

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Кафедра філології і лінгводидактики
Експериментально-тематичний центр навчальної
та науково-дослідницької діяльності

Лінгводидактичні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя

Збірник наукових праць

*за матеріалами VI Всеукраїнського науково-методичного
семінару викладачів і студентів*

27 березня 2014 р.

*Рекомендовано вченою радою Житомирського державного університету
імені Івана Франка (протокол № 9 від 26 березня 2014 р.).*

Рецензенти:

Голуб Н.Б. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України; **Усатий А.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Шуневич О.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання навчальних предметів Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Редакційна колегія:

Сейко Н.А., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової і міжнародної роботи Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Климова К.Я.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри філології і лінгводидактики, директор Експериментально-тематичного центру навчальної та науково-дослідницької діяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Підгурська В.Ю.**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Стрижак О.Є.**, кандидат технічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи Національного центру «Мала академія наук України»; **Підлужна Г.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Чернецька Т.І.**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук (м. Київ).

Відповідальні за випуск:

Підгурська В.Ю., кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Чупріна О.В.** – асистент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка, здобувач; **Марущак О.М.** – асистент кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка, здобувач.

Лінгводидактичні аспекти фахової підготовки майбутнього вчителя: збірник наукових праць (за матеріалами VI Всеукраїнського науково-методичного семінару викладачів і студентів 27 березня 2014 р.) / За ред. К. Я. Климової. — Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. — 127 с.

У збірнику вміщено матеріали, присвячені актуальним проблемам філології та професійної підготовки сучасних педагогів: вдосконаленню мовознавчої, лінгвометодичної, літературознавчої та мовно-мовленнєвої компетентності, формуванню культури мовлення, лілінгвокультурологічним та лінгвометодичним засадам особистісно зорієнтованої філологічної освіти тощо. Статті відомих українських науковців, викладачів і студентів, що проводять наукові дослідження у філологічній, мовознавчій та дидактичній площинах, свідчать про ґрунтовність навчальної, наукової та професійно-педагогічної підготовки, про співпрацю науковців і майбутніх фахівців сфери освіти.

Книга містить навчально-методичні матеріали, цікаві для викладачів-філологів, вчителів, студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ.

ЗМІСТ

Частина 1. Актуальні проблеми філологічної і лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів.....	5
Кучерук О.А. Формування проектної компетентності студентів-філологів як лінгвометодична проблема.	5
Чернецька Т.І. Навчально-дослідницька діяльність на уроках української мови в школі першого ступеня в контексті висвітлення організаційно-управлінської складової поля діяльності вчителя.	14
Підгурська В.Ю. Педагогічні інновації в системі формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів.....	24
Климова К.Я. Програма TextTermin як аналітичний інструментарій контент-аналізу лексики збірки Т. Г. Шевченка "Кобзар" студентами та школярами-дослідниками.....	27
Комова О.Б., Попова М.А., Стрижак О.Є. Створення науково-освітнього порталу в контексті забезпечення навчального процесу.....	33
Підлужна Г.В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання.	39
Гордиенко О. А. Ознакомление с обычаями и традициями русского народа в системе формирования социокультурной компетенции младших школьников.....	43
Лавренова М.В. Формування українського літературного мовлення майбутнього вчителя початкових класів в умовах діалектного середовища Закарпаття.....	48
Гарашук К. В. Розвиток мережевого суспільства як чинник структурних реформ середньої освіти сучасної Великої Британії.	52
Шевчук Т.О. Формування мовної особистості засобами пунктуації.	56
Чупріна О.В. Поняття "мультимедійний урок" та "урок з мультимедійною підтримкою" у початковій школі.	60
Марущак О.М. Поняття "культура мовлення" у контексті лінгвістичних досліджень.....	64
Гарашук Л.А. До проблеми сучасного ділового електронного листування.....	67
Голубовська І.В. Проблема гармонії людини й природи в "дитячій" прозі Григора Тютюнника.	73
Небеленчук І.О. Екзистенціалізм як філософія буття людини в суспільстві (за романом А. Камю "Чума").	78
Дяченко-Лисенко Л.М. Зіставне вивчення лексичної семантики з позицій дискурсу слов'янської духовної культури: наукові рефлексії кінця ХХ – початку ХХІ століття.	86
Гарашук Я.О. Специфіка застосування речень із підрядними додатковими в комедії Вільяма Шекспіра "Сон літньої ночі".....	90
Усатий В. Д. Роль народного слова у вихованні дошкільників.....	93

Частина 2. Методичні основи фахової підготовки майбутнього вчителя.....	98
Грицик О. М. "Виховуй у собі Людину – ось що найголовніше" (до 95-річчя Василя Сухомлинського).	98
Черняченко Л. М. Традиції українського букваротворення.	101
Єфімова Г. Ю. Робота над словом на уроках читання в початковій школі.....	105
Нечипорук К. Р. Работа по развитию речи младших школьников как аспект развивающего обучения на уроках русского языка.	108
Юзвячик А. В. Неологізми – перспективний ресурс словника української мови.....	112
Шкуринська Л.А. Фізкультхвилинки та "розминки-цікавинки" на уроках рідної мови у початкових класах.....	114
Єфімова Г.Ю. Вивчення малих фольклорних жанрів на уроках літературного читання в початковій школі.....	118
Смаль Є. С. Народна казка як засіб естетичного виховання на уроках української мови в початкових класах.	121
Лані З. І. Вивчення творчості Ліни Костенко на уроках літературного читання в початкових класах.....	124

Актуальні проблеми філологічної і лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів

О. А. Кучерук - доктор педагогічних наук, професор кафедри
дидактичної лінгвістики та літературознавства
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Формування проектної компетентності студентів-філологів як лінгвометодична проблема

В умовах сучасного розвитку шкільної україномовної освіти для розв'язання освітніх суперечностей особливого значення набуває проектна робота вчителя, що зумовлює актуальність дослідження проблеми організації проектної діяльності майбутнього вчителя української мови в системі лінгвометодичної підготовки.

Опрацювання наукової літератури свідчить, що деякі питання організації проектної діяльності майбутніх педагогів розкрито в працях вітчизняних дидактиків-філологів (Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Любашенко, М. Пентилук та ін.). Зокрема, питання проектної діяльності студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ у процесі професійно спрямованого навчання української мови висвітлила К. Климова, актуальність проектного навчання дослідниця пояснює його високим творчим потенціалом [3, с. 325-332]. Н. Остапенко в розробленні методики формування лінгводидактичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на основі поєднання технологій кредитно-модульного навчання й предметно-методичного проектування навчальних ситуацій виходить із того, що методичне проектування як інноваційна технологія навчання охоплює три взаємозумовлені етапи: моделювання, власне проектування й конструювання [8]. Увага дидактиків-філологів до окремих аспектів організації проектної діяльності студентів-філологів у процесі лінгвометодичної підготовки не є випадковою. Однак залишається чимало нерозв'язаних питань щодо організації проектної діяльності майбутнього вчителя-словесника, серед них – вироблення проектної компетентності студента-філолога в контексті лінгвометодичної підготовки.

Мета статті – розкрити педагогічні умови, що впливають на ефективність формування проектної компетентності майбутнього вчителя-словесника в процесі лінгвометодичної підготовки.

Сучасний шлях розв'язання освітніх проблем пов'язаний з проектно-технологічним типом організаційної педагогічної діяльності, суть якого, за

О. Новиковим, полягає в тому, що продуктивна педагогічна діяльність здійснюється в логіці проектів – розподіляється на окремі завершені цикли, які називаються проектами. Цей тип організаційної культури охоплює низку методичних систем: проблемного навчання, пошуково-дослідницьку систему навчання, продуктивну систему навчання, систему проєктивного навчання, контекстного навчання, імітаційну систему навчання, інформаційну методичну систему [7, с. 43-46]. Відповідно до методологічного переосмислення засад професійної освіти впровадження проєктної роботи в системі підготовки майбутніх учителів – один із шляхів розв’язання таких освітніх суперечностей: між колективною формою навчання і персональним когнітивно-навчальним стилем кожного студента; між традиційним навчанням, орієнтованим на вироблення окремих знань, умінь, навичок, якому властиве домінування репродуктивного характеру, і потребою часу у формуванні компетентної особистості майбутнього педагога, здатного системно інноваційно й креативно діяти в професійній сфері; між недостатніми розвивальними можливостями усталених методів навчання та необхідністю запровадження новітніх методів і технологій навчання тощо. Для забезпечення належної організації проєктної педагогічної діяльності важливо розуміти такі поняття, як *проєктна діяльність*, *проєкт*, *технологічний підхід до організації діяльності*, *проєктна компетентність*, і доцільно оперувати ними в проєкції на освітню практику.

Проєктна діяльність становить сукупність дій щодо складання й розроблення проєкту, планування певної роботи й послідовного її виконання. За І. Єрмаковим, проєктна діяльність – це конструктивна й продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв’язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілевизначення, планування й здійснення проєкту. Проєктна діяльність належить до унікальних способів людської практики, зв’язаної з передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою результатів реалізації задумів [2, с. 717]. Організація проєктної діяльності майбутніх учителів української мови в системі лінгвометодичних технологій передбачає теоретико-практичну підготовку їх до професійної проєктної діяльності в середніх загальноосвітніх закладах, зокрема засвоєння студентами-філологами знань і вмінь щодо ефективного розроблення й реалізації проєктів у сфері навчання української мови.

Проєктна діяльність студента (учителя) починається з педагогічного проєктування – креативної, інноваційної діяльності, спрямованої на створення нового продукту, передбачає реалізацію відповідного продукту за допомогою дієвих технологій і завершується підсумковою рефлексією, яка, поза іншим, потребує від студента (учителя) вияву особистісного ставлення до результату діяльності. Залежно від масштабу й рівня взаємозалежності продукти проєктної

діяльності поділяють на проекти, мультипроекти, портфелі проектів тощо. Під *проектом* найчастіше розуміють, з одного боку, *модель* певної системи, а з іншого, – *процес* цілеспрямованого створення чи реконструювання певної системи, цикл продуктивної діяльності, спрямованої на досягнення конкретного результату. За нашим потрактуванням, *педагогічний проект* – це продукт творчої інноваційної педагогічної діяльності, що становить задум розв'язання проблеми в майбутній навчально-виховній роботі, спрямованій на гармонійний інтелектуально-духовний розвиток зростаючої особистості.

Суть *технологічного підходу до організації навчально-виховної діяльності* полягає в тому, щоб детально спроектувати освітній процес в усіх його основних компонентах (цілях, змісті, методах, засобах навчання), аби гарантовано одержати необхідний результат – досягнення запроєктованих освітніх цілей. За такого підходу провідним способом організації освітньої діяльності стає технологія. Технологічний підхід створює умови для досягнення вищих результатів завдяки тому, що нижча форма активності викладача і студентів (коли навчання постійно спрямовується на запам'ятовування, а викладач не відхиляється від конспекту заняття) змінюється на вищу форму активності суб'єктів навчання, за якої у студентів активно функціонують мисленнєві процеси, на заняттях застосовується проблемний підхід до навчання й різні технології розвивального навчання.

Проектна педагогічна діяльність у системі професійної підготовки майбутнього вчителя дає змогу формувати й розвивати проектну компетентність. Важливість цієї компетентності в особистісно-професійному зростанні майбутнього вчителя зумовлена актуальністю проектно-технологічного типу організаційної культури педагогічної діяльності. Н. Матяш, Ю. Володіна тлумачать *проектну компетентність* як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається в здатності й готовності людини до самостійної теоретичної і практичної діяльності з розроблення й реалізації проектів у різних сферах соціальної практики на основі принципів природо- і культуровідповідності. Ці вчені виділяють у структурі проектно-компетентності кілька компонентів: мотиваційно-регулятивний, когнітивний, операційно-практичний і рефлексійний [5]. Спираючись на зазначене, *проектну компетентність педагога* розуміємо як складне інтегративне утворення особистісно-професійних якостей, що становить готовність педагога до природо- і культуровідповідної теоретико-практичної діяльності з розроблення й реалізації різноспрямованих за змістом проектів у сфері освітньої практики. Проектна компетентність майбутнього вчителя формується в проектній педагогічній діяльності. Основу проектно-компетентності сучасного вчителя мови становлять такі групи вмінь: організаційно-діяльнісні, когнітивні, комунікативні, науково-дослідні, креативні, інформаційно-комунікаційні,

рефлексійні, лінгвістичні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні, лінгвометодичні, соціокультурні, психолого-педагогічні. Сукупність відповідних умінь відображає рівень професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника до проектно-педагогічної діяльності в системі мовної освіти. Комплекс набутих професійно-методичних умінь, необхідних для ефективного розроблення й реалізації проектів у сфері шкільного навчання української мови, є основним показником продуктивної організації викладачем проектно-педагогічної діяльності студентів.

Серед специфічних умінь проектно-педагогічної діяльності як базових складників проектно-педагогічної компетентності мають місце, зокрема, такі: *уміння проблематизації* (самовизначення в проблематиці проекту – умінь розглядати проблемну педагогічну ситуацію, виділяти її проблемні аспекти, формулювати головну проблему та проектне завдання, пов'язане з розв'язанням цієї проблеми), *уміння проектування* (цілевизначення, планування, моделювання, конструювання освітніх систем), *уміння теоретико-практичної свідомої діяльності щодо реалізації проекту* (уміння гнучко змінювати напрям і перебудовувати зміст проектно-педагогічної діяльності, уміння варіативно користуватися різними способами професійно-педагогічної діяльності), *уміння доцільного вибору й застосування комп'ютерних та інших технологій* у проектно-педагогічній діяльності, *рефлексійні вміння* (самоаналізу поєднання суспільного досвіду з власним задумом, планом дій, самоаналізу, роздуму щодо проектування свого інтелектуально-духовного потенціалу в освітнє середовище). Наявність цих умінь і застосування їх учителем на практиці свідчить про проектно-технологічний тип організації педагогічної діяльності.

У змісті сучасної лінгвометодичної підготовки студентів до педагогічної діяльності з підготовки й реалізації проектів важливо акцентувати увагу на тому, що загальні принципи традиційного типу організації педагогічної діяльності трансформуються. Зокрема, принцип доступності знань трансформується в *принцип розвивального навчання і виховання*; принцип свідомості знань – у *принцип свідомої діяльності*, що впливає із закономірності: студент розумітиме, як упроваджувати на практиці навчальні досягнення, коли здобуватиме їх у процесі виконання свідомої навчальної діяльності; принцип науковості знань трансформується в *принцип освоєння дійсності за допомогою узагальнених наукових понять*; принцип наочності, відповідно до якого домінують зовнішні зв'язки, – у *принцип моделювання*, відповідно до якого виявляються внутрішні зв'язки. Окрім того, для ефективної організації навчального процесу з опанування проектно-педагогічної діяльності актуальними є такі *принципи*: *культуровідповідності, природовідповідності, особистісної орієнтації навчання, індивідуалізації та диференціації навчання, ситуативності, тематичної і методичної варіативності, діалогічності, технологічності організації навчальної діяльності, рольової організації змісту і*

процесу навчання, навчальної співпраці, опори на креативність. Дотримання зазначених принципів у навчальних умовах проектної педагогічної діяльності дасть змогу ефективніше реалізувати особистісно орієнтований підхід до навчання, забезпечити розвивальний характер професійної підготовки до проектної педагогічної діяльності, спрямувати педагогічний процес на формування, розвиток не лише когнітивного й операційно-практичного компонентів у досягненнях студентів, а й мотиваційного, емоційно-вольового, етичного, ціннісно-рефлексійного, на вироблення компетентностей шляхом активізації мисленнєвих процесів, підтримання внутрішньої мотивації до проектної діяльності, культивування у студента впевненості в собі, стимулювання творчості під час розв'язання відкритих навчально-методичних проблем практичного характеру.

Успішність організації проектної діяльності майбутніх учителів-словесників у процесі вишівської освіти й досягнення ними високого рівня проектної компетентності значною мірою залежить від застосування системного підходу до поетапного формування професійних умінь. Системний підхід передбачає розглядати й будувати навчально-професійну діяльність студентів як складну систему, спрямовану на обґрунтовану підготовку й реалізацію різноспрямованих за змістом педагогічних проектів – проектів організації навчання учнів української мови на уроці і в позаурочній роботі – з метою розв'язання складних педагогічних проблем лінгвометодичного характеру. Система професійної підготовки студентів до проектної педагогічної діяльності має передбачати засвоєння ними певної послідовності дій з організації такої діяльності. Схема організації проектної роботи майбутніх учителів повинна охоплювати низку етапів: цільовий, концептуальний, структурно-змістовий, технологічний і оцінно-рефлексійний. *Лінгводидактична модель організації проектної професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя* може включати такі елементи:

1. Формулювання теми і мети проектної педагогічної діяльності.
2. Визначення наукового підґрунтя організації проектної педагогічної діяльності (ключові філософські, психолого-педагогічні, лінгвістичні, соціолінгвістичні, психолінгвістичні, соціокультурні поняття, загальні закономірності, методологічні принципи, підходи).
3. Характеристика проектної педагогічної діяльності (особливості, принципи навчально-виховної роботи, конкретні умови).
4. З'ясування логічної структури сутності педагогічної діяльності з реалізації конкретного проекту (цілі-результати педагогічної діяльності, суб'єкти, зміст, технології).
5. Визначення послідовних структурних етапів виконання проектної педагогічної діяльності.
6. Оцінно-рефлексійна діяльність.

За О. Новиковим, Д. Новиковим, повний цикл проектної діяльності визначається трьома основними фазами: фаза проектування, технологічна фаза, рефлексійна фаза. У названих фазах поетапної діяльнісної стратегії умовно виділяють стадії та етапи діяльності. Спираючись на теоретичні положення цих учених [6, с. 8–9; 7, с. 43–44], деталізуємо структурні ланки педагогічної діяльності, здійснюваної за проектно-технологічним типом організаційної культури. Початок проектної діяльності – **фаза проектування**, коли проектується система педагогічної роботи, яку має виконати вчитель. Ця фаза передбачає *концептуальну стадію* (етапи: задум педагогічного проекту – чи практична розробка, чи наукове дослідження; вияв суперечності в навчально-виховній ситуації; формулювання проблеми; визначення змістового спрямування, мети педагогічного проекту; вибір критеріїв оцінювання результативності педагогічної діяльності), *стадію моделювання* створюваної професійно-методичної системи (етапи: побудова гіпотези; конкретизація гіпотези; створення моделі – образу професійно-методичної системи), *стадію конструювання* педагогічного проекту (етапи: визначення цілей проекту й планування обсягу роботи з розв'язання проблеми; з'ясування ресурсних можливостей інформаційних, матеріально-технічних, фінансових засобів; розроблення програми проекту), *стадію технологічної підготовки* проектної діяльності (етапи: підготовка експериментальної навчальної програми; розроблення навчальних посібників, наочності). **Технологічна фаза** передбачає *стадію конкретної реалізації* проекту, що залежить від особливостей його змісту (етапи: теоретична діяльність; практична діяльність), *стадію оформлення результатів* (етапи: публічні доповіді; презентації; публікації). **Фаза підсумкової рефлексії** передбачає *стадію рефлексії результатів* (етапи: написання рефлексійного есе; підготовка рефлексійного щоденника), *стадію оцінки й самооцінки результатів* (етапи: рефлексивний полілог; обговорення реалізованої системи у формі "круглого столу"). Структурні ланки педагогічної діяльності тісно пов'язані й спрямовані на результат проектної діяльності педагога, яким є розроблений і впроваджений проект педагогічної системи. Наведені структурні елементи педагогічної діяльності залежно від змісту і специфіки проекту можуть деякою мірою змінюватися, та в цілому вони становлять орієнтири для належної послідовної організації проектної педагогічної діяльності в системі лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя української мови.

Відповідно до сучасних ідей філософії освіти система опанування навчальної теми, заняття стає технологічною завдяки *проектуванню*, яке відрізняється від традиційного планування навчально-виховної роботи тим, що потребує детального визначення освітніх цілей педагогічної системи на діагностувальній основі, тобто чіткого, однозначного опису цілей, визначення способів їх вияву, вимірювання й оцінювання рівня їх реалізації [7, с. 48].

Досягнення цілей педагогічного проекту залежить від свідомого цілеспрямованого проектування педагогічної діяльності. У процесі проектування студентами цілей уроку як попереднього визначення навчальних результатів варто використовувати ідеї, ключові слова загальновідомої теорії класифікації та систематизації цілей, запропонованої американськими вченими на чолі з Б. Блумом за шістьма критеріями (рівнями): *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання*. Моделювання педагогічної системи, що має відповідати певній концепції, насамперед передбачає обґрунтування основ проектування цієї системи (наприклад, основою проектування може бути компетентісно-цільовий підхід) та визначення особливостей її, зокрема урахування специфічних цільових напрямів. За тлумачним словником, *модель* – це "уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його "представник" [1, с. 535]. Під час моделювання структурних компонентів педагогічної системи (*далі – ПС*) і її внутрішніх зв'язків мета педагогічного проекту виконує системоутворювальну функцію. *На вході* створюваної педагогічної системи (та її моделі) має бути відповідний цільовий комплекс побудови й подальшого використання ПС, а *на виході* – результат функціонування системи (*вхід → ПС → вихід*). На етапі цілевизначення (стадія проектної діяльності – конструювання) студент має пам'ятати, що сьогодні освітні цілі переосмислюються крізь особистісно-компетентісний вимір. У межах зазначеного стосовно проектної діяльності педагога студентам потрібно наголосити, що оцінювання й рефлексія постійно пронизують усю педагогічну діяльність: зіставляються проміжні результати зі стартовими (початковими) показниками, з моделлю професійної діяльності, уточнюються, коригуються цілі і перебіг педагогічної діяльності, яка відповідає програмі проекту. Етапи реалізації розробленого проекту й оформлення результатів становлять технологічну фазу проектної діяльності. Під час лінгвометодичної підготовки на цій фазі проектної діяльності студентів більшою мірою виявляється їхня професійно-методична творчість, здатність до комбінування змістових ліній навчання мови, комплексного поєднання традиційних та інноваційних методів навчання з урахуванням цілей навчальних ситуацій уроку. Завершує повний цикл проектної діяльності – підсумкова рефлексія. Рефлексійна діяльність студентів щодо продуктивності власної проектної діяльності розвиває вміння аналізувати власні успіхи й труднощі, уміння свідомо регулювати свої професійно-методичні дії, прогнозувати шляхи вдосконалення подальшої проектної діяльності.

Необхідною умовою успішної організації проектної діяльності студентів є належний рівень підготовки викладача, який має вміти проектувати навчальне заняття з використанням інформаційно-комунікаційних та інших технологій. У процесі формування проектної компетентності майбутнього вчителя завдання

викладача зробити проектну діяльність студента (чи під час самонавчання, чи виконання наукового дослідження, чи на заняттях у виші, чи в процесі активної педагогічної практики в школі) позитивно мотивованою на всіх етапах. Важливу роль у цьому відіграють методи навчання, а саме: діалогування, аналіз конкретної навчально-виховної ситуації, педагогічне моделювання, метод проектів, "розумовий штурм", рольова гра, дослідницькі методи, комплексний метод роботи з комп'ютером у гіперсередовищі та ін. Методи, виражені в індивідуальній формі навчання, стимулюють самостійну професійно-методичну творчість студентів. Методи, виражені в парній, груповій формах навчання студентської молоді, забезпечують інтерактивний характер навчальної професійно-педагогічної діяльності. Ефективність методів, спрямованих на організацію проектної педагогічної діяльності студентів у системі лінгвометодичної підготовки, зумовлюється їх відповідністю змісту навчання й структурі заняття. Дидактична цінність названих методів полягає в тому, що дають змогу формувати й підтримувати позитивну мотивацію студентів до навчання, стимулювати їх до міжособистісного спілкування, самостійного моделювання, проектування уроків мови, мовних позакласних заходів, факультативних занять з мови. Завдяки цим методам можна забезпечити колективно розподілену діяльність над спільним проектом, обговорення предметно-методичного проектування стосовно розв'язання конкретної проблеми, самостійну роботу над створенням проекту лінгвометодичного характеру. Зокрема, прикладом такого проекту може бути *проект загальношкільного конкурсу творчих письмових робіт учнів "Рідне місто: учора, сьогодні, завтра"*. Як результат цього проекту прогнозується те, що масовість конкурсу не лише дасть змогу спрямувати увагу учнів на актуальні проблеми розвитку рідного міста, виробити прагнення змінити на краще його життя, розвинути творчі здібності, критичне мислення, а й забезпечить вербальну самореалізацію учнів в умовах змагальності.

Спрямування дидактичних методів на навчальні цілі, що відображають проектні вміння, й на задоволення професійних потреб студентів-філологів забезпечує особистісно-професійне зростання майбутніх учителів-словесників. Важливою умовою організації проектної педагогічної діяльності студентів є проведення викладачем індивідуальних і групових консультацій з питань проектної роботи, різновидом такої роботи може бути наукове дослідження лінгвометодичного характеру, що виявляє рівень оволодіння студентами (студентом) дослідницькими методами й уміння використовувати їх у науково-методичній творчості. Проектна діяльність студентів на заняттях лінгвометодичного циклу може інтегруватися в творчо-розвивальні технології, що технологічно збагачує процес формування проектної компетентності

майбутнього вчителя-словесника й стимулює реалізацію його особистісної креативності.

Отже, компоненти проектної компетентності майбутнього вчителя-словесника (мотиваційний, когнітивний, практичний, рефлексійний) під час лінгвометодичної підготовки формуються й розвиваються на різних етапах проектної педагогічної діяльності у взаємозв'язку. Підвищення рівня сформованості проектної компетентності значною мірою залежить від ефективних методів організації проектної педагогічної діяльності студента в процесі самонавчання, навчання на заняттях у виші і від належної організації активної проектної педагогічної практики в школі. За таких умов збагачується індивідуальний професійний досвід проектної роботи студентів – у результаті зміст і процес навчально-виховної діяльності набуває для них особистісно-професійного смислу. Перспективними є дослідження психолого-педагогічних умов упровадження інноваційних технологій під час організації проектної діяльності майбутніх учителів-словесників, розроблення методики оцінювання проектної компетентності майбутнього вчителя-словесника на заняттях з лінгвометодичних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
2. Єрмаков І. Г. Проектна діяльність / І. Г. Єрмаков // Енциклопедія освіти ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2008. – С. 717–718.
3. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : [монографія] / К. Я. Климова. – Житомир : РУТА, 2010. – 560 с.
4. Малкова И. Ю. Проектные технологии в высшей школе: гипотеза о содержании проектной компетентности // Образовательные технологии. – 2005. – №3. – С. 57–64.
5. Матяш Н. В., Володина Ю. А. Методика оценки проектной компетентности студентов [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.06.2013). 0421100116/0032.
6. Новиков А.М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2010. – 280 с.
7. Новиков А.М. Развитие дидактической базы: методы и средства / А. М. Новиков // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 40–50.
8. Остапенко Н.М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ /

Н. М. Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

9. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології: метод проектів / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1. – С. 73–80.

10. Шевцов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи / А. Шевцов // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 115–118.

Т.І. Чернецька – докторант Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук,
кандидат педагогічних наук, доцент

Навчально-дослідницька діяльність на уроках української мови в школі першого ступеня в контексті висвітлення організаційно-управлінської складової поля діяльності вчителя

До особливостей становлення сучасного стилю управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів слід віднести відмову від авторитарного управління, побудованого на принципах лінійного детермінізму, та перехід до управління гуманістичного, особистісно орієнтованого, в основі якого лежить принцип синергетики – у процесі навчання реалізується управління з інтенсивними зворотними зв'язками й обґрунтованістю коригувальних впливів.

За Н.Ф. Тализіною, управляти – це не подавляти, не нав'язувати процесу хід, що заперечує його природу, а навпаки, максимально враховувати природу процесу, узгоджувати кожну дію процесу з його логікою [4, с.43].

За М.В. Савчиним, для педагога діяльність учнів є об'єктом управління, яке передбачає рефлексивний характер. Учитель має допомогти учню стати активним суб'єктом власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи, розвивати здатність школярів до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю) [3, с. 331].

Педагогічне управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів реалізується через цілеспрямованість, оперативність, конкретність, певний стиль управління тощо; спрямовується на ознайомлення й прийняття вихованцями освітніх завдань і плану діяльності, здійснення навчальних «кроків» для розв'язання поставлених задач; регулювання навчальної діяльності під контролем учителя, самоконтролем та взаємоконтролем однокласників; аналізування результатів навчання.

Управління, на думку Л.Й. Дерев'яної, виступає одночасно як циклічний і безперервний процес, що створюється одночасним і послідовним виконанням багатьох циклів управління. Управлінський цикл починається з визначення цілей і завдань, а завершується їх вирішенням та досягненням поставленої мети. При цьому завдання педагога полягає в зміні стану керованого процесу, доведенні його до бажаного рівня. Управління навчанням передбачає визначення місця кожного учасника цього процесу, його функцій, прав і обов'язків, створення сприятливих умов для якнайкращого виконання ними своїх завдань [30, с. 106].

У педагогіці традиційно виокремлюються такі стилі управління:

➤ авторитарний – сприймання учня як об'єкта педагогічного впливу, одноосібне прийняття рішення, контроль виконання педагогічних вимог, не врахування дій і думок учнів, необґрунтованість власних дій; перетворення учня на пасивного виконавця, пригнічення його самостійності та ініціативи;

➤ демократичний – сприймання учня як суб'єкта педагогічного впливу, залучення його до прийняття рішень, врахування думок вихованців, заохочення до самостійних суджень; повага, довіра, орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості;

➤ ліберальний – ухилення педагога від прийняття самостійних рішень, вияв нерішучості, низький рівень вимог до учнів, наявність пасивності, незацікавленості, нечіткості і безсистемності у педагогічних діях.

В.П. Беспалько визначає такі типи управління:

- розімкнуте (неконтрольована і некерована діяльність учнів);
- циклічне (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем);
- розсіяне (фронтальне);
- спрямоване (індивідуальне);
- ручне (вербальне);
- автоматизоване (за допомогою різних засобів) [1, с. 43].

На думку Г.О. Балл, організовуючи й управляючи процесом учіння, потрібно намагатися якнайповніше врахувати не тільки наявні надбання учня, а й напрями його розвитку, перспективу, його "потенційне Я"; поважати кожного учня (навіть такого, який ще не виявив себе нічим позитивним). Прояв поваги фіксується у випадку, коли до вихованця ставляться як до партнера, суб'єкта, особистості, обговорюють з ним цілі навчання й спільно визначають способи їх досягнення.

Під організаційно-управлінською складовою поля діяльності вчителя розуміють сукупність психолого-педагогічних умов, які мають поширення на змістово-процесуальному рівні та стосуються способів діяльності педагога в процесі навчання, охоплюють усі етапи викладання на уроці та спрямовуються на взаємодію з учнями в напрямку знаннєво-вміннєвої їх підготовки.

За своєю суттю організаційно-управлінська складова поля діяльності вчителя має мобільний характер, забезпечується виваженням, оптимальним впливом на вихованців щодо формування їх розумових та практичних дій, самостійності, пізнавального інтересу тощо.

В умовах функціонування зазначеного поля пріоритетним стає процес організації та перспективного планування певної структури взаємин між учасниками процесу навчання в різних системах взаємодії (для прикладу, між учителем та учнем, учителем і групою учнів, учителем та учнями класу, різними групами учнів, учнями всередині групи; учнями класу).

Процес організації і управління навчально-дослідницької діяльністю учнів почасти набуває суб'єктивного вираження, оскільки на його результативне здійснення безпосередньо впливають:

- рівень фахової підготовки, педагогічний досвід та інноваційність професійних інтересів учителя;
- нормативно-інструктивна обізнаність з питаннями організації процесу навчання в цілому та з конкретних навчальних предметів зокрема;
- підготовленість педагога до сучасного моделювання уроку;
- сформованість уміння бачити навчальний процес та його результати в перспективі тощо.

Як приклад організації урочної навчально-дослідницької діяльності на уроці української мови наводимо конспект уроку. Акцентуємо увагу на тому, що моделювання активного учіння другокласників здійснюється з огляду на поліфункціональну діяльність учителя, яка включає в себе викладання та організацію і управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів.

Клас, навчальний предмет. 2 клас, українська мова.

З досвіду роботи вчителя початкових класів Буліги Світлани Михайлівни (Кіровоградщина).

Тема. Вимова і написання слів із ненаголошеними [e], [u], правопис яких потрібно запам'ятати.

Мета: ключові (вміння вчитися – самоорганізовуватися до навчальної діяльності у взаємодії; соціальна – брати на себе відповідальність за ефективне здійснення презентації результатів роботи пари (групи); загальнокультурна – дотримуватися норм мовленнєвої культури, зв'язно висловлюватися в контексті змісту самостійно опрацьованого матеріалу підручника й додаткової літератури; здоров'язбережувальна (життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю) – слухати пояснення вчителя, а у разі необхідності звертатися з проханням про індивідуальне консультування) та предметні (навчати правильно писати слова, користуючись орфографічним словником; розпізнавати слова з ненаголошеними [e], [u], які не можна перевірити

наголосом; сприяти засвоєнню написання ненаголошених звуків); розвивати активний словник учнів, інтелектуальні здібності, пам'ять, уміння користуватися набутими знаннями, виховувати культуру спілкування, бережливе ставлення до хліба.

Обладнання: модель куба; гербарій, портрет О. Олеся; предметні малюнки; орфографічний словник.

Використана література:

1. Бутрім В. Л. Граматична веселка / В. Л. Бутрім. – Х. : ВГ "Основа", 2006. – С. 51–54.

2. Вихрущ В. О. Природознавство в цифрах і фактах: [довідник для вчителя та учнів початкових класів]. / В. О. Вихрущ. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2003. – С. 66–71.

3. Соболь В. Звідки береться хліб насущний? / В. Соболь // Колосок. – № 3. – 2008. – С. 30–33.

4. Капачинська О. Народ – хлібороб / О. Капачинська // Колосок. – № 5. – 2008. – С. 28–33.

Хід уроку

Поле поліфункціональної діяльності вчителя: викладання з елементами організації й управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів

I. Організаційний момент.

II Актуалізація необхідних учням знань для вивчення теми.

1. Одночасне виконання учнями класу різних завдань

1. Завдання для двох учнів, які працюють біля дошки.

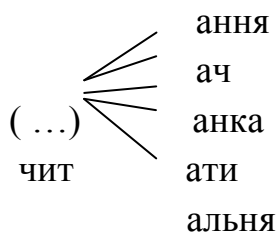
- Розташуйте слова в алфавітному порядку за допомогою цифр (листочки (4), верба(2), зелений(3), пекарня(5), ведмідь(1)).

Розташування слів за алфавітом. Озвучення правильної відповіді.

Запис у зошитах дібраних слів та їх озвучення.

2. Завдання для решти учнів класу. Дидактична гра «Мовна скринька»

- Знайдіть спільну частину, поставте наголос, визначте перевірне слово.



Короткий коментар щодо виконаної роботи.

Фронтальне опитування. Запис озвучених дітьми слів на дошці.

2. Стратегія "Кубування"

- Розгляд мовного явища з різних сторін в процесі полілогічного спілкування за такими запитаннями:
- Над якою темою ми зараз працюємо? (Ненаголошені голосні звуки [е], [и]).
- Як перевіряється написання ненаголошених звуків?
- Якими способами?
- Чи завжди ненаголошені [е], [и] можна перевірити?
- Що потрібно зробити?
- Для чого потрібно це знати?

Фронтальне опитування учнів за бажанням. Один учень показує кожну сторону куба, а інші тлумачать пояснення що безпосередньо стосуються теми уроку: "Ненаголошені [е], [и]".

3. Поставка проблемного питання

- Чи потрібно вчитися правильно писати слова з ненаголошеними звуками [е], [и]?

Самостійне обмірковування, обрання відповіді та фіксування її за допомогою певних умовних позначок на дискусійній шкалі, зображеній на дошці.

Так О Ні

Стимулювання учнів до озвучення власних міркувань під час обрання варіанта відповіді.

IV. Повідомлення теми уроку

1. Робота над прислів'ям.

- Поясніть значення прислів'я: "Мудрим ніхто не вродився, а навчився".
- Читання мовчки прислів'я. Озвучення власних трактувань його змісту.
- Фронтальне опитування учнів за бажанням.

V. Робота над новим матеріалом

1. Каліграфічна хвилинка

- Спишіть, вставте пропущені букви. Зверніть увагу на з'єднання і похилі палички, які допоможуть вам дотримуватися нахилу.

// з .. ми ж...то

2. Завдання для роботи в групах

- Складіть «Асоціативний куц» до слова "жито".

Об'єднання учнів у групи за рядами. Стимулювання до пригадування бесіди "Звідки береться хліб". Спілкування членів групи з метою добору слів до визначеного слова. Озвучення учнем однієї із груп записаного переліку слів. Доповнення учнями інших груп.

3. Завдання для роботи в парах

- Знайдіть у гербарії жито та розгляньте його.
- Які думки та почуття виникають у вас, коли чуєте слово «жито»?
- Як слід ставитися до хліба?

Самостійний огляд рослин у гербарії. Висловлювання власних міркувань. Фронтальне опитування. Колективне обговорення відповідей. Узагальнення всіх дібраних учнями слів про хліб.

4. Дидактична гра "Цікавинки про жито" (див. додаток 1.)

- Послухайте презентацію результатів проектної діяльності учнів «Цікавинки про жито» та визначте, яке із повідомлень, на вашу думку, підготовлено найбільш вдало. Поясніть, чому ви так міркуєте?

Почергова презентація окремими учнями матеріалів, підготовлених під час виконання завдань інформаційного навчального проекту. Решта учнів класу ставлять запитання за змістом цих повідомлень та визначають найбільш вдале повідомлення.

5. Стратегія "Мозковий штурм"

- Що ви знаєте про речення?

Пригадування та озвучення життєвого та навчального досвіду.

Короткий запис на дошці відповідей учнів.

6. Завдання для роботи в парах

- Складіть із слів речення та запишіть їх, вставляючи пропущені букви в словах (див. додаток 2). Запис складених речень. Підкреслення слів, у які були вставлені букви. Індивідуальне консультування учнів. Фронтальне опитування учнів за бажанням.

7. Робота з підручником

- Прочитайте зміст вправи 149 та визначте правильність виконання вами попереднього завдання. Самостійне порівняння змісту речень, складених самостійно, та тих, які є змістом вправи. Залучення учнів до пояснення обраного варіанта відповіді. Узагальнення міркувань учнів.

8. Бесіда за запитаннями

- Які букви вставили в слова? Чому? (з...ма, в...сна, з...рно, з...млю).
- Написання якого слова не потрібно було перевіряти? (Землю)
- Чому? (Звук [e] – наголошений).

Тлумачення написаних слів. Формулювання правила про написання ненаголошених [e] та [и].

Фронтальне опитування. Узагальнення міркувань учнів на дошці.

9. Завдання для роботи в парах

- Виконайте вправу 150. Прочитайте вірш О. Олеся та підготуйтеся до відповідей на запитання:

- З яким проханням звертається поет до дощика, житечка, вітру?

- Які речення за метою висловлювання? (спонукальні)

Самостійне читання вірша. Підготовка до відповіді на запитання:

- Що необхідно для доброго врожаю? (Дощик)

Самоперевірка та взаємоперевірка.

Фронтальне опитування. Звернення уваги учнів на тих завданнях тексту, виконання яких виникало певні труднощі.

10. Дидактична гра «Повтори вірш за малюнками»

(Див. додаток 3.) Озвучення зафіксованих записів на дошці. Почергова презентація вірша. Фронтальне опитування учнів за їх бажанням.

VII. Усвідомлення навчального матеріалу

1. Дидактична гра «Назвіть спільнокореневі слова»

- Доберіть якомога більше спільнокореневих слів до слова *крило*.

- Крилечках, крило, крильце, крилатий.

- Які слова, із названих вами, є перевірними?

Самостійне обміркування відповіді. Називання слів, пояснення ходу власних міркувань. Фронтальне опитування. Запис озвучених дітьми слів на дошці.

2. Завдання для роботи в групах

Кожний ряд отримує один і той же малюнок, проте підпис, що є назвою птаха, різниться (чорногуз, бузько, бусол).

Завдання для I групи:

- Розгляньте малюнок і складіть речення про чорногуза.

Завдання для II групи:

- Розгляньте малюнок і складіть речення про бузька.

Завдання для III групи:

- Розгляньте малюнок і складіть речення про бусола.

Учні розглядають малюнки і складають із словом, що є назвою птаха, речення.

Об'єднання учнів у групи за рядами. Фронтальне опитування учнів за бажанням.

3. Стратегія «Мозковий шум»

- Всі ці назви птахів, можна замінити одним словом «лелека».

- Що ви знаєте про лелеку?

Діти висловлюють власні думки. Фронтальне опитування учнів за бажанням.

Коротке нотування міркувань учнів на дошці.

4. Завдання для роботи в групах

- Прочитайте зміст індивідуальної картки та за допомогою умовної позначки "!" відмітьте олівцем ту інформацію, зміст якої раніше вам не був відомий.

(Кожній групі пропонується інформація про лелеку – див. додаток 4).

Самостійне читання, позначення олівцем: «!» – не знав(ла). Обговорення

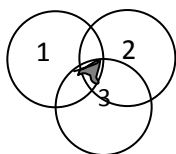
змісту прочитаного в групі. Презентація відповідей здійснюється одним учнем з групи. Об'єднання учнів для роботи в групах. Опитування дітей за бажанням. Узагальнення їх міркувань.

VIII. Узагальнення вивченого на уроці

1. Завдання для роботи у групі

- Порівняйте всі три інформації про лелеку й визначте у описі птаха спільні та відмінні ознаки.

Обговорення в групі записів, які потрібно зробити в діаграмі Вена. Озвучення записів.



Індивідуальне консультування учнів. Короткий запис міркувань учнів на дошці. Узагальнення висловів дітей. Оцінювання діяльності учнів на цьому етапі уроку.

2. Робота над реченнями

- Яку букву потрібно вставити у слові л...лека?

- Складіть і запишіть речення з цим словом.

- Яким чином перевірити правильність написання слова «лелека»?

Пошук слова «лелека» в орфографічному словнику. Складання речень. Озвучення їх змісту, запис у зошиті найбільш вдало складених речень.

Фронтальне опитування. Стимулювання дітей до слухового зосередження на змісті речень, складених однокласниками, з метою уникнення повторів.

3. Дидактична гра «Букви заблукали».

Завдання для роботи в парах:

- Запишіть слова, вставте пропущені букви, написання перевірте за орфографічним словником.

Ап...льсин, л...мон, дят...л, ж...рафа, в...дмідь.

Читання слів, записаних на дошці. Називання слова, пояснення ходу власних міркувань. Робота зі словником.

Фронтальне опитування учнів за їх бажанням.

IX. Підсумок уроку

Стратегія вільне письмо

- Мудра Сова весь час спостерігала за тим, як ви вчилися. Коротко напишіть їй листа. Коротко запишіть усе, що ви запам'ятали під час уроку.

Самооцінювання та взаємооцінювання результатів власної діяльності та діяльності однокласників на уроці. Коментоване оцінювання результатів

діяльності учнів на уроці.

Х. Домашнє завдання

1. Виконайте вправу 153 у підручнику на с. 64.
 2. Зі словника випишіть три слова з ненаголошеними [є], [и]; складіть з ними речення.
 3. Складіть і запишіть невеличку розповідь, про лелеку.
- Самостійний вибір завдання для домашньої навчальної роботи.
Індивідуальне консультування учнів щодо способу виконання завдань.
Пояснення способу оцінювання кожного із запропонованих для домашньої роботи завдань.

Додаток 1

Зміст індивідуальної картки «Цікавинки про жито»

<i>Основні параметри характеристики</i>	<i>Коротка характеристика</i>
Назва зернової культури	Жито
Походження рослин	4 тис. років у районі Закавказзя
Особливості вирощування	Характеризується зимостійкістю та невибагливістю до ґрунтів, стійкістю до хвороб та шкідників
Харчова цінність	Містить вітаміни, амінокислоти
Спосіб використання	Витікають хліб, який тривалий час не черствіє
Цікава інформація	Назва рослини походить від слова «жити»

Додаток 2

Зміст індивідуальної картки

Холодна, минула, з...ма.
До, хлібороби, підготувалися в...сни.
Висівають, у, вони, з...рно, з...млю, добірне.

Малюнки до вірша

.....

.....

.....

....

....

Роси, роси, дощичку, ярину.



Рости, рости, житечко, на лану.



На крилечках, вітрику, полети.



Колосочки золотом обмети.

Зміст картки для роботи I групи

Лелека – великий перелітний птах – символ вірності, щастя і доброти. Птах увесь білий, лише чорний хвіст (гуз), тому черногуз, у народі його ще називають бузько, бусол, боцюн, гайстер, боцян. В'є гніздо не на один рік, а на кілька років. Любить відпочивати на одній нозі. Живе приблизно 20 років.

Зміст картки для роботи II групи

Гніздяться лелеки по лісах, поблизу озер, водойм, рік, боліт, де багато жаб. Для них найсмачніша їжа – жаби, гадюки, вужі. Але любляють і мишей – полівок, різних комах. Маленьких лелеченят у народі називають – лесиками, вони пищать. А дорослі лелеки клацають дзьобами і дуже рідко видають звуки.

Зміст картки для роботи III групи

Про лелеку складено багато легенд, прикмет, прислів'їв та приказок.

- « Лелеки на хаті – на щастя.
- « Прилетіли лелеки – весну принесли здалеку.
- « Лелека хату від лиха береже.

Існують повір'я, що лелеки гніздяться тільки поблизу осель добрих людей; не можна руйнувати гніздо лелеки, адже згорить хата.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1990. – 191 с.
2. Дерев'яна Л. Й. Педагогічні умови становлення сучасного творчо-креативного фахівця соціальної сфери / Л.Й. Дерев'яна // Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи : матеріали наук.-

практ. конф., Тернопіль, 24-26 черв. 2009р. – К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2009. – С. 105–108.

3. Савчин М. В. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424с.

4. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.

В.Ю. Підгурська – кандидат педагогічних наук,
доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Педагогічні інновації в системі формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів

У площині формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів доцільно застосовувати, окрім традиційних методів, й освітні інновації, які забезпечують інтенсифікацію навчального процесу в вищій школі.

Ефективні сучасні технології навчання активно досліджується сучасними вченими (Дичківська І., Пометун О., Пехота О., Сікорський П., Сисоєва С., Юцявичене П., Якиманська І. та ін.). Сучасний етап розвитку педагогіки характеризується інноваційністю — здатністю до оновлення, відкритістю новому [1, с. 6-7]. Поняття "*інновація*"(в перекладі з грецької мови означає "оновлення", "новизна", "зміна") з'явилося вперше в зарубіжних дослідженнях ХІХ століття в техніці. Освіта за своїм змістом, формами і методами не є сталим феноменом, вона реагує на процеси, що відбуваються в суспільстві, враховує тенденції й перспективи розвитку людства. Ознакою сучасної системи освіти є паралельне існування двох стратегій організації навчання – "традиційної" та "інноваційної". У 1978 році група римських учених звернула увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості і запропонувала терміни – "традиційне навчання" та "інноваційне навчання". Інноваційне навчання трактувалось, як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у середовищі за рахунок розвитку здібностей до творчості,

різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. У свою чергу, інновація є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [1, с. 8, 21].

Педагогічна інновація – процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які до цього розв'язувались по-іншому. Досвід сьогодення доводить, що педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Педагогічним продуктом інновацій, як процесу творчої діяльності, є зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду [2, с. 307]. Інноваційні методи більше звернені до свідомості й активності студентів у процесі навчання. Сутність інноваційного навчання полягає в тому, що до навчального процесу залучаються всі студенти, кожен робить індивідуальний внесок – відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. У словнику-довіднику з методики викладання української мови пропонується таке визначення: *"Інноваційні методи навчання – це нові методи, що вирізняються оригінальністю, незвичністю, певними можливостями* [3, с. 118]. Однак у методичній та педагогічній літературі останніх років, окрім терміна *"інноваційні методи"*, з'явилися такі дидактичні дефініції, як: *"інтерактивні методи"*, *"інтерактивні технології"*, *"активні методи"*. Варто звернути увагу й на проблему "синонімічності" обґрунтування термінів "методи" й "технології" навчання в науковій літературі. Так, суть поняття "технології" трактується як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлена майстерність. Технологія позначає конкретні способи і засоби здійснення професійної діяльності. На початку 1990-х рр. поняття "технології" увійшло і до педагогічного лексикону. Таке перенесення стало можливим у рамках уявлення про педагогічний процес як штучно створену керовану систему, а також у зв'язку зі зростанням ролі інформаційних технологій у процесі навчання. Якщо "методи навчання" розглядають як спосіб діяльності, спрямованої на досягнення певної мети, то "технології навчання" – це система методів і прийомів взаємодії викладача й студентів у процесі навчання. Як бачимо, дефініції "методи навчання" і "технології навчання" не є тотожними. Визначення поняття "методи навчання" розглядається вужче, ніж поняття "технології навчання".

Проаналізуємо визначення поняття *"активні методи"*. Це способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають їх до активної розумової й практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не тільки викладач, але й студенти [5, с. 4]. Методи активного

навчання сприяють розвиткові творчих здібностей, пізнавальної активності й самостійності; оволодінню навичками професійної майстерності в усіх її виявах.

Розглянемо детальніше термін *"інтерактивні методи"*. Його ввів у 1975 році німецький дослідник Ганс Фріц. "inter" – англ. – взаємний та "act" – діяти, тобто здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Отже, інтерактивне навчання – це передусім діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія того, хто навчає, з тим, хто навчається. Сутність інтерактивних методів полягає у виробленні соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії, дискусії, обговорення. Інтерактивні методи – це система способів одночасного здобуття, засвоєння і практичного застосування знань.

Інтерактивні технології – це організація навчання, що забезпечує здобуття знань засобами спільної діяльності через діалог, полілог учнів (студентів) між собою і з учителем (викладачем). Інтерактивний означає такий, що здатний взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (учителем, іншими суб'єктами навчального процесу) або чим-небудь (комп'ютером). Така діяльність відповідає особистісно зорієнтованому підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. Під час цієї діяльності забезпечується можливість для самореалізації особистості кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. [4, с. 24-26]. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх його учасників. Під час такого навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання і сприяє його ефективності. Інтерактивні методи навчання не є новими, вони використовувалися ще на початку минулого століття (лабораторно-бригадний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі й трудові екскурсії та практики). Пізніше елементи інтерактивного навчання зустрічаємо у В. Сухомлинського та працях учителів-новаторів Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової (70-80-ті роки ХХ ст.). Організація інтерактивного українськомовного навчання майбутніх учителів початкових класів передбачає моделювання професійних ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної

ситуації. Таке навчання сприяє формуванню комунікативних умінь, навичок студентів і створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу майбутньому педагогу стати справжнім лідером колективу. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати виважені рішення.

Отже, проаналізувавши дефініції понять "інноваційні методи", "активні методи", "інтерактивні методи", "інтерактивні технології", можна стверджувати, що вони мають дуже близький зміст. Насамперед передбачають *активність* особистості під час навчання, що є умовою свідомого засвоєння знань, умінь і навичок. Таким чином, позитивна динаміка формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх учителів-класоводів буде спостерігатися за умови вибору правильної та оптимально-практичної структури навчального процесу, в основі якої лежить використання освітніх інновацій.

Однак зазначене вище не дає жодних підстав стверджувати, що в умовах кредитно-модульної системи навчання педагог повинен обмежуватися тільки інноваційними методами навчання. Викладач повинен пам'ятати, що обов'язковим складником будь-яких методичних систем і класифікацій є так звані традиційні методи навчання.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер).
2. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 307–374.
3. Кочан І.М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н.М. Захлюпана. – [2-ге вид., виправл. і доповн.]. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 306 с.
4. Навчання української мови в 10-11 класах: посіб. для вчителя / О. М. Біляєв [та ін.]. – К. : Освіта, 1998. – 143 с.
5. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А. С. К., 2003. – 192 с.

К. Я. Климова – доктор педагогічних наук,
професор кафедри філології і лінгводидактики,
директор Експериментально-тематичного центру навчальної та
науково-дослідницької діяльності Житомирського
державного університету імені Івана Франка

**Програма TextTermin як аналітичний інструментарій контент-аналізу
лексики збірки Т. Г. Шевченка "Кобзар" студентами та школярами-
дослідниками**

Науково-дослідницька робота з української мови сприяє розвитку такої визначальної особистісної якості, як креативність. Креативний школяр прагне знаходити самостійні рішення, перебуває в постійному пошуку оригінальних шляхів вирішення цікавої для нього проблеми, а якщо йдеться про мовознавчу площину, то такий учень ще й досконало володіє засобами літературної мови, має сформовані читацькі інтереси, є цікавим співрозмовником. Юні мовознавці у студентські роки стають професійними дослідниками рідного слова, цікавляться творчістю літераторів-класиків. Беззаперечно, сучасні інформаційні технології стають у нагоді як аналітичний інструментарій для виконання науково-дослідницької роботи, зокрема, з української філології. Показово, що в розпорядження Експериментально-тематичного центру навчальної та науково-дослідницької діяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка Національним центром "Мала академія наук України" передано унікальні електронні ресурси, з-поміж яких програма TextTermin посідає важливе місце.

Мовнотворчість Тараса Шевченка на сьогодні так само, як і в ХХ, і в ХІХ століттях, викликає інтерес і у відомих учених, і в юних дослідників; "Кобзар" читають і перечитують, кожного разу знаходячи у цій невичерпній скарбниці нові й не помічені досі перлини: "У творчості Шевченка знаходимо широкий семантичний спектр і оригінальне трактування "вічних" світових понять-концептів, у колі яких хоче чи не хоче, а торує свій шлях кожна людина" [1, с. 191].

Кількісно-якісна характеристика лексем текстів збірки "Кобзар", виконана за допомогою програми TextTermin, дозволяє досліднику встановити кількість слововживань та з'ясувати за допомогою знайдених автоматично контекстів семантичні відтінки, надані Т.Г. Шевченком окремим словам, побудувати між цими словами «дерево» відносин. До того ж, такі дослідження збагачують сучасне мовознавство, зокрема його сучасну галузь - комп'ютерну лінгвістику, дають матеріал для теоретичної і практичної стилістики,

літературознавства та інших філологічних галузей. Користуючись "Іструкцією для користувача програмою TextTermin" [1], майбутній науковець у цілком доступній формі отримає важливі для узагальнених об'єктивних висновків результати, підтвердить або спростує робочу гіпотезу свого дослідження. Організована у такий спосіб навчальна і дослідницька діяльність учнівської і студентської молоді сприяє створенню полісуб'єктного освітнього середовища. Наведена нижче технологія є орієнтиром для студентів, школярів та вчителів/керівників науково-дослідницької роботи, – у процесі поетапного вирішення будь-якої проблеми філологічного дослідження.

Дослідження концепта "Україна" у текстах збірки Т. Г. Шевченка "Кобзар" за допомогою програми TextTermin

Підготовчий етап

- **З'ясування та обґрунтування позицій:**

Наукова галузь дослідження. Дослідження концепта «Україна» здійснюється у площині стилістики української мови як галузі конкретного мовознавства. Під час роботи використовуються ресурси Інтернету і програма TextTermin.

Актуальність дослідження. Актуальність теми зумовлена важливістю творчої спадщини Т. Г. Шевченка - патріота України - для становлення і розвитку сучасної української мови, літератури і культури. Аналіз кількості вживань лексеми «Україна» у текстах творів збірки "Кобзар", а також дослідження різноманітних семантичних відтінків цього слова допомагає усвідомити мовні особливості індивідуального стилю автора та відображення у ньому ментальності українців.

Теоретична і практична цінність та перспективи дослідження. Теоретичне значення дослідження полягатиме в окресленні філософсько-педагогічних, психологічних та лінгвістичних засад концепта "Україна"; практична цінність - у встановленні семантичних відтінків поняття «Україна» на основі кількісно-якісного аналізу масиву текстів творів Тараса Шевченка; у доборі в реченнях прикладів вживання слова «Україна» та похідних від нього слів і виразів. Матеріали роботи зможуть використати не тільки школярі, але й мовознавці, літературознавці, викладачі-філологи, вчителі-словесники, студенти.

- **З'ясування значення ключових слів теми.**

Для з'ясування семантики ключових слів теми використовуються словники, посібники, підручники, довідники, монографії, наукова періодика, матеріали, знайдені у відкритих джерелах Інтернету, які підтверджують висловлене. Наприклад: *концепт* – "зміст поняття, смислове значення імені".

- **Формулювання мети дослідження, якої можна досягти шляхом вирішення завдань (відповідно до мікротем у рамках теми) – кроки 1 - 4.**

Мета роботи – окреслити філософсько-педагогічні, психологічні, лінгвістичні засади концепта «Україна» та встановити семантичні відтінки цього слова та похідних від нього слів на основі кількісно-якісного аналізу масиву текстів творів Тараса Шевченка засобом програми TextTermin.

Основний етап

Вирішення завдань дослідження

КРОК 1. Ознайомлення з Інструкцією для користувача програмою TextTermin.

КРОК 2. Пошук якісної електронної версії збірки "Кобзар" в мережі Інтернету (бажано у форматі Microsoft Office Word).

КРОК 3. За допомогою інструкції переведення тексту "Кобзаря" у формат Блокнот. Збереження джерела у папці (рис. 1).

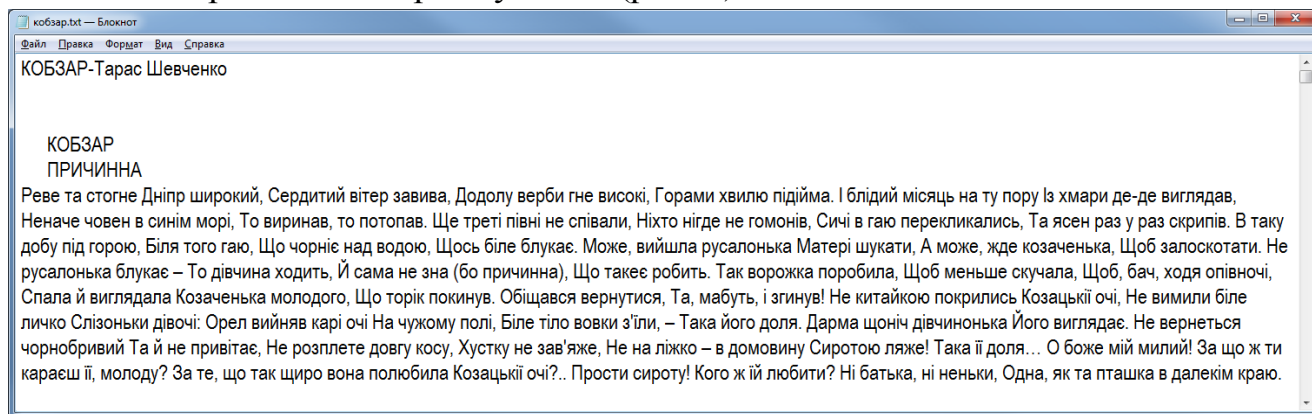


Рис. 1. Текст джерела.

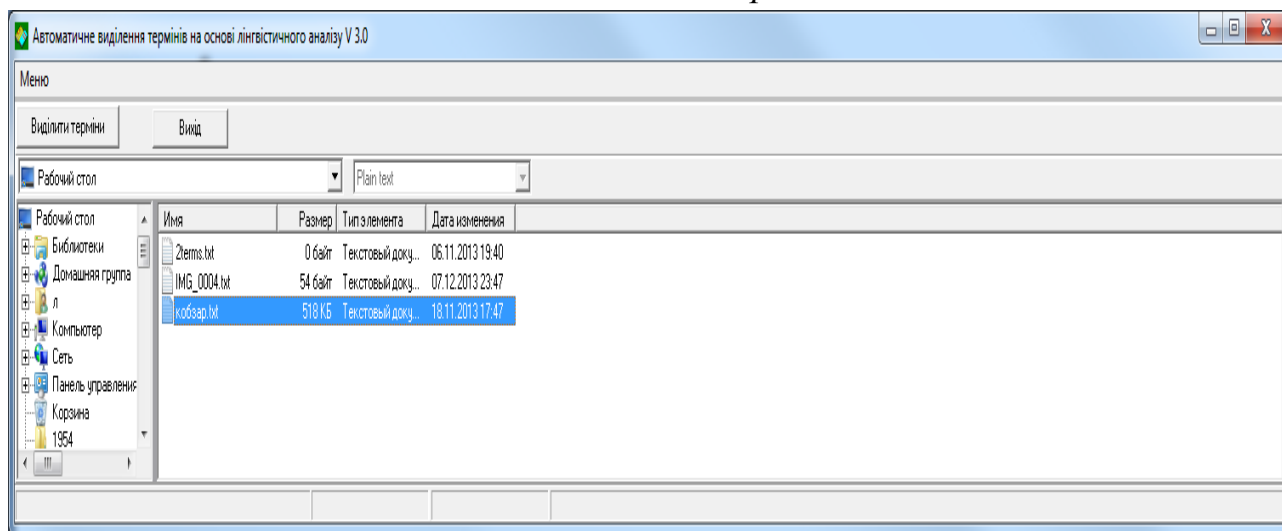


Рис. 2. Вибір джерела.

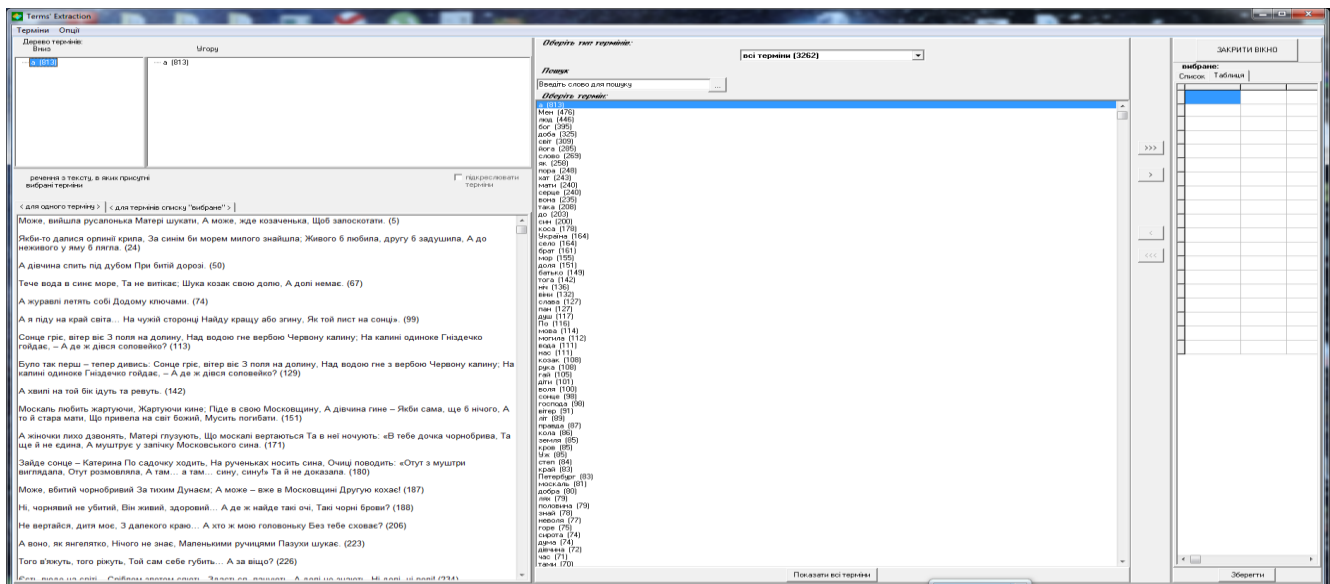


Рис. 3. Створення програмою списку термінів.

КРОК 4. Запуск програми TextTermin. Виділення джерела ("Кобзар"), лінгвістичний аналіз якого здійснить програма (рис. 2).

КРОК 5. Ознайомлення з результатами лінгвістичного аналізу (рис. 3).

На рисунку 3 (екран монітора) загальна кількість лексем, виділених програмою, - 3262. Слово "Україна" повторюється 164 рази.

КРОК 6. Виділимо слово "Україна" у списку термінів (рис. 4). За бажанням можна задати опцію "підкреслювати терміни". Тоді у контекстах зліва слово "Україна" буде підкреслюватися.

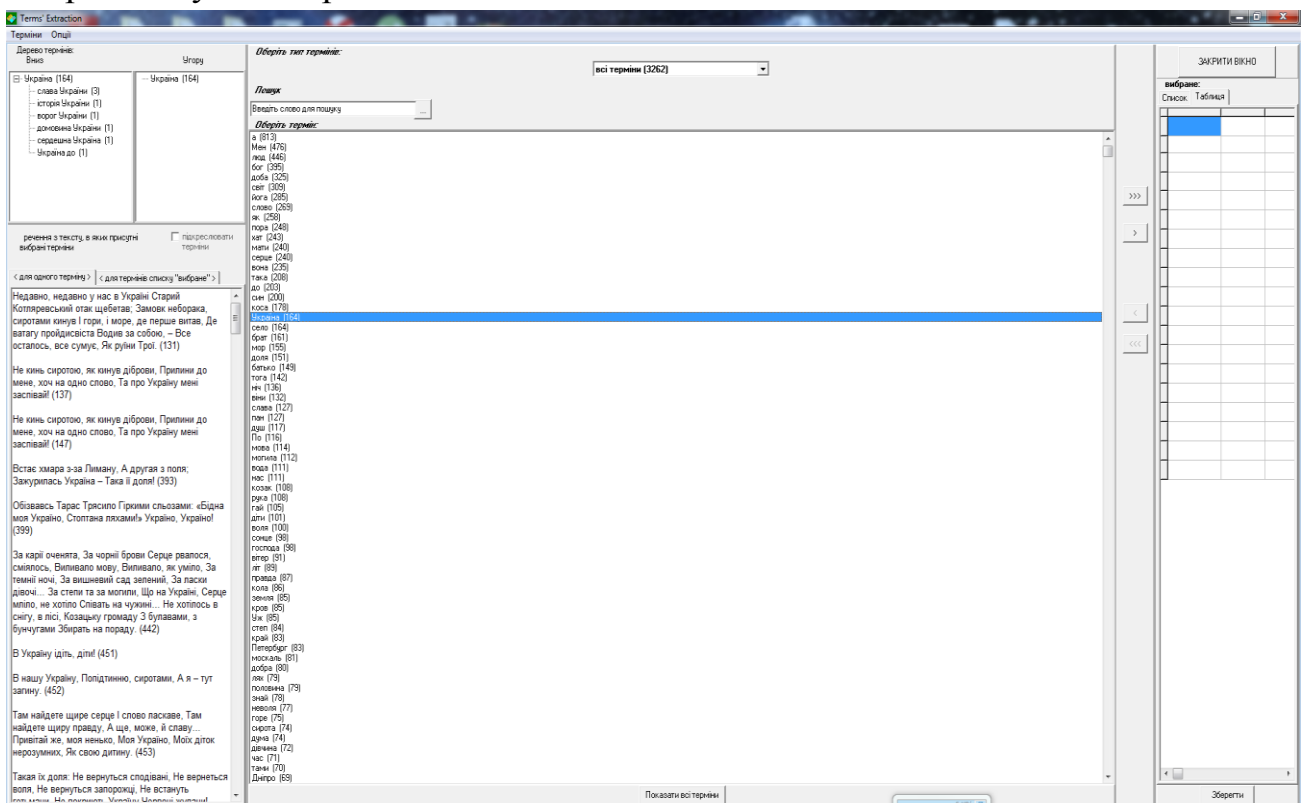


Рис. 4. Робота програми із заданим словом.

КРОК 7. Для подальшого аналізу концепту "Україна" у творах збірки "Кобзар" бажано зберегти контексти з підкресленнями окремим документом (можна скопіювати контексти і вставити в окремий файл). Наприклад:

Недавно, недавно у нас в Україні Старий Котляревський отак щебетав; Замок неборака, сиротами кинув І гори, і море, де перше витав, Де ватагу пройдисвіста Водив за собою, – Все осталося, все сумує, Як руїни Трої (131). Не кинь сиротою, як кинув діброви, Прилини до мене, хоч на одно слово, Та про Україну мені заспівай! (137). Встає хмара з-за Лиману, А другая з поля; Зажурилась Україна – Така її доля! (393). Обізвавсь Тарас Трясило Гіркими сльозами: «Бідна моя Україно, Стоптана ляхами!» Україно, Україно! (399). За карії оченята, За чорнії брови Серце рвалося, сміялось, Виливало мову, Виливало, як уміло, За темнії ночі, За вишневий сад зелений, За ласки дівочі... За степи та за могили, Що на Україні, Серце мліло, не хотіло Співать на чужині... Не хотілось в снігу, в лісі, Козацьку громаду З булавами, з бунчугами Збирають на пораду. (442). В Україну ідіть, діти! (451). В нашу Україну, Попідтинню, сиротами, А я – тут загину (452). Там найдете щире серце І слово ласкаве, Там найдете щирю правду, А ще, може, й славу... Привітай же, моя ненько, Моя Україно, Моїх діток нерозумних, Як свою дитину(453).

Аналіз кожного з контекстів допомагає, наприклад, з'ясувати семантичні відтінки слова "Україна": територія, населення, країна, ненька; зафіксувати перенос значення (Зажурилась Україна – метонімія); встановити граматичні відмінкові форми слова: в Україну, на Україні, про Україну, Україно тощо. Програмою TextTermin передбачено також створення «дерева» відносин між словом "Україна" та іншими словами у творах збірки "Кобзар."

КРОК 8. Оформлення результатів практичної частини дослідження і повного тексту науково-дослідницької роботи.

Отже, наведена технологія контент-аналізу лексики художнього твору (за текстами збірки Т. Г. Шевченка «Кобзар») – на прикладі дослідження концепту "Україна" учнями (студентами) доводить думку про те, що послідовне вирішення завдань дозволяє за допомогою програми TextTermin та відкритих джерел Інтернету досягти поставленої мети.

Список використаних джерел

1. Климова К. Я., Комова О. Б., Стрижак О. Є., Величко В. Ю. Технологія написання наукової роботи з української мови за допомогою програми TextTermin : Методичний посібник. – К. : ТОВ «Праймдрук», 2013. - 103 с.
2. Мацько Л. І. "Тарас Шевченко – основоположник нової української літературної мови" // Українська мова в освітньому просторі: навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня "магістр". — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 607 с.

О. Б. Комова – молодший науковий співробітник відділу інформаційно-дидактичного моделювання Національного центру «Мала академія наук України»;
М. А. Попова – науковий співробітник відділу створення та використання інтелектуальних мережних інструментів Національного центру «Мала академія наук України»;
О. Є. Стрижак - кандидат технічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи Національного центру «Мала академія наук України».

Створення науково-освітнього порталу в контексті забезпечення навчального процесу

Сучасний процес навчання неможливо уявити без використання насичених інформаційно-наукових та інформаційно-освітніх ресурсів, які підтримуються досить розвинутими інтерактивними засобами. Формування інтегрованого інформаційно-освітнього середовища може бути забезпечено на основі використання спеціалізованих порталів – потужних кроссплатформених додатків, які операційно забезпечують керування тонким механізмом функціонування освітніх процесів. Portal– (головний вхід, ворота) – це цілісний адресний інтернет-простір, який об'єднує інформаційні ресурси та вбудовані веб-сервіси для конкретної цільової аудиторії. Іншими словами, інформаційний портал – це веб-система з налаштованим персоніфікованим інтерфейсом, що забезпечує користувачам можливість взаємодії один з одним, пошук та використання потрібних інформаційних ресурсів для персональної та колективної роботи. В свою чергу, *інформаційний науково-освітній портал* (далі – Портал) являє собою Інтернет середовище, у якому забезпечується операційна інтеграція різноманітних мережних інформаційних ресурсів на синхронізованих технологічних засобах ведення та забезпечення навчального та дослідницького процесів в мережі Інтернет.

Потреба в створенні Порталу саме дослідницькими і науковими організаціями, які мають можливість здійснювати аналіз та синтез наукової інформації, виникла внаслідок наступного:

1) кількість даних у всесвітньому павутинні стала надзвичайно великою й користувачі фізично не мають часу читати або хоча б переглядати всі джерела, які показують пошукові системи; 2) в останній час виникла гостра потреба не тільки у даних про наукову інформацію, а й у самій науковій інформації, яка має бути опрацьована та структурована з урахуванням її призначення та використання; 3) наявність великої кількості «інформаційного шуму», тобто ненадійної, неправильної й застарілої інформації, з чого витікає необхідність не

тільки її збирати, систематизувати та фізично «конденсувати», а й піддаватикритичному оцінюванню та узагальненню.

Головною метою створення Порталу повинна бути всебічна візуалізація досліджуваних процесів, тому що робота у площині порталу сприяє підвищенню наочності, інтерактивності, а також формуванню пізнавальної та творчої активності учнів та студентів. Необхідно зазначити, що у багатьох випадках для створення такого роду порталів залучаються саме студенти через механізми краудсорсингу (краудсóрсинг, від англ. *crowdsourcing*, *crowd* «толпа» и *sourcing*— «використання ресурсів»). Учні та студенти, залучені для збору та первинної обробки інформації, отримують додаткові можливості для здійснення своєрідної науково-аналітичної роботи з інформаційними ресурсами та інструментами опрацювання даних.

Розглядаючи питання створення Порталу як засобу, що дозволяє ефективно організувати індивідуальну та колективну роботу вчителя/педагога, учня/студента, а також інтегрувати різні форми і стратегії освоєння знань з предмету, спрямованих на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності, виокремлюють основні складові порталу, як «єдиного вікна входу» в інформаційне науково-освітнє середовище:

1) *організаційно-керуючий компонент* (документи, планування навчальної та дослідницької діяльності, розклад навчальних заходів, електронні рейтинги, організаційні умови, систему безпеки і модуль розмежування прав доступу і повноважень учасників і користувачів, дошки оголошень, системи електронної пошти, форуму і відеотрансляцій, обмін різного роду інформацією із суб'єктами освітнього процесу).

2) *програмно-стратегічний компонент* (доступ до програм і навчальних планів з різноманітних дисциплін; стандартів освіти та вимог до знань та навичок; форм і методів навчання, методів досягнення варіативності навчальних програм та здійснення свободи вибору освітнього маршруту в рамках одного навчального закладу; методичних матеріалів з акцентом на діалогічне спілкування).

3) *навчально-методичний компонент* (структуровані навчальні матеріали з предметів, що включають блоки методичних розробок та сценаріїв занять, тренувальних практичних прикладів, різнорівневих самостійних робіт; проектний блок, блок контролю, дискусії, конференції, екскурсії, дослідницькі суспільства, структури самоврядування та т.д.).

4) *ресурсно-інформаційний компонент* (допоміжні навчально-інформаційні ресурси, структуровані за типом ресурсу і по предметних областях).

Як приклад *науково-освітнього порталу* можна навести Портал Шевченка, створений науковцями до 200-річного ювілею Тараса Григоровича Шевченка (www.kobzar.ua).

Портал Шевченка являє собою найбільший з точки зору інформаційного наповнення інтернет-ресурс, що вміщує детальну інформацію про життя і творчість письменника; в першу чергу це повне зібрання оцифрованих повних текстів творів та копій рукописів Кобзаря; високоякісні зображення його картин, малярських робіт, фотографій, речей побуту, листів, альбомів, документів; зібрання художніх та документальних фільмів, аудіокниг та пісень на тексти Т. Г. Шевченка, збірку наукових монографій, тощо.

Водночас Портал містить зручний інструментарій для пошуку, перегляду та обробки зібраних матеріалів сервісами Порталу, такими як TimeLine, 3D-панорами, інструменти перегляду зображень, відеофайлів тощо. Портал також надає можливість користуватися елементами соціальної мережі (мобільні програми), призначені для збору матеріалів про Т. Г. Шевченка з усього світу.

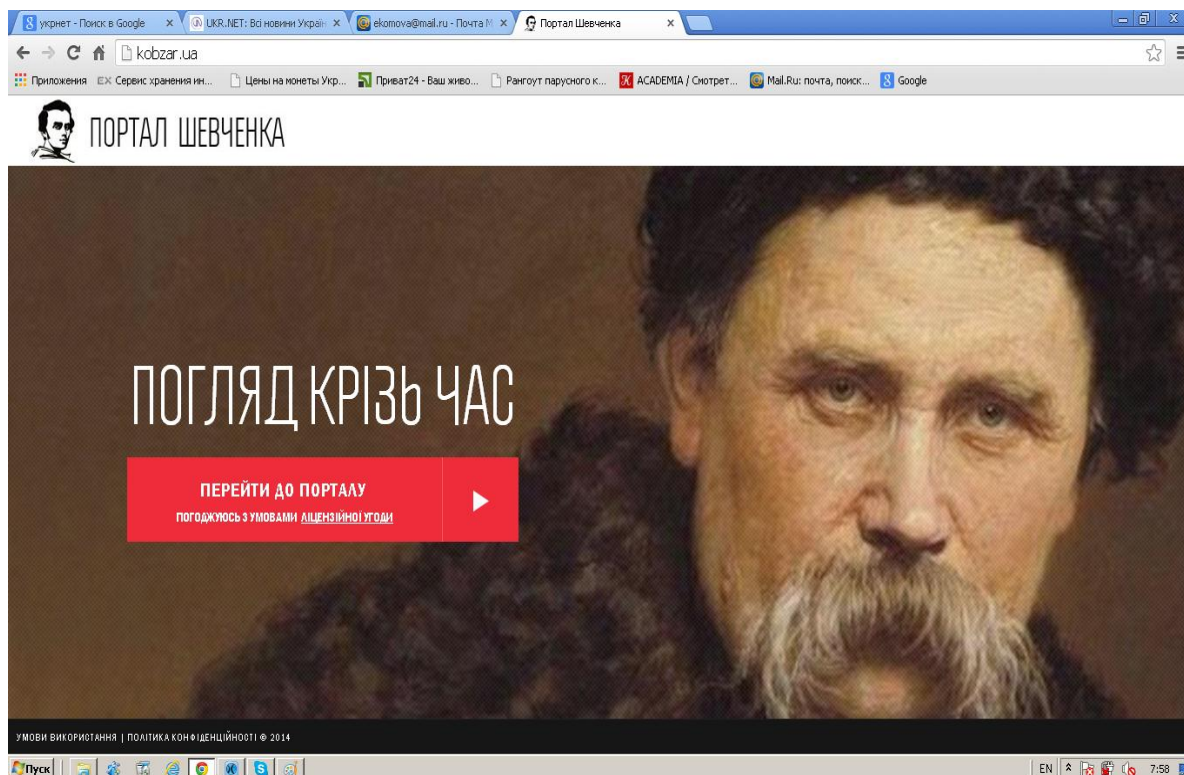
Портал сприятиме формуванню різностороннього уявлення про життя та творчість Т. Г. Шевченка серед усіх категорій цільової аудиторії, створюватиме умови для інформування всіх зацікавлених структур та осіб щодо дослідження та аналізу фактів життя і діяльності Кобзаря, з осмисленням і виділенням головних факторів і причин тих чи інших подій, пов'язаних з біографією митця, а також їх можливих наслідків, вплив творчості на сучасників і майбутні покоління.

Портал має стати віртуальним простором взаємодії учнівської молоді, викладачів, науковців, експертів, об'єднати науковий потенціал, практичний досвід і знання.


Портал призначений для об'єднання існуючих та створюваних цифрових ресурсів, пов'язаних із Шевченком з метою забезпечення інтегрованого доступу через уніфікований онтологічний інтерфейс до інформаційних джерел, що забезпечують збір, обробку, актуалізацію, розповсюдження та використання інформаційних ресурсів.

Вся інформація, що представляється на сторінках Порталу, розділена на самостійні за тематикою і значеннєвому наповненню розділи. Розділи відповідають класам таксономії, яка в порталі забезпечує угруповання класів об'єктів предметної області шевченкознавства.

Анімація титульної сторінки порталу виконана таким чином, що Тарас Григорович Шевченко дивиться на віртуального «співрозмовника» нібито крізь час. Такий ефект досягається шляхом комбінування портретів митця різних років його життя з акцентом на очі.



Також на головній сторінці користувач може побачити:

- **логотип** (зображення, яке  **ПОРТАЛ ШЕВЧЕНКА** асоціюється з особистістю Т. Г. Шевченка, та відображається на всіх сторінках. При натисненні на логотип відбувається перехід на головну сторінку Порталу);
- **сервісне меню**(відображається на всіх сторінках Порталу):
 - **Розширений пошук** (обрання даного пункту сервісного меню призводить до переходу на сторінку зрозширеним пошуком по всьому контенту Порталу).
 - **Мапа** (обрання даного пункту сервісного меню призводить до переходу на сторінку з мапою, яка містить мітки, які відносяться до життя та творчості Шевченка).
 - **Timeline** (обрання даного пункту сервісного меню призводить до переходу на сторінку з інструментом відображення контенту Порталу, у відповідності з часовою шкалою).
 - **3D-тури** (обрання даного пункту сервісного меню призводить до переходу на сторінку з інструментом відображення контенту Порталу в форматі 3D панорам).
- **інструмент для перегляду контенту людьми з особливими потребами**(вибір елементу «Налаштування для зору» призводить до зміни режиму відображення інтерфейсу, який орієнтований на людей, які мають проблеми з зором).


**РОЗШИРЕНИЙ
ПОШУК**


МАПА


TIMELINE

3D
3D ТУРИ


**НАЛАШТУВАННЯ
ДЛЯ ЗОРУ**

- **реєстрація, авторизація та особистий кабінет** (реєстрація – надання персональних даних для отримання облікового запису на Порталі. Авторизація – введення логіну та паролю для входу до Порталу під персональним обліковим записом Порталу або соціальної мережі).
- **особистий кабінет** – частина Порталу, яка призначена для формування авторизованим користувачем персонального інформаційного простору).

Перехід з титульної сторінки на головну здійснюється автоматично або за допомогою кнопки «Перейти до порталу».

Розділи та категорії Порталу наступні:

Творчість:

- Рукописна спадщина.
- Літературна і наукова спадщина.
- Мистецька спадщина.
- Твори Шевченка мовами народів світу.

Наукові факти:

- Документи про життя та творчість.
- Наукові біографії.
- Родовід.
- Фотографія Шевченка.
- Шевченківська енциклопедія.
- Тексти досліджень про Шевченка.
- Бібліографія праць про Шевченка.

Про Шевченка:

- Архівні документи.
- Шевченківська медальєрика і нумізматики.
- Шевченківська філателістка.

Мультимедіа:

- Музеї.
- Пам'ятники.
- Місця перебування.
- Документальні фільми про Шевченка.
- Художні фільми про Шевченка.
- Телепередачі.
- Музична Шевченкіана.
- Радіопередачі.

Корисні посилання:

- Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка Національної академії наук України.

- Національний музей Тараса Шевченка.
- Премії України імені Тараса Шевченка.
- Форум.
- Відеоконференції.
- Конкурси інтерактивні по темам.
- Сувенірна продукція.
- Посилання на інші сайти та матеріали.

Отже, створення науково-освітніх порталів, спрямованих на інтеграцію тематичних інформаційних ресурсів в єдиному мережевому середовищі, де найважливішу роль відіграють аналітичні та дослідницькі компоненти, є сучасним інструментом вдосконалення навчального процесу, який дозволяє досягнути нового рівня якості сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Іщук О.О. Просторовий аналіз і моделювання в ГІС: Навчальний посібник / О. О.Іщук, М. М. Коржнев, О. Е. Кошляков; за ред. акад. Д.М.Гродзинського. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003.– 200 с.
2. Даревич Р.Р., Досин Д.Г., Литвин В.В., Мельничок Л.С. Застосування інформаційних технологій для координації наукових досліджень. - Львів: СПОЛОМ, 2008. - 240 с.
3. Стрижак О.Є. Формування інформаційно-освітніх середовищ на основі розподілених систем знань // Наукові записки Малої академії наук України: (збірник наукових праць). – К.: ТОВ "Праймдрук". – 2012. – с.218-229
4. Знаннево-орієнтовані системи – технологічна основа інформаційно-навчальних ресурсів // Інформаційні технології в креативному навчанні творчо обдарованих старшокласників : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 15 листопада 2012 року, м. Київ. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2012. – С. 63-74.
5. Засоби доступу до джерел знань, та їх використання в навчальному процесі педагогічного навчального закладу: Методичні рекомендації / За редакцією члена-кореспондента НАН України С.О. Довгого і канд. техн. наук О.Є. Стрижака. – 2-ге вид., доповн. – К. :Інститут обдарованої дитини, 2012. – 192 с.

Г.В. Підлужна – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання

У сучасному світі відбуваються складні, багатогранні процеси в соціальному, економічному й духовному житті країн, націй, етносів, народів. Перед людством усе вагомніше постають завдання досягнути таємниці світу, природи, буття, вирішити проблеми планетарного масштабу. Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини має стати творчість.

Початкова освіта закладає основи загальноосвітньої підготовки людини. Пріоритетне завдання початкової школи на сучасному етапі – не лише сформувати в учнів певну кількість знань, загальнонавчальних умінь та навичок, але й забезпечити подальше становлення особистості дитини, розвиток її розумових здібностей, а передусім – навчити самостійно й творчо мислити.

Проведений аналіз науково-методичної та психологічної літератури дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід у формуванні творчих здібностей учнів. Зазначену проблему досліджувала значна кількість учених (В. Андрєєва, Н. Архипкіна, Ю. Бабанський, І. Барташнікова та О. Барташніков, Д. Богоявленська, Ю. Гільбух, Г. Костюк, О. Митник, В. Моляко, О. Савченко, Н. Тализіна, О. Яковлева та ін.). Проте питання розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання залишається недостатньо вивченим. При цьому саме уроки читання та української мови, на наш погляд, мають широкі можливості для розвитку творчої особистості молодшого школяра. Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного – нова змістова лінія в структурі програми з літературного читання для початкових класів, своєчасність появи якої є безсумнівною. Однак практика свідчить, що реалізація цієї змістової лінії часто викликає труднощі у вчителів, особливо початківців. Актуальність порушеної проблеми зумовила вибір теми нашої публікації. Мета статті – надання методичної допомоги вчителям та студентам-практикантам у розвитку творчих здібностей молодших школярів шляхом впровадження креативних вправ на уроках літературного читання.

Психологічна наука розглядає здібності як властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання ним певних видів діяльності. Б. Теплов визначає три їх ознаки. По-перше, здібності – це індивідуально-психологічні

особливості, які відрізняють одну людину від іншої. По-друге, здібностями називають не будь-які взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішності певної діяльності або кількох її видів. По-третє, поняття "здібність" не зводиться до тих знань, умінь чи навичок, які вже вироблені в певної людини Вони не є природженими, а є соціально набутими. Природженими, на думку психолога Б.Теплова, є задатки – певні анатомо-фізіологічні особливості організму, на сприятливому ґрунті яких розвиваються ті чи інші здібності [6, с. 22]. Творча здібність, або креативність, – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Основними показниками творчих здібностей є продуктивність, оригінальність, гнучкість, сміливість та швидкість мислення.

Проте якими б феноменальними не були здібності, самі собою, поза навчанням, поза діяльністю вони розвиватися не можуть. Про це говорять висновки вчених, що ґрунтуються на численних дослідженнях. Зокрема, відомий психолог Н. Лейтес зазначає: "Здібності не просто виявляються в праці, вони формуються, розвиваються, розцвітають у праці і гинуть у бездіяльності. Здібності існують тільки в розвитку... Здібність не існує поза конкретною діяльністю людини, а формування її відбувається в умовах навчання і виховання..." [2, с. 39].

Підготовка вчителя до розвитку в молодших школярів творчих здібностей на уроках літературного читання передбачає дотримання наступних етапів:

1. Визначення для учнів кожного класу конкретних цілей щодо формування в них творчих здібностей.
2. Визначення в підручниках для читання текстів, які дозволяють цілеспрямовано формувати творчі здібності.
3. Введення в зміст уроків літературного читання творчих завдань, які стимулюють розвиток літературно-творчих здібностей.

Аналіз науково-методичної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду та врахування результатів власної багаторічної роботи в початковій школі дозволили нам визначити найбільш ефективні види вправ і завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів на уроках літературного читання, на яких зупинимося докладніше.

Значну кількість творчих вправ можна запропонувати школярам на основі текстів, що передбачені для вивчення в діючих підручниках для читання.

Наприклад:

- доповнення та перебудова тексту (опис подій, які могли передувати зображенням; розширення змісту оповідання новим епізодом; вигадкування нових обставин сюжету; складання нового закінчення оповідання, казки);
- прогнозування можливого розвитку подій, передбачення змісту твору на основі заголовка, ілюстрації, читання першого й заключного абзаців тексту;
- словесне малювання та "екранізація" прочитаного;
- складання творчих переказів;
- добір римованих слів, доповнення рядків віршів;
- складання "Сенкана", "Кубування", "Гронування" та ін.

Ефективними є також креативні вправи, що можуть мати лише опосередковане відношення до тексту, що вивчається. Це складання казок, віршів, лічилок, загадок тощо (за аналогією, за опорою та без неї); інтерактивні творчі вправи ("Побажання", "Сам про себе", "Мікрофон" та ін.); літературно-творчі ігри. Розглянемо методику використання окремих творчих вправ та завдань на уроках літературного читання в початкових класах.

"Побажання". Учням заздалегідь роздаються невеличкі аркуші паперу. Далі вчитель пропонує написати гарні побажання сусіду по парті за літерами алфавіту, наприклад: *"Бажаю тобі бути: а – активним; б – бадьорим; в – веселим; г – гарним; д – добрим"* і т.д. На побажанні кожен учень ставить підпис і вручає товаришеві. Таку вправу можна використати як розминку-*"криголам"* на початку уроку.

"Кубування" є "стратегією" навчання, яка допомагає творчо розглянути предмет чи явище з різних сторін. Утвореним групам із 5-6 учнів пропонується куб із написаними на кожному його боці вказівками:

Опишіть це. Розгляньте уважно об'єкт (можливо, лише уявний) та опишіть.

Порівняйте це. На що це схоже?

Встановіть асоціації. Що спадає вам на думку у зв'язку з цим?

Проаналізуйте це. Скажіть, яким чином це зроблено. Вам не обов'язково це знати. Ви можете це вигадати.

Знайдіть застосування цьому. Яким чином це може бути застосовано?

Запропонуйте аргументи за або проти цього. Займіть певну позицію. Використовуйте різні аргументи.

Учням пропонується викласти на папері думки на задану тему впродовж 5 хв.

Далі відбувається презентація думок (виступи представників груп – доповідачів) та підведення загальних підсумків роботи [5, с.70].

Під час складання учнями казок, загадок, віршів корисними стануть такі прийоми:

"Біном фантазії". Новий образ може з'явитись, якщо взяти два слова, між якими є певна змістова дистанція. Це активізує уяву, і в результаті виходить єдине фантастичне ціле. У "біномі фантазії" слова використовуються не в їх звичайному значенні, а звільненими з мовного ряду, у якому вони звично фігурують. Наприклад, "шафа" й "собака". Ці слова можуть бути поєднані по-різному: *шафа собаки, собака на шафі, собака в шафі*. Кожне з цих поєднань може слугувати основою для вигадування конкретних ситуацій, з яких утворюється казка.

"Казка навиворіт". Цей прийом ефективний не тільки для розвитку навичок пародіювання. З його допомогою можна визначити вихідну точку для вільної розповіді, яка самостійно розгортається в будь-якому іншому напрямку. Наприклад: *Попелюшка – зла, нечемна дівчинка. Не допомагає добрій мачусі, знущається над лагідними, покірними зведеними сестрами тощо.*

Створення "вінегрету" з казок. Суть цього прийому полягає в тому, що події з різних казок переплітаються й розгалужуються за новим сюжетом. Наприклад: *Івасик-Телесик з'явився в будиночку Білосніжки і став її вихованцем. Тут з ним трапляються дивовижні пригоди...* Це надасть старій казці новизни й принесе задоволення дитині від фантазування засобами слова.

"Плюс один". Учні мають розповісти вже відому казку, додавши до її змісту ще один об'єкт, якого не було раніше. Наприклад: *три ведмеді, дівчинка, будиночок, три чашки, три стільці, три ліжка, слон.*

Зауважимо, що основу творчої діяльності складає взаємодія інтересу й радості, тому так важливо створювати на уроках літературного читання позитивне емоційне тло. Цьому сприяють креативні вправи та завдання ігрового характеру. Наприклад:

"Буріме" (3-4 кл.). Учитель пропонує дві пари рим-кінцівок чотирьох рядків віршика, причому рядки можуть римуватись по-різному: перший із третім, перший із другим, третій із четвертим. Гравцям необхідно скласти початок кожного рядка й отримати власний римований вірш.

"Кодувальники" (3-4 кл.). Керівник гри (а надалі й усі гравці) називає пари предметів, які "кодують" якийсь третій задуманий ним предмет, і пропонує учасникам гри відгадати задумане. Наприклад, задумавши "*фонтан*", говорить: "*дерево*" й "*злива*". Перемагає той, хто поряд із задуманим предметом назве найбільше число інших несподіваних предметів і чітко обґрунтує свої відповіді.

"Запитайлик" (2-3 кл.). Учитель називає будь-які два предмети, наприклад, "*м'яч*" і "*кіт*". Учасникам гри необхідно скласти якомога більше

різноманітних запитань, у яких обов'язково використовуються ці слова. При цьому запитання мають бути по можливості незвичайними, іноді смішними. Наприклад, діти можуть скласти запитання: *"Чи грають коти у футбол?"*; *"Якщо кіт буде багато їсти, то стане круглим, як м'яч?"* та ін.

У роботі над розвитком творчих здібностей молодших школярів дуже важливими є педагогічна тактовність і толерантність учителя. Необхідно, щоб він заохочував дітей до творчості, стимулював нестандартні й цікаві рішення, а потім разом із дітьми оцінював їх рівень і якість.

Отже, одним із головних завдань учителів початкової ланки сучасної школи є розвиток творчих здібностей молодших школярів як необхідної умови вдосконалення особистісних якостей і підготовки дитини до свідомої, продуктивної та творчої діяльності в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 р. / І.А. Барташнікова, О.О. Барташніков. – Тернопіль: Богдан, 1998 – 263 с.
2. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека / Н.С. Лейтес // Принципы развития в психологии. – М.: Просвещение, 1978. – С. 202.
3. Психологический словарь / [ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. – М.: Педагогика – Пресс, 1999. – 440 с.
4. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К.: Магістр – S, 1997. – 256 с.
5. Стіл Д. Методична система "Розвиток критичного мислення в навчанні різних предметів": посібники 1-2 / Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл – К.: Інтелект, 1998. – 76 с.
6. Теплов Б. М. Способность и одаренность / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 т. – Т. 1. – М.: Просвещение, 1985. – С. 22 – 24.

Гордиенко Е.А. – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологии и лингводидактики
Житомирского государственного университета имени Ивана Франко

Ознакомление с обычаями и традициями русского народа в системе формирования социокультурной компетенции младших школьников

В соответствии с Государственным стандартом образования и программой начальных классов, главной целью обучения русскому языку является развитие коммуникативной компетенции, которая должна обеспечить учащимся умение пользоваться русским языком как средством общения, познания, восприятия культурных ценностей. Современные исследования по методике направлены на поиск методов, приёмов и форм обучения, повышающих результативность таких важных компонентов содержания обучения, как языковая и речевая компетентность – составляющие коммуникативной компетентности учащихся. Языковая компетентность включает в себя два компонента: языковой опыт, накопленный ребёнком в процессе общения и деятельности, и знания о языке, усвоенные в ходе специального обучения [4, с. 33]. Речевая компетентность – комплексное понятие, которое охватывает систему речевых умений, необходимых для общения в разнообразных ситуациях [3, с. 34].

В пояснительной записке к программе по русскому языку определяются цели и задачи изучения предмета, сформулированы исходные положения, касающиеся организации учебного процесса, даются общие методические рекомендации к изучению разделов программы. Для каждого класса тут определяется круг речевой деятельности, а также знаний, умений и навыков, последовательность их формирования. Программа каждого класса начального звена содержит такие разделы: "*речевая линия*" (коммуникативная), "*языковая линия*" (лингвистическая). Согласно коммуникативной и лингвистической линиям школьного курса русского языка, особое внимание уделяется развитию умений пользоваться языком. Кроме того, обязательной составной частью работы над коммуникативной и лингвистической линиями является *социокультурный аспект*. Он предполагает ознакомление школьников с нормами, регулирующими социальные отношения в обществе, развитие у детей умения соблюдать эти нормы [6, с. 118]. В данном случае может идти речь о социокультурной компетенции младшего школьника. Система русского образования в Украине включает обучение русскому языку с ориентацией на познание русской культуры, чему способствуют лингвострановедческие тексты. Они нужны не только для формирования основных речевых

механизмов и тренировки речевых умений и навыков, но и для познания культуры русского народа, страноведческих сведений о России.

Цель статьи – помочь студентам-практикантам УНИ педагогики ЖГУ имени Ивана Франко сориентироваться в потоках информации, которую можно использовать для работы с младшими школьниками в период педагогической практики (февраль – март). Так, данные сведения лингвострановедческого характера будут уместны как на уроках, так и для внеклассной работы по русскому языку в указанный период.

Из далёких языческих времён пришла к нам русская масленица. У древних славян это был многодневный весенний праздник, знаменовавший собой проводы зимы. Народ любил его и величал ласковыми словами: *"честная масленица"*, *"касаточка"*, *"перепёлочка"*, *"ясочка"*. Христианская церковь пыталась искоренить этот праздник как языческий, но смогла лишь немного перенести его (обычно это конец февраля – начало марта) и сократить празднование с четырнадцати до восьми дней. Неделя празднования масленицы по церковной терминологии именовалась *мясопуст*, то есть полное воздержание от мясных кушаний, как подготовка к суровым и строгим дням Великого поста, который следует сразу за масленицей и будет длиться семь недель, до самой Пасхи. Но люди ещё в седую старину нашли, как сделать условия мясопуста (нельзя есть мясо) более "мягкими". Ведь не воспрещается рыба, существуют молоко, творог, сыр. Поэтому в народе эта неделя получила название *сырная неделя*. Но главным атрибутом этого праздника считались блины. Даже поговорка такая была: *"Без блина не маслена, без пирога не именинник"*. Блины пекли в течение всей сырной недели (блинницы, блинщины), и первый блин, как правило, посвящали умершим. Его делили и клали на божницу или могилы умерших, давали нищим в память о предках.

Смена забав и веселья в течение недели имела определённую последовательность, что закрепилось в названиях дней масленицы.

Понедельник назывался *встречей*. В этот день из соломы делали чучело Масленицы, надевали на него старую женскую одежду, насаживали это чучело на шест и с пением возили на санях па деревне. Затем Масленицу ставили на снежной горе, где начиналось катание на санях. Песни, которые поют в этот день "встречи", отличает радостный, мажорный тон: *"А мы Масленицу встречали, / Повстречали, душа, повстречали, / На горушке побывали, / Побывали, душа, побывали. / Блином гору выстилали, / Выстилали, душа, выстилали. / Сыром гору набивали, / Набивали, душа, набивали, / Маслом гору поливали. / Поливали, душа, поливали."* [8].

Вторник – *заигрыш*. С этого дня начинались разного рода развлечения: катание на санях, народные гуляния, представления. В больших деревянных

балаганах (помещениях для народных театральных зрелищ с клоунадой и комическими сценами) давали представления во главе с Петрушкой и масленичным дедом. На улицах попадались большие группы ряженных, разъезжавших по знакомым домам, где экспромтом давались домашние концерты. Большими компаниями катались по городу на тройках, съезжали с ледяных горок.

Среда – **лакомка**. Она открывала угощение во всех домах блинами и другими яствами. В каждой семье накрывали столы с вкусной едой, пекли блины, в деревнях варили пиво. Повсюду на улицах появлялись шатры, торговые палатки, где продавались горячие сбитни (напитки из воды, мёда и пряностей), калёные орехи, медовые пряники. Здесь же, прямо под открытым небом, из кипящего самовара можно было выпить чаю.

Четверг именовали **разгулом, переломом, широким четвергом**: на этот день приходилась середина игр и веселья. Возможно, именно тогда проходили и жаркие масленичные кулачные бои, "кулачки", которые ведут своё начало из Древней Руси. Были в них строгие правила. Нельзя было, например, брать в кулак тяжёлое, бить лежащего, вдвоём нападать на одного, бить ниже пояса или по затылку. За нарушение этих правил грозило строгое наказание. Биться можно было "стенка на стенку" (коллективные бои) или "сам на сам" (один на один), вести "охотничьи бои" – для знатоков, любителей таких поединков. Это была игра, праздник, весёлое соревнование. Вспомним описание подготовки к кулачным боям у М. Ю. Лермонтова: *"Как сходились, собирались / Удалые бойцы московские / На Москву-реку, на кулачный бой, / Разгуляться для праздника, потешиться. / И приехал царь со дружиною, / Со боярами да опричниками, / И велел растянуть цепь серебряную, / Чистым золотом в кольцах спаянную. / Оцепили место в двадцать пять сажень / Для охотничьего бою, одиночного. / И велел тогда царь Иван Васильевич / Клич кликать звонки голосом: / "Ой, уж где вы, добрые молодцы? / Вы потешьте царя нашего батюшку, / Выходите-ка во широкий круг; / Кто побьёт кого, того царь наградит, / А кто будет побит, того бог простит!"* (М. Ю. Лермонтов *"Песня про купца Калашникова..."*).

Пятница масленичной недели бала известна как **тёщины вечера**. Хотя и существует поговорка *"Не к тёще на блины едешь (идёшь)"* (о чём-то сложном, что ждёт впереди), не только тёщи зятёй, но и зятья угощали в этот день тёщ! Суббота – **золовкины посиделки**: молодые невестки принимали у себя родных. Как видим, каждый день этой щедрой недели сопровождался особым застольем.

Воскресенье – это **проводы, целовник, прощенный день**, который завершал масленичный цикл. В книге М. Забылина "Русский народ"

рассказывается, как ещё в начале XVII века иностранец Маржерет наблюдал следующую картину: если в течение года русские чем-либо оскорбили друг друга, то, встретившись в прощёное воскресенье, они приветствовали друг друга поцелуем, и один из них говорил: "Прости меня, пожалуй". Второй отвечал: "Бог тебе простит!". Обида была забыта. Существовала также традиция в прощёное воскресенье посещать могилы родственников [2, с. 11]. В воскресенье масленичной недели "сударыню-Масленицу" взгромождали на сани, рядом ставили красивую девушку, а в сани впрягались трое молодых парней, которые везли Масленицу по улицам. За санями шествовал "масленичный поезд" – целая вереница саней, сопровождавшая Масленицу. За околицей устраивался костёр, где её торжественно сжигали. Ритуальное сожжение чучела Масленицы имело древний языческий смысл: уничтожение символа зимы было необходимо для воскрешения его силы весной в злаках. Это отражено, например, в пьесе-сказке А. Н. Островского "Снегурочка". Думая о весне, крестьяне пели: *"Масленица мокрохвостка! / Поезжай долой с двора, / Отошла твоя пора! / У нас с гор потоки, / Заиграй овражки. / Выверни оглобли, / Налаживай соху! / Весна-красна, / Наша ладушка пришла!"* (А. Н. Островский "Снегурочка", действие 3, явление 4).

В прощальных песнях, которые поют в воскресенье масленицы, слышна уже минорная тональность. Основное содержание этих песен легко понять из начальных слов: "Полно, зимушка, зимовать". Отмечали этот праздник прощания с зимой, чтобы поблагодарить её за всё хорошее, что она дала. В то же время стужу гнали прочь, с нетерпением ожидая прихода весны [1, с. 46 – 47].

Историки и писатели отмечают широкий размах праздника, участие в нём всех – и старого, и малого, и простолюдина, и знатного. Вспомним, как А. С. Пушкин описывает празднование в семье Лариных: *"Они хранили в жизни мирной / Привычки мирной старины; / У них на масленице жирной водились русские блины..."* ("Евгений Онегин", глава II, строфа XXXV).

Как показывает опыт, ознакомление школьников и студентов с традициями и культурой русского народа способствует повышению их интереса к предмету. Выдающиеся учёные-просветители Украины, выступая за просвещение народа, отстаивали образование не узконациональное, а такое, которое вбирает в себя лучшие достижения мировой культуры. Так, М.С. Грушевский утверждал, что школа, образование и педагогическая наука в суверенном и независимом государстве должны быть независимы от чужих влияний, кроме как творческого усвоения лучших достижений культур других народов. Учёный настаивал, чтобы в украинских школах изучался русский язык, а также на том, чтобы наряду с родной историей, культурой в украинской

школе изучались история, культурные традиции других народов [5, с. 310 – 314].

Список использованных источников

1. Акулова О. Новолетье. Заклинание весны [Текст] / О. Акулова // Народное творчество. – 2006. – № 1. – С. 46 – 47.
2. Белов В. Весна [Текст]: фрагмент книги "Лад: очерки о народной эстетике" / В. Белов // Искусство в школе. – 2007. – № 2. – С. 11.
3. Богуш А.М., Шиліна Н.Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. – Одеса: ПНЦ України, 2003. – 335 с.
4. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33 – 34.
5. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / За ред. О.О.Любара. – К.: Т-во "Знання", КОО, 2003. – 450 с., с. 310 – 314.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2012. – с. 118.
7. nsportal.ru/detskiy-sad/scenarii.../stsenariy-prazdnika-maslenitsa.

М.В. Лавренова – кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки й
методики дошкільної та початкової освіти
Мукачівського державного університету,
вчитель початкових класів Довжанської
ЗОШ І-ІІІ ст. Закарпатської області

Формування українського літературного мовлення майбутнього вчителя початкових класів в умовах діалектного середовища Закарпаття

Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Окрім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист російської та інших мов національних меншин України.

Українська мова є обов'язковим предметом вивчення в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не тільки в школах з українською мовою навчання, але і в школах, де навчання здійснюється й іншими мовами, які функціонують в Україні. Повною мірою це стосується і регіону Закарпаття. Багатонаціональний склад населення викликав інтерес до життя школи і класів, у яких вчать діти різних національностей. Навчання в цих класах здійснюється українською, російською, угорською та румунською мовами.

Успішне навчання української мови значною мірою залежить від урахування взаємовпливів тих мов (угорська, російська, словацька, ромська, материнська [2]), якими користуються діти на початку шкільного навчання. Переважна більшість учнів Закарпаття, які проживають у місті, добре володіють українською мовою. Значно складнішою є ситуація на селі, де діти навчаються і проживають в умовах діалектного середовища. Недостатнє володіння літературною мовою ускладнює їхнє навчання, оскільки через незнання багатьох літературних слів школярі часто погано розуміють прочитане чи почуте в класі, а відповідаючи на уроці, хоч і засвоїли матеріал, не завжди можуть вільно висловлюватися.

Однією з важливих ознак культури українського мовлення є його відповідність орфоепічним нормам. Естетична цінність правильної вимови дуже висока, оскільки це своєрідне дзеркало, яке яскраво відображає ступінь загального інтелектуального розвитку людини. Правильної літературної вимови потрібно навчати так само регулярно, як навчають граматики, правопису, особливо в роботі зі школярами, для яких українська мова не є рідною.

Знання вчителем початкових класів місцевого діалекту полегшує його спілкування з молодшими школярами, яких виховували люди старшого віку, та інші члени родини, які користуються діалектом більше, ніж люди молоді та середнього віку. Воно сприяє глибшому ознайомленню зі звичаями населення, з його побутом, проникненню в історію краю.

Історично склалося так, що в західному регіоні України російська, українська та мова місцевих діалектів виконують функцію мов міжнаціонального спілкування. Крім того, у початковій школі діти починають вивчати іноземну мову, отже, навчаються практично в ситуації багатомовності.

Науковцями доведено, що під час взаємозв'язаного навчання учнів декількох мов (рідної, другої та іноземної) не можна ігнорувати знання жодної з них.

Оскільки дотримання норм літературної мови є одним із важливих показників освіченості й культури людини, то майбутні учителі і вчителі-практики, які працюють в школі з українською мовою навчання, повинні говорити, спілкуватися з учнями свого та інших класів українською мовою не

тільки на уроці, а й на перерві, у позакласній виховній роботі, не переходити на спілкування російською з батьками, які привели свою дитину в цю школу, дбаючи про її майбутнє, щоб вона опанувала українську, державну мову. З огляду на це зміст мовної освіти і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасній українській школі [4].

Студенти педагогічних факультетів, педагогічних училищ (коледжів) повинні усвідомити і пам'ятати, що їхня професійна мовленнєва діяльність має бути підпорядкована найголовнішому очікуваному результату – продуктивному мовленню учнів, яке відповідно до теорії мовленнєвої діяльності має такі основні фази:

- 1) програмування висловлювання у немовленнєвому суб'єктному коді;
- 2) формування плану дій уже в мовленнєвому вираженні;
- 3) сам акт висловлювання;
- 4) мовлення учня як об'єкт самоконтролю і контролю з боку вчителя – зіставлення запланованого відповідно до мети і висловленого в усній або в писемній формі [4].

Вирішальну роль у засвоєнні вимовних норм має відігравати початкова школа. Молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим періодом для становлення мовної особистості за всіма рівнями компетенції. Саме цей вік найбільш відкритий для розвитку і вдосконалення мовленнєвої культури, складовою якої є вимовна. Однак засвоєння норм літературної вимови значно ускладнюється за одночасного вивчення кількох мов (російської, української, угорської, румунської) та широким побутованням материнської мови на Закарпатті, їх контактами на рівні комунікації. З огляду на це особливої актуальності набуває й така проблема, як урахування негативного та позитивного впливу рідної (діалектної, або материнської [2]) мови у формуванні орфоепічних норм українського мовлення на початковому етапі шкільного навчання.

Відхилення від загальноприйнятих норм вимови відвертають увагу слухача від змісту висловленої думки, зосереджують її на звуковій, зовнішній стороні мови і цим самим заважають вільному і швидкому обміну думками. Володіння нормами орфоепії допомагає мовцям висловлювати свої думки чітко і зрозуміло для всіх, хто користується даною мовою. Як неграмотне письмо ускладнює розуміння думки, висловленої у писемній формі, так і відхилення від літературної вимови заважають мовному спілкуванню, що відбувається в усній формі.

Орієнтація зіставних описів на виявлення контрастів у системах контактуючих мов визначає напрямок розвитку теорії й практики навчання вимови. Відмінності між системами створюють сфери інтерферентних впливів і є головним джерелом труднощів у процесі вивчення української літературної мови.

Риси, які є спільними в українській літературній мові та закарпатських говорах, дають можливість з легкістю пояснити дітям деякі орфоепічні особливості української літературної мови. А використання матеріалу, побудованого на відмінностях української літературної мови та закарпатських говорів, дає можливість запобігти інтерференції.

Візьмемо до уваги таку особливість професіограми вчителя початкових класів, як багатопредметність. Якщо до п'ятого класу приходять учні і неправильно вимовляють і наголошують на уроках з різних предметів такі терміни й загальновживані слова, як *читання, завдання, ознака, предмет, одинадцять, чотирнадцять, добуток, множник, чисельник, знаменник, сантиметр, кілометр, корисні копалини, об'єм, випадок, листопад, новий, котрий, котра* та ін., то вчителі-предметники, неспроможні подолати цих мовних помилок до закінчення учнями середньої школи.

Останнім часом з метою заміни рис говорів літературними відповідниками усе частіше використовуються вчителями технічні засоби. Особливе значення має магнітофон, прослуховування платівок із записами мовлення майстрів слова, радіо, відвідування театру.

Отже, систематична робота над виправленням помилок у дітей розвиває їхню слухову увагу, привчає прислуховуватись до мови дорослих, товаришів, своєї власної. За умови постійного контролю вчителя за граматичною правильністю мовлення учнів, наявності правильного зразка діти легко помічають помилки в мовленні товариша.

Висновки. Вважаємо, що в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному навчальному закладі – на заняттях з курсу сучасної української мови, з методики навчання мови, у процесі підготовки і проведення педагогічної практики зазначеними вище мовленнєвими навичками спілкування повинні насамперед оволодіти студенти–майбутні вчителі, яким доведеться формувати ці вміння в своїх майбутніх вихованців. Взірцем багатомовної культури для них має бути вчитель. Його зусилля у цьому напрямі стануть набагато результативнішими, якщо в кожній школі та сім'ї пануватиме єдиний мовний режим, активно підтримуваний усіма, хто причетний до навчально-виховного процесу.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посіб. /М.С. Вашуленко. - К. : Освіта, 2006. - 268 с.
2. Материнський язык. / М. Алмашій, І. Керча, В. Молнар, С. Попович. – Мукачово, 1999. – 99 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. - К. : Літера ЛТД, 2010. - 364 с.
4. www.book.net /Електронная библиотека научно-образовательной, финансовой и художественной литературы.

К. В. Гаращук – кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Розвиток мережевого суспільства як чинник структурних реформ середньої освіти сучасної Великої Британії

У результаті соціальної трансформації, привнесеної процесами глобалізації, виник новий тип соціальної структури та нова форма соціальної організації людей, яка називається мережевим суспільством. Мережеві структури сьогодні проникають в усі сфери людської життєдіяльності і в усі процеси світового розвитку: глобальні, регіональні, економічні, культурні, соціальні тощо [1, с. 146]. **Предметом аналізу статті** є вплив мережевого суспільства на структурні реформи середньої освіти сучасної Великої Британії та шляхи перетворення шкільної мережі на навчальну організацію, якій притаманна постійна готовність до змін задля побудови майбутнього.

Уперше саме поняття мережевого суспільства ввів до наукового обігу професор Мануель Кастельс (Берклі, США), який вважає мережеве суспільство специфічною формою соціальної структури, що характеризується приходом інформаційної доби, адже тут влада інформаційних потоків переважає над потоками влади [2, с. 422].

Мережева організація суспільства існувала майже завжди, проте більше можливостей для формування мережевих відносин з'явилося саме в умовах глобалізації, яка спричинила зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової

системи, стала ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, адекватно реагуючи на його внутрішні та зовнішні виклики, а це спростило процес налагодження зв'язків між членами глобального простору.

Британські соціологи Х. МкКарті, П. Міллер та П. Скінмор виокремлюють такі ключові принципи, що є характерними для мережі:

- *налагодження взаємозв'язків за допомогою ІКТ.* Інформаційно-комунікаційні мережі суттєво змінили життя людства за останні 20 – 30 років. Змінився основоположний підхід до комунікаційних стосунків: від один → багатьом, до багато ↔ багатьом. ІКТ зробили інформаційні потоки значно доступнішими; суттєво розширились освітні можливості людини: неперервна неформальна освіта є цілком реальним і доступним явищем для все зростаючої кількості людей в усьому світі;

- *прозорість та свобода руху інформації.* У "гіперпов'язаному" суспільстві відсутні таємниці. Будь-яка інформація стає здобутком усього світу впродовж секунд. Вигоди від вільного руху інформації є численними в науковій, освітній, політичній та інших сферах. Політика реформ перестає бути лінійним процесом, який рухається від "вироблення концепції" через "здобуття політичної підтримки", "проведення широкого суспільного обговорення" до "запровадження". За умови перетворення політики на інтерактивний та адаптивний процес уже розробка концептуальних засад реформаційних перетворень виглядає як діалог або полілог, у якому беруть участь усі зацікавлені сторони. Громадяни перетворюються з пасивних арбітрів урядових рішень на їх активних співтворців [3, с. 14–15];

- *поширення знань.* Попри велику комерційну вартість нових знань, особливо у високотехнологічних галузях, світом поширюється рух, у рамках якого створюється банк вільного безкоштовного отримання знань. Учасниками цього руху стають університети, окремі науковці, транснаціональні корпорації (наприклад, ВВС), громадські організації тощо. На думку дослідників, створення такого банку знань є проектом не менш амбіційним та глобальним, ніж створення надійної глобальної фінансової системи банківського капіталу [4];

- *інноваційний характер діяльності.* Дослідження інноваційних процесів у різних сферах людської діяльності доводять, що вони все більшою мірою стають результатами співробітництва багатьох суб'єктів, які володіють широким набором різноманітних навичок, творчих здібностей, практичного досвіду. На думку американського філософа Р. Флориди, високопродуктивні творчі колективи виникають саме на основі співробітництва людей із різних галузей знань, із різними талантами та обдаруваннями [5]. Предметом ряду

досліджень стали способи об'єднання суб'єктів інноваційної діяльності в мережі. Зокрема П. Скідмор називає такий спосіб змішаним "міцно-вільним" (tight-loose). "Міцними" повинні бути загальні правила взаємодії сторін, однак перелік ситуацій, в яких застосовуються ці правила, є "вільним", тобто відкритим. За таких умов мережа може слугувати "платформою" для об'єднання зусиль у розвитку широкого кола інноваційних видів діяльності [3, с. 17];

– *ефективне управління*. Мережеві організації вже довели свої переваги в конкурентній боротьбі з ієрархічно побудованими структурами, управління в яких побудовано на основі командно-контрольної бюрократичної моделі. Мережеві організації є складними формами співробітництва (гнучкого партнерства, за М. Кастельсом [6, с. 222]) автономних чи напіваавтономних структур, об'єднаних у широкі стратегічні альянси, в яких кооперація та конкуренція співіснують часто між одними й тими ж партнерами, однак у різних ситуаціях та просторах. Управлінські функції в мережах здійснюють регулюючі агенції;

– *відповідальність*. Особливістю діяльності мереж є перехід від лінійних ієрархічних форм відповідальності до нових, що характеризуються такими рисами:

1) багатосторонній характер, який передбачає відповідальність усіх сторін перед усіма в різних формах та аспектах діяльності;

2) перехресні форми, що означають недопустимість відсутності відповідальності для всіх її вузлів, навіть при відданні пріоритетної (керівної) ролі одному з них;

3) дорадчий характер процесу звітності, який передбачає організацію відкритого обміну думок, дискусій, надання рекомендацій, а не організацію каральних процедур та захисних дій;

– *змішана форма власності*. Зростання в рамках мережі взаємної залежності суб'єктів взаємодії, що мають різні форми власності, зумовлює неоднозначне трактування питань власності мережі в цілому. У цьому контексті переосмислюється й роль держави в управлінні інноваційними соціальними мережами, якими є інноваційні шкільні мережі: від ролі провайдера освітніх послуг до ролі координатора, функція якого полягає в пошуку шляхів приєднання нових учасників до мережевих структур;

– *мережеве громадянство*. Громадяни мережевого суспільства є активними учасниками різного роду соціальних мереж, "співвиробниками" всіх послуг, отримуваних від держави. Вони усвідомлюють свою спільну відповідальність за все, що відбувається в країні, готові до такої

відповідальності;

– *мережевий характер влади*. За твердженням М. Кастельса, влада залишається найважливішим інструментом структурування кордонів мережевого суспільства. Однак розуміння інструментів влади в цьому суспільстві суттєво змінюється: вона більше не зосереджена в руках окремих соціальних інститутів, великих корпорацій і навіть держав, а належить мережам, що структурують суспільство. М. Кастельс називає їх "перемикачами", тобто механізмами, що встановлюють зв'язки або роз'єднують мережі відповідно до певних програм та стратегій. Наприклад, на якихось етапах розвитку суспільства необхідним є встановлення зв'язків між системою мультимедіа та політичною системою, конфесійними організаціями та політичними лідерами [6].

Таким чином, названі вище принципи розвитку мережевого суспільства зумовили необхідність та особливості застосування мережевого підходу у процесі реформування освітніх систем цілого ряду країн і, зокрема, Великої Британії.

Список використаних джерел

1. Воскресенская Н. М. Великобритания : стратегические направления развития образования / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 91–98.
2. Кастэльс М. Информационная эпоха : экономика, общество, культура / М. Кастэльс ; пер. с англ. / [под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : CEU, 2000. – 606 с.
3. McCarthy H. Rapid growth of opportunities – new era. / H. McCarthy, R. Jonathan, P. Skidmore // Journal of Education Policy. – 2006. – Vol. 16(3). – P. 197–218.
4. Muijs D. Networking and collaboration – What is the evidence? A paper presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement / D. Muijs. – Vancouver, Canada, January 4th – 7th 2009. – 12 p.
5. Florida R. The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure, community and everyday life / R. Florida. – N.Y. : Perseus, 2002. – 416 p.
6. Castels M. Why networks matter // Network logic. Who governs in an interconnected world? / M. Castels, H. McCarthy, P. Miller, P. Skidmore (eds.). – London : Demos, 2004. – P. 219–229.

Формування мовної особистості засобами пунктуації

Підготовка майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах спрямована на глибоке засвоєння ними навчального матеріалу. Адже відомо, що вчитель як носій знань передає їх учням, тому беззаперечним є факт: чим глибше володіє знаннями сам учитель, тим краще засвоять зміст навчальних дисциплін його вихованці.

Відомий педагог В. О. Сухомлинський стверджував, що найважливішим педагогічним інструментом учителя є слово, що кожний учитель початкових класів насамперед словесник. Саме тому одним із найважливіших завдань педагогічних закладів освіти є мовно-мовленнєва підготовка студентів. У ННІ педагогіки цьому питанню приділяємо значну увагу. Вивчаючи сучасну українську мову, курс "Удосконалення правописних навичок майбутніх фахівців", майбутні вчителі початкових класів набувають теоретичних знань, удосконалюють володіння мовними нормами, збагачують словниковий запас, а це, в свою чергу, сприяє піднесенню культури мовлення, поєднанню знань теоретичного матеріалу з практичним володінням мовою. Студенти усвідомлюють, що сучасний педагог повинен уміти правильно мислити, правильно передавати думки в чіткій, лаконічній, художньо-виразній формі, яка відповідає нормам сучасної української літературної мови.

Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи відбувається під час вивчення всіх розділів курсу сучасної української мови з практикумом. Мета статті – висвітлити аспекти проблеми формування мовної особистості майбутнього педагога засобами пунктуації.

Як відомо, пунктуація – це система загальноприйнятих правил вживання розділових знаків, які служать для членування тексту відповідно до його смислових, синтаксичних, інтонаційних особливостей. На думку кандидата філологічних наук О. Доценко, пунктуація робить писемне мовлення зрозумілим, недвозначним, дає змогу реалізувати найрізноманітніші інтелектуальні, емоційні, вольові смисли та їх відтінки [1, с. 80]. Пунктуаційна грамотність ґрунтується на розумінні функції кожного із розділових знаків. Усі розділові знаки поділяються на знаки відділяючі та знаки виділяючі. Студенти усвідомлюють, що відділяючі знаки служать засобом розмежування попереднього і наступного речень, однорідних членів; сюди ж відносяться розділові знаки, що ставляться в кінці речення. Виділяючі розділові знаки

служать для виділення відокремлених членів речення, вставних і вставлених конструкцій, звертань, прямої мови. Майбутні педагоги усвідомлюють основну функцію розділових знаків – полегшити тому, хто читає, краще розуміти писемну мову, а тому, хто пише, ясно й чітко викладати думки на папері.

Формуючи мовну особистість майбутнього вчителя початкових класів засобами пунктуації, слід пам'ятати, що недостатньо лише запам'ятати правила вживання розділових знаків у певних синтаксичних конструкціях, тому що часто вживання розділових знаків залежить від стилю мовлення, від того, який зміст автор вкладає у те чи інше висловлювання. Тому вивчення пунктуації пов'язуємо не тільки з граматиною, а й стилістикою та іншими розділами мовознавства.

Наведемо зразки роботи по вдосконаленню пунктуаційної грамотності студентів – майбутніх учителів початкових класів – на заняттях із сучасної української мови з практикумом. Під час вивчення теми "Однорідні члени речення" пропонуємо студентам такі види робіт:

Підкресліть однорідні члени речення. Визначте їх синтаксичну роль та морфологічне вираження.

Край оповитий і сонцем, і хмелем, й зерном (М. Стельмах). 2. У них є все: пшениця, хутро, вовна, і риба, й мед, й добрі води рік (Л. Костенко). 3. Краю мій, люблю я тебе вдень і вночі, вранці і ввечері і не знаю краю своєї любові (Панас Мирний). 4. Сільська вулиця непомітно зливалася з лісом, що стояв по-осінньому зажурений, переливався найрізноманітнішими і несподіваними фарбами: жовто-золотистими, янтарними, зеленими, синіми (В. Минко). 5. З грубки пахло жаром, пригорілою картопляною скоринкою та гарячим відпаром дереви (Г. Тютюнник). 6. Видко, не кохання, а тільки перший подих і перший туманець його тривожно торкнулися дівочого серця (М. Стельмах). 7. Зміцнів Київ, оновилася й Софія – одягла тільки нову одягу, яка відповідала смакам та уподобанням нового часу (В. Шевчук). 8. Учися чистоти і простоти і, стоптуючи килим золотий, забудь про вежі темної гордині (М. Рильський).

Розмежуйте складносурядні речення та прості речення з однорідними членами. Поставте, де потрібно, розділові знаки.

1. Вдалині хиталися дерева і синів задуманий прибій (В. Сосюра). 2. Сонце обливало землю рожевим світлом і ніжно цілувало тисячами своїх гарячих іскорок (Панас Мирний). 3. Тільки невсипуще море бухає десть здалеку та зорі тремтять в нічній прохолоді (М. Коцюбинський). 4. Неприємно коли п'явка впивається в жижку чи коли гавкають на тебе чужі пси або гуска сичить коло ніг (О. Довженко). 5. Іноді глибоку тишу порушує стукіт дятла чи шерех збитої білкою кедрової шишки (О. Донченко). 6. Ти спиш і на твоїм обличчі малюється печальний вираз (Д. Павличко). 7. Дівчата підбирали викопані

буряки і обрізавши гичку складали в купи (О. Донченко). 8. Виходь іди дорогами земними і від людей візьми і людям дай (П. Дорошко).

Знайдіть однорідні та неоднорідні означення. Поясніть, за яких умов означення є неоднорідними.

1. А в матерів такі ж смугляві, чесні руки (А. Малишко). 2. Надворі пахне молодим осокосячим листям (Г. Тютюнник). 3. Коло хат зеленіють густі старі садки (І. Нечуй-Левицький). 4. Рівний, залитий сонцем степ одразу припишк (О. Гончар). 5. На лісових горбках солодко пахли нагріті сонцем стиглі суниці (О. Донченко). 6. Ніч розкидала над селом своє темне, всипане зорями шатро (І. Цюпа). 7. Кругом хати росли старі велетенські волоські горіхи (І. Нечуй-Левицький). 8. З ластівками прокидався яблуневий, у білих крапах сад (М. Сингаївський). 9. У темряві густій, тяжкій і рівній прокинувся я (М. Рильський).

Перепишіть, ставлячи всі потрібні розділові знаки між однорідними членами речення та при узагальнюючих словах.

1. Усе в природі милувалося сонцем дрімучі правічні ліси, куди пробивалося воно, розганяючи пітьму; велетенські міста, в яких відбивалися його і дзеркальні вікна палаців і віконця халуп, голуби на бульварах отруйні гадюки, що гріли свої візерунчасті спини (І. Муратов). 2. На вудлищі гнучким прозора волосінь та білий поплавець та заїдний гачечок ото і зброя вся (М. Рильський). 3. І на тім рушникові оживе все знайоме до болю і дитинство й розлука й твоя материнська любов (А. Малишко). 4. Воїн, ідучи в похід, бере з собою три речі зброю хліб і пісню. Зброю для боїв хліб для життя пісню як душу Батьківщини як найдорожчу згадку про друзів і людей, що полонили серце (А. Малишко). 5. Цвітуть сади, неначе густим молоком облиті всі фруктові дерева вишні сливи черешні груші (О. Копиленко). 6. Тут все і повітря і тиша і дерева сповнене такої сили, що й сам мимоволі стаєш сильнішим (М. Стельмах). 7. Хмарився день якусь хвилину потім знову заяснів (П. Тичина). 8. На полях, що розстилися обабіч дороги, чулися невиразні шерехи то тріск сухого бур'яну під чиїмись обережними кроками то причаєне шарудіння то стриманий писк (Г. Тютюнник). 9. Рвонувся гудок в безкрає небо розлігсь по місту і затих (Р. Братунь). 10. І все те і штормуюче море і голубіюче небо і далекі ледь окреслені хмари пройняте легеньким серпанком рухливого туману (Ю. Збанацький). 11. Похнюпився Бурмило стоїть ні в сих ні в тих (Л. Глібов).

Складіть чи доберіть речення, в яких би однорідні члени речення відповідали таким схемам:

1. О, о, о – все ...
2. ..., а саме: о, о, о та о.

3. ... все: о, о, о, але.
4. То О, то О, то О ...
5. О, і О, і О – скрізь ...

Активізуючі запитання

– Яку роль у вживанні розділових знаків відіграє пре- чи постпозиція однорідних означень до пояснюваного ними іменника?

– Чи впливає подвійне тлумачення змісту означень, що стоять поряд, на вживання розділових знаків?

Поясніть, чому в наведених реченнях перед словами нікого, все, завжди немає тире.

1. Ні на городі, ні в будинку, ні на вулиці нікого не було. 2. В гаях і дібровах все занесене снігом. 3. Луки, гори, пишні сади завжди захоплювали туристів. 4. І на вулицях, і круг стадіону, і обабіч дороги до заводу все затихло. 5. І земля, і вода, і повітря завжди хвилюють жителів міста.

Прочитайте речення і поясніть, чому перед сполучником і, який поєднує однорідні члени речення, немає коми.

1. Микола слухав друга і зовсім нічого не розумів і бажав розуміти. 2. Краю мій, люблю я твій шум і шепіт серед поля і серцем чую силу наливну. 3. Старі бори і живописні діброви, прибережні луки і безмежні поля зачаровують нас і хвилюють.

Наведіть усі можливі означення до трьох – чотирьох предметів, які вас оточують; введіть їх у речення, поясніть розділові знаки.

Перепишіть речення, розставляючи розділові знаки. Назвіть можливі пунктуаційні варіанти.

1. Довелося вчитися працювати в полі. 2. Дівчина одягла сукню ніжного рожевого кольору. 3. Мій брат вступив до іншого педагогічного ВНЗ.

Речення: "Люблю роботи грім, і грюк, і кров живу у жилах". Виконайте синтаксичний аналіз однорідних членів речення за такою схемою:

1. Речення з однорідними членами для аналізу. 2. Які слова в реченні є однорідними членами? 3. Які це члени речення за назвою (підмет, присудок та ін.). 4. Морфологічне вираження. 5. Непоширені чи поширені. 6. Від якого слова залежать або яке слово від них залежить? 7. Яким типом підрядного зв'язку пов'язані однорідні члени з цим словом? 8. Які змістові відношення існують між однорідними членами речення (єднальні, приєднувальні, протиставні, розділові)? 9. Наявність узагальнюючого слова, його позиція, морфологічне вираження. 10. Засоби вираження сурядних зв'язків між однорідними членами (інтонація, сполучники, однаковість форм слів, порядок слів, підрядний зв'язок із третім словом). 11. Розділові знаки в реченні.

Зробіть письмовий опис добре знайомої вам місцевості (луки, лісу, поля, садиби), використовуючи однорідні та неоднорідні означення, інші члени речення. Прочитайте його вголос, дотримуючись правильного інтонування однорідних членів речення; поясніть вживання розділових знаків.

Система вправ, запропонована нами, вимагає від студентів знання норм пунктуації, уміння використовувати їх на письмі, бачити помилки, виправляти їх та аргументувати виправлення. Це сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх педагогів, веде до поліпшення їх грамотності.

Список використаних джерел

1. Доценко О. Л. Стратити не можна, помилувати, або стратити, не можна помилувати, чи особливості української пунктуації. – Українська мова і література в середній школі. – 2003. – № 2-3. – С. 89-94.
2. Український правопис. – К.: Наук. думка, 2006. – 240 с.

О.В. Чупріна – здобувач, викладач кафедри
філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Поняття "мультимедійний урок" та "урок з мультимедійною підтримкою" у початковій школі

Впровадження новітніх інформаційних технологій в освіту України, ставить перед школою завдання формування інформаційної культури сучасних школярів. Сьогодні саме у використанні комп'ютерної техніки в комплексі з традиційними ТЗН передові педагоги вбачають шляхи підвищення ефективності навчання [1, с. 14].

Своєчасність дослідження проблеми використання комп'ютера в освіті зумовлена впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій ланці – це необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа. У доповідній записці колегії Міністерства освіти і науки України "Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання" вказано на необхідність посилення практичного спрямування навчального процесу у

навчальних програмах та підручниках через урізноманітнення видів діяльності учнів, добору і поєднання методів навчання так, щоб засвоєння змісту було активним, усвідомленим, достатньо емоційним. Застосування ІКТ у процесі вивчення більшості навчальних предметів – один із основних завдань початкової школи. Основним видом використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання є їх органічна інтеграція.

Сутність і призначення уроку в процесі навчання як цілісної динамічної системи полягає в колективно-індивідуальній взаємодії вчителя й учнів, в результаті якої відбувається формування й розвиток ключових, предметних і спеціальних компетентностей, засвоєння знань, умінь, навичок, розвиток здібностей, набуття досвіду особистої діяльності тих, хто навчається, спілкування й відносин, а також вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

За О.В. Нікулочкіною, урок – це форма організації діяльності постійного складу вчителів й учнів у певний відрізок часу за сталим розкладом і, як правило, за єдиною для всіх програмою навчання. У цій формі представлені всі компоненти освітнього процесу: мета, засоби, зміст, методи, дидактичні елементи тощо, зумовлені вимогами до структури, закономірностями й принципами навчання. Більш поширеним стає поняття, яке є актуальним серед педагогів – це термін "мультимедійний урок". Ця педагогічна категорія є порівняно новою в педагогічній науці та практиці, тому вважаємо за доцільне детальніше розглянути поняття "мультимедіа", "мультимедійний урок" й "урок з мультимедійною підтримкою" [2].

Дослідники часто співвідносять поняття "мультимедійний урок" з категоріями: "комп'ютерний урок", "урок з мультимедійною підтримкою", "урок із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій", "урок із застосуванням технічних засобів навчання", "урок з використанням педагогічних програмних засобів" тощо. Це обумовлено різними підходами авторів до трактування понять.

Наприклад, Г.О. Аствацатуров вважає, що треба розрізняти поняття "мультимедійний урок" і "урок з мультимедійною підтримкою". Науковець наголошує, що мультимедійним слід вважати урок, на якому використовується багатосередовищне представлення інформації за допомогою технічних засобів, перш за все, комп'ютера [3]. На уроці з мультимедійною підтримкою, на думку автора, мультимедіа використовується для посилення навчального ефекту. На такому уроці вчитель залишається одним із головних учасників освітнього процесу, часто й головним джерелом інформації, а мультимедійні технології застосовуються ним для посилення наочності, підключення одночасно декількох каналів представлення інформації, більш доступного пояснення

навчального матеріалу [3]. Такої думки дотримується і О.В. Нікулочкіна: *мультимедійний урок* – це форма організації спільної діяльності вчителя й учнів, результативність якої досягається застосуванням декількох мультимедійних технологій в їх доцільному поєднанні на всіх етапах [2].

Науковці наголошують на процесі підготовки й проведення мультимедійного уроку, істотно змін у ролі вчителя, який виступає, перш за все, організатором, координатором пізнавальної діяльності учнів. Такий урок може заграти новими гранями, пройти більш привабливо, цікаво, динамічно [3].

Постає важливе питання про якість мультимедійного уроку, його результативність, необхідність. Відбір засобів мультимедіа має бути доцільним, дієвим, оптимальним.

На думку О.В. Нікулочкіної, мультимедійним уроком слід вважати предмети інформатичного циклу, які проводяться, як правило, в комп'ютерному класі. Зокрема для учнів початкової школи – це курси за вибором варіативної складової навчального плану "Сходінки до інформатики" (автори Ф. Рівкінд, Г. Ломаковська, С. Колесников, Й. Рівкінд) й "Кроки до інформатики". Обидва курси мають чітко виражену практичну спрямованість і передбачають постійний доступ учнів до комп'ютерів, мережі Інтернет, наявність спеціалізованих пакетів програм [2].

Більш поширеним явищем в освітніх закладах України, на відміну від мультимедійного уроку є урок з мультимедійною підтримкою. Поняття "урок з мультимедійною підтримкою". Г.О. Аствацатуров зазначав, що урок до сьогодні залишається однією з головних форм організації освітнього процесу в школах будь-якого типу, де вчитель застосовує необхідні засоби навчання; кожен урок повинен мати освітній результат (навчальний, виховний, розвивальний).

Отже, урок з мультимедійною підтримкою – це форма організації навчального процесу, де епізодично використовуються засоби мультимедіа для посилення навчального ефекту [3].

На таких уроках вчителі застосовують продукти мультимедіа: презентації, виконані в PowerPoint, фрагменти навчально-пізнавальних мультфільмів, науково-популярних фільмів, педагогічних програмних засобів в режимі демонстрації тощо. Як показує практика, використовувати комп'ютерні презентації можна на уроках будь-якого типу (урок вивчення нового матеріалу, урок закріплення знань, умінь, навичок; урок контролю знань, умінь, навичок; нестандартний урок; інтегрований урок; комбінований урок). Головне, щоб поданий матеріал відповідав принципам науковості, наочності, був поданий в обсязі, що відповідає дидактичній меті. Також доцільно застосовувати їх під час проведення тематичних перевірок. Використання засобів мультимедіа на

уроці повинно бути обґрунтоване, спрямоване на досягнення освітніх цілей уроку, не переважати над сутністю навчального матеріалу, не перетворюватися на самоціль. У процесі групової комп'ютерно-ігрової діяльності виникає "кооперуючий ефект". Учні у грі проти комп'ютера допомагають, як правило, несвідомо один одному. Шукають раціональні способи організації спільних дій, навіть в тому випадку, коли така задача їм не ставиться безпосередньо.

Важливу роль у стимулюванні вчителів до проведення уроків з мультимедійною підтримкою відіграє організаційний аспект. Необхідним є також колективне створення *інформаційної електронної бази даних*, яка б охоплювала систематизовані матеріали з мережі Інтернет; *мультимедійну бібліотеку*, результати спільної діяльності учнів у процесі роботи над проектами; *медіатеку* – колекцію інформаційних ресурсів на електронних носіях, доступних для користування всім учасникам освітнього процесу.

О.П. Пінчук зазначає, що застосування на уроці мультимедійних технологій не змінює ні його *тип*, ні *структуру*. Всі етапи уроку зберігаються. Змінними будуть тільки ступінь і час мультимедійної підтримки: від декількох до тридцяти хвилин залежно від мети, місця в системі уроків, призначення, наявності засобів і програмного забезпечення, готовності вчителя до застосування мультимедійних продуктів, рівнем розвитку його інформаційної компетентності [4].

Зазначимо, що провідною метою і результатом навчання є формування особистості дитини як суб'єкта життєдіяльності. Отже, бути суб'єктом означає бути господарем власної діяльності, власного життя: визначати цілі, розв'язувати завдання, відповідати за результати. Безперечно, проведення мультимедійних уроків й уроків з мультимедійною підтримкою сприятиме досягненню цієї мети всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В.М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням комп'ютера: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.09 "Теорія навчання" / В.М. Андрієвська. – Харків, 2009. – 20 с.
2. Нікулочкіна О.В. Мультимедійний урок чи урок з мультимедійною підтримкою? [Електронний ресурс] /О.В.Нікулочкіна– Режим доступу: http://www.relarn.ru/conf/conf2008/section5/5_31.html
3. Аствацатуров Г.О. Педагогический дизайн мультимедийного урока [Электронный ресурс] / Г.О. Аствацатуров. – Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_45/cd_site/articles/art_1_2.htm

4. Пінчук О.П. Використання мультимедійних продуктів у системі загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/download/170/156>

О.М. Марущак – здобувач,
асистент кафедри філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Поняття "культура мовлення" у контексті лінгвістичних досліджень

У сучасному інформаційно насиченому світі одним із найактуальніших завдань є формування особистості з високим рівнем мовленнєвої культури.

Різним аспектам проблеми культури мовлення присвячено мовознавчі і лінгводидактичні праці багатьох учених (Н. Бабич, О. Біляєв, Л. Бондарчук, Л. Головата, Т. Донченко, С. Єрмоленко, В. Жовтобрюх, А. Капська, К. Климова, І. Кочан, Л. Кравець, О. Кретьова, О. Муромцев, М. Пентиліук, О. Пономарів, В. Русанівський, О. Селіванова, Л. Струганець, А. Токарська, Є. Чак, С. Шевчук та ін.). Науково-методичною базою для їх досліджень стали праці Я. А. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського, Л. Айдарова, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Б. Головіна, І. Гудзик, А. Коваль, Л. Мацько, В. Мельничайко, С. Ожегова, Г. Сагач, Н. Скрипченко, Л. Щерби, О. Хорошковської та ін.

Попри значну увагу до цього явища, вчені наразі не дійшли єдиної думки щодо визначення терміну "культура мовлення". Здійснимо спробу систематизації пропонованих визначень вказаного поняття.

У 80-х роках ХХ ст. культура мовлення розглядається різнопланово:

- як відповідність висловлювання певній мовній нормі, що історично склалася у певному мовному середовищі, для досягнення запланованого прагматичного результату (Щерба, 1974) [8, с. 27] або володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній і писемній формі мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації (Ільяш, 1984) [4, с. 5];
- як сукупність і систему комунікативних якостей мовлення (Головін, 1980) [3, с. 7].

Сучасні дослідники, базуючись на попередніх дефініціях, пропонують власне бачення поняття, дещо видозмінюючи або доповнюючи його. Зокрема,

І.Кочан та А. Токарська, Н. Чернетко і М. Торган поділяють думку, яку висловив М. Ільяш.

Розглядаючи поняття культури мовлення тотожно з культурою мови, А. Коваль вважає, що остання полягає "насамперед у бездоганно правильному користуванні лексичними, граматичними нормами літературної мови, а також у правильній вимові слів і вживанні нормативних наголосів у словах" [5, с. 11].

Найбільш поширено поняття культури мовлення визначено М. Пентилюк. На думку вченої, під культурою мовлення варто розуміти "дотримання літературних норм вимови, наголошення, слововживання, побудови словосполучень, речень, текстів; нормативність усної й писемної мови, що виражається в її правильності, точності, ясності, чистоті, логічності, доречності, виразності, а також у різноманітності граматичних конструкцій, багатстві словника, дотриманні в писемному мовленні орфографічних і пунктуаційних норм" [6, с. 18].

Деякі розбіжності у розумінні поняття культури мовлення не впливають на однаковість вирізнення комунікативних ознак культури мовлення. Зокрема, Н. Бабич виділяє наступні: правильність, точність, чистота, багатство (різноманітність), виразність та доречність [1, с. 9]. Дещо розширює цей перелік Г. Волкотруб, додаючи до вищеперелічених логічність [2, с. 8]. А найбільш повний список ознак культури мовлення пропонує М. Пентилюк: змістовність, правильність і чистота, точність, логічність і послідовність, багатство (різноманітність), доречність (доцільність), виразність і образність [6, с. 22]. Серед усіх вказаних, на думку вченої, домінантною є правильність оскільки це основна комунікативна якість мовлення.

Зважаючи на появу нових інформаційних джерел, нами було проаналізовано можливості "Українського національного лінгвістичного корпусу" щодо наявності відповідних матеріалів. На запит "культура мовлення" з-поміж усієї інформаційної бази корпусу було знайдено 31 документ, у тексті якого міститься це поняття (див. Рис. 1). Серед обраних документів – монографії, навчальні посібники, автореферати дисертаційних досліджень, словник-довідник з українського літературного слововживання, довідкове видання "Український реферативний журнал", збірник доповідей Київського проекту інституту Кенана, статті з газети "День" та ін. Однак змушені констатувати, що серед пропонованого переліку немає ґрунтовних праць із культури мови і мовлення.

Кожне джерело характеризується наявністю різної кількості контекстів поняття, однак найбільше їх виявлено у навчальному виданні Г. Берегової "Ділова українська мова" (58). Решта дібраних матеріалів значно поступається за цим показником.

Саме у вказаному посібнику найбільш повно розкривається сутність багатозначного поняття "культура мовлення":

- це стан мовленнєвої культури суб'єкта мовлення, його мовленнєво-мовні здібності й особистісні властивості;
- це сукупність, система властивостей, ознак, якостей мовлення, які свідчать про його досконалість;
- це галузь лінгвістичних знань про систему комунікативних якостей мовлення;
- це здатність мовної особистості використовувати мовні засоби, оптимальні для конкретної ситуації мовлення [7].

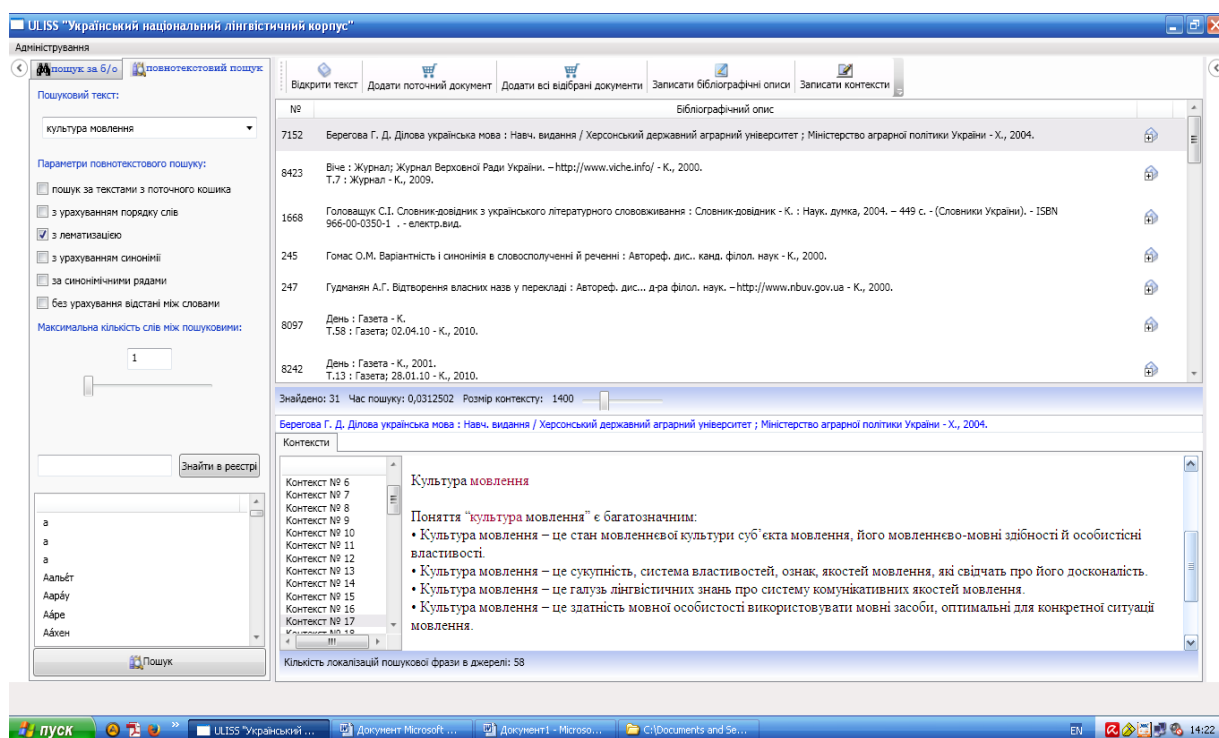


Рис. 1. Матеріали українського національного лінгвістичного корпусу на запит "культура мовлення".

Подані дефініції є узагальненням попередніх наукових досліджень, що більш поширено розкриваються у тексті навчального посібника.

Таким чином, визначення поняття "культура мовлення" у кожен період часу дещо різнились, однак у загальному характеризувалось наявністю критерію дотримання усіх літературних норм. Формування визначених мовленнєвих засад яз запоруки розвитку культури мовлення людини слід починати у дошкільному і молодшому шкільному віці, адже саме цей час є найбільш сприятливий для засвоєння дітьми пропедевтичних знань норм української мови. І загальний рівень культури мовлення дорослої людини,

незалежно від розуміння визначення самого поняття науковцями, буде залежати від базових знань.

Список використаних джерел

1. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Л.: Світ, 1990. – 232 с.
2. Волкотруб Г.Й. Практична стилістика української мови: Навчальний посібник / Г.Й. Волкотруб. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2004. – 256 с.
3. Головин Б.Н. Основы культуры речи / Б.Н. Головин. – М.: Высшая школа, 1980. – 335с.
4. Ильяш М.И. Основы культуры речи / М.И. Ильяш. – Киев – Одесса: Вища школа, 1984.– 188 с.
5. Коваль А.П. Культура української мови / А.П. Коваль. – К.: Наук. думка, 1966. – 192 с.
6. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика / М.І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 230с.
7. Український національний лінгвістичний корпус [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lcorp.ulif.org.ua/>.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Наука, 1974. – 248 с.

Л.А. Гаращук - доцент кафедри
міжкультурної комунікації
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
Д. В. Гаращук - менеджер із розвитку
зовнішньоекономічних відносин ТОВ " Екта-Пром"

До проблеми сучасного ділового електронного листування

У сучасних політичних, економічних і соціальних умовах до першочергових завдань освіти належить формування молодого покоління, здатного усвідомити, засвоїти й застосувати найсучасніші досягнення наукової думки. На етапі формування незалежної європейської держави, яка повинна посісти гідне місце серед високорозвинених країн Європи і світу, особливого значення набуває якісна підготовка спеціалістів із знанням англійської мови. Формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутнього вчителя англійської мови передбачає не лише глибоке оволодіння всіма видами

мовленнєвої діяльності, а й готовність до умов стрімко змінного суспільства, на чие життя здійснює постійний вплив розвиток інформаційних технологій.

Рівень володіння іноземною мовою передбачає ефективне й гнучке використання її в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування. Ділове спілкування, опанування якого передбачене програмою ВНЗ, регулює офіційні стосунки комунікантів у державно-правовій і суспільно-виробничій сферах.

Усне ділове мовлення – це спілкування людей у процесі виконання ними службових обов’язків (під час бесід, нарад, у години приймання відвідувачів тощо). Це може бути мовлення однієї службової особи перед іншою або перед колективом чи зібранням. Писемне спілкування є вторинним щодо усного мовлення, й виникло воно пізніше. Проблема лінгвістичних особливостей жанру ділового листування розглядається в роботах О.Ю. Дубенко, І. Б. Іванової, В.В. Калюжної, Т. М. Каменєвої, К. Я.Климової, Т. Д. Пасічник, І. М. Підгайської, І. Д. Суханової, О. Б. Тарнопольського та С. П. Кожушко, І. Є. Шаргай, А. Ashly, R. S. Davis, B. Dignen, P. Emmerson, P. Ernest, L. Hamp-Lyons, B. Hearsley, C. Norman, D. Remley, R. Rycroft та інших.

Діловий лист – це засіб міжмовної та міжкультурної писемної ділової комунікації, головною метою якої є досягнення домовленості між зацікавленими сторонами, встановлення професійних стосунків між комунікантами за допомогою адекватного використання мовних засобів жанру ділового листування. Писемне мовлення традиційного офіційно-ділового стилю монологічне. Проте сучасні програми електронного листування через мережу Інтернет започаткували діалогічний вид цього мовлення [6].

Ділові листи являють собою офіційну кореспонденцію і застосовуються для вирішення численних оперативних питань, що виникають в управлінській і комерційній діяльності. Діловий лист – завжди офіційне повідомлення. Інформація, що міститься в цьому документі, носить протокольний характер [7]. На думку Т. М. Каменєвої, діловий електронний лист – це письмовий фаховий текст офіційно-ділового стилю, який відтворює процес обміну комунікативними інтенціями із специфікою комунікативно-функціонального, логіко-сміслового, структурно-композиційного, лінгвістичного та обов’язкового електронного оформлення [5].

Існує декілька класифікацій ділових листів, в основі яких покладені різні класифікаційні ознаки.

За *функціональною* ознакою листи можна розділити на дві групи:

- листи, що вимагають обов’язкової відповіді (лист-запитання; лист-прохання; лист-звернення; лист-пропозиція та ін.);

- листи, які не потребують листа-відповіді (лист-попередження; лист-нагадування; лист-запрошення та ін.).

За *структурним* ознаками ділові листи поділяються на регламентовані (стандартні) і нерегламентовані. Регламентований лист вирішує типові питання регулярних економіко-правових ситуацій і реалізується у вигляді стандартних синтаксичних конструкцій. Нерегламентований діловий лист являє собою авторський текст, реалізується у вигляді формально-логічної розповіді чи етикетного тексту.

За тематичною ознакою проводиться умовне розрізнення між діловою й комерційною кореспонденцією. Листування, яке оформляє економічні, правові, фінансові й усі інші форми діяльності підприємства, називається діловою кореспонденцією, а листування з питань матеріально-технічного постачання і збуту належить до комерційної кореспонденції.

За ознакою адресата ділові листи поділяються на звичайні та циркулярні. Циркулярний лист направляється з одного джерела на кілька адрес.

За композиційними особливостями ділові листи поділяються на одноаспектні й багатоаспектні. Одноаспектний лист розглядає одну проблему, питання, а багатоаспектний – декілька. Багатоаспектним вважається лист, що містить однотипні й різнотипні аспекти: прохання, повідомлення, пропозиції [8].

Слід зауважити, що ділова електронна кореспонденція є особливим видом спілкування, адже за своїм стилем вона належить до офіційно-ділового спілкування, а за типом комунікації – до спілкування через електронне листування, а отже, включає переважну частину особливостей названого стилю та типу комунікації як складових спілкування [12]. Більше того, симбіоз згаданих особливостей має акумулятивний характер і виступає в ролі каталізаторного чинника в продукуванні власних унікальних лінгво-стилістичних утворень, що у свою чергу призводить до появи збоїв у спілкуванні, до недосягнення очікуваного перлокутивного ефекту, тобто – комунікативної девіації.

Попри культурну дифузю як невід’ємний наслідок процесу глобалізації комунікативна девіація продовжує бути однією з головних перешкод у встановленні успішного ділового комунікативного контакту між учасниками комунікації.

Ділове спілкування нерідко порівнюють із грою в шахи, де неможливо "закреслити" непродуманий хід. Якщо його вже зроблено, ситуація змінюється, й наступні ходи необхідно вже робити за нових умов.

Досвід свідчить, що в практиці ділового спілкування особливе значення має вміння говорити, слухати, ставити запитання, сприймати партнера, стримувати емоції.

У діловому спілкуванні можуть виступати такі його форми:

- товариське, дружнє;
- робоче, службове;
- ділове, професійне;
- інтимне, приятельське;
- випадкове;
- формально-поверхове.

У сучасному електронному іншомовному спілкуванні жодна з вищезазначених форм не існує окремо, а лише в поєднанні хоча б з однією іншою, а частіше – з двома. Також особливістю даного спілкування є те, що майже завжди присутня форма "товариського, дружнього" спілкування, яка стала невід'ємним чинником впливу програм-засобів, за допомогою яких відбувається електронне спілкування, а також впливу інтернет- сленгу [5].

Від форми залежить саме спілкування, його зміст та відповідна поведінка людей. Справжньою культурою ділового спілкування є уникнення приниження та ображення партнера. У сучасному електронному діловому спілкуванні це першочергове завдання набагато ускладнилось, адже балансування між "товариським, дружнім" та "інтимним, приятельським" спілкуванням вимагає більшої концентрації та ораторської компетенції [11].

Розглядаючи структуру діалогічного спілкування, науковці виділяють п'ять його стадій: початок розмови, передача інформації, аргументація, нейтралізація, прийняття рішень.

Цим стадіям відповідають п'ять основних комунікативних принципів:

- звернути увагу співрозмовника;
- пробудити зацікавленість (мотивувати комунікативний відгук);
- детально обґрунтувати розмову;
- виявити контрольні точки (інтереси) з їх подальшим окресленням;
- втілити інтереси співрозмовника в остаточне рішення.

Проте в електронному спілкуванні може змінюватись порядок стадій діалогічної комунікації або навіть відбуватись їх часткове зникнення чи навмисне уникнення [4].

Наприклад, стадія "початку розмови" може бути навмисно проігнорована діловими співрозмовниками, які спілкуються один з одним щодня в зазначений час через програму електронного онлайн-спілкування. Психологічно така рутина викликає в людини відчуття, що її співрозмовник завжди поруч і

доступний для спілкування, а значить, зникає потреба у привітанні та прощанні. Часто-густо така стадія діалогу як "початок розмови" в діловому спілкуванні несе формальний характер, менш важливий, ніж інші стадії; а електронне спілкування стало найбільш зручним із точки зору комунікативної доступності. Прагнення пришвидшити досягнення мети в діловому спілкуванні при збільшенні кількості поставлених задач призвело до ігнорування найменш важливих складових структури діалогічного спілкування. Саме тому, "комунікативна оперативність" електронного спілкування за допомогою програм онлайн-спілкування, які прискорюють його (спілкування) темпи, і спровокувала часте навмисне уникнення стадії "початку діалогу" як менш важливої складової.

Іншою характерною особливістю, що виникла в результаті пришвидшеного електронного ділового спілкування, є часте використання різних видів аббревіатур найбільш використаних фраз та вставних зворотів, що не характерно, а здебільшого й не рекомендовано для традиційного ділового спілкування [2]. Це новоутворення виникло внаслідок впливу інтернет-сленгу – невід'ємної частини електронного спілкування. Так, наприклад, "інфо" використовується замість "інформація", "ПК" замість "персональний комп'ютер". Проте дані україномовні приклади є лише запозиченнями з мови-першоджерела Інтернету та сучасних комп'ютерних технологій – англійської [1]. Тому не дивно, що всі найхарактерніші аббревіатури сучасного електронного спілкування як специфічного різновиду ділового спілкування зустрічаються саме в англійській мові. Найбільш уживаним видом аббревіатур у електронному діловому спілкуванні є акронім, а саме: ініціальна буквена аббревіація [11]. Розглянемо декілька прикладів:

AFAIK (as far as I know) – наскільки мені відомо;

ASAP (as soon as possible) – якомога швидше;

BTW (by the way) – до речі, між іншим;

CU або CUL, або CUL8R (see you, see you later) – до зустрічі;

IMO (In my opinion) – на мою думку;

IYO (in your opinion) – на вашу думку;

BOT – Back On Topic – повертаючись до теми спілкування;

IBTD – I Beg To Differ – вибачте, але я з вами не згоден;

TIA (thanks in advance) – щиро дякую.

Хоча більшість уживаних аббревіатур є емоційно нейтральними, деякі з них вносять додаткову емпліцитну складову в семантику контексту ділового спілкування [9]. Так наприклад, використання ініціальної буквеної аббревіації "ASAP (as soon as possible) – якомога швидше" співрозмовником, не схильним

до повсякчасного використання абревіатур, може передати його комунікативному партнерові імпліцитне прохання про оперативну відповідь чи оперативне вирішення обговорюваних питань [10].

Уживання таких абревіатур є цілком обґрунтованим, адже:

- діалогічні електронні листи, як і усний діалог, складаються з декількох окремих висловлювань – реплік, котрі за характером взаємодії, як правило, *ініціативні* або *реактивні*;
- *мовно-мовленнєві* засоби, що відтворюють якості діалогічного мовлення, включають уживання розмовних за стилем мовленнєвих формул, характерних для ситуацій *неформального спілкування*;
- за характером логіко-синтаксичних зв'язків це – повідомлення, яким притаманні часові відношення, короткий виклад фактів у стислій інформаційній формі;
- інформативність цих текстів забезпечується високим рівнем знайомства обох комунікантів з предметом обговорення. Це пояснюється особливостями писемного діалогічного мовлення, а саме: його *спонтанністю* [3].

Таким чином, ділове листування електронною поштою – це спосіб обміну інформацією і найбільш універсальний засіб встановлення та підтримання офіційних і службових контактів. Будучи різновидом ділової комунікації, електронне листування як специфічна форма двосторонньої взаємодії суб'єктів-партнерів спрямоване на співпрацю, співробітництво і взаєморозуміння. Доречне застосування ділового електронного листування може стати важливим фактором формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Дубенко О. Ю. Порівняльна стилістика англійської та української мов / Олена Юріївна Дубенко. – Вінниця : Нова Книга, 2005. – 224 с.
2. Іванова І. Б. Українське ділове мовлення. Мова ділових паперів / І. Б. Іванова. – К. : Парус, 2009. – 320 с.
3. Израилевич Е. Е. Деловая корреспонденция и документация на английском языке / Е. Е. Израилевич. – М. : ЮНВЕС, 2003. – 496 с.
4. Исупова М. М. Когнитивное взаимодействие в деловом общении : автореф. на соискание научн. степени канд. филолог. наук : спец. 10.02.04 / Марина Михайловна Исупова. – Тверь, 2003. – 20 с.
5. Каменєва Т.М. Лінгвістичні та екстралінгвістичні характеристики текстів електронних листів / Тетяна Миколаївна Каменєва // Теоретичні питання

- культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 31. – С. 76–81.
6. Ashly A. Oxford Handbook of Commercial Correspondence. – Oxford : Oxford University Press, 2003. – 304 p.
7. Davis R. S. What is E-mail? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eslnetworld.com/email.html>. – Заголовок з екрану.
8. Davis R. S. Writing E-mail Messages [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eslnetworld.com/email2.html>. – Заг. з екрану.
9. Dignen B. Communicating in Business English. – Hong Kong : Asia-Pacific Press Holding Ltd, 2003. – 192 p.
10. Emmerson P. Email English. – London : Macmillan Publishers Ltd, 2004. – 237 p.
11. Hamp-Lyons L., Hearsley B. Study Writing: A Course in Written English for Academic and Professional Purposes/ Hamp-Lyons L., Hearsley B. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 168 p.
12. Remley D. Intersectional Computer-Supported Collaboration in Business Writing: Learning through Challenged Performance // Writing Technologies and Writing Across the Curriculum : Current Lessons and Future Trends [online]. – Режим доступу : [http : // wac.colostate.edu/atd/technologies /remley.cfm/](http://wac.colostate.edu/atd/technologies/remley.cfm/). – Заголовок з екрану.

І. В. Голубовська – кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Проблема гармонії людини й природи в "дитячій" прозі Григора Тютюнника

Перу Григора Тютюнника належить чимало яскравих творів, адресованих найменшим читачам. У набутку для малят митець порушував такі значимі питання, як: моральне становлення особистості; трагічна несумісність дитинства й жорстокості війни; визначення місця людини в навколишньому світі тощо. У даній статті представлена спроба аналізу зразків малої прози письменника, які вивчаються на заняттях із курсу "Дитяча література" в ННІ педагогіки ЖДУ імені Івана Франка. Гадаємо, що правильна робота над цими

текстами допоможе студентам донести до їх майбутніх учнів не лише зміст, а й мистецьку неповторність оповідань і казок Григора Тютюнника.

Мета статті – дослідити, яким чином у "дитячій прозі" літератора інтерпретується проблема гармонії людини і природи. На нашу думку, авторське ставлення до цього важливого питання найбільш яскраво виявилось у збірці "Степова казка", у низці оповідань про життя Данила Коряка в лісовій сторожці, про пригоди рибалки Арсена Бушлі. Названі тексти і складають **предмет** нашого аналізу.

Завдання дослідження:

- аналіз художніх текстів Григора Тютюнника (зб. "Степова казка", "Лісова сторожка", опов. "Бушля", "Ласочка", "Біла мара") крізь призму реалізації в них авторської ідеї нероздільної єдності людини і природи;
- з'ясування, як доречно застосовані мовностилістичні та образотворчі засоби сприяють поглибленню характерів літературних героїв, моделюванню особливого художнього світу.

"Степова казка" – невеличкий цикл казочок про тварин. До її складу входять: "Забутий Курінь", "Як свисне бабак...", "Небезпечний приятель", "Ходи, біда, стороною!" Об'єднувальним компонентом тут виступає старий Курінь – "хатка не хатка, бо ні стін, ні вікон, ані димаря; одначе й не стіжок, бо двері є" [5, с. 14]. Колись дядько Демид змайстрував прихисток для степовиків. Орачі, сіячі, жнивварі та молотники тут ховалися від негоди та спеки; зморені важкою працею люди спочивали в цій нетиповій оселі.

Персоніфікований Курінь проживає перед нами кілька важливих етапів. Спочатку автор показує процес майстрування степового "будиночка" і те, як Курінь, наче маленька дитинка, наслідує свого "батька". Так, обтесуючи дерево, тобто здійснюючи підготовчі роботи, старий Демид розгинав спину й проказував: "О-ох! Болять мої кісточки... Мабуть, на дощ" [5, с. 15]. А наступного дня, коли степовики вантажили цю споруду на віз, Курінь несподівано промовив: "О-ох!" Та на відміну від діда, який цим вигуком виказував болісні фізіологічні відчуття, "новонароджений" герой виразив збентеження від перших у його житті змін.

Зробивши раму своїй будівлі (власне, "хребет" героя) й оббивши її латами, задоволений дід весело вигукнув: "– Хух. Заморився, хай тобі абищо" [5, с. 16]. Таким чином Демид виявив радість від результативної творчої праці. І знову Курінь потішно повторив за своїм творцем "Хух!", коли його привезли на поле та зсадили з воза. Григир Тютюнник переконливо показує щастя персонажа, котрий усвідомив своє призначення і втішився ним. Недаремно Курінь так казав кожного разу, коли його перевозили на нове місце.

Згодом Курінь відслужив своє і постарів, усіма забутий. Позеленілий від моху й заснований павутиною, герой розучився говорити. Нині ж старезний Курінь відродили до життя його нові мешканці – степові тваринки та комахи. Люди й не здогадуються про те, що Курінь не самотній, бо "насправді в ньому живуть, і старанно працюють, і спочивають, і їдять, навіть граються, як є коли" [5, с. 17]. Прозаїк учить своїх маленьких читачів уважніше придивлятися до оточуючого світу, адже він набагато яскравіший і різноманітніший, аніж ми тільки можемо собі уявити.

У казці **"Як свисне бабак..."** прозаїк знайомить із Кротом, котрий випадково опинився в Курені. Характеризуючи творчу манеру Гр. Тютюнника, Світлана Бирик справедливо вважає, що створенню динамічних та психологічних моделей світу сприяють авторські звуконаслідувальні форми [1]. Ця ознака виразно реалізувалася і в аналізованому творі. Так, попервах із щойно виритої нори витикається гострий писок, за ним "сердитющі настовбурчені вуса", а згодом припорошена пилом голова невідомої істоти. Загадковий підземельник промовляє "Пфк!" Ця ономотопея передає легке роздратування героя, котрий опинився в невідомому місці. Скуштувавши смачного вологого моху, Кріт заспокоївся й задоволено мугикнув: "Ту-ру-ру, ту-ру-ру". А от відчувши небезпеку від сивого туману, герой войовничо вигукнув: "Турр, турр!" Усі ці звуконаслідування не є випадковими, адже в житті незрячого крота звуки мають особливе значення, і в нього "замість очей вуха бачать" [5, с. 24].

Автор знайомить Крота з іншими мешканцями Куреня – працюючими мурашками та хвалькуватим Павуком. Герої Тютюнника показують зразок справжньої гостинності й терпимості. Так, Кріт, випадково створивши незручності для мурах, шанобливо перепрошує в них, а старожили люб'язно визнають права нового сусіда. Звертає на себе увагу незначний (на перший погляд) штрих: мурашиний ватажок завбачливо повідомляє про те, що в одному з Куреневих кутків хтось невідомий почав рити нору. Ця художня деталь свідчить про те, що в основу мирного співіснування дуже різних пожильців покладено взаємоповагу і взаємодопомогу.

Їжак і Кріт, герої казки **"Небезпечний приятель"**, змогли порозумітися попри те, що зазвичай ворогують. "Хіба, якщо вдачі у нас різні, то й сваритися неодмінно? Вдача – це таке: сказав їй "мовчи!", вона й мовчатиме" [5, с. 26] – так міркує мудрий Їжачок. У цих нехитрій, проте вельми мудрій життєвій філософії сформульовані принципи толерантного співіснування не тільки казкових героїв, а й людей, спроможних сприймати без агресії погляди інших, а також їх поведінку і спосіб життя.

У промовистій назві фінальної казки **"Ходи, біда, стороною!"** звучить наївне замовляння, яким тваринки намагаються врятуватися від неминучої небезпеки. І селяни, зворушені дружною спільнотою, вирішують зберегти Курінь. Так колективна шляхетна мета поєднала, здавалося б, далекі людський і тваринний світи.

У своїх оповіданнях Григій Тютюнник показує нам людей, спроможних любити природу всім серцем. Таким є Данило Коряк, незабутній герой-добродійник із збірки **"Лісова сторожка"**. Згаданий немолодий персонаж володіє унікальною здатністю відчувати природу, практично розчиняючись у ній. Тому дідусь докладає багато зусиль для того, щоб зберегти кожен рослинний і тваринний світ, бо інакше оскудіє земля. Автор не сумнівається в тому, що добро, яке людина несе у світ, вертається їй сторицею. Так ліс "зустрічає Данила, як тата: гілля немовби одхиляється з-понад стежки, щоб він часом не вдряпнувся, пеньки немовби одступають від неї, щоб він часом не спіткнувся" [5, с. 40].

Хоча на розсаднику Данило тривалий час ізольований від родини, однак він зовсім не відчувається самотнім. У Коряка є вірні друзі. Зворушує товариш і помічник сторожа – кумедний песик Кузька, безмежно відданий своєму хазяїнові. Викликає добру посмішку й бідовий гайворон Однокрил, який допоміг Кузьці прогнати величезного вепра ("Нічний злодій"). На думку Наталії Резниченко, мудрий Данило в кожній істоті бачить частинку природи, що має своє призначення, без якої збідніє світ. І себе він відчуває такою ж частинкою, а не володарем, як твердили нам десятки років, злочинно, з тупою послідовністю доводячи землю до екологічної катастрофи [4, с. 351].

Сповнені доброго гумору оповідання "Бушля", "Біла мара" й "Ласочка", в яких ідеться про пригоди діда Арсена. Затятий рибалка часто-густо потрапляє в халепи, однак кожен життєву ситуацію сприймає оптимістично. Так, в оповіданні **"Бушля"** на сплячого Арсена випадково сів стомлений птах, прийнявши діда за пенюк. У момент пробудження обидва страшенно перелякали один одного. "Бушля кричить, і Арсен кричить. А довкіл ні в лісі, ні на річці, ані лялечки, тільки луна котиться" [5, с. 61]. Хоча свідків кумедної історії не було, та баба Арсениха мимоволі посприяла розголосу, і дідусь отримав довічне прізвище Бушля. Однак старий рибалка сприйняв таку ситуацію з гумором.

У творі **"Біла мара"** Арсен, простуючи через світанкову балку до річки, страшенно злякався фантастичного видава. Невдовзі з'ясувалося, кого саме нажаханий рибалка прийняв за химеру: "то була газета, проткнута в кількох місцях сизими голками, а з-під неї стримів гострий їжачий писок" [5, с. 60]. Таке несподіване вирішення головної інтриги оповідання стало додатковим засобом створення комічного ефекту.

Тема оповідання "Ласочка" – зображення зворушливої дружби людини з твариною. Дід Арсен потоваришував із лисенятком, яке виявило бажання поласувати рибкою. Існує фольклорно-літературна традиція алегоричного зображення лисиці як підступної, лукавої істоти. Тютюнникове лисеня своєю вдачею спростовує усталені характеристики. При першій зустрічі Арсен побачив маленьку тваринку з "трохи здивованими і зовсім не хитрими очима" [5, с. 62]. Простодушність, щирість та особлива делікатність лисенятка відразу привабила бувалого рибалку. Ім'я "Ласочка", вигадане Арсеном, якнайкраще відповідає натурі пухнастої героїні – кмітливої, товариської і дуже лагідної. Розв'язка додає твору теплоти й ніжності: доросла Ласочка із своїм дитинчам повертається до давнього товариша. Розчулене дідове запитання "Це що ж виходить: я увесь ваш рід годуватиму?" [5, с. 64] підкреслює безмежну доброту Арсена, його вміння щиро дружити. Ця зворушлива історія нікого не залишає байдужим. Людмила Тарнашинська справедливо вважає таке надзвичайне вміння розбудити в читача співпричетність до долі іншого, викликати співпереживання ознакою хисту справжнього Майстра [3, с. 15].

Григорові Тютюннику належать такі слова: "Якщо тебе ніколи не охоплювало бажання обійняти всю землю, прилащити бродячого собаку, підняти із землі зірваний листок і цілувати його – значить, ти ще не любив" [2]. Отже, для Тютюнника високе кохання невіддільне від почуття любові до всього суцього на землі, і оце безмежне захоплення навколишнім світом дуже яскраво відбилося в казках та оповіданнях для дітей. Простими й душевними словами прозаїк закликає найменших читачів ставитися до тварин як до братів наших менших, цінувати й берегти кожную рослинку, комашку, пташинку. У високохудожніх творах письменник послідовно проголошує ідею єдності людини і природи, адже тільки в гармонії можливе існування нашої планети.

Список використаних джерел

1. Биби́к С. П. Естетичні модифікації народнорозмовності в ідіостилі Григора Тютюнника : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.02 / Биби́к Світлана Павлівна. – К., 1994 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //cheloveknauka.com/estetichni-modifikatsii-narodnorozmovnosti-v-idiostili-grigora-tyutyunnika#ixzz2mQp284Zi](http://cheloveknauka.com/estetichni-modifikatsii-narodnorozmovnosti-v-idiostili-grigora-tyutyunnika#ixzz2mQp284Zi)
2. Бібліотека Української Літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrlib.com.ua/encycl/viraz/printout.php?id=6>
3. Григір Тютюнник: "З любові й муки народжується письменник...": біобібліогр. нарис / авт. нарису Л. Б. Тарнашинська; бібліограф-упоряд.

Г.І. Гамалій; наук. ред. В.О. Кононенко; М-во культури і туризму України, ДЗ "Національна парламентська бібліотека України". – К., 2011. – 136 с.

4. Резніченко Н. А. Концептуальна своєрідність прози для дітей II половини ХХ століття (на матеріалі творчості Гр. Тютюнника / Н.А. Резніченко // Літературознавчі студії. – 2010. – Вип. 29. – С. 348 – 352.

5. Тютюнник Г.М. Степова казка : повісті, оповідання, казки : для мол. та сер. шк. віку / Г.М. Тютюнник; упоряд. Л.В. Тютюнник; передм. М.Ф. Слабошпицького; худож. В.А. Євдокименко. – К. : Веселка, 1989. – 302 с.

І. О. Небеленчук, кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії і методики середньої освіти КЗ
"Кіровоградський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського"

Екзистенціалізм як філософія буття людини в суспільстві (за романом А. Камю "Чума")

Наприкінці 30-х років ХХ століття події, пов'язані з окупацією Франції Німеччиною та як протиположність цьому – визвольний рух, змусили письменників Франції визначити своє ставлення до політичної боротьби. Серед них були такі, які визнавали криваві дії фашистів, і ті, котрі своїм словом чинили опір гітлерівцям, приєднавшись до патріотичного Руху Опору. Однією з провідних течій суспільства цього періоду стає екзистенціалізм, що висував ідею людського буття, зосередившись навколо проблеми людини та її місця в світі, духовної витримки людини в екстремальній ситуації. Письменників ця теорія зацікавила тим, що *"вона зосереджувала увагу на кризових ситуаціях у житті людини і людства, пробувала розглянути людину в умовах складних історичних випробувань"* [9, с. 92].

Ідеологом теорії екзистенціалізму в 30-40 роки ХХ століття у Франції був учений-філософ, письменник, політик Жан-Поль Сартр. Саме він заснував товариство сприяння Руху Опору. Література періоду 1939-1945 років дістала назву "Література Опору", представниками її були Поль Елюар, Луї Арагон, Ельза Тріоле та інші.

Екзистенціалізм (від лат. *existential*) – існування. Головний постулат цієї філософії – *"існування передує сутності"*. Екзистенціалізм витікає із суб'єкта,

категорично заперечує наявність об'єктивних законів. Усе переноситься людиною в безглуздий світ. Ж.-П. Сартр у праці "Екзистенціалізм – це гуманізм" зазначає: *"Під екзистенціалізмом ми розуміємо таке вчення, яке робить можливим людське життя і яке, крім того, стверджує, що всяка істина і всяка дія передбачають певне середовище та людську суб'єктивність"* [5, с. 319].

Екзистенціалізм є *"вираженням глибоких потрясінь"*, яке спіткало людство. На думку вчених, *"екзистенціалізм самим глибинним знанням про природу людини визнає усвідомленість нею власної смерті й недосконалості"* [9, с. 92]. У центрі уваги представників екзистенціалізму були питання особистої відповідальності людини перед іншими, проблеми прийняття рішення та морального вибору.

Основними проблемами, які порушували представники екзистенціалізму, були такі: людина як особа суспільства, філософія буття, гуманізм, проблема свободи та відповідальності людини за долю інших, часу та смерті як основних показників людського буття. Екзистенціалізм розглядає буття людини, яке *"спрямоване до "ніщо" і яке усвідомлює свою кінцевість"* [9, с. 93]. Виходячи з цього, можна зазначити, що буття є часовість, (плинність, швидкість, швидкоплинність, минуцність тощо), відправною позицією якої є смерть. Тому, на переконання М. Гайдеггера, саме *"час є найсуттєвішою характеристикою буття"* [10, с. 83]. Особистість таким чином, як зауважує О. Кабкова, *"з усіх боків оточує порожнеча (ніщо). Всесвіт, небеса мовчать. Майбутнє, яке відкривається в людській свідомості, є не просто смертю, а пусткою. Відтак особистість залишена сам на сам зі своєю свободою й приречена безкінечно вигадувати цінності, створюючи сенс власного життя"* [5, с. 23].

Таким чином, *"екзистенціалізм віддає кожній людині у володіння його власне буття та покладає на неї повну відповідальність за існування"* [8, с. 321].

Характерною ознакою теорії екзистенціалізму є три форми часу (минуле; теперішнє – сучасне, дійсне; майбутнє). Вони є трьома компонентами буття людини, що і визначають часовість – чутність людського існування. Особливість людського існування (екзистенції) проявляється в постановці мети та завдань, задумі, їхньому досягненні в майбутньому. Відтак буття людини має бути спрямоване на майбутнє. Якщо буття людини не спрямоване на майбутнє або вона не вбачає в ньому сенсу, то людина, її буття стають ніби загубленими у часі.

Ще однією особливістю екзистенціалізму є прагнення людини до трансцендентності, тобто вихід за межі своїх можливостей. Однак, як вважають Ж.-П. Сартр й А. Камю, трансценденція є "ніщо", оскільки люди приречені на

смерть і вийти за межі цієї категорії неможливо. Прикладом може слугувати такий факт із роману А. Камю "Чума". Тривалий час лікар Ріє бореться з чумою. Ні запобіжні заходи, ні сироватка не зупиняють хворобу. Люди помирають. Навіть тоді, коли чума відступила, відчинилася міська брама й люди вийшли на вулицю святкувати, він розумів, що *"будь-яка радість під загрозою. Бо він знав... бацила чуми ніколи не вмирає, настане день, коли чума розбудить пацієнтів і пошле їх конати на вулиці щасливого міста"* [6, с. 370]. Можна зробити висновок, що людина не може вийти за межі того, на що вона приречена. Тому життя не має сенсу. Оскільки життя немає ніякого змісту і мети, то людина почуває себе покинутою, вона ніби самотній плавець серед безкрайнього моря. Покинутість супроводжується почуттями тривоги, томління, невизначеності. Це також особливості теорії.

Екзистенціалізм – це філософія відчаю, страху і безнадії. Однак, як зазначає Ж.-П. Сартр, це *"дозволяє нам зрозуміти, що приховується за такими гучними словами, як "тривога", "покинутість", "відчай"* [8, с. 322]. На думку філософа, людина сама по собі є не просто носієм тривоги, а *тривога*. Це означає, що *"людина, яка на щось зважається й усвідомлює, що вибирає не лише своє власне буття, а що вона ще й законодавець, яка обирає одночасно з собою і все людство, не може уникнути почуття повної та глибокої відповідальності"* [8, с. 322].

Атеїстичний напрям екзистенціалізму, представниками якого були Ж.-П. Сартр і А. Камю, заперечує існування Бога. Лише на людину, згідно з їхніми поглядами, покладається відповідальність за власне існування. Ця думка прослідковується в романі А. Камю "Чума". Лікар Ріє не визнає Бога. Відтак не зовсім поділяє думку про те, щоб провести тиждень молебнів, на що один із віруючих зауважує: *"Принаймні шкоди від цього не буде"*. Іншим доказом є той епізод твору, коли Ріє *"люто кинув в обличчя Панлю: "Адже цей принаймні гріхів не мав – ви самі добре знаєте"*, після смерті маленького сина судді Отона (у першій промові отець Панлю говорив про те, що люди викликали чуму своєю гріховністю) [6, с. 292]. І далі в розмові з Панлю Ріє зазначає: *"Навіть на смертній постелі я не прийму цей світ Божий, де мордують дітей"* [6, с. 293]. Саме в словах Ріє заключаються світоглядні позиції А. Камю та його особистісне ставлення до Бога.

Ще однією особливістю екзистенціалізму є виокремлення поняття "буття у світі". З цих позицій цікавим виявляється підхід Ж.-П. Сартра. Він показав три форми людського буття: *"буття в собі"* *"буття для себе"* і *"буття для інших"*. *"Буття для інших"* спрямоване на свідомий вибір людиною справи, якій вона присвячує час і себе, свого місця у світі та діяння, що спрямовані на користь інших. Людина з позицій екзистенціалізму розглядається як істота, яка не може

жити поза суспільством, а відтак не може відокремлюватися від людей. "Буття у світі" показує ставлення людини до себе й до інших завдяки діям і турботі, про що і свідчить прагнення лікаря Ріє допомогти кожному, припинити розвиток епідемії. Головне, на його думку, *"добре робити свою справу" і "бути чесним"*.

Ще одним питанням екзистенціалізму є відношення до самогубства. А. Камю своє гуманістичне завдання вбачав у тому, щоб допомогти людині, яка перебуває у відчаї, тяжкому психологічному стані, зберегти життя. Власні світоглядні позиції письменник вкладає в образ Жозефа Грана, який рятує контрабандиста Коттара від самогубства.

Подолання відчаю та страху людиною в історичній ситуації – ще один аспект теорії екзистенціалізму. Виходячи з цієї позиції, життя людини розглядається на межі двох крайнощів – вижити чи загинути. Переплетіння цих крайнощів спостерігається в романі А. Камю *"Чума"*. І, як зазначає письменник, *"між цими двома крайнощами середини майже не буває"* [6, с. 119].

Відгуком на потрясіння, які пережило людство в роки війни, але відгуком глибоко песимістичним, була творчість Альбера Камю. У роки Опору він став відомим завдяки праці *"Міф про Сізіфа"* (1941), *"Листам одному другу-німцю"* (1943-1944), роману *"Сторонній"* (1942), п'єсам *"Непорозуміння"* (1943), *"Калігула"* (1944). Як зазначає Д. Наливайко, *"творчість Альбера Камю є породженням чи не найтяжчого і найпохмурішого періоду в історії нашого століття"* [6, с. 5].

У своїх творах А. Камю розвиває ідею абсурдного існування людини, яка позбавлена завтрашнього дня. Усі люди, на думку письменника, приречені на смерть, тому немає сенсу продовжувати життя, оскільки життя вимагає певних зусиль, здоров'я, боротьби. Усе це не під силу людині, яка *"втомилася жити у світі"*. Життя – непомірний тягар. Тому воно позбавлене сенсу, а відтак постає проблема абсурдного існування людини і людства загалом. Людина мисляча, як уважає А. Камю, яка *"усвідомлює свою конечність, може... поглянути на власну долю і побачити абсурдність свого буття"* [5, с. 23].

Проте, *"показуючи беззмістовність, абсурдність людського існування, незбагненність і ворожість навколишнього світу, письменник аж ніяк не закликає коритися долі. Навпаки, він вперто і наполегливо шукає вихід із цієї трагічної ситуації. Його нігілізм "не позбувається поезії, не звільняє людину від розв'язання складної проблеми: як жити і померти гідно"* (Еудженіо Монтале, італійський поет). *Спасіння – в щоденній роботі, сенс життя – в діяльності. А силу для цього, для гідної зустрічі з вічністю, має дати людині усвідомлення своєї смертності"* [4, с. 49-50].

Таким чином, письменник загострює питання нашого буття і саме тому в його творах присутня смерть.

Погляд А. Камю на життя, людину, її місце в суспільстві близькі поглядам Жану-Полу Сартру. Англійський критик А. Альварес, відзначаючи творчий доробок А. Камю, говорить про нього як про великого мораліста, який *"зумів піднести етичні проблеми до філософських"*. І хоча А. Камю не вважав себе екзистенціалістом, проте ідеї цієї теорії (страх, абсурдне існування людини, безвихідь, песимістичні роздуми, смерть, ізоляваність від навколишнього світу, виникнення пограничної ситуації, в якій людина робить свій моральний вибір) присутні в його творчості, зокрема в романі "Чума", який є одним із кращих творів письменника.

Над романом А. Камю працював протягом Другої світової війни. І хоча роман був опублікований пізніше, у 1947 році і не відноситься до Літератури Опору, проте екзистенціальні ідеї знайшли в ньому відображення. Задум роману виникає під час перебування письменника в Орані. Спостерігаючи за життям невеликого міста, А. Камю створює нотатки побаченого. Паралельно А. Камю вивчає літературу, пов'язану з його творчим задумом та яка стосується "чумної" тематики: "Щоденник чумного року" (1722) Даніеля Дефо, з якого бере епіграф до свого роману, "Історію Пелопоннеської війни" Фукідида і "Природа речей" Лукреція, що описують чумну епідемію в Афінах 429 р. до н. е., "Про чуму в достопамятні години цього бідства" Жана-П'єра Папона та "Чума 1720 року в Марселі й у Франції" Поля Луї Жана Гафареля. У романі також подаються численні історичні згадки про чумні епідемії, які неодноразово охоплювали Європу. Над своїм романом А. Камю працював тривалий час, поступово вводячи нових героїв і нові сцени чумної епідемії та боротьби з нею. У ході роботи над романом змінювався і його жанр – від філософського роману до роману-хроніки та роману-притчі. Основу роману складає розповідь про боротьбу жителів міста Орану з чумною епідемією, яка несподівано увірвалася в життя міста, порушивши його звичний ритм, внісши сум'яття і страх в душі громадян.

На початку роману читач знайомиться з невеликим містом, його звичаями, побутом. Відкривається картина розміреного, спокійного, уповільненого життя громадян. Таке життя, та й саме місто, *"починає здаватися осідком спочинку і зрештою присипляє"*. Як зазначає автор, *"найзручніший спосіб познайомитися з містом – це придивитися, як тут працюють, як тут кохаються і як умирають"*. Відкривається картина життя людей, які все роблять *"з тим самим гарячковим виглядом"*, а відтак *"нудьгують і намагаються завести собі звички"* та марнують час, що *"лишився їм на життя"*. Розмірене життя порушується, коли лікар Бернар Ріє, виходячи

з дверей свого помешкання, вперше побачив на сходовому майданчику щура. Це здалося йому неможливим. Та коли увечері він знову наштотхнувся на тварину, це викликало тривогу, що дало підстави подумати про щурячу пошесть, а згодом і про епідемію.

Автор зображує трагічні сцени вторгнення чуми в життя як цілого міста, так і в життя окремих людей, зробивши їх боязкими, безпорадними, навіть безумними, які втратили віру в майбутнє та сподівання лишитися живими. Та, напевне, найбільш безпорадним почуває себе лікар Ріє. Він, який допомагав людям у їхніх бідах, не знає, як запобігти чумі. Тому відчуває не тільки безпорадність, а й безсилля, коли не вдалося врятувати сина судді, й особливо свого друга – Жана Тарру.

Події в романі подаються у хронологічній послідовності: від квітня по лютий, майже рік виснажливої боротьби з чумою. П'ять частин роману відображають пори року. Навесні, в першій частині роману, чума порушує спокійний плин часу і життя жителів міста. Протягом літа, у другій і третій частинах, спостерігається "розгул" чуми, її наростання, висока смертність. У четвертій частині роману, яка зображує події восени, спостерігається стабілізації чуми. На початку зими, у п'ятій частині, описується, як чума поступово відступає, повертаючи до життя місто.

Розповідь роману являє собою своєрідну хроніку – опис подій, які послідовно фіксуються від початку епідемії до її закінчення. Події, що відбуваються в місті Орані, читач бачить завдяки двом оповідачам – лікареві Ріє й історіографу Тарру. Їхні погляди щодо чуми ідуть в паралелі. Однак їхні свідчення не збігаються і не повторюються. Ріє описує події з позиції лікаря: фіксує процес розгортання хвороби, запобіжні дії, які при цьому застосовуються, симптоми виникнення хвороби, відвідини хворих, ізоляція їх, всі випадки смертності людей. Тарру зображує чуму навіть не стільки з позицій історіографа, як сторонньої людини, яка опинилася в центрі подій. Якщо розповідь Ріє носить фактологічний характер, то розповідь Тарру має узагальнювальний характер. Його цікавить більше стан людей, їхня поведінка, дії в екстремальних ситуаціях. Він помічає найменші зміни в поведінці людей, найдрібніші деталі в рухах, діях, у виразі обличчя. Його більше цікавлять внутрішні мотиви дій людини, які рухають ними під час прийняття того чи іншого рішення: боротися з чумою або, навпаки, втікати від неї чи робити якість безглузді дії, як дідок, який плює на котів із балкону свого помешкання. Тарру цікавить також ставлення людей до життя, чуми, смерті.

Таким чином, фактологічні відомості лікаря Ріє переплітаються з психологічними та філософськими роздумами історіографа Тарру. Відтак постає цілісна картина життя міста, його громадян.

За масштабністю зображувальних подій, системою образів, характером зображення дійсності твір належить до жанру роману. Однак класичний роман має на меті розкрити соціальні, моральні, історичні проблеми, повно показати життя героя, його стосунки з іншими людьми, деталізуючи вчинки, внутрішній стан, психологічні умови становлення особистості. Автор хроніки, як правило, не зосереджує увагу на житті героя, його діях і вчинках. Для нього важливо охопити добу або її частину, показати соціальні, історичні, культурні зміни, зосередити увагу на певних фактах. Та й сам А. Камю вказує на те, що його роман є хронікою. Про це свідчить початок твору: "Цікаві події, що взято сюжетом цієї *хроніки*, відбулися 194... року в Орані", випадки "були провісниками цілої низки подій, що їхню *хроніку* ми наміряємося тут подати", "*факти* ці одним здадуться вірогідними", "нотатки містять *хроніку*", "наша *хроніка* добігає кінця" тощо.

За узагальненістю зображених у романі подій його можна схарактеризувати як і роман-філософську притчу. На прикладі міста Орану та його жителів А. Камю показує модель людського життя взагалі, людської поведінки, дій в екстремальних ситуаціях. У цілому А. Камю розкриває сутність людського існування, і з екзистенційних позицій – сутність людського буття в цілому.

У ході роботи над романом доцільно схарактеризувати образи лікаря Ріє, історіографа Тарру, службовця мерії Грана, отця Панлю, журналіста Рамбера, склавши систему запитань для характеристики кожного образу та дослідивши значення слів "душа", "духовний" і "душевний" по відношенню до кожного героя, адже вони всі в той чи інший спосіб намагаються протистояти чумі, хоча кожний по-своєму. Як стверджує літературознавець М. Бахтін, "*внутрішній світ людини, його душа – це дзеркало, як відображає все. звідси – тема особистої відповідальності за долю світу*" [2, с. 118].

Оскільки в романі порушуються філософські, моральні, соціальні проблеми, то доцільно поставити та вирішити проблемні питання, які стосуються проблеми "зачумленості" людей і суспільства та можуть бути використанні під час дискусії про існування людини в світі та вибір нею життєвого шляху.

Таким чином, можна зазначити, що "*в контексті роману чума – універсальна метафора зла в усій його багатолукості й нездоланності. Стан "зачумленості" – той стан, якого майже нікому не вдається уникнути, а його подолання вимагає постійної мобілізації волі, духовних і моральних сил особистості. Бути "зачумленим", за Камю, – це не тільки чинити насильство, а й не повставати проти нього. "Зачумленість" – не тільки готовність убивати, а й*

примиреність з тим, що вбивають. „Зачумлений” кожен, хто активно чи пасивно на боці тих, сприяє тим, хто несе людям страждання і лихо” [6, с. 23].

Можна зазначити, що роман „Чума”, на думку Д. Наливайка, *„відзначається смисловою багатозначністю й несе в собі потенціальну можливість „прикладання” до різних сфер дійсності, різних її явищ, процесів, структур” [6, с. 22]. Роман А. Камю – це філософські роздуми про сутність людського існування, суспільні закони та можливість вибору кожною людиною свого шляху. І „природно, що на першому плані в ньому філософська проблематика, філософське, тобто узагальнено-універсальне трактування зла в контексті людського буття” [6, с. 23].*

Предметом розгляду в ході роботи над романом може бути з’ясування понять *„дух”, „душа”, „душевний”, які доволі часто зустрічаються в контексті твору; розкриття часопросторових характеристик; з’ясування жанрової специфіки твору; розкриття образів героїв; значення образів-символів, таких як: море, затока, пагорби, небо, дощ, кораблі, поїзди, кава, капелюх, усмішка, зірка, сходи, квітка, сонце, перон, сльози, мур, стіна та інші; символічного значення образу чуми, значення кольорів (червоний, сірий, білий, блакитний, жовтий, фіолетовий, рожевий [7, с. 47-54]; розкриття такого аспекту літературознавчої концепції, як карнавалізація та її складових (сміх у всіх його проявах, бенкетування, всезагальне гуляння, гротескність, масштабність, зворотність, амбівалентність, калейдоскопічність, трибулентність, антропоморфізм тощо) [1]; розкриття значення історико-філософських і літературознавчих термінів (абсурд, алогізм, аперцепція, апокаліпсис, ахронність, екзистенціалізм, притча, ретроспекція, трансцендентність та інші).*

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М., 1965. – 334 с.
2. Бахтин М. М. Эстетическое наследие и современность. В 2 ч. / М. М. Бахтин / [под ред. И. А. Мальченкова, Е. А. Глазкова]. – изд. Мордовского университета. – 1992. – 374 с.
3. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). Від слова до розуміння: методичні рекомендації, матеріали до уроків (з досвіду роботи). Збірник для вчителя / І. О. Зарудня. – Кіровоград, 2003. – 174 с. – С. 145-156.
4. Зарудня І. О. (Небеленчук І. О.). До змісту роману – через осмислення особливостей його художнього простору, часу та системи символів (Уроки аналітичної роботи за романом „Чума” А. Камю) / І. О. Зарудня // Всесвітня література в середніх навчальних закладах Укаїни. – 2006. – № 3. – С. 49 – 61.
5. Кабкова О. В. Опираючись пошесті, зберегти власне „Я” (Матеріали до

- вивчення роману А. Камю "Чума") / О. В. Кабкова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 1999. – № 3. – С. 23 – 26.
6. Камю А. Сторонній: Повість. Чума: Роман. Падіння: Повість / Альбер Камю / [пер. з фр. Передм. Д. Наливайка]. – К. : Дніпро, 1991. – 655 с.
7. Небеленчук І. О. Система образів героїв і символів, художній часопростір роману А. Камю "Чума" / І. О. Небеленчук. – Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2012. – 79 с.
8. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр / [В кн.: Сумерки богов]. – М. : "Политиздат", 1989. – С. 319-344.
9. Філософія: Навч. посіб. / Л. В. Губернський, І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко та ін.; [за ред. І. Ф. Надольного]. – [3-тє вид., стер.]. – К. : Вікар, 2003. – 477 с.
10. Хайдеггер М. Время и бытие. Разговор на проселочной дороге: Сборник / Мартин Хайдеггер / [пер. с нем. А. С. Солодовниковой; под ред. А. Л. Доброхотова]. – М. : Высшая школа, 1993. – С. 80-102.

Л.М. Дяченко-Лисенко – кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії мови та літератури
Університету сучасних знань (м. Київ)

**Зіставне вивчення лексичної семантики з позицій
дискурсу слов'янської духовної культури:
наукові рефлексії кінця XX – початку XXI століття**

Дослідження лексичної проблематики, почасти типології спільного й відмінного двох споріднених (близькоспоріднених) мов в Україні, репрезентовано іменами таких відомих лінгвістів, як: І Білодід, В.Барнет, В. Берков, Л. Бублейник, В. Ващенко, С. Головащук, Л. Гумецька, С. Єрмоленко, В.Жайворонок, Г.Їжакевич, А. Карпінський, М.Карпенко, І. Ковалик, В.Коломієць, Л.Коробчинська, Т.Космеда, М. Кочерган, В. Манакін, О.Мельничук, А.Міхневич, В. Мокієнко, В. Мусієнко, Н. Озерова, Л. Паламарчук, Т. Панько, М. Пилинський, А. Поповський, Т. Радзієвська, В. Русанівський, О. Селіванова, С. Семчинський, В. Сиротіна, Л. Скрипник, Ж. Соколовська, Н. Сологуб, А. Супрун, О. Тараненко, О. Тищенко, С. Шевченко та ін.; взаємодія мов у художньому тексті – М. Михайловська, М. Слухай-Молотаєва, Т. Черторизька та ін.

Предметом гострих дискусій є терміни "контрастивна" і "зіставна лінгвістика". Як наголошує В. М. Манакін, структурно-генетичні відстані мов є дуже умовними і відносними, відповідно, таким відносним є й розмежування контрастивної та зіставної лінгвістик [9, с. 4]. Підґрунтям контрастивної семантики є лексична семантика, лексико-семантичні відмінності мов, котрі досліджуються контрастивною (зіставною) лексикологією як самостійною сферою контрастивістики [9, с. 4]. Контрастивна лінгвістика як синонім зіставної, як галузь теоретичного мовознавства зі своїм предметом, визначеним на основі зіставлення, як методу дослідження, є поняттям надзвичайно широким [4, с. 11].

Категоріальність і функціональність є характерними репрезентантами сучасної зіставної семантики, що має прояв у декількох аспектах, а саме: 1) в аналізі множинностей мовних одиниць різного формату (передусім, лексичних); 2) при висвітленні варіантів функціонального відношення сукупності знаків різного формату до фіксованих фрагментів зовнішньої "дійсності" (екстенсіональний підхід) або до епістемічно можливих світів (інтенсіональний підхід) [8, с. 29]. Функціональний підхід дозволяє застосовувати різноманітні контексти знаку, як іманентно мовні (парадигматичні, синтагматичні, ієрархічні), так і екстралінгвальні (культурні, психологічні, соціальні та ін.). Зіставлення значень маніфестується як зіставлення подібних контекстів, або дистрибутивних умов [5, с. 29]. В.М. Манакін підкреслює, що особливості мовної (вербальної) картини (моделі) світу автентичної національної культури виразніше виявляється в дзеркалі інших мовних картин світу, акцентує увагу на змістових (resp. семантичних) аспектах різних мов [9, с.30].

Л.В. Бублейник наголошує, що концепція контрастивної (конфрантативної) лексикології потребує подальших досліджень, зорієнтованих на висвітлення проблеми загального, типологічного, характерологічного, спільного і специфічного в лексичних системах різних мов, мовної картини світу, в цілому "мови і нації", почасти акцентуючи увагу на проблемі типології значень, характеру внутрішньої форми семантичних корелятивів, прагматичних особливостях співвідносних груп лексем, способах номінації в міжмовних лексико-семантичних співвідношеннях [1, с. 7-8]. На думку Т.А. Космеди, актуальним аспектом лінгвістики є типологічний аналіз мов; цим виявляються як загальні закономірності двох або кількох мов, типи (комплекси відмінних властивостей) мовних структур, так і параметри функціонування мов [6, с. 58]. Дослідниця наголошує, що власне культурологічний аспект (resp. етнокультурний, етнолінгвістичний та под.) сприяє виявленню глибинних відмінностей у споріднених мовах, особливо в лексиці та фразеології [6, с. 58].

Л.В. Бублейник підкреслює, що є необхідним подальше концептуальне осмислення принципів зіставних досліджень, котре, принаймні, переслідує дві фундаментальні мети, а саме: 1) аналіз всього слов'янського ареалу; 2) створення лексичної типології слов'янських мов. Надзвичайно теоретично важливим, на думку Л. В. Бублейник, є компарація фрагментів лексичних систем, представлених параметрами, які формують різні мовні картини світу. Такий підхід поєднує проблематику лінгвістики, філософії та етнопсихології, демонструючи багатоаспектну єдність [1, с. 65].

М. П. Кочерган зазначає, що зіставна лексична семантика в порівнянні з іншими розділами контрастивної лінгвістики є найменш опрацьованою; це зумовлено складністю об'єкта, його гетерогенною, багатоярусною структурою, різноманітністю елементів, різноманітністю зв'язків і відношень [7, с. 3]. Науковець акцентує увагу на тому, що у висвітленні різних аспектів мови з'явилися лексикологічно зорієнтовані підходи, що, почасти, відомо в розвитку дискриптивно-емпіричних досліджень як "британський контекстуалізм" [11, с. 27]. Головною причиною відмінності лексико-семантичних систем різних мов є своєрідність дискретизації світу, що відображає неоднаковий спосіб його пізнання і є найголовнішою ознакою самотності лексико-семантичної системи кожної мови. Такі дослідження дають змогу констатувати, що і розбіжності, і близькість між співвідносними словами різних мов детерміновані способом життя народів-носіїв мови, характером їх мислення, відмінностями культури та ін. [8, с. 294].

Сучасна етнолінгвістична проблематика пов'язана із зіставним вивченням лексичної семантики та структурної типології (В.Г. Гак, М.П. Кочерган, М.О. Карпенко, В.М. Манакін, А.Є. Супрун, Р.М. Цейтлін, Г.М. Яворська, В.М. Ярцева та ін.). У порівняльній етнокультурній ономазіології та семасіології здійснюється як структурація і диференціація семантичної будови слова, почасти вторинних периферійних сфер, конотацій (символічних, прагматичних, енциклопедичних), так і намагання репрезентації семантичної (геср. референтної) сфери знаків [8, с. 162]. На думку О.В. Тищенка, виокремлення лінгвістичної універсології, типології та контрастивістики в сфері зіставно-типологічного дослідження споріднених і неспоріднених мов детерміновано наявністю трьох основних типів співвідношень між номінативними одиницями – спільного, типологічного та відмінного [10, с.10]. Лінгвістична універсологія (геср. лінгвогносеологія) (Т.О. Бернштам, А.Я. Гуревич, В.І. Постовалова, Ю.С.Степанов) є глобальним напрямом у контексті феноменологічних ідей. Синхронна компаративістика (геср. характерологія), детермінована ідеями Празької функціональної школи (В. Матезіус, В. Скалічка,

Б. Трнка та ін.), досліджуючи мовні контрасти, висвітлює спільні й відмінні риси порівнюваних мов, структурно-семантичні, лексичні кореляції з позицій синхронії і діяхронії ("пансинхронії", термін В. Скалічки) з позицій номінативного інвентаря, поля, ЛСГ [10, с. 10].

Спираючись на домінантні фактори культурного життя соціуму, можна отримати чіткі уявлення про первинну форму (геср. архетип), що підлягає концептуалізації та класифікації, вказуючи, почасти, фольклорні об'єкти, дії виняткової актуальності та под. [2, с. 85; 3, с. 73].

Отже, семантичний аналіз, також при порівняльно-типологічних дослідженнях, в контексті реконструкції окремих фрагментів і блоків давньої слов'янської духовної культури безпосередньо корелює зі знаннями людини про світ, з когнітивними процесами, в яких зафіксована відповідна картина світу. Спираючись на домінантні фактори культурного життя соціуму, можна отримати чіткі уявлення про первинну форму (геср. архетип), що підлягає концептуалізації та класифікації, вказуючи, почасти, фольклорні об'єкти, дії виняткової актуальності та под. [2, с. 85].

Список використаних джерел

1. Бублейник Л.В. Українсько-російські лексичні відповідники: семантико-стилістичний аспект: дис. доктора філолог. наук: 10.02.01/10.02.01/ Бублейник Людмила Василівна. – Луцьк, 1998. – 361с.
2. Дяченко-Лисенко Л. М. Елементи фіто- та зоопростору в контексті наївної категоризації світу казок українців і росіян / Л. М. Дяченко- Лисенко // Мовознавство. - 2007. - № 3. - С. 85-92.
3. Жайворонок В.В. Знаки української етнокультури: словник-довідник/ Жайворонок В.В. - К., 2006. – 703с.
4. Зеленько А.С. Контрастивна лінгвістика і національно-мовна картина (модель) світу/ А. С. Зеленько // Проблеми зіставної семантики: міжнар. наук, конф., 23-25 вересня 1999 р.: зб. статей. - К., 1999. – С. 11-13.
5. Киклевич А.К. К типологии лексической многозначности /А. К. Киклевич // Проблеми зіставної семантики: міжнар. наук, конф., 23-25 вересня 1999 р.: зб. статей. - К., 1999. - С. 29-32.
6. Космеда Т. А. Денотат, конотація й аксіосемантика у проекції на лексико-семантичні відповідники російської та української мов / Т. А. Космеда // Мовознавство. - 1997. - № 4-5. - С. 58-63.
7. Кочерган М. П. Зіставна лексична семантика: проблеми і методи дослідження / М. П. Кочерган // Мовознавство. - 1996. - № 2-3. - С. 3-12.
8. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: підручник / Кочерган М.П. –

К., 2006. - 424 с.

9. Манакін В. М. Когнітивні аспекти контрастивної семантики /М. Манакін// Проблеми зіставної семантики: міжнар. наук. конф., 23-25 вересня 1999 р.: зб. статей. - К., 1999. - С. 3-6.
10. Тищенко О. В. Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі / Тищенко О.В. – К., 2000. - 236 с.
11. Nickols J. Verbal Semantics and Sentence Construction// Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society. – Berkeley, 1975.

Я. О. Гаращук – викладач англійської мови
Житомирського коледжу культури і мистецтв імені Івана Огієнка

Специфіка застосування речень із підрядними додатковими в комедії Вільяма Шекспіра "Сон літньої ночі"

Художня спадщина Вільяма Шекспіра ввійшла до золотого фонду світової літератури. Неординарний набуток геніального письменника досліджують літературознавці, філософи, історики, культурологи, театрознавці, лінгвісти. Гадаємо, що вивчення творчості драматурга в мовознавчій та лінгводидактичній площинах розширить уявлення не тільки про становлення новоанглійської мови, а й допоможе сформувати у студентів-нефілологів інтерес до вивчення англійської мови.

Мета нашої статті – здійснення лінгвістичного аналізу складнопідрядних речень із підрядними додатковими (на основі оригінального тексту комедії Вільяма Шекспіра "Сон літньої ночі" [1]).

Значний внесок у дослідження природи речення в синхронному й діяхронному аспектах зробили вітчизняні германісти Ізабелла Буніятова, Галина Семененко [2; 3]. Детальне ознайомлення з англomовним текстом комедії Вільяма Шекспіра "Сон літньої ночі" дало змогу виділити достатню кількість складнопідрядних речень із підрядними додатковими. Нами були виділені різноманітні способи компонування таких синтаксичних конструкцій:

I. Складнопідрядне речення мінімальної структури – головне речення знаходиться перед підрядним додатковим (постпозиція). Цей тип підрядних додаткових речень виявився найпоширенішим і в цій комедії: I mean, *that my heart unto your is knit*; It seems *that you scorn me*; I would *I had your bond*; I pray

you, let none of your people stir me; I pray you all, stand up; All that I will tell you is that the Duke hath dined.

II. Складнопідрядне речення мінімальної структури – підрядне речення додаткове вклинюється в головне (інтерпозиція): I fear it, I promise you.

III. Багатокомпонентне складнопідрядне речення із супідрядністю: I beseech your Grace that I may know the worst that may befall me in this case; Pray you, if it be, give it me; I grant you, friends, if you should fright the ladies out of their wits, they would have no more discretion but to hang us; I believe we must leave the killing out, when all is done; I pray thee, tell me then that he is well; I say I love thee more than he can do; I pray you, though you mock me, gentlemen, let her not hurt me.

IV. Багатокомпонентне складнопідрядне речення з паралельною підрядністю: It is no jest that I do hate thee and love Helena.

Нерівноправні частини складного речення – залежну частину (підрядне речення) та підпорядковуючу частину (головне речення) автор пов'язує за допомогою сполучника підрядності **that** (Why should I think **that I should woo in scorn**) та питального займенника **what** (I understand not **what you mean by this**). У творі трапляються також безсполучникові складнопідрядні додаткові речення: I perceive _ they have conjoined all three, і речення із комбінованим типом зв'язку: I believe _ we must leave the killing out, when all is done.

У комедії "Сон літньої ночі" застосовуються підрядні додаткові, котрі підпорядковуються присудку головного речення (або головному членові, якщо головне речення безособове, інфінітивне, означено-особове, неозначено-особове, узагальнено-особове), вираженому дієсловом (здебільшого сильного керування), що означає:

- процес сприймання: I well **perceive** you are not wright; I **see** you all are bent; I **perceive** that she hath made compare between our statures;
- процес мовлення: I **tell** you, I am not true Athenian; I **swear** to thee, tomorrow truly will I meet with thee; I must **confess** that I have heard so much; I **will roar** that I will make the Duke say; I **pray** thee, give it to me; I must **confess** I thought you lord of more true gentleness; I **pray** thee, gentle mortal, sing again; I **pray** you, commend me to Mistress Squash; I **promise** you your kindred hath made my eyes water now; **Pray** you, leave your curtsy, good mounsieur; I **fear** it, I **promise** you;
- розумові процеси: I **think** I am not in the night; I **know** you two are rival enemies; I **think** I came with Hermina hither;
- волевиявлення: I **will aggravate** my voice so that I will roar you as gently as any sucking dove;

- емоційний стан: *I **hope** here is a play fitted; I **hope** she wil be brief; I **fear** we shall outsleep the coming morn.*

Найпоширенішим способом komponування головних речень із підрядними в цьому творі є постпозиція. Сполучне слово **that** пов'язує між собою майже всі підрядні та головні речення.

Ознайомлення з оригінальним англомовним текстом комедії Вільяма Шекспіра "Сон літньої ночі" показало, що авторське використання речень із підрядними додатковими має свою специфіку. Вивчаючи граматичну структуру текстів, зокрема синтаксис складнопідрядного речення, ми виявили достатню кількість складнопідрядних речень із підрядними додатковими.

Проведене дослідження показало, що драматург використовував різні способи komponування складнопідрядних речень із підрядними додатковими:

1. Складнопідрядне речення мінімальної структури – головне речення знаходиться перед підрядним додатковим (постпозиція). Цей тип підрядних додаткових речень виявився найпоширенішим у комедії "Сон літньої ночі".
2. Складнопідрядне речення мінімальної структури – підрядне додаткове речення знаходиться перед головним (препозиція).
3. Складнопідрядне речення мінімальної структури – підрядне речення додаткове вклинюється в головне (інтерпозиція).
4. Багатокомпонентне складнопідрядне речення із супідрядністю.
5. Багатокомпонентне складнопідрядне речення з паралельною підрядністю.

Нерівноправні частини складного речення: залежну частину (підрядне речення) та підпорядковуючу частину (головне речення) автор пов'язує за допомогою сполучника підрядності **that** та питального займенника **what**. Слід зазначити, що аналізованій комедії відсутні підрядні додаткові, які поєднуються з головним реченням за допомогою питальних займенників **which** та **who**.

У творі трапляються підрядні додаткові, підпорядковані присудкові головного речення (або головному членові, якщо головне речення безособове, інфінітивне, означено-особове, неозначено-особове, узагальнено-особове), вираженому дієсловом (здебільшого сильного керування).

Отже, дослідження оригінального англомовного тексту комедії Вільяма Шекспіра "Сон літньої ночі" показало, що авторське використання речень із підрядними додатковими мало свою специфіку. Вивчення граматичної структури тексту драматурга (зокрема синтаксису складнопідрядного речення) засвідчило: активне використання складнопідрядних речень із підрядними додатковими є однією із характерних рис творчої манери генія англійської літератури. На нашу думку, доречне звертання до класичних текстів

британських літераторів може стати важливим фактором формування у студентів-нефілологів стійкого інтересу до вивчення англійської мови.

Список використаних джерел

1. Shakespeare W. Comedies: Volume I. / W. Shakespeare – London : David Campbell Publishers Ltd, 1995. – 606 p.
2. Буніятова І. Р. Становлення складнопідрядного речення в давньогерманських мовах (IV-XIII ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. Наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" / І. Р. Буніятова. – К., 2004. – 35 с.
3. Семененко Г. М. Підрядні речення обставини причини в давньоанглійській мові: структура та функціонування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 "Германські мови" /. Г. М. Семененко. – К., 2002. – 22с.

В. Д. Усатий – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Роль народного слова у вихованні дошкільників

Народна освіта є однією з найзагадковіших оригінальних чинників, що створює передумови добробуту й розвитку народу, формує його культуру.

Народу, байдужого до материнської мови, не існує. Ось чому саме навчання і виховання народною мовою, об'єднує народ у націю. Сьогодні можемо з впевненістю говорити про те, наскільки всебічно використовується народна дидактика з метою формування гідної моральної особистості.

Рідна мова виступає частиною культури, вони взаємопов'язані. Духовна культура формується засобами національної мови. Мова ж є "акумулятором, інтегратором культури" [3, с. 7]. Поряд з цим, рідне слово формує національні традиції, психологію, характер, свідомість, ментальність тощо.

Так, позначаючи дозвілля дитини загальним терміном "гра", Ян Амос Коменський вимагає, щоб у процесі гри розвивалися розумові, фізичні здібності, розширювався культурно-громадський кругозір, формувалися емоції

та зацікавленість дітей, тільки так, пише автор, буде здійснюватись або розвиток здоров'я, або звеселяння духу, або розвиватимуться життєві функції.

Цю думку далі розвинув К. Д. Ушинський, він стверджував, що у грі розвивається любов і жадоба розумової праці, а їх почерговість розглядається як приємне і корисне, в цьому випадку корисному надається перевага. Особливо застерігає педагог від звички "вбивати" час, коли ж людина "залишається без роботи в руках, без думки в голові", саме " в ці хвилини псується голова, серце і моральність" [5, с. 123].

Коли ж в Україні заборонялися україномовні школи, К.Д. Ушинський переконує в тому, що мова й духовне життя нероздільні. "Мова народу – кращий, що ніколи не в'яне й вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії" [5, с. 123]. Автор переконаний, що в мові одухотворяється народ; "в ній вміщається творчою силою народного духу в думку, в картину й звук небо вітчизни, її повітря, фізичні явища, клімат, поле, гори, долини, її ліси й ріки, бурі й грози – весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворої батьківщини, який відбувається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів" [5, с. 123].

"Іще й до року помітно, як хто глядить за дітьми своїми і що з них буде: чи гаразд, чи ні ..." [1, с. 184]. Отже, вже в перші місяці життя дитини зрозуміло, наскільки серйозно потрібно ставитися до виховання дитини. Тим паче зараз, коли так активно обговорюється питання про формування дитини ще в доутробний період. Зазвичай ми знаємо про вплив колискових, про роль говоріння з дитиною в перші місяці життя, яке поступово перетворюється на надбаннями дитини, а згодом і всієї сім'ї, в процесі якого здійснюється довготривале єднання поколінь, взаємозв'язок батьків і дітей. Якщо вслухатися в колискові пісні, то стає зрозумілим, що вони засобом рідного слова формують спокій, врівноваженість, висловлюють мрії батьків бачити своє дитя моральним, чистим, працьовитим, розумним тощо. Від батьків чи старших у сім'ї діти отримують знання про життя, логічні, граматичні тонкощі мови, знання з філософії, народної математики, астрономії, метеорології, геометрії, велику кількість думок, поглядів на життя, художні образи, завчають напам'ять оповіді, пісні, легенди тощо.

"Не потребує переконань чи доказів та думка, що за перші роки життя дитина опановує рідну мову, а протягом подальшого здійснюється вдосконалення її, особливо культури мови та мовлення, засвоюється загальна культура. Отже, мова формується поступово" [4, с. 245]. Перші слова дитина промовляє з 8-місячного віку чи до другого року життя. Прислухаючись до мовлення оточуючих, в першу чергу до мовлення батьків, дитина поступово

виділяє його з-поміж іншого, визначаючи його взірцем. Дитина переймає звуко-буквену особливість, структуру словосполучень, лексичне багатство й це прагне відтворити.

За психологічними особливостями цього віку дитина спроможна досягнути полегшені моделі слів: леле, моня, киця, кока, гам, цяця тощо, які з часом удосконалюються звуконаслідувальними словами: бух, ням, люлі, кар тощо.

Найвідповідальнішим у плані засвоєння мови є третій рік життя, коли поступово здійснюється перехід від "дитячої" мови до мови "дорослих". З'являються невеличкі речення, пов'язані найчастіше з життєвою потребою: "Хочу каші", "Оля їде на машині" тощо. Дитина поступово включається в колективну гру, заучуючи потішки, лічилки, колисанки, заклички, прислів'я. Такі тексти легкі для запам'ятовування і наслідування, вони вводять малюків у серйозний світ життя, але разом з тим захоплюють світом національних цінностей, звичаїв, традицій. Традиційно для розвитку пам'яті, дрібної моторики використовується гра "Кра-кра", пізніше "Подоланочка", участь у циклічних святах Різдва, Нового року, Великодня, коли малюки прагнуть вивчити колядки, щедрівки, привчають брати участь у грі "Кривого танцю" тощо.

У народній скарбничці чи й у збірниках народної творчості можна віднайти тексти, що супроводжують дітей у виробленні бажання говорити, ходити, вмиватися, слухати, розуміти, запам'ятовувати тощо, внаслідок чого збагачується словниковий запас, формується зв'язне мовлення, розвивається пам'ять та інше.

"Імовірно, властивість, яку згодом назвуть лінощами, може з'явитися рано, на другому-третьому році життя" [1, с. 186]. Третій рік – є періодом засвоєння діалогічного мовлення. Для цього існує цілий ряд ігор, забавлянок, потішок, наприклад "Киця-Мура", "Дощик", "Схованки" тощо.

Поступово дитина заучує народні пісні, вірші, казки, в процесі чого формується уявлення про світ, життя, світобачення, національна самосвідомість, духовність.

Батьки й вихователі у спілкуванні з дітьми дошкільного віку використовують усі види народної творчості, серед яких слід назвати прислів'я, приказки, дражнилки, промовки, афоризми з подальшими їх трактуванням, щоб, крім запам'ятовування, малюки розуміли їх зміст, а пізніше вдало могли б застосовувати у своєму мовленні. Зазвичай це здійснюється у 3-6 річному віці, коли засвоюється художні стилі української мови. Цьому сприяє подальше заглиблення у розуміння і усвідомлення жанрового багатства, змістової, моральної і виховної суті усної народної творчості. В таких творах розкривається прагнення людей до майбутнього щасливого життя:

Іди, іди, дощику,
Зварю тобі борщику ...
Винесу на дуба,
Покличу голуба ...
Дубочок схитнувся,
А дощик линувся –
Цебром, відром, дійничкою
Над нашою пашничкою [2, с. 290].

Виховати працювиту людину, чесну, гарну собою чи висміяти якісь риси характеру допомагають вірші-примовки чи заклички:

Коля колючий	Іван – барабан
Кішку замучив	Сів на диван,
А з котом боровся,	Ноги закинув,
Сам уколівся;	Губи наслинив;

Гриць миші злякався,	Петька, Петя, Петушок
В кропиву сховався,	З'їв макітру галушок

Бороною вкрився,
Щоб не пожалився; [2, с. 290]

Чималу допомогу для розвитку й удосконалення мовлення надають звуконаслідування, які розвивають пам'ять, привчають гарно висловлювати думки, формують чіткість мовлення:

Клем – бом – клем! Савка вмер.

Прийшов піп – Савка втік.

Прийшла попадя – Савки нема.

Багатий ґрунт для роздумів, формування особистості мають народні казки. Ці твори з їх багатою лексикою, художніми образами, змістовою досконалістю не тільки навчають, виховують, а й формують моральність і духовність дитини.

Отже, починаючи з перших хвилин життя дитина в середовищі людей, проходить формування її як члена суспільства, навчання як особистості. Народна дидактика навчає дитину різним наукам, потрібним їй у житті. Основну ж роль відведено рідній мові, що удосконалюється постійно. Перейшовши з перших мовних вправ, типу: та-та, ма-ма, ба-ба, ді-ді, дитина бере участь у забавках «Сорока-ворона», лічилках, передаючи імітоване мовлення дорослих. Протягом перших місяців життя дитина вже може себе забавляти, мугикаючи пісні, крекчучи тощо. Старша дитина старається вимовити деякі прості слова, слухаючи когось з дорослих, хто частіше з нею спілкується. Може, ще не усвідомлено промовляти "цяця", "киця", "ки-ки"

(пити), "дай-дай", "на чи ня". З віком діти починають імітувати доросле життя, у грі показуючи, чим займаються батьки, яка робота найчастіше проходить перед ними чи що незвичайне припало їм до душі. Для розвитку пам'яті, формування дитини як особистості велике значення мають різні пісеньки, дражнили, іграшки, лічилки чи й казки за початком, який запам'ятовувався, або грою, що сподобалася, вразила. Так поступово дитина переходить до засвоєння дорослої мови, що складається з лексичного багатства, фонетичної досконалості і, нарешті, граматико-стилістичної вправності й синтаксичної виразності. Чимало зусиль потребує робота з дітьми, у яких наявні фонетичні огріхи: "риба-либа", "рак-лак" чи "вовна-ловна". Значну роль у вихованні духовності відведено дитячому фольклору, який, на жаль, у ХХІ столітті використовується мало, бо його замінюють не рухливі розвивально-навчальні ігри, а сидіння біля телевізора, комп'ютера з його Інтернетом.

Отже, мова виступає найкращим, найдосконалішим вихователем народу, хай він поки що не приймає самостійних рішень. В ній відображається духовне життя, є найкращим зразком батьківщини і Батьківщини, засобами якої пізнається особистість, з'ясовується родинні коріння, формується здоровий дух, розвиваються знання, уміння й навички.

Список використаних джерел

1. Грушевський М. Дитина у звичаях і віруваннях українського народу. – К.: Либідь. – 253 с.
2. Дитячі пісні та речитативи / упорядник Г. В. Довженко, К. М. Луганська. – К.: Наукова думка, 1991. – С. 290.
3. Потебня О. Естетика і поетика слова. – К.: 1985. – С. 7.
4. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. – К. 1985. – С. 245.
5. Ушинський К. Д. Рідне слово // вибрані твори у 2 т. – К.: – 1983. – Т. 1. – С. 123.

Методичні основи фахової підготовки майбутнього вчителя

О. М. Грицик – студентка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики Голубовська І. В.

"Виховуй у собі Людину – ось що найголовніше" **(до 95-річчя Василя Сухомлинського)**

Художній набуток Василя Сухомлинського є окрасою вітчизняної словесності. У даній статті представлена спроба аналізу зразків малої прози письменника, що вивчаються на уроках літературного читання в сучасній початковій школі. **Мета нашого дослідження:** визначити ідейно-тематичну специфіку літературної спадщини у світлі реалізації в ній гуманістичних ідей письменника-педагога.

У своїх казках, оповіданнях, притчах Василь Сухомлинський щиро й відкрито апелює до свідомості маленьких читачів, спонукає їх до роздумів про наслідки їхніх дій, учить дітей бути доброзичливими та незлостивими. Тематика "дитячих" творів різноманітна. Так, оповідання **"Гвинтик"** показує значимість щонайменшої деталі у вчинках та діях, бо, забувши про якусь дрібницю, можна потрапити в дуже скрутне становище. Юрко – головний герой твору – пішов гуляти, не закінчивши роботу над домашнім завданням. На справедливі батьківські докори син легковажно зауважив: "То дрібничка, то гвинтик..." [2, с. 69]. Кульмінаційною стала татова розповідь про загибель літака, який розбився через людську недбалість: робітник забув закрутити крихітний гвинтик. Ціною такої "дрібниці" стали життя п'ятдесяти пасажирів. У батькових словах "Ось що буває, коли хтось забуде про мале-е-енький гвинтик" [2, с. 69] закумульовано головну думку твору: у нашому світі все взаємопов'язано, і будь-яка, навіть найменша деталь може відіграти вирішальну роль.

Чимало творів Василя Сухомлинського розвивають шкільну тему. Зокрема в оповіданні **"Кінь утік"** описується звичайна ситуація: Віталікові "раптом на парту впала записка" [2, с. 67]. Хлопчик розповів про це вчителю, боячись того, що Петрик знову попросить у нього ковзани. Мудрий педагог пояснив учневі: "записка – це ж таємниця, яка мусить бути відома тільки тобі і твоєму товаришеві, а ти розголошуєш цю таємницю" [2, с. 67]. Насправді ж

виявилося, що Петрик намалював коня в подарунок товаришеві. Тож жадібний Віталік повівся підступно та егоїстично, за що й отримав справедливу зневагу з боку однокласників. Аналізоване оповідання дасть змогу учням замислитися над правильністю власних дій, адекватно оцінити їх.

Не оминув Василь Сухомлинський проблем інклюзивної освіти. Героїня оповідання **"Горбатенька дівчинка"** мала особливі потреби. Побоювання наставника щодо можливої реакції його учнів на новеньку школярку виявилися марними. На щастя, діти доброзичливо зустріли не схожу на них товаришку, "у їхніх очах була тільки цікавість, вони дивились на незнайому дівчинку й лагідно всміхались" [1]. На вчителеве запитання про те, хто поступиться місцем їй, шестеро учнів піднесли руки. Тільки тоді педагог остаточно заспокоївся: "клас витримав іспит" [1]. Твір не втрачає актуальності й дотепер, бо не всі особливі діти мають змогу навчатися в спеціалізованих школах, тож аналізоване оповідання допоможе маленьким читачам глибше осмислити серйозну проблему, поставити себе на місце іншої людини.

Багато уваги Василь Сухомлинський приділяв зображенню істинних родинних стосунків. Так, в оповіданні "Ледача подушка" підноситься мудра дідівська любов; темою "Яблук в осінньому саду" є щирі сестринські стосунки тощо. В основу оповідання **"Іменини"** покладено непросту моральну ситуацію. Ніна, головна героїня, зростає у великій сім'ї. Дівчинку дратує бабуся, в якій дрижать руки, і невдячна онучка не бажала бачити стареньку за святковим столом. Збентежена мама відмінила сімейну трапезу: "У нас сьогодні бабуся хвора. Тому іменинного обіду не буде. Поздоровляю, Ніно, тебе з днем народження. Моє тобі побажання: будь справжньою людиною" [1]. Без жодних повчань мати наочно показала егоїстичній дочці значення родини в нашому житті. Маленький читач має усвідомити важливу істину: близьких люблять і поважають не за якісь надзвичайні чесноти чи матеріальні статки, а просто за те, що вони в нас є. Не стане хорошою людиною той, хто забуває найрідніших.

Проза письменника сповнена світла, добра й любові; Василь Сухомлинський закликає своїх читачів цінувати все суще на землі. В оповіданні **"Усмішка"** маленьку дівчинку тішать прості речі: розквітлі жовті кульбабки, дзвінкоголосі бджоли й джмелі, співочий жайворонок. Героїня щиро ділиться своєю радістю зі світом, та не кожен здатен прийняти чуже щастя. Похмурий дідусь із злим поглядом збентежив дитину, і все навколо посіріло. Та добра бабуся усміхнулася, і "цілий світ навколо дівчинки знову ожив, заграв, заспівав, переливаючись різними барвами..." [3, с. 126]. Автор підводить дітей до важливої думки: відкрийся світу, і світ посміхнеться тобі у відповідь.

У притчі **"Який слід повинна залишати людина на землі?"** порушується вічна проблема сенсу людського життя. Сама назва твору,

оформлена у вигляді риторичного питання, стимулює читачів до важливих роздумів. На початку твору слово *слід* уживається в прямому значенні: "Відбиток чогось (ноги, лапи тощо) на якій-небудь поверхні" [5, с. 548]. У притчі згадується реальний слід хлопчика, залишений ним на незастиглому цементі. Та згодом цей відбиток маленької ніжки став єдиним матеріальним знаком про земне існування немолодого чоловіка, котрий "ніде довго не затримувався, ні до чого не прихилився – ні руками, ні душею" [2, с. 69]. Людина на схилі усвідомила всю нікчемність власного існування. Як сумно від того, що лише оця закам'яніла згадка про дитячі пустощі стала свідченням її перебування на нашій планеті. "Ось і все, що залишилося після мене на землі, – з болем подумав старий чоловік. – Але цього ж мало, дуже мало... Не так треба було жити..." [2, с. 69]. В аналізованому творі проголошується глибока думка: кожна людина має залишити по собі такий слід, за який її пам'ятатимуть і поважатимуть нащадки.

Свого часу Василь Олександрович звернувся до українських літераторів із важливими словами: "Пишіть такі твори, щоб рядки в них були гарячі, мов розпечене залізо, щоб слово ваше торкалось найпотаємніших куточків юного серця, щоб яскраве світло образів, створених вами, освітлювало юну душу, висвічувало її, щоб маленька людина бачила саму себе, пізнавала сама себе" [4, с. 4]. На нашу думку, ця позитивна програма-настанова якнайкраще відбилася й у письменницькому набутку самого В. Сухомлинського – істинного педагога-гуманіста, людини з великим серцем і яскравим талантом.

Список використаних джерел

1. Казки та оповідання Василя Сухомлинського [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : //ditky.in.ua/kazky-suhomlynskogo/66-2010-11-25-00-56-34.html](http://ditky.in.ua/kazky-suhomlynskogo/66-2010-11-25-00-56-34.html)
2. Савченко О. Я. Читанка : підруч. для 3 кл. / О. Є. Савченко. – К. : Освіта, 2003 – Ч. II. – 195 с.
3. Савченко О. Я. Читанка : підруч. для 4 кл. / О. Є. Савченко. – К. : Освіта, 2003 – Ч. II. – 231с.
4. Сухомлинський В. О. Промова на республіканській нараді з питань дитячої літератури 24 квітня 1969 р. // ЦДАВОВУ / Василь Сухомлинський. – Ф. 5097. – Спр. 865. – 7 арк.
5. Яковлева А. М., Афонська Т. М. Сучасний тлумачний словник української мови / А. М. Яковлева, Т. М. Афонська. – Х. : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 672 с.

Л. М. Черняченко – магістрантка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
науковий керівник – доктор педагогічних наук,
професор кафедри філології і лінгводидактики Климова К. Я.

Традиції українського букваротворення

Шкільний підручник – це спеціальна навчальна книга, яка містить основи наукових знань з певної навчальної дисципліни, викладені згідно з цілями навчання, визначеними програмою і вимогами дидактики. Підручникотворення – сфера інтелектуально-духовної діяльності і галузь науково-виробничої суспільної практики, кожна з яких різними шляхами прагне створення в Україні навчальних книжок нового покоління [8, с. 39].

Буквар — основа основ. Це перший путівник, який відкриває дитині дорогу в світ знань. Мабуть, ні в кого не викликає сумнівів, що буквар — одна з книжок, від яких значною мірою залежить ставлення людини до навчання, її успіхи не лише в науці, але й загалом у житті. Буквар — це не простий підручник, це багатопланова книга, яка в стислій формі, на обмеженому матеріалі відтворює найважливіші сторони життя країни на її конкретному історичному етапі.

Традиція букваротворення і використання навчальних підручників має давню історію. З виникненням книгодрукування в Європі (XV – XVI ст.) у школах почали використовувати друковані книги – найчастіше релігійного змісту. Ще в кінці XV століття в навчальних закладах учні вивчали "Часословець" – найпершу слов'янську книжку, друковану кирилицею, яка була видана німцем Швайпольтом Фіолем у Кракові (1491 р.).

"Буквар", видрукований Іваном Федоровим у Львові, – перша друкована книга на теренах України, що з'явилася 1574 року. На першій сторінці, як ми і звикли, азбука. Цікаво, що звичний для нас порядок букв, очевидно, утвердився і дійшов до нас саме після видання "Букваря" Федорова, хоча до того, напевне, вже існувала традиція у розташуванні кириличних букв. Після азбуки автор помістив дво- і трибуквені сполучення – вправи для читання складів [3, с. 91-92].

У XVIII столітті доля української книги, зокрема підручників, була дуже складною через заборони української мови з боку властей Російської імперії. Незважаючи на це, багато передових діячів культури всіляко намагалися подолати перепони, що чинилися друкованому слову рідною мовою на шляху до народу.

Наступний період в історії творення українських букварів охоплює 1857—1862 рр. — це час виходу з друку перших букварів новою українською літературною мовою. У різних регіонах України з'являється цілий ряд підручників, авторами яких були відомі прогресивні культурно-освітні діячі: "Граматка" П.О. Куліша (1857 р.), "Українська абетка" М.О. Гатцука (1860 р.), "Букварь южнорусский" Т.Г. Шевченка (1861 р.), "Буквар" О.О. Потебні (1862 р.).

Безперечний інтерес становить "Граматка" П.О. Куліша, яка вийшла друком у Санкт-Петербурзі 1857 року на 149 сторінках. Перед текстом граматики надрукована звичайна азбука, маленька азбука, прописна, крива та стрічна азбуки. Підручник складається з 10 розділів, має продумане художнє оформлення і приваблює читача своїми початковими літерами кожного параграфа, розділу, які становлять окремі сюжети, взяті із життя. Текст "Граматки" читається легко, бо написаний українською народною мовою [5, с. 2].

Із біографії Т.Г. Шевченка відомо, що останні дні свого життя великий поет присвятив роботі на педагогічній ниві: складанню підручників. "Букварь южнорусский" — книжка для початкового навчання грамоти дорослих українців рідною мовою в безкоштовних недільних школах, укладена восени 1860 р. у Санкт-Петербурзі і видрукував на початку 1861 р. власним коштом. Невеличка за обсягом книжечка містить абетку друкованих і рукописних літер. За абеткою йдуть уривочки з псалмів у перекладі Шевченка; їх зміст — сентенції про братолюб'є і справедливість Божу, що нагороджує добрих, а злих карає. Так у всіх матеріалах "Букваря" підкреслений принцип релігії — любов з її наслідками в практиці життя [4, с. 67-68].

В другій половині ХІХ ст. — на початку ХХ ст. побачили світ такі українські букварі: "Азбука для народних шкіл" (1877 р.) П.Я. Литвинової, "Граматка. Український буквар з малюнками" Т.Г. Лубенця (1906 р.), "Українська граматка до науки читання й писання" Б.Д. Грінченка (1907 р.), "Український Буквар", укладений С.Ф. Русовою за підручником Олександра Потебні (1919 р.).

Для покращання освіти та впровадження рідної мови в процес навчання першокласників Т.Г. Лубенець укладає "Граматку. Український буквар з малюнками", яка була видана в 1906 році. У підручнику школярі поступово знайомляться з буквами та звуками, одночасно на уроках письма вчать писати ці літери. Саме такий метод навчання грамоти є найбільш зручним, бо "в значній мірі на перших порах полегшує для учителів викладання, а для учнів — засвоєння друкованого та писаного алфавітів" [6, с. 46].

"Українська граматка до науки читання й писання" Бориса Грінченка складається з чотирьох частин: власне букварної частини, хрестоматії текстів для читання, пропису, післямови автора [2]. Порядок вивчення букв продиктований складністю вимови і написання букви. Для читання у підручнику наводяться речення, що не складають зв'язного тексту, проте й даються тексти, обсяг яких поступово збільшується. Варто зазначити, що Б.Д. Грінченко виступив як новатор в плані введення граматичних вправ у процесі вивчення грамоти.

Після 1917 року в Україні тривалий час не було стабільних підручників, проте в окремих місцевих видавництвах все ж таки виходили букварі з різними назвами: "Сонечко" С.П. Титаренка (1918 р.), "Граматка" Г.О. Неводовського (1918 р.), "Ясне сонечко" П.Є. Ковалевського (1919 р.), "Веселка" Я.Ф. Чепіги (1920 р.). Протягом 1922 – 1935 рр. вийшло друком кілька букварів, автори яких зверталися до нових методологічних засад, при цьому повністю не відкидали традиційні: "Первоцвіт" О. Сковороди (1925 р.), "Читаймо!" Е. Мухіної (1926 р.), "Буквар" Я. Чепіги (1933 р.).

Початок ХХІ століття був представлений букварями нового типу, авторами яких є Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф.; Прищепка К.С., Колесниченко В. І.; Луцик Д.В., Проць М.М., Савшак А.С.; Чорна М.М., Грабар Д.І. Зазначені букварі об'єднує те, що вони реалізують змістові лінії Державного стандарту, укладені відповідно до авторських і рекомендовані Міністерством освіти як основні для використання у школах з українською мовою навчання.

"Буквар" М.С. Вашуленка і Н.Ф. Скрипченко містить вправи для складання речень за малюнками та створенням звукових моделей слова; велику і малу друковані букви, навколо яких розміщені малюнки зі звуковими моделями до них; вправи для вправлення у вимові виучуваної літери, завдання на злиття букв у склади; тексти для читання [1].

У "Букварі" К.С. Прищепи і В.І. Колесниченко автори знайомлять першокласників зі словами – назвами предмета, словами – назвами ознаки, словами – назвами дії та словами, які служать для зв'язку слів у реченні. Після цього вводять схему речення. Наступним етапом є формування уявлення про звуки мови і їх схематичне зображення. На завершення дітей ознайомлюють зі складом, поділом слів на склади [7].

Варто зазначити, що букварі вищезгаданих авторів від початку ХХІ століття й до наших днів пройшли вагому трансформацію і декілька разів перевидавалися. Незважаючи на це, нині за ними навчається переважна більшість першокласників України.

Аналіз педагогічної спадщини допомагає виявити загальні тенденції української букваристики, які є рушійною силою її розвитку, збагачують історію методики навчання грамоти, сприяють розробці теоретичної моделі сучасного букваря та впливають на практику підручникотворення у галузі початкової освіти України.

Буквар за своїм призначенням — навчально-виховна книга, тому не дивно, що вся увага теоретичної і практичної думки педагогів завжди була зосереджена на забезпеченні саме цієї функції. Найголовнішим джерелом відомостей про особливості освітнього процесу є надруковані методичні твори вчених відповідної доби. Автори букварів зазначених вище періодів виступали поборниками поширення початкової освіти на рідній, материнській мові, яка є близькою та зрозумілою для молодшого школяра; доступною для засвоєння грамоти. У подальшому, аналізуючи український буквар, необхідно враховувати всі обставини створення цього підручника з метою оптимальної характеристики лінгводидактичних та психолого-педагогічних засад.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С., Скрипченко Н. Ф. Буквар: підручник для 1 кл. / М. С. Вашуленко, Н. Ф. Скрипченко. — К.: Освіта, 2001. — 143 с.
2. Грінченко Б. Українська грамати́ка до науки читання й писання / Борис Грінченко. — Київ, 1907. — 64 с.
3. Дворецька Ю.В. Наша перша книжка. Буквар Івана Федорова // Вивчаємо українську мову та літературу. — 2013. - № 22-24 (350-352). — С. 91 – 93.
4. Зайцев П. До історії Шевченкового Букваря // Український педагогічний календар: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Упор. Л.О. Калмикова, Т.Ф. Баєва — К.: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут, 2002. — С. 67-69.
5. Куліш П. Граматка / П. Куліш. — С. Петербург, 1857. — 149 с.
6. Норець. Граматка (Український буквар). — Київ: Видання Е.Череповського, 1906. — 46 с.
7. Прищепа К.С. Колесниченко В.І. Буквар: Підручник для 1 класу. — К.: Форум, 2000. — 176 с.
8. Фурман А. В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія. — Тернопіль: Економічна думка, 2004. — 288 с.

Г. Ю. Єфімова – студентка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
науковий керівник – викладач кафедри
філології і лінгводидактики Т. О. Шевчук

Робота над словом на уроках читання в початковій школі

Важливе місце в розвитку особистості в дитячому віці належить літературі як мистецтву слова і як навчальному предмету. Як відомо, молодші школярі читають в основному на уроці, тому важливе значення має вміння вчителя так організувати роботу над текстом, щоб максимально використати його навчальні, виховні і розвивальні можливості. Надзвичайно великих зусиль потребує робота над словом, оскільки розвиток мовлення дітей включає в себе роботу над окремими словами; над словосполученнями; над зв'язним мовленням [1, с. 62]. Мета статті – визначити ефективні засоби й прийоми роботи над словом на уроках читання.

Перш ніж розпочати словникову роботу на уроці в зв'язку з читанням нового тексту, вчитель аналізує лексичний склад тексту для виявлення: 1) які слова складні за значенням для учнів (використовуємо спеціальні засоби семантизації); 2) розуміння яких слів треба уточнювати, щоб полегшити сприймання тексту; 3) тлумачення яких слів треба ввести, бо діти зовсім не знають їх.

Методика словникової роботи передбачає чотири основні напрямки:

1) збагачення словника учнів новими словами і розширення його за рахунок нових значень уже відомих лексем; 2) уточнення словника, яке передбачає пояснення значень слів-паронімів, слів, близьких за значенням (синонімів), протилежних за значенням (антонімів); засвоєння багатозначності слів; 3) активізація словника, тобто переведення слів із пасивного словникового запасу учнів у активний; 4) витіснення із вживання нелітературних слів, переведення їх із активу в пасив. Це слова просторічні, жаргонні, які діти засвоїли під впливом оточуючого мовленнєвого середовища.

Важливе значення для збагачення і розширення словника молодших школярів має робота над синонімами – словами, близькими за значенням. Наприклад, цікаво проходить робота над синонімами в загадках [1, с. 62] або у прозових творах:

Хто дід?

*З'їжджалися дочки у гості до діда:
ось там Завірюха санчатами їде,
за нею Метелиця слідом бреде,*

*Хурделиця Хугу з собою веде,
а тільки-но вітер у полі завіє,
як стануть на лижі Хуртеча й Завія.
Нарешиті удвох з Заметіллю приїхала
найменша – улюблена донечка Віхола (Дід Мороз).*

– Розкажи-но, онучку, нені, що ми сьогодні бачили в гаю, - попросив Дмитрика дідусь Демид. – Якій нені, – питає Дмитрик. – Де вона? – Он збирається вечерю нам варити. – Так то ж мама. – Вона і мама, і неня. – Мамо, тиненя? – допитується в маму Дмитрик. – Так, синочку, - усміхається мама. – Вона ще й матінка, матуся, - додає дідусь Демид. – Чому так багато? – дивується малий. – Бо така багата мова українська. Це ж гарно, Дмитрику. – Гарно, – каже хлопчик, - і неня, і матінка, і матуся – це моя мама (Андрія М'ястківського).

Працюючи над оповіданням В. Сухомлинського «Я хочу сказати своє слово», ми можемо запропонувати виписати синоніми:

Діти притихли. Вони враз побачили в небі те, чого не бачили досі: «Небо сумне... Небо тривожне... Небо зажурене ... Небо холодне...». А небо грало, трепетало, дихало як жива істота.

Дуже корисною є робота, яка полягає в редагуванні тексту. Ці вправи мають на меті показати дітям, що заміна в тексті повторюваних слів їх синонімами усуває його одноманітність, робить мовлення стилістично досконалішим.

Восени хлоп'ята знайшли в кущах журавля. У журавля було поранене крило. Діти принесли журавля в село. Вони довго лікували журавля. І журавель видужав.

До словникової роботи належить і робота з антонімами – слова однієї частини мови з протилежним значенням. Роботу над ними можна організувати на основі спостережень над прислів'ями, оскільки багато з них побудовані на протиставленні понять, виражених словами-антонімами [1, с. 63]: *Готуй літом сани, а зимою воза. Ліпше своє мале, ніж чуже велике. Далеко, та легко, а близько та слизько. Рання пташка дзьобик чистить, а пізня очиці жмурить.*

Віднайти антоніми у вірші – цікавий вид роботи для дітей молодшого шкільного віку. Наприклад, працюючи над віршем Володимира Лучука «Скільки рік в Україні?», пропонуємо учням не лише знайти антоніми у творі і пояснити їх значення, а й підібрати до них власні приклади.

*Угорі орли літають,
а внизу потоки грають,
не відома горам тиша:
буйні води котить Тиса,*

*рине Прут і Латориця,
Черемоші два іскряться:
один – Білий, другий – Чорний.*

Аналогічну роботу можна проводити під час вивчення загадок:

*Швидко скрізь цей птах літає, Багато мошок поїдає, За вікном гніздо
будує, Тільки в нас він не зимує (Дятел).*

Ознайомлення учнів із прямим і переносним значенням слова починається із спостереження над спеціально дібраними реченнями. Так, пояснюючи переносне значення прикметника *шовковий*, вчитель пропонує для спостереження за значенням цього слова такі речення: *Вітер колише трави шовкові* (П. Тичина). *У нашої Оксаночки таке хороше вбраннячко: шовкова спідничка, білі черевички* (Н. Забіла).

Вживання слів у переносному значенні вимагає своєрідного "перекладу" з узагальнених значень на образи уявлення. Образність мови, на яку обов'язково потрібно звернути увагу школярів, особливо під час аналізу тексту на уроках читання, є важливою ознакою віршованих творів:

*Світає, край неба палає, соловейко в темнім гаї сонце зустрічає.
Тихесенько вітер віє, степи, лани мріють, між ярами над ставами верби
зеленіють. Сади рясні похилились, Тополі поволі, стоять собі, Мов
сторожа, Розмовляють з полем (Т. Шевченко).*

Робота над вивченням словникового матеріалу в початкових класах має велике загальноосвітнє і практичне значення. Вона розширює знання учнів про мову, знайомить з одиницею мовлення – словом, яке є основним джерелом збагачення словника учнів. Словникова робота розвиває увагу учнів до значення і вживання слів, виховує в них потребу у відборі необхідного слова для точного висловлення думки, чуття мови.

Список використаних джерел

1. Гордієнко О. А., Шевчук Т. О. Робота над словом на уроках української мови в початкових класах // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2004. – №14. – С.62-65.
2. Савченко О.Я. Літературне читання: Підруч. для 2 кл. – К.: Освіта, 2012. – 160с.
3. Савченко О.Я. Літературне читання: Підруч. для 3 кл. – К.: Освіта, 2012. – 143с.

Нечипорук Е. Р., студентка IV курса УНИ педагогики
Житомирского государственного университета имени Ивана Франко;
научный руководитель – кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологии и лингводидактики Гордиенко Е. А.

Работа по развитию речи младших школьников как аспект развивающего обучения на уроках русского языка

Среди проблем современной методической, психологической лингвистической науки продолжает оставаться актуальной проблема развития речи младших школьников. Методика развития речи как раздел лингводидактики опирается на теорию речевой деятельности, психологию речи, на теорию текста, на литературоведение, стилистику, логику; тесно связана с методикой грамматики, чтения [4, с. 107]. В психолингвистической литературе речь рассматривается как психологический процесс порождения и восприятия высказывания [5, с. 45.]

Обучение связной речи младших школьников также связано с их умственным развитием, совершенствованием мышления. Овладение речевыми навыками развивает личность школьника, так как ведёт к познанию всё новых реалий, обогащает возможности выражения мысли разнообразными формами, среди которых можно найти наиболее выразительные и точные. Дети овладевают языком через речевую деятельность, через восприятие речи и говорение. Вот почему так важно создавать условия для общения младших школьников, а также создавать возможность для выражения школьниками своих мыслей и чувств [2, с. 65 – 66].

Связная речь – это монологическая или диалогическая речь, последовательное устное или письменное изложение мыслей. На уроках русского языка ребенок должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. Связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей [6, с. 123].

Развивая связную речь школьников, учитель формирует у учеников ряд умений: понять тему, осмыслить ее границы, раскрыть основную мысль текста; подчинить свой рассказ определенной мысли; систематизировать материал для рассказа, классной беседы, сочинения или другого связного текста, располагать материал в нужной последовательности, умение составлять план предстоящего связного текста; правильно выражать свои мысли, то есть использовать средства языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания.

Важной составляющей работы по развитию речи методика называет работу над словом, которое является главной единицей речи, носителем значения. Методика рекомендует предусматривать четыре основных направления: обогащение, уточнение, активизация словаря, устранение ненормативных слов. Обогащение словаря предполагает усвоение новых, ранее неизвестных младшим школьникам слов, а также новых значений тех слов, которые уже имеются в их словарном запасе. Активизация словаря – это перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря ребенка в активный. Слова включаются в предложения и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ [1, с. 47.].

Работа на уроках ведется и над словосочетанием. При работе над словосочетанием используются следующие приемы: составление словосочетаний с конкретными словами; включение словосочетаний в предложение и текст; обнаружение и исправление ошибок в словосочетаниях.

Более сложной единицей речи является предложение. В процессе педагогической практики мы использовали следующие приемы: составление предложений заданного типа по схемам-моделям; составление предложений на заданную тему; распространение предложений, перестройка их структуры; выражения одной и той же мысли в различных синтаксических вариантах; интонирование предложений; свободное их составление; редактирование предложений, устранение различных недочетов в их построении.

Переходя к работе над текстом, учитель знакомит детей с понятием "текст". После этого целесообразно объяснить детям, что тема текста – это то, о чем (или о ком) в нём рассказывается. Младшие школьники находят в тексте опорные слова, которые в дальнейшем помогут составлению пересказа. После этого подводим детей к понятию "структура текста". Умение пользоваться планом, составлять его – важная ступенька к самостоятельному составлению собственных текстов.

Для развития связной речи методика рекомендует использовать методы имитационный, коммуникативный и метод конструирования. [3, с. 14 – 26.].

Используя имитационный метод, мы проводили такие упражнения: составление предложений по типу данного; составление рассказов по аналогии с прочитанным; отработка произношений, пауз, ударений; работа над усвоением форм речевого этикета. В рамках коммуникативного метода используются такие приёмы: ролевые игры; создание сюжетов по воображению; создание речевых ситуаций или выбор их из жизненных ситуаций. Метод конструирования предполагает использование на уроке следующих типов речевых упражнений: толкование значений слов; работа с синонимами и антонимами; составление предложений на заданную тему;

распространение предложений и их редактирование; исправление логических ошибок; редактирование собственного текста; составление текстов различных функционально-смысловых типов. Все три группы методов помогают создать базу для системы развития речи [7].

С целью формирования умений оперировать связной речью используем также и другие виды упражнений: развернутые ответы на вопросы, рассказы на основе наблюдений; устные переводы прочитанного; устные и письменные рассказы по данному началу, основной части или окончанию; декламации художественных текстов наизусть; инсценировка рассказов и сказок; словесное рисование; мнимая экранизация произведений; устные и письменные рассказы разных типов; построение диалогов с опорой и без нее.

Развитию навыков правильно использовать языковые средства способствуют различные виды обучающих диктантов. В процессе педпрактики мы использовали, например, такие.

- Зрительный диктант: написать на карточках слова, например: *преодолеть, препятствие*. Потом их проговорить, выделить безударную гласную, а затем написать по памяти.

- Картинный диктант: показать карточку-картинку, дети называют изображенный на ней предмет, записывают слово, обозначающее этот предмет, ставят ударение и выделяют безударные гласные.

- Выборочный диктант: выписать слова по картинке. Например, картина "Киев". Дети записывают слова: *город, Киев, столица, автобус, автомобиль, магазин* и др.

- Буквенный диктант: этот вид диктанта нравится детям и учителю позволяет за малый промежуток времени проверить знания детей по той или иной теме. Например, изучая тему "Непроверяемые гласные в корне слова", подбираем слова с непроверяемыми гласными *А* и *О* в корне слова, оговариваем с ребятами способ оформления записи. Слова детям писать не нужно, они записывают только букву, которую нужно запомнить.

- Словарный диктант с использованием загадок: читаем загадку, дети ее отгадывают. Затем записывают отгадку, выделяя орфограмму. Такой диктант быстро проверяется, а дети получают удовлетворение от результата своей деятельности.

- Творческий диктант (лексический диктант): заменить развернутое определение одним словом. Например: *головка капусты (кочан), отвар из фруктов и ягод с сахаром (компот)*.

- Словарный диктант с использованием сигнальных карточек.

- Игра "Справочное бюро": кто быстрее найдет "адрес" слова в орфографическом, толковом словаре и объяснит, как это слово писать, что оно обозначает.

- Памятка "Как работать со словарём". Закрепляя умение работать со словарём, можно провести упражнения, основанные на словотолковании на основе словаря. Например, какое слово синонимического ряда может быть выбрано в качестве доминанты? Почему? Проверьте по словарю: *великий, известный, славный, знаменитый*.

Как показывает наш небольшой педагогический опыт, работа по развитию устной связной речи будет эффективной лишь в том случае, если детям будет интересно, а интерес пробуждается, если учитель постарается при работе с детьми использовать материал, понятный и близкий им, будет по возможности учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка [7]

Список использованных источников

1. Боровская, Г.В. Активизация словаря младшего школьника / Г.В. Боровская // Начальная школа. – 2003. – № 4 – С. 47.
2. Гордиенко Е.А. Методика чтения и развития речи на русском языке в начальных классах общеобразовательных школ. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2010 – 143 с.
3. Львов М.Р. Культура речи // Начальная школа. – 2002. – № 1 – С. 14 – 26.
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Методика развития речи на уроках русского языка. Пособие для учителей / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1980. – 240 с.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. Сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
7. www.dissercat.com/.../obuchenie-orfografii-v-protssesse-razvitiya-rechi-u

А. В. Юзвячик – студентка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
Н. Д. Охріменко – викладач кафедри філології і лінгводидактики
Житомирського державного університету імені Івана Франка;

Неологізми – перспективний ресурс словника української мови

Лексика – це словниковий склад мови, що перебуває у постійному русі. Деякі слова та вирази починають вживатися мовцями рідше (брама, картуз, сіни, ярмо, затірка, дати затірки – дуже побити), а потім і зовсім зникають із мовлення. Так сталося зі словами гов'ядло – худоба, ректи – говорити, лицедій – актор тощо. Інші слова з'являються (їх називають неологізмами), і з часом вони можуть стати загальноновживаними. Неологізмами були слова тимурівець, юннат, колгосп, бамівець (будівник Байкало-Амурської магістралі), холодильник, цілинник, біополе, що перейшли до активної лексики. На сьогодні деякі з них вживаються рідко або й зовсім не вживаються, хоча вони переважно зрозумілі для мовців. Значення інших слів слід шукати в тлумачних словниках.

Тимурівець. На початку 1940 року в СРСР серед школярів під впливом повісті А. П. Гайдара "Тимур і його команда" розгорнувся тимурівський рух. Тимурівці надавали допомогу сім'ям військовослужбовців, що пішли воювати з фашистськими загарбниками, самотнім і людям похилого віку, дитбудинкам, доглядали могили загиблих воїнів тощо. Протягом двадцяти років цей рух був дуже поширеним, і слово тимурівець знали всі.

Великий знавець нашої мови Максим Рильський підкреслював, що неологізми (новоутворення) з'являються щодня, бо щодня виникають нові поняття, явища. Неологізми протистоять історизмам, архаїзмам, але разом з ними складають пасивний словник мови. Кожен неологізм має два шляхи у динаміці лексики: так і залишитися новотвором, бути швидко забутим, пасивним або стати звичним, загальноновживаним. Саме другий шлях є тим ресурсом, що поповнює активний словник нашої мови. Важко визначити, коли неологізм перестає бути неологізмом. Як правило, слово залишається неологізмом, поки зберігається пам'ять про його появу [3, с. 97]. Вчені вважають, що неологізм втрачає ознаки новизни тоді, коли він остаточно закріплюється в активному словнику мови: дискотека, космонавт, банкомат, маршрутка, СНД, йогурт тощо.

Особливо помітно, що активно неологізми з'являються в мовленні українського народу протягом останніх двадцяти років – років становлення нашої держави. Мова функціонує в суспільстві, обслуговуючи його потреби.

При цьому вона виконує ряд важливих функцій, серед яких – номінативна (інформаційна, репрезентативна). Ця функція полягає в тому, що все пізнане людиною, дістає від неї свою назву й лише тоді існує в свідомості, тобто відбувається лінгволізація – "омовлення" довкілля [2, с. 15-16]. І ця лінгволізація не можлива без неологізмів – лексичних і семантичних.

Лексичні неологізми – це нові за змістом і звуковим оформленням слова. Вони творяться на базі словотворчих засобів нашої мови і за існуючими в ній моделями. За способом творення виділяють такі групи неологізмів:

- 1) Неологізми, що з'явилися в результаті афіксації (префіксальний, суфіксальний, префіксально-суфіксальний словотвір): захопник, барикадник, бізнесувати, майданувати, шопінгувати, снікерсувати, клонування, кавувати (пити каву), кравчиня, дедоларизація.
- 2) Неологізми, що виникли внаслідок творення різних типів складних слів: Євромайдан, Євробачення, нардеп, мегазбірка, ВЕЗ (вільна економічна зона), київрадівець.
- 3) Неологізми-запозичення: спікер, клон, інтернет, маркет, бутик, ремікс, шопінг.

Семантичні неологізми виникають тоді, коли стара звукова оболонка слова набуває нового змісту. Вважається, що цей тип – найпоширеніший і найрізноманітніший. Нове значення слова, не є довільним, воно породжується старим через асоціативні зв'язки – метафори й метонімії: розкрутити – розрекламувати, фанера – фонограма, переформувати (уряд, фракцію, бригаду), майдан, літаюча тарілка (НЛО).

Поширенню неологізмів, перехід їх до активного словника мовців сприяє усне розмовне мовлення, ЗМІ, реклама. Загальномовні неологізми використовуються в усіх стилях мовлення. Але до їх творення і вживання слід ставитися дуже обережно. Такі новотвори, як муркотячно, жив'яком, найолійніша олія, швидкогроші мають відхилення від норм українського словотвору.

Слід пам'ятати слова Ю. Шевельова: "Чи багато з тих, хто активно оперує мовою, усвідомлює, що мова перебуває сьогодні на критичному роздоріжжі не лише тому – бути їй чи не бути, а й у виборі своєї майбутньої структури, і кожний з нас, вибираючи ті чи ті слова й форми, голосує за те, якою вона буде структурно. Ми, звичайно, не уявляємо собі, наскільки кожен з нас відповідальний за те, якою буде мова майбутнього, хай у безконечно малій дозі" [4, с. 206].

Не можна обійти увагою художньо-індивідуальні неологізми – авторські новотвори, функція яких – художньо-зображальна. Їх ще називають okazіоналізмами (лат. випадковий). Зустрічаються вони тільки в художньому,

публіцистичному, інколи і в розмовному стилях. Деякі з них можуть увійти до активного словника, а інші так і залишаються авторськими новотворами. У збірці поезій Петра Білоуса "ПриСутність" є такі оригінальні новотвори, як себевідсутність, бароково (прислівник), часопростір, постпроцвітання та інші, що допомагають відчувати самотній художній світ письменника [1].

Отже, кожна епоха породжує свої неологізми. Усі слова нашої мови були колись новими. Неологізми – категорія історична, і кожен з них має свою долю. Тому різна доля чекає і на ті слова, які на сьогодні є новотворами.

Список використаних джерел

1. Білоус П. В. ПриСутність. Поезія. – Житомир, ПП "Рута", 2011 – 288 с.
2. Зубков М. Г. Сучасне ділове мовлення [текст]. – Харків: Книжковий клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2008. – 448 с.
3. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства. – Київ – Одеса: Вища шк., 1983. – 192с.
4. Шевельов Ю. Українська мова в I половині XX сторіччя (1900 – 1941). – Чернівці, 1998.
5. Шкурятяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська мова: Модульний курс: Навч. посіб. – К.: Вище шк., 2007. – 823 с.: іл.

Л. А. Шкуринська – студентка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри філології і лінгводидактики В.Ю. Підгурська

Фізкультхвилинки та "розминки-цікавинки" на уроках рідної мови у початкових класах

Сучасний урок рідної мови у початкових класах характеризується інтенсивним інтелектуальним навантаженням й вимагає від учнів концентрації уваги та значного нервового напруження. Для зняття розумової втоми і статичної напруги на уроках рідної мови слід використовувати "розминки-цікавинки" та фізкультхвилинки.

Фізкультхвилинка має стати обов'язковим елементом кожного уроку рідної мови в початковій школі. Вона включає 3–4 вправи, добре знайомі дітям і легкі для виконання. Кожна вправа виконується 3–4 рази в середньому темпі.

Тривалість фізхвилинки 2–3 хвилини. Щоб процес виконання фізичних вправ був цікавим для дітей, необхідно час від часу змінювати вправи (кожні 2–3 тижні).

"Раз" – підняти руки вгору,
"Два" – натягнутися додолу,
Не згинайте, діти, ноги,
Як торкаєтесь підлоги.
"Три-чотири" – прямо стати,
Будемо знову починати

Встаньте, діти, посміхніться,
Землі нашій уклоніться
За щасливий день вчорашній.
Всі до сонця потягніться,
Вліво, вправо нахиліться,
Веретенцем покрутіться.
Раз присядьте, два присядьте
І за парти тихо сядьте.

Сірі зайчики маленькі
(Вушка є у них довгенькі)
В лісі грались, веселились, —
Працювати вже стомились.
А щоб добре працювати,
Треба трішки пострибати.
Відпочили, розім'ялись
Й до роботи знову взялись.
Трава низенька-низенька.
Дерева високі-високі.
Вітер дерева колише-гойдає.
То направо, то наліво нахилиє.
То вгору, то назад.
То вниз нагинає.
Птахи летять-відлітають.

Всі піднесли руки – раз!
На носках стоїть весь клас,
Два присіли, руки вниз,
На сусіда подивись.
Раз! – і вгору,
Два! – і вниз,
На сусіда подивись.
Будем дружно ми вставати,
Щоб ногам роботу дати.
Раз – присіли, два – піднялись.
Хай мужніє ваше тіло.
Хто старався присідати,
Може вже відпочивати.

А учні тихенько за парти сідають.

Вище наведено фізкультхвилинки, які можна провести на уроках рідної мови в початковій школі (за матеріалами залікових уроків студентів-практикантів):

Необхідно пам'ятати, що уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес до самостійного мислення та дій. Тому дуже важливо на початку заняття створити позитивну психологічну атмосферу, яка сприятиме розвитку особистості. Дітей потрібно вразити, здивувати, зацікавити. Для вирішення цієї проблеми рекомендується використовувати "розминки-цікавинки" (мовні ігри), які замінюють організаційні моменти уроку і до того ж відіграють певну роль в

обґрунтуванні навчання. Нижче пропонуємо окремі зразки "розминок" (за матеріалами залікових уроків студентів-практикантів):

- **"Числівник"**. Із загадок і скоромовок випишіть числівники. *У Марини два коти – повна хата муркоти; Десять жвавих горобців приземлились на посів; Один лє, другий п'є, третій росте. (Дощ, земля, трава); Перший я приніс весну, розбудив усе від сну. Заспіваю під вікном, люди звуть мене ... (шпаком); Брат промовив до сестрички: "Он стрибає три синички, а як зловиш ти одну – скільки лишиється їх, ну!?"*

А знаєте, учні, що числівник "сорок" спочатку був іменником, який мав значення "мішок". Це справді був мішок, у якому вміщувалося рівно 40 шкірок соболів чи білок, бо саме стільки їх ішло на пошиття однієї шуби. Зашитий і запечатаний сорок із вказаною кількістю шкірок за часів Київської Русі служив грошовою одиницею. Від слова "сорок" пішла назва "сорочка" (очевидно тому, що вона схожа на мішок).

- **"Зайве слово"**. Назви зайве слово. Поясни, чому ти так вважаєш?

- Щука, карась, окунь, черепаха..

- Сашко, Сергійко, Миколка, Оленка.

- Заєць, лось, кабан, вовк, корова.

- **"Відгадайте"**. Складіть слово з перших звуків назв: *гринджоли, альбом, вертоліт, автобус (тава).*

А знаєте, діти, що в літері "Г", яку раніше називали "Дигама", своєрідна доля. Вона позначає звук [Г], який років двісті – триста тому на письмі передавався двома літерами – кг. У 30-х роках минулого століття літеру "г" з української абетки було безпідставно вилучено. Але звук [Г] вперто продовжував "жити" в багатьох словах, у тому числі й у ласкавому слові "агу" – одному з перших слів, яке промовляють до немовлят. Лише в 1990 році "Г" було реабілітовано, і вона зайняла п'яте місце в українській азбуці.

- **"Група слів"**. Учитель пропонує ряд слів (можна для груп із 4–6 учнів), які необхідно використати для побудови зв'язного тексту. Багато з них, на перший погляд, ніяк не пов'язані за змістом, але їх необхідно об'єднати в невеликий текст.

Наприклад:

- хлопчик, дерево, олівець, ведмідь, озеро;

- хмарка, береза, зайчисько, мотузка, мисливець;

- листя, осінь, джерельце, турпохід.

- **"Юний поет"**. Складіть вірші зі словами: **осінь, листя, дощ.**

Наприклад:

*Осінь наступає,
листя шелестить,
дощик сипле рясно.
Проганяє всіх...*

- **"Хвилинка-цікавинка"**. Пригадайте, чого в навколишньому середовищі є три? (3 ока у світлофора, 3 місяці в кожній порі року, 3 пелюстки в проліска, три сторони, вершини й кути в трикутника, три сторони світу в казках, Герб України — тризуб, назва тварини — тритон). Це число часто зустрічається в змісті казок (три бажання, троє братів, три загадки, три завдання) та в назвах "Три брати і кицька" (українська народна казка), "Три нагороди за гостинність" (українська народна казка), "Три товстуни" (Ю. Олеша), "Троє поросят" та ін. В Україні є три символи держави — Герб, Гімн і Прапор. Цікаво: ріст кенгуру — 3 метри, його маляти — 3 см.
- **"Цікавинка"**. Пропонується розповідь, що містить у собі пізнавальний матеріал. Наприклад:

Учитель:

Учні:

- *Діти, чи знаєте ви, хто як Так, знаємо.
спить?*

- *Як спить зайчик?*

Зайчик спить лежачи.

- *Як спить курка?*

Курка спить сидючи.

- *Як спить чапля?*

Чапля спить стоячи.

- *А як спить кажан?*

*Кажан спить, висячий донизу
головою.*

"Поміркуйте".

— Що знаходиться в середині "школи"? (о)

— Чим закінчується і "зима", і "весна"? (а)

— Чим закінчується і "вечір", і "ніч"? (приголосним)

— Чого багато має "золото", менше має "озеро", ще менше має "море" і зовсім не має "річка"? (о).

"Закресли букву". Утворіть нові слова, закресливши одну букву:

Світання, рукав, роса, грак, плуг, краса, огірки, кротик, ірис, єноти.

Отже, використання фізкультхвилинок та "розминок-цікавинок" на уроках рідної мови в початкових класах є ефективним засобом підвищення уваги дітей та поліпшення засвоєння ними навчального матеріалу. Після проведення фізкультхвилинки та "розминки-цікавинки" учні стають більш активними, їхня увага активізується, з'являється зацікавленість у подальшому засвоєнні знань.

Г. Ю. Єфімова – студентка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики Голубовська І. В.

Вивчення малих фольклорних жанрів на уроках літературного читання в початковій школі

Українська усна народнопоетична спадщина для дітей – це колективний набуток поколінь наших предків. На думку Костянтина Ушинського, фольклорні форми – "кращий засіб привести дитину до живого джерела народної мови" [5]. **Мета статті** – визначити ефективні засоби й прийоми роботи над вивченням малих фольклорних жанрів (прислів'їв, приказок та загадок) на уроках літературного читання в початковій школі.

Іван Франко вважав прислів'я та приказки "багатим і важним скарбом у скарбниці нашої мови, її коштовними перлинами" [3, с. 116]. Як відомо, прислів'я в художній формі виражає народне судження про життєві явища; приказки ж не містять повчання, а лише констатують певний факт. За своєю суттю прислів'я та приказки – узагальнена пам'ять наших предків, невичерпне джерело мудрості й досвіду. К. Ушинський, вважаючи фольклор потужним засобом виховання в дітей почуття любові до рідного краю та свого народу, особливу увагу звертав саме на прислів'я. Автор "Рідного слова" відзначав: "...прислів'я тим саме хороше, що в ньому майже завжди, не зважаючи на те, що воно коротше пташиного носа, є те, що дитині належить збагнути: становить маленьку розумову задачу, цілком по дитячих силах" [5].

Роботу над опрацюванням змісту прислів'їв і приказок можна починати ще з 1-го класу. На нашу думку, для обговорення тут доцільно використовувати такі тематичні групи вказаних жанрів: твори про пори року; про явища природи; про взаємини між людьми. Другокласникам варто запропонувати самостійно дібрати зразки народної мудрості; завчити напам'ять самостійно підготовлені прислів'я на задану тему. У 3-му класі вчитель може ускладнити роботу над прислів'ями та приказками: крім заучування і тлумачення змісту, особливу увагу слід звернути на будову прислів'їв. Четверокласники вже спроможні самостійно дібрати прислів'я до казки чи оповідання [1, с. 30].

Пропонуємо такі додаткові види роботи з прислів'ями:

1. *Створення власних прислів'їв за аналогією з фольклорними.*
Наведемо приклади "прислів'їв", складених учнями 3-го класу: "Той має розум,

хто не починає, а закінчує", "Учений не той, хто народився, а хто навчився", "Добре слово, мов те сонечко, зігріє".

2. *Підбір літературних або фольклорних цитат, подібних до прислів'їв.* Програмні літературні тексти дають багатий матеріал для такого типу завдань. Учитель пропонує школярам знайти афористичні вислови в тексті. Наприклад, останні рядки болгарської казки "Виноград і змія" за формою і змістом схожі на прислів'я: "Коли щось робиш, думай і про наслідки". Чи в оповіданні "Молодець проти овець" А. Григорука відбувається явище трансформації фразеологізму, бо в загальновідоме прислів'я додано власне ім'я: "Наш Дениско молодець проти овець, а проти молодця – сам вівця". Можна наголосити на тому, що таким чином перероблений вислів набуває деякої конкретики й адресності порівняно з більш узагальнюючим першоджерелом. В оповіданні Василя Сухомлинського "Красиві слова і красиві діла" (4 клас) надзвичайно глибокі останні рядки звучать, як прислів'я: "Гарні не красиві слова. Гарні – красиві діла".

3. *Визначення ідеї твору у формі прислів'я* [4, с. 20]. Такий вид роботи розвиває творчі здібності учнів, привчає їх чітко й влучно виражати свої думки. Так, аналізуючи оповідання "Кінь утік" Василя Сухомлинського, четверокласники можуть визначити головну думку твору прислів'ями: "Друзі пізнаються в біді", "Хто в скрутний час поміг, той другом буде кожному мить". Працюючи над фольклорною казкою "Кривенька качечка", учні висловили головну думку за допомогою прислів'їв "За добру справу не жди винагороду", "Добре роби людям, добре буде і тобі". При обговоренні байки Леоніда Глібова "Лебідь, Щука і Рак" діти підібрали такі прислів'я: "Праця людей в згоді половина успіху", "Умій і слухати, умій і говорити".

4. *Пошук прислів'я на задану тему.* Розмірковуючи над сутністю добра, учні 3-го класу згадали прислів'я: "Зробив діло – гуляй сміло", "Від теплого слова й лід розтане", "Хочеш собі добра, не роби нікому зла", "Добре роби, добре й буде".

Окрім згаданих видів робіт, можна застосовувати й такі ефективні завдання:

- підбір прислів'я – заголовку до твору;
- переказування твору з використанням прислів'я;
- складання плану з використанням прислів'їв;
- читання уривку з твору як ілюстрацію до певного прислів'я;
- підбір прислів'я до певного епізоду з твору;
- інсценування прислів'я;
- добір прислів'я до певної ілюстрації [1, с. 34].

Юні читачі полюбують ще один різновид малої фольклорної прози – загадку. Цей жанр у метафоричній формі, за допомогою натяків, подає певні відомості про предмети та явища, які треба впізнати. Давньоримський оратор Марк Фабій Квінтіліан вважав загадку "дуже темною й неясною алегорією" [2, с. 62]. Такі твори розвивають кмітливість, спостережливість, образне мислення.

Молодшим школярам подобається *складати загадки*. Готуючи дітей до цього виду завдань, учитель попервах має наголосити на жанрово-родовій специфіці твору. Зокрема, варто пояснити певні структурно-змістові ознаки: у загадці або називається інший предмет, схожий на той, що потребує відгадки, або описуються риси прихованого предмета. Тому під час підготовки до складання загадки наставник пропонує дітям "розкодувати" кілька творів, щоб зрозуміти їх будову. Школярі мають відгадати та проаналізувати такі фольклорні зразки, в яких найвиразніше виявляються специфічні жанрові особливості: 1) називається не сам предмет, а схожий на нього; 2) вказуються найяскравіші риси цього предмета, напр.: 1. *Маленькі звірятка, сіренькі шубки, чорненькі оченята, гостренькі зубки (Миші)*.

Потім діти розглядають предмет або його зображення, прагнучи віднайти головні властивості цього предмета. На думку Ельзи Пелешок та Тетяни Шевчук, складання загадок допомагає учням набути вміння виділяти найсуттєвіші ознаки предмета, порівнювати його з іншими, схожими, знаходити найбільш влучні, виразні словесні засоби [4, с. 21].

Отже, важко переоцінити значення народнопоетичної спадщини в цілому й малого фольклорного епосу зокрема. Належним чином організована робота над вивченням малих фольклорних жанрів на уроках літературного читання в початковій школі удосконалює в учнів зв'язне мовлення, розвиває їх уяву й логічне мислення, виховує любов й повагу до рідного слова.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика викладання української мови в початковій школі / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2008. – 318 с.
2. Матяш І. Малі епічні жанри фольклору / І. Матяш. – К. : Ред. загальнопед. газ., 1996. – 76 с.
3. Омельченко В. Л. Педагогіка : підручник / В. Л. Омельченко. – К. : Основа, 2007. – 204 с.
4. Пелешок Е. Х., Шевчук, Т.О. Робота з прислів'ями та загадками на уроках українського читання в початкових класах // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2001. – № 8. – С. 32–34.

5. Ушинский К. Д.. Родное слово. Книга для учащихся : Собрание починений / Ушинский К. Д. – М., 1974. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : OCR Biografia.Ru<http://www.biografia.ru/arhiv/107.html>

Є. С. Смаль – студентка ННІ педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики Голубовська І. В.

Народна казка як засіб естетичного виховання на уроках української мови в початкових класах

Відповідно до чинної програми з української мови для 1-4-их класів загальноосвітніх навчальних закладів, мовне навчання має бути спрямоване на формування соціокультурної компетентності, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання [1].

Безсумнівно, естетичне виховання має велике значення у процесі становлення особистості. Здатність відчувати, сприймати, розуміти, усвідомлювати і творити прекрасне – це ті специфічні прояви духовного життя людини, що свідчать про її внутрішнє багатство. Саме естетичне виховання спрямоване на формування здатності сприймати дитиною прекрасне в навколишньому середовищі й мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті й у художній творчості. **Мета нашої статті:** визначити, яким чином українська фольклорна казка може сприяти естетичному вихованню учнів початкових класів на уроках рідної мови.

Як відомо, народні казки – це вигадані оповідання, які передаються протягом багатьох століть із покоління в покоління, тому вони ввібрали в себе найгуманніші людські бажання, мрії, народну мораль, ідеали краси. Казкові оповідання доносять до нас досвід життя, мудрість багатьох поколінь, відображають цілий світ поетичної вигадки нашого народу [2, с. 90].

Варто наголосити на потужному естетичному потенціалі казки як твору фольклорного мистецтва, що виражається на різних рівнях: ідейно-тематичному, сюжетно-фабульному, мовностилістичному тощо. Так, твори такого жанру дають яскраве уявлення про прекрасне й потворне. Герой

української казки зображується своєрідно: наголошується на його душевній красі (скромність, чуйність, доброта, готовність прийти на допомогу), він протистоїть злу, детальний опис його зовнішності відсутній, навпаки, іноді його справжня подоба приховується за потворним виглядом ("Царівна-жаба", "Про ужа-царевича та його вірну жону") [3, с. 11].

За спостереженням Л. Дунаєвської, особливо привабливі в казках образи дівчат і жінок – чесних, працьовитих, сміливих, які не коряться зміям, Коцієві й часом виконують за героя всі неймовірної складності завдання. Бачимо тут і мудрих порадиць-віщунок – володарок стихії, лісу [4, с. 13]. Спостерігаючи за такими героями, діти зможуть сформувавши для себе власний ідеал істинної краси. Школярі повинні зрозуміти, що головне в людині – не зовнішня врода, а внутрішня краса. Українська фольклорна казка уславлює моральні чесноти, які роблять людину по-справжньому гарною: доброту, вірність, щирість, душевну чистоту. І, навпаки, народ засуджує тих, хто несе у світ зло, ненависть, агресію, жорстокість, зраду.

Заслугує на уваги й самотня мова народної казки – метафорична, образна, із специфічними художніми засобами і прийомами. Власне, високохудожня фольклорна мова сама по собі вже є носієм справжньої краси й досконалості, викликаючи в дітей естетичне захоплення довершеністю материнської мови. Крім того, казки вчать малят норм людського спілкування, етикетних формул ввічливого звертання, висловлювання прохання, шанобливого ставлення до старших ("вклонився в пояс", "Здрастуй, кумасю, хліб та сіль" [5, с. 33]. На нашу думку, доречне застосування прикладів із фольклорних творів на уроках української мови може стати не тільки важливим засобом виховання в дітей любові до рідної мови, а й викликати у школярів стан душевного піднесення від усвідомлення її незвичайної краси. Крім того, тексти казок дають матеріал і для формування в учнів таких значимих чеснот, як: грічність, люб'язність і привітність.

Пропонуємо розроблені нами завдання для роботи з казкою, які можна застосовувати на уроках української мови в початкових класах:

1. Переробити початок або кінець казки. Наприклад, розповісти про мирне життя звірів у рукавичці (казка "Рукавичка").
2. Змінити сюжет казки, наділивши негативних героїв позитивними рисами характеру. Наприклад, розповісти, як змінився б сюжет казки "Вовк і семеро козенят", якби Вовк був хоч трошки добрішим".
3. Інсценізація казки. Варто інсценізувати уривки, де відображається гарне ставлення персонажів один до одного або де змальовані певні правила спілкування, а також уживаються формули мовленнєвого етикету.

4. Завдання "До якої казки приказка?" Пригадати, яких українських народних казок стосуються ці приказки:

- Не копай яму ближньому, бо й сам у неї впадеш ("Телесик");
- Хто боїться, тому в очах двоїться ("Пан Коцький");
- І від малого користь буває ("Ріпка");
- Ти – мені, а я тобі ("Сірко");
- Що упало, то пропало ("Курочка Ряба");
- Не силою, так хитрістю ("Їжак та Заєць");
- Де незгода, там часто шкода ("Лебідь, Щука і Рак");
- Слова ласкаві, та думки лукаві ("Колобок");
- Хоч у тісноті, та в злагоді ("Рукавичка");
- Як гукнеш, так і відгукнеться ("Лисичка і Журавель").

На нашу думку, такі типи завдань розвивають в дітях творчу уяву, уважне ставлення до мови фольклору, формують навички усного мовлення, почуття гумору, природній потяг до спілкування.

Отже, казка як жанр фольклору є результатом духовної праці багатьох віків і надзвичайно цінним культурним надбанням українського народу: пронизаний гуманними і волелюбними ідеями, розвиває і підносить все, що є доброго і гарного в людській душі, плекає почуття краси, виховує національну свідомість [5, с. 20]. Поза всяким сумнівом, робота над фольклорною казкою розширить уявлення юних читачів про навколишній світ; сформує їх мистецький смак; збагатить мовлення дітей яскравими конструкціями.

Список використаних джерел

1. УКРАЇНСЬКА МОВА. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів для 1-4 класів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/navchalni_programu/2012/ukr/01_ukr.pdf)
2. Довідник молодшого школяра з читання: навч. посіб. / О. В. Вашуленко. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 160 с.
3. Рідне слово. Українська дитяча література : хрестоматія : у 2 кн. / [упоряд. Д. Варавкіна, А.І. Мовчун, М.Ф. Черній]. – К. : Лібідь, 1999. – Кн. 1 – 400 с.
4. Українські народні казки : для мол. та сер. шк. віку / [упоряд. та передм. Л. Ф. Дунаєвської]; мал. В. Г. Мельниченко; худож. оформл. К. І. Сулими. – 3-тє вид. – К. : Веселка, 1990. – 271 с.: іл.
5. Науменко Т. Морально-естетичне виховання школярів засобами дитячого фольклору / Т. Науменко // Початкова школа. – 2008. – № 6. – С. 19–21.

З. І. Лані – студентка педагогічного факультету
Мукачівського державного університету;
науковий керівник – кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філології і лінгводидактики Голубовська І. В.

Вивчення творчості Ліни Костенко на уроках літературного читання в початкових класах

Читаючи з учнями початкових класів твори української літератури, педагог має звернути увагу на індивідуальний стиль митця, на проблематику його творів, дослідити мовновиражальну майстерність автора. У чинній програмі з читання важливе місце відведено творам Ліни Костенко, видатної письменниці сучасності. Мета нашої статті полягає в дослідженні доробку Ліни Костенко для дітей на літературознавчих та лінгвометодичних засадах.

Юним читачам Ліна Костенко адресувала низку творів, найкращі з яких увійшли до чинної навчальної програми з літературного читання в початковій школі. Власне, поезія Ліни Василівни супроводжує учнів молодших класів протягом усіх чотирьох років навчання. Уже в післябукварний період першокласники читають вірш "Піднімає джміль фіранку".

У другому класі вчителі можуть працювати за підручниками "Літературне читання" Олександрі Савченко та "Літературне читання" Віри Науменко. Аналіз змісту названих навчальних видань показує, що і в першому, й у другому вміщені твори Ліни Костенко: "Синички на снігу", "Пряля", "Бузиновий цар", "Берізки по коліна у воді", "Перекинута шпаківня", "Білочка восени", "Баба віхола", "Соловейко застудився".

Третьюкласники вивчають поезії "Вже брами літа замикає осінь", "Соловейко застудився", "Шипшина важко віддає плоди", "Польові дзвіночки". Учні четвертого класу пропонується вірш "Здивовані квіти".

Як відомо, поезія **"Бузиновий цар"** (2 клас) дала назву найвідомішій збірці Ліни Костенко для малят, що побачила світ 1987-го року. Вірш відтворює чарівний світ дитячої фантазії. Авторка виявляє тонке розуміння конкретно-образного мислення молодших школярів: учні ідентифікують самих себе з маленьким героєм твору. Бабуся застерігає онука не ходити до саду, адже там мешкає гнівливий бузиновий цар. Вигаданий страховидний персонаж змальований у традиціях фольклорної казки:

*Очі різні, брови грізні,
Кігті в нього, як залізні,
Руки в нього хапуни –
Так і схоплять з бузини! [1, с.109].*

Натомість дитина намагається перебороти власні страхи, у своїй уяві позбавивши суворого тирана його моторошних рис:

Очі в нього не страшні.

На пеньочку, як на троні,

Він сидить собі в короні [1, с.109].

На нашу думку, при аналізі цього вірша вчитель має звернути особливу увагу на різні інтонації при описах. Потрібно у взірцевому читанні показати цю відмінність, що сприятиме формуванню в дітей якості усвідомленого та виразного читання.

Вірш **"Синички на снігу"** виховує патріотичні почуття. Попри мініатюрний обсяг (поезія нараховує всього 4 рядки) твір порушує важливі проблеми. Уже з перших рядків *"Синиці голодом намлілись"* [1, с. 79] авторка відтворює глибину страждань бідолашних пташок. Як відомо, слово "намлілись" означає "намучитися". Тож згаданий виразний образ виступає додатковим засобом відтворення непростого існування героїнь поезії. На перший погляд, відмова синичок від благодатного вирію виглядає немислимою. Однак холодні й голодні пташки ніколи не полетять до теплих країв, бо *"батьківщини ж там нема"* [1, с. 79]. Завдання вчителя – допомогти учням зрозуміти алегоричний зміст вірша: попри будь-які негаразди та проблеми, найдорожчою для кожного з нас є рідна земля.

Віра Науменко в підручнику "Літературне читання 2 клас" присвячує творчості Ліни Костенко окремий розділ. Учні пропонуються для вивчення твори "Білочка восени", "Баба віхола", "Пряля", "Соловейко застудився". Так, у поезії **"Білочка восени"** зображується запопадлива господиня, яка старанно готується до прийдешніх холодів:

На гіллячках, на тоненьких,

Поки день ще не погас,

Сироїжки та опеньки

Сушить білка про запас [2, с. 81].

Після вивчення поезій Ліни Костенко "Баба віхола" та "Пряля" Віра Науменко пропонує другокласникам порівняти ці поезії з фрагментом прозового твору Івана Нечуя-Левицького. Таке завдання розвиває увагу дітей, учить їх виділяти спільні й відмінні ознаки лірики й епосу.

Серед поезій Ліни Костенко, які є в чинній програмі для 3-го класу, зупинимося на творі **"Вже брами літа замикає осінь..."** На нашу думку, названий вірш насамперед приваблює читачів надзвичайно яскравими мовностилістичними засобами. Доречно застосовані алітерації та асонанс *"Серпень випустив серп"; "Осінь, ось вона, осінь! / Осінь, ось вона, ось!"* [3, с. 248]; риторичне питання *"Де ти, літо, поділось, куди подалось?"* [3, с. 248];

метафора та персоніфікація *"Вже брами літа замикає осінь..."* [3, с. 248] – усі згадані засоби і прийоми допомагають відтворити елегійний настрій, який охоплює ліричного героя в момент прощання з літньою порою. Отже, аналізуючи названий твір, педагог має звернути увагу дітей на засоби словотворчого увиразнення мовлення.

Поезія **"Здивовані квіти"** (4 кл.) своєрідно перегукується з аналізованим вище твором. Якщо у вірші *"Вже брами літа замикає осінь..."* ми прощаємося з любим літечком, то у *"Здивованих квітах"* зміна пір року відбулась настільки блискавично, що це дуже складно досягнути: *"Тільки вчора було ще влітку, / а сьогодні вже восени!"* [3, с. 248].

На уроках позакласного читання в 4-му класі ми пропонуємо вивчити вірш Ліни Костенко **"Кольорові миші"**. Історія обдарованої дівчинки Ані, яка виготовляла з листочків різнобарвних мишей, є прикладом боротьби творчої індивідуальності з буденністю. У поезії доречно застосовані засоби словесного живопису:

*Був сірий день. І сірий був сусід.
І сірий стіл. І сірі були двері.
І раптом нявкнув кольоровий кіт.
Залив чорнилом вирок на папері* [4].

Таким чином, Ліна Костенко розширює уявлення юних читачів про навколишній світ; формує їх мистецький смак; збагачує мовлення яскравими конструкціями й лексичними новотворами. Дуже добре, що з перших кроків у школі діти мають змогу долучитися до високої поезії.

Список використаних джерел

1. Савченко О.Я. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / Олександра Яківна Савченко. – К. : Освіта, 2012. – 160 с.
2. Науменко В.О. Літературне читання : укр. мова для загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. Мовою : підручник для 2-го кл. / Віра Науменко. – К. : Генеза, 2012. – 160 с.
3. Мовчун А. І., Варавкіна З. Д. Рідне слово. Українська дитяча література : у 2 кн. / А. І. Мовчун, З. Д. Варавкіна. – К. : Арій, 2007. – Кн. 2. – 656 с.
4. Костенко Л. Кольорові миші / Л. Костенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // bukvoid.com.ua/ library/lina_kostenko/ kolorovi_mishi/](http://bukvoid.com.ua/library/lina_kostenko/kolorovi_mishi/)

Надруковано з оригінал-макета автора
Підписано до друку 26.03.14. Формат різнографічний.
Ум. друк. арк. 8.0. Обл. вид. арк. 6.2. Наклад 30.
Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ № 10 від 07.12.04 р.
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua