мови / М. І. Пентиліук // Укр. мова і літ. в шк. – 1977. – № 2. – С. 76–83.
11. Ставицька Л. О. Серцем вистраждане слово / Л. О. Ставицька // Мовознавство. – 1990. – № 6. – С. 23–29.
12. Яценко Н. Військова лексика в історичних романах Ліни Костенко / Ніна Яценко // Дивослово. – 2000. – № 3. – С. 30–32.



## Інна Стахова

*аспірантка I року навчання денної форми,  
асистент кафедри дошкільної та початкової освіти  
Навчально-наукового інституту педагогіки, психології,  
підготовки фахівців вищої кваліфікації  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. філол. наук, проф. Іваницька Н. Л.)*

### **ПОНЯТТЯ «ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ» У СИСТЕМІ ДВОСЛІВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕРМІНІВ**

Динаміка сучасного суспільства зумовлює необхідність вивчення функціональних особливостей творчої діяльності як засобу підвищення ефективності розвитку особистості. Зважаючи на євроінтеграційний процес суспільства, важливо визначити особливості терміна «творча діяльність» у вітчизняній та зарубіжній педагогічній літературі. Це сприятиме вихованню творчої особистості, здатної мислити креативно, без усталених шаблонів та бути успішною в професійній діяльності.

У науковій літературі існують різні підходи до визначення сутності й функцій творчої діяльності. Безумовно, ця проблема неодноразово розглядалася у філософських дослідженнях М. Афасижева, О. Афанасьєвої, М. Кагана, Н. Маньковської, В. Діанової, С. Гатальської, А. Флієра. У контексті педагогічних досліджень особливості творчої діяльності розглядали С. Батенін, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Куцевол, В. Овчинніков, О. Пехота, М. Поташник, С. Сисоєва, М. Сметанський, В. Швирєв та ін.

Над обґрунтуванням словоназви предметного денотата «термін» працювали Н. Іваницька, О. Михайлова, О. Семенов та ін. [9; 10; 12]. Особливо доречним й актуальним є проведення аналітичного дослідження стосовно систематизації підходів до визначення сутності й функцій словоназви предметного денотата «творча діяльність» у педагогічній думці. У своїх дослідженнях Н. Іваницька подає комплекс визначень словоназви предметного денотата «термін», розміщених у словниках: термін (від *лат.* *terminus* – межа, рубіж) – це номінативна одиниця; термін – це слово чи словосполучення; термін номінує поняття; термін повинен точно, максимально одночасно

номінувати поняття; термін – це основна форма мислення; термін – елемент термінологічної системи; термін – це історично сформована одиниця; термін є унормованою словниковою одиницею мови; термін позбавлений образності; термін як мета лінгвістична назва позначає абстрактне поняття; термін закріплений за певною терміносистемою й т. і. [9, с. 21].

Беручи за основу дослідження Н. Іваницької, ми розглянули визначення словоназви предметного денотата «творча діяльність» у педагогічній думці. У тлумачному словнику не знаходимо визначення терміна «творча діяльність», проте представлено визначення термінів «творчість» та «діяльність». «Творчість» – це діяльність людини, спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей; діяльність, пройнята елементами нового, удосконалення, збагачення, розвитку [5, с. 567]. «Діяльність» – застосування своєї праці до чогонбудь [5, с. 154]. Результатом творчої діяльності є творчість, що, на думку С. Гончаренка, виступає оригінальним і високоефективним підходом учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії й практики виховання та навчання [7, с. 326]. У своїх дослідженнях Г. Тарасенко акцентує на тому, що творчість – найвища форма людської поведінки, вона є універсальною передумовою набуття духовної цілісності, засобом розкриття сутнісних сил особистості [14, с. 93].

Психологічний словник трактує «творчість» як здатність продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [16, с. 418]. Творча діяльність – це засіб реалізації творчих можливостей особистості (С. Сисоєва); абсолютний стан або засіб існування її соціальної сутності (С. Батенін, Б. Ананьєв, М. Каган, В. Овчинніков); зміна зовнішньої дійсності, перетворення внутрішнього світу людини, розкриття й реалізацію її прихованого потенціалу в процесі розвитку її відносин із зовнішнім світом, який розуміється не обов'язково тільки як сукупність речей. Таке перетворення власного світу включає спілкування, «розуміння», «діалог» із зовнішнім світом тощо (В. Швирєв); найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи (Н. Кічук) [13, с. 79]. М. Поташник визначає три етапи творчої діяльності вчителя: знаходження оптимального варіанту уроку чи позанавчального заходу за допомогою даних методичних рекомендацій; конструювання оптимального варіанту уроку чи позаурочного заходу на рівні раціоналізації існуючих варіантів; конструювання оптимального варіанту уроку, заснованого на принципово новому, новаторському

вирішенні навчально-виховних завдань [11, с. 42]. Реалії сьогодення потребують від учителя початкових класів завжди перебувати у творчому пошуку, продукувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення в розв'язанні педагогічних проблем, бути здатним перебудувати свою діяльність відповідно до змін і вимог суспільства. Тому будь-яка педагогічна діяльність буде продуктивною лише за умови реалізації в ній педагогічної творчості.

Творча діяльність охоплює всі сфери людської життєдіяльності й спрямована на створення нових технологій, норм і цінностей. Творча діяльність у сучасному багатокультурному просторі – це не тільки процес створення нових культурних форм, але й процес постійного переосмислення відповідних значень, які відображають суттєві особливості світоглядної рефлексії по відношенню до феномена творчої діяльності [15, с. 132]. Творча діяльність – це духовна практична діяльність, спрямована на створення, винахід нових об'єктів, охоплює всі сфери людської життєдіяльності, де створюються нові об'єкти творчості.

Творча діяльність пов'язана зі створенням певних ціннісних орієнтирів і є соціальним актом. Як зазначає А. Флієр, творча діяльність – це діяльність, спрямована на створення й удосконалення певних форм, технологій, норм і цінностей, але вже в процесі інституалізації в певній соціокультурній системі спонтанно створені форми, технології діяльності, норми й ціннісні орієнтації одержують статус офіційно прийнятих і закріплюються в суспільній свідомості [15, с. 154]. Творча діяльність, з одного боку, відштовхується від традиції, але з іншого боку, традиція – це застигла форма творчого акту, відповідно, творчий акт споконвічно занурений у соціально-культурне середовище.

Умови й передумови творчої діяльності полягають у мові й традиції, які охоплюють увесь спектр проявів соціокультурного буття, з прийнятими в ньому законами, нормами й кодами. Але суть у тім, що творча діяльність як духовно-практична діяльність у чистому вигляді існує тільки теоретично, а для того, щоб створити щось зовсім нове, потрібно звільнитися від усіх установлень культури – тобто мови, традицій, укладених у традиціях правил, технологій, відповідних інтерпретацій образних трактувань, а це неможливо. Тому творча діяльність виникає як результат специфічної соціокультурної діяльності, а джерело сутності й функцій творчої діяльності полягають у її детермінованості соціокультурними аспектами.

В історії питання сутності й функцій творчої діяльності існувало декілька підходів, без усвідомлення яких неможливо комплексно розглядати функціональні особливості творчої діяльності. Ф. Ніцше особливо цікавився проблемою сутності творчої діяльності. У своєму відомому творі «Народження трагедії з духу музики» мислитель висловлює думки щодо сутності творчого процесу. Творча діяльність є відповіддю на потік нескінченного становлення. З хаотичного процесу становлення й народжується творча діяльність [6, с. 136].

Представники філософії життя: А. Бергсон, В. Дільтей, Х. Ортега-і-Гассет протиставляли технічному раціоналізму природний початок сутності й функцій творчої діяльності. Відомий французький мислитель А. Бергсон вважає, що в основі сутності творчої діяльності лежить життєвий порив. «Життя в цілому є еволюція, тобто безперервне перетворення», – зазначає А. Бергсон [3, с. 231]. Таким чином, філософ акцентує увагу на тому, що сучасна соціокультурна реальність безперервних творчих інновацій знаходиться в постійних змінах і сутність творчої діяльності полягає в інтуїтивному передбаченні відповідних майбутніх соціокультурних реальностей. Творчу діяльність А. Бергсон розглядає насамперед на протигагу суб'єктивістський технічній діяльності конструювання.

Представники феноменологічного підходу: А. Уайтхед, Е. Гуссерль, Н. Гартман – вважають, що основна роль сутності й функцій творчої діяльності в соціальному аспекті – це створення принципово нових культурних форм. За допомогою творчої діяльності послідовно розширюється обрій змістів і значень, з наступним їхнім сполученням у практичній діяльності. Творча діяльність іманентно властива «життєвому світу», у якому вона закріплюється у вигляді певних форм мислення, образного пізнання, спричиняючи подальший рух культурного розвитку [6, с. 215].

Інтелектуальне розуміння творчої діяльності представлено неореалізмом. Неореалізм успадковує платонівські античні традиції в аналізі творчої діяльності. Культ генія поступається культу мудреця. Своєрідна інтерпретація сутності й функцій творчої діяльності представлена у психоаналітичній теорії З. Фрейда. Він розглядав творчу діяльність як певний захисний засіб. Творчий процес – це свого роду психотерапія, форму узаконеної культурою сублимації енергії лібідо. Фрейдистський підхід до визначення сутності й функцій творчої діяльності дав змогу зв'язати проблему творчої діяльності з несвідомістю. У якості основної функції творчої діяльності Фрейд розглядав процес сублимації енергії реципієнтів.



Сутність творчої діяльності полягає в процесі активізації несвідомого у творчому мисленні, за допомогою якого створюються можливості для виникнення нових об'єктів творчості [1, с. 109].

На початку ХХ століття науковий підхід до вивчення функціональних особливостей творчої діяльності набув особливої актуальності. В. Вер-надський, О. Чижевський, К. Цюлковський розглядають питання сутності й функцій творчої діяльності в енергетичному аспекті. Культурі для підтримки свого існування потрібна енергія з навколишнього середовища. Ця енергія може бути виражена за допомогою різних форм, але вона необхідна для забезпечення впорядкованого функціонування соціокультурної системи. Сутність творчої діяльності полягає в знаходженні такого виду енергії, який би відповідав умові: мінімум витрати ресурсів, максимум віддачі. Процес творчої діяльності в цьому випадку – це процес створення нових технологій, які відіграють специфічно прикладну роль. Основна функція творчої діяльності – це функція регулятивної властивості, яка вимагає продуманого плану роботи, в основі якого лежать творчі рішення [8, с. 67].

Значний вплив на творчу діяльність має використання комп'ютерних технологій. Характерними параметрами філософських концепцій ХХІ століття є параметри єврологізації, паритету й деєврологізації. Параметр єврологізації передбачає набуття комп'ютеризованою діяльністю творчого характеру. Ефект паритету передбачає рівне співвідношення між творчими й шаблонними компонентами в процесі творчої діяльності [2, с. 94].

Слід зазначити, що у філософсько-культурологічній думці ХІХ–ХХ століть вагомим значенням набувають різноманітні філософські підходи до визначення сутності й функцій творчої діяльності. Значну увагу цьому питанню приділяли представники різних філософських напрямків: волютаристського, «філософії життя», феноменологічного, прагматизму, інструменталізму, неопозитивізму, постструктуралізму та ін. У процесі систематизації цих підходів розглядаються певні тенденції визначення функціональних особливостей творчої діяльності [2, с. 101].

У контексті інтертекстуального підходу актуальності набуває визначення сутності й функцій творчої діяльності в наративному аспекті. Представники всіх розглянутих філософсько-культурологічних напрямків зауважують, що джерело сутності й функцій творчої діяльності полягає в її детермінованості соціокультурними аспектами [15, с. 304].

Проаналізувавши різні підходи й джерела, ми встановили, що автори основну увагу приділили розумінню суті поняття «творча діяльність», використовуючи принципи наступності та економії мовних ресурсів. На нашу думку, *творча діяльність* – це процес створення нового якісного продукту, що відзначається оригінальністю та інноваційністю. Але, зважаючи на дослідження словоназви предметного денотата «термін» Н. Іваницькою, ми не в змозі стверджувати, що «творча діяльність» є усталеним терміном у педагогічній науці, оскільки цю словоназву характеризує образність, деталізація інформації в різних аспектах і площинах. Хоча проведений аналіз дозволяє думати, що «творча діяльність» у педагогічній науці перебуває на шляху до утвердження його в числі неоднослівного терміна.

### Список використаних джерел

1. Афанасьєва О. В. Творчество как саморазвитие личности / О. В. Афанасьєва. – Москва : Луч, 1998. – 288 с.
2. Афасижев М. Н. Западные концепции художественного творчества / М. Н. Афасижев. – Москва : Высш. шк., 1990. – 174 с.
3. Бергсон А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – Москва : Канон-пресс, Кучково поле, 1998. – 384 с.
4. Бурячок А. Орфографічний словник української мови / А. Бурячок. – Київ : Наук. думка, 2002. – 464 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – Київ : Ірпінь; Перун, 2005. – 876 с.
6. Гатальська С. М. Філософія культури : [підруч. для вищ. навч. закл.] / С. М. Гатальська. – Київ : Либідь, 2005. – 328 с.
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 2011. – 376 с.
8. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: История и современность / В. М. Дианова. – СПб. : Петрополис, 1999. – 238 с.
9. Іваницька Н. Л. Змістова й формальна складові інтерпретаційного поля термінів у галузевих словниках сучасної української літературної мови / Н. Л. Іваницька // Наук. записки Вінниць. держ. пед. ун-ту. Серія: Філологія (мовознавство) : зб. наук. праць / [гол. ред. Н. Л. Іваницька]. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2016. – Вип. 23. – С. 20-25.
10. Поташник М. М. Педагогічна творчість : посіб. для вчит. / М. М. Поташник. – Київ : Рад. шк., 1988. – 128 с.
11. Семенов О. М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О. М. Семенов. – Київ : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
12. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.

13. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 367 с.

14. Флиер А. Я. Культурологія для культурологов : учеб. пособ. для магістрів і аспірантів і соискателів, а також преподавателей культурології / А. Я. Флиер. – Москва : Академич. проект, 2000. – 496 с.

15. Шапар В. Психологічний словник / В. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 639 с.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ



### Марина Андрущак

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету дошкільної, початкової  
освіти та мистецтв*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

*(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)*

## ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАЗКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 4 КЛАСІ

Формування граматичних навичок – одне із складних завдань навчання мови, адже граматичне, фонетичне чи орфографічне поняття абстрактні. Мовленнєвий розвиток молодших школярів, успішне опанування ними елементів знань із фонетики, граматики, орфографії залежить від інтересу до вивченого, від того, наскільки впливає вчитель на емоції й творчу уяву дітей. Молодші школярі міркують образами. Мовленнєві ж поняття, особливо граматичні, вирізняються абстрагованістю.

Кожен учитель вибудовує для себе чітку систему тих теоретичних аспектів, які стануть стрижневими для опанування того чи того матеріалу.

Відомо, що засвоєння лінгвістичних визначень та правил, які подають у шкільному підручнику, пов'язано з великими труднощами. З досвіду вчителів-практиків можна сказати, що використання римованих правил та віршованих визначень, віршів-загадок, віршів-підказок допомагає зробити процес ознайомлення з новим мовним матеріалом більш цікавим, а це, у свою чергу, викликає інтерес до предмета. Так, вірші, а не правила спрямовані на те, щоб полегшити вивчення нового

матеріалу, зробити його більш доступним, перетворити сухе правило на цікавий віршований твір з яскравими образами, ліричними героями [1, с. 258–260].

Дослідження вчених і педагогів-практиків (В. Сухомлинський, Г. Андерсен, К. Ушинський, С. Лагерлеф, Д. Родарі) переконливо свідчать про те, що використання лінгвістичної казки в навчально-виховному процесі початкової школи має такі основні переваги:

- 1) здійснюється диференціація навчального процесу;
- 2) розширюється контроль за навчальною діяльністю учнів і забезпечується на цій основі зворотний зв'язок;
- 3) створюються умови для підвищення рівня зацікавленості учнів у навчальній діяльності завдяки внесенню елементів новизни [3, с. 21–26].

**Мета статті** – обґрунтувати доцільності використання лінгвістичної казки на уроках української мови в 4 класі як засобу стимулювання інтересу до предмета, описати її сюжетно-композиційні особливості.

Як стверджують психологи, діти 6–9 років здатні сприйняти й засвоїти величезну кількість цікавого для них матеріалу, але в цьому їй потрібно допомогти. Під час навчання української мови школярів четвертих класів постає питання про те, що прийняти за змістовну основу навчання. Робота вчителя повинна бути спрямована на передачу знань з мови, розвиток мовних навичок дітей, розширення лексичного запасу, одержання додаткової інформації. Дитина повинна почувати потребу у вивченні мови й мати передумови для задоволення цієї потреби [3, с. 128].

Основні джерела творення лінгвістичної казки – мотивація й бажання творити. Одними з ефективних мотиваційних засобів є заняття театралізованою діяльністю, заняття, що містять елементи казок, казковий сюжет.

Під *лінгвістичною казкою* розуміють особливу дидактичну розповідь, у якій використовують казкову фабулу або побутову ситуацію для передачі повідомлення про мовні факти, правила, закони й закономірності мови.

Розглянемо *сюжетно-композиційні особливості лінгвістичної казки*. На думку вчителів-практиків, чимало лінгвістичних казок мають *традиційну структуру: приказка, зачин, казкова дія (основна частина) і кінцівка*. Роль *приказки* в лінгвістичній казці полягає в тому, щоб налаштувати дітей на особливий, казковий лад, допомогти їм переключитися з наукового мовлення на образне, підготуватися до сприймання світу, де казкові герої живуть і діють за особливими

законами. Приказка здебільшого містить проблемне питання, яке спонукає дітей до його розв'язання. Однак чимало лінгвістичних казок розпочинаються із *зачину*. У ньому називають героїв, час та місце подій (казкова країна *Морфологія, Частини мови, Граматика* та ін.). Нерідко лінгвістична казка починається із *зав'язки-інтриги*.

Дії або функції героїв лінгвістичної казки утворюють її сюжет, який є оригінальним і неповторним. Але складний розвиток подій, напружений сюжет у лінгвістичній казці відсутні. Для неї характерні *спрощений сюжет і стислість* (адже переповнення подіями відволікатиме увагу дітей і відтіснятиме розв'язання навчального завдання на другий план) [2, с. 352].

Конфлікт завжди закінчується розв'язанням мовного завдання. *Кінцівка* лінгвістичної казки містить відповіді на питання, що були поставлені перед дітьми на початку або питання, на які ще необхідно буде дати відповідь. Заключною в лінгвістичній казці є *фраза (місток)*, яка приєднає наступний мікротекст і збереже цілісність уроку.

*Дійовими особами казки* виступають абстрактні поняття: *частини мови, члени речення, граматичні категорії, морфеми, звуки та букви*. Дитина не зустрічає ці поняття в побуті, вона пізнає їх на уроках української мови. Тому лінгвістична казка повинна бути доступною та зрозумілою всім учням і сприяти кращому засвоєнню мовних категорій.

Визначна риса лінгвістичної казки – *емоційність*. Оскільки дитина сприймає світ через образну уяву, то події в казці повинні розвиватися динамічно, образи мають бути яскравими, емоційними, зрозумілими. Як відомо, характерними елементами казок є мовні зразки та римовані фрази: *жили-були; думав-гадав; у деякому царстві* та ін. [4, с. 432].

Суттєвим є й те, що для лінгвістичних казок непорушною умовою має бути *знання лінгвістичного матеріалу й української мови*, тут неприпустимі фактичні помилки. За метою виокремлюються такі *різновиди лінгвістичні казки*:

- 1) інформативні казки, за допомогою яких учитель ознайомлює з новими поняттями, фактами та законами мови;
- 2) казки-ігри передбачають активну участь школярів у сюжетній дії казки;
- 3) казки-проблеми активізують мовленнєву діяльність учнів, спонукаючи їх до самостійних припущень та відкриттів;

4) казки-вправи дозволяють учителеві формувати певні вміння й навички школярів. На уроці засвоєння нових знань з теми «Числівник» можна використати таку казку:

### ***Казка про Числівник***

*Було це дуже давно. Трапилося непередбачуване: сперечалися діти однієї матері – Мови. Кожен поважно й гордовито хвалився, доводив, що саме він найважливіший з-поміж усіх.*

*У розмову втрутився Числівник: «Сидіть усі тихо. Не сперечайтесь. Ви без мене не знаєте, у якому році народились, скільки років живете на світі. Спробуйте без мене купити в крамниці морозива, цукерок чи чогось іншого. Як бачите, серед вас я не пасу задніх, бо також маю відмінки, числа, а часом і три роди. У сполученні з Іменником буваю в реченні головним або другорядним членом».*

За допомогою цієї казки, діти швидше й краще запам'ятають новий матеріал.

Під час вивчення теми «Займенник» доцільною буде ця казка:

### ***Казка про Займенник***

*Давно це було... У країні Морфології стало неспокійно: зав'язалася суперечка між її мешканцями – частинами мови. Усі кричали, розмахували руками, доводили свої переваги над іншими.*

*Уперед поважно й гордовито виступив Іменник, його перебив Прикметник, доводячи своє право. У розмову втрутився Числівник, кажучи що без нього не можна обійтись.*

*Слухав, слухав цю суперечку ще один житель країни, та в нього урвався терпець, і він мовив: «Не тільки ви, а і я маю відмінки, роди та числа. Але скажіть мені, хто вас замінює, як іноді вас немає в реченні? От тоді я заступаю й тебе, Іменнику, і тебе, Прикметнику, і тебе, Числівнику, указую на особи й предмети, на їхню кількість та ознаки. Але я не називаю жодного з вас». Усі частини мови притихли.*

### ***Інсценізація казки про частини мови***

Дійові особи: Ведучий, Іменник, Прикметник, Займенник, Числівник, Дієслово, Прислівник, Прийменник, Сполучник, Граматика.

Ведучий. *За горами високими, за морями глибокими є слава та благодатна земля. З давніх-давен під блакитним небом там*

*вирощують золоті хліба, плекають квітучі сади, складають найкращі у світі пісні.*

*Владарка цього краю – Мова Солов'їна. Держава її поділена на князівства з дивними назвами: Лексика, Фонетика, Граматика, Стилїстика. Одного разу княгиня Граматика викликала своїх дітей – доньку Мофологію та сина Синтаксису й звелїла їм:*

*«Зберїть у палац усїх моїх вельмож, хочу почути, який лад і порядок вони дають у князївствї, чим займаються мої підданї, чи вміють шанувати злагоду та єднїсть...»*

*І прийшли до палацу вельможї, і кожен сказав слово про себе та свою родину... (казки в цьому випадку виступають як цікавий дидактичний матерїал) [3, с. 98–102].*

З використанням таких казок, діти швидше й краще будуть засвоювати програмовий матерїал.

Отже, використання лїнгвістичної казки на уроках української мови підвищить зацікавленїсть учнїв до навчального мовного матерїалу, систематизує їхнї знання, продовжить роботу над розвитком логїчного мислення.

#### **Список використаних джерел**

1. Бабенко Л. Г. Лїнгвістический анализ художественного текста : ученик, практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – Москва : Флїнта, Наука, 2005. – 496 с.
2. Боднар О. І. Лїнгвістична казка на уроках української мови / О. І. Боднар. – Київ : Освіта, 2008. – 400 с.
3. Бородич А. М. Методика розвитку мовлення дітей : навч. посїб. для студ. пед. ін-тїв / А. М. Бородич. – Київ : Освіта, – 1981. – 568 с.
4. Гурська В. В. Лїнгвістичнї казки на уроках мови / В. В. Гурська. – Київ : Освіта, 1991. – 548 с.



## Марина Бондаренко

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

### ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 7-МУ КЛАСІ

Проблемне навчання є одним із способів керування пізнавальною діяльністю учнів, формування їхньої творчої самостійності. Воно «дає змогу реалізувати ціннісний навчальний і розвивальний аспекти української мови як навчального предмета, основна мета якого полягає в забезпеченні належного рівня комунікативної компетенції» [7]. Теоретичні засади проблемного навчання висвітлено в працях таких видатних педагогів та психологів, як А. Алексюк, А. Брушлинський, Т. Кудрявцев, І. Лернер, В. Максимова, А. Фурман та ін. Проте вчені поняття «проблемне навчання» з різних позицій витлумачують його сутність: як новий тип навчання (А. Алексюк, І. Лернер); як метод навчання (А. Брушлинський, В. Оконь); як принцип навчання (Т. Кудрявцев, Г. Понурова); як технологію (Г. Ксензова, Н. Савіна). Останнім часом з'являються методичні розвідки, присвячені питанням реалізації проблемного навчання на уроках української мови (В. Борисенко, Н. Гергун, Н. Кушнерюк, С. Омельчук та ін.).

**Мета статті** – з'ясувати особливості використання проблемного навчання на уроках української мови в 7 класі.

Під **проблемним навчанням** розуміємо «психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, що сприяє активному оволодінню учнями новими знаннями й способами дій» [6, с. 142]. Технологія проблемного навчання відрізняється від традиційної технології навчання тим, що його метою є не тільки засвоєння результатів наукового пізнання, системи знань, але й власне процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної діяльності та розвиток особистих здібностей учня. Проблемне навчання сприяє формуванню в учнів потрібної системи знань, умінь і навичок; здатності до самонавчання, самоосвіти.

Основу теорії проблемного навчання становить **проблемна ситуація**, під якою розуміють інтелектуальне утруднення, що



виникає в людини, коли вона не в змозі на підставі своїх знань і досвіду пояснити явище, факт, не може досягти мети вже відомим способом або коли виникає суперечність між уже відомим і новим знанням. У такий спосіб проблемна ситуація стає початком процесу розумової діяльності. Розумова діяльність учнів стимулюється постановкою питання. Воно має бути складним настільки, щоб викликати утруднення в учнів і водночас бути посильним для самостійного знаходження відповіді.

**Переваги проблемного навчання** полягають у тому, що воно вчить мислити логічно, науково, творчо; робить навчальний матеріал більш доказовим та переконливим для учнів, формує не тільки знання, а знання-переконання, що слугує основою для формування наукового світогляду; сприяє формуванню стійких знань, оскільки матеріал, самостійно здобутий учнем, міцно зберігається в пам'яті; впливає на емоційну сферу учнів, формує такі цінні почуття, як почуття впевненості у своїх силах, радість та задоволення від напруження розумової діяльності; формує в учнів елементарні навички пошукової, дослідницької діяльності; активно сприяє розвитку позитивного ставлення та інтересу як до певного навчального предмета, так і до навчання взагалі [3].

Технологія проблемного навчання передбачає такі **етапи діяльності**: створення проблемних ситуацій; збирання й аналіз інформації, потрібної для розв'язання проблеми, актуалізація життєвого досвіду; визначення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання гіпотез; формулювання висновків.

Використання технології проблемного навчання на уроках сприяє глибокому засвоєнню знань, одночасно формуючи розвиток дитини. На таких уроках успіху досягають навіть найслабші учні. Вони приєднуються до пошуку істини й непомітно для себе включаються в колективний діалог.

Реалізація елементів проблемного навчання під час вивчення морфології в 7 класі є ефективною лише за певних **умов**, серед яких: 1) залучення учнів до самостійної пошукової діяльності, уміле керівництво вчителя процесом спостереження над мовним матеріалом; 2) стимулювання навчально-дослідницької діяльності учнів, активізація їхнього мислення; 3) заохочення школярів до активної мовленнєво-комунікативної діяльності; 4) залучення засвоєних теоретичних знань до продуктивних видів мовленнєвої діяльності з урахуванням ситуації спілкування [7].

Проблемне навчання здійснюють різними *методами*: монологічним і діалогічним викладом знань, евристичною бесідою й пошуковою самостійною роботою учнів, навчальним диспутом та учнівським дослідженням тощо [6, с. 145].

Для самостійного опрацювання матеріалу шляхом спостереження над мовними явищами з теми «*Правопис Н у дієприкметниках та НН у прикметниках дієприкметникового походження*» можна запропонувати учням *завдання дослідницького характеру*:

1. Зіставити слова з одним і двома Н, самостійно пояснити, від чого залежить написання подвоєних букв у них.

*Не сказане тобою слово – неказанна краса. Не зрівняна ніким дорога – незрівнянний твір. Не скінчена учнем робота – нескінченна розмова.*

- З'ясувати роль наголосу у виборі правильного варіанта.
- Розрізнити дієприкметники й прикметники дієприкметникового походження. Обґрунтувати відповідь.

Для того, щоб перевірити, як учні закріпили всі відомості про дієприкметник і вміють пояснити лексичну й граматичну різницю між дієприкметником і дієсловом та дієприкметником і прикметником, пропонуємо використати таку вправу:

1. Прочитайте речення. Випишіть дієприкметники, визначте всі ознаки дієслова та прикметника.

- 1) *Підхоплена хвилями шлюпка вилетіла в море* (М. Трублаїні).  
2) *Тремтячими руками розгорнув Тарас папір* (О. Іваненко). 3) *Дбайливо політі й старанно підстрижені квіти красувалися серед в'янучих трав* (В. Собко). 4) *Око знов ваблять блукаючі вогні* (М. Коцюбинський). 5) *Згаяного часу і конем не доженеш* (Народна творчість). 6) *В зів'ялих листочках хто може вгадати красу всю зеленого гаю* (І. Франко).

Після того, як учні вивчили дієприкметник, вони починають вивчати дієприслівник і дуже часто сплутують ці форми дієслова, тому ефективним є такого типу завдання:

1. Прочитайте. Запишіть дієприкметники й дієприслівники до таблиць та розберіть їх за поданим зразком.

*Пожовклий, кажучи, наздогнавши, погашений, падаючи, вийшовши напоєний, випраний, засніжений.*

## Зразок

Дієприкметник	Ознака дієслова		Ознака прикметника		
<i>Слово</i>	<i>Час</i>	<i>Вид</i>	<i>Рід</i>	<i>Відмінок</i>	<i>Число</i>
проспіваними	мин.	док.	–	Ор. в.	множ.

Дієприслівник	Ознака дієслова		Ознака прислівника
<i>Слово</i>	<i>Час</i>	<i>Вид</i>	<i>Незмінність</i>
натомившись	мин.	док.	–

Вивчаючи тему «Зв'язок прийменника з непрямыми відмінками іменника», учні від часу до часу допускають помилки під час уживання прийменників з певними відмінками. Ефективним є такого типу завдання:

1. Перепишіть прислів'я. Після кожного вжитого з прийменником слова, якого він стосується, запишіть у дужках відмінок.

- 1) Після дощу сонце засяє.
- 2) Біжать роки, як вода по камінню.
- 3) Коло води ходячи, намокнеш.
- 4) Працює за одного, а їсть за трьох.
- 5) З вогнем не жартуй, а воді не вір.
- 6) На долоні волос не виросте.

Під час вивчення теми «Непохідні й похідні прийменники» в учнів виникають труднощі з визначенням частиномовного статусу омонімічних слів (до прикладу, *досягнути успіху **шляхом** об'єднання зусиль – іти **шляхом***). Розв'язати це завдання можна через виконання **вправ та завдань проблемного характеру**. На нашу думку, доцільно запропонувати учням таке завдання:

1. Перепишіть, розкриваючи дужки. Поясніть, у яких випадках слова є прийменниковими сполученнями, а в яких – співзвучними прислівниками. З'ясуйте відмінність у написанні цих слів.

1. (З) ранку почалася справжня осінь (П. Загребельний).
2. Мирон міг довбати шурфи в будь-якому ґрунті (з) ранку до вечора (В. Сліпачук).
3. (На) що мали, (на) те й приймали.
4. (На) що мені куми – були б пироги.
5. Як зверху погане, то (в) середині вдвоє (Народна творчість).
6. (У) середині острова над чималою бухтою розташувалися чотири десятки рибальських хат (М. Трублаїні).

Сполучники *зате, проте, щоб, якби, той, тим часом* треба відрізняти від співзвучних із ними самостійних частин мови, які з прийменниками *за, про* та часткою *би (б)* пишуть окремо. Для того, щоб учні це краще засвоїли, ефективним є таке завдання:

1. Прочитайте прислів'я. Знімаючи ризики, перепишіть лише речення зі сполучником *щоб*. Звіряйтеся з таблицею.

Сполучник <i>щоб</i>	Займенник <i>що</i> з часткою <i>би (б)</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• не має лексичного значення;</li> <li>• не є членом речення;</li> <li>• може бути замінений на <i>аби</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• має лексичне значення;</li> <li>• є членом речення.</li> </ul>

1) Для того коваль обценьки бере, *що/б* рук не пекло. 2) *Що/б* то був за швець, коли *б* усім на один копил чоботи шив? 3) *Що/б* не спалахнуло, а горітиме довго. 4) Знала кобила, нащо воза побила – *що/б* новий був! 5) *Що/б* там не казав, а кожне слово наперед обміркуй. 6) *Що/б* не трапилось, усе мине.

У 7-му класі під час вивчення теми «Правопис часток. Не і ні з різними частинами мови» запропонуємо учням такі завдання:

1. Поясніть значення словосполучень. Спишіть, розкриваючи дужки.

*I. Бігти (не) чуючи ніг; з уст пари (не) пустити; води (не) сколотити; вір своїм очам, а (не) чужим речам; де (не) згода, там часто шкода; (не) всякому слуху вір; (не) далеко шукати; (не) зважаючи (ні) на що; (не) мало води утекло; (не) хтувати (не) безпекою; порошу (не) вистачає; хто (не) довго спить, тому щастить; (не) більше і (не) менше; (не) добитися; (не) до сміху.*

*II. (Ні) холодно (ні) жарко; (не) чути (ні) рук (ні) ніг; (ні) живий (ні) мертвий; (ні) де й голки встромити; без (ні) якого наміру; далі (ні) куди; (ні) коли й угору глянути; (ні) кроку назад; (ні) чого й думати; це вже (ні) на що (не) схоже.*

Серцевиною проблемного навчання є цілісний процес спільної продуктивної взаємодії вчителя й учнів, який охоплює виявлені проблеми, відкриття знань учнем під час її розв'язання, застосування відшуканих способів дії до виконання нових навчальних завдань. Учитель може обирати один з багатьох імовірних варіантів проблемного навчання з урахуванням особливостей власної педагогічної діяльності, індивідуальних можливостей учнів, рівня лінгвістичної підготовки учнівського колективу загалом.

Отже, застосування проблемного навчання на уроках української мови доцільне, оскільки це робить більш доказовим пояснення нового матеріалу, закріплення знань, розвиває пізнавальну активність учнів, підвищує інтерес до пошукової роботи, формуючи водночас критичне мислення й навички наукового аналізу мовних явищ і фактів.

#### Список використаних джерел

1. Білоусенко П. Проблемно-ситуативні завдання в підручнику з української мови / Петро Білоусенко // Укр. мова в серед. шк., гімназіях, ліцеях та коледжах. – 2000. – № 3. – С. 151–152.
2. Борисенко В. Проблемні завдання на уроках української мови / Валентина Борисенко // Укр. мова й літ. в сучас. шк. – 2013. – № 3. – С. 17–22.
3. Гергун Н. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних і творчих здібностей учнів / Н. Гергун // Директор школи. – 2006. – Липень (№ 27/28). – С. 33–36.
4. Кушнерюк Н. М. Проблемне навчання як засіб формування пізнавальних і творчих здібностей учнів на уроках української мови / Надія Михайлівна Кушнерюк. – Електр. ресурс. – Режим доступу : <http://www.osvitacv.com/index.php/2011-01-11-15-03-48/sharing-best-practices/373-2011-03-24-13-13-38>.
5. Максименко С. Д. Психологія проблемного навчання / С. Д. Максименко, Ю. Д. Руденко. – Київ : Т-во «Знання» Української РСР, 1978. – 45 с.
6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ. філол. ф-тів ун-тів / колектив авторів за ред. М. І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2009. – 400 с.
7. Омельчук С. Проблемно-пошукове навчання морфології української мови / Сергій Омельчук. – Електр. ресурс. – Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19029-problemno-poshukove-navchannya-morfologi%D1%97-ukra%D1%97nsko%D1%97-movi.html>.
8. Піскорська Л. Проблемно-пізнавальні завдання на уроках рідної мови / Л. Піскорська, Л. Скуратівський // Укр. мова і літ. в шк. – 2007. – № 7/8. – С. 14–16.



## Олександра Дублянська

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

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС ЗАСВОЄННЯ ТЕМИ «ІМЕННИК» У 6 КЛАСІ**

В останні роки посилилась увага до використання інтерактивних технологій на уроках української мови. До цієї проблеми зверталися Л. Варзацька, Г. Максимчук, М. Пентиліук, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Солодюк, І. Хом'як, І. Явдошенко. У своїх працях лінгводидакти висвітлювали різні аспекти проблеми функціонування інтерактивних методів, прийомів і форм навчання в процесі мовленнєвого розвитку особистості. Однак на сьогодні відсутня теоретична модель функціонування інтерактивних методів під час вивчення теми «Іменник» у 6 класі. Отже, виникла потреба звернутися до цієї проблеми, бодай на рівні елементарного осмислення деяких питань.

**Мета статті** – проаналізувати технологію застосування інтерактивних методів навчання на уроках української мови під час засвоєння теми «Іменник» у 6 класі.

Суть інтерактивної методики полягає в тому, що навчальний процес відбувається при активній взаємодії всіх учнів. На відміну від традиційних методів навчання, які будуються переважно на однібічній комунікації (її організовує й постійно стимулює вчитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації в навчальному процесі. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні [2, с. 6].

Г. Максимчук та І. Хом'як указують на те, що «інтерактивні методи навчання української мови – це такі способи міжособистісної взаємодії суб'єктів навчального процесу, які забезпечують реалізацію мети й завдань сучасного уроку» [1, с. 18]. О. Пометун та Л. Пироженко [3] вважають, що сутність інтерактивних методів навчання полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб практично всі учні

були залучені до процесу пізнання, мали змогу дискутувати з приводу того, що знають і як думають.

Солідаризуємося з думкою Н. Солодюк, яка зазначає, що «своєрідною рисою інтерактивних методів є використання школярами власного досвіду під час розв'язання проблемних питань» [2, с. 8]. Учена у своїй праці «Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах» на основі узагальнення лінгводидактичних студій виділяє такі **ознаки інтерактивних методів навчання української мови**:

- інтерактивні методи – один із провідних засобів навчання української мови на сучасному етапі;
- інтерактивні методи навчання мають значний потенціал для формування комунікативної, мовної, соціокультурної компетентностей учнів;
- ці методи стимулюють самостійність і креативність учнів в опануванні, узагальненні й систематизації теоретичних знань [2, с. 6].

Інтерактивні методи навчання є важливою складовою уроку української мови. Однак на сьогодні відсутня їх класифікація. Оскільки метод є складовою ширшого поняття «технологія навчання», вважаємо доцільним класифікувати інтерактивні методи навчання української мови відповідно до класифікацій інтерактивних технологій. Поділяємо думку О. Пометун та Л. Пироженко, які виділяють **чотири групи технологій** залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності:

- інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасно спільну (фронтальну) роботу всього класу;
- інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою; робота в парах, «Карусель», «Акваріум» тощо);
- технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення учня до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються;
- технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось дискусійного питання [3, с. 27].

Г. Максимчук та І. Хом'як зазначають, що «застосування інтерактивних методів на уроках української мови підвищує ефективність засвоєння виучуваного матеріалу, стимулює активність школярів, сприяє зняттю

психологічної напруги, позитивно впливає на формування лінгвістичної компетентності» [1, с. 21].

Найгрунтовніше діти вивчають морфологію в 6 класі. На тему «Іменник» відведено 20 годин. На нашу думку, цього вистає, щоб учні зрозуміли особливості цієї частини мови. Тому ми пропонуємо такі інтерактивні прийоми під час вивчення теми «Іменник» у 6 класі. Зокрема, для актуалізації опорних знань та прогнозування очікуваних результатів на уроках вивчення нового матеріалу ефективною буде **технологія «Знаємо – хочемо дізнатись – дізнались»**. Такий прийом стимулює школярів до пошуку та аналізу інформації. Окрім того, учні демонструють свої знання, допомагають один одному.

Проілюструємо цей прийом на прикладі теми «Іменник як частина мови: значення, морфологічні ознаки, синтаксична роль». Ми використовуємо його у два етапи:

1. Учитель оголошує тему та мету уроку й запитує учнів, що їм відомо із цієї теми. Щоб отримати перелік питань, учням потрібно попрацювати в парах. Тим часом словесник креслить на дошці таблицю й записує в першу колонку все те, що відомо шестикласникам, а в другу – те, що вони хотіли б дізнатись.

2. На завершальному етапі (підбиття підсумків) учитель пропонує школярам розповісти, що вони дізналися впродовж уроку. Їхні думки записуються в третю колонку.

Орієнтовний варіант таблиці:

<b>Знаємо</b>	<b>Хочемо дізнатися</b>	<b>Дізналися</b>
Іменник – самостійна частина мови, що означає назви пред-метів, назви істот і неістот, загальні та власні назви. Відповідає на запитання хто? що?	Чи може іменник виконувати в реченні синтаксичну роль будь-якого члена речення? Чи всі іменники мають спільний рід?	У реченні іменник може виконувати синтаксичну роль будь-якого члена речення. Не всі, а лише деякі іменники мають спільний рід.

На етапі мотивації навчальної діяльності чи підведення підсумків уроку можна використати **технологію «Незакінчені речення»** (тема «Іменники загальні й власні, конкретні та абстрактні»):

- Іменники поділяються на загальні й...
- До власних назв належать...
- Іменники, що називають предмети, які сприймаються органами чуттів, мають...



- Іменники, що називають не власне предмети, а властивості, дії, процеси, стани, належать до іменників з ...

**Гра «Аукціон»** (тема: «Іменник як частина мови») проводиться у формі аукціону або естафети: за 3–4 хв. учні мають подати якомога більше відомостей про іменник.

На етапі формування вмінь і навичок можна використати інтерактивну **технологію «Займи позицію»**. Наприклад, у 6 класі при вивченні теми «Відмінки іменників» кожен учень отримує аркуш з написаним на ньому іменником. На дошці (у різних місцях) подаються аркуші з написами: «I відміна», «II відміна», «III відміна», «IV відміна». Кожен учень повинен підійти до відповідного аркуша, назвати іменник та обґрунтувати свій вибір.

Під час вивчення теми «Написання й відмінювання чоловічих і жіночих імен та по батькові» на етапі актуалізації опорних знань ми використали **прийом «Скажи, хто...»**, у якому одночасно реалізуємо міжпредметні зв'язки з українською літературою:

- Давайте перевіримо, чи знаєте ви відомих українців. Розгляньте портрети відомих людей, назовіть їхні прізвища та імена по батькові. Що ви можете сказати про кожного з них?

Під час вивчення цієї ж теми на етапі закріплення нових знань, умінь, навичок ми використали **прийом «А як же я?»**. Учні повинні записати власні імена по батькові в родовому, давальному, орудному та кличному відмінках.

**Гра «П'яте зайве»** (тема «Повторення та узагальнення вивченого з теми «Іменник»). Завдання: знайти «зайве» слово, обґрунтувати свій вибір.

1. Марш, вежа, круча, плече, надія.
2. Дріжджі, радощі, окуляри, листки, ножиці.
3. Листоноша, дружина, староста, слуга, сирота.

Для перевірки рівня засвоєння теоретичних знань можна використати **гру «Ти – мені, я – тобі»**. Учні заздалегідь мають підготувати запитання з теорії теми, що вивчається.

На узагальнюючому уроці при вивченні теми «Іменник» можна використати:

### **1. Диктант із «ключем»**

Запишіть іменники у дві колонки: ужиті в однині; ужиті в множині. У кожному іменнику підкресліть першу літеру. З цих літер прочитаєте народне прислів'я.

*Доля, ножиці, екзамени, озеро, приклади, радість, берег, радість, експеримент, дочка, обеліски, птахи, іграшка, абрикоси, дерева, ліс, олівець, експонати.*

Ключ: *Добре діло не пропаде.*

## **2. «Корисні поради». Диктант із коментуванням.**

Завдання: дати пораду товаришеві щодо правильного написання іменників.

*Я(я)рослав М(м)удрий, річка К(к)альміус, Ж(ж)урнал (Барвінок), М(м)еханік, О(о)лень, К(к)орова З(з)ірка.*

Наведені приклади ігрових завдань та окремих інтерактивних технологій навчання дають змогу створювати на уроці ситуацію успіху, вводити ігрові моменти, супроводжувати роботу доброзичливим коментарем, що дуже важливо для учнів 6 класу з огляду на їхні вікові психологічні особливості.

Інтерактивні методи – надзвичайно гнучка, динамічна категорія в сучасній лінгводидактиці. Використання інтерактивних технологій – це засіб для досягнення такої атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву, взаєморозумінню, доброзичливості, дає можливість дійсно реалізувати особистісно орієнтоване навчання. Така робота сприяє дуже високому рівню активності учнів, що, на нашу думку, є результатом того, що головним джерелом мотивації навчання стає інтерес самих учнів.

### **Список використаних джерел**

1. Максимчук Г. Інтерактивні методи навчання української мови / Г. Максимчук, І. Хом'як // Дивослово. – 2012. – № 8. – С. 18–21.
2. Солодюк Н. Особливості функціонування інтерактивних методів на уроках української мови в старших класах / Н. Солодюк // Укр. мова і літ. в шк. – 2010. – № 4. – С. 5–10.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко; за ред. О. Пометун. – Київ : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
4. Шаламовська Л. Інтерактивні методи на уроках української мови та літератури / Л. Шаламовська // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2008. – Лютий (№ 6). – С. 34–38.
5. Явдошенко І. Інтерактивні методи навчання на уроках української мови / І. Явдошенко // Поч. шк. – 2008. – № 2. – С. 4–7.



## **Анастасія Думанська**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)*

### **ЕЛЕМЕНТИ ГРИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5-6 КЛАСАХ**

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання на уроках, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога та учнів, продуктивної форми їхнього спілкування з наявними елементами змагання, безпосередності, природного інтересу. Влучною є думка А. Макаренка, який називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – «радістю творчою», «радістю перемоги» [4, с. 27].

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

Проблеми використання ігор на уроках української мови, їхнє педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: О. Біляєвим, Л. Варзацькою, І. Діваковою, Т. Донченко, Р. Жуковською, Л. Ільяницькою, С. Караманом, М. Пентилюк, Т. Чумак, П. Щербанем та ін.

Застосування на уроках української мови дидактичних ігор є актуальним сьогодні. Адже саме вони урізноманітнюють навчальну діяльність учнів, уносять у неї елемент цікавості, підвищують ефективність сприймання школярами матеріалу.

**Мета статті** – висвітлити особливості дидактичних ігор, виявити та описати ефективні прийоми застосування елементів гри на уроках української мови в 5–6 класах.

Найефективнішими є ті уроки української мови, на яких використовують різноманітні форми роботи. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку [1, с. 15]. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в успішному виконанні взятої на себе ролі.

Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для дитини, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування й пошуку, загадування й відгадування, елементів змагання в досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови й правила гри.

Дидактичні ігри на уроках української мови можна використувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом і для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого й глибшого їх осмисленого засвоєння, формування графічних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання [5, с. 102].

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно й давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких **організаційно-педагогічних умов**:

1. Готовність учнів до участі в грі. (Кожен учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі в грі).

2. Забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом.

3. Чітка постановка завдання гри.

4. Складну гру варто проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру й різні її варіанти.

5. Дії учнів необхідно контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати.

6. Не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінка за поразку в грі, глузування тощо).

7. Дотримання дидактичних принципів організації ігор: доступність, посильність, систематичність [7, с. 31].

**Мета дидактичних ігор** – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Успіх проведення гри залежить від **дотримання вимог**:

а) ігри мають відповідати навчальній програмі;

б) ігрові завдання мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;

в) відповідність гри віковим особливостям учнів;

г) різноманітність ігор;

д) залучення до ігор учнів усього класу [8, с. 66].

Дидактичні ігри, використані на уроках української мови в органічному поєднанні, розвивають не лише мовлення. Вони добре допомагають розвитку пам'яті, уваги, кмітливості, уміння класифікувати предмети, порівнювати їх, узагальнювати, диференціювати.

На думку Т. Донченко, гра є дидактичною тільки тоді, коли пізнавальний елемент у ній нерозривно пов'язаний з елементами зацікавленості. Висока ефективність дидактичної гри безсумнівна. І вчитель, і діти працюють з використанням ігрових матеріалів легше, веселіше, а головне – значно продуктивніше [2, с. 36]. У процесі гри діти працюють з великим емоційним піднесенням. Кожен має право на помилку, яка не є трагедією й не засуджується вчителем.

Ігрові завдання вчитель може використовувати на різних етапах уроку, тому що вони дають можливість активізувати увагу учнів, закріпити засвоєні знання, зняти напруження, підвищити продуктивність роботи.

Автори практичного poradnika «Методика проведення гри як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці» в 5–6 класах пропонують такі ігри:

#### **«Загадкова торбинка»**

Учасники команд по черзі витягають з торбинки номерки запитань, на які мають дати відповідь. Якщо команда не знає відповіді, на допомогу приходять суперники й заробляють собі додатковий бал. Наприклад:

#### **Фонетика (5-й клас)**

1. Назвіть третю букву алфавіту з кінця. 2. Чим закінчується день, а починається ніч? 3. Чим вечір закінчується, а ранок починається? 4. Як можна з буряка зробити бурю? 5. Що стоїть між небом і землею? 6. Що варто зробити, щоб слово грізний нікого не лякало?

#### **Іменні частини мови (6-й клас)**

1. До якого розряду належить числівник *триста сорок шостий*? 2. Який займенник не має форми називного відмінка? 3. До якої відміни належить іменник *поросятко*? 4. Якого розряду прикметник

**вовчий** у словосполученні **вовчий апетит**? 5. Визначте рід слова **бідолаха**. 6. Визначте розряд прикметника в словосполученні **заяча шапка**.

Цей ігровий прийом доречно використовувати на етапі актуалізації опорних знань. Така форма роботи допоможе пригадати вивчений раніше матеріал, сприятиме кращій активності учнів на уроці через елемент змагання та природну цікавість. Не виключено, що гра **«Загадкова торбинка»** може бути використана на етапі закріплення нових знань, умінь та навичок, що допоможе краще засвоїти тему та задіяти логічне мислення учнів. Крім того, запропоновані завдання цілком відповідають віковим особливостям учнів 5–6 класів, є доступними та посильними для виконання.

### **Гра «Третій зайвий»**

У кожній групі знайдіть «зайве» словосполучення:

- а) читати книгу, любити матір, любов до матері;
- б) барвисті шати дерев; поспішати до школи; повні кошики жолудів;
- в) сонце світить; грітися на сонці; пити джерельну воду.

Пригадавши ознаки словосполучення, п'ятикласники роблять висновок, що в першій групі зайвим буде словосполучення **«любов до матері»**, оскільки головне слово виражене іменником, а у двох інших випадках – дієсловом. У другому рядку зайвим є **«поспішати до школи»**, адже, на відміну від інших, очевидно є непоширеним. У третій групі виділяємо **«сонце світить»**, оскільки це речення.

Учитель-словесник може використати запропоновану гру як на етапі засвоєння нових знань, умінь та навичок, так і під час закріплення вивченого матеріалу. Спостерігаючи за мовним матеріалом, учні зможуть порівняти словосполучення, виділити подібне та відмінне між ними, узагальнити інформацію з вивченої теми.

Н. Д. Столбецька, учитель української мови та літератури ЗОШ І-ІІІ ступенів гуманітарно-естетичного колегіуму № 29 Вінницької міської ради пропонує для застосування на уроках української мови гру **«Кола на воді»**. Хід гри: учні вибирають довільне слово, записують його на дошці стовпчиком. На ці букви добирають нові слова, з якими конструюють речення. На основі отриманих результатів складають

оповідання, казку, веселу історію, вірш. Наприклад: **С** – сніжок – *настав ранок, прокинулась сніжинка*; **Т** – танок – *закружляла у веселому танку*; **І** – іней – *іней уклав усе навкруги*; **Н** – небо – *небо посилало сонячне проміння*; **А** – акація – *сніжинка сіла на акацію перепочити* [10, с. 28–29].

Такі вправи збагачують словниковий запас учнів, допомагають у написанні яскравих оповідань про навколишній світ, навчають фантазувати, розвивають уяву, творчі здібності. Їх доречно вико-  
ристовувати на уроках зв'язного мовлення, а також можна вплітати в різні теми уроків з української мови, підбираючи матеріал, який допоможе зреалізувати виховну мету.

Л. С. Скоблей, учитель української мови і літератури, вважає, що ігри на уроках української мови можна використовувати в будь-якому класі під час вивчення будь-якої теми, лише потрібно проявити свою творчість. Наведемо кілька прикладів ігор, запропонованих педагогом.

### ***Гра «Спіймай частину мови»***

*Із прослуханих речень виписати іменники, дієслова, числівники, займенники тощо, визначити їхні морфологічні ознаки:*

- 1. Сонце незабаром зовсім зайшло за обрій.*
- 2. У вересні зацвітають гарні осінні гладіолуси.*
- 3. У лісочку ми побачили одного малесенького їжачка [9].*

Такі завдання доречно використовувати на уроках узагальнення вивченого матеріалу, зокрема розділу «Морфологія». Застосовуючи ігрові елементи на уроках української мови, учитель навчає моделювати, аналізувати й оцінювати дії партнерів по грі. Позитивні взаємовідносини між гравцями, уміння розподілити матеріал, уміння співдіяти позитивно впливають на активізацію навчальної діяльності учнів. Вони мають можливість перевірити свій рівень знань, отримуючи задоволення від участі в грі.

Отже, саме в іграх дитина має змогу невимушено спілкуватись з колективом класу. Дидактичні ігри використовують під час засвоєння, поглиблення, систематизації знань учнів та розвитку їхніх здібностей та інтересів. У процесі гри вони працюють самостійно, зосереджуються, у них розвивається увага, уява, мислення, пам'ять, інтерес до знань. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, під час гри дитина «добудовує» в уяві все, що незрозуміле їй у навколишній дійсності, захоплюючись, не помічає, що вчиться – пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше

досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію. У грі повною мірою проявляються індивідуальні особливості, інтелектуальні можливості, нахили, здібності учнів. Органічне поєднання гри та навчання сприяє також усебічному розвитку, формуванню інтересу до знань.

#### Список використаних джерел

1. Бондаренко А. К. Дидактические игры в школе / А. К. Бондаренко. – Москва : Наука, 2001. – 201 с.
2. Донченко Т. К. Уроки мови мають стати уроками словесності / Т. К. Донченко // Дивослово. – 2005. – № 4. – С. 36–38.
3. Жуковская Р. И. Игра и ее педагогическое значение / Р. И. Жуковская. – Москва : Наука, 2005. – 266 с.
4. Ільяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації / Л. С. Ільяницька // Школа. – 2004. – № 7. – С. 27–28.
5. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях : навч. посіб. / С. О. Караман. – Київ : Ленвіт, 2000. – 272 с.
6. Методика проведення гри як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці (на допомогу заступникам директорів шкіл з навчально-виховної роботи, учителям) : практичний poradnik [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : [http://chito.in.ua/pars\\_docs/refs/3/2619/2619.pdf](http://chito.in.ua/pars_docs/refs/3/2619/2619.pdf)
7. Наумчук, М. М. Уроки рідної мови в початковій школі / М. М. Наумчук. – Тернопіль : ТДПУ, 1999. – 48 с.
8. Потапенко О. І. Методика викладання української мови / О. І. Потапенко. – Київ : Вища шк., 2002. – 126 с.
9. Скоблей Л. С. Ігри на уроках української мови / Лідія Степанівна Скоблей. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу : <http://urok-ua.com/ihry-na-urokah-ukrajinskoji-movy/>
10. Столбецька Н. Д. Дидактичні ігри на уроках української мови та літератури / Наталія Дмитрівна Столбецька. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [dorobok.edu.vn.ua/file/get/728](http://dorobok.edu.vn.ua/file/get/728)





## Сніжана Кулібаба

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

### ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ СИНТАКСИСУ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ В 5 КЛАСІ

Термін «синтаксис» у перекладі з грецької означає «складання». Синтаксична система мови – це сукупність можливих моделей сполучення слів і структурно-функціональних типів речень, що обслуговують усі форми й види мовного спілкування. Синтаксис як розділ граматики вивчає значення форм слів, що виникають у поєднанні з іншими словами й формами, синтаксичні одиниці й відношення між ними, правила побудови зв'язних висловлювань [1, с. 3]

Отже, під час опрацювання будь-якого синтаксичного матеріалу в центрі уваги мусить бути поняття синтаксичного зв'язку, засоби зв'язку між компонентами синтаксичних одиниць. Ці ж питання з'ясовуються й при вивченні ряду несинтаксичних тем. Так, у процесі вивчення морфології з'ясовується, що для зв'язку слів у словосполученні й реченні служать закінчення слів, прийменники разом із відмінковими закінченнями; що синтаксичні одиниці різних структурних рівнів можуть поєднуватися за допомогою сполучників сурядності й підрядності, що з цією ж метою вживаються й повнозначні частини мови – займенники й прислівники, які в цьому випадку виступають як сполучні слова [1, с. 4]

У розділі «Синтаксис» ці відомості закріплюються й поглиблюються. Крім того, в учнів формується поняття про роль інтонації й порядку розташування елементів як засобу вираження смислових і граматичних зв'язків між мовними одиницями, а також удосконалюється вміння користуватися цими засобами [4, с. 7]

**Мета** статті: дослідити особливості вивчення синтаксису речення учнями 5 класів. Ця мета передбачає розв'язання таких конкретних завдань:

- з'ясувати як ряд загальних, так і специфічних для окремих тем труднощів, під час вивчення синтаксису простого речення;
- дослідити особливості вивчення синтаксису простого речення в 5 класі.

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

В опрацюванні синтаксичного матеріалу є ряд як загальних, так і специфічних для окремих тем труднощів.

Так, вивчення головних і другорядних членів речення ускладнюється тим, що кожен із них виражається за допомогою різних морфологічних засобів. Найчастіше в ролі того чи іншого члена речення виступають ті частини мови та їх форми, для яких ця синтаксична функція є головною: підметом виступає *іменник* або *займенник* у називному відмінку, *присудком* – *дієслово* в особовій формі, *означенням* – *прикметник*, *обставиною* – *прислівник* і т. п.

Такі способи вираження членів речення звичні для учнів, вони розглядалися під час вивчення морфології. Важче усвідомити, що підмет виражається *інфінітивом*, присудок – *іменною частиною мови*, означення – *прислівником* чи *відмінковою формою іменника*. Школярам важко аналізувати речення, у яких члени речення виражені словосполученнями – тут інколи допускаються варіанти залежно від того, семантичним чи формальним показником надається перевага. Помилки часто зумовлені тим, що учні ставлять до членів речення не смислові, а морфологічні питання, напр.: *вироби з чого?* (замість як і?) *з дерева*; *шапка кого?* (замість чия?) *брата*; *розповідає що роблячи?* (замість як?) *хвилюючись* [6, с.128].

Перешкодою є й омонімія частин мови та відмінкових форм. Найбільш типова помилка – сплутування омонімічних форм називного та знахідного відмінків, називного відмінка й кличної форми, наслідком чого є неправильна кваліфікація членів речення й, отже, синтаксичних конструкцій, до яких вони належать (напр., речення *Такі прилади виготовляють недавно*; *Діти, допомагайте батькам у збиранні врожаю!*).

Ускладнює роботу (але й робить її більш цікавою) синонімія та омонімія синтаксичних конструкцій, що спостерігається на рівні як словосполучень, так і речень.

Кожна із синтаксичних тем містить у собі й певні специфічні труднощі, подолання яких мусить бути предметом особливої уваги.

Так, працюючи над розділом «Відокремлені члени речення», важливо домагатись усвідомлення їх смислового навантаження, яке надає їм характеру додаткового повідомлення, робить їх напівпредикативними. Це дасть змогу не змішувати відокремлені члени з уточнюючими, які теж виділяються інтонаційно й розділовими знаками, але виконують інші функції. Розглядаючи конструкції з прямою мовою, треба домагатись, щоб учні усвідомили, що вони складаються з двох функціонально відмінних частин, кожна з яких (а особливо власне пряма мова) може мати найрізноманітнішу синтаксичну структуру [2, с. 125].

Значні труднощі становить опрацювання типів складного речення. Це зумовлено наявністю різних видів і засобів зв'язку, застосуванням різних принципів класифікації. Якщо складносурядні й складнопідрядні речення розрізняють на основі смислових відношень між їхніми частинами, то безсполучникові – передусім за формальним показником – відсутністю «матеріально» виражених засобів зв'язку, і тільки в подальшому поділі враховуються смислові відношення компонентів. Складним для учнів є й питання про засоби зв'язку між частинами складного речення, особливо про суть сполучних слів (відносних займенників і займенникових прислівників), які, виконуючи функції сполучників, водночас виступають і як члени речення, і як повнозначні слова зі всіма властивими їм морфологічними ознаками.

Це зобов'язує більше уваги приділяти внутрішній синтаксичній структурі частин складного речення й особливо підрядних речень, зіставляти їх з відповідними самостійними реченнями. Підготовку до цього слід розпочинати ще під час опрацювання простого речення, пропонуючи для аналізу речення з питальними займенниками й прислівниками [*Хто вас виховував, Ганно Остапівно?* (О. Гончар) *А де ви народилися, містер Степняк?* (М. Олійник) *Чого йому заманулося?* (В. Собко)], у яких такі слова виступають відповідно підметом, обставиною місця, додатком [3, с. 120].

У роботі над багатокомпонентними реченнями з різними типами зв'язку особливо важливо, не обмежуючись констатацією кількості частин і загальною характеристикою зв'язків між ними, вникати в суть

логіко-граматичних відношень не тільки між кожною парою сусідніх елементів, але й між цілими групами. Напр.: *За північ колона раптом зупинилась, і їздові підкладали під колеса каміння, щоб підводи не подавались назад і коні відпочивали* (О. Гончар).

Більш точного підходу вимагає й трактування зворотів як поширених членів речення. Учень ніде не зустрине роз'яснення, чим же виражений і чим поширений член речення, а таке роз'яснення необхідне. Практика графічного позначення зворота як єдиного члена речення призводить до порушення сформованих уже в школярів уявлень про зв'язки слів. Слід уникати таких «парадоксальних» ситуацій.

Сади оповиті промінням. – Цвітуть сади, оповиті промінням.  
Павлик і Мирон ішли й розмовляли про скарби. – Павлик і Мирон ішли, розмовляючи про скарби.

Отже, опрацювання синтаксису займає особливе місце в шкільному курсі української мови. Зумовлене це роллю мови як засобу формування й вираження думки, як засобу спілкування між людьми; тільки на синтаксичному рівні мовної системи виявляється функціональна значущість одиниць усіх інших рівнів, їх участь у досягненні комунікативних цілей.

Ми дослідити особливості вивчення синтаксису простого речення в 5 класі та з'ясували як загальні, так і специфічні для окремих тем труднощі, що виникають під час вивчення синтаксису простого речення.

### Список використаних джерел

1. Біляєв О. М. Синтаксис і пунктуація / О. М. Біляєв // Укр. мова і літ. в шк. – 1991. – № 10. – С. 3–8.
2. Вихованець І. Р. Нариси з функціонального синтаксису української мови / І. Р. Вихованець. – Київ : Наук. думка, 1992. – С. 5–32.
3. Гуйванюк Н. В. Синтаксис сучасної української мови: схеми і таблиці / О. В. Кардашук, О. В. Кульбабська, Н. В. Гуйванюк : навч. посіб. для філол. ф-тів. – 3-тє вид., переробл. і доповн. – Чернівці : Рута, 2003. – 159 с.
4. Дудик П. С. Синтаксис української мови / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – Київ : ВЦ «Академія», 2010. – 380 с.
5. Іваницька Н. Л. Синтаксична структура простого речення / Н. Л. Іваницька // Укр. мова та літ. в шк. – 1971. – № 1. – С. 27–36.
6. Іваницька Н. Л. Синтаксичні категорії речення : відгук офіційного опонента на дисертацію Мірченка М. В., подану на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук зі спеціальності 10.02.01 – українська мова / Н. Л. Іваницька. – Вінниця, 2002. – 18 с.

7. Іваницька Н. Л. Теоретичний синтаксис української мови : посібник / Н. Л. Іваницька. – Вінниця : Вид-во Вінниц. держ. пед. ун-ту, 2002. – 168 с.



## Тетяна Круш

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

### **ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОЇ ПРЕЗЕНТАЦІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5 КЛАСІ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ПРЯМА МОВА. ДІАЛОГ»**

У сучасному світі педагоги все частіше застосовують новітні засоби інформаційних технологій, адже вони дають змогу використовувати текст, графіку, аудіо- та відеоматеріали, поєднуючи їх в єдине ціле, а це насамперед викликає зацікавленість в учнів і розвиває їхнє мислення та увагу. Візуальний та музичний супровід сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, аніж прочитаний учителем текст, до того ж, без дотримання техніки мовлення.

Одним із найбільш поширених напрямів використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі є навчальні презентації. Це ефективний функціональний наочний та навчальний засіб, який використовують під час проведення уроків, лекцій, семінарів, конференцій тощо.

Проблема використання мультимедійних технологій привертає увагу багатьох вітчизняних дослідників. Існує значна кількість праць, присвячених питанням розроблення й упровадження цих технологій у навчальний процес, серед них: М. Бирка «Використання комп'ютерних презентацій для подання навчального матеріалу» (2012); Р. Гуревич «Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі й наукових дослідженнях» (2006); Н. Дементієвська «Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів» (2006), «Проектування, створення та використання навчальних мультимедійних презентацій як засобу розвитку мислення учнів» (2007); В. Підгорна «Методика та педагогічні умови впровадження мультимедійних технологій» (2003) та ін.

Однак питання використання мультимедійної презентації на уроках української мови в 5 класі ще недостатньо опрацьоване в науково-методичній літературі, що й зумовило **актуальність** нашої наукової розвідки.

**Мета статті** – проаналізувати особливості використання мультимедійної презентації на уроках української мови в 5 класі під час вивчення теми «Пряма мова. Діалог»

Є численна кількість праць, у яких витлумачують поняття **«мультимедійна презентація»**. На нашу думку, найбільш ґрунтовним є визначення, запропоноване І. Шевченко, яка потрактовує мультимедійну презентацію як «сукупність текстів, зображень, звуку, анімації та інших засобів подання інформації на визначену тему, яка зберігається у файлі спеціального формату з розширенням ppt» [5, с. 24].

**Складовими слайда мультимедійної презентації** можуть бути такі об'єкти: заголовок та підзаголовок, графічні зображення (малюнки), таблиці, діаграми, тексти, звуки, марковані списки, фон, колонтитул, номер слайда та дата.

Серед **вимог**, які висувають до мультимедійних презентацій, важливими, на нашу думку, є такі:

- зміст інформації на слайді має відповідати поставленим дидактичним цілям і завданням;
- стислість і лаконічність інформації;
- обсяг інформації слайда повинен містити мінімально доцільну кількість слів; бажано виносити на слайд пропозиції, визначення, слова, терміни, які варто записати в зошиті;
- максимальна інформативність і достовірність поданої інформації;
- обсяг презентації не повинен бути менше, ніж 8–10 слайдів;
- найбільш важлива інформація повинна розташовуватися в центрі екрана;
- шрифт для написів та заголовків треба використовувати чіткий, крупний. Для заголовків – не менше як 32 *пт*. Для інформації – не менше ніж 24 *пт*. Не варто змішувати різні типи шрифтів в одній презентації;
- використання кольорів під час оформлення слайда: заливка фону, літер, ліній має бути переважно в спокійних і теплих тонах, що не викликає роздратування й стомлювання очей;

- потрібно використовувати різні види слайдів для забезпечення різноманітності подання інформації: з текстом, таблицями, діаграмами [2, с. 70].

Солідаризуємося з думкою Л. Майбороди, що під час роботи з навчальними презентаціями на уроках треба передусім урахувати психофізіологічні закономірності сприйняття інформації з екрана комп'ютера, телевізора чи інтерактивної дошки. Тривала робота з візуальною інформацією викликає втому, зниження гостроти зору [2, с. 72].

Дидактичні можливості та методичні варіанти застосування мультимедійної презентації на уроках української мови дуже широкі. Вона може використовуватися в будь-яких ситуаціях, до прикладу, перед вивченням чи після вивчення навчальної теми, на початку або наприкінці уроку.

*Перевагами* використання мультимедійної презентації, на нашу думку, є:

- посилення міжпредметних зв'язків;
- диференціація навчання;
- зменшення часу на опрацювання учнями теоретичного матеріалу, унаслідок його зростає його унаочнення та ілюстрування.

На нашу думку, використання мультимедійної презентації в 5 класі дуже доречно, адже діти вже починають сприймати комп'ютер не як сучасну іграшку, а як універсальний інструмент для ефективної роботи. Варто пам'ятати, що мультимедійна презентація для учнів 5-го класу не повинна бути переобтяженою теоретичним матеріалом та має складатися з невеликої кількості слайдів, для того щоб підлітки могли краще сприймати поданий матеріал. Рекомендують також урізноманітнювати текст малюнками або картинками.

За програмою в 5 класі на вивчення теми «Пряма мова. Діалог» відводиться 5 годин. За цей час учень має навчитися розрізняти слова автора й пряму мову в реченні; правильно інтонувати речення з прямою мовою; ставити та обґрунтовувати розділові знаки при прямій мові й діалозі; знаходити й виправляти пунктуаційні помилки на вивчені правила; оцінювати роль звертань і діалогів у художніх творах; складати тексти, використовуючи речення з прямою мовою, діалогом, із висловленнями відомих людей, крилатими висловами для докладної, точної й виразної передачі почутого й прочитаного [4, с. 28–29].

За допомогою мультимедійної презентації на уроках української мови в 5 класі під час вивчення цієї теми можна подавати як теоретичний матеріал, так і практичний. Мультимедійна презентація може вміщувати **блок-схеми, динамічні таблиці та різноманітні завдання (вправи, диктанти, кросворди та ін.)**.

Розглянемо можливості використання мультимедійної презентації на першому уроці з теми «*Пряма мова. Діалог*» (урок вивчення нового матеріалу, тема уроку: «*Пряма мова. Розділові знаки при прямій мові після слів автора та перед словами автора*»).

Насамперед ми можемо залучити мультимедійну презентацію на етапі оголошення теми та мети уроку (рис. 1), також на етапі актуалізації опорних знань, умінь, навичок, запропонувавши учням виконати **орфографічно-орфоенічну розминку (гра «Мовчанка» або «Німий диктант»)**. Завдання полягає в тому, що учні мають записати відтворювальні малюнки на мультимедійній дошці та поставити наголоси в словах (рис. 2). Це допоможе зреалізувати внутрішньоопредметні зв'язки з культурою мови та пригадати виучуваний матеріал у молодших класах перед вивченням теми «*Склад. Наголос*» у 5 класі.



Рис. 1. Розділові знаки при прямій мові.



Рис. 2. Гра «Мовчанка».

На етапі вивчення нового матеріалу на слайдах можна намалювати схеми вживання розділових знаків, які використовуються при прямій мові. Для того щоб учні краще засвоїли матеріал про особливості вживання розділових знаків при прямій мові, можемо подати теоретичний матеріал у форматі казки (рис. 3).



### Казка

Слова автора, як справжні джентльмени зайшли останніми. Сіли друзі за святковий стіл ось так «П», – а.

Тоді вони помітили, що загірнілася пані Двокрапка. Слова автора відчинили двері й довелось їм сісти так:

А: «П». З того часу друзі більше не сваряться, а завжди так шикуються.

Рис. 3. Казка «Пунктограма при прямій мові».

Для кращого запам'ятовування розділових знаків при прямій мові та поглиблення знань з теми, пропонуємо подати всі можливі варіанти використання розділових знаків при прямій мові у форматі схем, що вміщені в таблиці. Для ілюстрацій поряд зі схемами подаємо приклади речень, що відповідають поданим схемам (рис. 4).

### Схеми

«П.» – а.	«Ти – моє щастя», – шепотіла мати.
«П» – а.	«Завдання буде виконано!» – запевнив Павло.
«П?» – а.	«Ти бачила виставу?» – запитала Марина подругу.
А: «П».	Мама попросила Оксану: «Полій квіти».
А: «П?»	Я запитала сестру: «Ти вивчила вірш?»
А: «П»	Старший вигукнув: «Це справжнє диво!»
«П., – а., – п.»	«Ті школярі, – писав В. Сухомлинський, – які мало читають, дуже поверхово оволодівають знаннями».
«П., – а., – П.»	«Яка чудова в нас земля, – думала Оксана. – І як гарно працювати на ній».

Рис. 4. «Схеми пунктограм при прямій мові».

На етапі закріплення набутих знань (виконання вправ на застосування й закріплення знань) можна використати *рольову гру*, завдання якої полягає в тому, що учні мають прочитати речення з відповідною інтонацією, визначити слова автора й пряму мову. Текст речень подаємо на слайді. Доцільним, на нашу думку, є використання *лінгвістичної гри «Конструктор»*. Завдання – утворити речення за початком, поданим на слайді, і записати його, розставляючи розділові знаки.

Під час вивчення теми «Пряма мова. Діалог» доречно буде запропонувати учням *графічний диктант*, завдання якого полягає в тому, щоб скласти схеми поданих речень (рис. 5). За допомогою мультимедійної презентації, учитель швидко може повернутися до опрацьованого вже теоретичного матеріалу уроку (рис. 5), щоб краще виконати запропоновану вправу.



Рис. 5. Графічний диктант.

На етапі рефлексії пропонуємо використати **прийом незакінченого речення**, подавши його у форматі схеми: «Я дізнався...», «Я згадав...», «Я навчився...», «Я запам'ятав...» (рис. 6). Пропонуємо кільком учням озвучити, що вони дізналися, згадали, чого навчилися та що запам'ятали на уроці.



Рис. 6. Рефлексія

Отже, мультимедійну презентацію можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Це допоможе подолати пасивність, інертність учнів, організувати їхню самостійну роботу на уроці й забезпечити усвідомлене засвоєння учнями навчального матеріалу.

### Список використаних джерел

1. Копняк Н. Створення візуалізації та інфографіки для інтерактивної дошки з навчальною метою : [посібник] / Н. Копняк. – Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – С. 36–38.
2. Майборода Л. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагога професійного навчання (на прикладі професій галузі зв'язку) : метод. рекомен. / Л. Майборода. – Київ : ФОП Поліщук О. В., 2012. – 104 с.
3. Мокрогуз О. Мультимедійна презентація в системі засобів навчання / О. Мокрогуз // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2009. – № 8. – С. 21–23.
4. Українська мова. 5–12 класи : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ : Ірпінь, 2005. – 176 с.

5. Шевченко І. Використання мультимедійних презентацій як сучасного засобу навчання в системі післядипломної освіти / І. Шевченко // Комп'ютер у шк. та сім'ї. – 2012. – № 1. – С. 23–26. – Електрон. версія. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp\\_2012\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2012_1_9)



### **Алла Лановська**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічног університету  
імені імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, доц. Прокопчук Л. В.)*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 6-МУ КЛАСІ**

Бурхливий розвиток технічних засобів створення, збереження й обробки інформації змінює орієнтири сучасного суспільства й відкриває нові можливості для застосування комп'ютерів у всіх сферах діяльності людини, а отже, і в освітній. У зв'язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного викладача на усвідомлення принципово нових вимог до його педагогічної діяльності. Учитель, який володіє комп'ютером, має унікальну можливість інтенсифікувати навчальний процес, зробити його більш наочним та динамічним, полегшити власну працю, а також підвищити мотивацію учнів до навчання.

Принципи використання ІКТ у різних суспільних галузях активно досліджували Д. Кендау, Д. Доєрти, Дж. Йост, Т. Барський, С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс, Г. Кедровіч, Й.-Л. Мартинанд, Ф. Янушкевич та ін. Проте досі немає праць, у яких би йшлося про особливості використання ІКТ на уроках української мови в 6-му класі, що й зумовило **актуальність нашого дослідження**.

**Мета статті** – з'ясувати можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення української мови в 6 класі.

Використання ІКТ в навчальному процесі виступає як комп'ютерно-орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель змісту й методики навчання, що представлені

педагогічними програмними засобами, інформаційно-орієнтованими методами навчання й комунікаційними мережами для розв'язання дидактичних завдань або їх фрагментів [1, с. 26].

Застосування ІКТ у навчальному процесі дає змогу вдосконалювати навички самостійної роботи учнів в інформаційних базах даних, мережі Інтернет; зробити процес навчання цікавішим і змістовнішим.

Серед форм використання ІКТ на уроках української мови виокремлюють такі: електронні словники, довідники; мультимедійні презентації; динамічні таблиці; інтерактивні тести та різноманітні вправи; інтерактивні плакати; відеофайли [2, с. 21].

Однією з найбільш ефективних форм викладу матеріалу є мультимедійна презентація, яку створюють за допомогою програми Microsoft Power Point. Мультимедійна презентація – це файл-документ, у якому зібрані матеріали для наочної демонстрації. Вони подані в зручному для сприйняття форматі із застосуванням різних мультимедійних ефектів і становлять послідовність слайдів, що змінюють один одного.

Позитив мультимедійної презентації полягає в тому, що її можна використовувати на уроках будь-якого типу і її створення не займає багато часу, водночас вона дозволяє вчителю проявити творчість у компонованні матеріалу.

Пропонуємо приклад використання мультимедійної презентації на уроці формування практичних умінь і навичок з теми *«Іменники – назви істот і неістот. Іменники загальні та власні»*.

**Мета уроку** – удосконалювати знання учнів про іменник як частину мови, навчати розрізняти іменники – назви істот і неістот, власні й загальні назви; розвивати творчі вміння, мовлення учнів, орфографічне чуття, увагу, пам'ять; виховувати зацікавлення й почуття любові до України.

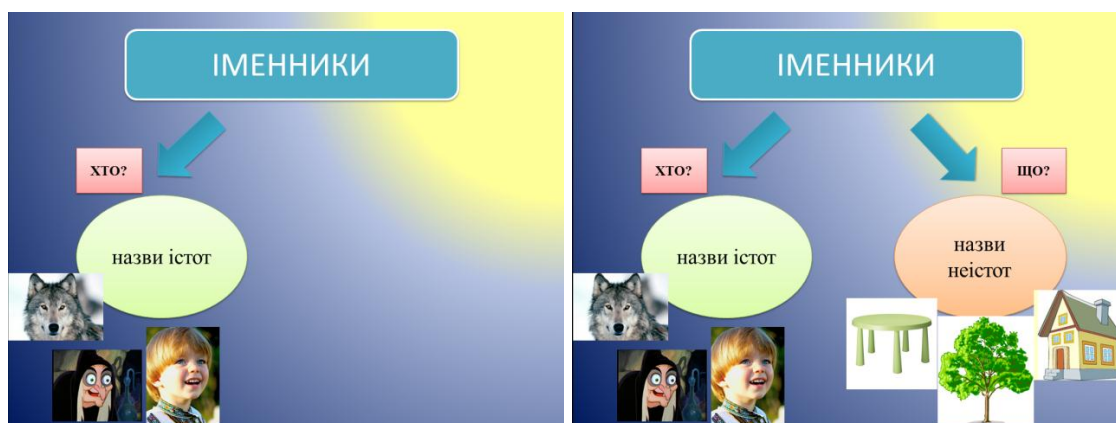
На етапі «Мотивація навчальної діяльності» учитель оголошує, що увесь клас здійснить подорож Україною, під час якої учні виконуватимуть цікаві завдання. На презентації демонструє агента туристичного бюро «Подорожуємо Україною», який буде допомагати учням.

Актуалізація опорних знань проходить як бліц-опитування без використання мультимедійної презентації. Учитель готує учнів до сприйняття нового матеріалу, активізувавши знання про іменник, засвоєні раніше.

Перша зупинка – *«Національний історико-архітектурний заповідник «Кам'янець-Подільський»*.

## Фрагмент подання теоретичного матеріалу

**Слово вчителя.** В українській мові розмежовують назви істот і назви неістот. Іменники, які служать для називання людей, тварин, комах, птахів, міфологічних істот і відповідають на питання *хто?*, належать до категорії істот (*вовк, парубок, бібліотекар, людина*), а ті, які служать для називання предметів і явищ, що не відносяться до живих істот і відповідають на питання *що?* – до неістот (*стіл, будинок, вікно, дерево*).



На етапі «Закріплення набутих знань, умінь і навичок» можливості використання більш широкі.

### IV. ЗАКРІПЛЕННЯ НАБУТИХ ЗНАНЬ, УМІНЬ І НАВИЧОК

#### 1. Зупинка «Софія Київська»

##### Розподільний диктант

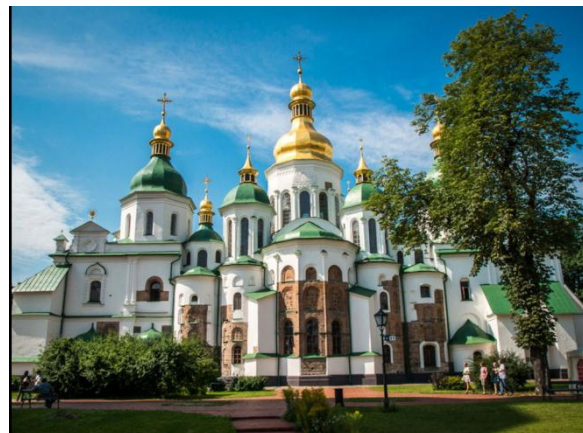
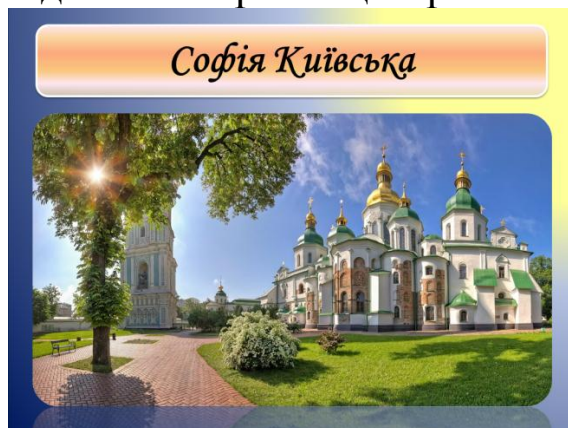
**Завдання.** Записати іменники у дві колонки: а) назви істот, б) назви неістот. Свій вибір обґрунтувати.

*Жінка, храм, саркофаг, син, хрест, кіт, князь, місток, митрополит, собор, лев, скеля, кішка, натовп, відьма, мозаїка.*

Відповідь на слайді:

Назви істот	Назви неістот
Жінка	храм
кіт	саркофаг
князь	хрест
митрополит	собор
лев	скеля
кішка	натовп
відьма	мозаїка

**Слово вчителя.** Софійський собор – усесвітньо відома пам'ятка архітектури й монументального живопису XI ст. Про заснування Софії згадують у літописах 1017 і 1037 рр. Літописці вважають, що Святу Софію збудував великий київський князь Ярослав Мудрий. До сьогодні в Софійському соборі зберігся мармуровий саркофаг, здавна відомий як гробниця Ярослава Мудрого (5 слайд).



## 2. Зупинка «Дендрологічний парк «Софіївка» Коментоване списування (слайд)

### Коментоване списування

Прочитати і записати текст, розкриваючи дужки. Визначити іменники – власні назви та загальні. Обґрунтувати вживання великої літери. Скласти речення з 2 власними назвами, ужитими в тексті.

*У спокринованому українському (М, м)істі (У, у)мань є мальовничий, вражаючий своєю неповторною красою куточок – (Н, н)аціональний (Д, д)ендрологічний (П, п)арк. «(С, с)офіївка». Заснував його у 1796 році багатий (П, п)ольський магнат (С, с)таніслав (П, п)отоцький на честь своєї дружини (С, с)офії. Кожен куточок парку об'явний міфами й легендами (С, с)тародавньої (Г, г)реції та (Р, р)иму, пов'язаний з переказами та романтичними історіями про життя родини (П, п)отоцьких.*

*(П, п)авільйон, (Ф, ф)лори, (Ф, ф)оннан, «(З, з)мія», (В, в)еликий, (В, в)одоспад, (Г, г)рот (Т, т)апала, (Т, т)емпейську долину, (О, о)стріє (К, к)охання, (П, п)ідземну (Р, р)ічку (А, а)херонн, (Д, д)ишовижні (П, п)ейзажі, (Е, е)кзотичні (Р, р)ослини – усе це можна побачити, відвідавши парк. Цей шедевр вражає відвідувачів своєю красою вже понад 200 років.*

## 3. Зупинка «Херсонес Таврійський. Давнє місто-держава» (слайд 19)

**Слово вчителя.** Херсонес Таврійський – це надзвичайний історико-археологічний заповідник. Здійснюючи розкопки вже майже два століття, світові відкрили місто-державу, що за тисячі років свого існування була визначним торговельним, транспортним і політичним центром Причорномор'я. До складу заповідника входить п'ять археологічних комплексів (городище Херсонеса Таврійського, некрополь біля Карантинної бухти, стародавні сільські садиби на Гераклеї-

ському півострові, давні фортеці Інкерман та Чембало) та 11 пам'яток архітектури на території городища та фортеці Каламіта.

## Робота в групах. Дослідження-пошук

**Дослідження-пошук**

**I група.** Із поданих іменників виписати лише загальні назви.  
*Херсонеський монастир, музей, заповідник, Севастополь, гори, півострів, фортеця Каламіта, Візантія, печеніги, садиба, Собор Паризької Богоматері, монастир, море.*

**II група.** Додати до іменників, що означають власні назви, іменники – загальні назви.  
*Херсонес, «Базиліка на пагорбі», Київська Русь, Крим, «Херсонес Таврійський».*

## 4. Зупинка «Хортиця»

### Диктант з ключем

**Диктант з ключем**

Випишіть у дві колонки: слова які записані правильно, слова, які записано неправильно.

*озеро, Хліб, Осінь, Січ, раїса, Тарас, Танець, игиатта (річка), Рим, Царство, Івано-Франківськ, вовк, Ягня.*

Правильно	Неправильно
Озеро	Хліб
Січ	Осінь
Тарас	раїса
Рим	Танець
Івано-Франківськ	игиатта (річка)
Вовк	Царство
	Ягня

**Відповідь:** острів Хортиця.

Упровадження ІКТ у процес навчання сприяє зменшенню сфери застосування традиційних засобів наочності (малюнків, настінних карт, таблиць тощо) та надає вчителю нові можливості подачі матеріалу (кольорові динамічні ілюстрації, звуковий супровід, фрагменти «живих» уроків тощо).

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі вивчення української мови підвищує пізнавальний інтерес учнів до вивчення предмета та забезпечує ефективність його опанування школярами. Уроки з використанням комп'ютерних засобів

навчання емоційні, різнопланові, творчі та розраховані на кожного учня окремо й на клас загалом.

### Список використаних джерел

1. Белік С. Використання ІКТ та можливостей Інтернету при проектуванні уроку / С. Белік // Досвід професійного саморозвитку молодого педагога : матер. обл. наук.-практ. конф. / [уклад. Н. Розіна]. – Черкаси : ЧОПОПП ЧОР, 2014. – С. 24–29.

2. Біт-Давід М. Інформаційно-комунікаційні технології на уроках української мови та літератури / М. Біт-Давід // Вчителі-словесники про доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української мови та літератури. – Черкаси : ЧОПОПП, 2012. – С. 18–21.

3. Глазова О. Рідна мова : 6 клас : підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл. / О. Глазова, Ю. Кузнецов. – Київ : Педагогічна преса, 2006. – С. 129–130.

4. Захожай В. Логістика туризму : навч. посіб. / В. Захожай, Ю. Пащенко, Г. Балабанов, І. Смирнов. – Київ : Знання, 2009. – 444 с.

5. Мирошниченко В. Використання сучасних інформаційних технологій : навч. посіб. / В. Мирошниченко ; за ред. К. Баханова. – Київ : Центр учбової літератури, 2015. – 296 с.



6. Сім чудес України / авт.-упоряд. О. Галганова; наук. ред. В. Кононенко; М-во культури України, Держ. закл. «Нац. парлам. б-ка України». – Київ, 2011. – 108 с.

### Галина Рудь

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

## ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 8 КЛАСІ

Використання проектних технологій на уроках української мови набуває все більшої популярності серед учителів-словесників. Його активно застосовують як у старшій, так і в середній ланці школи, що, зі свого боку, зумовлено практичними можливостями цього методу: він дозволяє вчителю сформувати суб'єктний досвід дитини, який відповідно до фізіологічно необхідних етапів сприйняття й переробки інформації допоможе їй здобути нові знання й застосувати їх у своїй



практичній діяльності [2, с. 11]. До того ж, такий вид діяльності розвиває в учнів навички командної роботи, уміння працювати з додатковою літературою.

Застосування проектних технологій на уроках української мови – це порівняно новий метод роботи сучасної школи, який лише починають активно апробувати вчителі. Саме з цим пов'язано те, що систематичні наукові дослідження такої форми діяльності учнів лише починаються. Це питання вивчали Н. Голуб, В. Луценко, В. Нищета, О. Пата, В. Півторак, С. Подерня та ін. За переконанням Н. Голуб, актуальність методу проектів зумовлена його спроможністю формувати в учнів важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей, як-от: рефлексивні, пошукові (дослідницькі), комунікативні, презентаційні [1, с. 16]. Науковці акцентують увагу також на визначальній ролі цього методу в розкритті творчих можливостей учнів. Незважаючи на певні напрацювання щодо з'ясування розвивальних можливостей проектної діяльності на уроках української мови в середній школі, питання застосування методу проектів під час вивчення української мови у 8 класі недостатньо опрацьовано. Це й зумовило **актуальність** нашої статті, **мета** якої полягає в з'ясуванні можливості використання проектних технологій на уроках української мови у 8 класі.

Проект визначаємо як самостійно сплановану й реалізовану школярами діяльність, у якій мовленнєве спілкування органічно впливається в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності. За переконанням В. Луценко, новизна підходу в тому, що учні мають змогу самі конструювати зміст спілкування, починаючи з першого заняття [3, с. 7]

Основна мета проектів – сприяти творчому розвитку учнів, формуванню в них певної системи творчо-інтелектуальних та предметно-перетворювальних знань і вмінь. На думку В. Півторака, виконуючи творчі проекти від ідеї до їхнього втілення, учні вчать розподіляти рівномірно свої час і сили, ухвалювати конструктивні рішення, визначати свої проблеми й найчастіше розв'язувати їх позитивно. А ще формується здатність оцінювати ідеї, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей, привчає до адаптації в соціумі, допомагає позбутися комплексу меншовартості [5, с. 6–7]. Тому проектна діяльність є невід'ємним складником навчально-виховного процесу в школі.

Проектні технології можна застосовувати під час вивчення будь-якої теми у 8 класі. Зазвичай таке завдання учням дають після

опрацювання певної теми, однак проект можна використати як випереджувальне завдання перед початком вивчення того чи того матеріалу. Як слушно зауважує В. Нищета, навчати учнів виконувати кожен з видів письмових робіт потрібно заздалегідь. Оцінювати учнівські роботи варто за критеріями, визначеними чинною Програмою з української мови [4, с. 98–99].

На сучасному етапі організації навчання існує безліч підходів до використання проектних технологій на уроці. Здебільшого значну частину роботи, визначену темою проекту, учні виконують удома, працюючи з інтернет-джерелами та в бібліотеці, добираючи відповідну літературу. Оскільки у 8 класі учні ще не достатньо обізнані з технологією проектної роботи, то тут надзвичайно важливим є сприяння вчителя як у доборі інформації, так і в процесі виконання самого проекту. Однак потрібно пам'ятати, що проект – це насамперед самостійна дослідницька робота учня, навіть якщо це груповий проект. Учитель має лише скеровувати роботу учнів у потрібному напрямі, а не виконувати завдання за них.

Як слушно зауважує К. Пономарьова, основна ідея проектної діяльності в процесі навчання української мови полягає в тому, щоб замінити традиційне виконання різноманітних видів вправ на активну співпрацю учнів під час спільної мовленнєво-творчої діяльності. Виконання проекту активізує самостійне мислення дитини й сприяє не тільки засвоєнню та відтворенню мовних знань і мовленнєвих та правописних умінь, а й формуванню здатності творчо застосовувати їх у нових умовах. Діяльність учнів у процесі виконання проекту має бути креативною й особистісно зорієнтованою. Вона передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання. На думку дослідниці, одним з ефективних видів нетрадиційних форм навчання є *урок-презентація проекту*.

Реалізація проекту вимагає від учнів здатності здійснювати самостійну пошукову діяльність, координувати свої дії, активно взаємодіяти з іншими учасниками проекту. Тому перед тим як обрати цю форму організації навчальної діяльності школярів, учитель має бути впевненим у тому, що учні його класу успішно впораються з поставленими завданнями.

К. Пономарьова наголошує, що, обираючи тему проекту, педагог має орієнтуватися на специфіку предмета, інтереси й потреби учнів, їхні можливості та практичну значущість результату виконаної роботи. Посильними для школярів є проекти, присвячені *створенню класної чи шкільної стіннівки, оформленню тематич-*

*ного альбому, написанню листів захисникам Вітчизни, оголошень про свято, благодійну справу (прибирання території, озеленення місцевості) чи пропажу тощо.*

Наприклад, для формування вміння писати замітку до стін-газети, а також для систематизації та поглиблення знань та вмінь учнів з теми «Синтаксис. Пунктуація», для школярів цікавим і посильним буде проект *«Підготовка стіннівки»*. Під час реалізації цього проекту учні мають виконати низку завдань: дібрати назву газети, визначити зміст і заголовки заміток, зібрати фотографії, які б ілюстрували зміст заміток, зробити художнє оформлення колонок. Ознайомившись із планом дій, кожен учасник проекту вибирає для себе ту ділянку роботи, яка йому до вподоби. Унаслідок чого формуються робочі групи.

Зважаючи на основну мету проекту, до мовленнєво-творчої діяльності (написання замітки) має бути залучений кожний учень класу. Унаслідок конкурсного відбору до стіннівки потраплять найкращі замітки.

На уроці-презентації проекту кожна група розповідає про свою участь у його підготовці, демонструє свою частку роботи, аргументує чи доводить свій вибір тощо. У такий спосіб формується комунікативна компетентність школярів, яка виявляється в їхній здатності висловлювати свої думки в усній і письмовій формах [6, с. 8–9].

Використання методу проектів на уроках української мови, зауважує Л. Кратасюк, дає змогу вчителю на різних етапах заняття застосовувати *завдання випереджувального характеру, різномунітні види інтерактивних вправ*, як-от: *«Аукціон»*, *«Захист ідей»*, *«Чи знаєте ви, що...»*, *«Пошук інформації»* тощо [2, с. 11].

Під час вивчення синтаксису простого речення у 8 класі можна запропонувати учням навчальний проект *«Кожен з нас – частина рідної природи»*, мета якого – поглибити знання учнів про однорідні члени речення, удосконалити вміння знаходити речення з однорідними членами, узагальнювальними словами, різними рядами однорідних членів в одному реченні; розвивати вміння пояснювати розділові знаки в реченнях з однорідними членами за допомогою пунктуаційних правил, правильно інтонувати речення цього типу, конструювати речення та будувати висловлювання; виховувати любов до рідного краю, бережливе ставлення до природи. У ході роботи учні поділяються на три групи, кожна з яких отримує завдання підготувати теоретичний матеріал із вивченої теми та практичне завдання: I група – *«Однорідні члени речення»*, II група – *«Однорідні й неоднорідні*

означення», III група – «Узагальнювальні слова при однорідних членах речення». На уроці кожна з груп презентує зібраний теоретичний матеріал, а також пропонує іншим групам виконати дібрані практичні завдання. Після виконання кожного завдання експерти від групи оцінюють правильність відповідей. Після того як усі групи виступили зі своїми доповідями, учні виконують завдання самостійної роботи та контрольні тести. Наприкінці уроку вчитель оцінює роботу учнів кожної групи.

Отже, використання методу проектів на уроках української мови дає можливість учителеві зробити процес навчання особистісно орієнтованим. Працюючи над лінгвістичними проектами, учні не лише краще запам'ятовують теоретичний матеріал, але й вчаться упорядковувати свою діяльність, планувати й досягати результату в процесі самостійно-групової творчої практики.

#### **Список використаних джерел**

1. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови / Н. Голуб // Укр. мова і літ. в шк. – 2013. – № 8. – С. 15–19.
2. Крастасюк Л. Метод проектів у системі особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л. Крастасюк // Укр. мова і літ. в шк. – 2010. – № 4. – С. 10–14
3. Луценко В. Метод проектів як форма інноваційного навчання рідної мови / В. Луценко // Дивослово. – 2010. – № 12. – С. 6–7.
4. Ницета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури / В. А. Ницета. – Харків : Основа, 2009. – 153 с.
5. Півторак В. Вчити творити : метод проектів у роботі вчителя-словесника : (спроба методичного путівника) / В. Півторак // Укр. мова і літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2006. – № 9/10. – С. 18–36.
6. Пономарьова К. Нестандартні форми організації навчання української мови / К. Пономарьова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>



#### **Юлія Савюк**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5 КЛАСІ**

У сучасній школі весь навчально-виховний процес спрямований на формування духовного світу особистості, розкриття потенціальних можливостей і творчих здібностей учнів. Успіх у цьому залежить не тільки від змісту навчально-виховної роботи й методів роботи педагога, а й від ставлення учнів до знань, учителів, школи, своїх навчальних обов'язків, тобто – від пізнавальної та суспільної активності самих школярів.

Сучасних дітей дуже важко захопити вивченням нового матеріалу на уроці. Зацікавленість, викликана вчителем на занятті, за певних умов може перерости в стійкий інтерес до знань.

**Актуальність дослідження.** Школа вимагає від учителя створення ефективних дидактичних систем, що базуються на застосуванні таких технологій, які забезпечували б інтенсивне формування вмінь і навичок учнів. Очевидно, що необхідно суттєво підвищувати рівень самостійної творчої діяльності школярів, створювати умови для розвитку здібностей. На жаль, не завжди традиційні методи навчання є достатньо ефективними у вирішенні цих завдань. З'являється потреба у використанні ігрових методів навчання, які сприяють формуванню мовно-мовленнєвої компетенції, а також допомагають ефективному сприйманню й запам'ятовуванню інформації. Це розвиває логічне мислення, творчу уяву, бажання вчитися та пізнавати щось нове.

Проблеми використання ігор на уроках української мови, їх педагогічне значення досить досконало були розглянуті плеядою вчених: В. І. Бадер, О. М. Біляєвим, Л. О. Варзацькою, І. І. Діваковою, Т. К. Донченко, Р. І. Жуковською, Л. С. Ільяницькою, С. О. Караманом, М. І. Пентилюк, Т. А. Чумак, П. М. Щербанем та ін. Зокрема, високо цінували гру великі педагоги К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький і В. О. Сухомлинський.

**Об'єкт дослідження** – дидактична гра як форма роботи на уроці.

**Предмет дослідження** – особливості використання ігор на уроках української мови в 5 класі.

**Новизна** дослідження полягає в характеристиці дидактичної гри як одного із засобів активізації навчальної діяльності учнів, визначенні вимог, необхідних для проведення гри, розроблення й апробації різнопланових ігор для навчання української мови в 5 класі відповідно до теми та етапів уроку.

Видатний український педагог В. Сухомлинський зазначав: «Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, яка запалює вогник допитливості та зацікавленості ... у грі

розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає й не може бути повноцінного дитячого розвитку» [5, с. 103].

*Дидактична гра* – індивідуальна, групова й колективна навчальна діяльність учнів, що містить елемент суперництва та самодіяльність у засвоєнні знань, умінь і навичок, набуття досвіду пізнавальної діяльності й спілкування в процесі ігрового навчання [1, с. 230].

Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. У процесі гри в учнів виробляється звичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються.

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови й правила гри (краще сприймати об'єкти та явища навколишнього світу, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібну властивість, підбирати й групувати предмети та ін.) [4, с. 10].

Основними *структурними компонентами дидактичної гри* є: ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичне завдання, обладнання, результати гри.

Під час планування, підготовки й проведення гри на уроці вчитель-практик В. Корнійко виділяє *основні організаційні вимоги*, яких необхідно дотримуватися:

1. Учитель має чітко усвідомлювати дидактичні завдання використання ігрових елементів у навчальному процесі й організувати всю діяльність на уроці з орієнтацією на виконання цих завдань.

2. Періодично слід змінювати правила гри, щоб вона не набридала й залишалася дітям цікавою.

3. Потрібно передбачати розподіл ролей у команді (під непрямым керівництвом учителя).

4. Гра неможлива без духу змагання, тому й переможці в ній мають бути обов'язково.

5. Як і будь-який урок, ігровий так само завершується підведенням підсумків [3, с. 32].

На нашу думку, варто додати не менш важливі *психолого-педагогічні вимоги*, на які необхідно опиратися при проведенні гри:

- відповідність гри віковим особливостям учнів;
- правила гри прості й чітко сформульовані;
- дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати;
- гра повинна бути розрахована на одне заняття;
- гра має бути масовою, такою, що залучує до роботи всіх учасників.

Особливо актуальним є застосування дидактичних ігор на уроках української мови та літератури. Адже саме вони підвищують ефективність сприймання школярами навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, уносять у неї елемент цікавості [4, с. 12].

Уроки української мови з використанням дидактичних ігор проходять цікаво, образно, жваво та інтенсивно. Застосування ігрових ситуацій сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвитку образного, логічного та аналітичного мислення, формуванню творчої уяви, упровадженню інтерактивних технологій, посилює виховний ефект заняття.

Дидактичні ігри – унікальна форма навчання, яка дозволяє зробити цікавою та захоплюючою роботу школярів на проблемно-пошуковому рівні. Вони розвивають пізнавальний інтерес і здібності школярів. Ігри допоможуть учням на уроках добре засвоїти матеріал, відчутти красу й багатство української мови.

Ігри можна використовувати на різних етапах уроку: актуалізація опорних знань, вивчення й закріплення нового матеріалу, перевірка знань учнів. Це дасть змогу виявити знання учнів і вміння користуватися ними. Слід уникати одноманітності завдань, організовуючи їх так, щоб дітям не доводилося довго чекати включення в гру, бо це знижує їхній інтерес.

Пропонуємо приклад різнопланових ігор для підвищення ефективності навчання.

### ***Гра «Кола на воді»***

Учні вибирають довільне слово. Воно записується на дошці стовпчиком. На ці букви добираються нові слова певної частини мови, наприклад, прикметники, до слів – речення. На основі отриманих результатів складають оповідання, казку, веселу історію, вірш.

**В** – весела – Весела історія трапилась у нашому дворі.

**Е** – енергійний – Енергійний і непосидючий Віталік захотів зробити щось таке, що прославило б його на весь двір.

**С** – сонячна – Він вирішив за допомогою сонячної енергії, використавши лупу, запалити вогонь.

**Н** – незабутня – Прилаштувавши лупу на коліні, Віталік настійливо ловив сонячного зайчика. У результаті чого сталась незабутня пригода – було пропалено дірку на штанях.

**А** – активна – Висновок із цієї історії: активна особистість має спрямовувати свою енергію на користь людям, а не на здобуття дешевої популярності.

Гра буде доречною на уроках зв'язного мовлення, оскільки є базою для написання яскравих оповідань про навколишній світ, навчає учнів фантазувати, розвивати уяву та розширювати словниковий запас.

### ***Гра «Словограй»***

Гра має на меті розвиток орфографічної пильності дітей. Учитель готує декілька комплектів карток, які складає в конверти. На картках написані слова з апострофом. Деякі з них зумисно написані неправильно. Діти працюють у малих групах. Серед запропонованих учителем карток, школярі вибирають тільки ті, на яких словникові слова записані правильно. Один із членів групи називає слова, які вибрано, та пояснює контрольні моменти в них. Гру доцільно використовувати при вивченні теми «Правила вживання апострофа. Правильна вимова та написання слів з апострофом».

### ***Гра «Віночок орфограм»***

Гра спрямована на перевірку правопису та словникового запасу учнів. Учням необхідно створити ланцюжок, у якому остання літера попереднього слова була б першою в наступному. Якщо слово закінчується на знак м'якшення, то слід брати попередню літеру. Орфограми підкреслити й пояснити.

Наприклад: *голландець – цінний – Йоганнесбург – галл – лле – ...*

Гру доречно використовувати на повторення чи перевірку знань учнів з розділу «Орфографія. Орфоепія».

### ***Гра «Продовж ланцюжок»***

Учні отримують аркуш паперу, на якому написано іменник, і продовжують ланцюжок іменників – власних назв, щоб кожен кінцевий звук попереднього слова був першим звуком наступного.

Матеріал для гри:

1 варіант: *Полтава – Алчевськ – Кропивницький – ...*

2 варіант: *Харків – Вінниця – Яси – ...*

Раціональним буде застосування гри при вивченні теми «Велика буква й лапки у власних назвах».



Отже, дидактична гра – індивідуальна, групова й колективна навчальна діяльність учнів, що включає в себе елемент суперництва та самодіяльність у засвоєнні знань, умінь і навичок, набуття досвіду пізнавальної діяльності й спілкування в процесі ігрового навчання.

Для успішного використання ігор у навчанні слід дотримуватись **дидактичних умов**: наявність мети навчально-виховного процесу, особистісно-зорієнтований характер ігрової діяльності, застосування комплексу різноманітних дидактичних ігор на уроках української мови.

Саме завдяки ігровим формам занять удається залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, дати змогу дитині відчувати успіх, повірити у власні сили. Спостереження показують, що учні, які були не дуже охочі до систематичного тренування, змогли подолати труднощі читання через гру.

Досвід переконує, що найефективнішими є ті заняття з української мови, на яких використовуються різноманітні інноваційні, творчі методи й прийоми. Під час використання дидактичних ігор формуються не тільки знання й уміння учнів, а й певні якості особистості: самостійність, організованість, творча активність, креативне мислення.

#### Список використаних джерел:

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
2. Іванова Я. Літературні ігри / Я. Іванова, О. Петух // Почат. освіта. – 2006. – № 8. – С. 4–6.
3. Корнійко В. Гра як один із методів активного навчання на уроках української мови та літератури / В. Корнійко // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2012. – № 11. – С. 32–34.
4. Столбецька Н. Д. Дидактичні ігри на уроках української мови та літератури / Н. Д. Столбецька. – Вінниця, 2015. – 47 с.
5. Сухомлинський В. А. Мудра влада колектива : (методика виховання колектива) / В. А. Сухомлинский ; пер. с укр. Н. Дангуловой. – Москва : Мол. гвардія, 1975. – 239 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ



**Сніжана Білецька**

*здобувач ступеня вищої освіти магістр  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

*(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф. Куцевол О. М.)*

### ВИВЧЕННЯ ЖИТТЯ І ТВОРЧОСТІ АНАТОЛІЯ БОРТНЯКА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЛІТЕРАТУРНОЇ БІОГРАФІКИ

*...Це – розумний поет. З тих небагатьох,  
для якого думка – точка опори й опору...*

*У поетичному господарстві*

*Анатолія Бортняка панує повний лад.*

*Нічого зайвого, тільки необхідне.*

**Володимир Базилевський**

Біографія кожного письменника чи поета багатогранна й по своєму цікава, її можна пізнавати з різних джерел, які дають точні відомості про життя й творчість митця. Одним з таких джерел є *літературна біографіка*. Говорячи про вивчення біографічного дискурсу в Україні, неможливо не згадати праці І. Кошелівця, В. Марінеско, Т. Потніцевої, Н. Торкут. Однією з причин доволі стійкого інтересу літературознавців до біографічного жанру можна вважати той факт, що його художній простір формується на перехресті декількох традицій – історіографічної, мемуарної, белетристичної [3, с. 59]. Т. Потніцева зауважує, що біографію можна назвати жанром, «який постійно вислизає», і ця аморфність його внутрішньої природи суттєво ускладнює розуміння й «логіки його парадигматичних зсувів», і механізму зближення й віддалення біографії від інших жанрів [6, с. 1].

Аналіз наукових праць дозволив констатувати відсутність ґрунтовного теоретико-методичного вивчення життя й творчості відомого вінницького письменника Анатолія Бортняка через призму літературної біографіки, що й зумовило **актуальність дослідження**.

**Мета статті** полягає в тому, щоб розглянути методичний аспект вивчення життя й творчості Анатолія Бортняка через призму літературної біографіки.

Жанр літературної біографії має цікаву історію становлення й розвитку. Динаміка його еволюції безпосереднім чином пов'язана з домінуючими умонастроями певної епохи. На сьогодні вітчизняними та зарубіжними вченими здійснено чимало досліджень, що під різними кутами зору розглядають специфіку еволюції жанру, вивчають окремі твори та цілі масиви текстів, схожих за жанровими характеристиками.

Влучне визначення *«літературної біографії»* дала В. Марінеско, вона зазначила, що «під літературною біографією розуміється життєпис відомої історичної персони, зроблений іншою особою з опорою на документи, свідчення й соціокультурні та історичні факти того часу». Дослідниця зауважує, що таким творам притаманне «глибоке занурення в духовний світ зображуваної особи, а також поєднання вимислу й домислу, але здебільшого в тій мірі, у якій вони не спотворюють конкретно-історичний фактаж. Загалом, у процесі написання такого твору об'єкт реальної історії перетворюється на об'єкт авторської рефлексії, у якій важливу роль відіграє естетичний імператив – свідоме прагнення письменника відтворити життєву біографію реальної особистості так, щоб вона була й цікавою для реципієнтів, і приносила естетичне задоволення» [3, с. 61].

Життєвий та творчий шлях Анатолія Бортняка надзвичайно цікавий, адже це наш земляк, наша гордість, наш «великий майстер слова» [2, с. 2]. Його життєтворчість була в полі вивчення та художнього відображення І. Волошенюка, А. Гарматюка, А. Подолинного, С. Стадник, М. Стрельбицького [1; 2; 4; 5; 7; 8].

С. Стадник домінуючими у творчому портреті нашого земляка вважає життєлюбство й любов до рідного краю. Цей висновок вона зробила на основі аналізу його поезії «Немирівське шосе». Дослідниця згадує й про Бортняка-перекладача, який мав творчі зв'язки з побратаною з Вінниччиною Кабардино-Балкарією: Анатолій Агафонович уважно вивчав культуру й літературу цього народу, після чого в нього народилася нова оригінальна форма поезії – гірські чотиривірші:

*Що для людини є ганьбою?*

*У вік орлиний крил не мати*

*Що від ганьби страшніше тої?*

*Це мати крила й не літати* [7, с. 4].

Добрий Бортняків друг поет-байкар Анатолій Гарматюк у своїй статті називає його «великим майстром слова». І це справді так, адже він писав не лише в одному жанрі чи літературному роді, його творіння були такими ж різноманітними, як і він сам. Автор статті згадує, що «в шкільні роки Анатолій редагував «Шкільну правду» (й така назва була). Сам писав майже всі дописи, малював ілюстрації та карикатури. Оскільки поетів не знайшлося, сам писав і ліричні заставки, і сатиричні підтекстівки». Та «чи не найбільших успіхів А. Бортняк досяг усе ж у сатирі й гуморі... Цілком закономірно, що творчість Бортняка-сатирика врешті-решт дістала належну оцінку... «Читайте вірші Бортняка!» І ви станете добрішими, освіченішими, мудрішими» [2, с. 2].

Професор Анатолій Подолинний характеризує Бортнякову збірку «Коли б я жив тоді на світі...», зауважуючи, що їй притаманні такі ж якості, як і самому поету: «викінчена, відігранена думка, майстерна форма, структура, котра не має в собі ні грама зайвої ваги: чогось побічного, несутнього, стрункий, цілеспрямований виклад, що веде до влучного завершального акорду, нерідко афористичного». Літературознавець об'єктивно зазначає, що книжка має й слабші речі, до яких він відносить «вірш «Про Омелю-дурника» й наступні два. Їх небагато, але вони є». Цією збіркою А. Бортняк «підтвердив у собі поета загальноукраїнського масштабу, невтомно-плідного, самобутнього, інтелектуального» [4, с. 5].

Не лише в цій збірці А. Подолинний упізнав прикметні риси Бортнякової лірики, а й у книжці «Журавель у небі», у якій, як він пише, «А. Бортняк упізнаваний, той самий: небайдужий і мислячий, нічого не прогавив на своєму життєвому шляху, усе, що доля дала, пережив, переборов і не втратив смаку до боротьби; усе спостеріг, проаналізував і зробив належні висновки, здобув необхідні уроки». Можна також говорити й про його поезії як про уроки, адже «вони, справді, існують і навіть необхідні» [5, с. 4]. Літературознавець упізнає поета в будь-якій його книжці, а їх було чимало, і кожна з яких написана на високому рівні, і манера писання в нього одна єдина, «пише по-особливому, по-бортняківському, стримано й тактовно» [5, с. 4].

Не можемо не погодитися з думкою письменника й літературознавця Михайла Стрельбицького, який влучно зауважив, що А. Бортняк на своєму 60-му році життя став дещо поблажливішим, адже будучи ведучим рубрики «Надбужанські музи» у «Вінницькій газеті» поблажливо занижував «вимогливість до окремих-деяких (чужих!) текстів... добрі душі з літами стають поблажливішими. В усьому ж іншому Бортняк 60-річної витримки продовжує залишатися дерзотно-молодим, імпульсивно-молодим, самобутньо-молодечим. І це – не ювілейний комплімент, а жива – суцзя, наочна правда щоденна» [8, с. 6].

Не залишає поза увагою творчість А. Бортняка й Іван Волошенюк, який був для нього другом і соратником. Дуже болісно він пережив смерть поета, адже не кожен у своєму житті «йшов поряд, бачив його у святах і буднях, ділив з ним скибку й чарку, для кого він був не тільки поетичною величиною, а звичайним собі чоловіком» [1, с. 2]. І. Волошенюк розповідає, що А. Бортняк «був людиною тонкої душевної й духовної структури», його, звичайно, зачіпали заздрощі, криві погляди, розмови за спиною, але в усьому цьому він знаходив позитив. Це була надзвичайна особистість, людина з великої літери, яка розуміла людей, легко пробачала їм їхні недоліки, приймала їх такими, які вони є. І. Волошенюк називає його «героєм на зразок Василя Стуса. Але совість його ніколи не опускалася нижче рівня порядності».

«Одного разу, – поет ділився з І. Волошенюком, – я здався. Так душили [кадебісти], що, прибігши додому, поспалював усі свої замітки, нотатки, начерки про найцікавіші зустрічі й моменти, які беріг, як зіницю ока. Подумав, що приїдуть з обшуком, знайдуть і запроторять, куди їм заманеться. Досі не можу простити собі свого боягузтва» [1, с. 2].

А. Бортняк суворо судив свою слабкість перед владою, але все ж таки він багато чого встиг: поет, «продукт своєї доби – комсомолец, комуніст, керівник і творець Вінницької письменницької організації» [1, с. 2].

Ще за життя А. Бортняка Юрій Хмелецький, голова Тульчинського районного літературно-мистецького об'єднання «Оберіг», написав до 70-го дня народження поета вірш, у якому він возвеличив митця та його твори, оцінив його літературну працю:

*«А Бортнякове римування –  
Як «semper tiro» у Франка:  
Думок і форм чітке єднання,*

*Чи гнів, чи усміх, чи зітхання  
Невтомна виведе рука...  
З «Мелодії» все починалось  
Воно й не дивно – рідний край!  
Співалось, мріялось, писалось  
«Немирівське шосе» горталось  
Туди-сюди, ну, постривай!...  
Цих сімдесят рядків, як літ, –  
Із Тульчина палкий дарунок!  
Шанує поетичний світ  
В мистецтві Бортняковий слід,  
Неперевершений татунок!...» [9, с. 7].*

### Список використаних джерел

1. Волошенюк І. Пам'яті Анатолія Бортняка / Іван Волошенюк // Вінниччина. – 2009. – 1 берез. – С. 2.
2. Гарматюк А. Великий майстер слова : [до 60-річчя Анатолія Бортняка] / Анатолій Гарматюк // Вінниц. газ. – 1998. – 25 квіт. – С. 2.
3. Марінеско В. Ю. Літературна біографія як жанрова модель: особливості еволюції, атрибутивні та модусні ознаки / В. Марінеско // Наук. праці [Чорномор. держ. ун-ту ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер. : Філологія. Літературознавство. – 2012. – Т. 193, вип. 181. – С. 59–63. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl\\_2012\\_193\\_181\\_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdufl_2012_193_181_14).
4. Подолинний А. «Є ще роботи мені...» : [про поетичну збірку А. Бортняка «Коли б я жив тоді на світі...» (Вінниця : Континент-ПРИМ, 1998)] / Анатолій Подолинний // Вінниц. газ. – 1998. – 20 серп. – С. 5.
5. Подолинний А. Той самий завжди упізнаваний поет... : [про книжку А. Бортняка «Журавель у небі»] / Анатолій Подолинний // Вінниц. газ. – 1996. – 10 жовт. – С. 4.
6. Потницева Т. Биография как жанр английской литературы XVIII–XIX вв. : автореф. дис. ... докт. филол. наук : 10.01.05 – Литература Западной Европы, Америки и Австралии / Татьяна Николаевна Потницева ; Москов. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1993. – 35 с.
7. Стадник С. «Я з – Подільського краю...» : Творчий портрет нашого земляка письменника Анатолія Бортняка / С. Стадник // Сіл. новини. – 1981. – 21 листоп. – С. 4.
8. Стрельбицький М. Бортняк 60-річної витримки : [про поета, уродженця с. Олександрівки Тростянецького р-ну] / Михайло Стрельбицький // Подолія. – 1998. – 25 квіт. – С. 6.
9. Хмелецький Ю. Анатолію Бортнякові – 70 / Ю. Хмелецький / Юрій Хмелецький // Вінниччина – 2008. – 26 квіт. – С. 7.



## Руслана Горобець

*здобувач ступеня вищої освіти магістр  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. н., проф. Куцевол О. М.)*

### **ІННОВАЦІЙНІ ПРИЙОМИ ВИВЧЕННЯ БІОГРАФІЇ ПИСЬМЕННИКА-ЗЕМЛЯКА В ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ (НА МАТЕРІАЛІ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ТРУБЛАЇНІ)**

Вивчення літератури рідного краю – важлива складова шкільного курсу української літератури. Літературне краєзнавство розширює й збагачує знання учнів про рідний край, реалізує інтерес до вивчення літературного й історико-культурного надбання України та світу, допомагає пізнати красу мови через вивчення усної народної творчості, розвиває естетичний смак.

У нормативних документах, зокрема в шкільній програмі, зазначається: «Крім творів для обов'язкового читання, значну частину літературних курсів (10–15%) присвятити вивченню літератури рідного краю, яка пов'язана з особливостями розвитку, культурними традиціями й проблемами окремих регіонів України» [4, с. 14].

Проблема вивчення літературного краєзнавства в загальноосвітній школі не нова. Загальні рекомендації щодо використання творів краєзнавства на уроках літератури розглядали літературознавці та вчені-методисти Л. Башманівська, Н. Волошина, Я. Голобородько, О. Куцевол, А. Лисенко, В. Олефіренко, Є. Пасічник, А. Ситченко, Г. Токмань, О. Фесенко, В. Шуляр та ін.

Проте має сенс дослідниця І. Волинець, коли стверджує, що «література рідного краю, як і література загалом, постійно змінюється. З'являються нові імена, повертаються до читачів забуті чи просто досі не прочитані краєзнавством твори. Зрештою, народжуються нові підходи, акценти, нові методики в опрацюванні багатого літературного матеріалу» [2].

У цьому контексті неможливо не звернути увагу на творчість прозаїка, публіциста та журналіста з Вінниччини – Миколу Трублаїні. У програмі з української літератури для загальноосвітніх навчальних закладів у додатку 2 «Додаткова література для читання» рекомендовано

для 7 класу низку творів письменника. Та виділених у програмі 2 год. для вивчення літератури рідного краю не вистачає, щоб детально ознайомити учнів з митцями-земляками.

Тому **метою статті** є висвітлення прийомів вивчення біографії письменника-краянина в позакласній роботі на основі життєтворчості Миколи Трублаїні.

Важливим для нашого дослідження є твердження вчених-методистів, що осмислення художнього твору неможливе без ознайомлення з життєвим шляхом його автора. За словами Є. Пасічника, «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» [5, с. 186]. Слушною є заувага Б. Степанишина про те, що «висококваліфікований удумливий читач може пізнати особистість письменника – його світогляд, мораль, уподобання, характер, вдачу (темперамент), ставлення до природи й суспільства та інші грані з самих його творів» [8, с. 179].

У цьому контексті варто зазначити, що твори Миколи Трублаїні переважно пригодницького характеру. Це може свідчити про невичерпну уяву письменника та любов до мандрівок, невтомність та жагу до пригод і подвигів. Можна переказати учням спогад, зафіксований у статті А. Денисенка, присвяченій 80-річчю від дня народження М. Трублаїні: «Тринадцятирічний хлопець залишає школу й пристає до загону червоноармійців. Примостившись на підніжці вагона, що йшов на фронт, Микола вже бачив себе відважним кулеметником чи кмітливим розвідником. Заколисаний мріями, хлопчина задрімав і незчувся, як зірвався з підніжки. Біля колії його, непритомного, підібрали селяни. За допомогою місцевого костоправа поставили на ноги» [3, с. 69].

Найкраща форма ознайомлення з життєписом письменника – **зустріч із самим митцем**, яка може бути організована в різних виглядах. У цьому й полягає перевага проведення уроків літератури рідного краю. Учні мають змогу на власні очі побачити письменника, поспілкуватися з ним, дізнатись те, що найбільше хвилює. Проте така форма роботи не завжди здійсненна. У випадку, якщо письменника вже немає в живих, альтернативними будуть прийоми, які допоможуть змодельовати уявну зустріч. Можна провести **рольову гру «Інтерв'ю з письменником»**. Учні виконуватимуть ролі самого Миколи Трублаїні, журналіста та слухачів. Наприклад, інтерв'юер може поставити такі запитання:



- Миколо Петровичу, розкажіть про найпам'ятній спогад свого дитинства.
- Як відомо, у вас є декілька псевдонімів. Чим зумовлений вибір того чи іншого імені?
- Розкажіть про ваші подорожі та життя в Антарктиді.
- Як склалася ваша подальша доля?
- У яких жанрах ви працювали та про що найбільше любили писати?
- Скажіть, для кого ви писали свої твори та з якою метою?

Перевагою уроків літератури рідного краю є можливість *відвідати місце*, де розпочалось та проходило життя письменника. У форматі позакласного заходу можна організувати *екскурсію до музею та будинку письменника* в селі Вільшанка нині Крижопільського р-ну Вінницької обл. Підготовка такого заходу – справа складна, копітка й тривала, що вимагає *ознайомлення з мемуарами та іншими документами минулої епохи, з листами, щоденниками й творами письменника*. Ретельно відбирається наочний матеріал: малюнки, картини, фотографії – усе те, що допоможе поживити враження про минуле, побачити риси епохи, у яку занурюємося. Цікавою для учнів буде й сама будівля музею, створена у вигляді вітрильника, через яку ніби потрапляєш до шхуни «Колумб».

Усе, про що йде мова в екскурсії, повинно постати перед учнями безпосередньо, як таке, що відбувається сьогодні, тут, зараз. З цією метою корисно простежити життя майстра слова впродовж одного дня або провести з письменником три-чотири вечори в різному оточенні, у різних ситуаціях (у дорозі; у колі друзів; за письмовим столом удома, наодинці з рукописами й книгами). Проте необхідно разом із вивченням життя М. Трублаїні, звернути увагу й на його творчі здобутки. За словами А. Подолинного, «образ письменника в уяві сьогоденних читачів зливається з образами головних героїв його творів – людей самовідданих у праці й боротьбі» [6, с. 4].

Також варто запропонувати дітям спробувати себе в ролі екскурсоводів. Так вони краще запам'ятають матеріал, зрозуміють митця. Можна провести екскурсію для однокласників за певними рубриками: «Батьківщина письменника», «Час митця», «Миколчине дитинство», «Духовні пошуки», «Становлення М. Трублаїні», «Твори, збірки, літературне визнання», «Слава письменника у світі» та ін. Проведення екскурсії можна поєднати з іншими прийомами, які стимулюватимуть активність учнів. Наприклад, *усне малювання «Обличчя*

*майстра»* – розглядаючи портрет письменника, учні намагаються назвати його особистісні риси, окреслити коло тем і проблем, які мали б цікавити автора [1, с. 27]. У процесі проведення екскурсії обов'язково виникає бесіда, виникає простір для різного роду творчих робіт учнів – *створення «досьє» на митця, виготовлення плакатів (постерів), буклетів, буктрейлерів та рекламних роликів до його творів, випуск фотогазети* тощо.

На сучасному етапі розвитку освіти набув поширення *метод проектів*, який стимулює «розвиток пізнавальної активності, самостійності, творчих здібностей учнів. Суть проектної технології полягає в тому, щоб підвищити інтерес школярів до проблем, які передбачають володіння певною сумою знань, і через проектну діяльність показати практичне застосування отриманих знань – від теорії до практики [7, с. 100]. Можна запропонувати учням об'єднатися в групи, кожна з яких отримає тему для дослідження й наприкінці роботи має представити її результати в зручний для них спосіб. Наприклад, під час вивчення життєтворчості М. Трублаїні доцільно запропонувати дітям такі види проектної діяльності:

- *біографи*, які мають детально ознайомитися із життєвим шляхом митця, його оточенням, чинниками, що найбільше вплинули на формування його особистості. Учням необхідно чітко та розгорнуто висвітлити такі рубрики: дата й місце народження, родовід, сім'я, друзі, оточення, зовнішність, вдача, характер. Представити результати дослідження можна у вигляді мультимедійної презентації чи стінгазети, цінним доповненням будуть світлини, зроблені за часів письменника та сучасні;

- *літературознавці* мають проаналізувати та систематизувати творчі здобутки, виявити особливості творчості письменника в різні періоди життя, визначити основні теми творчої спадщини. Також представити результати роботи перед класом;

- *географи* – учні, які вивчають мандрівки письменника. Їхнє завдання полягає в дослідженні маршруту його подорожей, співвіднесення творчої діяльності з мандрівками та створення карти подорожей.

Побудувати процес вивчення біографії письменника можна, застосувавши *урок-диспут*: дати можливість усім, хто хоче, висловити свою позицію, навести власні аргументи з приводу сформульованої проблеми. Такий урок – це самостійний пошук, спроба розгадати загадку, розкрити таємницю, а це завжди захоплює («Відомо, що

Микола Трублаїні дуже любив подорожувати. Чи зміг би він написати такі талановиті твори, якби жодного разу не покинув наш рідний край: «за» й «проти»).

Цікавий варіант уроку-диспуту за життєписом М. Трублаїні можна побудувати й іншим чином. Клас попередньо отримує домашнє завдання: кожен учень повинен сформулювати своє уявлення про М. Трублаїні як про особистість, про те, яким він був. Відомо, що М. Трублаїні мав чимало захоплень, але пропонуємо з'ясувати, що любив найбільше, у чому проявив себе найяскравіше. Це можна дати на розсуд учнів, які обов'язково мають підтвердити свої думки фактами (у нагоді стануть спогади близьких письменнику людей). Учні скажуть, що М. Трублаїні був:

1) ніжним і турботливим чоловіком (спогади дружини Ніни Ключиної);

2) натхненним письменником (згадки митців, зокрема прозаїка Оксани Іваненко, поета й журналіста Тереня Масенка);

3) справедливим та чесним робсількором (спогади колег та публікації в газетах);

3) невтомним мандрівником (розповіді людей, з якими подорожував).

При цьому кожен доповідач повинен самостійно подумати над аргументацією: чому саме таким він бачить М. Трублаїні.

Отже, уроки літератури рідного краю – складова літературної освіти школярів узагалі та частина краєзнавства зокрема, вивчення яких дасть змогу збагатити світ учнів новими фактами й матеріалами з життя та творчості літераторів регіону. Прямий шлях формування інтересу до творчості письменника – зацікавлення його особистістю. Проникнення у творчу лабораторію майстра слова сприяє естетичному розвитку особистості юного читача. На уроках літератури рідного краю під час вивчення біографії письменника можна застосовувати чимало різноманітних методів та прийомів навчання, головне – щоб митець став для сучасної юні близькою, зрозумілою людиною, тоді в школярів і виникне інтерес до пізнання його особистості та вивчення творчості.

#### **Список використаних джерел**

1. Бусел С. В. Методична скарбничка / С. В. Бусел // Заруб. літ. в шк. України. – 2012. – № 3. – С. 26–29.

2. Волинець І. М. Методичні аспекти вивчення літературного краєзнавства в профільній школі / І. М. Волинець // Народна освіта. – Електрон. ресурс. – Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/11/statti/volinec.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/11/statti/volinec.htm).

3. Денисенко А. Дитячий капітан : (До 80-річчя з дня народж.) / А. Денисенко // Укр. мова і літ. в шк. – 1987. – № 4. – С. 68–71.

4. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі / Л. Кавун, Л. Мірошниченко, О. Ніколенко, М. Сулима, К. Таранік-Ткачук // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 10. – С. 10–20.

5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / Є. А. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.

6. Подолинний А. Капітан дитячої літератури / А. Подолинний. – Київ : Знання, 1987. – 47 с.

7. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г. О. Сиротенко. – Харків : Основа, 2003. – 80 с.

8. Степанишин Б. І. Викладання української літератури в школі / Б. І. Степанишин. – Київ : РВЦ «Проза», 1995. – 256 с.



## **Анастасія Думанська**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. н., проф. Куцевол О. М.)*

## **ПРИРОДА Й ГЕОГРАФІЯ ВІННИЧЧИНИ В ПОЕЗІЇ ВАЛЕНТИНИ СТОРОЖУК**

Активні процеси національно-культурного відродження, що набули в Україні незворотного характеру, супроводжуються зростанням інтересу широкого загалу до вивчення історії, літератури та культури рідного краю. Як зазначає О. Куцевол, у наукових колах утвердилась думка, що краєзнавство – не другорядний компонент у структурі науки. Без знання місцевої специфіки неповною буде загальна картина історичного, культурного й літературного процесу України, важко буде осмислити й сформулювати закономірності його розвитку й розробити загальну теорію [2, с. 32].

Природне й географічне краєзнавство є одним зі шляхів патріотичного й морально-естетичного виховання школярів, бо воно допомагає побачити й оцінити красу рідної землі.

Уроки літературного краєзнавства створюють дивовижну можливість спілкування поета (прозаїка) рідного краю з читачем, навчають відчувати, цінувати природу, усвідомлювати самотність географічних об'єктів рідного краю, розуміти навколишній світ і людей, що живуть поруч.

Важливе значення у вивченні літератури рідного краю належить інтеграції природничого, географічного та літературного краєзнавства. Проте на сьогодні спостерігаємо відсутність спеціальних методичних праць, де б аналізувалась проблема вивчення природи та географії рідного краю в середній школі через призму літературних творів. Це зумовило **актуальність нашого дослідження**.

**Мета статті** – запропонувати ефективні прийоми вивчення природи та географії Поділля в поезії Валентини Сторожук для середньої ланки загальноосвітньої школи.

Проблема вивчення літературного краєзнавства в загальноосвітній школі не нова. Загальні аспекти використання краєзнавства на уроках літератури розглядалися А. Абдулаєвою, Є. Пасічником, О. Фесенко та ін. Екзистенціально-діалогічні шляхи проведення уроків позакласного читання, літератури рідного краю відстежувались у докторському дослідженні Г. Токмань. Окрім того, маємо статті, монографії, методичні посібники з обговорюваної проблеми, серед яких виділяються праці О. Куцевол, Г. Нагорної, В. Оліфіренка, П. Розвозчика та ін. Цікаві й корисні поради щодо організації уроків літературного краєзнавства містять дослідження А. Лісовського, С. Пультера, Г. Самойленка, Л. Фурсової, В. Шуляра та ін.

Для того, щоб зацікавити учнів темою заняття за творчістю Валентини Сторожук, її слід сформулювати образно, використавши слова самої авторки: «*Усім найдорожчим, усім сокровенним я щиро ділюся із Бугом Південним*» [5, с. 231–232]. **Мета уроку** – зацікавити учнів постаттю В. Сторожук, з'ясувати її світоглядні позиції, дати загальну характеристику творчості; розвивати логічне мислення, уміння висловлювати власні судження; виховувати любов до природи рідного краю.

Важливим засобом підвищення інтересу учнів до навчального матеріалу є **еніграф** уроку. На нашу думку, доцільним буде використати слова відомого подолянина Михайла Каменюка: «*Моє Поділля,*

*стежка руса, від Богоокої ріки, – від Коцюбинського до Стуса стоять у слові земляки...».*

На етапі мотивації навчальної діяльності пропонуємо учням записати свої сподівання від уроку на листочках (уявних зернятках), які вони прикріплюють до нижньої частини горщика, зображеного на дошці. Наприкінці навчальної взаємодії, якщо їхні очікування зrealізовано – прикріплюють до горщика квіти [1, с. 159].

На етапі актуалізації опорних знань доцільно провести **репродуктивну бесіду**:

1. Імена яких поетів чи письменників Вінниччини ви знаєте? Які їхні твори пам'ятаєте?
2. Чи знайомі ви з творчістю Валентини Сторожук?
3. Якщо так, то які твори поетеси, пов'язані з рідним краєм, ви читали?

Етап засвоєння нового навчального матеріалу варто розпочати з ознайомлення з основними подіями життєпису В. Сторожук. Учні отримали **випереджувальне домашнє завдання** – підготувати повідомлення про життя й творчість відомої подолянки. Після заслуховування учнівських доповідей відбувається їх колективне обговорення, словесник уносить корективи, доповнює відповіді, демонструє фотогалерею поетеси.

Наступною навчальною ситуацією може бути **проблемна бесіда** про любов до рідної землі та важливість патріотичних почуттів, під час якої доцільним буде обговорення епіграфа уроку. Учителю-словеснику важливо наголосити на тому, що В. Сторожук відчуває душею все, про що пише, тому часто рослини, які вона зображає у віршах, ніби оживають. Поетеса з великою ніжністю описує природу та географію рідного Поділля, і саме такі поезії варто підбирати, моделюючи урок.

Продовжити заняття пропонуємо **роботою в групах**. Клас ділиться на три групи, кожна з яких опрацьовує по одному поетичному твору з фітоциклу «Мовою квітів і трав». Члени першої групи виразно читають поезію «Зозулинні сльози» [4, с. 95] та після **емоційної паузи** дають відповіді на запитання **евристичної бесіди**:

1. Які почуття виникли у вас після прочитання вірша?
2. Яку особливість зозулі стосовно піклування про потомство описано в поезії?
3. Які художні засоби допомагають яскравіше передати зозулине горе?
4. Як ви розумієте значення вислову «*посходили зозулинні сльози*»?

Члени другої групи працюють над віршем «Петрів батіг» [4, с. 94]. Пропонуємо їм такі запитання бесіди:

1. Які емоції виникли у вас після прочитання поезії?
2. Які барви переважають у вірші?
3. Визначте тему й основну думку твору.
4. Які художні засоби допомагають В. Сторожук увиразнити образ цикорію?

Члени третьої групи опрацьовують поезію «Подорожник» [4, с. 93] та відповідають на такі запитання:

1. Який настрій навів вам цей вірш?
2. Поясніть, чому саме такі слова Івана Малковича поетеса обрала епіграфом до свого твору?
3. Які синоніми до слова *подорожник* використовує авторка?
4. Які художні засоби допомагають «оживити» подорожник? Наведіть приклади.

Уважаємо доцільним під час опрацювання кожної поезії продемонструвати фото рослин і дати коментар із рубрики «Зелена аптека», у якому йтиметься про їхні лікувальні властивості.

Далі, для того щоб наголосити на любові поетеси до Поділля, учитель пропонує учням виконати *пошуково-дослідницьку роботу* «Вінниччина очима Валентини Сторожук». Перед прослуховуванням вірша «Подільські села і містечка» [3, с. 9], який тісно пов'язаний з географією рідного краю, школярі отримують завдання порахувати кількість населених пунктів, згаданих у творі (їх є 79). Після цього можна провести *репродуктивну бесіду з елементами проблемної*, що міститиме такі запитання:

1. Які картини уявились вам після прослуховування цього вірша?
2. Які асоціації виникають у вас з назвами населених пунктів?
3. Які назви населених пунктів ви запам'ятали?
4. Які легенди чи перекази, пов'язані з назвою вашого населеного пункту, ви знаєте?

У ході аналізу лірики подільської поетеси учні приходять до розуміння однієї з її особливостей: *поєднання словесної та музичної творчості*. Пропонуємо використати прийом *художнього малювання*. Діти заплющують очі й уявляють картину, змальовану В. Сторожук у вірші «У дощ» [4, с. 96], який виразно читає вчитель під музичний супровід (мелодія П. Чайковського «Вальс квітів»). Після емоційної паузи доречною буде *бесіда на з'ясування первісного читацького враження*.

Далі вчитель може використати *порівняння творів різних видів мистецтва – літератури та живопису*, демонструючи репродукцію

картини К. Білокур «Квіти над тином», якій присвячено окремий цикл у збірці «Дивина». Після **виразного читання поезії** «Перед картиною «Квіти над тином»» [3, с. 50] учні отримують завдання знайти спільні мотиви у творчості двох майстринь і дають відповіді на запитання **репродуктивної бесіди** за змістом вірша.

Завершальним етапом уроку є **рефлексія**, під час якої застосовуємо прийоми, що дають змогу з'ясувати, чи збулись очікування учнів від уроку. Доцільною буде **бесіда** за запитаннями:

- Чи вийшов у нас букет?
- Чи проросли насінинки, які ми посіяли на початку уроку? (Учні складають букет, якщо їхні сподівання зреалізовано).

Також пропонуємо використати прийом **«Незакінчене речення»**, який допоможе дізнатись, що нового відкрили для себе підлітки, чим збагатились, у чому відчули труднощі, чого навчилися. Оцінювання навчальної діяльності школярів словесник проводить з обов'язковим умотивуванням та коментарем.

Отже, під час вивчення життєпису та творчості письменника рідного краю в учнів формуються почуття національної гідності, патріотизму, любові до землі, на якій вони народились і вирости. Допомогти формувати такі почуття може літературне краєзнавство, яке є джерелом національного самоусвідомлення, виразником історичного буття народу, усвідомлення багатства та краси природи й географічних об'єктів рідної землі.

### Список використаних джерел

1. Білостегнюк Ю. Г. «Квіти часто нам говорять втричі більше, ніж слова»: (урок літератури рідного краю за творчістю Валентини Сторожук) / Ю. Г. Білостегнюк // Методичний пошук учителя-словесника : зб. наук.-метод. ст. студентів і магістрантів / упоряд. Л. І. Федчук ; заг. ред. О. М. Куцевол. – Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2011. – Вип. 3. – С. 159–163.
2. Куцевол О. М. Вивчення літературного краєзнавства Вінниччини в середній школі: здобутки і перспективи / О. М. Куцевол // Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти: стан, проблеми, перспективи : зб. наук. праць / ред. колегія: О. М. Куцевол (голов. ред.). – Вінниця : ТОВ «Ландо ЛТД», 2011. – С. 32–40.
3. Сторожук В. П. Дивина : поезії / Валентина Петрівна Сторожук. – Вінниця : Континент-Прим, 2002. – 160 с.
4. Сторожук В. П. Пам'ять Шипшини : поезії / Валентина Петрівна Сторожук. – Вінниця : Континент-ПРИМ, 1999. – 144 с.
5. Шевчук О. Б. Вінниччина очима Валентини Сторожук : (лірика поетеси на уроках літератури рідного краю) / Ольга Борисівна Шевчук // Літературне краєзнавство Поділля в системі сучасної освіти : стан, проблеми,





## Олена Колісник

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

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОВЕДЕННЯ УРОКУ ПОЗАКЛАСНОГО ЧИТАННЯ В 7 КЛАСІ ЗА РОМАНОМ МАРИНИ МУЛЯР «ГРА»

Ефективне проведення уроків позакласного читання з української літератури є одним зі способів подолання проблеми зниження рівня читацької культури (як складової культури загальної) школярів. Це пояснюється насамперед тим, що вчитель має значну свободу не лише у виборі творів для читання (словесник може обирати зі списку рекомендованої в програмі літератури твори, орієнтуючись на інтереси учнів саме його класу), але й у виборі форм, методів та прийомів проведення таких уроків.

Професор О. Куцевол зазначає, що, для виконання своєї ролі в процесі формування в учнів читацької культури, організація й проведення уроків позакласного читання має базуватись на таких **принципах**: перспективності та системності (дослідниця радить здійснювати календарне планування позакласного читання наперед на весь навчальний рік); зв'язку з уроками вивчення програмового матеріалу (варто добирати матеріал, близький до жанру або тематики й проблематики твору, що вивчається за програмою, чи пропонувати інші твори письменника, якого вивчають за програмою); високій художній якості та морально-педагогічному потенціалу дібраних творів; актуальності їх проблематики та її особистісної значущості для учнів; відповідності їхнім психолого-віковим особливостям; добровільності й зацікавленості школярів; різноманітності типів уроків та методики їх проведення; творчої взаємодії вчителя та учнів [1, с. 75].

До творів, що сприймаються учнями як цікаві та актуальні, відносимо роман сучасної письменниці Марини Муляр «Гра»

(уведений до програми позакласного читання у 2015 р). Він складається з трьох частин, що поєднані сюжетно): «Гра: Синій Коридор. Рівень перший» (2012), «Гра: Світ легкий, світ важкий. Рівень другий» (2013), «Гра: Хто мене кличе? Рівень третій» (2014). За жанром «Гра» є романом-фентезі, магія й надприродні явища сприймаються його героями як реальність та є частиною зображеної у творі картини світу. Простір і час подій у творі двоплановий: головні персонажі, троє тринадцятирічних підлітків та їхня молода вчителька, – представники другого покоління людей, що народилися на астероїді, куди земляни були вимушені емігрувати після того, як їхня планета перестала бути придатною для життя через отруєння й забруднення. Випадково герої потрапляють у світ розробленої їхнім знайомим комп'ютерної гри, у якому й відбуваються всі подальші пригоди. Ідейним стержнем твору є саме комп'ютерна гра, тому всі проблеми, що порушуються в романі, спонукають читачів до роздумів над ключовим запитанням: що саме серед «пропозицій» комп'ютерної рольової гри робить її вагомю частиною дозвілля сучасних підлітків?

Узагалі симпатія сучасних підлітків до комп'ютерних ігор є, як бачимо, непоодиноким випадком, а проблемою цілого покоління. Адже навіть незначне захоплення комп'ютерними рольовими іграми несе в собі деяку небезпеку для дитячої психіки; наприклад, психолог В. Прийменко вважає, що «помилки, які підліток не може виправити в житті з такою ж легкістю, як у грі, викликають у нього різні легкі психічні відхилення в емоційному плані – від агресії до депресії, від повного протиставлення себе світу до замкненості в собі» [6, с. 13]. Тому роман М. Муляр буде актуальним для всіх сучасних підлітків, адже майже всі вони певної мірою переживали чи ще переживатимуть стан «буття в грі». Але найбільш корисним вивчення цього твору буде в класах, де є діти, у яких зв'язок з комп'ютерною грою сягає вищих рівнів залежності.

Готуючись до уроку, присвяченому аналізу твору, в ідейно-тематичну основу якого покладено комп'ютерну гру, учитель повинен зробити все, щоб бути обізнаним у сфері комп'ютерних ігор хоча б на рівні, що наближається до рівня обізнаності дітей. Однак педагогу варто дізнатися не лише назви найпопулярніших ігор, їх структуру, сюжет та історію створення, але й почитати інформацію соціально-психологічного характеру про вплив ігор на психіку підлітків, про проблему залежності від комп'ютерних ігор та шляхи її вирішення.

Щоб створити цікаву й емоційну атмосферу заняття, а також, щоб сформувати пригодницький настрій і надати учням можливість для здійснення екзистенційного вибору [7], можна побудувати урок поглибленого вивчення твору, структуруючи його на зразок комп'ютерної гри. У такому разі всі завдання матимуть декілька рівнів гри. Потрібно вигадати сюжет гри, у якій кожен учень буде гравцем, а вчитель – провідником. Ідея такої гри повинна наближати учнів до розкриття ідеї твору та засвоєння мети уроку. Сюжет, тобто вихідна ситуація гри та її ціль, повідомляється на початку уроку. Після проходження кожного наступного рівня учень за свої старання отримує певну кількість умовних ігрових грошей, за які він може купити в ігровому магазині щось, що, на його думку, допоможе йому подолати основного ворога в грі під час останнього бою, кульмінації гри. При створенні сюжету гри важливо не надавати йому тих особливостей, які й справжню комп'ютерну гру роблять небезпечною для дитячої психіки (жахіття, жорстокість, войовничість тощо); краще, щоб ворог у грі, так само як і «товари» в магазинах були абстрактними (якостями характеру, наприклад).

Пропонуємо варіант такого сюжету. *«Світ, у якому жили люди, можна було б назвати щасливим. Діти, що народжувались, мали безтурботне дитинство, сповнене грою та радісними моментами. Вони зростали, життя ставило їм складніші завдання та серйозніші випробування, ніж це було в дитячих іграх, але такі, які люди все ж могли легко подолати. Джерелом та водночас засобом задоволення всіх потреб та взагалі людського існування була цікава істота на ім'я Реал. Ще з дитинства кожна людина усвідомлювала, що Реал гарантує безпеку та щасливе життя. Але, як виявилось, щастя тривало недовго... З часом люди відчули, що настрої Реала змінюється, не зрозумілими ставали його вчинки та дарунки людям. Іноді здавалося, що він прагне не допомогти, а, навпаки, зашкодити чи навіть знищити людей. Життя стало нестерпним. Єдиний порятунок, який знайшли для себе люди, – тікати й ховатись від Реала. Вони відходили якнайдалі та будували собі будиночки, які називати віртії. Перебуваючи у віртіях, люди почувались у більшій безпеці від дивних вигадок Реала. Там вони переховувались. Але життя у віртіях насправді – не життя. Хто зможе повернути людям щасливий втрачений ними світ? Хто зрозуміє наміри Реала та знайде спосіб подолати його й надати людям можливість нормального вільного життя? Можливо, цим героєм-рятівником станеш саме ти?»*

Для того, щоб фіксувати відповіді учнів та кількість отриманих ними ігрових грошей після кожного рівня, можна розробити у форматі Microsoft Power Point таблицю з іменами всіх учнів класу для кожного рівня. Навпроти імені й прізвища учасника в такій таблиці розташований ряд жовтих кружечків («золотих монет»); за кожен відповідь при натисканні на кружечок на ньому з'являється цифра з кількістю отриманих учнем монет (цифри з'являються послідовно в порядку зростання). Таким чином наприкінці рівня учень бачить, що він отримав ту кількість монет, яка відповідає останній «відкритій» цифрі (монети з «невідкритими» цифрами залишаються пустими) (мал. 1). Фіксацію відповідей учнів краще здійснювати учневі-помічнику, завданням якого буде лише натискати на кожний наступний кружечок з ряду, що знаходиться навпроти прізвища учня, який відповів на уроці.



Рис. 1. Фіксація відповідей учасників гри.

Після проходження рівня відкривається слайд «Магазин», де перераховані «товари», які тут можна купити, та їхня ціна, деякі «товари» ще «закриті» (тьмяного або темного кольору), вони «відкриваються» в «Магазині» лише після проходження певного рівня (мал. 2). Учень сам обирає те, що хоче придбати, розраховуючи на свої ігрові гроші, та записує назву купленого «товару» в зошит, також він фіксує кількість монет, що в нього залишилась. Для наступного рівня подається нова таблиця з прізвищами учнів.

На етапі актуалізації навчальної діяльності можна провести з учнями *бесіду* за такими питаннями: які комп'ютерні рольові ігри ти знаєш? Яка з них тобі подобається найбільше? Чому? Що відрізняє її від інших ігор? Чому ти в неї граєш? Чому, на твою думку, підліткам подобається грати в комп'ютерні ігри? Також учням можна запропонувати *випереджувальне завдання* такого типу – самостійно знайти

інформацію про комп'ютерні ігри українського виробництва, прочитати в інтернеті про рівні комп'ютерної ігрової залежності й статистичні дані з цього приводу в Україні та світі. Цю інформацію можна обговорити з учнями у формі *бесіди* чи *міні-повідомлення*.



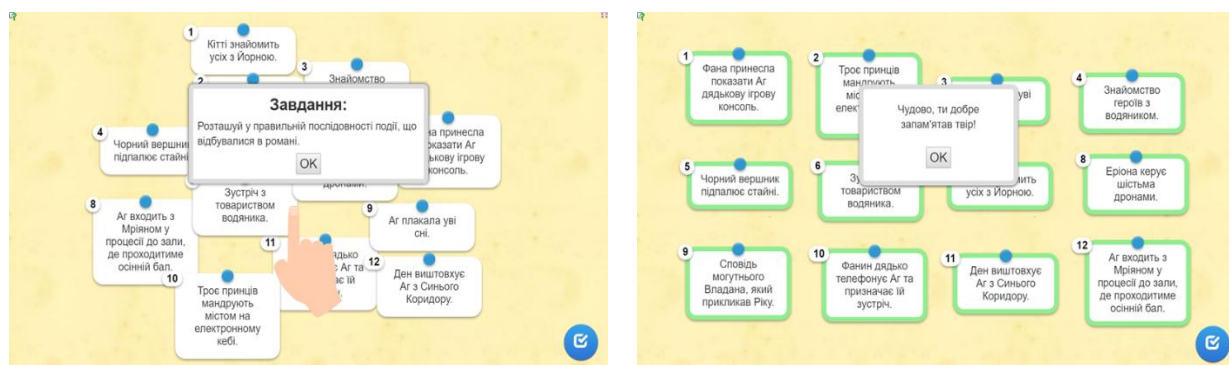
Рис. 2. Слайд з умістом «Магазину».

Якщо вчитель обрав варіант проведення уроку з елементами структури комп'ютерної гри, то тоді всі наступні види роботи потрібно організувати у вигляді декількох послідовних рівнів. Часо-простір у «Грі» є особливим, тому доречним завданням для першого рівня буде визначити особливості місця й часу подій у творі. Під час *бесіди* на цю тему варто звернути увагу учнів на те, що найбільше вражало героїв удома (на астероїді) та у світі за Синім Коридором; також на те, де герої відчували себе краще, куди їм приємніше було повертатись та чому. Це допоможе їм осягнути головну ідею твору.

Оскільки жанр фентезі на теоретичному рівні мало знайомий учням, потрібно виокремити й зафіксувати його особливості під час аналізу роману. Говорячи про час і місце подій у творі, одразу можна наголосити, що світ за Синім Коридором, яким постає він у романі є типовим для цього жанру – це середньовічний світ, де магія сприймається як реалії повсякденного життя, у якому існують ті, хто має магичні здібності, і звичайні люди, також там можуть діяти магичні істоти – тварини, дерева тощо. Окрім створення такого фентезійного світу, до характерних ознак жанру належить звернення до міфології та фольклору. Після аналізу ознак фентезі можна запропонувати, щоб діти пригадали інші відомі їм твори цього жанру («Володар перстенів» та «Гобіт» Дж. Р. Толкіна, «Хроніки Нарнії» К. С. Льюїса та ін.).

За порадою Т. Пахомової [5], для роботи над твором найкраще обрати **комбінований тип аналізу**, тому починаємо з відтворення сюжету роману, ідемо до характеристики образів і завершуємо аналіз роботою над символами та позасюжетними елементами (наприклад, підзаголовками частин), що є безпосередніми виразниками ключових проблем, порушених автором.

**Вправу на відтворення послідовності подій** у творі можна розробити в онлайн-ресурсі Learningapps.org (мал. 3), якщо в кабінеті є мультимедійна дошка. Тоді учні (учень біля дошки за допомогою підказок класу) можуть пересувати на дошці фрагменти тексту або їх переказу та самостійно перевірити свою роботу. Схожа онлайн-вправа вже розміщена за посиланням: <http://LearningApps.org/display?v=pxg8axsdj16>.



**Рис. 3. Завдання на відтворення послідовностей елементів сюжету.**

Під час роботи над характеристикою героїв, варто звернути увагу на їхні позитивні й негативні риси на початку твору та віднайти зміни, які відбулися в їхньому характері до кінця третьої частини. А також потрібно зосередитись на такій виразній рисі двох дорослих героїв твору (Еріони й Вигука), як відповідальність: за свої дії, за своїх друзів, за менших, слабших або просто за тих, кого їм довірила доля. Адже формування відповідальності є одним з найважливіших елементів виховання.

На завершальному етапі уроку можна розгорнути міні-дискусію на тему «Поради героям роману щодо того, як далі їм ставитись до Синього Коридору та світу, який ним відкривається». Очікуваний висновок дискусії – краще залишатися у власному світі, навіть якщо він недосконалий, хоча думки підлітків можуть різнитися з цього питання.

Отже, на уроці позакласного читання за потреби та можливості можна використовувати комп'ютерні технології та онлайн-ресурси,

що збільшить мотивацію учнів до навчальної діяльності. Для роботи над романом «Гра» краще використати комбінований аналіз, що допоможе зупинитися на вузлових елементах твору, не надто занурюючись у деталі. Дискусія чи бесіда на підсумковому етапі уроку буде найбільш ефективною для надання можливості висловлення власної думки кожного учня щодо комп'ютерних ігор.

### Список використаних джерел

1. Куцевол О. Позакласне читання як творча діяльність учнів / О. Куцевол // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 3. – С. 70–82.
2. Муляр М. Гра. Рівень другий : Світ легкий, світ важкий / М. Муляр. – Київ : Прудкий Равлик, 2013. – 308 с.
3. Муляр М. Гра. Рівень перший : Синій Коридор / М. Муляр. – Київ : Прудкий Равлик, 2012. – 104 с.
4. Муляр М. Гра. Рівень третій : Хто мене кличе? / М. Муляр. – Київ : Прудкий Равлик, 2014. – 364 с.
5. Пахомова Т. О. Ідейно-художній аналіз як засіб поглиблення цілісного сприйняття учнями літературного твору / Т. О. Пахомова // Методика викладання української мови і літератури : респуб. наук.-метод. зб. – Вип. 9. – Київ : Рад. шк., 1983. – С. 48–53.
6. Прийменко В. Діти, які грають в ігри, або комп'ютерна залежність / В. Прийменко // Психолог. – 2006. – № 46. – С. 13–15.
7. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – Київ : Академія, 2013. – 312 с.

### Христина Проць



*студентка V курсу,  
магістрант філологічного факультету  
Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Мартинець А. М.)*

## **СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ДИТЯЧОЇ ПОЛЬСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ АДРЕСОВАНОЇ ДІТЯМ ТА ПІДЛІТКАМ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ ТОМКА ТРИЗНИ ТА БАРБАРИ КОСМОВСЬКОЇ)**

**Актуальність проблеми дослідження.** Кінець ХХ – початок ХХІ століття вважається періодом модернізації всіх сфер суспільного життя: інтелектуальної, соціальної, економічної та науково-технічної.

Суттєві зміни відбулись і в літературній площині. Творці сучасних художніх текстів відмовились від усталених часом канонів і створили «fusion» (від *англ.* «змішування», «злиття»), що полягав у поєднанні особливостей різних видів мистецтв, синтезі течій, традицій та мотивів або нашаруванні ознак одного жанру на інший [4, с. 294]. Особливе місце в новому форматі художніх творів посідають тексти, об'єднані в групу «дитяча література».

Саме ця література здатна спонукати підлітків до діалогу, який починається, коли школяр під час читання й аналізу твору залучає свій власний життєвий досвід, виявляє власні думки й переживання. Серед широкого розмаїття національних дитячих літератур, адресованих читачам юнацького та підліткового віку, важливе місце посідає польська література, яка представлена іменами Барбари Навроцької, Гжегожа Касдепке, Станіслава Новика, Крістіни Сасітської, Монжети Монсерович та інших [1, с. 347–349]. Власне, неоднозначність природи польської дитячої літератури та проблематика, яку вона порушує, зумовила **актуальність** цієї статті.

**Мета дослідження** – окреслити соціальну проблематику сучасної дитячої польської літератури крізь призму творів Томка Тризни та Барбари Космовської. Виходячи з мети, дослідження передбачає розв'язання таких **завдань**: провести аналіз наукових праць, що побіжно чи цілком торкаються предмета дослідження, визначити центральні теми та специфіку романів Т. Тризни та Б. Космовської, з'ясувати їх соціальний підтекст.

Детальному й усебічному аналізу сучасної дитячої літератури загалом, а польської зокрема, присвячені праці таких науковців: монографії С. Лелера «Дитяча література: історія читача від Езопа до Гаррі Поттера» («Children's literature: a reader's history, from Aesop to Harry Potter», 2008), Д. Фергюсона «Огляд дитячої літератури» («Children's Literature Review», 2010), Х. Гнеської-Квасневич «Література для дітей та молоді. Т. 1» («Literatura dla dzieci i młodzieży. T. 1»), «Дитяче й молодіжне мистецтво та нові медіа» за редакцією М. Врублевського, Е. Крушинської та О. Шваґрик («Sztuka dziecięca i młodzieżowa», 2015). Цілісне уявлення про дитячу літературу як цілком самостійне історико-літературне явище подано в посібнику В. Кизилової «Українська література для дітей та юнацтва: новітній дискурс» (2015).

**Виклад матеріалу.** З аналізу дослідників випливає, що дитячу літературу залежно від вікової категорії читача диференціюють на літературу для дітей (дошкільний і молодший шкільний вік) і підліт-



ково-юнацьку (середній і старший шкільний вік). У колі дитячого читання вона є тим ядром, навколо якого перебувають твори про дітей, твори-адаптації для дитячого читання й, власне, творчість самих дітей. Водночас у площині дитячої літератури виокремлюють маргінальні твори та твори змішаного призначення. Ці компоненти, з одного боку, утворюють певні замкнені системи, кожна з яких має своє місце та значення в загальному художньому процесі, з іншого – зберігають цілісну єдність і характеризуються міцними зв'язками [2, с. 5].

У пошуках тем для дитячих та юнацьких творів сучасні письменники, зважаючи на запити юних читачів, відмовляються від класичних образів, тем та проблем. Реагуючи на виклики часу, особливості культурного та суспільно-економічного розвитку, вони творять не характерні для минулих часів картини світу. Центральними стають теми соціалізації, дорослішання дитини, становлення особистості, першого кохання, стосунків із ровесниками, взаєморозуміння батьків і дітей, родинних зв'язків.

Щоб зацікавити підлітка, письменники зазвичай обирають один із двох шляхів: зображають інший світ, фантастичний (Дарота Гараковська) чи навпаки – реальний (Т. Тризна, Б. Космовська). У першому випадку – це спроба створення реальності, якої немає, можливість заховатися від проблем або розв'язати їх по-іншому. Фантастичний світ дає змогу поговорити про універсальні цінності: любов, дружбу, взаєморозуміння, яких підліток часто не може знайти в реальному світі. А другий шлях – це відкрита й чесна розмова про ці ж універсальні цінності, але вже на підставі досвіду героїв-однолітків.

Томек Тризна та Барбара Космовська, пишучи тексти для підліткової аудиторії, обрали другий шлях, ставши авторами творів про стосунки та кризу в родині, дружбу й перше кохання, комплекси, розчарування й, зрештою, самогубство. Запорукою успіху їхніх романів стала абсолютна відвертість та чесність із підлітками, сміливість у зображенні складних та болючих тем, а також те, що, окрім принад «дівчачої літератури», вони запропонували читачеві ще й погляд на проблеми нового, сучасного типу стосунків у родині та його впливу на формування особистості.

Роман Томка Тризни, безперечно, адресувався підліткам, котрих поглинула шалена пора дозрівання. «Панна Ніхто» – складний, метафоричний, наповнений алегоріями твір, актуальний для нашого сучасного світу. Попри те, що з часу написання пройшло вже майже 30

років, це аж ніяк не применшує його суспільного значення. Свобода людини, як маленької частинки соціуму, релігія та конформізм є тільки окремими елементами, котрі становлять фабулу твору. Помилки, прагнення, мрії, розчарування – усе це шлях самопізнання героїні роману «Панна Нікто», яка під впливом середовища двічі зраджує саму себе, утрачаючи не тільки своє старе ім'я, але й усе, що для життя з ним було характерне.

Автор створив прекрасний образ польського суспільства, а Марися, імовірно, стала символом тієї суспільної верстви, котра загубилася в процесі активних пертурбацій, зрадила свої ідеали й пристосувалася до оточення. Т. Тризна урізноманітнив сюжет твору численними оніричними візіями героїні, мріями уві сні та нічними жахіттями. Письменник наскільки сильно перейнявся твором, що навіть підписав його пестливою формою імені (Томаш – Томек) з метою ототожнення себе з підлітковою читацькою аудиторією, а в одному з інтерв'ю навіть зізнався, що пишучи твір *«рантом я почув у собі внутрішній голос дівчинки, тоненький голосочок, яким вона промовляла до мене з липня до кінця вересня 1988 року. Так народилася «Панна Нікто», мій перший і найбільший роман»* [5]. Усе це свідчить про глибокий та міцний духовний зв'язок автора зі своєю героїнею, яка, імовірно, була уособленням усіх тих підлітків, які, проходячи своєрідний етап ініціації від дівчинки до дівчини, неодноразово почувалися чужими, ображеними й непотрібними суспільству.

Роман «Буба» Барбари Космовської теж адресований підліткам. Його головною героїнею стала 15-річна дівчинка Агнешка, з псевдо Буба, палка фанатка мартенсів, вигорілих джинсів, а згодом і гри в бридж.

У романі Б. Космовська представила класичний світ, у котрому дитина виявилася набагато свідомішою, аніж батьки. Авторка показала незвичайну сім'ю креативних поляків, яких зовсім не втомлювали численні цілодобові сварки, а каталізатором примирень у більшості випадків виступала юна й досить мудра донька. Цікавим є факт, коли ситуація в сім'ї символізує ситуацію в країні, де за дрібними чварами постають цілісні проблеми соціального характеру. Адже впродовж цілого твору батьки не помічали важливості присудності доньки, і тільки коли Буба таємно поїхала на турнір із бриджу, вони врешті зрозуміли, що чогось їм усе ж таки не вистачає. Апогеєм став момент, коли батько взяв до рук газету й почав читати статтю про дівчинку, котра стала переможницею картярського турніру (*«Диви-но,*

*Марисю, шістнадцятирічна чемпіонка із бриджа. Однолітка нашої доньки. На фотографії навіть трохи скидається на Бубу... А... прізвище... таке саме, як і в нас!.. Але звати Агнешка»)* [3, с. 238]. Тільки після того, як він поставив декілька недолугих та безглузких запитань, стало зрозуміло, що мова йшла про його рідну дитину. Прикметним є факт, що в саме в цьому ключовому й фінальному епізоді авторка нарешті відкрила нам завісу, за якою знаходилася вже не просто Буба, а Агнешка – талановита й успішна донька дивакуватих батьків.

Порівнюючи два романи, передусім варто наголосити на тому, що автори героїнями обрали осіб підліткового віку. Будучи майже однолітками, вони належали до різних соціальних площин. Буба була дитиною міста, пристосованою до його суворих умов та законів, а Марися навпаки, усе своє раннє дитинство провела в селі, була призвичаєна до фізичної праці й не мала ані найменшого уявлення про привілеї сучасного модернізованого світу. Буба ніколи не відчувала фінансових проблем, завжди мала кишенькові гроші й навіть інколи сама себе забезпечувала, виграючи в дідуся партію з бриджу, а Марися вже з підліткового віку замислювалася над тим, що її чекає в майбутньому, адже розуміла, що будучи найстаршою донькою в багатодітній сім'ї, навряд чи зможе претендувати на якусь освіту. Буба мало не щодня була свідком приправлених гумором сімейних чвар та періодичних істеричних візитів старшої сестри, котра розлучалася з чоловіком мало не щомісяця, а Марися після чергового скандалу батьків чи безпосередньо сварки з ними ладна була одразу ж утікати від п'яного батька та роздратованої матері світ за очі, тільки б її ніхто не чіпав. Буба не надто переймалася своєю успішністю в школі. Вибираючи між виконанням домашнього завдання з англійської та грою в бридж, надавала перевагу останньому, а Марися навпаки, була дуже старанною й сумлінною ученицею, відвідувала додаткові заняття з релігії, свідомо ходила до церкви. Цікавим є той факт, що до кінця творів героїні начебто помінялися місцями: у Буби покращилася успішність, а Марися навпаки перестала відвідувати заняття та вчитися.

Ще однією цікавою особливістю романів є те, що Буба вже встигла закохатися й навіть страждати через невзаємність, яка поєднувалася з відсутністю справжніх подруг, а Марися начебто мала й створеного власною уявою хлопця, і реальних подруг, тільки в кінцевому результаті всі вони виявилися справжніми чудовиськами в людських подобах. Як наслідок, життя Буби нарешті налагодилося, а

Марися, остаточно заплутавшись у собі, та під впливом своїх псевдо-подруг вирішила звести рахунки з життям та відправилася туди, де змогла б відчувати омріяний спокій.

Романи Тризни та Космовської не тільки пропонують увазі читачів будні двох польських родин та історії дорослішання їхніх дочок-однолітків, але й порушують цілу низку скрутних проблем у житті підлітків, що виникають під впливом тих чи інших життєвих обставин. Теми виховання та освіти посідають важливе місце в обох творах. Оскільки й Марися, і Буба – ще школярки, то знаходяться в самому епіцентрі реалізації цих проблем. Неподібність полягає тільки в тому, що батьки Марисі, хоч побіжно, але все ж займаються її вихованням, а батьки Буби думають тільки про себе й навіть не знають, до якого класу та ліцею ходить їхня донька. Якщо в ліцеї, де вчиться Буба, учні адекватно сприймають викладачів та демонструють досить добрі знання, то в школі, а конкретно в класі, де навчається Марися, ніхто навіть домашніх завдань не виконує, а про успішність вести мову вже просто немає сенсу.

Досить цікаво представлено в обох творах образ лідера, що в наш час є досить актуальною соціально-шкільною проблемою. У Марисиному класі – це дівчинка з багаті родини, красуня й модниця Ева Богдай. У класі Буби, на перший погляд, ніби-то й немає яскраво вираженого лідера, але тим не менше увага класу зосереджується навколо колишньої найкращої Бубиної подруги – Дороти, теж красуні з модельною зовнішністю. Тільки остання настільки зосереджена на власному зовнішньому вигляді, що мало не стає жертвою анорексії. А це, у свою чергу, ще одна проблема нашого часу, поширена головним чином серед дівчат-підлітків.

У творах гостро постає проблема самотності та відчуженості, яка згодом переростає в замкнутість. Марися намагалася шукати вихід із цієї ситуації в постатях своїх тимчасових подруг – Касі та Еви, але останні так «допомогли» їй, що підштовхнули до самогубства. Бубі в цьому випадку пощастило більше. Якщо любов батьків «компенсувалася» фінансово, а з відсутністю справжніх друзів можна було миритися, то в неї був чудовий дідусь Генрик. Саме постать цього світлого й кумедного пана не дала Бубі дійти до критичної межі. Яким би стало її життя, якщо б не було дідуся, читач може тільки здогадуватися.

**Висновок.** Отже, дитяча література загалом, а польська зокрема, являє собою досить цікаве літературне явище, яке привертає увагу не тільки дітей та підлітків, але й дорослих, оскільки порушує важливі

для суспільства соціальні проблеми. Гуманність творів Т. Тризни та Б. Космовської вкотре нагадує про важливість людини у світі, необхідність уваги до її проблем та збереження кожного людського й дитячого життя.

### Список використаних джерел

1. Дитяча зарубіжна література : навч.-метод. посіб. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2011. – 168 с.
2. Кизилова В. В. Дитяча література і література для дітей. Межі понять. Специфіка літератури для дітей / В. В. Кизилова // Укр. літ. для дітей та юнацтва: новітній дискурс : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – Старобільськ : Вид-во ДЗ «Луганс. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка», 2015. – 236 с.
3. Космовська Б. Буба : повість / Б. Космовська. – Львів : Урбіно, 2010. – 240 с.
4. Шулькова К. І. Тенденції розвитку дитячої літератури кінця ХХ – початку ХХІ століття / К. І. Шулькова // Наук. записки Бердян. держ. пед. ун-ту. Сер. : Філологічні науки. – 2015. – Вип. 5. – С. 294–303. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn\\_2015\\_5\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2015_5_40)
5. Panna Nikt. Tajemnicza powieść o dojrzeniu [Online]. Protokół dostępu: <http://ksiazki.onet.pl/fragmenty-ksiazek/od-autora/z0lle>.



### Ірина Чередниченко

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

## ГРУПОВІ ФОРМИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У чинних документах, зокрема, у концепції літературної освіти, Державному стандарті базової загальної освіти з української мови та літератури, нових програмах допрофільного та профільного етапів навчання задекларовано компетентнісний підхід до вивчення літератури в школі, який передбачає розвиток у школярів високого рівня самостійності й здатності до самоорганізації, «виховання творчого читача із самостійним критичним мисленням, формування гума-

ністичного світогляду, загальної культури, естетичних смаків особистості» [2, с. 14], готовності до співпраці, уміння вести діалог тощо. За сучасних умов активного розвитку соціуму особливо актуальною стає необхідність розробки такої технології підготовки учнів до самоосвіти, яка б забезпечувала успішну самоосвітню діяльність кожного з них. Найбільш ефективно реалізувати компетентнісний підхід вивчення літератури на практиці дозволяють групові форми роботи, які сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, перетворенню їх з об'єктів на суб'єкти навчання, формують самостійність, здатність до самоосвіти та самовиховання, що надзвичайно актуально нині. Аналізуючи напрацювання сучасних педагогів, зокрема публікації в періодичних виданнях, учительських блогах, методичних посібниках, ми спостерігаємо недостатнє використання групових форм роботи в практичній роботі, іноді простежуються й методичні прорахунки, які призводять до неефективної й нераціональної організації роботи на уроці.

Учителі-практики пояснюють це відсутністю алгоритму запровадження й застосування групових технологій навчання. Одним із засобів підвищення ефективності навчально-виховного процесу з літератури сучасні вчені називають використання групових форм роботи. Так, Н. Волошина, В. Котов, О. Пехота, Г. Токмань та ін. наголошують, що кооперативна робота відкриває для дітей можливість співпраці, посилює соціальні контакти, формує такі цінності, як суспільний досвід, задоволення результатами власної й сумісної роботи, взаємодопомоги, взаємозбагачення, взаємоконтроль тощо.

Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності зробила О. Ярошенко [6], яка звернула увагу на проблему практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін. О. Пометун та Л. Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій [5]. Н. Волошина в статтях, присвячених проблемам сучасного уроку, наголошувала, що в старших класах на уроках літератури «необхідне поєднання колективності в роботі з індивідуальним і диференційованим підходом до школярів» [1, с. 5]. Вона зазначала, що варто організувати роботу учнів так, щоб кожен з них працював у повну міру своїх можливостей.

Теоретичні дослідження й практичний досвід показують, що знання й уміння з будь-якої шкільної дисципліни будуть міцнішими й дієвішими, якщо предмет навчальної діяльності засвоюється через спілкування. Під час інтенсивного групового навчання виникає

маленький колектив однодумців, що має позитивний вплив на становлення особистості кожного учня. Індивідуальна робота, до якої найчастіше вдаються сучасні вчителі, позбавляє навчально-виховний процес на уроці літератури найважливішої ланки – міжособистісного спілкування й взаємодії, які дуже важливі під час здобуття літературної освіти. Уроки літератури виховують в учнів інтерес до читання, навчають розуміти художнє слово, долучають учнів до духовних джерел культури й на цій основі формують розуміння законів життя, естетичні смаки, загальнолюдські цінності, читацьку культуру.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації та результативності навчання школярів, вихованню гуманних взаємин між ними, самостійності, умінню доводити та відстоювати свою точку зору, а також прислухатися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці.

Отже, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, що об'єднані спільною навчальною метою за опосередкованого керівництва вчителя і в співпраці з учнями [4, с. 8]. Вчитель повинен знати, як поділити клас на групи і як організувати роботу в групах. **Способів утворення** груп існує багато, і вони значною мірою визначають те, як відбувається робота і яким буде результат. Назвемо пропоновані методистами найбільш адаптовані для уроків літератури:

- за вибором учителя, тобто педагог сам створює групи, ураховуючи, наприклад, рівень навчальних досягнень учнів з предмета, темп роботи, ставлення до навчання, творчі здібності тощо;

- за бажанням учнів, тобто вони самостійно створюють групи, при цьому вчитель повинен прогнозувати результативність такого поєднання;

- випадковим способом, коли в групи організуються ті учні, які за інших обставин ніяк не взаємодіють;

- за певною ознакою, яку пропонує вчитель чи обраний учень. Наприклад, група учнів проживає в одному будинку чи на одній вулиці, прізвища починаються на одну букву тощо;

- за вибором лідера (капітана, командира, організатора групи), якого називає вчитель (або клас колективно), а він збирає групу.

Як свідчить аналіз учительського досвіду, методичної літератури, публікацій у періодичних виданнях, упровадження в практику роботи вчителя літератури групових форм організації навчання набуває все

більшої популярності. Цьому значною мірою сприяють активні пошуки нетрадиційних форм роботи на уроці з метою урізноманітнити види учнівської діяльності для формування життєво необхідних компетентностей.

Н. Волошина зазначала, що від сучасного уроку літератури значною мірою залежить рівень культури школяра. Говорячи про особливості уроків літератури, вона підкреслювала, що за останні десятиріччя вчителі-словесники досягнули *певних успіхів*, зокрема, «чіткіше визначається й формулюється мета, спостерігається свідомий відхід від схематизму уроку й прагнення до його творчого проведення, підвищується рівень активізації учнів, детально обдумується організація навчальної діяльності в класі і вдома тощо» [1, с. 4]. Поряд із певними позитивними зрушеннями Н. Волошина зауважувала й низку конкретних *методичних недоліків* відвіданих нею уроків. Це й калейдоскопічність подання матеріалу, викликана нерозумінням учителем місця заняття в системі уроків за темою, що вивчається; це й невміння в змісті уроку відділити головне від другорядного; це й нераціональне поєднання прийомів і засобів навчання; це й нечітка організація уроків літератури, що виявляється у відсутності зв'язку між уроками та темами, що вивчаються; це й неекономне й нераціональне використання часу; відсутність цілеспрямованого навчання форм роботи з підручником [1, с. 4].

З метою уникнення перерахованих помилок під час реалізації групових форм роботи в процесі вивчення літератури в старших класах, Н. Волошина пропонувала запровадження групової роботи, що потребує попередньої підготовки учнів. Для цього під час проведення традиційних уроків вона радила використовувати певні *види навчальної діяльності*, зокрема індивідуальне самонавчання, парне навчання, групову роботу з виконання спільного завдання, взаємо-навчання груп, підготовка індивідуальних повідомлень тощо.

Методів формування груп може бути чимало, це залежить від творчості вчителя. Навчальну групу варто насамперед розглядати як колектив, який займається виконанням спільного завдання, а процес спілкування під час виконання певної діяльності як процес, що формує міжособистісні стосунки в цьому творчому колективі.

Групові форми роботи дозволяють кожному учню, на що вказувала Н. Волошина, активно включитися в атмосферу спільної творчості, мотивувати навчання, стимулює особистісне сприйняття літературного твору тощо. Кожен школяр потрапляє в доброзичливу атмосферу, коли хочеться висловитися, виявити ініціативу, оскільки в



колективі кожен відчуває особисту відповідальність за результати виконаної роботи, віру у власні творчі сили.

Якщо інтенсивно застосовувати групове навчання, спілкування стає обов'язковим атрибутом навчальної діяльності: учні безпосередньо під час засвоєння знань обмінюються результатами пізнавальної діяльності, обговорюють їх, дискутують.

Міжособистісні стосунки під час навчального процесу підвищують мотивацію навчальної діяльності через **соціальні стимули**: з'являється особиста відповідальність, відчуття задоволення від публічного успіху в навчанні. Усе це формує якісно нове ставлення до навчального предмета, відчуття особистісного відношення до загальної справи, якою стає колективне опанування певної літературної теми. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу групи тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання й вони самі звертаються за допомогою. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги й співпраці.

Отже, групова форма навчання має **кілька значних переваг**: за той самий проміжок часу роботи можна виконати значно більше; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь; формується комунікативна компетентність; підвищуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми. **Особливістю організації групової роботи** є те, що:

- клас ділиться на групи для вирішення поставленого навчального завдання;
- кожна група отримує завдання й виконує його під керівництвом лідера групи або вчителя;
- завдання в групі виконується таким чином, що є можливість урахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи.

Контакти й обмін думками в групі істотно стимулюють розвиток мислення учнів, сприяють розвитку й удосконаленню їхнього мовлення, поповненню знань, розширенню індивідуального досвіду.

- Групова навчальна діяльність учнів може бути таких **різновидів**:
- однорідною, коли всі групи, на які поділений клас, виконують одне й те саме письмове чи практичне завдання;
  - диференційованою – різні групи в класі виконують різні завдання;
  - кооперативною – кожна група працює над виконанням частини спільного для всього класу завдання;

- парною – навчальна діяльність відбувається в мікрогрупах у складі двох учнів;
- індивідуально-груповою – коли кожен член групи виконує частину завдання групи.

В. Котов подає такий **алгоритм організації групової роботи**:

- попередня підготовка учнів до виконання групового завдання, постановка навчальних завдань, короткий інструктаж;
- обговорення й складання плану виконання завдання в групі, визначення шляхів вирішення поставленої задачі (орієнтовні види діяльності кожного), розподіл обов'язків;
- власне виконання завдання;
- спостереження вчителем і корекція роботи групи в цілому й окремих учнів, якщо того вимагає ситуація;
- взаємоперевірка й контроль виконуваного завдання;
- повідомлення учнів про отримані результати, загальне обговорення чи дискусія під керівництвом учителя, доповнення й виправлення, коментарі та доповнення;
- формулювання остаточних висновків;
- індивідуальна оцінка роботи груп і класу в цілому [3].

Методично правильно організована робота в групах є одним із видів колективної діяльності, вона може бути успішною лише за умови чіткого розподілу роботи між усіма членами групи, взаємної перевірки й контролю результатів роботи кожного учасника, підтримки й допомоги з боку вчителя.

Без керівної участі педагога діяльність груп буде мало ефективною, оскільки кожна дитина повинна засвоїти порядок виконання групового завдання. Зміст кооперативної діяльності насамперед розвиває вміння учнів працювати самостійно, радитися при цьому з однокласниками, не порушуючи тиші й дисципліни в класі, майстерність учителя насамперед виявляється в уміннях розподілити завдання з урахуванням темпу роботи кожного учня і його рівня навчальних досягнень, загального розвитку й уміння самостійно вчитися. Як справедливо зауважує Н. Волошина, «результативність уроку залежить насамперед від учителя, від його професійної підготовки та особистісних якостей» [1, с. 4].

На уроці літератури застосування групових форм роботи доцільно на всіх етапах вивчення монографічної теми. Так, опрацьовуючи біографічні відомості доцільно поєднати учнів у групи «архіваріусів», «мемуаристів», «біографів», «музеезнавців» тощо. Залежно від родово-жанрової приналежності твору під час його поглибленого

вивчення вчитель може організувати роботу в групах «літературознавців», «теоретиків», «народознавців», «психологів», «фольклористів» тощо. На етапі узагальнення й систематизації знань з конкретної монографічної теми можуть бути групи «дослідників», «аналітиків», «компаративістів», «критиків» тощо. Групи учнів можуть виконувати різні проекти, наприклад, комп'ютерні презентації до всіх уроків монографічної теми, підготовку книжкових виставок, обладнання, зокрема, аудіо- чи відеосупровід уроку.

Сучасні методисти пропонують учителю-практику певні типи уроків, в основі яких лежать групові форми роботи учнів, зокрема, це *урок-психологічне дослідження, урок-літературознавче чи гендерне дослідження, урок-диспут, урок-семінар, урок-круглий стіл, урок-конференція* та ін.

Зупинімося детальніше на *дискусії* як одному із видів групової роботи. Суть технології дискусії полягає в колективному обговоренні якогось питання, проблемної ситуації, зіставлення запропонованої інформації, ідеї, думки тощо. Мета проведення дискусії може бути різною: діагностика, тренінг, майстер-клас, зміна позиції тощо. Під час проведення дискусії здебільшого формулюють кілька завдань як пізнавального характеру, так і комунікативного та виховного.

Під час дискусії учні можуть або доповнювати один одного, або заперечувати. У першому випадку моделюється діалог, в іншому – диспут.

В умовах сучасної школи дискусія може бути такою:

– *дискусія-диспут* – здебільшого вчитель оголошує тему диспуту й надає слово тим, хто бажає виступити. Хід диспуту частково визначається організатором, але в основному така форма роботи має високий емоційний характер і часто непередбачуваний результат;

– *конференція* – один із видів дискусії, під час якої обговорення й суперечка супроводжуються короткими повідомленнями про стан проблеми чи про деякі результати. Для конференції характерна розгорнута аргументація запропонованих тез і детальне спокійне їх обговорення;

– *прогресивна дискусія* – її мета – групове вирішення проблеми з одночасним формуванням в учасників певних комунікативних умінь і навичок. Цей вид дискусії складається з таких етапів: зародження ідеї (учням дається час для обдумування і в подальшому пропозиція ідей чи шляхів вирішення проблеми); усі пропозиції виписуються на дошці; обговорюється кожен запропонований варіант; обираються

найбільш прийнятні варіанти й розташовуються за рівнем значущості, тобто здійснюється верифікація ідей; учитель організовує дискусію, результатом якої є рішення, які отримали найбільшу кількість голосів, серед них обирається остаточне. Така форма дискусії сприяє виробленню вміння швидко й ефективно приймати групове рішення;

– **дискусія-змагання** – увесь клас ділиться на команди, обирається журі, озвучуються критерії оцінки пропонованих рішень: глибина й логічність рішення, чіткість досягнення поставленої мети. Погоджується тема дискусії й система балів. Веде дискусію вчитель. Одночасно працює журі, яке оголошує результати й коментує їх.

Для проведення дискусії можна використовувати різні методики, наприклад, «Питання-відповідь», «Обговорення завдання в групі напівголосом», «Лабіринт», «Естафета», «Вільна дискусія» тощо.

Дискусія як одна з видів групової роботи формує в старшокласників ставлення до точки зору свого співбесідника як гідної поваги й розуміння, вирішення конструктивного конфлікту, протиріч дискусії сприяє виявленню оптимальних стратегій рішення завдань тощо.

Під час проведення **уроку-конференції** необхідно максимально залучати групи до роботи, давати індивідуальні завдання, стимулювати творчість. Проблема пропонується на початку уроку, оголошується план і кілька орієнтовних запитань, які відповідають інформаційним блокам, вузловим питанням конференції, теоретико-літературним питанням. Вступне слово вчителя розкриває тему й предмет обговорення, мотивує навчальну діяльність учнів. Групи учнів отримують різні завдання, наприклад, **виразне читання й літературознавчий аналіз фрагмента твору, робота зі словниками й пояснення теоретико-літературних термінів, перегляд й аналіз репродукції картини відомого художника, а також роздуми щодо подібності окремих аспектів художнього полотна й змісту твору** тощо. Успіх роботи в групах залежить від уміння вчителя комплектувати групи, організувати роботу в них, розподіляти свою увагу так, щоб кожна група й кожен її учасник відчували зацікавленість педагога в їхньому успіху, у належних і плідних міжособистих взаєминах.

#### Список використаних джерел

1. Волошина Н. Й. Сучасний урок літератури як дзеркало інтелектуального багатства і педагогічної культури вчителя / Н. Й. Волошина // Всесвітня літ. та культура. – 2003. – № 1. – С. 3–5.

2. Концепція літературної освіти в 11-річній загальноосвітній школі // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 10. – С. 10–20.

3. Котов В. В. Организация на уроках коллективной деятельности / В. В. Котов. – Рязань, 1997. – 100 с.

4. Освітні технології : наук.-метод. посіб. / О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська ; за заг. ред. О. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2001. – 489 с.

5. Педагогічні технології у безперевній професійній освіті / за заг. ред. С. Сисоєвої. – Київ : А.С.К., 2001. – 344 с.

6. Пометун О. І. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2004. – С. 50–96.

7. Ярошенко О. Г. Групова навчальна діяльність школярів: Теорія і методика / О. Г. Ярошенко. – Київ : Партнер, 1997. – С. 46–74.



### **Інна Ямцун**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. н., проф. Куцевол О. М.)*

## **ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ЗАРУБІЖНИХ ПИСЬМЕННИКІВ У КОНТЕКСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО КРАЄЗНАВСТВА ВІННИЧЧИНИ**

Уроки літератури рідного краю – складова літературної освіти школярів загалом та частина краєзнавства зокрема. Сьогодні, як ніколи, саме ця частина курсу літератури може стати тією ланкою, що поєднає читацьке життя школяра з українською та світовою літературою й культурою.

Проте варто визнати, що література рідного краю, попри повсякденне акцентування уваги на відродженні національної духовності, часто залишається відстороненою від навчально-виховного процесу в загальноосвітніх та вищих навчальних закладах [5, с. 12].

**Актуальність дослідження** полягає в тому, що життєтворчість зарубіжних письменників у контексті літературного краєзнавства Вінниччини є недослідженим полем системи уроків української літератури. Ми знаходимо лише загальні теоретичні положення про методику проведення уроків літератури рідного краю в працях провідних учених-методистів В. Неділька, Є. Пасічника, Н. Волошиної, Б. Степани-

шина, Г. Токмань та ін., але вони не стосуються вивчення визначеного матеріалу зі світової літератури.

Проблема вивчення літератури рідного краю акцентувалася методистами завжди як на рівні ідеї, окремих розробок, так і монографій (наприклад, книга Є. Пасічника «Літературне краєзнавство в школі» (Київ, 1965). Однак спеціальні уроки літератури рідного краю було уведено до шкільної програми лише в кінці 80-х років минулого століття.

Аналіз наукових праць дав змогу визначити **чотири етапи розвитку літературного краєзнавства:**

- I етап (з часів античності до 40-х рр. XIX століття) – період формування основ майбутньої теорії літературного краєзнавства;
- II етап (30–40-і рр. XIX століття – I половина XX століття) – час започаткування літературного краєзнавства, у процесі якого відбулося становлення краєзнавства як науки, а також було виокремлено шкільне літературне краєзнавство;
- III етап (60–80-і рр. XX століття) – становлення літературного краєзнавства: розроблення питань змісту, джерельної бази, форм роботи, методів і прийомів навчання літературно-краєзнавчої діяльності;
- IV етап (90-і рр. XX століття – початок XXI століття) – етап удосконалення літературно-краєзнавчої роботи в системі освіти й культури (удосконалення теоретичних основ вивчення літературного краєзнавства в шкільному курсі літератури, використання сучасних досліджень методики зарубіжної літератури для ефективного проведення літературно-краєзнавчої діяльності учнів у загальноосвітніх навчальних закладах) [1, с. 16].

Спираючись на рекомендації класичної методики (О. Бандура, Т. Бугайко й Ф. Бугайко, Н. Волошина, Є. Пасічник, Б. Степанишин та ін.), сучасні науковці (М. Горда, О. Ісаєва, А. Лисенко, О. Куцевол, Л. Мірошніченко, В. Оліфіренко, А. Ситченко, Г. Токмань, В. Шуляр та ін.) розробляють різноманітні теоретико-методичні аспекти: визначення методологічних засад, мети й завдань курсу, його специфіки, кількості годин, окреслення переліку ефективних методів, прийомів, форм роботи, активізації читацької діяльності, підготовки вчителя до викладання курсу, компаративного аналізу творів під час вивчення зарубіжної літератури тощо.

Запропоновано конкретні рекомендації вивчення літератури рідного краю (Л. Башманівська, І. Волинець, Я. Голобородько, В. За-

барний, О. Неживий, В. Романько, Н. Яценко та ін.). Накопичено значний досвід практичної реалізації теоретичних настанов, свідченням чого є розробка регіональних (обласних) програм, курсів. Літературно-краєзнавчі заняття активізують творчу діяльність учнів, посилюють любов до рідного краю, сприяють переростанню її в усвідомлене й продумане почуття патріотизму.

Завдання вчителя літератури – через творчу самореалізацію довести до учня глибинну сутність художнього твору, розкрити єдність тексту й підтексту, визначити місце письменника в літературному процесі [5, с. 76]. Вивчення літератури рідного краю сприяє осмисленню історії рідного краю, його духовного життя, національних традицій, формуванню національної свідомості, патріотизму, є когутнім виховним засобом, що стимулює самовдосконалення й саморозвиток особистості учнів, для яких приклад вихідця з рідного краю слугує дієвою моральною школою.

Розглядаючи вивчення літератури рідного краю в системі особистісно зорієнтованого навчання, виходимо із сутності технології. Особистісно зорієнтоване навчання трактуємо як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня й учителя, кінцевою метою чого є розвиток особистості, становлення суб'єктності учня-читача. Предметні знання, читацькі уміння й навички при цьому виступають засобом досягнення мети.

Відтак метою вивчення літератури рідного краю є становлення суб'єктності учня-читача, засвоєння ідейного й художньо-естетичного змісту творів письменників-земляків як засобу екзистенційного розвитку (Г. Токмань), формування культурно-етнічної ідентичності особистості [6, с. 35].

Метою загальної середньої освіти в Україні є розвиток інтелектуальної, гармонійної, соціально компетентної особистості зі сформованою національною самосвідомістю, яка сприймає себе як суб'єкта державотворчого процесу, є носієм національних і загальнолюдських цінностей. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Державному стандарті базової й повної середньої освіти особливу увагу зосереджено на актуальності формування духовного світу юної особистості в процесі навчання на основі залучення учнів до скарбниці художньої літератури, а через неї – до фундаментальних цінностей культури у взаємодії їхніх національних значень.

Вагому роль у вирішенні окреслених суспільних завдань має літературна освіта учнів, зокрема засвоєння ними шкільного курсу зарубіжної літератури.

Саме в процесі вивчення літератури – рідної й світової – уможливується реалізація проблеми формування школяра як особистості, яка має високий рівень читацької й загальної культури, вишуканий естетичний смак, володіє знаннями про найвищі досягнення світової літератури й культури, зокрема й українського народу, а також здатної до постійного саморозвитку, самовдосконалення [1, с. 3].

Вивчення кожного твору світової літератури як явища національної культури й певної культурної епохи, аналіз утілених у ньому національних, конкретно-історичних і загальнолюдських цінностей передбачає ґрунтовну й систематичну літературну краєзнавчу діяльність школярів на уроках зарубіжної літератури й у позакласній роботі. Адже глибоке й правильне сприйняття й розуміння твору, його повноцінний аналіз залежать від того, якою мірою учні усвідомлюють події, явища, факти, що вплинули на виникнення задуму твору, особливості їх відтворення, специфіку бачення й трактування письменником образів, національного колориту, суспільних відносин, буття, тобто історичного підґрунтя твору й світосприйняття митця слова. Тому проблема вивчення літературного краєзнавства в шкільному курсі зарубіжної літератури є нагальною й вагомою.

На основі вивчення наукової літератури було зроблено висновок про те, що існує необхідність з'ясувати та узагальнити психолого-педагогічні засади літературно-краєзнавчої роботи зі старшокласниками в процесі вивчення зарубіжної літератури, серед яких було виявлено загальнодидактичні, методичні принципи викладання зарубіжної літератури та принципи вивчення літературного краєзнавства.

Дослідження питання літературного краєзнавства в методиці викладання літератури дає підстави стверджувати, що зазначена дефініція має різні тлумачення як дидактична категорія.

Домінує трактування літературного краєзнавства в шкільному курсі зарубіжної літератури як змістової складової частини. Ми солідаризуємось з її думкою, що літературне краєзнавство в курсі зарубіжної літератури розкриває світовий літературний процес у тісному зв'язку з Вінниччиною за певними напрямками, має предмет досліджень, а також сприяє розвитку особистості кожного школяра, підвищенню ефективності засвоєння ним навчального предмета [1, с. 5].

Узаємозв'язки зарубіжних письменників з Вінниччиною в аспекті літературно-краєзнавчої діяльності вважаємо за доцільне вивчати за такими *напрямами*:

І. Життєвий і творчий шлях, доробок зарубіжних письменників, які *мали безпосередні зв'язки з Вінниччиною, а також літе-*



*ратурно-краєзнавчі пам'ятки, присвячені митцям.* Наприклад, самотня постать Тимка Падури – мандрівного поета-торбаніста та лірника – назавжди об'єднала українську та польську культури. Українець за походженням, адже Томаш Падура побачив світ 21 грудня 1801 р. у польській шляхетській родині в містечку Іллінці (сучасна Вінничина) [2, с. 254–255].

Одним з найяскравіших польських поетів-романтиків є Северин Гошинський, життя і творчість якого були підпорядковані одній благородній меті – дати свободу не лише Польщі, а й Україні, на землі якої він народився, виріс, проникся її болем і прагненням волі. Його малою батьківщиною також були Іллінці. Майбутній поет побачив світ у листопаді 1801 р. [2, с. 77–78].

Вінниччина є колискою талановитого польського письменника Аполло Коженювського, який народився 21 лютого 1820 р. (у селі Гоноратка поблизу Оратова) [2, с. 152–153].

Павлин Свенціцький – український письменник польського походження, народився в с. Варшиця, (нині – м. Калинівка, Вінницької обл.) у незаможній польській шляхетській родині [2, с. 299–300].

Ярослав Івашкевич є одним з найбільш відомих у світі польських письменників ХХ ст. Особливі зв'язки поєднують його творчість з Україною. Майбутній письменник народився в 1894 р. у Кальнику на Вінниччині й до 1918 р. майже безвиїзно прожив в Україні [2, с. 133].

У 1821 р., глибокої осені, 28 листопада, у містечку Немирів Подільської губернії в сім'ї небагатих дворян, народився Микола Некрасов [2, с. 240–241].

Під іменем Юрія Клена (1891–1947) увійшов в українську літературу Освальд Бургардт, німець за походженням, а увесь свій поетичний талант віддав Україні, що до останньої своєї години жив спогадами дитинства, яке пройшло на мальовничому Поділлі. Народився він у селі Сербинівці (тепер Жмеринського р-ну Вінницької обл.) [2, с. 39–40].

**II. *Життєпис і творчість зарубіжних митців, опосередковано пов'язаних з Україною.***

Оноре де Бальзак – один з найяскравіших письменників в історії світової літератури. У 1832 р. Бальзак отримав лист з Одеси за підписом «Іноземка» й відповів на нього. Витонченість й аристократизм стилю змусили його миттєво забути манірних герцогинь і маркіз рідної Франції. Згодом він дізнався, що його авторка – дуже родовита й багата жінка Евеліна Ганська, польська графиня, російська піддана,

яка мешкала у Верхівні, неподалік від Києва. Листування й поодинокі зустрічі з нею тривали 18 років.

Письменник двічі відвідав Україну (1847–1848 і 1848–1850 рр.). Загалом він провів тут більше двох років. Перебування в Україні дало йому можливість ознайомитися зі слов'янським світом, до якого він виявляв інтерес. У листах на батьківщину відзначав багатства цієї землі. Бальзак любив Україну. Він називав її прекрасним краєм, мешканці якого самі не знають, серед якої краси живуть. У 1850 р. Оноре з дружиною здійснили подорож до Немирова, де їх приймав у своєму маєтку Болеслав Потоцький. У 1850 р. Бальзак одружився з Евеліною Ганською. Вінчання відбулося 2 березня 1850 р. у костьолі Святої Варвари міста Бердичева.

Один із найвидатніших англійських прозаїків польського походження, Юзеф Теодор Джозеф (Конрад) Коженьовський, народився 3 грудня 1857 р. в Україні в Малій Деревчинці на Вінниччині. Його батько Аполло Коженьовський – польський письменник, про якого згадували вище. Після смерті батьків опікувався хлопцем брат його матері Тадеуш Бобровський, вони жили в селі Новофастів, тепер Погребищенського р-ну [2, с. 159].

Олександр Пушкін – геніальний російський поет, драматург і прозаїк. Його життя і творчість позначені багатоманітними зв'язками з Україною, зокрема Поділлям. У 1820–1824 рр. здійснив 19 подорожей Україною. Кілька разів відвідав Тульчин, а також Брацлав, Липовець, Борщагівку та Ольгопіль [2, с. 281].

Володимир Володимирович Маяковський – поет-новатор, драматург, публіцист, художник, творець оригінальної системи віршування, що помітно вплинула на розвиток модерністської поезії ХХ ст. Упродовж усього життя Маяковський підтримував тісні зв'язки з Україною – він майже щороку приїздив виступати до Києва, Харкова, Одеси, Дніпропетровська, Донецька, Полтави, Житомира, до Криму. У вірші «Борг Україні» поет закликав росіян шанобливо ставитися до українців, вивчити їхню мову – *«величаву і просту»*. Під час своїх поетичних турне Маяковський двічі побував у Вінниці. Перший виступ відбувся 18 лютого 1924 р. у міському театрі. До програми увійшли лекція «Про завдання радянської літератури та критики», читання віршів, уривків з п'єси «Мистерія-буфф», відповіді на записки глядачів. Тут, у Вінниці, зустрівся з поетом М. Голодним. Удруге відвідав місто 20 березня 1928 р. і виступив у Центральній міській бібліотеці ім. К. А. Тімірязєва та повторно – у міському театрі. Цього разу до лекції під назвою «Слухай нове!» поет включив

«розмову-доповідь» про літературний процес у країні, уривки з нещодавно написаної поеми «Хорошо!», вірші переважно сатиричного характеру, відповіді на записки та запитання [2, с. 220].

III. *Відображення українського національного колориту у творчій спадщині зарубіжних письменників.* Олександр Сергійович Пушкін у 10-му розділі «Євгенія Онегіна» описав Тульчин і діяльність П. Пестеля та його сподвижників-декабристів. В епіграмі «Сказали раз царю...» викладено подію, яка відбувалася в Тульчині. Є достатньо переконливі докази того, що тульчинські враження Пушкіна відбилися й у поемі «Бахчисарайський фонтан»: опис батьківського замку Марії нагадує родовий палац С. Потоцької в Тульчині. У поемі «Полтава» майстер малює картину страти гетьманом І. Мазепою В. Кочубея та І. Іскри, яка відбулася 1708 р. поблизу села Боцагівки, нині Погребищенського р-ну. У 1975 р. у Тульчині відкрито музей декабристів, ряд експонатів якого присвячено Пушкіну. У цьому місті встановлено його погруддя, названо вулиці та школи [2, с. 281].

Оноре де Бальзакові запам'яталися мальовничі села, родючі ниви й веселі селяни, життя українського селянина сприйняв як ідилію. Українські враження знайшли відображення в романі «Селяни» (1848) – одному з підсумкових у творчості письменника. Зв'язок з Україною не вичерпується фактами перебування митця на її теренах. Його творчість стала відомою тут завдяки перекладам. Історичний роман «Шуани» Бальзака відтворила українською мовою перекладачка Т. М. Воронович, дружина поета-перекладача Г. П. Кочура, яка народилась у Піщанці на Вінниччині.

Особливими зв'язками з'єднаний р українською землею Шолом-Алейхем. Україна стала не тільки батьківщиною багатьох єврейських письменників, а й центром розвитку нової єврейської літератури, українці неодноразово захищали сільські єврейські родини від зграй погромників і чорносотенців. Так було під час найлютішої хвилі погромів 1905–1906 рр. у Константинівці, Балашівці, Димині та багатьох інших українських селах. Відповіддю передового українського інтелігента на погроми була гнівна новела М. Коцюбинського «Він іде». Своєрідним її продовженням стало сповнене світлої надії оповідання Шолом-Алейхема «Пасха на селі», де йдеться про дружбу українського та єврейського хлопчиків Хведька й Файтла. Побратані діти, узявшись за руки, весело простують назустріч весняному осяйному світу.

В оповіданнях Шолом-Алейхем поряд з вигаданими селами й містечками (Касрилівка, Тунеядівка, Злодіївка) часто зустрічаються реальні – Гайсин, Жмеринка, Вінниця, Гранів, Ямпіль, Теплик, Немирів («Залізничні оповідання», «Німець», «По етапу», «Менахем-Мендл») [2, с. 381].

Уроки літератури рідного краю – складова літературної освіти школярів. 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 краю.

Отже, вивчати твори світових письменників-земляків корисно й цікаво, бо вони приваблюють читачів і різноманітністю тематики, і стилем, і художніми манерами, і широким жанровим діапазоном. Їх твори нададуть змогу учням краще й повніше дізнатися про історичне минуле нашого краю, про наших предків, про видатних людей краю, ближче відчути красу рідної природи.

#### **Список використаних джерел**

1. Волинець І. М. Методика вивчення літературного краєзнавства в курсі зарубіжної літератури в старших класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання (зарубіжна література) / Ірина Миколаївна Волинець ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2008. – 36 с.

2. З-над Божої ріки : Літературний бібліографічний словник Вінниччини / упоряд. й загал. ред. А. М. Подолинного. – Вінниця : Континент–ПРИМ, 1998. – 480 с.

3. Куцевол О. Використання художньо-біографічних джерел при вивченні життєпису Джозефа Конрада / О. Куцевол // Вісник Прикарпат. ун-ту. Філологія. – 2013–2014. – Вип. 40/41. – С. 162–169.

4. Куцевол О. «Усе життя любив він сміх...» : Про єврейського письменника Шолом-Алейхема / О. Куцевол // Почат. шк. – 1996. – № 7. – С. 38–41.

5. Лисенко А. Література рідного краю : теоретико-методичний аспект / А. Лисенко. – Полтава : ПОІППО, 2005. – 60 с.

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

# МЕТОДИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ



**Олександра Дублянська**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф. Куцевол О. М.)*

## **СИСТЕМА РОБОТИ НАД ОБРАЗАМИ-ПЕРСОНАЖАМИ В ПОВІСТІ ГРИГОРА ТЮТЮННИКА «КЛИМКО»**

Осягнути масштаби таланту Григора Тютюнника можна тільки за допомогою глибокого вивчення його життєвого й творчого шляху. Для нього це є неподільною єдністю. Недарма О. Неживий стверджував, що саме із життєвих вражень, особливо дитинства та юності, викристалізувалась його художня майстерність [5, с. 3].

Вивчення творчості Григора Тютюнника в школі є важливою складовою літературної освіти, адже його проза пройнята життєвим реалізмом, який учні мають зіставляти з актуальними проблемами сьогодення. Серед дослідників Тютюнникової творчості літературознавці Г. Аврахов, І. Дзюба, Р. Мовчан, А. Ремша, В. Литвин, О. Соловей та ін. Особливе значення для нашого дослідження має монографія О. Неживого «Життя в слові: Джерелознавча проблематика творчості Григора Тютюнника» [5], у якій автор окреслює постать Григора Тютюнника з найрізноманітніших кутів зору його світобачення. Методичний аспект проблеми аналізували у своїх дослідженнях Л. Брюховецька, М. Кудрявцев, О. Куцевол, О. Мандич, Г. Ткачук та ін.

Варто зазначити, що серед актуальних методичних проблем шкільної літературної освіти є організація роботи над образами персонажами малої прози. Саме тому **мета статті** – розробити систему роботи над образами персонажами з повісті «Климко» Григора Тютюнника.

Основні персонажі в Григора Тютюнника – це простий люд. Сюди належать каліки, сліпі, німі, тобто скривджені долею. Особливо емпатійно письменник змальовував сиріт повоєнного часу, їхні безпросвітні злидні. За словами Л. Брюховецької, ці люди живуть високодуховним життям і не піддаються «ідеалам» [1, с. 16].

Обираючи найзвичайніші ситуації, автор зміг створити прості, водночас яскраві та індивідуально неповторні характери. Солідаризуємося з думкою І. Дзюби, який вказує на те, що «герої в Гр. Тютюнника цілісні, вони несуть певну ідею, утілюють собою щось, що не лише яскраво вирізняє їх, а й підносить до певного рівня філософського узагальнення. Так, наприклад, Климко – світла, незахищена в цьому світі душа («Климко»); Маркіян – людина-гвинтик («Поминали Маркіяна») тощо» [2, с. 2]. Образ дитини для письменника є найулюбленишим. Саме в ньому він передав свої найтонші й найглибші почуття. Це були голодні підлітки, чії батьки якщо не загинули на фронті, то були знищені в сталінських таборах.

Г. Ткачук зазначає, що «Григор Тютюнник – письменник для всіх. Його художня спадщина гармонійно вписується в навчально-виховний процес, має неперевершений морально-етичний потенціал, водночас магічну привабливість для школярів різного віку. Об'єктом його творчості була Людина: маленька, юна, доросла» [7, с. 14].

Повість «Климко» Григора Тютюнника вивчається в 7 кл. На неї відведено 4 години. Звичайно, перший урок має бути присвячений знайомству учнів з біографією й творчістю письменника.

На другому уроці продовжуємо вивчати твір, але вже в цілісному аспекті. Тема заняття може бути така: «Урок доброти, чуйності, турботи про рідних». Реалізація виховної мети зосередить увагу дітей на таких морально-етичних категоріях, як мораль, етика, чуйність тощо.

А вже на третьому уроці потрібно детально розглянути образ головного героя Климка, уплітаючи його в загальну канву повісті. Саме цей персонаж уособлює ідеал доброти. Навколо нього будується загальна картина всіх героїв, їхні основні характеристики.

На нашу думку, на такому уроці вчителю варто використати *прийом словесного малювання* на етапі *закріплення знань, умінь і навичок*. Є. Пасічник зазначає: «Спочатку учні вичленовують взаємно пов'язані між собою картини й придумують до них заголовки, потім міркують над тим, як би вони намалювали ці картини, на які б деталі звернули увагу, що показали б на першому й що на другому плані, як би розкрили психологічний стан героїв» [6, с. 296].

Спираючись на напрацювання О. Мандич, учителя-методиста Квасилівського НВК «Школа-ліцей» Рівненської обл., ми видозмінили *метод словесного малювання*, який вона подає у своєму конспекті [4, с. 12]:

- Заплющіть очі, уявіть собі образ Климка. Який він? Який має зріст, колір волосся, очей, вираз обличчя? У що вдягнений?
- А тепер порівняйте свої описи з описами автора. Знайдіть у творі відповідну цитату, де Гр. Тюпюник змальовує героя (*пошуково-дослідницьке завдання*).

Після цього вчитель може перевірити *домашнє завдання* (порівняння усного опису учнів з їхніми ілюстраціями, а саме портретом Климка):

- Чи намалював хтось з вас портрет Климка? Яким ви його уявляли (*демонстрація малюнків*, аргументація, чому саме таким намалювали).
- А ось таким Климка зобразив професійний художник Володимир Савадов (*робота з ілюстрацією*).
- Які відчуття викликав у вас цей малюнок?

Далі радимо використати *технологію* під назвою «*Естафета доброти*» (учні дають відповідь на запитання до ілюстрацій повісті, визначаючи головні риси характеру Климка та інших персонажів, підбирають назву до кожного малюнка, записують їх у зошиті).

Щоб повніше розкрити образ Климка, варто використати *вправу «Цікаві букви»*. Учні мають розшифрувати кожен букву імені «Климко». Потрібно назвати риси характеру хлопчика, наводячи епізоди з тексту (учні працюють групами).

Наведемо зразок виконання вправи:

**К** – кмітливий

**Л** – лагідний

**И** – –

**М** – мужній

**К** – комунікабельний

**О** – оптимістичний

На етапі *закріплення знань* можна *попрацювати з порівняльною таблицею*, у якій записують риси, учинки двох друзів – Климка та Зульфата. Доцільна *робота з текстом* (цитування). Наприклад:

	<i>Характеристика Климка</i>	<i>Характеристика Зульфата</i>
Портрет і зовнішність героїв	• «Климко йшов босий, у куцях штанчатах, старій матросці, що була колись голубою, а тепер стала сіра, та ще й у дядьковій Кириловій	• «Зульфат був дужий хлопчик, хоча й нижчий від Климка, вважай, на голову».

	<p>діжурці».</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Климко усміхнений, мовчазний і синьоокий».</li> <li>• «Він дуже зрадив Зульфатові й мовчав тільки тому, що завжди був небалакучий у товаристві».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Вузькі й такі чорні, що аж різучі, Зульфатові очі на мить заплющилися (так він робив завжди, коли йому треба було поміркувати) ...»</li> </ul>
--	--	--

Також можна провести й *нетрадиційний урок* у вигляді **прес-конференції**. Ми запрошуємо в гості Климка, й учні ставлять йому запитання (їх готують удома, бо це було домашнім завданням). Наприклад, можна використати для інтерв'ю такі запитання:

- Для тебе Зульфат – справжній друг?
- Що змусило тебе вирушити в подорож до Слов'янська?
- Що ти відчував, коли помер дядько Кирило?
- Що ти можеш сказати про чеха, який зустрівся тобі на шляху?

На етапі засвоєння нових знань учитель пропонує учням **роботу в групах** і виконання такого **пошукового завдання**: «Дослідіть, як у стосунках героїв твору виявляється доброта, чуйність і милосердя персонажів». І перераховано таких героїв:

- Климко й дядько Кирило;
- Тітка Марина та Климко;
- Климко й Зульфат;
- Климко, швець та дівчинка;
- Хлопці й учителька з немовлям.

На етапі закріплення знань можна застосувати **літературний диктант**, який матиме тісний зв'язок із самим текстом. Ця вправа допоможе ще раз повторити відомості про всіх персонажів і їхні риси. Наприклад:

**Літературний диктант.** За поданими висловленнями з'ясуйте, хто з героїв твору до кого виявляє турботу.

1. «Можє б, ти до мене перейшов? Куди ж тобі тепер діватися? Хто тепер тебе догляне?» (тітка Мотя до Климка).

2. «Не треба вам нічого промінювати, а переходьте... переходьте жити до нас. Ми вам помагати будемо, маленьку глядітимемо...» (Климко із Зульфатом до Наталії Миколаївни).

3. «Лежи, лежи... Куди ж ти підеш отакий немічний. Підчинишся трохи, тоді й підеш» (тітка Марина до Климка).



4. «Тільки накинь зараз на себе старе шмаття якесь або хусткою великою записся, щоб ні лиця, ні очей не видно було» (швець до дівчини).

5. «...житимемо втрьох, будеш нам за рідного сина... У школу тебе оддамо...» (тітка Марина до Климка).

Отже, на цьому уроці ми досліджуємо основні риси головного персонажа Климка, який утверджує ідеал доброти та милосердя. Словесник має розкрити цей образ у взаємодії з іншими героями повісті.

На останньому уроці узагальнюємо знання учнів про повість «Климко» й про творчість Гр. Тютюнника. Зокрема, учитель повинен схарактеризувати особливості мови персонажів та роль художньої деталі в тексті.

Гр. Тютюнник зображує у творах внутрішньо сильну особистість, яка, незважаючи на життєві обставини, виживає й бореться за своє щастя й долю. Духовний світ героїв Гр. Тютюнника надзвичайно багатий, а морально-етичні критерії містять найголовніше: прагнення бути потрібним людям, жити чесно, робити добро, знаходити радість у праці, уміти відчувати прекрасне.

Солідаризуємося з думкою І. Дзюби, який наголошує: «Головне в Григора Тютюнника – усе-таки не минуці форми соціального й етнографічного побуту, а стала людська природа й вічні проблеми людського буття та його цінності – те, що буде важливим завжди» [2, с. 41].

#### **Список використаних джерел**

1. Брюховецька Л. Григір Тютюнник : «Пишу – і плачу, пишу – і радію» / Л. Брюховецька // Кінотеатр. – 2008. – № 3. – С. 16–21.
2. Дзюба І. Великий людинознавець : До вивчення творчості Григора Тютюнника / І. Дзюба // Урок української. – 2003. – № 3. – С. 38–41.
3. Куцевол О. Використання творів «поетичної критики» при вивченні життєпису Григора Тютюнника / О. Куцевол // Григір Тютюнник. Нові дослідження і матеріали : наук. зб. до 80-річчя від дня народж. Григора Тютюнника / упор. О. Неживого. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2012. – С. 222–233.
4. Мандич О. Види робіт на мотиваційному етапі особистісно зорієнтованого уроку / О. Мандич // Бібліотечка «Дивослово». – 2012. – № 9. – С. 10–14.
5. Неживий О. Життя в слові : Джерелознавча проблематика творчості Григора Тютюнника : монографія / О. Неживий. – Київ : ВЦ «Академія», 2014. – 224 с.
6. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти / Є. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 364 с.

7. Ткачук Г. Твори Григора Тютюнника у духовному становленні молодшого школяра : позакласне читання / Г. Ткачук // Почат. шк. – 2012. – № 4. – С. 14–17.



## Юлія Кравченко

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. наук, проф. Куцевол О. М.)*

### **ЛІРИКА ОЛЕНИ ВІТЕНКО НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

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 краю. Сьогодні, як ніколи, саме ця частина курсу літератури може стати тим містком, який поєднає читацьке життя школяра з всеукраїнською літературою та культурою.

На сучасному етапі розвитку освітнього простору одним зі способів активізації навчальної діяльності учнів є використання інформаційних технологій. Можливості інформаційних технологій як інструменту діяльності людини й принципово нового засобу навчання приводить до появи нових методів, засобів, організаційних форм навчання й контролю. Упровадження в освітній процес електронних інформаційно-освітніх ресурсів, зокрема електронних підручників, сприяє розвитку науково-дослідної діяльності учнів, підвищенню їхніх пізнавальних та професійних інтересів. Теоретичні й методичні засади розробки та застосування електронних підручників розглядали у своїх працях В. Агеєв, О. Бочкарьов, О. Красних, Т. Дацко, Л. Зайцева, В. Щербаков, О. Козлов, Є. Солодова, Є. Холодов, Б. Глазов, Д. Ловцов, С. Михайлов, А. Сухов, Г. Краснова, О. Беляєв, О. Соловов, О. Тищенко, В. Щербаков, Ю. Капустін та ін. Однак предметом спеціального дослідження досі не стала проблема укладання електронного підручника з літературного краєзнавства Вінниччини. Це й зумовило **актуальність нашої статті.**

Вона також пов'язана зі світовими процесами, які не можуть не впливати на формування освітнього простору української школи. Серед загальноцивілізаційних тенденцій виділяють глобалізацію суспільного розвитку та перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій. Це й детермінує необхідність перегляду усталених норм викладання й вивчення літературного краєзнавства. Тому вчителю-словеснику пропонується методика вивчення літератури рідного краю на основі використання інноваційних педагогічних технологій.

Оскільки обрана нами тема недостатньо досліджена, це зумовлює **мету статті** – з'ясувати специфіку вивчення лірики поетеси-подільки Олени Вітенко на уроках літературного краєзнавства в середній школі та розробити методичні рекомендації у формі електронного посібника.

Мета дослідження може бути досягнена завдяки реалізації комплексу **завдань**:

- 1) розкрити особливості вивчення літературного краєзнавства в школі;
- 2) з'ясувати специфіку та структуру уроків літератури рідного краю;
- 3) проаналізувати методичні рекомендації щодо уроків вивчення творчості митців Вінниччини;
- 4) створити підрозділ електронного посібника – інтерактивну презентацію, що допоможе вчителю-словеснику реалізувати креативний підхід до вивчення учнями середньої ланки лірики Олени Вітенко.

**Об'єктом дослідження** є лірика Олени Вітенко.

**Предмет роботи** – прийоми й методи, які доцільно застосовувати під час вивчення творів літературного краєзнавства.

Вивчаючи твір літератури рідного краю, учень спочатку на емоційному рівні сприймає факт своєї причетності й присутності в описаному письменником краї, а згодом осмислює цей факт, розмірковуючи й порівнюючи враження письменника-краянина, відбиті в конкретних творах, та власні про навколишній світ і про себе в ньому.

Для вивчення лірики О. Вітенко на уроках літературного краєзнавства в середній школі пропонуємо використати нашу методичну розробку уроку з використанням мультимедійної презентації.

**Тема уроку:** Лірика поетеси-подільки Олени Вітенко. *«Душа співає, не мовчить...»*.

**Мета уроку:** ознайомити учнів з життям і творчістю О. Вітенко, поглибити їхні знання про поезію рідного краю; формувати вміння

аналізувати віршовані твори, удосконалювати навички виразного читання поезії, збагачувати активний словник школярів, прищеплювати любов до поетичного слова, пробуджувати інтерес до літературної творчості.

**Тип уроку:** урок вивчення нового матеріалу.

**Методи й прийоми:** слово вчителя, евристична бесіда, робота з епіграфом, робота з картками-враженнями, імітаційна гра, мікрофон, гра буриме.

**Обладнання:** портрет мисткині, збірки її творів, магнітофон, аудіозаписи класичної музики, мультимедійна презентація, фотографії О. Вітенко.

**Епіграф:**

*«Душа співає, не мовчить,  
Молитва в піднебесся лине.  
Життя – така коротка мить...  
В ній невмируща Україна».*  
Олена Вітенко

На етапі мотивації навчальної діяльності пропонується емоційне налаштування на урок. Найкраще для цього використати традиційні методи та прийоми: *слово вчителя* та *робота з епіграфом*, а також інноваційні, зокрема робота з *картками-враженнями*. Для того, аби учням було цікаво, пропонуємо розробити *картки-враження*, на яких вони в довільній формі зможуть записувати свої думки з приводу віршів О. Вітенко, створювати палітру настроїв, розфарбовуючи їх у різні кольори, ділитися власними емоціями з однокласниками.



На етапі засвоєння нових знань, умінь та навичок пропонуємо представити учням *емоційну, у нарисовій формі розповідь* про основні події життя письменниці, що супроводжуватиметься *мультимедійною презентацією* з деяких сторінок електронного підручника, що містять фото поетеси, ілюстрації чи підібрані картини й світлини до її віршів. Учительський досвід засвідчує, що використання мультимедійних презентацій сприяє поєднанню цікавої різноманітної текстової інформації, аудіо- та відеонаочності. Це особливо важливо на уроках літературного краєзнавства, оскільки учні не всіх регіонів України мають спеціальні посібники, що характеризують творчість письменників-земляків. На жаль, не всі бібліотеки укомплектовані достатньою кількістю творів митців-краян. У такій ситуації електронний посібник з доцільно підібраним і скомпонованим матеріалом буде допомогою вчителю-словеснику для проведення уроків літератури рідного краю. Сторінки такого електронного посібника можна роздрукувати, а окремі слайди використати як роздавальний матеріал.

Далі учні аналізуватимуть лірику Олени Вітенко. Пропонуємо звернути увагу на поезію «Моя Україна». Після *виразного читання* поезії дітям пропонується *завдання на знаходження асоціацій* – створити власний образ України: на блакитно-жовтому постері написати, що означає Україна для них та їхньої родини. Це сприятиме реалізації виховної мети уроку, адже на уроках вивчення літератури рідного краю неможливо не торкнутися патріотичних почуттів.

У поезії Олени Вітенко «Волошки і льони» акцентуємо увагу читачів на міжпредметних зв'язках. Пропонуємо пригадати, на яких територіях ростуть ці квіти й з чим вони асоціюються в ліричній героїні.



**ВОЛОШКИ І ЛЬОНИ**

Щедротами краси земля багата,  
Волині плеса — батьківщина тата.  
В Подільськiм краї — мамина родина,  
Полісся і Поділля — Україна!

Кличе простір неозорий,  
Ланом хвиля грає.  
Стати б маківкою в полі,  
В ріднім серцю краї.

Вдивляюсь в очі тата на світліні...  
Роки-стежки ввібрали синь Волині:  
Полів — озер-льонів рясну сльозу...  
Про батька пам'ять в серці бережу.

Подільський край вітання шле Волині —  
Цвітуть в моїх очах волошки сині.  
В сім'ї зростають доні і сини,  
І знов блакить: волошки і льони.

На етапі закріплення нових знань, умінь та навичок, окрім аналізу творів та підсумкової бесіди, пропонуємо використання інтерактивних методів і прийомів, а саме *автентичної бесіди*, у якій учні характеризують вірші з доробку О. Вітенко, найближчі їм за світовідчуттям; *підбору й коментарю ілюстрацій до поезій мисткині*. Прийом «*Мікрофон*», що передбачає відповідь на запитання: «Який твір нашої землячки вразив вас найбільше й чим?», дозволить висловитися всім охочим.

*Імітаційна гра «Інтерв'ю мисткині»* дасть можливість кільком учням зануритися у творчу лабораторію поетеси, випробувавши себе в ролі журналістів та О. Вітенко. Учасники групи «журналістів» моделюють запитання до письменниці, а ті, хто вжився в її роль, шукає в її творах та в періодичній пресі вірогідні відповіді на них. Глядачі спостерігають за ходом імітаційної гри, а згодом оцінюють виконавців кожної ролі.

*Написання буриме.* Для того щоб отримати більше досвіду й попрактикуватися в написанні віршів, існує літературна гра – буриме. Суть її полягає в тому, що необхідно скласти вірші на задані рими. Слова намагаються підбирати важко поєднувані, часом навіть несподівані. У рідкісному випадку їх можна відмінювати, міняти місцями. Іноді завдання ускладнюється ще прив'язкою до певної тематики. Найчастіше твори виходять легкими, жартівливими. Пропонуємо скласти буриме за римами з поезії О. Вітенко «Мое село, моя родино»: *родина – України, благословляла – розцвітала, шлях – піснях, землі – журавлі, родино – стежина*.

Насамкінець хочемо висновкувати, що вивчення лірики О. Вітенко на уроках літератури рідного краю в середній школі потребує вдалого поєднання традиційних та інноваційних методів вивчення літератури, адже головне – зацікавити учнів життям і творчістю письменників Вінниччини.



## Марія Кравчук

*здобувач ступеня вищої освіти магістр  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. н., проф. Куцевол О. М.)*

### МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ТРАНСПОЗИТИВНОЇ ЛІРИКИ

Розвиток літератури в усі часи відбувався в тісному взаємозв'язку з живописом, музикою, скульптурою. Синкретичні процеси між різними видами мистецтва зумовили виникнення інтермедіальності – особливого типу внутрішньотекстових взаємозв'язків у художньому творі, який ґрунтується на взаємодії художніх кодів різних видів мистецтв та творить «метамову» культури [4, с. 153]. Це явище тісно пов'язане з поняттям «транспозитивна лірика» – творами, присвяченими певному артефакту – «якомусь іншому мистецькому творові, будь-то поезія, роман, симфонія, опера, а чи картина, скульптура, архітектурна пам'ятка» [1, с. 12].

В українській літературі зустрічаємо чимало зразків транспозитивної лірики. Серед таких явищ поезії І. Франка («Данилові Млаці», «Молодому другові», «Сікстинська Мадонна», «Янусова брама в Римі», «Ганнібал у храмі Юнони»), М. Рильського («Афродіта Мілоська», «Сікстинська Мадонна»), Л. Костенко («Скіфська баба», «Був Ірод і була Іродіяда», «Брейгель», «Падіння Ікара», «Брейгель. Шлях на Голгофу») та ін. [2, с. 284; 3, с. 143] та ін.

Теоретико-літературознавчі дослідження явища транспозитивної лірики активізувались наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Більшість учених приділяла увагу лише теоретичному аспекту питання (О. Башкирова, Н. Гаврилюк, І. Качуровський), зокрема розгляду явища екфразису та його трансформацій у літературних творах (Л. Геллер, Л. Генералюк, В. Просалова). Натомість методика вивчення транспозитивної лірики в шкільному та університетському курсі української літератури до сьогодні не становила предмета спеціального дослідження. Саме це й зумовило **актуальність нашої статті**.

**Мета дослідження** – окреслити особливості методики вивчення транспозитивної лірики на уроках української літератури в середній загальноосвітній школі.

При вивченні транспозитивної лірики учні обов'язково попередньо знайомляться з твором іншого виду мистецтва, що зумовлює розгляд поезії в межах герменевтичного кола «художник – поет – читач». Важливо враховувати, що письменник, сприймаючи твір іншого виду мистецтва, відчуває особливі емоції, які відтворює в поезії. Таким чином, він перебуває під впливом живописця, його уяви та мети, яка спонукала його до написання картини. Читач же піддається одночасного впливу як митця, так і поета. Аналізуючи творчий задум маляра та письменника, ми наближаємося до осмислення транспозитивної поезії. У цьому й полягає специфічність рецепції транспозитивної лірики, оскільки для того, щоб свідомо сприйняти поезію, учень повинен зрозуміти та осмислити творчий задум художника та поета.

Професор Г. Токмань зазначає, що навчальною програмою з української літератури передбачено вивчення поезій різного рівня складності, і розмежовує їх на дві групи: слухова, «двері якої широко розчинено», та лірику «не для всіх і із замкненими дверима» [5, с. 157]. Саме з останньою групою ми й співвідносимо транспозитивну лірику, оскільки читачам може бути складно самотійно досягнути творчий задум поета та виокремити мистецький образ, який є в такій поезії головним.

Ураховуючи особливості вивчення транспозитивної лірики в шкільному курсі української літератури, можемо стверджувати, що цей процес має відбуватися за певним алгоритмом. Беручи за основу етапи вивчення лірики, розроблені в методичній науці, пропонуємо



такий *алгоритм*, відображений на рис. 1:

**Рис. 1.** Алгоритм вивчення транспозитивної лірики.



На нашу думку, ознайомлення учнів-читачів із твором іншого виду мистецтва має передувати текстуальному опрацюванню поезії. Це зумовлюється тим, що на початку вивчення літературного твору учні повинні безпосередньо сприйняти його першоджерело, сформулювати власне враження про нього, дати йому оцінку як явищу мистецтва. На цьому етапі найбільш оптимальними прийомами навчальної діяльності є *культурно-історичний коментар, мистецтвознавчий коментар про автора, робота з репродукціями картин, усне малювання, рольова гра «Відвідувач картинної галереї» («Перед архітектурною, скульптурною пам'яткою»)*.

Наступним етапом є рецепція транспозитивної лірики. Шкільний досвід показує, найефективнішим прийомом роботи буде *виразне читання поезії вчителем*, оскільки так діти краще зможуть сприйняти твір. Окрім цього, дієвим також буде використання *стереоскопічного читання та виразного читання поезії підготовленим учнем*. Після ознайомлення старшокласників із транспозитивною лірикою важливою є *емоційна пауза*, оскільки реципієнти повинні мати деякий час на осмислення авторського бачення мистецького твору та переживання емоцій, які викликає поезія.

Успішність проведення попередніх етапів забезпечує злагоджену та продуктивну роботу над аналізом транспозитивного твору. Для того, щоб не відривати розгляд поезії від її першоджерела, варто використати елементи *культурологічного аналізу*. Знаходячи «живописність» або «музичність» поетичних рядків, учні мають виявити спільні риси у творах, що виражені в єдиній системі образів. Порівняння «мов» різних видів мистецтва допоможе учням глибше відчувати ліричний твір, поглибить його осягнення. Це, на нашу думку, сприятиме цілісному осмисленню ліричного твору в широкому мистецькому контексті, збагачуватиме естетичний досвід.

Окрім цього, при вивченні транспозитивної лірики одним із найважливіших є *компаративний аналіз*. Це зумовлено тим, що реципієнт має осягнути твори двох різних мистецтв. Щодо такої поезії логічним буде визначення контактних зв'язків між творами та їхніми авторами. Необхідно також провести чітку межу між творчими задумами поета та маляра. Учні повинні виокремити те, про що хотів сказати нам поет і те, що намагався передати художник через кольори, лінії, форму тощо.

Метою наступного етапу вивчення транспозитивного твору є формулювання висновку, який би дав максимальне уявлення про те, чи зміг поет передати словами творчий задум автора першоджерела.

Для цього найбільш ефективними буде *аналітична, інтеркультурна* (діалог між представниками різних культур) *бесіда*; використання такі прийомів, як *мозковий штурм*, «*Акваріум*», «*Мікрофон*», які допоможуть учням узагальнити вивчене на уроці на основі порівняння двох творів мистецтва.

Без закріплення результатів роботи над транспозитивною лірикою неможливе максимальне засвоєння учнями матеріалу. Саме для цього й призначений етап творчої діяльності. Він має на меті організацію роботи класу так, щоб через вираження своїх творчих умінь та здібностей школярі змогли ще раз усвідомити оригінальність та унікальність транспозитивних творів у літературі. Для реалізації цієї мети варто використати такі прийоми навчальної діяльності, як написання *есе* або *власної транспозитивної поезії*, організація *проектної діяльності*, використання *інформаційно-комунікативних технологій*, серед яких проведення *веб-квестів* за темою уроку.

У шкільному курсі української літератури вивчення транспозитивної лірики не виокремлюється серед програмового матеріалу. Для 5–9 класів опрацювання таких творів не передбачено. Однак можливим є розгляд транспозитивної лірики того чи іншого автора, що вивчається, у контексті його творчого доробку. Для старших класів програмою визначено вивчення сонета І. Франка «Сікстинська Мадонна» та поезія М. Вороного «Іванові Франкові». Крім цього, на уроках вивчення життєпису та творчості М. Рильського доцільним буде згадати про його транспозитивні твори. Також учителю необхідно відзначити місце такої лірики у творчій спадщині поетів празької школи (Є. Маланюка, Олега Ольжича) та поетів-шістдесятників, таких як В. Симоненка, М. Вінграновського, Л. Костенко.

На нашу думку, при вивченні сонета І. Франка «Сікстинська Мадонна» найбільш ефективним буде проведення *уроку-віртуальної екскурсії* на тему «Поезія – це живопис, який можна почути». Це зумовлено тим, що для кращого сприймання вірша учні повинні ознайомитися з картиною, яка стала її основою.

У підготовці віртуальної екскурсії вчителів стануть у нагоді програми Photo 3D album та експозиції на спеціальних сайтах *Google Arts&Culture* (<https://www.google.com/culturalinstitute/beta/u/0/asset/hesistine-madonna/CgEiMJRg7ZS6DA>) та *Staatliche Kunstsammlungen Dresden* (<http://skd-online-collection.skd.museum/de/contents/show?id=372144#longDescription>).

Така робота має виконуватися в певній послідовності. Передусім учні мають ознайомитися з мистецьким контекстом доби та постаттю

живописця. Для цього можна використати *випереджувальне завдання з мистецтвознавчим коментарем* під час якого десятикласники самостійно готують *мультимедійну презентацію* про Рафаеля Санті та його творчість.

Безпосередньо віртуальна екскурсія має супроводжуватися *маршрутним листом* із завданнями та запитаннями, відповіді на які учні дадуть у процесі ознайомлення з картиною та сонетом. Наводимо зразок орієнтовних запитань маршрутного листа:

- Що зображено на полотні епохи Ренесансу?
- Які кольори використано для змалювання Мадонни?
- Які емоції та думки викликає у вас картина?
- Визначте версифікаційні особливості сонета.
- Випишіть художні засоби, за допомогою яких І. Франко створює образ Мадонни.

Окрім вищезазначених методів та прийомів навчальної діяльності, на нашу думку, при проведенні уроку-віртуальної екскурсії з вивчення транспозитивної поезії І. Франка можна також використати такі методи, прийоми і форми навчальної діяльності, як *репродуктивна бесіда, слово вчителя, культурно-історичний коментар, стереоскопічне читання, бесіда для з'ясування первісного читацького враження, словникова робота, робота в групах, робота з пам'яткою, робота з епіграфом, творче домашнє завдання* та ін.

Отож, явище транспозитивної лірики є своєрідним запрошенням його реципієнтів до реалізації міжмистецького діалогу, обміну враженнями з приводу роботи художника, розгортання її семантики. Як специфічний вид взаємодії словесного та інших видів мистецтв, вивчення транспозитивної поезії потребує оригінального підходу в методиці.

Питання транспозитивної лірики, безумовно, заслуговує детального дослідження в літературознавстві та методичній науці. Її вивчення потребує врахування літературознавчої й мистецтвознавчої специфіки та особливого підходу до її розгляду в шкільному курсі української літератури, а тому актуальність вивчення питання методистами тільки зростає.

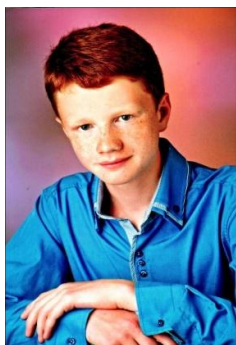
#### Список використаних джерел

1. Качуровський І. Генерика і архітектоніка / Ігор Качуровський. – Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2008. – 376 с.
2. Качуровський І. Транспозитивна лірика / Ігор Качуровський // Пам'ятки України. – 2001. – № 1/2. – С. 12–13.

3. Лесин В. М. Екфразис / Василь Максимович Лесин // Українська літературна енциклопедія : в 5 т. / редкол.: І. О. Дзевєрін (відп. ред.) та ін. – Т. 2 : Д – К. – Київ : Голов. ред. УРЕ ім. М. П. Бажана, 1990. – С. 142–143.

4. Тишуніна Н. В. Методологія інтермедіального аналізу в світє міждисциплінарних дослідвань / Н. В. Тишуніна // Методологія гуманітарного знання в перспективє ХХІ века : К 80-лєтїю профєссора Мойсея Самойловича Кагана : матер. Міждунар. науч. конф. (18 мая 2001 г., Санкт-Петербург). Серія «Simposium». – Вып. 12. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербург. философ. общ-во, 2001. – С. 149–154.

5. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Ганна Леонїдівна Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.



### Дмитро Луняка

*учень ІІ класу гуманітарної гімназії № 1  
імені М. І. Пирогова Вінницької міської ради  
(Наук. керівн. – докт. пед наук, проф. О. М. Куцевол)*

## **ЖИТТЄВІ ІСТОРІЇ СУЧАСНИКІВ У ЛІРИЦІ СЕРГІЯ ЖАДАНА (НА МАТЕРІАЛІ ЦИКЛУ «ЧОМУ МЕНЕ НЕМАЄ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ» ЗІ ЗБІРКИ «ЖИТТЯ МАРІЇ»)**

Сергій Жадан – яскравий представник молодї української письменницької генерації. Народився 23 серпня 1974 р. у Старобільську Луганської обл. З «Енциклопедії сучасної української літератури» та довідки з книги «Літературна дефіляда: Бібліотека “ЛітАкценту”» дізнаємося, що він закінчив факультет українсько-німецької філології Харківського національного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди, а згодом аспірантуру, захистив кандидатську дисертацію за творчістю Михайля Семенка (2000) й отримав звання кандидата філологічних наук. Працював викладачем в альма-матер, а з 2004 р. – на творчій роботі, успішно займається літературною діяльністю [11; 5, с. 526–527].

І хоча йому зараз лєдь за 40, у своєму доробку він має вже значну кількість творів: 14 поетичних збірок, кілька збірок оповідань, повістей, 4 романи та переклади зарубіжних письменників. Своєю багатогранністю С. Жадан підтверджує численними перекладами з лірики М. Свєтліцького, Ч. Буковськи, П. Цєляна, Р. М. Рільке та Ч. Мілоша.

Як бачимо, цікаві постаті зарубіжних поетів, кілька мов – німецька, польська, білоруська. Твори самого С. Жадана вже перекладено 13 мовами, завдяки чому він має значну популярність у Польщі, Білорусії, Росії та інших країнах.

І хоч постать митця вже досить міцно утвердилась у сучасній українській літературі й він є лауреатом численних національних та міжнародних премій і конкурсів, зокрема дворазовим переможцем конкурсу «Книжка року» за версією ВВС (2006 р. – «Капітал», 2010 р. – «Ворошиловград»), проте ще немає однастайності в оцінці його творчості. За С. Жаданом закріпилась репутація епатажної особистості, оскільки вживав у художніх творах нецензурщину, висловлював іронію щодо деяких мистецьких канонів, явищ і постатей (Є. Баран, А. Біла, Я. Голобородько, В. Моренець, М. Сулима та ін.). Через епатажність його ранніх поезій у літературознавчих колах поета називали «виразником духовної безпритульності» (Р. Харчук) [14, с. 212], «сумним клоуном, панком і революціонером безпритульного покоління, Вічним Підлітком» (Т. Гундорова) [1]. Вельми оригінально й метафорично висловився про Жаданову творчість патріарх української прози П. Загребельний: «Жадан жадає (зверніть увагу: Жадан – жадає) коли не вистрибнути <...>, то бодай виповзти за межі крейдяного кола того маразму, у якому було приречене народитися, а тоді й жити покоління нашого автора» [3, с. 229].

Таким чином, склались **суперечності**: між

\* сформованим ярликом, що закріпився за С. Жаданом як за епатажним автором, який, з одного боку, кон'юктурно зорієнтовує свою поезію, не перевантажену змістом і насичену сленгом та іронією, на розважання молодіжної аудиторії, із твердженням про те, що Жаданова лірика містить глибокі розмисли над вічними філософськими проблемами й гострими соціальними подіями нашого складного часу;

\* необхідністю адекватно осмислити поезію С. Жадана, написану в умовах так званої «гібридної» війни, та недостатнім ступенем дослідженості цих віршів.

**Метою нашої студії** є аналіз образно-тематичної палітри циклу «Чому мене немає в соціальних мережах» зі збірки «Життя Марії», з'ясування погляду ліричного героя на розказані ним життєві історії своїх сучасників.

Збірка С. Жадана «*Життя Марії*» (2015) – одна з останніх у його доробку. Її редактор О. Бойченко в анотації до книги, що більше схожа на ліричні розмисли, розкриває авторський задум: «Найлегше

заняття в часи війни – ненавидіти чужих. Найважче – досягати порозуміння. Навіть зі своїми. Але треба намагатися, інакше війна ніколи не закінчиться. А щоб порозумітися, необхідно розмовляти. З ким завгодно, як завгодно й про що завгодно. Головне – не втрачати людяності, тобто любові й уваги» [2, с. 4]. Л. Литвин називає «Життя Марії» «поетичною рефлексією українського буття й нової екзистенційної реальності, у якій війна стала маркером тотальної суспільної й духовної кризи. Вона відбиває активний авторський пошук нових світоглядних орієнтирів та адекватних для їхнього втілення авторських образів» [7, с. 366–367].

Збірка «Життя Марії» – це тринадцята книга віршів автора, у ній 60 нових текстів та 20 власних перекладів польського поета Ч. Мілоша й вірша «Благовіщення» Р. М. Рільке (із циклу «Життя Марії»). В одному з інтерв'ю С. Жадан розповів, що писав ці твори впродовж 2014 року й народились вони в поїздках у зону АТО чи на іноземні фестивалі, де йому неодноразово доводилось говорити з людьми про Україну та буремні події в ній.

За словами автора, поезія в збірці майже вся розміщена в тому порядку, у якому створювалась. «Вона особлива тим, що писалась як щоденник – за доволі короткий термін. Відрізняється особливо контрастним поєднанням внутрішнього та зовнішнього, світлого та темного», – ділиться письменник з журналісткою «України молоді» Катериною Котвіцькою [4].

У виступі перед студентами Києво-Могилянської академії С. Жадан розкрив ті спонуки, що стали імпульсом до народження «Життя Марії»: «Спроба показати війну не, скажімо, як якесь геополітичне зрушення, якусь трагедію, яка накрила всіх, а скоріше, – як місце, у якому знаходиться багато живих окремих людей, загалом акцентувати увагу на цих людях, про яких зазвичай забувають» [13]. Поет з гіркотою визнає негативну тенденцію в суспільстві, коли «зараз говорять про кількість загиблих, не називаючи їхніх імен. Таким чином, люди втрачають індивідуальність, ідентифікацію» [13], і він хоче виправити цю бездушну й трагічну помилку.

Поезія в «Житті Марії» розкриває палітру сучасної України. С. Жадана, безсумнівно, хвилює війна, яка стала наскрізною темою збірки: *«Розкажи нам, навіщо спалили наше місто. / Скажи хоча б, що зробили це ненавмисно. / Скажи принаймні, що буде покарано винних. / Скажи взагалі бодай щось, чого не скажуть в новинах»* [2, с. 10].

Розуміємо, що цю довірливу розмову С. Жадан веде зі світом заради того, щоб настало бодай розуміння один одного. Цей

особливий діалог зі світом, з читачами вкрай важливий, бо складає потужний згусток творчості й віри в те, що слово – найпотужніша зброя. В інтерв'ю журналісту Б. Ославському з електронного видання ZAXID.NET С. Жадан так пояснює призначення збірки «Життя Марії»: «Сьогодні багато в кого стан розгубленості, напруги, можливо, зневіри. Важливо нагадувати, що будь-яка війна закінчується, життя триває, і нам потрібно триматися одне одного, допомагати одне од-ному й залишатися разом» [10].

«Життя Марії» не випадково має таку *метафоричну назву*. За словами літературного критика О. Коцарева, вона задає настрій і дух, у цілковитій відповідності до неї збірку переповнено міфологічними й архетипними мотивами [6]. Погоджуємося також із Л. Литвин, що «винесена в заголовок назва акумулює ідею збірки й природно спрямовує її декодування у сферу біблійної символіки, проводжуючи безперервну традицію рецепції Біблії» [7, с. 367]. У її поезіях чимало біблійних мотивів й образів, розмірковувань над питаннями віри, життя та смерті, пошуками сенсу буття. У час війни людина ніби перебуває над безоднею свідомості, і часто доводиться робити екзистенційний вибір: підтримувати насильство чи йому протистояти. Та й кожен громадянин України опиняється перед моральним вибором: допомагати переселенцям, які опинилися сам на сам із проблемами, чи допомагати армії гуманітаркою, чи заплющити очі на війну й жити далі так, нібито нічого не сталося.

Книга має *кільцеву композицію* – починається й закінчується перекладами. Цикл Р. М. Рільке написано в 1912 р. Вірші Ч. Мілоша – у 1943–1971 рр. Отже, С. Жадан хотів увести свою розповідь про події на Сході України в такий широкий, майже столітній, часовий простір.

Відкривається книга особливим компонентом – «*Інтро*», що є скороченим словом від «*інтродукція*» (лат. introduction – «уведення») – короткий вступ, що передує основній частині музичного твору [9, с. 268]. Таку ж саму роль вступу, що налаштовує на предмет майбутньої розмови, має Жадановий переклад поезії Р. М. Рільке «Благовіщення» з циклу «Життя Марії». Фактично цей твір став ідейно-тематичним орієнтиром та сюжетною канвою збірки українського митця.

Книга складається з двох частин: «*Вірші*» та «*Переклади*». У першому розділі – 50 окремих поезій і 10, об'єднаних у цикл «*Чому мене немає в соціальних мережах*», що є осердям збірки. Він заслуговує на особливу увагу, що запрограмував сам автор. 10 віршів – це історії десятиох різних людей, через чиї долі пройшла війна. Усі вони

мають спільний часопростір – наш складний, бурхливий час так званої «гібридної війни» й Схід України, поділений на фронтову й прифронтову зони.

Поет змальовує короткі портрети-біографії дуже різних людей: шпигуна, капелана, психа, мародера та інших, поєднання яких створює обличчя суспільного загалу якогось умовного міста на Сході України періоду війни. У бесідах із журналістами С. Жадан розповідає, що більшість представлених історій реальні, це сталося з його знайомими чи знайомими знайомих. За всіма оповідями – конкретні інформаційні повідомлення. «Проте в пресі акцент був не на людях, а на політично-ідеологічній пропаганді». Поет зізнається, що прагнє узагальнити й типізувати історії, при цьому вболівав, аби не зашкодити конкретним людям: «Мені важливо було виокремити з усього цього конкретні імена. У більшості відштовхувався від циклу Мілоша «Голоси бідних людей» [8].

Назва циклу *«Чому мене немає в соціальних мережах»* має проблемне звучання. Можна зробити припущення, що для С. Жадана образ *«соціальних мереж»* – це щось протилежне реальному світу, віртуальне, відгороджене від кричущих проблем нашого часу. Тому ліричний герой цього циклу не приймає таке відірване від дійсності існування. Цю думку підтверджує фраза з інтерв'ю поета «Нову країну треба будувати власноруч, а не у «Фейсбуці» [12].

Основна тема циклу – долі людей, зламані війною; домінантними мотивами є такі:

- життя інтелігенції в східноукраїнських містах у довоєнний період («Голка», «Пошуковик», «Плейер»);
- вплив мистецтва на свідомість особистості («Голка», «Пошуковик», «Плейер»);
- вплив віри на поведінку людей на війні; стосунки воїнів та духівника («Капелан»);
- ставлення людей до представників інших концесій («Секта»);
- ставлення суспільства до осіб з обмеженими можливостями, психічно хворих («Псих»);
- проблема освіти й виховання юного покоління в східноукраїнському регіоні («Мародер»);
- причини складної криміногенної ситуації в промислових містах Сходу України («Мародер»);



- негативний вплив міста на формування юної особистості та її долю;
- архетипні образи Страшного Суду, відповідальності людини, страху перед смертю («Шпигун», «Носоріг») та ін.

Образи персонажів циклу «Чому мене немає в соціальних мережах» своєрідні й водночас типові для східного регіону України. Це – її пересічні мешканці, представники різних соціальних прошарків: робітники промисловості, інтелігенти (випускник університету, соціальний працівник, лікар-психолог, студент), військовий священник, люди творчих професій (музикант, поет), випускник ПТУ, який переступив закон і став мародером; особи з обмеженими можливостями, санітарки з інтернату для психічно хворих і керівництво цього зак-ладу, автоматники, які захопили територію інтернату тощо. Вони – звичайні люди, чиї долі розвіяв вітер війни.

Змальовуючи їхні портрети, С. Жадан підкреслює типовість біографії кожного з цих людей, їхню характерність для того соціального середовища й часу. Усі вони – породження пострадянської, посттоталітарної доби, своїх соціальних стратів, освіти та виховання. Поет відображає життя робітників промислового донбаського регіону, здебільшого зорієнтоване на приземлені споживацькі цінності («Мародер»), інтелігенції, яка намагалась утекти від проблем навколишньої дійсності у свій відрубний світ чи «тихий алкоголізм» («Плейер»), відсутність в основної маси населення толерантності до віри, вибору Іншого («Секта»), неналаштованість на милосердя, співчуття («Псих»), браку відповідальності за свою працю («Псих»), бездуховність, байдужість до мистецтва, натомість захоплення ерзацестетикою («Голка»), наркотиками, бійками («Мародер»), алкоголем («Плейер»). Усе це призвело до трагедії східноукраїнського регіону, де *«давно ніхто не чекає на кращі часи»* [2, с. 67].

Характеризуючи прикметні особливості поезики ліричних творів С. Жадана, можна погодитися з критиками, що він спирається на футуристичні традиції в українській поезії (М. Семенка), а також поєднує їх із суб- та панк-культурними тенденціями в західному мистецтві. Характерною особливістю збірки «Житті Марії» є використання вічних біблійних образів та мотивів (*Син Божий, Марія, Марія-Магдалина, Страшний Суд, Содом і Гоморра* тощо), алюзій з творів визначних світових письменників (Р. М. Рільке, Ч. Мілош), що засвідчують пошук поетом духовних первнів для

сучасної людини. А з другого боку, тут присутні натуралістичні образи, характерні для воєнного лихоліття («спалені машини, розірвані тіла», «трупний запах»), для суб-культури («обпалене йодом горло», «розірване арма-турою вухо», «татуювальник»), сучасного урбаністичного оточення («супермаркет»).

Це означає, що ліричний герой С. Жадана намагається відшукати й осмислити істинні вартості, за якими має вибудувувати своє життя сучасна людина. Характерно, що, рефлексуючи над життєвими історіями як наших сучасників, так і старшого покоління, С. Жадан поступово відмовляється від категоричної поляризації добра і зла, висловлює розуміння їхньої відносності. У циклі «Чому мене немає в соціальних мережах» домінують толерантність, милосердя, увага до думки, позиції й долі Іншого, готовність вести діалог. Вважаємо, що наявність у збірці «Життя Марії» філософських пошуків духовних цінностей життя наших сучасників через біблійний дискурс свідчить про необачність й одноплщинність характеристики творчості поета як епатажної та поверхневої. Можна говорити про динамічні зміни в тематичній палітрі лірики С. Жадана, який усе більше переймається проблемами життя людей, що його оточують і які потерпають від війни – найжахливішої біди, що терзає нашу Україну.

#### Список використаних джерел

1. Гундорова Т. І. Післячорнобильська бібліотека. Українська література постмодернізму / Т. І. Гундорова. – Київ : Критика, 2013. – 344 с.
2. Жадан С. Життя Марії : книга віршів та перекладів / Сергій Жадан. – Чернівці : Meridian Czernowitz; Книги – XXI, 2015. – 184 с.
3. Загребельний П. Весела безпритульність / Павло Загребельний // Жадан С. В. Капітал / С. В. Жадан. – Харків : Фоліо, 2013. – С. 226–229.
4. Котвіцька К. Любов на противагу війні: Збірка віршів Сергія Жадана «Життя Марії» не дає рецептів, як жити далі, але показує те, що справді важливо / Катерина Котвіцька // Україна молода. – 2015. – 28 лип.
5. Коцарев О. Безнадійна віра і любов Сергія Жадана / Олег Коцарев // Літературна дефіляда. Бібліотека «ЛітАкценту»: Сучасна українська критика про сучасну українську літературу. – Київ : Темпора, 2012. – С. 230–249.
6. Коцарев О. Про Війну і Майдан. Вийшли чотири збірки відомих українських поетів України різного віку, мов та естетики / Олег Коцарев. – Електрон. ресурс. – Режим доступу: [texty.org.ua](http://texty.org.ua) > Про Війну і Майдан. Вийшли чотири збірки відомих українських поетів України різного віку, мов та естетики.

7. Литвин Л. М. Збірка С. Жадана «Життя Марії»: Марійний дискурс / Л. М. Литвин // Молодий вчений. – 2016. – № 12 (39). – грудень. – С. 366–369. – Електрон. ресурс. – Режим доступу : [molodyvcheny.in.ua>files/journal/2016/12/88/p4](http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/12/88/p4)
8. «Не існує нічого знеболювального від того, що в них болить, не існує». – Електронний ресурс. – Режим доступу : [Serhiy Zhadan's "Life of Maria" // elena-v-kuzmina.blogspot.ru>2015/05/s-zhadans](http://Serhiy.Zhadan's%20Life%20of%20Maria%20elena-v-kuzmina.blogspot.ru).
9. Новий словник іншомовних слів / Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хо-м'як, А. А. Дем'янюк ; за ред. Л. І. Шевченко. – Київ : АРІЙ, 2008. – 672 с.
10. Ославський Б. «Триматися за речі, які були для нас важливими до війни» : інтерв'ю з письменником і громадським діячем Сергієм Жаданом / Богдан Ославський. – Електронний ресурс. – Режим доступу : [ZAXID.NET](http://ZAXID.NET), 2015, 3 червня><http://zaxid.net>>«Триматися за речі, які були для нас важливими до війни».
11. Сергій Жадан : [довідка] // Сучасна українська літературна енциклопедія / Сергій Жадан. – Електронний ресурс. – Режим доступу >[encycl/sovr\\_p/printout-рhr](http://encycl/sovr_p/printout-рhr).
12. Сергій Жадан. Нову країну треба будувати власноруч, а не у «Фейсбуці» : [інтерв'ю] / Сергій Жадан. – Електронний ресурс. – Режим доступу : [gozmoval.wordpress.com](http://gozmoval.wordpress.com)>Сергій Жадан. Інтерв'ю.
13. Сергій Жадан. Чому мене немає в соцмережах : [відеозапис виступу поета в Києво-Могилянській академії] / Сергій Жадан. – Електронний ресурс] ; Режим доступу : [www.youtube.com](http://www.youtube.com)>
14. Харчук Р. Б. Сергій Жадан – «Вічний Підліток» / Р. Б. Харчук // Сучасна українська проза : Постмодерний період : навч. посіб. – Київ : ВЦ «Академія», 2008. – С. 209–216.



### **Лариса Рембайло**

*студентка ІV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – докт. пед. н., проф. Куцевол О. М.)*

## **СИСТЕМА УРОКІВ ВИВЧЕННЯ ПОВІСТІ «ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІВКИ» ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА В 6 КЛАСІ**

Всеволод Нестайко – класик української дитячої літератури. Саме його книгами діти зачитуються сьогодні не тільки в Україні, а й поза її межами. Своїм влучним словом та неперевершеними сюжетами, пись-

менник настільки вабить читачів, що його твори перекладено понад двадцятьма мовами світу. Окрім того, «Тореодори з Васюківки» займають почесне місце серед творів світової літератури для дітей.

**Актуальність** обраної теми полягає у важливості дослідження методичних основ вивчення творчості Всеволода Нестайка та необхідності розроблення системи уроків за його повістю «Тореодори з Васюківки», адже ці заняття мають створювати єдність. Сутність і призначення кожного уроку в цій цілісній динамічній системі зводиться таким чином до колективно-індивідуальної взаємодії вчителя й учнів, у результаті чого відбувається засвоєння учнями знань, умінь і навичок, розвиток їхніх здібностей, набуття досвіду діяльності, спілкування та відносин і, безперечно, удосконалення професійної компетентності та майстерності вчителя.

Очевидним є й той факт, що художня література для дітей посідає особливе місце серед чинників формування національної свідомості, розуміння їхньої етнічної належності. Через відповідно оформлене художнє слово дитина пізнає світ, формує власну систему цінностей, збагачує знання та розширює світогляд, а отже, літературний твір здатний пробудити інтерес до рідної історії та традицій, спонукати до пізнання й усвідомлення національних особливостей рідного народу та самобутності його культури [1, с. 26].

Важливий внесок у дослідженні творчості В. Нестайка зробили літературознавці, учені-методисти та вчителі: В. Скоропуд [10], Л. Овдійчук [6], О. Маленко [3], Н. Гажаман [12], І. Возняк [1]; Б. Салюк [8], Т. Ніколашина [5]; А. Ситченко [9], Т. Головань [2]. Однак, незважаючи на досить значне число праць, у методиці не так багато методичних розробок, у яких було б детально представлена система уроків за повістю Всеволода Нестайка.

**Мета статті** полягає в розробці системи уроків вивчення повісті «Тореодори з Васюківки» на уроках української літератури в 6 класі.

Робота над епічним твором має вестися у двох аспектах – детальний аналіз фрагменту й широке узагальнення ідейно-художнього багатства всього твору. І, як зазначає Г. Токмань, обов'язковою умовою сучасного прочитання епічного твору є подання його в контексті епохи – історичному та естетичному [11, с. 38].

А. Ситченко справедливо зауважує, що «метою першого уроку має бути підготовка учнів до первинного читання повісті та наступної роботи над її текстом, а також виразне читання й аналіз першої частини твору, засвоєння шестикласниками її змісту й значення [9, с. 22]. Особливим, на нашу думку, є складання того першого

враження, саме від нього буде залежати, чи прочитає учень повість, чи буде насолоджуватись, чи зрозуміє авторську позицію.

Учені-методисти вважають, що одним з основних елементів вивчення та аналізу епічного твору є структурний аналіз характерологічних особливостей героя твору. Вагомим фактором стало дослідження американського психолога Гордона Олпорта щодо постулатів, які покладені в основу вивчення особистості. Поняття «характер» трактується ним як певний моральний стандарт або система цінностей, згідно з якими оцінюються вчинки особистості.

Ми солідарні з думкою Є. Пасічника, який зазначає: «У висловлюваннях учнів 5–7 класів про художні твори переважаючою є констатація фактів, що здебільшого також стосуються їх сюжетно-дійового аспекту. Діти цього віку рідко вдаються до аналізу явищ, їхньої всебічної оцінки. Вони не стільки аналізують, як констатують факти» [7, с. 60].

Важливим для нас є основне значення, яке, як ми неодноразово зазначаємо, полягає в науковому обґрунтуванні методичних аспектів вивчення повісті «Тореадори з Васюківки» в курсі української літератури в 6 класі.

Ми переконуємось, урок – основна загальнодидактична форма вивчення літератури. Розробка системи уроків – складний і довготривалий процес, який вимагає копіткої та насиченої роботи, адже вчитель повинен урахувати важливі фактори: цілісність, логічність, обмеженість у часі, регламентованість обсягу навчального матеріалу. Саме урок є елементом взаємодії вчителя та учнів.

Перейдемо безпосередньо до основної частини нашої роботи. На основі опрацьованих матеріалів ми розробили систему уроків.

**Урок № 1.** Всеволод Нестайко – володар дитячих душ. «Тореадори з Васюківки». Пригодницький захопливий сюжет твору. Основною метою цього уроку є ознайомлення учнів із життям та творчістю письменника, початок роботи над трилогією.

Учитель може використати такі методи та прийоми: *слово вчителя, репродуктивна бесіда, «Поділись враженням», «Чаша знань», «Словничок-помічничок», асоціативний диктант, прийом «Мікрофон».*

Вважаємо, що перший урок є основним, саме з нього може початися захоплення творами В. Нестайка, тому ми пропонуємо на етапі засвоєння знань, умінь і навичок ознайомитись із книгами письменника та переглянути фрагмент екранізації «Тореадорів з Васюківки». Далі вчитель зможе застосувати метод *бесіди*.

### **Бесіда «Поділись враженням»**

1. Чи зацікавила вас якась із Нестайкових книг? Чи хотіли б Ви її прочитати?

2. Чи сподобався вам фрагмент екранізації?

3. Як ви вважаєте, чому автор звертається до своїх читачів саме з такими словами?

4. Чи зацікавив Вас цей письменник та його творчість?

На **уроці № 2**. «Всеволод Нестайко: «Я все життя писав саме для дітей». Головні герої не підвладні вітрам часу» – учні ознайомлюються з першою частиною повісті, аналізують її зміст. Тут розвиваємо їхнє критичне мислення, самостійність, увагу та уяву; виховуємо оптимістичний світогляд, позитивні якості характеру.

На етапі закріплення знань, умінь і навичок доцільно провести **гру «Уважний читач»**. Учитель пропонує виокремити позитивні й негативні риси героїв повісті. Він роздає сигнальні картки із зображенням сонечка та хмаринки й просить написати на них ці риси. Учні обговорюють опрацьований матеріал. Орієнтовні відповіді (кмітливі, винахідливі, люблять тварин, уміють дружити; бешкетники, неслухняні, необачні, не бажають учитися).

На **уроці № 3** розглядається проблематика повісті «Тореадори з Васюківки». «Не згуби мрійливості чистої душі». Учні розпочинають роботу над другою частиною твору; навчаються аналізувати поведінку героїв і робити висновки; розмежовувати поняття реального та романтичного; коментувати прочитане; виховують почуття гуманізму.

Тема **уроку № 4** – «Нема нічого кращого за дружбу. «Тореадори з Васюківки» – країна дитинства». Шестикласники працюють над третьою частиною повісті; зацікавлюються прочитаним, дають оцінку вчинкам та поведінці героїв; розвивають творче мислення та уяву; виховують доброту засобами художнього слова.

На етапі актуалізації опорних знань пропонуємо провести опитування за допомогою **ігрового прийому «Корабель подорожей»**. На столах у дітей є кольорові папірці із запитаннями, вони по черзі виходять, наклеюють відповідь на дошці, з них складається малюнок «Корабля подорожей» (заздалегідь підготовлений учителем), на якому вони попливуть до Країни знань. Наведемо приклади **завдань**:

- «Тореадори з Васюківки» за жанром ...
- Що означає слово «тореадор»?
- Розкажіть історію появи імені головного героя (Яви).
- Назвіть прізвища Яви, Павлуші та їхньої вчительки.

- Перекажіть епізод, який Вас найбільше вразив.

Також доцільною є *гра «Упіймай речення»*. *Завдання* для учасників: продовжити початок фрази:

«Е», – сказали... (ми з Явою).

– А у нас сьогодні... (прем'єра).

– Молодці, хлопчики! Правильно! Я давно хотіла організувати... (драмгурток).

– Дуже ти якийсь... (тихий!).. Не видно тебе й не чує ніколи. Тебе й на сцені... (не почують).

– А все почалося з ... Це ... винен. Столиця України. (Київ).

Вивчення повісті Нестайка «Тореадори з Васюківки» підсумовує **урок № 5**, тема – «Подорож сторінками улюбленого твору». Це узагальнюючий *урок з інтерактивними елементами*. Учні з'ясовують місце повісті у творчому доробку письменника, узагальнюють роботу над текстом повісті.

На нашу думку, доцільним буде використання таких методів та прийомів: *слово вчителя*, *інтерактивна вправа «Графічний настрій»*, *«Скринька запитань»*, *гра «Упіймай помилку»*, *«Пригадай твір»*, *«Кмітливий та уважний»*, *робота в групах «Криголам»*, *постановка проблемного запитання*, *«Допоможи, ти зможеш»*, *вікторина «Подай сигнал»*, *кросворд «Я – інтелект»*, *«Юний дослідник»*, *«Мікрофон»*.

Пропонуємо завдання для узагальнення знань учнів з теоретико-літературних понять за допомогою прийому *«Скринька запитань»*

- Що таке повість?
- Які є види повісті?
- Який твір називають пригодницьким?
- Який жанр твору «Тореадори з Васюківки»?
- Пригоди головних героїв веселі, героїчні, фантастичні?

**Вікторина «Подай сигнал»**

Діти мають дві карточки (зеленого та червоного кольору), які вони показують, коли вчитель ставить запитання. Відповідь «Так» – картка зеленого кольору; відповідь «Ні» – червоного кольору.

1. Хлопці хотіли прорити метро під клунею. (Ні, під свинарником).
2. За проїзд у метро хлопці збиралися брати п'ять копійок з учительки української мови. (Ні, математики).
3. Дідусь примусив хлопців закопувати метро назад. (Так).
4. Зробити підводний човен хлопці вирішили з плоскодонки. (Так).

5. Щоб витягти цуценя з криниці, хлопці принесли мотузку з дому. (Ні, відв'язали козу).

За допомогою розробленої системи уроків учитель може сформувати в учнів цілісне уявлення про повість «Тореадори з Васюківки». Запропоновані методи сприяють взаємодії педагога та учнів, допоможуть досягнути поставленої мети (навчальної, розвивальної, виховної). Прийоми, як форма реалізації методів, дадуть шестикласникам засвоїти потрібні знання в доступній формі.

Отже, творчість Всеволода Нестайка має сталу популярність у дітей, вона шукає та знаходить мислячого, захопленого читача, байдужим не залишається ніхто. Напрацьована система уроків доводить, що повість «Тореадори з Васюківки» – це джерело розвитку особистості учнів (особливо молодших підлітків), а для науковців-методистів – широкий простір для новаторських пошуків та експериментів.

#### Список використаних джерел

1. Возняк І. Нема нічого кращого за дружбу : вивчення повісті Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки» / І. Возняк // Дивослово. – 2008. – № 2. – С. 26–27.

2. Головань Т. І пригоди, і романтика, і знання... : Телевізійний урок у 6 класі / Т. Головань // Укр. мова й літ. в серед. шк., гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 4. – С. 15–22.

3. Маленко О. В. Всеволод Нестайко – володар дитячих душ / О. В. Маленко // Вивчаємо укр. мову та літ. – 2010. – № 33. – С. 33–34.

4. Недогибченко М. М. Етнічна маркованість власних назв у творчості В. З. Нестайка (на матеріалі повість «Чарівні окуляри») / М. М. Недогибченко. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <file:///C:/Users/%D0%9A%D0%A1/Downloads/1052-4075-1-PB.pdf>

5. Ніколашина Т. І. Мовні засоби гумору в трилогії «Тореадори з Васюківки» В. Нестайка / Т. І. Ніколашина, І. В. Денисовець // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 1 (90). – С. 48–51.

6. Овдійчук Л. Всеволод Нестайко майстер пригодницької прози / Л. Овдійчук // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2015. – № 2. – С. 10–12.

7. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти] / Євген Андрійович Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.

8. Салюк Б. Інтертекстуальні аспекти трилогії Вс. Нестайка «Тореадори з Васюківки» / Б. Салюк // Волинь філологічна : текст і контекст. Інтертекстуальність у системі художньо-філософського мислення : теоретичні й історико-літературні виміри : зб. наук. пр. – Вип. 7 / упоряд. Л. К. Оляндер. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – С. 265–271.



9. Ситченко А. Виховуємо романтиків : матер. до уроків з вивч. повісті В. Нестайка «Тореадори з Васюківки». 6 клас / А. Ситченко // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2011. – № 3. – С. 21–26.

10. Скоропуд В. Чарівний світ Всеволода Нестайка: від тридцятирічної корови Контрибуції і Чарки луципера до свинофірми «Рилос» і пошуку «скоробагатьковських» скарбів / В. Скоропуд // Укр. мова і літ. в шк. – 2007. – № 3. – С. 68–70.

11. Токмань Г. Л. Якщо мій досвід знадобиться...: Шкільний аналіз літературних творів, зокрема епічних ... / Г. Л. Токмань // Урок української. – 2005. – № 1/2. – С. 35–39.

12. «Я все життя писав саме для дітей – писав з любов'ю, болем і тривогою» : біобібліогр. нарис / Держ. закл. «Нац. б-ка України для дітей» ; автор-уклад. Н. О. Гажаман. – Київ, 2010. – 96 с.



### **Рудь Галина**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

## **ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ КАЗОК У 5 КЛАСІ**

Фольклорні твори з давніх часів є невід'ємною часткою дитячого читання й одночасно одним із джерел, що збагачують дитячу літературу й залучають учнів загальноосвітніх навчальних закладів до національної культури. Засвоєння системи цінностей культури сприяє становленню ціннісного світогляду учнів основної школи, вибору гуманістичних ціннісних орієнтацій у пошуках сенсу життя.

З казкою діти знайомляться ще в дошкільному віці, але свідомо пізнавати реальне життя крізь призму народної творчості вчать лише в школі. І тому важливо усвідомити дві тези: казка – одна з форм художнього відображення народного оптимізму, мрії про щасливе життя; казковий епос розвинувся на основі багатовікової трудової діяльності людей і відзначається багатством жанрових форм.

Різноманітні аспекти виховної системи казок, їхня педагогічна спрямованість знайшли глибоке осмислення у творчості таких

українських письменників і педагогів, як Н. Забіла, О. Іваненко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, І. Франко та ін. Однак, незважаючи на наявність значної кількості методичних досліджень з цієї теми, інтерес до вивчення казки не згасає. Саме це й зумовило **актуальність нашої статті**, мета ж її полягає в з'ясуванні методики формування читацьких компетенцій у 5 класі при вивченні усної народної творчості, зокрема казки.

**Об'єктом розгляду** стали особливості вивчення казок у 5 класі.

**Предмет дослідження** – шляхи формування читацьких компетенцій п'ятикласників при вивченні казок.

При виконанні дослідження було використано **методи** аналізу, синтезу та порівняння.

На думку вченого-методиста С. Паламар, основними компетенціями в літературній освіті, які необхідні школяру, є:

– загальнокультурна літературна компетенція – сприйняття літератури як невід'ємної частини національної культури, розуміння приналежності літератури до сфери художньої культури (мистецтва), усвідомлення її специфіки як мистецтва слова; знання й розуміння змісту та проблематики вітчизняних і зарубіжних художніх творів, обов'язкових для вивчення; уявлення про найважливіші етапи розвитку літературного процесу, про основні факти життя й творчості видатних письменників;

– ціннісно-світоглядна компетенція – розуміння моральних цінностей і світоглядних категорій, відображених у літературі, уміння визначати та обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати гуманістичні моральні позиції;

– читацька компетенція – здатність до творчого читання, освоєння літературного твору на особистісному рівні; уміння вступати в діалог «автор – читач», занурюватися в переживання героїв; розуміння специфіки мови, художнього твору;

– мовленнєва компетенція – знання норм літературної мови; володіння основними видами мовленнєвої діяльності; здатність до написання творів різних типів і літературних творчих робіт різних жанрів [2, с. 41].

Також С. Паламар наголошує, що досвід п'ятикласників у вивченні літератури ще досить незначний, тому говорити про розвиток їхньої літературної компетентності рано. Проте учні цього віку повинні мати зачатки читацької компетенції – необхідні знання, уміння та навички, що дозволяють дитині вільно орієнтуватися в розмаїтті книг, бібліографічну грамотність, позитивне ставлення до читання.

Складові літературної компетентності вчитель має визначити самостійно, виходячи із змісту нової програми, спираючись на сукупність необхідних знань і вмінь учня [2, с. 42].

Народним казкам властива своя специфіка вивчення. Так, Г. Токмань рекомендує вивчати на уроках літератури спочатку казки про тварин (аніمالістичні), тому що вони сприймаються учнями краще. Чарівні та соціально-побутові казки, на її думку, потребують розвиненої уяви й життєвого досвіду учнів, адже учень у казці має бачити підтекст, настанову на добро й зло, відчувати інтонацію оповіді й звучання слова. На думку науковця, п'ятикласникам під силу узагальнити повчальний характер змісту казки, перебільшення, олюднення, чарівні перетворення, надання предметам інших властивостей, не притаманних їм у реальності [4, с. 174].

Проаналізувавши наявні на сьогодні в методичній літературі розробки уроків, що пропонуються вчителям при вивченні теми «Народні казки» [3], ми дійшли висновку, що більшість із таких уроків засновані на безпосередньому керівництві вчителя. З одного боку, такий підхід до подачі матеріалу п'ятикласникам має свої переваги, зокрема, учні мають змогу почути вже готову, адаптовану до їхнього рівня розвитку інформацію. Однак, з іншого боку, це може мати й певні негативні наслідки для дітей. Якщо вчитель використовуватиме лише загальноприйняті методи подачі матеріалу (на кшталт *слова вчителя* або *репродуктивної бесіди*), учні не зможуть навчитися самостійно мислити, аналізувати текст, критично оцінювати образи персонажів казки. Для того, аби уникнути цього негативного явища, а також дати можливість дітям проявити свою власну фантазію та креативність, учителям необхідно використовувати більше інноваційних методів роботи з класом. Крім того, необхідно враховувати вікові особливості саме п'ятикласників. Учні цієї вікової категорії властивий так званий наївний реалізм, тобто діти так сприймають усе, що відбувається в казці, наче це реальна подія, перенесена на сторінки книги. Завдання вчителя на цьому етапі – дати учням зрозуміти, що основу казки становить не лише сюжет, а й мораль, певна повчальність. Це можна зробити за допомогою різноманітних методів, зокрема *вправи «Точка зору»*, *прийому «Групування»* тощо. Наприклад, при вивченні казки «Мудра дівчина» цю вправу можна організувати таким чином: кожен учень пише на окремій картці речення, у якому висловлює свою думку про певного персонажа з казки «Мудра дівчина» (про зовнішність, деякі риси характеру). Коли картки готові, учитель збирає їх, перемишує й кладе

разом на стіл. Далі запрошує когось із школярів підійти до столу й зняти верхню картку. Той читає речення й висловлює припущення, про кого саме йде мова. Решта учнів погоджуються чи не погоджуються з написаним, обговорюючи речення. Далі верхню картку знімає інший школяр. А для того, аби учасники гри змогли скласти асоціативне гроно до образу дівчини, їм можна запропонувати таку орієнтовну схему аналізу:



Однак учителю не варто забувати й про те, що п'ятикласники ще не зовсім готові сприймати довгі й нудні монологи, насичені теорією. Для учнів набагато цікавіше й легше буде запам'ятати матеріал, якщо він подається в ігровій формі. У таких випадках словесник може застосовувати такі прийоми, як *інсценізація казки*, *складання пазлів*, *ігор «Так чи ні?»* або *«Кому це належить?»*. Ці ж ігрові прийоми можна використати і при опрацюванні образів казки.

До того ж, п'ятикласникам буде набагато цікавіше, якщо вчитель застосовуватиме якісь інноваційні прийоми не лише на певному етапі заняття, а й увесь урок побудує на принципі нестандартності. У таких випадках у пригоді можуть стати такі типи уроків, як *урок-проект* або *урок-подорож*. При їх використанні учні мають змогу самостійно підібрати необхідну інформацію, що сприятиме кращому її запам'ятовуванню, а також спробувати проаналізувати знайдені самостійно та почуті в класі відомості з того чи того аспекту вивчення казки. Уроки-подорожі будуть цікавими для учнів 5 класу, оскільки вони матимуть змогу відчувати себе героями казки, пройти шлях разом із головним або улюбленим персонажем. Це сприятиме формуванню в школярів уміння критично оцінювати тих чи тих героїв, їхні вчинки, що в подальшому сприятиме виробленню навичок наскрізного аналізу образів-персонажів в інших творах.

Крім того, важливим завданням учителя є заохочення учнів до осмисленого читання, коли діти не просто проглядатимуть пропоновані тексти по діагоналі, а вчитуватимуться в зміст твору. Для досягнення цієї мети вчитель може використати форму так званих *інтегрованих уроків*, зокрема української літератури, що поєднуюватиметься зі світовою. Це сприятиме формуванню в учнів загальнокультурної компетенції. П'ятикласники зможуть у такий спосіб побачити зв'язок української культури з культурами інших народів, знаходити спільне та відмінне в їхніх літературах загалом і в казках зокрема. Для того, аби сформувати в учнів мовленнєву компетенцію, учитель може використати такий досить новий та цікавий для школярів прийом, як *написання альтернативної кінцівки до твору* або навіть *створення фанфіка* (нового прочитання вже відомої історії). Цей прийом допоможе зацікавити та залучити до читання тих учнів, що з якихось причин були інертними при вивченні матеріалу, не сприймали його. Його також можна застосувати при вивченні тієї ж казки «Мудра дівчина».

Учитель може дати учням орієнтовний початок історії, яка в загальному не відрізнятиметься від загальноприйнятої сюжетної канви, але на якомусь моменті зупинити розповідь і дати можливість дитині *придумати інший розвиток подій*. Як зразок можна використати такий *початок історії від імені Марусі*, що пропонується вчителем української літератури Аллою Мороз: «*Я Маруся. Живемо ми з батьком бідно, але чесно. Якось мій дядько запропонував нам узяти в нього дійну корову з тим, щоб ми потроху за неї відробили. Батько відробив, а дядько пошкодував корови й почав вимагати, щоб повернули назад. А ми ж таки відробили ... Тож довелося йти до пана, щоб розсудив. Пан, не довго думаючи, загадав загадки, а я їх відгадала. Ох і розсердився пан, як дізнався, що його мудрі загадки відгадала я, проста дівчина! Задав батькові ще важчі завдання ...*» [1].

Однак, звертаючи увагу на ті чи ті методичні аспекти вивчення казок у роботі з п'ятикласниками, учителеві все ж не варто забувати про необхідність формування в учнів однієї з найголовніших літературних компетенцій – читацької. Відомим є той факт, що сьогодні діти читають усе менше й менше. Але їх залучення до творчого читання текстів української літератури – це важливе завдання словесника. А при вивченні казки це зробити найлегше. Оскільки казка на цьому віковому етапі для дітей є свого роду альтернативною реальністю, у яку вони із задоволенням занурюються, тому першочерговим для вчителя є підтримання цього задоволення. Це можна

зробити за допомогою *написання альтернативних кінцівок твору, продовження, створення ілюстрацій, буктрейлерів, інсценізацій казок*. Це принесе дітям задоволення при роботі з пропонованими текстами та розвиватиме їхні творчі здібності.

Отже, вивчення чарівної казки на уроках української літератури в 5 класі передбачає глибоку емоційну й інтелектуальну працю учнів. При цьому враховується рівень розвитку мислення й мови п'ятикласників, які необхідні для сприйняття української народної казки з урахуванням її жанрової специфіки й побудови. Учителю потрібно враховувати особливості класу в цілому й кожного учня, зокрема, і тоді урок проходитиме цікаво та захопливо для школярів. Головним завданням словесника при вивченні казок має стати спрямованість на формування читацької компетенції. Однак, урахуваючи сучасні умови навчання, одними лише традиційними методами та прийомами це зробити дуже важко, а інколи й неможливо. Тому, працюючи з учнями саме 5 класу, вчитель обов'язково повинен спиратися на їхнє зацікавлення пропонованим матеріалом і вишукувати такі інноваційні методи роботи з класом, аби можна було розвивати й творче начало в дитині.

#### **Список використаних джерел**

1. Мороз А. Уславлення мудрості, кмітливості людини в казці «Мудра дівчина» / А. Мороз. – Електронний ресурс. – Режим доступу : [http://allamoroz.com/load/konspekti\\_urokiv\\_ukrajinska\\_literatura\\_5\\_klas/153](http://allamoroz.com/load/konspekti_urokiv_ukrajinska_literatura_5_klas/153)
2. Паламар С. Розвиток літературних компетенцій п'ятикласників у процесі вивчення фольклорної казки / С. Паламар // Укр. літ. в загальноосв. шк. – 2013. – № 6. – С. 41–43.
3. Слюніна О. В. Українська література. 5 клас / О. В. Слюніна. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. – 144 с.
4. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань. – Київ : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.



## **Оксана Сидоренко**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету філології й журналістики  
імені Михайла Стельмаха,  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – ст. викл. Пойда О. А.)*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ІГОР ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО В 7 КЛАСІ**

Кожен урок української літератури – це невід’ємний елемент складної, цілісної, динамічної системи змісту навчального матеріалу та організації роботи з ним, яка спрямовується на засвоєння учнями нових знань, умінь та навичок з відповідного предмету. Тому вчителеві варто приділяти максимум уваги вибору методів та прийомів, що сприятимуть найбільш продуктивному вивченню учнями нового матеріалу.

Сьогодні популярним методом засвоєння нових знань та вмінь є використання на уроках української літератури різноманітних дидактичних ігор. Вони сприяють підвищенню ефективності сприймання учнями нового матеріалу, урізноманітнюючи їхню навчальну діяльність, уносячи в неї елемент цікавості та незвичайності.

**Актуальність дослідження** полягає в тому, що станом на сьогодні ще не приділялась увага особливостям використання літературних ігор під час вивчення творчості Ліни Костенко в 7 класі. Ми знаходимо лише загальні теоретичні положення про такий метод навчання, як дидактична гра у відомих методистів Н. Й. Волошиної, Є. А. Пасічника, В. І. Саюк, Г. Л. Токмань та ін., але вони не стосуються вивчення конкретного літературного матеріалу.

**Об’єктом дослідження** є процес вивчення літературних творів у 7 класі.

**Предметом дослідження** є методика застосування різноманітних літературних ігор під час вивчення творчості Ліни Костенко в 6 класі.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні основи використання літературних ігор на уроках української літератури та розробити власні ігри, спрямовані на вивчення творчості Ліни Костенко в 7 класі.

Гра на уроці літератури становить навчальне завдання, що має ігрову настанову, ігрове обрамлення, передбачає здійснення певних одиничних дій, найчастіше обумовлених одним чи кількома правилами. Ігрова вправа – завдання тренувального характеру, спрямоване на формування й шліфування певних навичок [4, с. 15].

Основними структурними компонентами літературної гри є: ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичне завдання, обладнання, результати гри [2].

Кожна літературна гра має свою схему виконання. Але можна сформулювати загальний алгоритм застосування дидактичної гри на уроці української літератури: оголошення назви та мети літературної гри; ознайомлення з її правилами; проведення гри; визначення результатів.

Для успішної організації дидактичної гри на уроках української літератури варто дотримуватися відповідних вимог: активна позиція кожного учасника навчання; емоційний комфорт гравців, функціональне задоволення, оптимізм; послідовність і систематичність упровадження ігор; взаємодія учнів; відповідність гри етапам навчання; послідовне ускладнення від репродукції до творчості, дій за зразком до самостійних дій, від ігрових елементів до повноцінних ігор, від розвитку читацьких навичок до художнього моделювання; само-організація й свобода діяльності гравців у межах правил гри [4, с. 16].

Ігрову діяльність учнів на уроках української літератури класифікують по-різному. На наш погляд, удалими є класифікації В. І. Саюк та Є. А. Пасічника.

В. І. Саюк	Є. А. Пасічник
ігрові вправи, тобто кросворди, ребуси, вікторини;	для образної конкретизації (усне малювання, лабіринт, асоціативні ігри), що прояснюють предметний зміст та структуру художнього твору;
ігрова дискусія; сюди належатимуть «мозкова атака», «дискусія круглого столу», «метаплан»;	для концептуального розуміння твору та авторської позиції (рольова дискусія, ділова гра, дослідницько-пошукові форми);
ігрова ситуація, на зразок проблемної ситуації, «інцидент» та ін.;	для розуміння образів персонажів (психологічні тестування, швидка психологічна допомога);



навчальна рольова (ділова) гра: ігрове проектування, інсценізація, театралізація [4, с. 19].	для сприймання твору в єдності змісту і форми, розуміння ролі художніх прийомів, художньої деталі (теоретичний лабіринт, асоціативні ланцюжки, асоціативна парадигма);
	для засвоєння системи теоретико-літературних понять на основі операцій розпізнавання, зіставлення, інтерпретації, застосування (кросворди, теоретичний лабіринт, дослідницькі ігри);
	для розвитку зв'язного мовлення – ігри на конструювання художніх образів, картин (інсценізація, складання сценарію, усне малювання) [5, с. 68]

Класифікація В. І. Саюк та Є. А. Пасічника дає чітке уявлення про широке різноманіття дидактичних ігор на уроках української літератури, використання яких сприятиме ефективному засвоєнню нових знань та вмій учнями.

Пропонуємо добірку розроблених нами літературних ігор, які доцільно використовувати при вивченні творчості Ліни Костенко в 7 класі (4 год.), а саме її творів «Дощ полив...», «Пісенька про космічного гостя», «Кольорові миші». Ці ігри підпорядковуватимуться меті, визначеній навчальною програмою: виразно, удумливо читати й коментувати поезії, визначати їхні основні мотив; уміти висловлювати власні роздуми, що виникли під час прочитання поезій; формувати неординарну особистість, розвивати творчу уяву, фантазію; прищеплювати прагнення зберегти в собі ці якості [6].

### ***Дидактична гра «Вірю – не вірю!»***

Цю гру можна використовувати при проведенні будь-якого типу уроку або його етапу. Однак, на нашу думку, найефективніше її застосування на підсумкових узагальнюючих уроках. Гра допомагає швидко перевірити знання тексту твору учнями. Кожне твердження починається словами: **«Чи вірите ви, що...»**. Учні повинні погодитися з цим твердженням або ні та аргументувати свою думку [2].

Пропонуємо поставити запитання такого типу до твору «Кольорові миші»:

1. Чи вірите ви, що суд Анни відбувався у Вишгороді? (Так).
2. Чи вірите ви, що дівчині Анні було 12 років? (Ні, їй було 10).

3. Чи вірите ви, що Анна робила кольорових мишей із паперу? (Ні, вона робила їх із сухого листа).

4. Чи вірите ви, що миші чинили якусь шкоду господарству сусіда, який на них скаржився? (Ні, за його словами, вони чинили моральну шкоду).

#### ***Дидактична гра «Снігова куля»***

Пропонована гра може застосовуватися на етапі закріплення знань та вмінь учнів. Вона допоможе перевірити рівень усвідомлення читачами змісту твору. Алгоритм цього прийому стисло можна описати так: *слово – речення – питання – відповідь*. Учитель вказує на семикласника й говорить: «Слово!» Той промовляє слово, яке стосується теми уроку. Звертається до іншого учня й говорить: «Речення!». Другий учень складає речення із цим словом. Третій учасник гри придумує питання до цього речення. Четвертий учень відповідає на нього [2].

Наприклад, при вивченні твору «Пісенька про космічного гостя» це може виглядати так: *хлопець з іншої планети – Хлопець з іншої планети може завтра прилетить. – Для чого прилетить хлопець з іншої планети? – Щоб посіяти в себе на планеті жменьку слів з іншої землі.*

#### ***Дидактична гра «Пінг-понг» [2]***

Цей прийом доцільно застосовувати під час швидкої перевірки вивчення учнями поезії Ліни Костенко напам'ять. Маючи м'ячик у руці, вони за бажанням кидають його один одному, у кого м'яч – той декламує декілька рядків з поезії. Гра закінчиться, коли учні розкажуть увесь вірш.

#### ***Дидактична гра-загадка «Упізнай мене»***

Цю гру слід використовувати на підсумковому уроці з вивчення творчості Ліни Костенко, щоб швидко та ефективно перевірити рівень засвоєння нових знань. Алгоритм гри такий: учень говорить від імені ліричного героя (при цьому не називає імені), описуючи вчинки та міркування. Усі інші учасники повинні його відгадати [2].

Наприклад, ознайомившись з усіма трьома поезіями Ліни Костенко, це можна організувати так:

1. Я, старесенький, вибіраю блискавки в траві (Дідок, «Дощ полив...»).

2. Я, розлючений, привів дівчинку на суд (сусід «Кольорові миші»).

3. Мені 10 роки, усе навкруг мене сіре (Анна, «Кольорові миші»).

4. Я усміхнуся, зніму свій шолом (хлопець з іншої планети «Пісенька про космічного гостя»).

5. Я перевірю техніку в ракеті (ліричний герой поезії «Пісенька про космічного гостя»).

### **Гра «Творча майстерня» [2]**

Таку форму роботи можна застосовувати на будь-якому етапі уроку з вивчення творчості Ліни Костенко, щоб урізноманітнити навчальний процес, мотивувати учнів до пізнавальної діяльності, підвищити інтерес до навчання. Орієнтовні завдання:

1. «Дощ полив...». Завдання: передати кожен рядок поезії малюнком; скласти акровірш до слова *дощ*.

2. «Кольорові миші». Завдання: виготовити кольорових мишей; намалювати малюнок до поезії; переробити рядки поезії на протилежні за змістом, простежити, чи змінилась ідея вірша: *«Був сірий день. І сірий був сусід. / І сірий стіл. І сірі були двері. / І раптом нявкнув кольоровий кіт. / Залив чорнилом вирок на папері»*; інсценізувати поезію.

3. «Пісенька про космічного гостя». Завдання: намалювати космічного гостя таким, яким ви його уявляєте; уявити кожному учневі, що він – космічний гість, а також продумати запитання до земного друга; написати листа-запрошення космічному гостю.

### **Гра «Лото»**

Пропоновану гру варто застосовувати на підсумковому етапі вивчення творчості Ліни Костенко для систематизації набутих знань та вмінь. Алгоритм роботи такий: клас поділяється на 3 команди. Кожна з них отримує однакові картки. Перша група карток містить прізвища авторів, друга група – назви творів, третя – фрагменти з них. Завдання: вибрати із загальної кількості карток ті, що стосуються одного автора. Перемагає команда, яка швидше й правильно виконає завдання.

Сподіваємося, що запропоновані ігри стануть в нагоді вчителям-словесникам. Адже, дидактична гра – це один з найефективніших методів навчання на уроках української літератури, спрямований на активізацію розумової діяльності, успішне засвоєння знань та вмінь учнями та їхній всебічний розвиток. Використання різноманітних літературних ігор під час вивчення творів Ліни Костенко в 7 класі сприятиме глибшому осмисленню поезії учнями, урізноманітнюючи при цьому їхню навчальну діяльність.

### Список використаних джерел

1. Гужва О. Ю. Літературна гра як засіб аналізу художнього твору в початковій школі / О. Ю. Гужва // Науковий огляд. – 2016. – № 3 (24). – С. 1–7.
2. Бондаренко Л. М. Дидактичні ігри на уроках української літератури // Форум педагогічних ідей «Урок». – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/32395/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/32395/)
3. Саюк В. І. Ігрові методи та їх дидактичне значення / В. І. Саюк // Рідна шк. – 2001. – № 4. – С. 18–20.
4. Савчук Н. Г. Дидактичні ігри на уроках української літератури в 5–7 класах як засіб активізації навчальної діяльності учнів : автореф. дис. .... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / Н. Г. Савчук; Інститут педагогіки НАПН України. – Київ, 2008. – 25 с.
5. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навч. посіб. / Є. А. Пасічник. – Київ : Ленвіт, 2000. – 384 с.
6. Українська література. 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ : Освіта, 2013. – 41 с.

## МЕТОДИКА НАВЧАННЯ СЛОВЕСНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ



**Марина Андрущак**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, асист. Петрович О. Б.)*

## ПРОБЛЕМА СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Постановка проблеми.** Якість навчання та виховання зумовлюється багатьма педагогічними чинниками. Проте найактивніша діяльність усього педагогічного колективу приречена на невдачу, якщо учні байдужі до навчання, коли фактичні знання не збуджують їхньої фантазії, не впливають на почуття, не викликають радості пізнання. Важливим засобом стимулювання навчальної діяльності є адекватне використання дидактичних методів, тобто специфічних способів досягнення мети. Процес навчання реалізується шляхом взаємодії

учителя й учня. Педагог здійснює різноманітні спроби, які допомагають школярам засвоїти дидактичний матеріал, сприяє активізації освітнього процесу.

На сучасному етапі розвитку освіти України значну наукову цінність має визначення науковцями методів стимулювання навчальної діяльності та їхнє подальше використання вчителями. Дослідження видатних педагогів (Ш. Амонашвілі, Ю. Бабанського, Л. Виготського, Н. Ветлугіної, М. Данилова, М. Карпинської, О. Киричука, Т. Комарової, В. Котляра, К. Платонова, О. Савченко, Т. Шамової, Г. Щукіної та ін.) розкрили важливість різних способів стимулювання навчальної діяльності учнів. Про необхідність стимулювання й розвитку творчих сил і можливостей учнів у навчальному процесі писали також А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Проте аналіз практики роботи вчителів початкових класів свідчить про те, що проблема стимулювання навчальної діяльності молодших школярів ще не знайшла достатнього розв'язання.

**Мета статті** – розкрити методика стимулювання навчальної діяльності молодших школярів у практиці роботи вчителя початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** З метою вивчення проблеми стимулювання навчальної діяльності молодших школярів у масовому педагогічному досвіді нами проаналізовано підручники для початкових класів, методичні посібники, журнальні публікації, проведено спостереження та аналіз уроків учителів початкових класів.

Аналіз підручників дав можливість зробити висновок про те, як саме зміст сприяє стимулюванню навчальної діяльності учнів. Наприклад, дослідження підручника «Буквар» (автори М. Вашуленко, Н. Скрипченко) показало, що подано 66 різноманітних ілюстрацій, які вчитель може використовувати для навчальних розповідей, бесід [2]. Створенню ситуації зацікавленості сприяють завдання, вірші, загадки, творчі завдання, яких у книзі достатня кількість. Так, наприклад, під час вивчення букви «я» стимулювальну роль відіграє загадка:

*Я багато підіймав,  
бо велику силу мав,  
без утоми я трудився,  
будівельникам згодився. [2, с. 270].*

У підручнику з математики для першого класу (автор М. Богданович) подано цікаві завдання, схеми, таблиці, які сприяють створенню

ситуацій зацікавленості на уроках. Наприклад, у завданні № 2 [1, с. 53] пропонується заповнити цікаві квадрати:

	7	
0		9
5		0

Зміст підручника з української мови для 2 класу (автори М. Білецька, М. Вашуленко) теж певним чином сприяє створенню ситуації зацікавленості. Наприклад, вправа 231 [8, с. 123].

Прочитайте в особах народну усмішку.

### *ЗАВЯТІ ПРАЦІВНИКИ*

- Грицьку, що ти робив сьогодні?
- Нічого.
- А ти, Павле?
- Та я був коло нього.

Нами проаналізовано окремі навчально-методичні посібники для вчителів початкових класів. Треба відзначити, що нині видано багато книг, у яких наводяться різноманітні приклади використання ігор у навчальній діяльності молодших школярів.

Цікавий і змістовний ігровий матеріал з української мови подано в посібнику А. Гамалій «Ігри та цікаві вправи з української мови для 1–3 х класів», який рекомендовано для використання як на уроках, так і в позакласній роботі.

Захопливо й насичено допоможе провести уроки з предмету «Я і Україна» посібник, підготовлений Н. Будною, у якому розкрито такі способи стимулювання навчальної діяльності, як ігри, загадки, кросворди, хвилинки-цікавинки, вікторини. Так, з 34 поданих розробок уроків у 28 з них наведено різні способи активізації пізнавальної роботи. Наприклад, під час вивчення теми «Тварини навколо нас» автор рекомендує провести гру «Брейн-ринг», яка, у свою чергу, сприяє формуванню інтересу дітей і закріпленню знань.

До посібників, у котрих, на нашу думку, досить вдало розкрито використання ігор, належить «Уроки навчання грамоти (читання) в 1 класі» (автори Г. Сапун, М. Пачашинська).

Заслуговують на увагу посібники «Цікаве мовознавство для молодших школярів», «120 розповідей про письменників» (автори Я. Кодлюк, Г. Одинцова). До них уміщено пізнавальні мовознавчі матеріали, подані в доступній формі, цікаві завдання та вправи з основ письма, завдання-жарти, усмішки, цікаві розповіді про письменників, використання яких допоможе вчителеві викликати в учнів інтерес до письма [6, с. 113]. Автори пропонують учням такі цікаві вправи:

- Назвати числівник, який наказує.
- Прочитати слова:

*Г1а пі2л ВіЗло*  
*віЗна 100ляр поЗвожили*  
*100рона Збуна*

У посібнику подано завдання-плутанини, які сприяють формуванню інтересу до навчання. Наприклад, утворити нові слова, використовуючи числове значення літер:

*1432 3214 32415*  
*КІНО ТІЛО КУЧКА*  
*(коні) (лото) (курча)*

Аналіз журнальних публікацій свідчить про те, що вчені-методисти приділяють значну увагу висвітленню питань організації гри на уроках у перших класах. Так, цікаву розробку уроку «Подорож з кімнатними рослинами» пропонує А. Канищенко [4, с. 54–56]. У запланованому конспекті використано декілька дидактичних ігор. Наприклад, гра «Казковий кімнатний магазин», де пропонують завітати до магазину «Квіти». Але це незвичний магазин. У ньому кожний покупець повинен описати рослину, яку хоче придбати, та ще й так, щоб продавець не помилився. Розраховуватися за покупку теж нелегко: треба розповісти, як доглядати за щойно придбаною квіткою.

Загальноприйнятим є твердження, що в початкових класах співіснують дві провідні діяльності – ігрова та навчальна. Становлення й розвиток навчальної діяльності школярів відбувається в період ще слабких довільних процесів: уваги, сприймання, пам'яті тощо. Засвоєння деякого програмового матеріалу потребує від дитини значних вольових зусиль та багаторазового виконання різних варіантів вправ. Саме тоді гра, запобігаючи психічному перевантаженню школяра, і допомагає реалізувати навчальну мету значно швидше й міцніше, ніж будь-який інший педагогічний засіб. При цьому вирішення пізнавального завдання пов'язане з розумовим зусиллям, з перемогою над труднощами. Одночасно розвивається логічне мислення учнів. В ігровій діяльності складаються сприятливі умови для розвитку

інтелекту дитини, для переходу від наочно-образного мислення до словесно-логічного. Засвоюючи й уточнюючи в такій грі матеріал, школярі вчаться спостерігати, порівнювати, класифікувати предмети за певними ознаками; розвивати пам'ять, увагу; вчаться застосовувати чітку й точну термінологію; проявляють винахідливість. Значення дидактичних ігор полягає в тому, що в процесі ігрової діяльності поряд з розумовим розвитком дітей здійснюється їхнє фізичне, естетичне та моральне виховання [3, с. 3]. Завдяки грі, легше відбувається входження індивіда в освітній процес. У ній здійснюється налаштування всіх функцій, які забезпечують успішне виконання цієї діяльності. Гра потребує від дитини довольної уваги, адже за її законами треба бути уважними [5, с. 83].

На думку О. Скрипченко, дидактичні ігри будуть ефективними, якщо їх використовуватимуть систематично, послідовно, дотримуючись основного принципу дидактики: «від простого до складного». Спочатку необхідно ознайомити дітей з ігровим матеріалом, застосовуючи його в повсякденній індивідуальній та груповій роботі, підготовчих вправах, а згодом і під час занять. Треба обов'язково заохочувати школярів до частого використання знайомих ігор у вільний час, адже це дає їм можливість закріпити вже набуті навички, шукати нові можливості перемогти та пограти з різними партнерами [9, с. 20].

Передовий педагогічний досвід показує, що окремі вчителі початкових класів уміло й доцільно використовують на уроках ігри. Наприклад, учитель-методист Д. Гриб на уроках математики пропонує застосовувати розв'язування прикладів під час ігор «Хто швидше?» або «Риби». Для «Риб» потрібно приготувати малюнок озера, на якому є прорізи, куди вставлено зроблену з картону рибку. На звороті рибки записуємо вирази. Рибку «піймає» той, хто зуміє правильно розв'язати їх. Аналогічно проводяться ігри «Зірви огірок», «Чарівна гілка», «Чарівна квітка».

Таким чином, використання дидактичних ігор разом з іншими методами й прийомами на уроці та в позаурочний час допомагає забезпечити зміну діяльності учнів, підтримати інтерес до нового матеріалу, зосередити увагу школярів на виконанні пізнавальних дій.

У стимулюванні навчальної діяльності важливу роль відіграє наочність, якість пояснень учителя, зокрема, багатство змісту й емоційне насичення розмови, динамічність. Не менш вагомою є й активність самих учнів. Важливо, щоб у школяра виникав інтерес не



лише до самої гри, але й до результатів діяльності. Відтак, необхідно поставити перед учнями чіткі вимоги, урахувавши, що завдання повинно бути посильним, але не дуже легким. Правильна організація уроку, яка забезпечує залучення до роботи всіх дітей, значно сприяє розвитку уваги [7, с. 354].

**Висновки.** Отже, успішна організація навчального процесу залежить від відповідності форм і методів навчання психологічним особливостям та функціональним можливостям школярів певної вікової категорії. Використання методів стимулювання навчальної діяльності може забезпечити розвиток та саморозвиток особистості учня як суб'єкта пізнання предметної діяльності. При цьому засвоєння школярами структури освіти відбувається завдяки вчителю, який допомагає учням орієнтуватися в дидактичному матеріалі та реалізувати навчальний план.

#### Список використаних джерел

1. Богданович М. В. Математика : підручник для 4 кл. / М. В. Богданович. – Київ : Освіта, 2002. – 160 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
3. Кабанова Л. В. Учебные игры как средство повышения эффективности уроков / Л. В. Кабанова // Начальн. шк. – 1992. – № 1. – С. 13–17.
4. Каніщенко А. П. Педагогічне стимулювання пізнавальної активності школярів / А. П. Каніщенко // Початк. шк. – 1987. – № 11. – С. 54–56.
5. Менчинская Н. А. Вопросы умственного развития ребенка / Н. А. Менчинская. – Москва : Знание, 1970. – 32 с.
6. Одинцова Г. С. Цікаве мовознавство для молодших школярів : посіб. для вчит. початк. кл. / Г. С. Одинцова, Я. П. Кодлюк. – Київ : Наш час, 2006. – 123 с.
7. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / глав. ред. И. А. Каиров. – Москва, 1964. – Т. 1. – 436 с.
8. Рідна мова : підруч. для 4 кл. / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, О. І. Мельничайко, Л. В. Скуратівський; за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Освіта, 2004. – 126 с.
9. Скрипченко О. В. Розумовий розвиток молодших школярів / О. В. Скрипченко. – Київ : Знання, 1975. – 47 с.



**Рита Головко**

*студентка VI курсу магістратури  
Педагогічного інституту Київського університету  
імені Бориса Грінченка  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Паламар С. П.)*

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ**

**Постановка проблеми.** У наш час проблема формування пізнавального інтересу в процесі навчання залишається однією з найактуальніших. У сучасній педагогіці учень сприймається не як пасивний слухач, а як активний учасник навчальної діяльності. У нього має бути сформоване вміння самостійно здобувати знання й правильно оперувати ними. Бажання й здатність самостійно здобувати знання, проявляти творчий підхід до діяльності свідчать про добре розвинений пізнавальний інтерес. Сучасна школа покликана підтримувати здатність учня до саморозвитку вже з першого класу, коли виявляються задатки й здібності дитини до певних видів діяльності, його моральні переконання, закладають основи особистості, формують пізнавальні інтереси.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В історії вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної думки значну увагу формуванню пізнавальних інтересів у навчально-виховному процесі приділяли науковці Н. Бібік, М. Савчин, Н. Морозова, О. Скрипченко, Г. Щукіна, О. Савченко. У працях С. Журавель, Л. Нарочної, О. Киричук, І. Дубровіної розглядаються методи й засоби формування пізнавальних інтересів молодших школярів.

**Метою статті** є аналіз факторів та рівнів формування пізнавальних інтересів молодших школярів у навчально-виховному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку науки в психолого-педагогічних дослідженнях *інтерес* визнається дуже складною й вагомою для особистості категорією, яка має багато трактувань. У контексті нашого дослідження найбільш цікавою вважаємо концепцію Г. Щукіної. На її думку, інтерес – це одночасно й потужний збудник активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно, а діяльність стає захоплюючою та продуктивною, і тенденція, потяг, потреба особистості займатися саме цією галуззю, цією діяльністю, яка

приносить задоволення [6]. Суголосно до трактування Г. Щукіної розкриває сутність інтересу Н. Морозова. Вона виділяє в його характеристиці *три обов'язкові моменти*:

- 1) позитивні емоції в ставленні до діяльності;
- 2) наявність пізнавальної властивості цієї емоції;
- 3) наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності, тобто діяльність сама по собі захоплює й спонукає нею займатися [4].

Інтерес розглядається як вибіркоче емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій навколишньої дійсності, а також до відповідних видів людської діяльності. Тут виступають у єдності об'єкт інтересу, що має захоплюючі, привабливі сторони, і суб'єкт, для якого ці сторони життєво важливі.

Як і всі педагогічні явища, пізнавальний інтерес, на думку Г. Щукіної, характеризується *складністю та багатозначністю*. Він виступає:

- як мета виховання;
- як засіб формування особистості;
- як умова ефективного навчального та виховного процесів;
- як мотивація навчання;
- як елемент структури особистості [5].

Пізнавальний інтерес як мета виховання допомагає залученню до духовних цінностей суспільства. Він складає основу творчих здібностей особистості й сприяє оволодінню, присвоєнню, а також створенню нових духовних цінностей.

Пізнавальний інтерес є ефективним джерелом самостійного здобуття знань. Він підвищує інтенсивність розумової роботи, мобілізує увагу, знімає втому – усе це призводить до підвищення якості засвоєваних знань, до їх розширення й поглиблення [3]. Зміна парадигми цілей, функцій і вкладу початкової ланки в систему безперервної освіти зумовили переорієнтацію в поглядах на учня – тепер як суб'єкта навчання, вивчення його ставлення до знань, до навколишнього середовища, формування пізнавального інтересу не лише як провідного мотиву навчання, але й як особистісної якості [1].

На нашу думку, у сучасному світі комп'ютерних технологій, широкого розвитку засобів масової інформації учні все більше віддаляються від школи. Комп'ютерні ігри, Інтернет, кіно захоплюють їх куди більше, ніж домашні завдання й читання книг, у результаті чого в дітей відбувається зниження пізнавальних інтересів.

У практиці педагогічної діяльності застосовуються різні шляхи формування пізнавального інтересу молодших школярів: через організацію спільної й колективної навчальної діяльності, поєднання

різних методів і форм навчання, створення ситуації проблемного навчання, взаємозв'язок різних видів діяльності тощо. Проте, продуктивне формування пізнавального інтересу молодших школярів неможливо без продуманої системи стимулювання. Основою якої для учня початкової школи слугує обережне й легке підштовхування, що виходить з дитячої природи та повністю виключає відкритий тиск і грубий примус. До «антистимулів» пізнавального інтересу можна віднести недостатність цікавого матеріалу, невідповідність змісту навчання досвіду учнів, негативний емоційний фон, бар'єр між учнями і вчителем, недооцінку й переоцінку пізнавальних можливостей учнів. Це також відбувається й у зв'язку з тим, що вчителі недостатньо уваги приділяють формуванню пізнавальних інтересів школярів, або ж така робота має епізодичний, безсистемний характер.

Прояви в учнів пізнавального інтересу нерозривно пов'язані з етапами збудження в них цього інтересу вчителем. До етапів збудження інтересу педагогом відносять зацікавленість, емоційна привабливість і проблемні ситуації під час викладання.

Водночас, у навчальних програмах не міститься повного переліку засобів формування пізнавального інтересу. У підручниках і зошитах з друкованою основою не достатньо «цікавинок», нестандартних завдань, дидактичних ігор, які б дали змогу зацікавити учнів до роботи на уроці та максимально розвивати їхні здібності. Ми вважаємо, що спеціальні методичні посібники з рекомендованими видами нестандартних уроків, ігрових технологій і цікавих завдань, задля розвитку пізнавальних інтересів, набагато полегшили б навчально-виховний процес.

Наявність пізнавального інтересу в молодших школярів проявляється в різній *формі*:

– у формі інтелектуальної активності, коли учні ставлять запитання вчителю, беруть участь у діяльності, хочуть висловити свою точку зору, прагнуть поділитися з іншими новою інформацією;

– у формі емоційних проявів: міміки, жестів, вигуків, обміну враженнями із сусідом, цілковитій тиші й страсі порушити її. Емоційні прояви пов'язані з радісною перспективою знайденого рішення, упевненості у своїх силах, з успіхом діяльності, з певним ставленням до героя літературного твору тощо;

– у формі вольових проявів: у зосередженості уваги й слабкому відволіканні. Показовими в цьому відношенні є реакції учнів на дзвінок з уроку. Для одних дзвінок є нейтральним подразником, і вони продовжують роботу, намагаючись довести її до логічного

кінця, інші – моментально припиняють слухати, закривають книги й зошити, залишаючи розпочате завдання, і першими вибігають з класу;

– у формі вільного вибору діяльності. У вільному виборі, надаючи перевагу певній діяльності, учень розкриває свої інтереси, свої потенційні можливості.

Таким чином, можна зробити висновок, що пізнавальний інтерес у педагогічному процесі має можливості актуалізації найбільш важливих елементів знань, сприяє успішному розвитку вмінь і навичок. Значна роль належить учителю, у чийх руках пізнавальний інтерес виступає ефективним інструментом розвитку й дозволяє зробити процес навчання цікавим, виділити в навчанні ті аспекти, які можуть залучити мимовільну увагу учнів, змусити їх активізувати мислення, хвилюватися, переживати, захоплено працювати над вирішенням навчальних завдань. Водночас пізнавальний інтерес, який виник завдяки зовнішнім стимулам, може швидко зникнути, тому, добираючи відповідні прийоми, учителю варто пам'ятати про їхній вплив на формування стійкого прагнення молодшого школяра проникнути в сутність навчального матеріалу.

#### **Список використаних джерел**

1. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Н. М. Бібік. – Київ : Віпол, 1987. – 96 с.
2. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання / Т. Головань // Рідна шк. – 2004. – № 6. – С. 15–17.
3. Кобаль В. І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства : монографія. – Мукачево ; Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014. – 229 с.
4. Морозова Н. Т. Учителю о познавательном интересе / Т. Н. Морозова // Психология и педагогика. – 2007. – № 2. – С. 7–10.
5. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с.
6. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1971 – 352 с.



## Людмила Гладько

*студентка спеціалітету факультету дошкільної,  
початкової освіти та мистецтв  
Вінницького державного педагогічного  
університету імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, асист. Петрович О. Б.)*

### **КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ**

За останні десятиріччя збільшилась кількість дітей з вадами мовлення. Характер мовних патологій стає дедалі складнішим. Доволі часто він має комбіновану форму, коли в дитини одночасно порушені мова, розвиток вищих психічних функцій, стан загальної дрібної моторики, орієнтування в просторі, емоційно-вольова сфера, творча активність. Ці порушення, якщо їх вчасно не відкоригувати в ранньому віці, викликають труднощі в спілкуванні з оточенням, а далі тягнуть за собою певні зміни особистості в ланцюжку «дитина – підліток – дорослий», не даючи індивіду повною мірою розкрити свої природні задатки й інтелектуальні можливості.

В організації спільної діяльності «дорослий-дитина» (інтелектуальної, ігрової, трудової) казка є тією сходинкою, з якої розпочинається взаємодія. Тож, розуміючи значення казки для всебічного розвитку дитини, спеціально створені казки та розроблені до них завдання дають змогу педагогам організувати інтегрований освітній процес, який допомагає дітям не лише краще пізнати рідну мову, природу, засвоїти правила етичної поведінки, усвідомити ціннісні орієнтири, а й навчити їх міркувати, висловлювати власну думку, відстоювати індивідуальну точку зору, порівнювати, зіставляти, робити висновки тощо.

Методиці вивчення казок присвячена значна низка досліджень (С. Бакуліна, А. Богуш, Т. Гризоглазова, А. Щербо, М. Чумарна та ін.). В українській педагогічній науці роботу із застосуванням казкових мотивів та образів запровадив В. Сухомлинський. Теоретичні й практичні аспекти казкотерапії розглядалися у працях І. Вачкова, А. Бреусенко-Кузнєцова, О. Деркач, К. Естес, Н. Жук, М. Поваляєвої, Г. Чебанян, Д. Соколова, П. Якобі та ін. На сучасному етапі розвитку казкотерапії найбільш розробленими є програми комплексної казкотерапії Т. Зінкевич-Євстігнеєвої та Т. Грабенко.

Дослідження розвитку мовленнєво-творчої діяльності в дітей проводили О. Грушко, О. Савченко, Г. Тарасенко, Т. Ушакова та ін. Окремі аспекти проблеми мовленнєвого розвитку дошкільників розглядали Л. Березовська, Л. Калмикова, І. Козак, Т. Котик, К. Крутій, І. Лапшина, О. Трифонова та ін. Однак на сьогодні ще не достатньо досліджена казкотерапія як нова психолого-педагогічна технологія розвитку мовлення дошкільників.

**Мета статті** – розкрити особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку засобами казкотерапії.

З огляду на порівняно молодий вік казкотерапії як наукового напряму, на сьогодні ще не існує загальноприйнятого, чіткого визначення цього поняття. Немає його й у реєстрі більшості словників. Доречним вважаємо розгляд основних аспектів потрактування досліджуваного поняття.

На думку І. Вачкова, «*казкотерапія* – це такий напрям практичної психології, який, використовуючи метафоричні ресурси казки, дозволяє людям розвинути самосвідомість та побудувати особливі рівні взаємодії один з одним, що створює умови для становлення їх суб'єктності» [2, с. 7], тобто автор робить акцент на метафоричності як доміантній характеристиці казки. За В. Алексеєнком та Я. Лоциніною, казкотерапія – психологічний напрям терапевтичного впливу на не-свідому сферу дитини та дорослої людини [1]. На думку А. Осипової, «казкотерапія – це метод, який використовує форму казки для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості та взаємодії з навколишнім світом» [7, с. 7].

Один з найавторитетніших у цій галузі психологів Т. Зінкевич-Євстигнєєва [6, с. 8–9] визначає казкотерапію як набір способів передачі знань про духовний шлях душі й соціальної реалізації людини, як виховну систему, що відповідає духовній природі особистості.

А. Гнезділов предметом казкотерапії називає «процес виховання Внутрішньої Дитини, розвиток її душі, підвищення рівня усвідомлення подій, здобуття знань про закони життя й засоби соціального прояву творчої сили» [3, с. 6]. Крім того, він підкреслює, що «казкотерапія – це ще й процес «згадування» й повернення підлітку й дорослому гармонійного світовідчуття» [3, с. 6].

Слухаючи або читаючи казки, переглядаючи мультиплікаційні й художні фільми, ми у своїй підсвідомості накопичуємо неймовірну кількість життєвих сценаріїв, варіантів їх вирішення й моделей можливої

поведінки. Відтак, слушно зауважує О. Деркач, що казкотерапія – це процес пошуку зв'язків між казковими подіями та власною поведінкою в реальному житті [4, с. 53].

На основі запропонованих трактувань цієї дефініції, пропонуємо власне визначення терміна. **Казкотерапія** – це такий метод, який використовує казкову форму для передачі знань про життя, розвитку творчих здібностей, удосконалення взаємодії з навколишнім світом.

Основна особливість роботи в системі казкотерапії – це **взаємодія з дошкільником на ціннісному рівні**. Різноманітні психологічні, педагогічні, культурологічні проблеми можна розв'язати, спираючись на моральні орієнтири, духовні цінності й особистісний потенціал дитини.

Провідними **принципами** казкотерапії є:

- усвідомлення власних можливостей;
- усвідомлення цінності власного життя;
- розуміння закону причини та наслідку;
- пізнання різних стилів світовідчуття;
- пізнання світу власних емоцій та переживань;
- свідоме творча взаємодія зі світом;
- внутрішнє відчуття сили та гармонії [5, с. 14].

Казкотерапія як психологічний метод виконує **три функції**:

- **діагностичну** – передбачає виявлення вже наявних життєвих сценаріїв і стратегій поведінки дитини; сприяє виявленню стосунків або стану дитини, про які вона не хоче говорити вголос;

- **прогностичну** – у тому випадку, коли діагностується потенційний розвиток подій, можна говорити про прогностичну функцію діагностичної казки. У цих казках розкриваються суть та особливості майбутнього життєвого сценарію дитини;

- **терапевтичну (корекційну)** – казка, завдяки якій відбуваються позитивні зміни в стані й поведінці дитини.

Тексти казок викликають інтенсивний емоційний резонанс як у дітей, так і в дорослих. Образи казок звертаються одночасно до двох психічних рівнів: до рівня свідомості та підсвідомості, що дає особливі можливості під час комунікації. Це насамперед важливо для корекційної роботи, коли необхідно в складній емоційній обстановці створювати ефективну ситуацію спілкування.

Таким чином, казка є універсальною метафорою передачі соціального досвіду новому поколінню. Цінність казок для психокорекції та розвитку особистості дитини полягає в наступному:



1. Відсутність прямих моральних повчань. Події казкової історії логічні, природні, витікають одна з одної, а дитина опосередковано засвоює причинно-наслідкові зв'язки, які існують у світі.

2. Через образи казки дитина знайомиться з життєвим досвідом багатьох поколінь.

У казкових сюжетах зустрічаються ситуації та проблеми, які переживає у своєму житті кожна людина: відокремлення від батьків, життєвий вибір, взаємодопомога, любов, боротьба добра зі злом. Наприклад, перемога добра в казках забезпечує дитині *психологічну захищеність*: що б не відбувалось у казці – усе закінчується добре. Випробування, які випадають на долю героїв, допомагають їм стати розумнішими, добрішими, сильнішими, мудрішими. У такий спосіб дитина засвоює, що все, що відбувається в житті людини, сприяє її внутрішньому росту.

3. Головний герой – це узагальнений образ, відтак дитині легше ідентифікувати себе з ним і стати учасником казкових подій.

4. Ореол таємничості та чарів, сюжет з інтригою, несподіване перетворення героїв – усе це дозволяє слухачу активно сприймати й засвоювати інформацію, що міститься в казках.

Перевтілюючись у казкових персонажів, діти охоче виконують завдання. Через казку індивід отримує знання про навколишній світ, про взаємини людей, про проблеми та перепони, які виникають у житті. Через казку дитина вчиться знаходити вихід зі скрутної ситуації, вірити в силу добра, любові та справедливості. Але сучасній дитині недостатньо просто прочитати казку, розфарбувати її героїв, поговорити про сюжет. Із дитиною третього тисячоліття необхідно усвідомлювати й обдумувати казки, разом шукати й знаходити сутність і життєві уроки.

**Висновки.** Використання казкотерапії дозволяє розвивати творче мислення, уяву, увагу та пам'ять, сприймання й координацію рухів, позитивну комунікацію та адекватну самооцінку, що неможливе без урахування психологічних особливостей віку.

Таким чином, застосування казкотерапії, особливо з використанням елементів лялькотерапії та театральної драматизації, сприяє автоматизації звуковимови та розвитку зв'язного мовлення. Розвивається слухо-мовленнєва увага та пам'ять. Дитина вчиться дохідливо й правильно формулювати свої думки.

### Список використаних джерел

1. Алексеенко В. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2–7 лет / В. Алексеенко, Я. Лощина. – Москва : РИПОЛ, 2008. – 220 с.
2. Вачков Я. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку / Я. Вачков. – Москва : Ос-89, 2003. – 143 с.
3. Гнездилов А. В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балю) / А. В. Гнездилов. – СПб. : Речь, 2004. – 304 с.
4. Деркач О. О. Педагогіка творчості: Арт-терапія та казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу / О. О. Деркач. – Вінниця : ВДПУ, 2009. – 88 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь волшебства. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Златоуст, 1998. – 352 с.
6. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 310 с.
7. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия / Д. Соколов. – Москва : Эксмо-Пресс, 2001. – 304 с.



### Любов Савінська

*студентка IV курсу бакалаврату факультету дошкільної,  
початкової освіти та мистецтв  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доц. Лапина І. М.)*

## ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційні технології стали невід’ємною частиною життя людини, вони перестали бути окремим обмеженим засобом економіки й бізнесу. Нині вони виступають інтегративною основою для побудови світового інформаційного співтовариства, активно впливають на визначення стратегічного напрямку світового прогресу. У цих умовах кардинальних змін вимагає й система шкільної освіти.

Нині впроваджуються освітні моделі, що ґрунтуються на гуманістичних засадах, тобто є особистісно зорієнтованими. Вони відображають особливості сучасного соціокультурного простору та забезпечують

реалізацію завдань нового Державного стандарту загальної початкової освіти [1, с. 35]. В умовах інтеграції України в європейський освітній простір набуває актуальності проблема пошуку шляхів підвищення ефективності та результативності навчального процесу в початковій школі. Сучасний соціокультурний процес характеризується глобалізацією *масмедійного простору*.

Фахівцями доведено, що візуальні засоби навчання найефективніше сприяють поліпшенню знання предмета, творчій активності й належному засвоєнню школярами необхідного матеріалу. *Інтерактивні дошки* – це, на нашу думку, найкращий із сучасних технічних засобів для діяльнісного навчання: вони позитивно впливають на ефективну взаємодію вчителя з класом; уроки з використанням інтерактивної дошки дозволяють швидко і якісно демонструвати різноманітні фотоматеріали, фрагменти документальних фільмів, а також використовувати комп'ютерні ігри або інші тренувальні програми, що істотно поліпшують засвоєння учнями дидактичного матеріалу.

Отже, нині важливого значення набуває проблема ефективного використання в навчально-виховному процесі інтерактивних дощок. За допомогою комп'ютерних інтерактивних технологій створюються умови для формування ключових та предметних компетентностей школяра, його повноцінної самореалізації, адже вони дають змогу максимально розкрити зміст уроку, стимулюють активність учнів, розвивають їхні творчі здібності.

**Метою статті** є окреслення шляхів використання інтерактивної дошки на уроках у початковій школі, зокрема, на уроках української мови в 1 класі.

**Аналіз попередніх досліджень.** Теоретичну основу дослідження становлять праці з питань сучасних педагогічних технологій (Л. Аристова, Р. Гуревич, А. Каніщенко, О. Пометун, Г. Тарасенко). Дослідження вчених і педагогів-практиків (І. Гудчина, М. Кадемія, А. Коломієць, І. Лапшина, Р. Петеліна, С. Полозова, В. Скворцова, Л. Шевченко) переконливо свідчать про те, що використання інтерактивної дошки під час навчально-виховного процесу має такі основні переваги: забезпечується диференціація навчального процесу; розширюється контроль за навчальною діяльністю учнів і реалізується на цій основі зворотний зв'язок; створюються умови для підвищення рівня зацікавленості учнів у навчальній діяльності завдяки внесенню елементів новизни [7, с. 142].

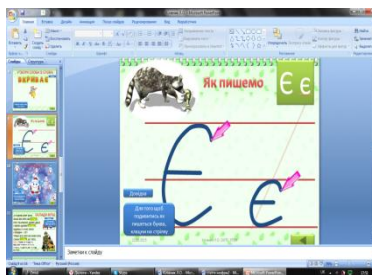
**Виклад основного матеріалу.** Мультимедійна інтерактивна дошка є цінним інструментом для навчання всього класу. Вона є візуальним ресурсом, що допомагає вчителям робити заняття більш пізнавальними, візуальними та захопливими для учнів. Уроки з використанням інтерактивної дошки проходять у більш високому темпі, адже вся необхідна інформація подається з використанням широкого діапазону засобів візуалізації. Це картки, таблиці, схеми, діаграми, фотографії й відеоматеріали, які доступні для демонстрації на мультимедійних дошках. Як переконує практика, уроки з використанням інтерактивної дошки роблять учнів більш зацікавленими та активними. Завдяки тому, що подані відомості є доступнішими й зрозумілішими, загальна атмосфера на уроці стає максимально сприятливою. Учні налаштовуються на роботу й зацікавлено стежать за тим, що демонструється на мультимедійній дошці.

Використання інтерактивної дошки є таким популярним у всьому світі тому, що її використання допомагає підвищити темп уроків. Адже коли вчителі проводять заняття з цим навчальним засобом, не виникає потреби чекати, коли учень напише завдання крейдою на дошці, що забирає чимало навчального часу. Учителеві досить вивести на екран мультимедійної дошки заздалегідь підготовлений матеріал і присвятити весь урок тільки розв'язуванню передбачених завдань.

Мультимедійна інтерактивна дошка дозволяє зберігати всі зроблені записи на комп'ютері й за потреби знову демонструвати їх.

У різних школах використовуються інтерактивні дошки різних виробників з різним програмним забезпеченням, але загальні принципи створення уроків з комп'ютерною підтримкою для всіх однакові. До того ж, процес підготовки такого наочного матеріалу нагадує створення презентації (слайди, додавання графіки, аудіо- та відео-файлів). Головна відмінність від презентацій – можливість використовувати саме інтерактивні завдання. Так, наприклад, на уроці української мови під час вивчення теми «Позначення на письмі звуків [йе], буква Єє» можна застосувати інтерактивну дошку під час представлення нового матеріалу, де учні можуть побачити правильне зображення літери (рис. 1).

**Результативність роботи з мультимедійною дошкою** прослідкуватиметься в тому, що учні:



**Рис. 1. Фрагмент слайду «Позначення на письмі звуків [йе], буква Єє».**

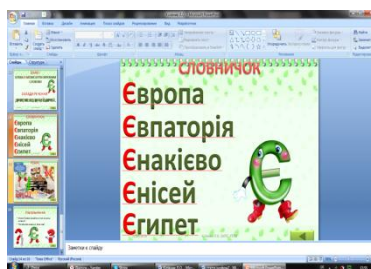
- будуть уміти спостерігати, критично мислити, аналізувати, використовувати одержану інформацію в різних ситуаціях;
- охоче виконуватимуть творчі, інтерактивні завдання;
- умітимуть співпрацювати в групах і парах, самостійно організовувати свою роботу;
- успішно опанують навчальну програму відповідно до вимог Державного стандарту загальної початкової освіти;
- самостійно використовуватимуть Інтернет-ресурси тощо.

Приємів роботи з інтерактивними дошками дуже багато. Усе залежить не стільки від можливостей конкретної дошки або програмного забезпечення, скільки від креативності вчителя, його фантазії, наявного в нього досвіду роботи з інтерактивною дошкою та технічними засобами навчання.

Подамо найбільш типові прийоми роботи з інтерактивною дошкою:

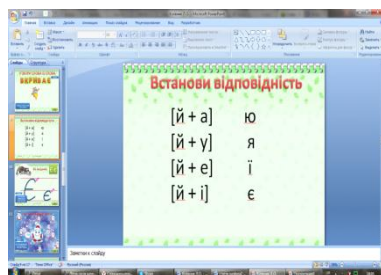
Перетягування об'єктів:

- упорядкування: наприклад, завдання на розташування слів в алфавітному порядку (рис. 2);



**Рис. 2. Завдання на розташування слів в алфавітному порядку.**

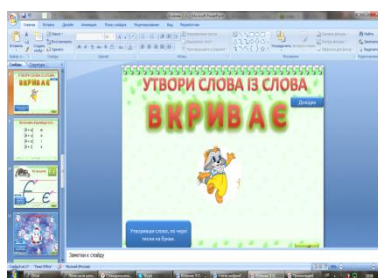
- співвідношення: у дві колонки розміщують зображення об'єктів та їх опис. Потрібно правильно зіставити об'єкт з його описом. Наприклад, установити відповідність між звуками та позначенням їх буквами (рис. 3):



**Рис. 3. Завдання на встановлення відповідності.**

- пазли: можна використовувати на уроках узагальнення: двоє учнів або дві команди складають із фрагментів зображення деякого пристрою комп'ютера, називають його та розповідають, для чого він потрібний. Яка команда швидше й точніше виконає це завдання, та й отримує приз (цукерку, наліпку тощо);
- множини: розкласти по різних кошиках, екранах пристрої введення та виведення інформації;
- заповнення пропусків із набору заготовок;
- хрестики-нулики;
- перевірка правильності виконання завдання;
- тестові завдання (робота з шарами).

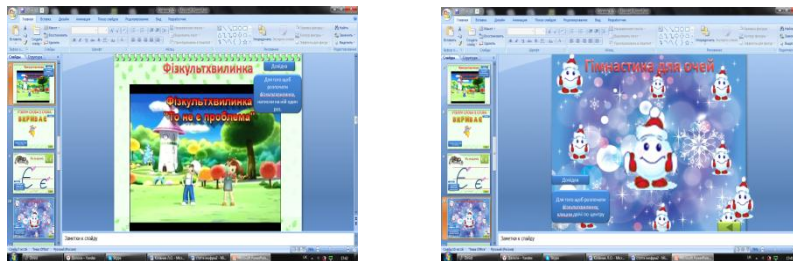
Використання зашторювання: завдання на послідовність запитань, гра «Утвори слова із запропонованого слова». Учням потрібно з одного слова утворити інші слова, використовуючи букви з нього, таким чином, щоб перетягуючи літери на новий рядок, утворювалось нове слово.



**Рис. 4. Гра «Утвори слово».**

Малювання та написи: налаштування стрілочок, підкреслення, доповнення рисунків, дописування пропущених букв, цифр, слів тощо.

Вставка мультимедіа: ілюстрування, озвучування результатів ігор, приз переможцеві, додавання аудіо- та відеофрагментів, наприклад, для проведення фізкультхвилинки (рис. 5).



**Рис. 5. Додавання аудіо- та відеофрагментів для фізкультхвилинки.**

Усіх нюансів у навчальному процесі передбачити неможливо, урахувавши, що технології створення інтерактивних систем безперервно розвиваються, постійно з'являються нові розробки в галузі як апаратного, так і програмного забезпечення.

Отже, обираючи для роботи мультимедійну дошку, передусім слід визначити мету її призначення та організаційні вимоги:

- вік аудиторії: дошкільнята чи молодші школярі, основний чи профільний ступінь загальної середньої освіти, дорослі;
- чисельність: для малої за чисельністю групи досить і невеликої дошки;
- специфіка матеріалу, з яким передбачається робота: професійна робота з графікою, математичні побудови, ігри з малюнками, соціологічні опитування тощо;
- режим використання: передбачає взяти із собою для проведення заняття, переносити з приміщення в приміщення в межах навчального закладу, використовувати стаціонарно;
- розміри дошки з урахуванням необхідної віддаленості проектора;
- наявність достатнього за характеристиками проектора й комп'ютера.

Залежно від відповідей на ці запитання можна вибрати мультимедійну дошку. Сучасна школа має досвід використання інтерактивної дошки в усіх класах, для учнів усіх вікових категорій. Найбільш жваво сприймають такі уроки учні початкових класів, але уроки з використанням інтерактивної дошки саме для них мають найбільше особливостей.

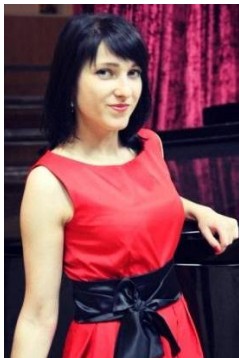
Плануючи урок, розробляючи завдання для учнів, слід пам'ятати такі аспекти. Завдання повинні бути зрозумілими учням та нескладними. Не можна перевантажувати урок завданнями. На одному занятті слід використовувати не більше ніж два-три інструменти. На перших уроках потрібно дати дітям спробувати використовувати інструменти програмного забезпечення дошки, допомагати їм. Навчання для учнів початкових класів – це гра, тому більшість завдань мають бути ігровими.

Отже, використання мультимедійних інтерактивних дощок має ряд переваг. Навіть ті педагоги, які нещодавно почали вести уроки з використанням інтерактивної дошки, з перших занять наголошують на позитивних змінах учнів у ході уроку й на тому, що обсяг матеріалу, що засвоюється учнями, значно зростає. Учні також засвідчують те, що мультимедійна інтерактивна дошка допомагає їм краще зрозуміти найбільш складні відомості й теми. Разом з тим, слід пам'ятати, що результативність таких занять значною мірою залежить від учителя, його творчого потенціалу, уміння використовувати різноманітні можливості техніки найбільш повно та продуктивно.

### Список використаних джерел

1. Білоконна Н. До проблеми використання інформаційних технологій у навчальному процесі [II Славянские педагогические чтения : Тез. докл. Междунар. конф., 16–18 окт. 2003 г.] / Н. Білоконна, С. Білоконний. – Тирасполь, 2003. – С. 49–53.
2. Бученко І. Комп'ютеризація навчання – свідчення професійної майстерності педагога. / І. Бученко ; Ін-т після диплом. пед. освіти. – Київ, 2007. – С. 90–93.
3. Ващук О. Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі учнів 5–7 класів / О. Ващук // Оновлення змісту, форм та методів навчання й виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2003. – Вип. 25. – С. 98–103.
4. Васильєва Н. М. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках предметів гуманітарного циклу / Н. М. Васильєва // Управління школою. – 2005. – № 34. – С. 22–24.
5. Гейко І. Використання інтерактивних форм і методів навчання. З досвіду роботи / І. Гейко // Тема. – 2004. – № 3/4. – С. 229–232.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. – Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/education/average>.
7. Замліла Н. Мультимедійні проекти – одна з форм роботи з обдарованою молоддю в школі / Н. Замліла // Обдарована дитина. – 2004. – № 9. – С. 32–35.
8. Маркус Н. Особливості застосування інформаційних технологій як засобу гуманізації навчання молодших школярів / Н. Маркус // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2002. – Вип. 23. – С. 171–173.
9. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. Пометун. – Київ : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.





## Дарія Смірнова

*студентка IV курсу бакалаврату факультету дошкільної,  
початкової освіти та мистецтв  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, асист. Петрович О. Б.)*

### **ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ КАЗКИ**

Нині в освіті відбувається процес активних творчих пошуків, набирають обрисів різноманітні підходи до розв'язання проблеми морально-естетичного виховання учнів. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді зазначається, що «в справі відновлення почуття національної гідності величезне значення має ... повернення до культурних надбань, відкриття замулених сторінок нашої спадщини» [3]. Коли йдеться про збереження традицій, відродження духовності й національної самосвідомості, особливої ваги набуває вивчення традиційних і сучасних форм народної творчості. За останні роки вийшло чимало наукових праць, у яких подано ґрунтовний аналіз як словесно-музично-хореографічних, так і класичних жанрів та видів традиційної народної творчості.

Теоретичні основи формування морально-естетичних почуттів та високогуманної особистості загалом саме в молодшому шкільному віці розкриті в працях психологів (Л. Божович, Л. Виготський, В. Ільїн, Г. Костюк), педагогів (В. Галузинський, О. Матвієнко, О. Савченко, Ю. Сокольніков та ін.). Значна низка досліджень присвячена методиці вивчення казок (С. Бакуліна, А. Богущ, Т. Гризоглазова, А. Щербо, М. Чумарна та ін.).

Вагоме значення для опрацювання досліджуваної нами проблеми мають теоретичні положення, обґрунтовані П. Блонським, А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським, які високо цінували роль народної творчості в морально-естетичному вихованні учнів. Актуальність проблеми в педагогіці та її недостатня розробленість у початковій школі обумовили вибір теми статті.

**Мета статті** – розкрити особливості використання української народної казки для виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів.

У процесі багатомірової життєвої практики українського народу викристалізувались провідні принципи морально-естетичного виховання дітей засобами української народної казки, що репрезентують сукупність основних вихідних положень та ідей і визначають спрямування, зміст, організацію виховних дій.

О. Богданова переконана, що «високі *моральні, естетичні та інтелектуальні почуття*, які характеризують розвиток дорослої людини й здатні надихати її на великі справи й благородні вчинки, не даються дитині в готовому вигляді від народження. Вони виникають протягом дитинства під впливом соціальних умов життя та виховання» [1, с. 18].

О. Кузнецова відстоює гіпотезу, що *моральні норми* можуть бути регулятором поведінки молодших школярів за умов: забезпечення співвідношення моральних норм та поведінки школярів; єдності об'єктивної суті діяльності та суб'єктивного її значення; інтеграція навчальних предметів та різнопланове прилучення учнів до народних традицій [4].

Особливе місце у вихованні морально-естетичних почуттів належить засобам української народної педагогіки, зокрема, українським народним казкам. Саме казка є одним із засобів «одухотворення» почуттів, об'єднання їх з думкою та волею людини, що є запорукою виховання індивіда як цілісної, гармонійно розвиненої особистості. За допомогою народної казки можна закріпити у свідомості учнів моральні ідеї або створити сприятливі для них умови. Народна казка не вчить здебільшого безпосередньо нормам і правилам морально-естетичної культури, а організовує їх силою естетичного почуття, котре домінує над складовими духовного світу особистості, і не дозволяє будь-якій з них відділитися від безпосереднього буття індивіда. Казка зокрема та фольклор загалом, складаються з «молекул» моральності, однак народ досягає успіху не тим, що «одягнув» усе це в образи й надав йому «живучість», а тим, що здійснив «художнє дослідження» людського буття. Про це переконливо свідчить вивчення природи та змісту фольклору. У ньому відображено світоглядні, етичні та естетичні погляди народу.

Особливе значення для подальшого розвитку теорії морально-естетичного виховання на засадах фольклору мають ідеї К. Ушинського. Він рекомендував знайомити дітей з народною мудрістю, зокрема з казками, оскільки вони є джерелом моральності. В одній зі своїх статей педагог писав про ці твори так: «Багато з них, мабуть, народ переробив або заново склав спеціально для дітей. Це – перші та блискучі спроби

народної педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. У народній казці велика, сповнена поезії дитина – народ – розповідає дітям свої дитячі мрії та, принаймні, наполовину вірить сам у ці мрії» [6, с. 51].

У посиленні виховного впливу казки на особистість молодшого школяра наголошував педагог-новатор В. Сухомлинський. Учений уважав, що «казка... охоплює всі сфери духовного життя людини – її розум, почуття, уяву, волю», – адже «казка невіддільна від краси, сприяє розвитку естетичних почуттів, без яких неможливе благородство душі, щира чуйність до людського горя, страждань. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем. І не тільки пізнає, а й відгукується на події та явища навколишнього світу, виявляє своє ставлення до добра і зла. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість ... Казка – благодатне джерело виховання любові до Батьківщини, яке нічим не можна замінити. Патріотична ідея казки – у глибині її змісту; створені народом казкові образи живуть тисячоліття, доносять до серця й розуму дитини могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення» [5, с. 177].

У молодшому шкільному віці створюються найсприятливіші умови для формування морально-естетичних почуттів дитини. Вони обумовлюються, з одного боку, психологічними особливостями дітей цього віку (значна емоційність, вразливість, довірливість, безпосередність, схильність до впливу авторитетів дорослих і ровесників, більш довільним, порівняно з дошкільниками, характером уяви, зрослим рівнем прагнень, кращим знанням себе, своїх можливостей), а з другого, – новим рівнем усвідомлення себе членом шкільного колективу, суспільства з його відносинами співробітництва та взаємодопомоги, соціальними вимогами й морально-естетичними цінностями.

Учитель, що оптимально використовує твори українського фольклору у виховному процесі, є сьогодні, одночасно, знавцем, творцем й артистом. Окрім шани й любові до життєдайного джерела народної творчості, запорукою виховання морально-естетичних почуттів у системі початкової освіти в цілому є компетентність педагога, його професіоналізм. Він має бути фахівцем у таких галузях: **фольклорно-теоретичній** (знати історію фольклору, жанри, закономірності зв'язків елементів внутрішньої структури, особливості мови твору, його характерні риси); **психофізіологічній** (знати психолого-вікові, індивідуальні особливості, морально-інтелектуальний рівень розвитку й можливості

учнів); **методико-педагогічний** (знати методи, форми, шляхи використання творів українського фольклору в системі морально-естетичного виховання).

Від того, як учитель уміє спілкуватися з школярами й розуміє їх, залежить успіх виховання, зокрема морально-естетичного.

Вважаємо за доречне застосування таких **методів роботи з казками**:

- читання казок, розповідь, бесіда за змістом казок;
- «образи перетворень»;
- малювання, ліплення, ручна праця за змістом казок;
- дидактичні ігри за сюжетами казок;
- ігри-психогімнастики, театралізовані ігри за сюжетами казок;
- використання казки як відповідь на запитання учня.

Також застосовуються **творчі методи** роботи з текстами казок (перенесення героїв знайомих казок у нові обставини, зміна ситуацій у знайомих казках, створення нових сюжетів казок).

Одна з особливостей завдань, спрямованих на морально-естетичне виховання, зокрема на засадах української народної казки, полягає в тому, що процес їхнього розв'язання розгортається як спільна діяльність і діяльне спілкування в системі «вчитель – учні», їхнє співробітництво та співдружність у реальній, живій взаємодії. А це й складає те середовище, у якому розвивається емоційно-почуттєва сфера, особистість дитини. Тоді, за словами І. Зязюна, «педагогічний процес, як діяльність учителя-вихователя, формує особистість дитини, що розвивається, і залежно від того, як педагог керує діяльністю дитини, а не підмінює її. Будь-яка спроба вчителя «дати» дитині пізнання й моральні цінності, минаючи її власну діяльність, щодо оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового й морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [2, с. 7].

Сьогодні важливо сформувані в підростаючого покоління прагнення до пізнання своєї фольклорної спадщини як духовної скарбниці. Можна стверджувати, що морально-естетичні почуття засобами українських народних казок формуються в єдності процесів навчання, виховання й самовиховання; навчальної та позакласної роботи; у єдності дій школи, родини та культурних закладів.

Отже, кращі зразки українських народних казок, котрі впродовж віків акумулювали ідейно-естетичний і морально-етичний кодекс народу, є унікальним засобом виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів. Підсумовуючи сказане щодо виховання морально-

естетичних почуттів молодших школярів на засадах українського фольклору варто, передусім, акцентувати увагу на емоційності, здатності українських народних казок проникати в психіку людини, здійснювати вплив на емоційно-почуттєву сферу й через неї – на погляди, переконання, духовний світ людини, її практичну діяльність. Тому важливе завдання педагогіки – використання народної мудрості в інтересах вирішення сучасних проблем гуманізації й олюднення навчально-виховного процесу.

### Список використаних джерел

1. Богданова О. С. Нравственное воспитание младших школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика и история педагогика / Богданова Ольга Сергеевна; НИИ общих проблем воспитания АПН СССР, Моск. гос. пед. ин-т. – Москва, 1975. – 55 с.
2. Зязюн І. Педагогічна майстерність – мистецтво навчальної і виховної дії / І. Зязюн // Гуманітарні науки. – 2002. – № 1. – С. 6–14.
3. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47154/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/)
4. Кузнецова Е. А. Педагогические условия формирования нравственных норм поведения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 – Общая педагогика и история педагогика / Кузнецова Елена Анатольевна; Южно-украин. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. – Одесса, 1997. – 166 с.
5. Сухомлинський В. О. Статті // Сухомлинський В. О. Вибр. тв. : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.
6. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К. Д. Вибр. пед. твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – Київ : Рад.шк., 1983. – Т. 1. – 283 с.



### Ірина Шарапанівська

*студентка 3 курсу факультету дошкільної,  
початкової освіти та мистецтв  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. пед. наук, асист. Петрович О. Б.)*

## ТЕАТРАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДОШКІЛЬНИКІВ

**Актуальність дослідження** визначається концептуальними положеннями Базового компонента дошкільної освіти, зокрема освітньої лінії «Дитина у світі культури» щодо театральної й літературної

обізнаності дітей, яка спрямована на «формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці» [1, с. 8].

Розвиток цілісної, гармонійно розвиненої, життєво компетентної особистості потребує формування в дошкільнят активно-пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, уміння орієнтуватися в розмаїтті предметів і явищ, здатності доволіно регулювати власну пізнавальну діяльність. Зацікавити, а не дати знання в готовому вигляді – завжди було метою дидактики й теорії виховання. Це завдання вирішувалося педагогами всіх епох. Надзвичайно важливим воно залишається і в наші дні.

Роль театралізованої діяльності у всебічному розвитку дітей дошкільного віку висвітлено в працях Л. Артемової, О. Аматьєвої, А. Богуш, Н. Гавриш та ін. Проблему організації театральної діяльності дітей досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці Є. Антіпіна, Л. Виготський, Т. Доронова, С. Козлова, Т. Товстюк, К. Коссаковська та ін. У дослідженнях учених (Д. Ельконін, О. Кульчицька, В. Моляко, С. Ладивір, Н. Лейтес, Л. Лохвицька, М. Подд'яков, О. Савченко, Є. Суботський, В. Тарасун, У. Ульєнкова, В. Юркевич та ін.) виявлено більш значні й перспективні можливості розвитку пізнавальних здібностей у старших дошкільників, ніж учнів початкової школи. Натомість не-розробленість проблеми використання театралізованої діяльності як засобу розвитку пізнавальних інтересів дітей не дозволяє максимально повно й успішно розв'язувати це важливе завдання в ДНЗ, що й обумовило вибір теми статті.

**Мета розвідки** – з'ясувати вплив театралізованої діяльності на розвиток пізнавального інтересу дітей дошкільного віку.

Пізнавальний інтерес як дуже складна й вагома для особистості категорія має багато трактувань: вибіркова спрямованість людини, її уваги (Н. Добринін, Т. Рибо); прояв розумової та емоційної активності (С. Рубінштейн, Е. Строні); своєрідний сплав емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, які підвищують активність, свідомість і діяльність людини (Л. Гордон); структура, що складається з потреб (Ш. Бюлер); активно-пізнавальне (В. Іванов, В. М'ясіщев), емоційно-пізнавальне (Н. Морозова) ставлення людини до світу; специфічне ставлення особистості до об'єкта, викликане усвідомленням його значення й емоційною привабливістю (О. Ковальов).

Л. Лохвицька, досліджуючи процес розвитку пізнавальних інтересів,

указує, що він визначається змістом навчально-ігрового середовища та пізнавальної діяльності дошкільників, активністю дитини в здобутті інформації; доцільному поєднанні елементів відомого й невідомого; забезпеченні оптимального поєднання традиційних і нетрадиційних форм і методів інтерпретивного та творчого спрямування; виявленням дитиною ініціативи, самостійності й творчості; здійсненням індивідуально-диференційованого підходу до навчальної діяльності особистості; активізацією та стимулюванням розумових і вольових зусиль під час розв'язання завдань і передбаченням різних варіантів пізнавального пошуку, регламентацією дитячої діяльності демократичним підходом щодо її організації, що досягається продуманим керівництвом з боку педагога [5].

К. Коссаковська зазначила, що поступове збагачення досвіду дитини, його насичення новими знаннями й відомостями про навколишній світ викликає пізнавальну активність дошкільника. Чим більше перед дитиною відкриваються сторін навколишньої дійсності, тим ширші можливості для виникнення й закріплення стійких пізнавальних інтересів. Однак інтерес виникає лише в процесі правильно організованої діяльності.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти виникає гостра необхідність у пошуці найбільш ефективних засобів, форм та методів формування пізнавальних інтересів дітей. Перед сучасними теоретиками та практиками постає важливе питання, як же стимулювати дошкільників знаходитись у постійному пошуці, щось досліджувати, над чимось експериментувати.

Пізнавальний інтерес виникає, коли діяльність дитини ґрунтується на її власних позиціях, емоційному ставленні, можливості вільного вибору. Формування пізнавальних інтересів зумовлюється розвитком у старших дошкільників сфери почуттів, передусім таких, як подив при зустрічі з незвичним, несподіваним, вагання й сумніви в процесі пошуку, радість відкриття, радість від розв'язання проблеми. Відтак, важливим чинником стимулювання та розвитку пізнавальних інтересів дітей дошкільного віку є залучення до театралізованої діяльності.

Підкреслюючи роль театралізованої діяльності як засобу навчання дітей, Ф. Беккон відзначав педагогічний вплив акторської гри на особистість, оскільки вона покращує пам'ять, розвиває голос і чіткість вимови, надає благородності вигляду та жестам, певною мірою виховує впевненість у собі й, зрештою, привчає особистість перебувати перед великим скупченням людей [2, с. 386].

На думку вчених А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, театралізована діяльність – це, власне, гра в театр «для себе», підготовка та показ вистав «для глядачів». У процесі театралізованої діяльності дошкільники ознайомлюються з особливим видом праці (актора, режисера та ін.), застосовують кращі літературні форми [3, с. 220].

Л. Виготський підкреслював роль драматизації в реалізації особистих переживань, уяви, фантазій молодшими школярами, а також необхідність забезпечення тісного зв'язку театральної вистави з грою як головного виду діяльності дитини, як основи будь-якої дитячої творчості [4, с. 45]. Дослідник акцентує на стимулюванні творчості маленьких акторів шляхом участі у створенні театрального сценарію, декорацій, костюмів, бутафорії, музичного супроводу, хореографічних зображальних дій тощо. Вважаємо це слушним, оскільки, як переконує практика, багато керівників дитячих гуртків і колективів орієнтують дітей виключно на опанування основами акторської майстерності та сценічної мови, уникаючи залучення до обговорення сценаріїв, створення сценок, художньо-декоративного оформлення вистав тощо.

Л. Виготський уважав: щоб створити досить міцні основи творчої діяльності, необхідно розширювати досвід дитини. За допомогою настільного, пальчикового театру, фланелеграфа, ігор-драматизацій у дітей можна пробудити бажання бути справжніми артистами та поринути у світ казки [4]. Адже для дітей показ різних видів театрів перетворюється на справжнє свято, вони почуваються самостійними, упевненими в собі, успішними. Крім того, беручи участь у театралізованих дійствах, дошкільники ознайомлюються з довкіллям через художні образи, барви, звуки.

У дитячому садку необхідно створити умови для успішної та цікавої театралізованої діяльності дітей: театралізовану зону, перспективний план, підбір відповідної літератури, виготовлення різних ляльок та атрибутів для театралізації. Робота з дітьми повинна проводитися систематично й послідовно з поступовим ознайомленням дошкільників зі сценарієм вистави, вивченням слів героїв та вправлінням в оволодінні вміннями й навичками, необхідними для проведення театралізації. Тривалість дитячої діяльності визначається поставленими завданнями, активністю, зумовленою віковими та інди-відуальними особливостями.

Заняття з театралізованої діяльності педагоги зазвичай організовують з дітьми середнього та старшого дошкільного віку в другій половині дня. Вони проводяться мікрогрупами по 2–3 дітей у кожній, підгрупами по 3–6 дітей або з усіма учасниками вистави по



6–10 дітей залежно від мети, яку визначає педагог під час попередньої під-готовки. Драматизуючи, діти опановують мову: розповідають, декла-мують, ставлять запитання, відповідають тощо [3, с. 244].

Для досягнення успіхів у театралізованій діяльності велике значення має *відвідування театру та перегляд спектаклів* у ньому. Під час обговорення переглянутого загострюють увагу дітей на грі артистів, їхньому одязі, декораціях сцени. Якщо спектакль був організований у дошкільному закладі, можна провести *бесіду з артистами про їхню працю*. На музичних заняттях, заняттях з літератури слід вчити дітей *інтонувати голосом, утілюватися в позу, настрій, душевний стан, характер героїв*. У повсякденному житті можна планувати виконання тренувальних вправ на кшталт: *виконати різною інтонацією пісеньку Колобка (радісно, сумно, здивовано); зобразити зустріч Машеньки з ведмедями; показати, як рухається пінгвін, вовк, заєць*. Завдяки актуалізації пізнавальної активності діти поступово оволодівають умін-нями й навичками, необхідними для театралізації, упевнено користуються ними, удосконалюючи й підвищуючи свій рівень творчих здібностей. Якщо діти молодшого дошкільного віку виявляють пізнавальний інтерес до театралізації лише з приводу участі в ній, то старших дошкільників уже цікавить якість виконання ними ролей. У них розвивається вміння оцінювати виконання ролей своїми товаришами, формуються навички самоаналізу [3, с. 245].

Отже, розвиток пізнавальних інтересів дітей засобами театралізації залежить від уміння вихователя створити дидактичні й організаційні умови в процесі навчання дошкільників. Для цього треба забезпечити продуктивний зміст розвивального докільця, системний підхід до організації активної пізнавальної діяльності дітей на основі використання ефективних форм, засобів і методів для розвитку та стимулювання пізнавальних інтересів, урахування індивідуальності кожного вихованця та надання йому права реалізації власної ініціативи.

#### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні / наук. кер. А. Богуш. – Київ, 2012. – 26 с.
2. Бэкон Ф. Сочинения : в 2 т. / Ф. Бэкон. – Москва : Мысль, 1977. – Т. 1. – 567 с.
3. Богуш А. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.

4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : СОЮЗ, 1997. – 96 с.

5. Лохвицька Л. В. Формування пізнавальних інтересів дітей старшого дошкільного віку в навчально-ігровому середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – дошкільна педагогіка / Л. В. Лохвицька; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2000. – 20 с.



## **Ірма Швидка**

*студентка IV курсу бакалаврату  
факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(Наук. керівн. – канд. філол. наук, асист. Лебедь Ю. Б.)*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Сучасне суспільство висуває перед кожним усе більше вимог, одна з першочергових – досконале володіння літературною мовою. Адже мова – не тільки універсальний засіб спілкування, формування й розвитку особистості, але й важливий чинник адаптації людини в суспільстві, засіб соціалізації особистості.

У Державному стандарті початкової загальної освіти (від 20.04.2011 р.) зазначено: «Метою вивчення української мови є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного й необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду» [1]. Поняття «комунікативна компетентність» тут тлумачиться як здатність особистості застосовувати в конкретному спілкуванні знання мови, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями.

Саме необхідність формування культурно багатой, грамотної, соціально адаптованої особистості визначає основну мету мовної освіти в Україні. Початкова школа як одна з базових ланок цілісного освітнього процесу покликана реалізовувати цю мету через формування й розвиток, перш за все, комунікативних умінь молодших школярів. Становлення мовної особистості учнів здійснюється

відповідно до програми за двома змістовими лініями – мовною й мовленнєвою, що формують мовну та мовленнєву компетенції школярів. Комунікативна компетентність особистості передбачає володіння словом у всіх його виявах: фонетичному, семантичному, словозмінному й синтаксичному; в усній і писемній формах.

**Мета статті** – розглянути пріоритетні напрями роботи, методи й прийоми формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках української мови.

На формування комунікативних умінь учнів неодноразово наголошували у своїх працях К. Ушинський, М. Доленко, О. Дорошенко, К. Климова, С. Чавдаров, Л. Симоненкова, О. Євтушок. Психологічні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені в працях Л. Щерби, Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Синиці. Педагогічні й методичні питання її формування розробляли й сучасні вчені: В. Бадер, О. Біляєв, Т. Ладижинська, М. Пентилюк, Л. Мацько, Г. Шелехова, В. Мельничайко, А. Курінна, Н. Голуб, М. Василик, О. Паршикова.

Численні дослідження з проблем мовленнєвого розвитку школярів доводять, що саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку мовленнєвих умінь, навичок і здібностей. Першочергове завдання початкової школи під час вивчення рідної мови – розвиток мовлення, комунікативних здібностей учнів, а вивчення правил мови є важливим підґрунтям оволодіння мовою на комунікативному рівні. Отже, удосконалення мовленнєвої компетенції школяра ґрунтується на поступовому введенні елементів мовної компетенції (знань з фонетики, лексикології, граматики та інших мовознавчих розділів) [5].

Оволодіння мовленнєвими нормами розпочинається ще в дошкільний період, далі триває в початковій школі на уроках рідної мови, особливо на уроках зв'язного мовлення й читання. Відповідно до вимог Програми Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України для середньої загальноосвітньої школи (1–4 класів) учні ознайомлюються з основними мовними нормами вимови, наголошування, слововживання й семантичних зв'язків між словами, морфологічних форм, синтаксичного поєднання слів у реченні, стилістичного використання мовних одиниць, орфографічного й пунктуаційного оформлення усного мовлення. Усе це становить загалом мовну компетенцію учня, що реалізується через мовленнєву компетенцію, тобто вміння доречно застосовувати свої знання в конкретних мовленнєвих ситуаціях, використовуючи при цьому як

мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби мовлення [1].

**Компетентність** у смисловому значенні охоплює три аспекти: знання, уміння, навички. Термін компетенція широко використовують у наш час там, де йдеться про навчання та виховання. Компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку, знання, уміння, навички; має здатність до творчого вирішення завдань, ініціативності, самостійності, самооцінки, самоконтролю; це сформованість інтелектуальних операцій, спрямованість у діяльності, усвідомленість і мотиваційна насиченість. На кожному віковому етапі компетентність має орієнтовні показники розвитку особистості, тобто різні види компетенції [4].

Формування компетентностей учнів залежить передусім від рівня сформованості мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій у самого вчителя.

Як зазначає М. Пентилюк, **«мовну компетентність** становлять знання особистості про саму мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію та закони її розвитку; роль мови в ментальності українського народу, у суспільному житті, розвитку інтелекту; уміння давати оцінку кожному з рівнів мовної системи, розрізняти мовні категорії, здатність усвідомлювати мову як своєрідну знакову систему, що забезпечує мислення людини, формування її думок і почуттів» [2, с. 12]. Таким чином, мовна компетентність складається з фонетичної, лексичної, семантичної, орфоепічної, орфографічної, фонологічної, граматичної, стилістичної компетенцій.

Розглянемо, як формується мовна компетентність. За Ю. М. Ємельяновим, мовну компетентність можна формувати за допомогою групових методів. Умовно їх ділять на **три основні блоки**:

а) дискусійні методи, до яких належать групова дискусія, розбір випадків із практики, аналіз ситуацій і морального вибору й інші;

б) ігрові методи, дидактичні й творчі ігри, у тому числі ділові ігри, рольові ігри;

в) сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості й сприйняття себе як психофізіологічної єдності) [2].

Дискусійні методи навчання допомагають дітям ефективно усвідомлювати й засвоювати навчальний матеріал, тому що вони стають не тільки пасивними слухачами повідомлювальної інформації

вчителем або доповідачем, а також беруть активну участь в обговоренні питання, що обов'язково змушує їх зайняти власну позицію щодо обговорюваної проблеми, а значить, краще запам'ятати необхідні знання. Такі методи сприяють умінню аргументовано викладати власні думки, доводити свою точку зору, логічно будувати відповідь. Також у процесі обговорення підвищується інтелектуальна діяльність учнів. Різновидом дискусії є «мозковий штурм», завдання якого полягає в пошуку необхідного рішення, під час якого учні висувають якомога більше ідей, а потім їх оцінюють, відсіюють й обирають найоптимальнішу ідею [6].

До ігрових методів навчання належать дидактичні ігри, тобто спеціально створені ситуації, які моделюють різні ситуації спілкування і які учні повинні самостійно вирішувати, обираючи собі ту або ту роль. Під грою в педагогіці розуміють вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення й засвоєння суспільного досвіду, у якому створюється й удосконалюється самокерування поведінкою.

Тренінги спрямовані на розвиток комунікативних здібностей у спілкуванні, уміння встановлювати контакти з людьми.

Отже, активні методи навчання допомагають залучати дітей до активної комунікативної діяльності на уроках української мови в початковій ланці, відповідно сприяють самостійному оволодінню вміннями й навичками, пошуку необхідних мовних засобів, шляхів вирішення різноманітних завдань.

### **Список використаних джерел**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти від 20.04.2011. – Електрон. ресурс. – Режим доступу: [//http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=4...](http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=4...)
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1985. – 168 с.
3. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Укр. мова і літ. в шк. – 2006. – № 1. – С. 15–20.
4. Пономарьова К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів української мови / К. Пономарьова // Початк. шк. – 2010. – № 12. – С. 49–52.
5. Симоненкова Л. М. Вивчення фонетики і морфології в умовах місцевих говорів / Л. М. Симоненкова. – Київ, 1981. – 134 с.
6. Шевцова Л. С. Методика застосування мовленнєво-ситуативних завдань / Л. С. Шевцова. – Житомир, 2004. – 94 с.

ДЛЯ НОТАТОК

# МЕТОДИЧНИЙ ПОШУК УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

## ВИПУСК 6

Науково-методичний збірник засновано у 2009 р.

### ЗАСНОВНИК:

Кафедра методики філологічних дисциплін і стилістики української мови  
факультету філології й журналістики імені Михайла Стельмаха  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського

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

**Упорядник:** канд. філол. наук, доц. Богатько В. В.