

Міністерство освіти і науки України
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Навчально-науковий інститут педагогіки
Кафедра лінгвометодики та культури фахової мови
Експериментально-тематичний центр навчальної та науково-дослідницької діяльності

Проблеми і перспективи формування лінгвокультурної особистості засобами рідного слова



Збірник наукових праць

(до 35-річчя кафедри лінгвометодики та культури фахової мови)

Житомир - 2016

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 8 від 25 березня 2016 р.)

Рецензенти:

Собко В. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка; **Кучерук О. А.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Лавриненко Н. В.** – вчитель-методист, директор загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 м. Житомира.

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, завідувач кафедри лінгвометодики та культури фахової мови, директор Експериментально-тематичного центру навчальної та науково-дослідницької діяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Підгурська В. Ю.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Голубовська І. В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Беседовська І. В.** – викладач-методист ВКНЗ "Коростишівський педагогічний коледж імені І. Я. Франка"; **Проботюк О. Д.** – заступник директора з навчально-методичної роботи, вчитель української мови та літератури загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 м. Житомира.

Відповідальні за випуск:

Климова К. Я. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгвометодики та культури фахової мови, директор Експериментально-тематичного центру навчальної та науково-дослідницької діяльності Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Гордієнко О. А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка; **Чупріна О. В.** – асистент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Проблеми і перспективи формування лінгвокультурної особистості засобами рідного слова: збірник наукових праць (до 35-річчя кафедри лінгвометодики та культури фахової мови) / За ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 238 с.

У збірнику вміщено статті, присвячені проблемам методики навчання української мови та літератури в системі вищої, професійно-технічної та шкільної освіти; різним аспектам підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування, а також питанням формування культури сценічного мовлення у студентів ВНЗ та школярів.

Статті відомих на Житомирщині та за її межами науковців, викладачів, учителів-словесників та студентів, які проводять наукові дослідження у філологічній та лінгвометодичній площинах, спрямовані на розвиток творчої україномовної особистості. Матеріали книги цікаві для освітян, студентської, учнівської молоді та всіх, хто не байдужий до рідного слова.

ЗМІСТ

Від редакції. Поріг зрілості, або 35 навчальних років у нас за плечима (ліричний відступ щодо ювілею кафедри).....6

Частина 1. Проблеми методики навчання мови та літератури в системі освіти (теоретичні засади та практична площина)

Гордієнко О. А. Актуальні проблеми викладання зарубіжної літератури для дітей у контексті діалогу культур.....13	13
Проботюк О. Д. Формування мовної особистості сучасного вчителя та учня в україномовному просторі.....16	16
Максимець Н. Ф. Шляхи формування мовної особистості в процесі навчання української мови та літератури.....20	20
Пустохіна В. І. Культурологічний підхід у системі літературної освіти старшокласників.....24	24
Голубовська І. В. У пошуках життєвої мудрості: казка Лесі Українки "Біда навчить".....27	27
Підгурська В. Ю. Формування культури професійного мовлення студентів засобами вправ та завдань на переклад.....29	29
Дідко І. С. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу.....35	35
Жидецька О. О. Використання проектних технологій у процесі формування українськомовної комунікативної компетентності в майбутніх секретарів керівника.....38	38
Беседовська І. В. Запозичення в українській педагогічній терміносистемі.....40	40
Олексюк О. П., Усатий В. Д. Символіка дівочої коси в українській обрядовості.....47	47
Масловська М. В. Народознавчий аспект у дошкільній мовній освіті.....50	50
Усатий В. Д., Усатий А. В. Українознавча спадщина Івана Франка у контексті рідномовної освіти майбутніх учителів.....53	53
Гаращук К. В., Гаращук Л. А. Лексико-стилістичні особливості малої прози Вільяма-Сомерсета Моєма в лінгвокультурній площині.....61	61
Марущак О. М. Контроль аудіативних умінь молодших школярів (за матеріалами дитячого періодичного видання "Джміль").....65	65
Гудзь Н. О., Кузьменко О. Ю. Роль критичного мислення в навчанні рідної мови та літератури.....70	70
Самойленко Ю. П. Особливості використання проблемно-пошукових завдань в освітньому процесі.....73	73
Заблоцька О. О. Організація ігрової діяльності учнів початкових класів.....78	78
Чупріна О. В. Застосування мультимедійних комунікативних завдань на уроках української мови в початкових класах.....81	81

Частина 2. Формування культури сценічного мовлення у студентів ВНЗ та учнів

Климова К. Я. Формування навичок сценічного мовлення у студентів класичного університету в контексті творчого розвитку особистості.....	85
Климов І. В. Ознайомлення учнів з історією українського театрального мистецтва на заняттях з художньої культури.....	88
Грибан Г. В. Стимулювання пізнавальної активності особистості засобами художнього слова.....	91
Пустохіна Є. Ф. Використання епістолярної спадщини письменників як засіб формування інтересу учнів до літератури.....	94
Гаращук К. В., Гаращук Я. О. Формування лінгвокультурної особистості засобами зарубіжної дитячої літератури.....	96
Мельничук Г. О. Проблеми і перспективи формування лінгвокультурної особистості засобами рідного слова.....	100
Шевцова Л. С. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування навичок зв'язного мовлення	103
Маліновська Т. В. Формування творчих здібностей учнів засобами рідного слова.....	106
Підлужна Г. В. Розвиток емоційної сфери молодших школярів засобами ліричних віршів.....	109
Міцик І. Е. Позитивна мотивація молодших школярів на уроках української мови та літературного читання як один із засобів формування лінгвокультурної особистості.....	111

Частина 3. Наукові дослідження майбутніх учителів у лінгвометодичній площині

Мацюк О. Розвиток творчої діяльності молодших школярів на уроках літературного читання.....	116
Попадюк Н. Використання ТЗН для розвитку мотивації молодших школярів на уроках літературного читання.....	119
Пейс А. Формування патріотизму в молодших школярів на уроках літературного читання.....	122
Михалюк Н. Вивчення міфології на уроках літературного читання в початковій школі.....	126
Сетнік В. Діалогічні методи навчання на уроках української мови в початкових класах.....	128
Курильчук Н. Власномовні українські терміни в педагогічній термінології.....	132
Костриця А. Спостереження й аналіз уроку як важлива складова професійної підготовки вчителя-класовода.....	137
Черкавська Н. Лінгвометодичні засади використання дидактичних ігор на уроках української мови у 2 - 4-х класах.....	140

Радчук Т. Словникова робота на уроках читання в 3 – 4 класах.....	143
Остапчук О. Особливості навчання ліворуких першокласників каліграфічного письма.....	147
Мацюк О. Формування комунікативної компетентності молодших школярів з урахуванням умов українсько-російської двомовності.....	151
Шкабара С. Розвиток зв'язного мовлення учнів 3 – 4 класів у процесі вивчення казок.....	155
Пушкалюк Т. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів з використанням інноваційних технологій.....	159

***Поріг зрілості, або 35 навчальних років у нас за плечима
(ліричний відступ щодо ювілею кафедри)***

Кафедра (як і загалом - університет) для мене - це передусім люди, цікаві, оригінальні, сумлінні, залюблені у свою справу. Відтак кафедра лінгвометодики та культури фахової мови (а мені відомі й інші історичні назви цієї кафедри) сприймається як життєва і науково-педагогічна мозаїка біографій моїх колег, з якими зустрічався, спілкувався, а це значить, що і вони увійшли у моє життя своєю самобутністю. 35 років - це зрілий прекрасний вік, коли багато чого зроблено і ще багато чого хочеться зробити. Кожному бажаю професійної реалізації, а понад усе - комфорту у душі, родині, суспільстві.

***Петро Васильович Білоус - доктор філологічних наук,
професор кафедри українського літературознавства
та компаративістики
Житомирського університету імені Івана Франка***

Почнемо розповідь про колектив кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка з історичного екскурсу. Кафедра виділилася як структурний підрозділ факультету підготовки вчителів початкових класів у 1981 р. зі складу кафедри педагогіки і методики початкового навчання та тривалий час мала назву "Кафедра мови з методикою викладання в початкових класах". У зв'язку з розробкою нових філологічних, лінгвометодичних навчальних дисциплін для нефілологічних факультетів та ННІ університету, а також розширенням кола наукових інтересів професорсько-викладацького складу, наш колектив з 2014 р. йменується "Кафедра лінгвометодики та культури фахової мови". Першим завідувачем був доцент О. М. Кулюкін. Потім цю посаду обіймали доценти С. І. Гужанов, П. Ф. Романюк, Л. І. Бондарчук, Л. М. Міненко, В. Ю. Підгурська. Понад 10 років кафедрі очолює доктор педагогічних наук, професор К. Я. Климова. У різні роки тут працювали доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України М. С. Вашуленко, доценти О. М. Мельничайко, М. Д. Карп'юк, Г. Т. Малькевич, Е. Х. Пелешок, старший викладач Л. А. Маковський, викладачі Н. Д. Охріменко, Т. О. Шевчук, О. А. Левківська. Колектив кафедри завжди спрямовував свою науково-методичну та навчально-виховну діяльність на розвиток лінгводидактики і філології, на формування мовної комунікативної та методичної професійних компетенцій майбутніх працівників сфери освіти — студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

Отже, 2016-й рік для колективу – ювілейний, тридцять п'ятий. Працюючи з молоддю, ми завжди відчуваємо себе юними, хоча середній вік наших викладачів – 48 років. Отже, достатньо ще і сили, і досвіду, та й життєвої мудрості вистачає у кожного. На сьогодні у складі кафедри працює 9 штатних викладачів та співробітників (1 професор, 5 доцентів, 2 асистенти, 1 старший

лаборант). З них 1 має вчений ступінь доктора педагогічних наук (К. Я. Климова), 4 — вчений ступінь кандидата педагогічних наук, теорія та методика навчання (українська мова) — доценти Підгурська В. Ю., Підлужна Г. В., Усатий В. Д., Гордієнко О. А., 1 — вчений ступінь кандидата філологічних наук (доцент Голубовська І. В.). Завершують написання кандидатських дисертацій асистенти кафедри О. М. Марущак та О. В. Чупріна. Колектив кафедри забезпечує викладання 25 дисциплін у навчально-науковому інституті педагогіки, в інституті іноземної філології, на соціально-психологічному, фізико-математичному, природничому, історичному факультетах та на факультеті фізичної культури і спорту. Окрім того, викладачі кафедри працюють у центрі післядипломної освіти та довузівської підготовки. Навчально-виховний процес здійснюється відповідно до навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки України. У кабінетах кафедри (ауд. 602, 604) представлені шкільні підручники та навчальні посібники для ВНЗ з української мови і культури мовлення, літературознавства, з методики навчання української мови в початкових класах, словники та довідники, оформлено інформаційні стенди "Сучасна філологія та лінгводидактика в іменах", "Культура української мови — історія та сучасність". Унікальними є експонати та екстер'єр навчальної аудиторії-музею з народознавства "Українська хата", де проводяться екскурсії для гостей міста й області, для учнів ЗОШ.

Бібліотека кафедри систематично поповнюється навчально-методичними виданнями викладачів кафедри. Щорічно публікується більше 20 наукових статей. Кафедра має достатній обсяг навчально-методичного матеріалу на електронних носіях, який використовується у роботі зі студентами в комп'ютерному класі. У доробку викладачів кафедри навчально-методичні посібники для дистанційної форми навчання (автори — професор К. Я. Климова, доцент І. В. Голубовська). У кабінеті кафедри наявні відеозаписи уроків української мови і читання (проведених кращими учителями Житомирщини) та виховних заходів з українознавства. Постійно оновлюється експозиція стенду, що демонструє новинки науково-методичної літератури, збірники матеріалів щорічних всеукраїнських та регіональних викладацько-студентських конференцій та семінарів, проведених кафедрою. Члени кафедри беруть активну участь у підготовці матеріалів кафедри до методичних ярмарків в університеті. На базі кафедри з 2012 року працює Експериментально-тематичний центр навчальної та науково-дослідницької діяльності ЖДУ ім. І. Франка (за підтримки НАН та МАН України).

До Міжнародного Дня рідної мови та Дня української писемності випускаються стіннівки науково-популярного змісту, проводиться конкурс серед студентів "Її величність грамотність". Гарною традицією стало проведення викладачами кафедри конкурсу читців (професор Климова К. Я., доценти Голубовська І. В., Гордієнко О. А.), Андріївських вечорниць (доценти Підгурська В. Ю., Усатий В. Д.), Шевченківських днів (доцент Голубовська І. В., асистенти Марущак О. М., Чупріна О. В.). Кафедра виступає

організатором проведення першого туру Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності "Початкова освіта".

Наукова робота з майбутніми бакалаврами та магістрами спрямована на формування креативності педагогів: доценти кафедри керують написанням курсових та кваліфікаційних робіт з лінгвометодики. Щорічно студенти ННІ педагогіки успішно беруть участь у Всеукраїнському конкурсі наукових робіт.

Кафедрою лінгвометодики та культури фахової мови укладено договір з науково-методичним центром управління освіти Житомирської міської ради з метою реалізації спільної науково-методичної та виховної діяльності. Традицією стало проведення спільних науково-методичних семінарів за участю кафедри лінгвометодики та культури фахової мови і вчителів-словесників гуманітарної гімназії № 23, ліцею № 25, колегіуму № 34, ЗОШ № 8 м. Житомира. У школах міста проходять практику з методики викладання мови у початкових класах студенти ННІ педагогіки. У 2015 році кафедра ініціювала укладання договорів про творчу співпрацю університету з Житомирською обласною державною телерадіокомпанією, з колективом Житомирського академічного обласного театру ляльок, з управлінням культури Житомирської ОДА, Житомирським міським будинком культури.

На кафедрі проходять стажування викладачі Вінницького державного педагогічного університету, Коростишівського педагогічного коледжу імені Івана Франка та Бердичівського педагогічного коледжу. Викладачі кафедри рецензують наукові монографії, навчально-методичні посібники вчителів шкіл та викладачів коледжів області, виступають офіційними опонентами на захистах докторських і кандидатських дисертацій, є членами спеціалізованих вчених рад, лекторами Центру підвищення кваліфікації державних службовців Житомирської облдержадміністрації.

Кафедра лінгвометодики та культури фахової мови підтримує тісні зв'язки з філологічними та педагогічними кафедрами Тернопільського, Львівського, Кіровоградського, Чернігівського, Черкаського, Луганського, Вінницького, Кам'янець-Подільського, Глухівського, Мукачівського та інших університетів; із колективом відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України; кафедрою стилістики української мови Київського національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; Національним центром "Мала академія наук України".

Гарний науковий та творчий потенціал, створена у колективі викладачів і співробітників атмосфера толерантності та взаємопідтримки дозволяють сподіватися на подальший успішний розвиток кафедри лінгвометодики та культури фахової мови та відкриття на її базі нових напрямів підготовки фахівців. Ми уклінно дякуємо високоповажним колегам – відомим в Україні та за її межами науковцям, освітянам, майбутнім учителям, які щиро привітали колектив кафедри з початком 35-річного, ювілейного, року. Зичимо Вам навзаєм процвітання й миру, задоволення від нелегкої, але такої гуманної та почесної освітянської праці, миру і здоров'я. Слава Україні!

**Вельмишановна Катерино Яківно!
Високодостойні колеги!**

Глибоко шануючи Вас як професіоналів, людей, одержимих проблемами освіти й науки, вітаємо з цією прекрасною датою – 35-річчям кафедри.

В історичному, суспільному вимірі це, здавалося б, незначний період. Та у нас, людей причетних до освіти, свої критерії вимірювання.

Дмитро Павличко писав: «Життя літака обчислюється годинами, які він перебуває в небі, а не в темних ангарах чи на бетоні аеродромів. Життя людини також обчислюється й вимірюється тим, скільки перебуває вона в небесах духу, в небесах любові, в небесах творчого діяння, а не тим, скільки хліба й солі вона споживатиме і скільки позношує одяжі. І народ, хоч яким би він був багатим матеріально, втрачаючи мову й пісню свою, уподібнюється до домашньої птиці, що має крила тільки для того, аби накривати ними тлуц і давати з них пір'я для подушок та перин».

Для фахівців педагогічної галузі «перебування в небі», «творче діяння» – це перманентний стан, що визначає суть і сенс життя. А піклування про те, щоб народ не втратив мову й пісню, а навпаки – окрилений піснею й утверджений в мові – сягав висот гідного життя – це святий обов'язок.

Велич людини вимірюють справами й намірами її, велич колективу визначає кожна людина, що є часткою його. За 35 років ви сформували потужний колектив, спроможний творити й діяти, протистояти викликам часу і впливати на різні процеси, осмислювати інноваційне й захищати раціональне. Як море починається з річок, так наша українська лінгводидактика бере свій початок із таких небайдужих, творчих, ініціативних і активних науковців.

Приємно сьогодні констатувати зростання попиту на оригінальні освітні ідеї й проекти, до яких ви завжди активно долучаєтеся. Творчо мислити, прагнути пізнавати незвідане, ставити перед собою високі цілі й досягати їх – таким, на наш погляд, є кредо вашого колективу.

Користуючись нагодою, висловлюємо подяку за багаторічне співробітництво з відділом навчання української мови і літератури Інституту педагогіки НАПН України.

Нехай же наша спільна діяльність і надалі позначається світлими справами, спрямованими на розвиток української освіти й педагогічної науки, на добробут і розквіт духовності народу. Зичимо всім вам здоров'я і злагоди, сил і натхнення, успіхів і творчих планів, миру й достатку!

Зичимо, щоб усі наступні дати були врожайними, сповнювали Вас вірою і впевненістю, надихали на нові звершення й були належно пошановані державою.

**Від імені колективу відділу навчання
української мови та літератури**

Інституту педагогіки НАПН України -

завідувач відділу, доктор педагогічних наук, професор – Голуб Ніна Борисівна.

Дорогі колеги!

Рада привітати вас із 35-річчям кафедри. Діяльність викладачів кафедри відрізняється глибиною й різноаспектністю, а цікаві інноваційні праці заслужили визнання з-поміж науковців, учителів, аспірантів, студентів. Ваші монографії, посібники, статті є підґрунтям для підготовки сучасного вчителя.

Щиро бажаю вам міцного здоров'я, творчих успіхів, незламного оптимізму, підтримки колег-однодумців!

*З повагою Олена Горошкіна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
української мови Київського університету імені Бориса Грінченка*

Шановні колеги!

Прийміть найщиріші вітання з нагоди 35-річного ювілею вашої кафедри!

Переконалий, що кафедра лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка, сприймаючи потреби часу, утверджує нову педагогічну думку й освітню практику в царині вишівської лінгводидактики, зокрема в навчанні майбутніх учителів початкових класів, а також студентів нефілологічних факультетів, і реалізує компетентнісну парадигму сучасної освіти в процесі викладання філологічних і методичних дисциплін.

Здійснюючи якісну підготовку майбутніх фахівців, науково-педагогічний склад кафедри формує передовсім мовну особистість студента, підвищує рівень не лише загальної культури, професійних та інтелектуальних здібностей, а й мовної культури його, що є важливим складником професійної компетентності спеціаліста будь-якої галузі.

Не сумніваючись у вашому високому професіоналізмі, упевнений, що ювілейна дата дасть колективу кафедри нового імпульсу для розв'язання актуальних проблем вітчизняної лінгводидактики вищої школи, примножить славні здобутки в освітній, науковій і науково-методичній діяльності!

Шановні колеги! Нехай ваші знання, наукове сумління, громадянська відповідальність прислужаться рідному університетові й українській лінгводидактичній науці та повернуться до вас успіхами на життєвій ниві, а ваша енергія та оптимізм будуть запорукою благополуччя й процвітання кафедри лінгвометодики та культури фахової мови. Бажаю твердої ходи на многіє літа!

*Сергій Омельчук, доктор педагогічних наук,
декан факультету іноземної філології,
професор кафедри слов'янських мов та методик їх викладання
Херсонського державного університету*

Високоповажана Катерино Яківно!

Щиро вітаємо Вас особисто та колектив кафедри лінгвометодики та культури фахової мови з нагоди 35-річчя від дня заснування! Бажаємо творчої наснаги, реалізації креативних ідей з метою формування професійної мовнокомунікативної компетентності майбутніх філологів та нефілологів!

Здоров'я Вам, дорогі колеги, цікавого й конструктивного спілкування, вдячності від студентів!

Петяна Симоненко, доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри методики навчання,

стилістики та культури української мови

Черкаського національного університету Ім. Б. Хмельницького

Щиро вітаємо професорсько-викладацький склад кафедри лінгвометодики та культури фахової мови із 35-річчям від дня заснування!

Ваша кафедра має славетну історію і сьогодні посідає провідні позиції в організаційній системі Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Нехай Ваша наполеглива й творча праця дарує радість і реалізується у творчих та здібних студентах. Зичимо Вам творчої наснаги, науково-методичних досягнень, кар'єрних злетів, подальшого процвітання й успіху в підготовці молодого покоління нової генерації – духовної й інтелектуальної еліти нашої нації.

З повагою

Л.І. Мамчур, доктор педагогічних наук, професор

І.А. Кучеренко, доктор педагогічних наук, доцент

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

Шановні колеги!

Щиро вітаємо викладацький склад співробітників кафедри із ювілеєм. Це був шлях становлення, творчого пошуку у розвитку української національної освіти. Вам випала велика честь готувати фахівців нової української генерації, інтелектуальні еліти нації.

Примножуйте і зберігайте свої традиції!

Бажаємо міцного здоров'я, душевної злагоди, миру. Нехай збудуться усі Ваші мрії.

З найкращими побажаннями Г. В. Шовконець -

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри

теорії та методики початкової освіти

Мукачівського державного університету

Вельмишановна Катерино Яківно!

Щиро вітаю Вас, викладачів, співробітників, аспірантів, студентів з 35-річчям кафедри лінгвометодики та культури фахової мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Ваш вагомий внесок у розбудову науки й освіти України викликає повагу і бажання бути схожим на Вас у працьовитості, честі, простоті і людяності, науковій глибині Вашого творчого доробку.

Працелюбність, високий інтелектуальний рівень, великий життєвий досвід, професіоналізм та людяність, творче ставлення до педагогічної праці і Ваша індивідуальність заслуговують найвищого визнання і поваги.

Щож бажаю Вам, шановна Катерино Яківна, дорогим викладачам та співробітникам кафедри і в подальшому зберегти атмосферу взаємоповаги та взаємопідтримки, міцного здоров'я на многая літа, творчої наснаги, молодості душі, життєдайної енергії, щастя і благополуччя. Нехай завжди буде над Вами Боже благословення, нехай сторницею повертається усе зроблене Вами добро.

***З глибокою повагою кандидат наук з державного управління,
доцент, професор кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін
ЖО ІНПТО П.М. Кухарчук***

Частина 1

Проблеми методики навчання мови та літератури в системі освіти (теоретичні засади та практична площина)

Гордієнко О. А. – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Актуальні проблеми викладання зарубіжної літератури для дітей у контексті діалогу культур

Шлях людини до книги довгий і цікавий. Саме по книгах, як по сходинках, підноситься людина у свою височінь. Шукаючи і читаючи КНИГУ, ми шукаємо себе! Інтерес до читання закладається ще в дошкільний період життя людини і має посилитися в шкільному віці. Значну роль у вихованні читацьких інтересів відіграють твори зарубіжної літератури, що дають змогу школярам ознайомитися з творами найкращих майстрів красивого письменства світу, сформувати кваліфікованого читача, котрий вчиться любити художнє слово. Важливе значення для дитячого читання завжди мала перекладна література.

У курсі дитячої літератури для студентів спеціальності "Початкове навчання" та "Дошкільне виховання" передбачено знайомство з деякими творами зарубіжної дитячої літератури. Метою цього розділу курсу є знайомство з зарубіжною дитячою літературою в зіставленні з вітчизняною з урахуванням країнознавчого аспекту, ознайомлення з найкращими зразками творів та творчістю відомих письменників, із кращими літературними перекладами творів. Студенти вчать обирати серед великого розмаїття літератури зразки якісних перекладів.

У процесі вивчення означеної проблеми студентам ННІ педагогіки було запропоновано анкети з метою вивчати їх естетичні смаки та читацькі інтереси. Анкетування проводилося за такими приблизними питаннями. *1. Чи любите ви читати художню літературу? Які книги прочитали останнім часом? 2. Які книги вам найбільше подобаються? Чому? Ваш улюблений письменник? 3. Як ви добираєте книги для читання? Чи керуєтесь якимось планом? 4. Що вам найбільше запам'ятовується під час читання художнього твору? Чи пропускаєте ви уривки тексту? Які саме, чому? 5. Чи перечитуйте раніше прочитані книги? Які саме? 6. Чи ведете читацький щоденник та інші записи під час читання? 7. Чи часто відвідуєте ви бібліотеку? 8. Чи є у вас домашня бібліотека? Які книги купують ваші батьки? Що бажали б придбати ви?*

Як свідчить аналіз анкет, студенти виявили зацікавленість питаннями читання літератури, зокрема, зарубіжної, абсолютна більшість із них змогла назвати улюбленого письменника та твори, які справили на них враження. Водночас деякі з питань залишилися без відповідей, багато студентів назвали причину того, що мало читають – брак часу на знайомство з творами, тому що

деякі з них об'ємні. Майбутні вчителі на початку курсу відчувають складності, коли пригадують назви творів зарубіжної літератури та їх авторів. Може виникнути низка проблем під час порівняння перекладів казок, виділення цікавих фактів з біографії письменника та підготовки розповіді про нього для дітей, виділення головного з великого об'єму інформації, що пояснює недостатній рівень сформованості основних умінь роботи з текстом. Анкетування, проведене на момент закінчення вивчення курсу дитячої літератури, показало, що студенти значно поповнюють свої знання і досягають достатнього рівня в обізнаності зарубіжної літератури.

Проблемами знайомства з зарубіжною літературою, вивчення літератури інших народів займалися і займаються багато вчених-літературознавців, філологів, письменників, перекладачів: Є. П. Брандіс, Т. Г. Габбе, Л. Ю. Брауде, Н. М. Демурова, Є. Еткінд, С. Я. Маршак, К. Чуковський, Н. Шерешевська, М. Д. Яснов, Д. В. Затонський, О. С. Чирков та ін. Це свідчить про важливість означених проблем, постійний інтерес науковців до них. Водночас залишаються актуальними питання, що потребують детального вивчення: 1. Виховання кваліфікованого читача, прищеплення молоді інтересу до читання літератури, виховання читацької культури. 2. Вивчення зарубіжної літератури у контексті діалогу культур. 3. Проблема відбору літератури для дитячого та юнацького читання, добір найкращого перекладу. 4. Робота над поняттям "переклад", знайомство з перекладачами творів зарубіжної літератури на українську мову. 5. Порівняння образів і сюжетів творів різних народів, осмислення національної специфіки творів. 6. Формування професійної компетентності педагога – майбутнього вчителя, який володіє і вміло впроваджує методи, прийоми, форми навчання, що спонукатимуть активність учнів, перетворюють їх на суб'єкт навчання під час викладання творів зарубіжної літератури. 7. Позааудиторні заняття як засіб підвищення загального культурного рівня учнів та студентів, розширення їхнього кругозору, формування світогляду.

У сучасному суспільстві зростає кількість громадян, які вільно володіють іноземними мовами, але можуть не знати традицій, світогляду народу, мову якого вивчають. Знайомство з зарубіжною літературою в початковій школі є одним з шляхів, який дозволяє сформувавши сприйняття культури інших народів. Ознайомлюючи дітей із літературою інших народів, педагог може опинитися в ситуації, коли учням незрозумілі слова, звичаї, а значить, вони не зможуть осягнути й зміст твору. Поінформованість про культуру іншого народу допомагає кращому сприйманню твору художньої літератури, відчути емоційну насолоду від його впливу. Отже, учитель повинен бути обізнаний із культурою інших країн для того, щоб сприяти правильному розумінню учнями твору іноземної літератури.

У чинних підручниках з читання для початкової школи (упор. О. Я. Савченко) зарубіжна література представлена 18 творами. Це фольклорні та літературні твори Великобританії, Німеччини, Швеції та інших країн. Оскільки в багатьох школах України вивчають англійську, німецьку і французьку мови, тут докладно розглядається література цих країн.

Знайомство з англійською літературою починається з англійського фольклору та найвідомішої збірки фольклору Англії – "Вірші матінки Гусині" ("Mother Goose's Rhymes"). Це пісеньки, які первісно навіть не призначались дітям. І "дитячими" їх стали називати на початку ХІХ століття. У збірці більшість віршів гумористичні, деякі з них мають повчальний зміст. Вивчення німецького фольклору пов'язано з казками відомих учених-збирачів фольклору братів Грімм. На основі текстів казок братів Грімм розглядаються особливості німецької літератури, країнознавчі аспекти. Наприклад, своєрідність цих казок у тому, що тут людськими якостями – говорити, мислити, діяти – наділені не тільки тварини і рослини, а також неживі предмети, які ще й мають властивість пересуватися [2, с. 45].

Зразками популярних жанрів поетичного французького фольклору для дітей є лічилки, римовані загадки, балади, пісеньки. Наприклад, така: *"Троє гуляк / В полі гуляли. / Троє гуляк / Після прогулянки / Чхали ось так: / Апчихи! Пчихи! Чхи!"* (пер. А.Григорука) [3, с. 76]. Розглядаючи фольклор різних зарубіжних країн, можна звернути увагу на країнознавчі особливості, порівнюються різні переклади однієї казки, шукаються відмінності. Так, французькі народні казки нерідко схожі на казки інших народів світу, – особливо в яких діють тварини. Водночас у французьких казках небагато чарівних та потойбічних сил. Крім того, у Франції видавалися казки за провінціями, бо в кожній відрізняються одна від одної предметами побуту, звичаями, іменами. Засновником літературної казки – французький казкар Ш. Перро – автор першої збірки "Історії та казки минулих часів із повчанням", куди ввійшло 11 казок (з них три віршовані). Студентам цікаво, що оригінальний варіант казок автора дещо відрізняється від звичних для нас сюжетів: так, "Червона шапочка" закінчується трагічно, а казка "Зачарована красуня" має продовження.

Знайомство сучасних дітей із творами зарубіжної літератури відбувається завдяки перекладацькій діяльності великої кількості письменників. Тому і в роботі над текстом належна увага приділяється перекладачам, а саме: Н.Забілі, І. Малковичу, С. Маршаку, С. Михалкову, К. Чуковському (англійської); Т. Габбе, Г. Петнікову, Є. Поповичу, С. Сакидону (німецької); В. Берестову, Т. Габбе, А. Григоруку, Р. Терещенку, М. Яснову (французької літератури). У світовій літературі є багато казок, сюжет яких схожий між собою, хоча вони властиві різним країнам. У свою чергу казки з однаковими назвами можуть мати різну кінцівку або сюжет. У літературній спадщині Братів Грімм та Ш. Перро є казки з однаковими назвами: "Червона Шапочка", "Хлопчик-мізинчик", "Зачарована красуня" та інші. Вони мають схожих героїв, сюжет, а відмінності в його побудові свідчать про те, що оброблені різними авторами. Робота з порівняння таких казок спонукає до глибшого аналізу.

Студенти також ознайомлюються з творчістю таких авторів, як: Г. Х.Андерсен, Дж. М. Баррі, Ф. Баум, Д. Біссет, Гауф, Гофман, Д. Дефо, Р. Кіплінг, Л. Керрол, К. Коллоді, Дж. Крюс, С. Лагерльоф, А. Ліндгрєн, А. А. Мілн, Л. Муур, Д. Родарі, Д. Харріс, Т. Янссон та ін. На заняттях студенти читають твори, вчать виділяти реальне і казкове, знаходити характерні ознаки

іноземної літератури. Доцільними будуть такі види роботи, як усний журнал, заочна подорож, тематичні виставки, переклад оригінальних фольклорних творів, створення віршованого тексту за дослівним перекладом та ін. У зв'язку з тим, що початкова школа неможлива без використання ігрових моментів, творчих і пошукових завдань (виставка книжок, інсценування казок, пісеньок, розгадування і складання загадок, конкурс реклами книжки, вікторини, конкурси читців), тому майбутні педагоги виконують аналогічні завдання. Це допомагає їм зрозуміти, як подати подібний матеріал молодшим школярам. Студенти виділяють характерні особливості творів, теми, які актуальні й донині. Важко заперечити й значення позааудиторних занять, які виступають ефективним засобом підвищення загального культурного рівня учнів та студентів. Перегляд вистав за мотивами відомих авторів в ляльковому театрі та театрі юного глядача, відвідування виставок картин, участь у конкурсі читця, засіданнях клубів шанувальників поезії формують естетичний смак.

Отже, проблеми вивчення студентами зарубіжної літератури, зокрема, у контексті діалогу культур, залишаються актуальними, адже це ефективний засіб глибокого засвоєння іноземної мови, іншомовних слів, формування соціокультурної компетентності, виховання поваги до народу, мова якого вивчається.

Список використаних джерел та літератури

1. Брандис Е. От Эзопа до Джанни Родари / Е. Брандис. – М. : Просвещение, 1965. – 311с.
2. Будур Н.В. и др. Зарубежная детская литература: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Н.В.Будур, Є.И.Иванова, С.А.Николаева, Т.А.Чеснокова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 304 с.
3. Зарубежная детская литература. Фак. ин-тов культуры / Сост. И.С. Чернявская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 559с.
4. Путешествия дядюшки Тик-Так и др. сказки совр. зар. писателей: пер. с англ., исп., кит., ит. / сост. и послесл. Н.Шерешевской. – М.: Правда, – 1989. – 608с.

Проботюк О. Д.,

заступник директора з навчально-методичної роботи,
вчитель української мови та літератури
загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 8 м. Житомира

Формування мовної особистості сучасного вчителя та учня в україномовному просторі

Основною метою вивчення мови в школі, як зазначає чинна програма з української мови, є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості із сформованими світоглядними і загальнолюдськими ціннісними

орієнтирами, яка володіє вміннями та навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами рідної мови.

Враховуючи ці вимоги, сучасна освіта ставить перед педагогами завдання сформуванню такої моделі мовної особистості учня, що характеризується свідомим ставленням до опанування мови, розвиненим мовленням і здатна реалізувати закладені в ній мовно-літературною освітою ключові компетентності:

- *соціальну* (активна участь у суспільному житті, здатність знайти, зберегти і розвинути себе як особистість, індивідуальність, ефективно вирішувати проблеми),
- *мотиваційну* (розвиток творчих здібностей, здатності до навчання, критичності та самостійності мислення),
- *функціональну*: естетичну, культурологічну, мовну, комунікативну (вміє оперувати знаннями, навичками, використовує їх у практичному житті).

Загально визнано, що саме рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Динамічні мовні зміни на початку третього тисячоліття, стрімкий розвиток лінгвістики, нагальна потреба розробки ефективних підходів до формування культуромовних особливостей сучасної молоді – усе це привертає посилену увагу до особистості вчителя як до носія національного коду. Саме мовна особистість педагога відіграє вирішальну роль у ствердженні авторитету рідного слова в почуттєвому світі його учнів, тому проблема формування мовної особистості набуває усе більшої актуальності.

Поняття мовної особистості і сам термін були введені в лінгвістику в 30-х роках ХХ ст. професором мовознавства Йоганом Лео Вайсгербером [2, с. 75] та академіком В.В. Виноградовим [3, с. 27], які визначали, що мовна особистість – це людина, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетенції та здатна представити себе в суспільстві засобами мови (не лише рідної, а й однієї чи кількох іноземних).

Їх послідовником можна вважати російського лінгвіста Ю. М. Караулова, який зазначав, що мовна особистість – це "сукупність здібностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття нею мовних творів (текстів)" [8, с. 125]. Ю. Караулов вважав, що будь-яка мовна особистість має рівневу організацію:

- *вербально-семантичний рівень* (внутрішній лексикон особистості – рівень повсякденної мови, представлений у мовній свідомості у вигляді мікросистем: лексико-семантичних груп, граматичних засобів, словосполучень і речень);
- *лінгво-когнітивний рівень* (поняття, слова-символи, образи – певна ієрархія соціальних та культурологічних цінностей, що сформувалася в конкретних умовах соціального досвіду і діяльності у певну більш-менш упорядковану "мовну карту світу");
- *мотиваційно-прагматичний рівень* (діяльнісно-комунікативні потреби особистості: її лексикон, пізнавальна діяльність, інтелектуальна сфера,

інтереси, мотиви тощо). Саме на цьому рівні реалізується креативно-творча функція мовної особистості. Тому для педагога цей етап формування особистості є найбільш важливим, адже з трьох рівнів мовної особистості лише останній характеризує індивіда саме в плані його комунікативних здібностей.

Кожна людина в своєму мовному розвитку поступово переходить від нижчого рівня розвитку мовної особистості до більш високого.

Показником найвищого мовного розвитку особистості є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетенції школярів, яка охоплює систему мовленнєвих знань і вмінь, потрібних для спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Характер мовленнєвої поведінки людини – найважливіший показник її загальної культури і творчих здібностей. Адже, за словами відомого німецького філософа Людвіга Вітгенштейна, "мова схожа на велике сучасне місто, де поряд з прямими вулицями, проспектами та площами є криві провулки, напіврозвалені будинки, а також нові райони, схожі один на інший як дві краплі води" [4, с. 94]. Зазначимо, що мовний розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей засобами мови.

Отже, мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона є умовою та продуктом власної культури [6, с. 159].

Усі науковці, спираючись на різні якості мовної особистості, доходять згоди у тому, що цій особистості, за її функціональною природою, зазвичай притаманні якості-характеристики, здатні позитивно впливати на процес соціально-культурної трансформації. Так, наприклад, на думку Г. І. Богіна, "мовна особистість – це людина, що розглядається з погляду її готовності робити мовні вчинки. Це той, хто привласнює мову, тобто той, для кого мова є мовлення" [1, с. 49]. І. Е. Ключанов також стверджує, що "мовною особистістю вважається суб'єкт, здатний здійснювати мовну діяльність, оперуючи смисловими утвореннями" [9, с. 211]. В. І. Карасик зазначає, що "мовна особистість – це людина, що існує в мовному просторі у спілкуванні, в стереотипах поведінки, зафіксованих у мові, в значеннях мовних одиниць і сенсах текстів" [7, с. 314], а М. Д. Голєв розглядає її як "носія мовної здібності певної якості, що дана їй від початку і далі розвивається відповідно до закладеного в ній потенціалу" [10, с. 212]. І, нарешті, найбільш змістовне визначення мовної особистості дає А. Р. Єрошенко: "Мовна особистість – динамічна система, що характеризується особливим співвідношенням різних параметрів: духовного, душевного, інтуїтивного, раціонального, свідомого, несвідомого, творчого, потенційного, репрезентативного та ін." [5, с. 87].

У понятті мовної особистості фіксується зв'язок мови з її індивідуальною свідомістю, з її світоглядом. Будь-яка особистість виявляє себе і свою суб'єктність не тільки через предметну діяльність, а й через спілкування, яке

неможливе без мови і мовлення. Мова людини з неминучістю відображає її внутрішній світ, слугує джерелом знання про її особу. Мова не тільки відтворює, а й створює ту реальність, в якій живе людина; це не тільки знаряддя комунікації і пізнання, а й шлях проникнення в культуру і менталітет нації; механізм, який відкрив перед людиною її свідомість [11, с. 119]. Тому важливо формувати інтелектуально розвинену, морально досконалу, національно свідому, духовно багату мовну особистість, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної літературної мови, відзначається готовністю до самозмін та спроможна самостійно визначити і реалізувати свою мету.

А досвід підтверджує: лише учитель як елітарна мовна особистість, котра глибоко шанує українську мову і має фундаментальні знання мови та літератури в поєднанні з традиціями національного виховання, вважає їх часткою свого світогляду і світосприйняття, характеризується розвиненим мисленням, інтелектом, мовленнєвою пам'яттю, мовним чуттям, спроможний забезпечити ефективний педагогічний вплив, здатний виховати таку ж саму елітарну мовну особистість.

Список використаних джерел та літератури

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика: учебное пособие. – Калинин, 1980. – 61 с.
2. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа [пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко]. - [2-е изд.] - М.: Едиториал УРСС, – 2004. – 232 с.
3. Виноградов В. В. О художественной прозе. – М.: Наука, 1930. – 186 с.
4. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М., 1958. – 290 с.
5. Ерошенко А. Р. Морально-нравственная сфера как объект и результат языковой концептуализации: лингвокультурный и когнитивный аспекты. - Ставрополь, 2006 – 215 с.
6. Застровська С. О. Загальне поняття мовної особистості // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 6. – С. 159-163.
7. Застровська С. О. Загальне поняття мовної особистості // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 6. – С. 159-163.
8. Карасик В. И. Языковое проявление личности: монография // Волгоградский гос. социально-педагогический ун-т, Научно-исследовательская лаборатория "Аксиологическая лингвистика". - Волгоград: Парадигма, 2014. - 449 с.
9. Караулов Ю. Н. Что же такое "языковая личность"? Этническое и языковое в самосознании. – М.: ТОО ФИАИФонд, 1995. – 264 с.
10. Ключанов И. Э. Коммуникативный универсум. – М.: Московская политическая энциклопедия, 2010. – 256 с.
11. Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: Монография / Под ред Н.Д. Голева, Н. В. Сайковой, Э. П. Хомич. – Барнаул; Кемерово: БГПУ, 2006. – 435 с.

12.Семенюк О. А. Основи теорії мовної комунікації: навч. посіб. / О. А. Семенюк, В. Ю. Паращук. - К.: ВІД "Академія", 2010. – 240 с.

Максимець Н. Ф.,
вчитель української мови та літератури
загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 8 м. Житомира

Шляхи формування мовної особистості в процесі навчання української мови та літератури

Головним орієнтиром професійної діяльності вчителя-словесника є мета чинної програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання (5-9 класи), а саме: національно свідома, духовно багата мовна особистість. Відповідно, кожен урок – це крок до наближення мети і водночас – штрих до "портрета" мовної особистості. З огляду на те, що Держстандарт і програми всіх навчальних предметів визначають провідним підходом компетентнісний, сьогодні варто говорити про компетентну мовну особистість [6, с. 32].

Термін "мовна особистість" був уведений у 80-ті роки ХХ ст. російським лінгводидактом Ю. Карауловим [1, с. 23]. На етапі реформування освіти він набув абсолютно нового звучання. У дослідженнях сучасних лінгводидактів М. Пентилюк, Л. Скуратівського, Г. Шелехової представлено основні складові поняття "мовна особистість" (зокрема, до них належать мовна, мовленнєва, предметна, комунікативна компетенції; постійний інтелектуальний розвиток, духовне багатство особистості, акумулювання мовних традицій [2, с. 30]. Основна мета навчання рідної мови реалізується насамперед у процесі розвитку зв'язного мовлення. На сучасному етапі становлення мовної освіти в Україні передбачається вдосконалення лінгводидактичного спрямування навчального процесу, наближення до вимог суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених громадян, що можуть вільно спілкуватися між собою. Досягти цього можливо за умов підвищення рівня викладання мови та літератури, пошуків нових підходів до навчання.

Феномен "мовна особистість" є продуктом поняття "особистість", яке широко представлене у різноманітних наукових джерелах.

Особистість узагалі — стиль життя конкретної особи або характерний спосіб реагування на проблеми сьогодення. *Мовна особистість* — це насамперед інтелект, що найінтенсивніше проявляється у мові і досліджується через мову [5, с. 31]. Це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних відносин і взаємодій. Вона є умовою та продуктом власної культури.

Різнманітна щодо індивідуальних особливостей людська мова у своєму внутрішньому механізмі зумовлена соціальними чинниками формування

особистості – середовищем, в якому людина виховується, здобуває освіту, розвивається, виробляє певні навички, риси соціальної поведінки, характеру.

На думку Ю. М. Караулова, мовна особистість виражається у мові й через мову, вона є насиченням додаткового смислу і поглибленням поняття особистості загалом. Мовна особистість інтегрує в собі ознаки мови, а також філософські й психологічні характеристики особистості. Науковець, систематизуючи всі ці ознаки людини, визначає такі основні *фактори формування окремої мовної особистості*, які виявляються і в мові, зокрема:

- соціальний (особистість є сукупністю та результатом соціальних законів);
- історичний (особистість є продуктом історичного розвитку етносу);
- психічний (безсумнівна належність її мотиваційних схильностей до психічної сфери);
- системний характер знань (особистість є творцем та користувачем знакових, тобто системно-структурних за своєю природою, утворень) [1, с. 241].

Мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві і розвивається, ґрунтуючись на здатності вираження і закріплення соціальних взаємодій.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним з підготовкою комунікативного компетентного випускника.

Компетентність — набута у процесі навчання інтегрована здатність індивіда, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

Комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями.

Ключова компетентність — спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Вона складається з трьох складових: знаннева; діяльнісна; мотиваційна.

Предметна компетентність — набутий учнями у процесі навчання досвід специфічної для певного предмета (української мови та літератури) діяльності, пов'язаної зі здобуванням, перетворенням і застосуванням нового знання.

Предметні компетентності складаються з:

- мовної предметної компетентності (мовленнева, соціокультурна, діяльнісна);
- літературної предметної компетентності (емоційно-ціннісна, культурологічна, літературознавча, компаративна) [3, с. 104].

У лінгводидактиці вже накопичено та узагальнено багатий досвід навчання мови, щоб окреслити *три шляхи формування мовної особистості*.

Перший базується на трирівневій організації мовної особистості (вербально-семантичний, або структурно-системний; лінгвокогнітивний, або тезаурусний; мотиваційний, на розвиток яких впливають історичний, соціальний, психічний фактори формування мовної особистості); *другий* – на сукупності вмінь, або готовностей (термін Ю. М. Караулова) мовної

особистості до здійснення різних видів мовленнєво-розумової діяльності і виконання різноманітних комунікативних ролей. Останній, *третій*, шлях є спробою відтворення мовної особистості у тримірному просторі: а) дані про рівневу структуру мови (фонетика, лексика, граматики); б) типи мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання); в) ступінь оволодіння мовою [1, с. 124].

Усі компетентності, на які орієнтується вивчення української мови, тісно взаємопов'язані. Скажімо, соціокультурні є основою для вироблення творчих мовленнєвих умінь. Адже якщо в учня немає ніяких почуттів, обмежений внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Діяльнісні компетентності (аналітичні, прогнозувальні, синтетичні та інші) є опорою для розвитку комунікативних, мовленнєвих (загальномовленнєвих, компетенцій продуктивної та рецептивної мовленнєвої діяльності) і власне мовних. Оскільки мова – засіб формування думки, то на цьому ґрунтується зв'язок власне мовних компетентностей з діяльнісними тощо.

Потрібно зазначити, що предметні компетентності, з одного боку, є орієнтувальною основою навчальної діяльності, бо проектуються як очікувані результати, а з іншого – продуктом процесу інтеріоризації змісту мовної освіти.

З огляду на сказане, доцільно виділити три групи власне предметних компетентностей, кожна з яких має свої різновиди. Розглянемо основні різновиди, урахувавши соціальні запити передусім українського суспільства.

Власне мовні компетентності:

- знання базових мовознавчих понять, основних відомостей з різних розділів мовознавства, передбачених програмою з української мови;
- базові лексичні, граматичні, стилістичні, орфоепічні, правописні вміння;
- внутрішня потреба вивчати українську мову (як рідну, державну);
- розуміння зображувально-виражальних можливостей української мови;
- уміння внутрішньо проникати в смисл дидактичного тексту;
- уміння здійснювати різні види мовного розбору;
- лінгвосоціокультурні компетенції (інтеграція знань лінгвістичної і соціокультурної змістової ліній курсу української мови, серед них знання правил мовленнєвого етикету українців, виразів народної мудрості);
- досвід самостійної предметної діяльності – навчально-пізнавальної, аналітичної, синтетичної та ін.

Мовленнєві компетентності:

- знання базових мовленнєвознавчих понять;
- здатність адекватно сприймати, розуміти, оцінювати і відтворювати почуте чи прочитане;
- здатність до мовленнєвої творчості;
- здатність планувати, готувати майбутнє висловлювання в різних жанрах за інтерактивними і трансактивними схемами, виступати з повідомленням;
- здатність реалізовувати задум у процесі мовленнєвої діяльності;
- здатність до асоціативної мовленнєво-мислительної діяльності;
- уміння аудіювання, читання, говоріння, письма;

- гнучке вміння використовувати засоби рідної (української) мови залежно від типу, стилю мовлення;
- навички красномовства;
- уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- здатність до контролю, самоконтролю результатів мовленнєвої діяльності.

Комунікативні компетентності:

- уміння доцільно використовувати засоби рідної (української) мови в практиці живого спілкування;
- уміння наводити переконливі аргументи в процесі розмови;
- здатність орієнтуватися в ситуації спілкування, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби і способи для оформлення думок, почуттів у різних сферах спілкування;
- уміння встановлювати і підтримувати контакт із співрозмовником, змінювати стратегію, мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації;
- досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку, вимогливість до свого мовлення [3, с. 65].

Таким чином, мовну компетентність можна розглядати, як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку учня; у вужчому тлумаченні, – як одну з її складових (різновид навчально-предметної компетенції з української мови), власне мовну, пов'язану із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу української мови.

Педагогічна наука і практика розробили і перевірили значну кількість різних методів навчання. Одні з них використовуються давно і вже стали традиційними. Інші народилися порівняно недавно.

Класифікація методів навчання, яку запропонував А. В. Хуторський, складається з трьох видів методів: евристичних; методів продуктивного навчання; системи занять, що утворені шляхом трансформації методів навчання та його різних форм [4, с. 76].

Отже, формування мовної особистості – це довготривалий процес, який потребує об'єднання усіх творчих зусиль та спонукає до переосмислення процесу навчання шляхом синтезу комунікативного підходу з когнітивним. Необхідна об'єднана праця науковців та вчителів-практиків з метою визначення конкретних шляхів, методів та прийомів, які сприятимуть формуванню мовної особистості кожного учня у процесі навчання української мови та літератури.

Список використаних джерел та літератури

1. Караулов Ю. Н. Что же такое "языковая личность"? Этническое и языковое в самосознании / Ю. Н. Караулов. – М., 1995. – 360 с.
2. Пентилюк М. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики / М. Пентилюк // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів: зб. наук. праць. – Рівне: РЕГІ, 2006. – С. 29 – 34.
3. Пентилюк М. І., Окунович Т. Г. Сучасний урок української мови – Х.: Вид. група "Основа", 2007. – 176 с.

4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2004. – 192 с.
5. Симоненко Т.В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 класах: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 2000. – 18 с.
6. Українська мова: 5-9 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання // Українська мова і література в школі. – 2013. – №1. – С. 32-59.

Пустохіна В. І.,
асистент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Культурологічний підхід у системі літературної освіти старшокласників

Новий державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти з-поміж завдань освітньої галузі передбачає досягнення учнями літератури як невід'ємної частини рідної і світової художньої культури, усвідомлення творів художньої літератури як важливої складової мистецтва, розкриття особливостей творів, літературних явищ і фактів у широкому культурному контексті, формування культурологічної компетентності учнів.

У концепції літературної освіти одним з визначальних принципів вивчення літератури є культурологічний, який забезпечує розширення кругозору учнів, визначення місця літератури серед інших видів мистецтва та в духовній культурі народу й людства. Вивчення літератури в контексті розвитку культури й мистецтва, оскільки література як мистецтво слова є важливою складовою духовної культури людства, тому цілком доречно розглядати літературні твори в контексті загального культурного руху на певному етапі, у зв'язках із живописом, музикою, кіно та інших видів мистецтва; важливим для формування світогляду й загальної культури учнів є розгляд літературних творів не тільки як самоцінних текстів, але й у контексті вітчизняної і світової культури, історії, мистецтва, філософської думки, у взаємозв'язках з іншими текстами й мистецькими явищами.

Література як навчальний предмет відрізняється від усіх інших шкільних предметів своєю складністю, особливістю змісту, глибиною зображення людини й світу людської духовності. Саме через літературу читач духовно поєднується зі своїм народом, знайомиться з історією, культурою своєї землі. Література збагачує учня досвідом, сприяє вихованню естетичних смаків, формуванню високих духовних цінностей [5, с. 39].

Вивчення творів літератури – складний естетико-психологічний процес, під час якого формується любов до художнього слова, потреба в спілкуванні з літературним твором. Здатність розуміти твори мистецтва, відчувати прекрасне

є не лише показником рівня розвитку людини, а й виступає стимулом для розвитку власних творчих здібностей, передбачає той чи інший рівень духовного спілкування особистості зі своїми ровесниками, товаришами, близькими. Художня література і читач починають будувати між собою взаємини через художнє слово, і це залежить певною мірою від здібностей і рівня розвитку читача, від його вміння сприймати твори художньої літератури. Виховуючи вміння "бачити", література розширює та поглиблює пізнання світу [5, с. 34].

Літературний твір як явище духовної культури поза сприйняттям його читачем практично не існує, а творчий процес у самому бутті мистецтва слова набирає свого завершення лише в акті його духовного сприймання.

Література – мистецтво слова, що типологічно пов'язане з живописом, графікою, скульптурою, художньою фотографією. Мистецтвознавці називають образотворче мистецтво і літературу близнятами, що обнімаються, стверджуючи цим нерозривний взаємозв'язок двох видів мистецтв як основу їх існування.

Історія українського мистецтва має багато прикладів, коли в одній особі блискуче поєднувалося літературне і художнє обдаровання. До таких феноменів належать Тарас Шевченко, Михайло Коцюбинський, Леся Українка, Панас Мирний, Іван Франко, Михайло Жук, Марко Кропивницький, Павло Тичина, Олександр Довженко, Іван Багряний. Володимир Винниченко, Святослав Гординський [2, с. 27].

Через сприйняття літератури учень засвоює параметри своєї культурної ідентичності і разом з усвідомленням органічної єдності рідної літератури із загальним світовим процесом розуміння не тільки своєї етнокультурної особливості, а й суспільної. Ось чому діалог культур, діалог літератур мають стати одним із основних принципів літературної освіти.

Розвиток психологічних й інтелектуальних можливостей учнів створює умови для досягнення вищого рівня сприйняття, розуміння, інтерпретації художнього твору, що свідчить про високу читацьку компетентність. Однією з найважливіших передумов її формування є контекстне вивчення літератури, що означає вивчення твору в семантичному полі, в якому проходить онтологічне буття і здійснюється рецепція художнього тексту – в зв'язку з тим, що для розуміння явища мистецтва є необхідним бачення, розуміння, знання умов його творення, а значить – і його вивчення в школі має бути контекстним.

При цьому найважливішими видами контексту визначають біографічний, культурологічний, літературознавчий, особистісно-значущий.

Саме культурологічний контекст як семантичне поле, в якому виникає і естетичним явищем якого є художній твір, що розглядається як явище і етап певного періоду розвитку світової культури, забезпечує розуміння глибини твору і універсальності літератури як виду мистецтва. А відтак – формування культурологічної компетентності є необхідною умовою і стимулом літературно-естетичного розвитку читача.

Проблема культурологічної компетентності учнів у процесі контекстного вивчення літератури виникла як результат пошуків філософів,

літературознавців, аналізу теорії і практики викладання літератури – і сьогодні виступає як вершина розвитку філософської, літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної думки.

Питання про необхідність розробки методики культурологічного аналізу, специфічного для літератури як предмету, ставило багато науковців в Україні. Доктор філологічних наук О. М. Ніколенко і доктор педагогічних наук О. М. Куцевол в статті "Культурологічний аналіз" визначають наступні культурологічні засади необхідні під час вивчення художнього твору:

- знання етапів (періодів) історії світової культури, їх своєрідності та значення для духовного розвитку людства;
- врахування зв'язків філософії з видами мистецтва, зокрема й літературу;
- з'ясування значення міфології для розвитку літератури й мистецтва, ролі міфологізму у творчості митців;
- розкриття впливу релігійних традицій на літературу;
- визначення типу художньої свідомості та її відображення у творах певних епох;
- вивчення діалогу культур, його впливу на літературний процес та мистецтво;
- розуміння специфіки видів мистецтв та взаємозв'язків між ними;
- дослідження зв'язків літературних напрямів, течій, стилів з естетичними пошуками в інших видах мистецтв;
- розуміння національної специфіки культур різних країн та їх відображення у художніх творах;
- розкриття значення окремих митців в історії культури, їх роль в культурному поступі країни та людства [3, с. 33].

Під час вивчення творів української літератури учні набувають не лише літературознавчі знання, а й народознавчі, історичні, філософські, мистецтвознавчі та ін. Усі ці відомості в навчальному процесі стають "точками зімкнення" літератури з суміжними предметами, чим зумовлюється наявність між ними глибоких і всебічних зв'язків.

Проблему взаємозв'язку літератури і культури також розглядав В. А. Доманський. У своїй праці "Литература и культура: Культурологический подход к изучению словесности в школе" він описує такі ідеї культурологічного підходу до вивчення літератури в школі:

- розгляд тексту як тексту культури зі своєю "біографією", життям у "великому часі", своїми кодами, знаками, символами, образами, архетипами, мотивами;
- відображення кожним конкретним текстом певного типу свідомості, духовного, соціально-психологічного клімату своєї епохи і вічних проблем життя;
- втілення в шкільне літературознавство культурологічної інтерпретації, тобто тлумачення художнього тексту як культурного космосу;

- ознайомлення з моделями світу і образу людини в різноманітних типах художньої свідомості, яка є найважливішим елементом літературної освіти школярів [4, с. 40].

Основні завдання у вивченні літературного твору, зокрема в старших класах – в художньо-естетичній цілісності. Але крім цієї цілісності існує ще й культурологічний контекст часу, епохи, періоду, коли з'явився твір, і його справжній і духовний смисл розкривається саме в цьому культурологічному контексті епохи. Так сьогодні зовсім інакше, з погляду сучасності сприймаємо шедеври української класичної літератури і замислюємося над вічними проблемами, які порушували письменники у своїх творах. Культурологічний підхід до вивчення української літератури в школі забезпечує пізнання справжньої глибини твору і є необхідною умовою літературної освіти учня і його літературної компетентності.

Список використаних джерел та літератури

1. Бахтин М. М. Етика словесного творчества. – М., 1979. – с. 285
2. Жила О. С. Вивчення української літератури у взаємозв'язку з образотворчим мистецтвом: Посібник для вчителя. Чернігів: РВК "Деснянська правда", 2000. – 176 с.
3. Ніколенко О.М., Куцевол О.М. Культурологічний аналіз // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України – №6. – 2006. – С.33.
4. Сафарян С. І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – Івано-Франківськ, 2003. – 206 с.
5. Халін В. В. Усатий А. В. Естетичне сприймання художніх творів у системі літературної освіти: Навчально-методичний посібник. – Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 124 с.

Голубовська І. В.,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

У пошуках життєвої мудрості: казка Лесі Українки "Біда навчить"

Художнє слово відіграє важливу роль у процесі становлення лінгвокультурної особистості. Поглиблене опрацювання кращих текстів на уроках літературного читання допоможе учням початкової школи усвідомити мистецьку неповторність художніх творів; сприятиме розвитку мовлення та формуванню загальної культури. У даній статті представлена спроба аналізу казки Лесі Українки "Біда навчить", вивчення якої передбачене чинною програмою з літературного читання в 4 класі [2, с. 103–109].

Казка "Біда навчить" побачила світ 1891-ого року у знаному дитячому журналі "Дзвінок". Попри юність авторки (а на момент публікації Ларисі Косач виповнилося лише двадцять літ), згаданий текст зовсім не є недосконалим або учнівським; у цьому простому, на перший погляд, творі Леся Українка впевнено демонструє свій неординарний письменницький талант. Казкарка говорить із дітьми про важливі речі, ненав'язливо вчить малят намагатися самостійно вирішувати власні проблеми, переконливо показує, як наполеглива праця змінює життя на краще. На думку Івана Денисюка та Тамари Скрипки, ця казка "покликана привабити малого читача не лише своїм дидактичним спрямуванням – придивлятися до життя й самотужки розуму набиратися, а й захоплюючими пригодами – мандрями горобчика у пошуках розуму, його зустрічами з птахами, знайомством з ними" [1].

У казці "Біда навчить" Леся Українка майстерно розвиває традиції вітчизняного фольклору. Народність твору виражається на ідейно-тематичному, образотворчому та на мовностилістичному рівнях. Так, відповідно до жанрово-тематичної класифікації казок, яку діти вивчають у початкових класах, "Біда навчить" – казка про тварин, оскільки головними героями тут виступають олюднені птахи, представники тваринного світу. Взагалі, народній казці притаманний антропоморфізм – "уподібнення будь-чого до людини або перенесення властивих людині фізичних і психічних ознак на тварин, явища природи, предмети; уособлення" [3, с. 52].

У казці "Біда навчить" Леся Українка постійно вдається до народнопоетичних засобів, так би мовити, "олітературнюючи" їх. Фольклорною за походженням є назва "Біда навчить" – відома народна приказка. Як це часто буває в усній поезії, згадана приказка – частина прислів'їв "Біда навчить і шилом кашу їсти"; "Біда навчить калачі їсти". Цікаво, що приказки та прислів'я стали яскравим прийомом самопрезентації та самохарактеристики персонажів: "Дурні бились, а розумні пожилися" (курка); "Хто дурнем вродився, той дурнем і згине" (сова); "Без розуму легше в світі жити та таки й веселіше" (сорока); "...поки біди не знатимеш, то й розуму не матимеш" (крук).

На початку твору авторка за допомогою традиційного зачину "Були собі..." формує цікаву анепіфору: "Був собі горобець. І був би він нічого собі горобчик, та тільки біда, що дурненький він був" [6, с. 517]. У такий оригінальний спосіб Леся Українка презентує читачеві головного героя, відразу ж розкриваючи його ключову проблему: відсутність розуму. І зовсім невипадково друге ж речення твору перегукується з назвою; тільки слово "біда" тут вживається з деякими семантичними відтінками. На нашу думку, у назві "Біда навчить" актуалізується значення "несприятливі, важкі умови, труднощі, неприємності" [3, с. 176]. Власне, авторка вже в назві розкриває шляхи вирішення проблеми: тільки в боротьбі з труднощами ти чогось навчишся. У реченні ж "І був би він нічого собі горобчик, та тільки **біда**, що дурненький він був" згадана лексема вжита у значенні "погано кому-небудь, лихо, нещастя з кимсь" (показово, що укладачі 11-томного академічного словника саме аналізоване речення наводять як ілюстрацію до вказаного семантичного відтінку).

Леся Українка – знана поетеса, котра проявляє свій хист лірика і в епосі, майстерно ритмізуючи прозу (до речі, цей прийом також характерний і для українського фольклору): "Та так б'ються, та так скубуться, аж догори скачуть, аж пір'я з них летить. Бились, бились, поки потомились; сіли один проти одного, надулись і сидять; та вже й забулись, за що була бійка" [6, с. 517]; "Дурні бились, а розумні поживились, дурні бились, а розумні поживились!" [6, с. 517]; "Нікому було вас бити та вчити!" [6, с. 517]; "Почав він пір'ячко до пір'ячка збирати, соломку до соломки складати та гніздечко звивати" [6, с. 520]; "Як виклюнулись гороб'ята, то горобцеві новий клопіт – годувати діточок, та вкривати, та глядіти, та од хижого птаства боронити, – не до гуляння було!" [6, с. 520]. До речі, римуються саме дієслівні форми: б'ються – скубуться; бились – бились – потомились; надулись – забулись; бились – поживились; бити – вчити; збирати – складати – звивати; годувати – вкривати; глядіти – боронити. На нашу думку, вказані ритмізовані слова (здебільшого лексико-семантичні синоніми) виступають важливим засобом як динамізації дії, так і образотворення. І справді, головними героями казки є птахи – рухливі, жваві, непосидючі істоти, тож письменниці вдалося яскраво відтворити світ її персонажів, сповнених невичерпної життєвої енергії.

Окрім уже згаданих народнопоетичних прийомів і засобів, Леся Українка використовує постпозитивні епітети: вітрами *холодними*, з дощами *дрібними*; традиційні постійні прикладики – *сорока-білобока*; тавтологічні повтори *перезимував він зиму*; зменшено-пестливі слова з різних частин мови: іменники – *горобчик, гніздечка, зернятка, крильцем, серденько, діточок, молодчику, літечко, пір'ячко соломку*; прикметник – *дурненький*; прислівники – *нітрошки, чималенько, трошки, веселенько*.

Цікавими й психологічно виправданими є різні форми звертання, залежно від адресата спілкування. Хоча Горобчик ще перебуває в марних пошуках мудрості, ту ж таки мудрість він підсвідомо проявляє, правильно добираючи необхідні саме в цій ситуації слова ввічливості. Курці герой каже: "– Навчіть мене розуму, *пані матусю!* [Курсив тут і надалі наш. – І. Г.] Ви ж такі розумні!" [6, с. 517]. Як бачимо, до загальноприйнятої форми звертання *пані* герой доречно додає слово *матусю*, акцентуючи на материнських обов'язках курки, в котрої "своїх діточок чималенько" [6, с. 517]. Окрім цього, слово "матуся" пом'якшує занадто офіційну форму "пані". Це не тільки "ввічлива форма звертання, згадування, звичайно до офіційної представниці чи громадянки іншої держави", а й "шаноблива форма звертання до жінки в усній народній мові" [4, с. 44].

Порівняймо: згодом, під час зустрічі із совою, "горобчик аж отерп зо страху: хотів уже втікати, та якось утримався" [6, с. 518]. Переляканий герой звертається до пихатої пташки із словами "пані" та "моя пані", безуспішно намагаючись справити краще враження про себе за допомогою формул "вибачайте" і "вибачайте ласкаво". За своєю результативністю та емоційним наповненням ця зустріч аналогічна невдалому контактуванню горобця з бузьком: тут ледве живий від страху горобчик використав нейтрально-офіційну форму звертання *пане*.

До бездітної зозулі горобчик звертається зі словами "тіточко!" – це пестливо-шанобливе звертання до жінки, звичайно старшої за віком [5, с. 150]. У спілкуванні з меланхолійною гавою горобчик вживає звертання *дядино* й *дядиночко*. Таким чином, форми звертання *тіточко*, *дядино* й *дядиночко*, поперше, свідчать про більш комфортний стан горобчика; по-друге, додають діалогам невимушеності й задушевності. Розмову з сорокою горобець несподівано починає з галантних слів *панянку*, *моя панно*, а завершує вже зовсім неромантично: "– А бодай тобі заціпило, *скреготухо!*" [6, с. 519]. Правда, співрозмовниця цілком заслужила таку неделікатну відповідь.

І цілком логічним видається останній діалог, коли змучений безрезультатними пошуками горобець не вживає жодних звертань, однак дотримується традиційної множинної форми ввічливості: "– Навчіть мене розуму! – звернувся він *просто* до крука".

Цікаво, як із змінами в поведінці й характері горобчика змінюється і ставлення оточуючих до героя. До речі, вибір певної мовленнєвої форми виразно характеризують і самого персонажа, який ці форми вживає. Так, до горобчика попервах усі дійові особи звертаються на "ти" і називають його *синочком* (гаво), *молодчиком* і *голубчиком* (сорока), *молодцем* (крук), а бузько й сова взагалі не вважають за потрібне птаха хоч якось величати, усіляко виражаючи своє зневагу і презирство до наївного персонажа. Коли ж бувалий горобець досягає певних життєвих успіхів, то до нього починають звертатися *пане сусідоньку* та на *Ви*.

Ось уже 125 років казка "Біда навчить" заслужено залишається улюбленим твором українських дітей. Окрім беззаперечної мистецької вартості, ця казка несе в собі потужний етичний потенціал, який заставляє читачів переосмислити життєві пріоритети.

Список використаних джерел та літератури

1. Денисюк І., Скрипка Т. Проза / Іван Денисюк, Тамара Скрипка // *Леся Українка : Дворянське гніздо Косачів ; Все та ж благословенна Волинь.* – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.t-skrypka.name/LUkrainka/Gnizdo/BlessedVolyn/Prose.html>
2. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 3 класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Я. Савченко. – К. : Основи, 2015. – 192 с.
3. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970. – Т. 1.
4. Словник української мови. – Там само. – Т. 6.
5. Словник української мови. – Там само. – Т. 10.
6. Українка Леся. Біда навчить / Леся Українка // *Мовчун А. І., Варавкіна З. Д. Рідне слово : українська дитяча література : у 2 кн.* – К. : Арій, 2007. – Кн. 1. – С. 517–520.

Підгурська В. Ю.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Формування культури професійного мовлення студентів засобами вправ та завдань на переклад

Сьогодні зростає суспільне значення української мови, здійснюється активна робота щодо вивчення і ведення діловодства державною мовою. Офіційно-діловий стиль віддзеркалює рівень освіти нації та її культури, оскільки його правильне використання значно підвищує престиж української мови.

При вивченні дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" обов'язковою й важливою умовою формування культури ділового мовлення та розвитку комунікативної компетентності студентів повинні стати вправи й завдання на переклад.

Природу перекладу теоретично обґрунтували такі відомі науковці, як: Л. Бархударов, В. Бреус, В. Виноградов, О. Кундзич, Т. Левицький, О. Фінкель, А. Федоров та ін.

Проаналізувавши праці вчених у цій галузі, доходимо висновку, що *переклад – відтворення оригіналу засобами іншої мови із збереженням єдності змісту і форми.*

Навчальний переклад є засобом навчання культури мовлення і має застосовуватися разом з іншими вправами для розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів. Чим частіше застосовуватиметься переклад на заняттях, тим вільніше переходитимуть студенти з однієї мови на іншу, тим глибше вони знатимуть обидві мови.

При перекладі ділових текстів з російської мови на українську виникає ряд специфічних труднощів. М. Рильський зазначав, що найважчий переклад – це переклад із спорідненої мови, оскільки "в'яже тут саме оця близькість мов, оця спокуса можливості перекладати слово в слово..." [3, с. 214].

Типовими перекладацькими помилками вважається кожне відхилення від норм літературної української мови під час перекладу слова, словосполучення або речення.

З досвіду роботи можемо констатувати, що при перекладі з російської мови на українську, найбільше студенти допускають граматичних помилок.

За класифікацією В.Мельничайко, граматичні помилки будемо розглядати як морфологічні і синтаксичні.

Так, морфологічні помилки – вид граматичних помилок, які пов'язані з порушенням творення граматичних форм, спотворення морфологічного складу слова: неправильне вживання відмінкових закінчень іменників, форм числа, дієслівних форм [1, с. 178].

Синтаксичні помилки – це граматичні помилки, суть яких зводиться до порушення норм узгодження, керування, зв'язку між займенниками і тими

словами, на які вони вказують; неправильний порядок слів у реченні, пропуски членів речення, синтаксичні повтори, одноманітні синтаксичні конструкції, зміщення форм прямої і непрямой мови [1, с. 247].

У професійному мовленні часто вживаються невдало перекладені синтаксичні конструкції, що спричинено прагненням мовців до дослівного перекладу, внаслідок чого порушуються граматичні та стилістичні норми сучасної української мови. Наприклад: *В порядке исключения – У порядку винятку (правильно – як виняток); Ни под каким видом – ні під яким виглядом (правильно – нізащо; ні в якому разі).*

Отже, на практичних заняттях з "Української мови (за професійним спрямуванням)" слушно буде запропонувати студентам такі види вправ:

1. Перекладіть подані словосполучення українською мовою.

С целью предотвратить, в случае отказа, прийти к решению, приличные результаты, принять к сведению, приводит оплату, самый высокий, с красной строки, следующим будет выступать, становится действующим, с целью предотвратить, хорошее отношение, через некоторое время.

2. Прочитайте і запам'ятайте переклад сталих словосполучень. З поданими словосполученнями складіть речення.

К тому идёт – до того йдеться; иметь цель – мати на меті; между прочим – між іншим; свести на нет – звести нанівець

3. Перекладіть словосполучення українською мовою, відповіді звірте з ключем.

На протяжении дня; в должности переводчика; положить в кошелек; болей гриппом; обучаться на родном языке; из-за отсутствия денег; ссора из-за пустяка; в трех километрах от границы; сказать в двух словах; в два раза меньше; вовлечь в работу; в одиннадцать часов.

Ключ:

Протягом дня; на посаді перекладача; покласти до гаманця; хворіти на грип; навчатися рідною мовою; через відсутність (брак) грошей; сварка через дурницю; за три кілометри від кордону; сказати двома словами; удвічі менше; залучити до роботи; об одинадцятій годині.

4. Визначте правильний варіант перекладу.

- *В соответствии с планом.* У відповідності з планом – у відповідності до плану – відповідно з планом – відповідно до плану.
- *На протяжении пяти недель.* На протязі п'яти неділь – на протязі п'яти тижнів – протягом п'яти неділь – протягом п'яти тижнів.
- *Разработать следующие мероприятия.* Розробити слідуочі міроприємства – розробити слідуочі заходи – розробити такі заходи.
- *В результате проверки.* У результаті перевірки – в результаті перевірки – внаслідок перевірки.
- *Выполнить большой объем работ.* Виконати великий обсяг робіт – виконати великий об'єм робіт.
- *Приложить все усилия.* Докласти всі зусилля – докласти всіх зусиль – прикласти всіх зусиль – прикласти всі зусилля.
- *Представляют отчет.* Представляти звіт – подавати звіт.

При перекладі текстів ділових документів слід пам'ятати, що в українській мові, на відміну від російської, майже не використовуються активні дієприкметники, які утворюються від дієслів недоконаного виду за допомогою суфіксів -ач(-яч), -уч(-юч). Для української мови характерне, натомість, вживання підрядних речень (*работающий в должности – що працює на посаді*).

1. Перекладіть на українську мову.

По вине ли, совместно проживающих; превышающий установленную норму; отец, обучающий сына; уважающий себя человек; депутат, провозглашающий речь; певец, исполняющий авторскую песню.

2. Перекладіть словосполучення з активними і пасивними дієприкметниками українською мовою.

Развивающаяся страна; излечимая болезнь; окружающая среда; окружающие нас люди; испытавший сильное нервное потрясение; истекающий кровью; начинающий автор; привитые от гриппа; кровоточащая рана; облучённый объект; верящий в Бога; испытывающий сильную головную боль; ведущий специалист; действующее законодательство; пострадавший от наводнения; облысевший; выступающий; легковоспламеняющиеся вещества; присутствующие; мы, нижеподписавшиеся; в текущем году; в минувшем (истекшем) году.

При перекладі речень із звертанням, вираженим у російській мові формою називного відмінка, студенти вживають здебільшого цю ж форму, забуваючи про те, що в українській мові використовується клична форма. Це ж стосується і безособових конструкцій з присудковими формами на *-но, -то*, не властивими російській мові.

1. Перекладіть по-українськи та запишіть слова й словосполучення у Кл. відмінку однини.

Олег, Киев, бурлак, Мария Ивановна, дорогой друг, президент, профессор, коллега, сестра, курсант, чумак, Родина, товарищ, поляк, китаец, Василий Ильич, Николай Степанович, весна, ректор, ветер, господа.

2. Переклад українською мовою.

Прибор изобретен, рукопись найдена, ответ получен, враг разбит, вопрос решен, порядок установлен, расписание составлено, график изменен, кружок создан, стирка закончена, путь открыт.

3. Подані речення перекладіть українською мовою. Сформулюйте принципову відмінність вираження звертань в обох мовах.

Уважаемый ректор, выражаем Вам свою благодарность за помощь!; Люблю твои просторы, Украина; Степан, я очень надеюсь на твой совет; Господин профессор, Ваша лекция чрезвычайно интересна; Не покидай меня, моя надежда; Студент, позволь мне к тебе обратиться; Молодой человек, скажите, пожалуйста, как пройти в библиотеку; Скажите спасибо, дорогой Виталий Иванович, этой девушке; Товарищи, занимайте места; . Уважаемый Иван Степанович, просим извинить нас за невозможность вовремя выполнить Ваш заказ; Надежда Ивановна, объясните, пожалуйста, причину вашего

опоздания на работу; Господин Президент! Искренне рад приветствовать Вас, весь украинский народ с Днем Независимости!

У професійному мовленні при перекладі з російської мови на українську важливо правильно вживати прийменник *по*. Оскільки російські конструкції з прийменником *по* в українській мові перекладаються цілим рядом конструкцій з прийменниками: *за, з, на, для, після, у(в), по, через* та ін..

Наведемо вправи по вдосконаленню навиків перекладу з прийменниками.

1. Перекладіть подані словосполучення українською мовою, звертаючи увагу на вживання або невживання прийменника **по**.

По контракту, с января по март, по инициативе, по приглашению, по требованию, по изучению, по возвращению, племянник по отцу, по направлению, по работе, по недоразумению, работают по новой схеме, по поручению, поговорить по душам, отсутствуют по болезни.

2. Визначте, у якому рядку допущено граматичну помилку під час перекладу.

1. *При участии – за участі.*
2. *Тетрадь по математике – зошит по математиці.*
3. *По болезни – через хворобу.*
4. *В течение недели – протягом тижня.*
5. *По многим причинам – з багатьох причин.*

3. Перекладіть на українську мову прийменникові звороти, складіть із ними речення.

По собственному желанию; по вине директора; комиссия по вопросам контроля; благодаря общим усилиям; в случае невыполнения; в противном случае; по истечении срока; согласно графику; принять во внимание; принять к сведению; в адрес дирекции; не по силам выполнение задания; прийти по делу; по поручению инспекции; по требованию комиссии; на следующий день; несмотря на трудности.

Вільний, тобто не перевірений за словником переклад усталених прийменникових словосполучень призводить до порушень мовних норм, є причиною нерозрізнення лексико-граматичних форм: *несмотря на замечания*, як правило перекладають *не дивлячись на зауваження*, а треба – *незважаючи на зауваження*; *в соответствии с приказом - у відповідності з наказом*, а треба - *відповідно до наказу* і т. ін.

1. Перекладіть подані словосполучення українською мовою, звертаючи увагу на вживання або невживання прийменників. Складіть з цими словосполученнями речення.

Поставить в известность, принять срочные меры, на протяжении, к крайнему сожалению, согласно уставу, в соответствии с., принять во внимание, прийти к выводу, около тысячи гривен, прийти по делу, быть в ответе за..., при любых условиях, на протяжении, быть во главе, по долгу службы, по приглашению.

Подібні завдання сприяють зміцненню основних комунікативних ознак культури мовної особистості – правильності мовлення, його точності, виразності, багатства; – розвивають цілу низку конкретних навичок: роботи зі словниками, трансформації, редагування. Отже, систематичне використання

навчального перекладу активізує мислення, розвиває зв'язне усне та писемне мовлення, збагачує словниковий запас, формує мовне чуття та інтуїцію студентів.

Список використаних джерел та літератури

1. 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.
2. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови: Конструювання, редагування, переклади. Посіб. для вчителів. — К.: Рад. школа, 1984. — 223 с.
3. Рильський М. Розмова про мову. У братерській співдружності / М. Рильський // Рильський Максим. Ясна зброя. Статті / упор. та прим. канд. філол. наук Г. М. Колесника. – К. : Рад. письменник, 1971. – 284 с.

Дідко І. С.,
вчитель української мови та літератури,
спеціаліст вищої категорії
загальноосвітньої школи № 8 м. Житомира

Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу

Сучасне суспільство, що характеризується стрімким динамічним розвитком усіх сфер життєдіяльності, глобалізацією й інформатизацією, потребує формування нової компетентної особистості, готової до активної діяльності, здатної адекватно сприймати та перетворювати отриману інформацію, безпосередньо застосовувати її на практиці.

У сучасних дослідженнях наголошується на важливості створення мовного середовища, як однієї зі складових розвивального середовища, що дає можливість для ефективного виховного впливу, спрямованого на формування активного пізнавального ставлення не тільки до навколишнього світу, а й до системи рідної мови.

Одним із основних напрямів компетентісно орієнтованого навчання є формування мовленнєвої компетентності школярів, яка полягає у здатності слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній і письмовій формах.

Оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності учнів, варто розрізняти мовну і мовленнєву компетентність.

Мовна компетентність – це засвоєння, усвідомлення мовних норм, що склалися історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування у будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. Мовна компетентність – це інтегративне

явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Цей вид компетентності властивий високоосвіченій, культурній людині, сформованій особистості.

Мовленнєва компетентність – це вміння адекватно і доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Поняття мовної компетентності ввів у лінгвістику в 60-і рр. ХХ ст. американський лінгвіст і громадський діяч Н. Хомський. У вітчизняній лінгвістиці детально вивчав проблеми мовної компетенції Ю. Д. Апресян, який виділив поняття "володіння мовою" і складові цього поняття: вміння висловлювати заданий сенс різними способами (перефразування); витягувати зі сказаного сенс, розрізнити омонімію, володіти синонімією; відрізнити правильні в мовному відношенні висловлювання від неправильних; вибрати з декількох потенційних засобів вираження думки ті, що в більшій мірі відповідатимуть ситуації спілкування і особливостям особистості мовців.

"Мовна компетентність – складна психологічна система, що включає в себе, крім засвоєних в ході спеціального навчання відомостей про мову, накопичений в повсякденному використанні мовний досвід і сформоване на його основі почуття мови", – таке визначення складу мовної компетентності було запропоновано Е. Д. Божович [1, с. 56].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти виділено мовну, мовленнєву і комунікативну компетентності, сформованість яких забезпечить відповідні комунікативно орієнтовані знання, уміння і навички учнів. Зміст роботи з розвитку мовної і мовленнєвої компетентностей побудовано на основі мовної і мовленнєвої змістових ліній чинної програми. Культуромовна компетентність учнів основної школи забезпечується змістом означених змістових ліній і спеціально виділеною в кожному розділі програми рубрикою "Культура мовлення" [2, с. 4].

Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв'язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку. Адже набуті на уроках української мови особистісні якості, зокрема пов'язані з мовленням, не тільки забезпечують основу подальшого навчання, виховання і розвитку майбутньої особистості учня, а й значною мірою зумовлюють практичну, громадську та професійну діяльність дорослої людини.

Культура мовленнєвого спілкування – це дотримання на практиці сукупності вимог до правильного мовлення, що відповідає комунікативним цілям і водночас реалізує їх, а саме:

- а) актуальності, істинності, здатності зацікавити слухача;
- б) підпорядкованості законам логіки та композиції, мовній нормі;
- в) доцільного вибору засобів мовлення тощо.

Сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від різних умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукування або сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах спілкування.

Досліджуючи питання формування мовленнєвої компетентності учнів 5-7 класів у процесі засвоєння виражальних засобів української мови Варнавська І. В., зазначає, що рівень мовленнєвої компетентності може значно підвищитися, якщо:

- роботу з виражальними засобами української мови, спрямовану на формування мовленнєвої компетентності учнів, проводити систематично та послідовно;

- розвивати усне та писемне мовлення шляхом засвоєння виражальних можливостей української мови (раціональне поєднання різних видів і типів уроків, добір методів і прийомів роботи з розвитку зв'язного мовлення);

- на уроках української мови застосовувати систему мовленнєвих вправ і завдань, що забезпечать розвиток комунікативних умінь і навичок учнів;

- цілеспрямовано добирати дидактичний матеріал, що містить можливості для творчої роботи над текстом (висловлюванням) та його структурними елементами;

- сприяти формуванню в учнів комунікативно-мовленнєвих і комунікативно-стилістичних умінь і навичок шляхом моделювання різних ситуацій спілкування [5].

Отже, заняття з української мови треба будувати так, щоб кожен із проведених видів робіт виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і монологічним, і діалогічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи, жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення. Комунікативна діяльність здійснюється під час розв'язання учнями системи усних і письмових мовленнєвих завдань, розташованих у порядку зростання їх складності.

Список використаних джерел та літератури

1. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33-44.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник та коментарі МОН молоді і спорту України. – 2012. – № 4-5. – С. 3-32.
3. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2-3.
4. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2003. – С. 16-25.
5. <http://disser.com.ua/contents/6584.html>

Жидацька О. О.,
методист I категорії, спеціаліст вищої категорії,
старший викладач Житомирського
вищого професійного училища-інтернату

Використання проектних технологій у процесі формування українськомовної комунікативної компетентності в майбутніх секретарів керівника

Головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, про це говориться в національній доктрині розвитку освіти України в XXI ст. [4]. Через пізнання і спілкування людина так чи інакше впливає на дійсність, змінює її, реалізує свої творчі можливості в усіх сферах життя. На жаль, на сьогодні через масове поширення спілкування через електронні носії, втрата зацікавленості учнів до художнього читання через надмірне захоплення телекомунікаціями, відбувається знецінення безпосереднього "живого" спілкування, відповідно збіднюється образність, виразність мовлення, набуває популярності молодіжний сленг. Отже, на потребі дня – формування мовленнєво-комунікативної компетентності особистості – людини, яка володіє вміннями й навичками вільно, доцільно користуватися засобами рідної мови [2, с. 3].

Мовленнєво-комунікативна компетентність вміщує сукупність здатностей, пов'язаних з ефективним спілкуванням: володіння рідною та іноземними мовами, знання, вміння та навички застосування засобів комунікації, наявність умінь, пов'язаних із розумінням психологічних особливостей спілкування, здатність та готовність до реалізації навичок уникнення та розв'язання конфліктів, володіння навичками само презентації" [5].

Останнім часом у педагогічній науці з'явилося чимало досліджень, присвячених проблемі формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів (Л. Давидюк, Г. Михайловська, Р. Мельникова, Г. Демидчик та ін.), у яких наголошується на формуванні зазначених умінь як одному із аспектів розвитку творчої мовної особистості [7, с. 8].

З огляду на зазначене вище, зазначимо, що основою формування комунікативної компетентності у майбутніх секретарів керівника має бути розвиток комунікативної особистості учня з великим пізнавальним досвідом, високим рівнем комунікативної компетенції, стійким прагненням удосконалювати власне мовлення, розвивати творчі здібності.

Необхідність використання сучасних комп'ютерних засобів у навчальному процесі є незаперечним фактом. Так, загальнопедагогічні аспекти використання комп'ютера досліджували В. Ю. Биков, І. Є. Булах, М. І. Жалдак, В. К. Цонева; дидактичні аспекти, а також функції комп'ютера — В. В. Одегова, І. В. Синельних, Н. Ф. Тализіна; методику застосування комп'ютерів аналізували Т. В. Габай, Ю. І. Лобанов. Активно працювали в цьому напрямі

такі зарубіжні вчені, як Т. Барський, С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс, Г. Кедровіч, Й.-Л. Мартинанд, Ф. Янушкевич та ін. [2, с. 3].

На своїх уроках, наприклад, я використовую метод проектів як елемент новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, який можна впроваджувати від мотиваційного до рефлексійного рівнів. Підготовка учнями творчих проектів є результатом послідовної роботи над словом, текстом.

Основними етапами роботи з текстом методом проектування є такі як:

1. Формування теми, мети та проблеми проекту.
2. Визначення функції заголовку – назви проекту.
3. З'ясування стилю та типу мовлення під час створення проекту.
4. Окреслення ключових слів і словосполучень, що розкривають мікротеми для пошуку інформації проекту в інформаційних інтернет-ресурсах.
5. Вибір засобів художнього вираження тексту, як елементів творчого підходу до створення та оформлення проекту.

Така послідовність роботи з текстом допомагає не тільки проникнути в його глибини, з'ясувати його ідейно-художній задум, але й підготувати учнів до творчих робіт, формує логічність та виразність як комунікативні ознаки мовлення [1, с. 6].

За допомогою метода проектів вирішую ту чи іншу проблему шляхом самостійних усвідомлених дій учнів з обов'язковою презентацією (викладенням) та публікацією отриманих результатів. Так, наприклад, використовуючи в навчальному процесі створені учнями мультимедійні презентації, я розвиваю в учнів такі професійно спрямовані комунікативні уміння та навички: усний виступ перед аудиторією; вміння стисло формулювати свою думку; навички використання різних мультимедійних засобів і можливостей (зображення, звукозаписи, відеофайли, гіперпосилання на інші веб-сайти або файли). У програмі Power Point, яка використовується для унаочнення, як ТЗН, учні створюють презентації.

На рефлексійному (творчому) рівні на уроках пропоную майбутнім секретарям керівника підготувати публікації, які вони із задоволенням створюють, працюючи у "видавничій системі" - програмі Publisher. Тут є колонки, як у газетах, різні малюнки, гарні шрифти, які учні можуть використовувати у своїй роботі. Так, наприклад, використовуючи в навчальному процесі створені учнями публікації, розвиваю в них такі навчальні уміння та навички, як: використання повних речень, розрахованих на читання однією людиною; комбінування тексту і зображень (схем, графіків і діаграм, рисунків); періодичне висвітлення ходу та результатів досліджень.

Працюючи над формуванням мовленнєво-комунікативної компетентності учнів, слід пам'ятати, що характерною особливістю методу проектів є те, що він орієнтований на розвиток здатності ефективного спілкування в різних соціальних ситуаціях. Це дає можливість закласти надійне підґрунтя у професійній підготовці компетентного фахівця – збагатити словниковий запас майбутнього секретаря; розвинути в нього дискурсивні (текстові) навички; вміння аналізувати, синтезувати, класифікувати події й оцінювати їх, мати на все власну думку; навчити зорієнтуватися у великому потоці інформації.

Таким чином, використання комп'ютерних засобів навчання є певною мірою третій партнер у педагогічній взаємодії, який дає іншим його учасникам великі можливості в обробці інформації. Тільки треба вміти їх використовувати у навчальній діяльності. Методичний спектр словесника надзвичайно широкий, спроможний оптимально забезпечити вироблення комунікативних компетенцій майбутніх секретарів, а також створити належні умови для саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Герцій О. А., Іщук Н. Ю. Психолого-педагогічні проблеми використання НІТ у навчальному процесі // Комп'ютери в навчальному процесі: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції. - Умань, 2002.
2. Горобець С. М. Інформаційні технології у навчанні // Тези доповідей науково-методичної конференції ЖВІРЕ. - Житомир: ЖВІРЕ, 2004. - С. 23 -24.
3. Іщук Н. Ю. Дидактичні можливості наявних мультимедійних програм // Наукові записки. Серія: Педагогіка. - Тернопіль. - 2002 - № 10.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. - К.: Вид-во "Шкільний світ", 2001.
5. Осадчий В. В. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів засобами комп'ютерно-орієнтованої системи навчання // Інформаційні технології в освіті : Збірник наукових праць. Вип.2. - Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. - С.90-94.
6. osvita-mk.org.ua/konkursu/Peddosvid/sushhenko.pdf
7. Богданець Н. І. Система роботи з формувань в учнів мовленнєво-комунікативної компетентності/Н.І. Богданець / Педагогічна скарбниця Донеччини.-2002.- №1.
8. К. Ю. Голобородько, Н. П. Ткаченко. Інтерактивне навчання на уроках української мови та літератури. – Х.: Основа, 2007. -176 с.

Беседовська І. В.,

викладач-методист вищої категорії

Коростишівського педагогічного коледжу імені І.Я.Франка

Запозичення в українській педагогічній терміносистемі

Національне відродження України неможливе без виявлення і реалізації національного потенціалу народу в цілому і кожної людини зокрема у сфері різностильового національно-мовного і виробничо-професійного спілкування. До таких ланок спілкування належить і сфера освіти. Проблеми навчання і виховання, вдосконалення всієї системи освіти в Україні є особливо важливими, і це зумовлює актуальність нашого дослідження. Необхідно

виявити все нове, інноваційне, що з'явилося у педагогічній термінології за останні роки, особливо після схвалення Акту незалежності України, визначити найбільш суттєві семантичні, структурні трансформації в досліджуваній лексиці, бо в ній, як у дзеркалі, відбито цілком очевидні паростки нового в педагогічно-освітнянському житті Української держави. Тому багато важить лінгвоструктурний аспект дослідження педагогічних лексем, зокрема з урахуванням і практичного інтересу до проблем термінології, потреб удосконалення українських педагогічних термінів.

Проведений нами аналіз педагогічної термінології засвідчив, що формування її здійснювалося в основному на українській мовній основі із залученням запозичень із інших мов. Частина термінів іншомовного походження – це запозичення, функціонування яких у складі національної терміносистеми є нормальним явищем – "практично ні одна природна мова при творенні термінів не може обійтися своїми власними ресурсами, тому термінологія багатьох галузей знань різних мов свої лексичні засоби запозичує звідусіль, що робить її склад надто строкатим, поєднуючи в собі національні та інтернаціональні елементи" [12, с. 226]. Водночас наявні численні іншомовні терміни, які, увійшовши в терміносистеми педагогіки порівняно недавно, сприймаються як чужорідні, оскільки вони "не заховали свої чужомовні прикмети і не змінилися під впливом мови-реципієнта" [13, с. 164]. Деякі з них ще не зовсім усталилися – зафіксовані в словниках, однак вони не набули поширення у фаховій мові.

Значний пласт чужомовних педагогічних термінів є інтернаціоналізмами. Українські мовознавці детально вивчили проблеми вживання інтернаціональної лексики, зокрема й в окремих терміносистемах. Автори колективної монографії "Національні та інтернаціональні компоненти в сучасних терміносистемах" під поняттям інтернаціоналізмів розуміють "мовні одиниці лексичного рівня, що вживаються в багатьох (не менше трьох) неспоріднених мовах, зберігаючи разом із тим близькість або спільність своєї семантики та фонетико-морфологічної будови" [12, с. 160]. Поширення інтернаціоналізмів сучасні мовознавці схильні оцінювати як позитивне явище, оскільки "вони не належать до жодної з живих мов, тому вони є однаково чужими та, одночасно, рідними для будь-якої мови" [6, с. 113].

Педагогічна термінологія має тисячолітню історію формування, і це пояснює функціонування в її складі багатьох термінів, запозичених із інших мов на різних етапах розвитку термінології. Чужі лексеми поповнювали терміносистеми педагогіки з неоднаковою інтенсивністю в різні періоди її становлення. Вплив кожної з мов у різні періоди визначався передусім екстралінгвальними чинниками.

Як відомо, запозичення стали входити в українську мову дуже давно, зокрема ще в спільнослов'янську добу та в період становлення і розвитку давньоукраїнської державності. Цей процес у всі періоди розвитку української літературної мови не припинився, але прояв його був різним з погляду інтенсивності та неоднорідності джерел. Про значення і роль запозичень як результату міжмовних контактів слушну думку висловив Ю. Шевельов:

"Загалом з перегляду странжизмів кожної мови можна скласти певне уявлення про історію даного народу: з якими народами він стикався, в чому і як від них залежав або вчився " [18, с. 36].

Питання теорії і практики запозичень постійно перебуває у полі зору лінгвістів, і інтерес до їх дослідження продовжує зростати, при цьому міжмовні контакти розглядаються як один із найважливіших чинників, що впливають на зміни і розвиток окремих мов. У новітній період міжмовні контакти в україністиці проаналізовано у працях таких науковців, як Б. Ажнюк [1], Ю. Жлуктенко [7], М. Кочерган [8], Д. Мазурик [10], О. Муромцева [11], О. Пономарьов [14], С. Семчинський [15], О. Стишов [15].

Поки що немає єдиного погляду щодо термінологічного позначення слів, які перейнято з інших мов. Адже їх називають запозиченнями (С.Семчинський), позичками (Б.Аженюк), іншомовними або чужомовними словами (С.Караванський). Частина ж мовознавців чітко диференціює названі терміни: запозиченнями називає слова з інших мов, які вже усталися в тій чи іншій мові й навіть частково сприймаються як власні національні, а етнічна природа їх визначається лише етимологічно; лексичні одиниці з інших мов, що ввійшли у мову порівняно недавно або тільки входять і ще не втратили особливостей тієї мови, з якої вони прийшли, – іншомовними [5, с. 99].

У нашому дослідженні щодо слів, які ввійшли в українську мову з інших мов, будемо використовувати паралельно як терміни-синоніми лексеми "запозичення" та "іншомовні слова".

Українська мова впродовж сторіч, узаємодіючи з мовами своїх найближчих сусідів, не могла уникнути запозичень, які не тільки збагатили її новими елементами, але й сприяли пошуку питомих мовних засобів, що відповідали б чужомовним відповідникам.

З латинської мови. Великий пласт педагогічних термінів становлять номінації латинського походження. Це цілком закономірно з огляду на те, що терміносистема педагогіки переживала надзвичайно активний період формування саме в XV – XVIII ст., у час, коли "особливо інтенсивним був приплив латинізмів до української мови" [12, с. 160].

Латина, яка у середньовіччі відіграла провідну роль у суспільному й освітньо-науковому житті всієї Європи, стала основним джерелом поповнення лексики багатьох національних мов. Запозиченню слів із латинської мови, зокрема й до педагогічної терміносистеми, сприяло "інтенсивне вивчення латинської мови, переклади латинських праць із багатьох галузей науки й техніки, а також художніх творів" [19; с. 13].

Латинізми, семантика яких пов'язана з освітньою діяльністю, потрапили на український мовний ґрунт, найбільш вірогідно, через польське посередництво, оскільки українські навчальні заклади створювалися за зразками польських освітніх установ і саме їх діяльність спричинила появу в Україні шкіл європейського типу.

Латинські слова потрапляли до лексичної системи як через посередництво інших мов, так і безпосередньо з латини, що була міжнародною мовою освіти, культури, науки середньовічної Європи. Українські студенти та діячі науки й

культури XIV – XVIII ст. опановували латинську мову в центральній та західноєвропейських університетах, а також у братських школах та в Києво-Могилянській академії. Саме тому в сучасній українській літературній мові особливо багато латинізмів, пов'язаних з цариною науки, освіти: *абітурієнт*, *акредитація*, *акселерація* (*акселерат*), *активний* (*діяльний*), *актуалізація*, *аплікація*, *апостеріорі* (знання, добуте з досвіду), *апробація* (*перевірка*), *асистент*, *асоціація*, *аспект* (*погляд*), *атестат* (*свідоцтво*), *атестація* (*підтвердження*), *аудиторія* (*приміщення*), *аудіювати* (*слухати, чути*), *бакалавр*, *бакалаврат*, *біфуркація* (поділ класу на два потоки – гуманітарний і природничо-науковий) [17, с. 110], *бурса*, *валеологія* (шкільна дисципліна з кінця 80-х років XX ст.) [17, с. 129], *вербальний* (*словесний*), *візуальний* (*зоровий*), *вікторина*, *віри*, *герменевтика* (учення про способи тлумачення текстів) [17, с. 166], *глобус*, *гларій* (*словник*), *гуманітарний*, *декан*, *деканат*, *декламувати*, *демонстрація* (*показування*), *дефектолог*, *дефініція* (*визначення*), *диктант*, *диктувати*, *дикція*, *директор*, *дисертація*, *дискусія*, *диспут*, *дистанційний*, *дисципліна* (*предмет, навчальний предмет*), *доктор*, *докторант* (*науковець*), *докторантура*, *доцент*, *екзамен*, *екзаменатор*, *експеримент*, *елементарний*, *ерудиція*, *інтернат*, *інспектор*, *інспектувати*, *інспекція*, *інститут*, *інструкція*, *інтелект*, *інтерес*, *інтерпретація*, *канікули*, *квадрат*, *кваліфікація*, *клас*, *класичний*, *колегіум*, *колективний*, *колоквіум*, *комісія*, *консультант*, *консультація*, *конфлікт*, *коректний*, *культура*, *культурологія*, *курс*, *лабораторія*, *лектор*, *лекторій*, *лекція*, *ліцензія*, *магістр*, *магістрант*, *магістратура*, *матрикул* (залікова книжка студента ВНЗ) [17, с. 440], *модуль*, *моральний*, *новатор*, *новація*, *пасивний*, *план*, *пленарний*, *продуктивний*, *проект*, *професор*, *професія*, *процес*, *публічний*, *результат*, *рекомендація*, *ректор*, *ректорат*, *рефлексія*, *реформатори*, *рецензія*, *сентенція*, *семестр*, *семінарія*, *семінар*, *спеціаліст*, *спеціальний*, *стипендіат*, *стипендія*, *тактильний*, *термін*, *толерантність*, *трактат*, *триместр*, *формула*, *фактор*, *хімія*, *школа*, *юридичний*.

З часом для творення нових термінів використовували латинські терміноелементи, за допомогою яких і на сучасному етапі активно поповнюється база інтернаціоналізмів. І хоча латина давно вже "не вживається самостійно як наука, проте вона продовжує служити джерелом для побудови нових термінів, які пристосовуються до норм мови-реципієнта графічно та фонетично" [9, с. 75]. На сучасному етапі в педагогічній лексиці функціонує велика кількість термінів, до складу яких входять інтернаціональні терміноелементи латинського походження, як-от: *абс-* (*абстрагування*), *ад-* (*адаптація*), *дез-* (*дезорганізація*), *пост-* (*постфікс*), *про-* (*прогімназія*).

Більшість латинізмів не мають альтернативних власномовних відповідників, хоча в сучасній педагогіці є приклади функціонування давніх латинських термінів і українських, як-от: *літера* – *буква*.

Про успішне засвоєння термінів латинського походження свідчать численні деривати, утворені за допомогою українських афіксів.

З грецької мови. Значний пласт термінів у складі педагогічної терміносистеми становлять слова грецького походження. "Слова з грецької

мови потрапляли до давньоруської мови двома шляхами: за допомогою перекладів старогрецьких творів і внаслідок контактів населення Київської Русі з населенням грецьких колоній на Північному Причорномор'ї" [12, с. 160].

Однією з найважливіших екстралінгвальних причин поширення грецизмів у цей період був великий вплив візантійської церкви на українську, що перебувала в канонічній юрисдикції царгородського патріарха. Україна перейняла від Візантії не тільки християнство, але й плоди її діяльності у різних царинах, зокрема в культурі та освіті. Богослужбова й церковна література приходила в Україну з Візантії і ставала, насамперед, першим текстовим дидактично-навчальним матеріалом.

У складі української педагогічної термінології можна виділити великий пласт грецьких запозичень: *академія, академік, аксіома, алфавіт, аналітичний, апостроф, арифметика, арифмометр, аутизм, бібліотека, біологія, ботаніка, генетика, географія, геометрія, герменевтика* (учення про способи тлумачення текстів) [17, с. 166], *гімнастика, гімназія, граматики, графік, графіка, дидактика, діагностика, діаграма, діалектологія, діалог, діаметр, догма, драма, евристика* (методика навчання активності, творчості), *екологія, емпіричний, естетика, естетичний, етика, історія, зоологія, каліграфія, кафедра, ксерокопія, лицей, лексика, логіка, логічний, логопедія, мантія, математика, математичний, метафізика, метод, методика, механічний, олімпіада, параграф, паралелепіпед, педагог, педагогіка, піраміда, практика, практикант, практикум, практичний, проблема, програма, пропедевтика, профілактика, психіка, психічний, раціональний, риторика, система, системний, стратегія, схема, схоластичний, тактика, талант, теза, тема, тематика, теологія, теорема, теорія, техніка, технікум, технічний, тригонометрія, семіотика, фізика, філологія, філолог, філософ, філософія, флористика, фразеологія, характер, циліндр, циркуль, школа.*

На сучасному етапі в педагогічній терміносистемі функціонує велика кількість термінів, до складу яких входять інтернаціональні терміноелементи грецького походження, серед яких найуживаніші *діа-, епі-, мета-, пери-,* наприклад: *діафільм, епідіаскон, епілог, метатеорія, периметр.* [3, с. 29].

З XIX ст. грецькі терміноелементи часто були основою для номінації нових понять педагогіки (цілком у контексті залучення ресурсів класичних мов до творення наукових термінів багатьох галузей). Більшість запозичень із грецької мови – це інтернаціоналізми, засвоєні українською мовою, які традиційно вживаються в педагогіці.

З французької мови. Впливом французьких просвітителів і філософів Руссо, Вольтера, Дідро на українських вчених, у тім числі і педагогів, пояснюється проникнення галицизмів у педагогічну термінологію, що видно на прикладі утворення таких термінів, як *моральний, делікатний, тактовний* та інших.

У педагогічній термінології можна виділити групу запозичень із французької мови: *абак* (дошка для арифметичних обчислень) [17, с. 11], *авторитарний, алгоритм, альбом, ампер, анкета, анкетувати, артикль, бал, гувернантка, гувернер, гуманітарій, дебати, диплом, енциклопедія, журнал,*

інформація, кабінет, карантин, колеж, комітет, контроль, метр (учитель, наставник) [17, с. 450], *національний, портфель, режим, рельєф, трибуна, турнік, уніформа, факультатив, факультативний, фронтальний, шаради*.

З німецької мови. У формуванні української педагогічної термінології особливо важливу роль відіграла німецька мова. Вона часом була посередником під час запозичення лексем із класичних мов, упливаючи на фонетичне й граматичне оформлення слів у мові-реципієнті [2, с. 14].

Серед германізмів найбільше слів німецького походження, які з'явилися в лексичній системі української мови ще в княжу добу, зазвичай через польське посередництво, яке найбільше активізувалося в XV – XVIII ст.: *абзац, авторитет, ад'юнкт, ад'юнктура, акустика, алгебра, аспірант, аспірантура, група, дефіс, класифікація, кома, конгрес, реферат, рюкзак, табель, турнір, університет, факультет, форзац, циркуляр, шкала, шрифт*.

Деякі германізми (передусім давні запозичення) стали інтернаціоналізмами: *ілюстрація* – *англ. і фр. illustration, рос. иллюстрация, ісп. ilustracion, польс. ilustracja*.

З англійської мови. Як і в усіх сучасних національних терміносистемах, в педагогічній лексиці є чимало англіцизмів. Протягом XX ст. англійська мова усе активніше постачала терміни-інтернаціоналізми до багатьох мов, при чому не тільки європейських. Причини цих процесів дослідники вбачають в тому, що "...її надзвичайно проста граматика, завдяки чому англійська мова за своєю простотою перебуває серед усіх європейських мов поза конкуренцією" [6, с. 116].

Нову хвилю запозичень з англійської мови спостерігаємо протягом останніх десятиліть у зв'язку з упровадженням комп'ютерних технологій. Основна причина цього полягає в тому, що такі терміни тісно пов'язані з термінами інформатики, а інформатика як наука і практична діяльність розвинулася в англійськомовних країнах. Термінологія комп'ютерних наук щоразу більше проникає в терміносистеми різних галузей знань багатьох світових мов: *дисплей, монітор, файл, сканер, принтер, модем, дискета* та багато інших.

Найбільше англіцизмів у педагогічну лексику потрапило до української мови у XX ст. (*блокнот, фініш*), значною мірою через посередництво російської мови. З другої половини XX ст. значно зростає кількість слів, що прийшли до сучасної української літературної мови безпосередньо з англійського джерела. Аналізована лексика здебільшого зберігає питомі ознаки свого походження, носії української мови усвідомлюють її чужорідність: *байт, баскетбол, волейбол, інновація, калькулятор, коледж, комп'ютер, ксерокс, стандарт, тест, фломастер, футбол, фільмотека*.

Змінилось лексичне значення слова *тест* (від *англ. test* – випробування), який у словнику іншомовних слів тлумачиться як „коротке нестандартне завдання, метод випробування, що застосовується в різних галузях науки для одержання кількісної характеристики певних явищ” [17, с. 671]. Після розширення значення аналізованого субстантива (від позначення сфер науки до практичної шкільної і вузівської педагогіки, де він номінує нову технологію перевірки знань) уможливилось утворення таких неосемантів: *тематичне*

тестування, тематичні тести, тестовий контроль, підсумковий тест, підсумковий тестовий контроль та ін.

З польської мови. Упродовж кількох століть лексична система української мови поповнювалася польськими запозиченнями, особливо активним цей процес був протягом XIV – XVIII ст., коли різні українські землі перебували у складі Речі Посполитої або зазнавали культурного й економічного впливу з боку Польщі: *таблиця, реєстр* [4].

Джерелом багатьох сучасних педагогічних словосполучень і термінів є давньоруський лексичний фонд, ядро якого сягає епохи праслов'янської єдності. Формування педагогічної терміносистеми здійснювалося із залученням запозичень із чужих мов: *старослов'янської, грецької мови, латини*. Запозичення – важливе джерело поповнення педагогічної лексики. Більшість іншомовних лексем – інтернаціоналізми, що походять із греко-латинського джерела (*школа, гімназія, професор, магістр, екзамен, лекція* тощо) і відображають позанаціональний характер педагогіки. Отже, засвоєння іншомовної лексики, пов'язаної із навчанням та освітою, відбувається у загальноєвропейському контексті.

Список використаних джерел та літератури

1. Ажнюк Б.М. Слов'янські й неслов'янські запозичення в мові української діаспори // Мовознавство. – 1998. – № 2 – 3. – С. 145 – 160.
2. Акуленко В.В. Німецький вплив на розвиток української мови: проблеми методології // Мовознавство. – 1997. – № 1. – С. 12 – 18.
3. Безпояско О.К. Іншомовні префікси в українській мові // УМЛМ. – 1979. – № 7. – С. 28 – 33.
4. Будняк Д.В. Полонізми в сучасному українському мові: Автореф. дис... д – ра філол. наук: 10.02.15 // КГУ ім. Т. Шевченка. – К., 1991. – 53 с.
5. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища шк., 1985. – 360 с.
6. Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи терміноутворення. Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. – К.: Вид. дім „КМ Academia”, 2000. – 218 с.
7. Жлуктенко Ю.А. Языковые контакты. Проблемы интерлингвистики. – К.: Изд-во Киевского гос. ун-та., 1996. – 135 с.
8. Кочерган М.П. Лексико-семантична система // Українська мова. Енциклопедія. – К.: Укр. енциклопедія, 2004. – С. 282 – 284.
9. Крысин Л.П. Этапы освоения иноязычного слова // Русский язык в школе. – 1991. – № 2 – С. 74 – 78.
10. Мазурик Д.В. Інноваційні процеси в лексиці сучасної української літературної мови (90-і роки ХХ ст.): Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Львів. нац. ун-т. ім. І. Франка. – Л., 2002 – 19 с.
11. Муромцева О. Про деякі активні процеси в словниковому складі українсько-літературної мови кінця 80 – 90-х років ХХ ст. // Українська мова: з минулого в майбутнє. – К, Наук. думка, 1998. – С. 115 – 116.

12. Національні та інтернаціональні компоненти в сучасних терміносистемах / Відп. ред. Л.О. Симоненко. – К.: Наук. думка, 1993. – 240 с.
13. Панько Т.І., Кочан І.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство. – Львів: Світ, 1994. – 216 с.
14. Пономарёв А.Д. Лексика греческого происхождения в современном украинском языке: Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.19 / ин-т. языкознания им. А.А. Потебни АН УССР. – К, 1974. – 24 с.
15. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов. На матеріалі слов'яно-східнороманських контактів. – К.: Вища школа, 1974. – 255 с.
16. Стишов О.А. Дери́ваційні можливості іншомовних неологізмів у сучасній українській мові // Дослідження з лексикології і граматики української мови. – Т. 1 – Дніпропетровськ, 1999. – С. 163.
17. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
18. Шерех Ю.В. Нарис сучасної української літературної мови. – Мюнхен: Молоде життя, 1951. – 402с.
19. Яковенко І. Латинське шкільництво і „шкільний гуманізм” в Україні кінця XVI – середини XVII ст. // Київська старовина. – 1997. – № 1 – 2. – С. 11 – 27.

Олексюк О. П.,

вчитель початкових класів вищої категорії
Міньковецької ЗОШ І–ІІ ст.;

Усатий В. Д.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Символіка дівочої коси в українській обрядовості

*Розпустили кучері дівчата
Ще й підвели брови для краси.
Тільки ти роби, як вчила мати,
Не обрізуй русої коси...*

Довге волосся – ознака вроди, а охайно заплетена коса – символ цнотливості, дівочої честі. Вважалося, якщо дівчина охайно стежила за своїм волоссям, то в майбутньому буде охайною і чепурною господинею. Матері вчили доньок змалку прискіпливо ставитись до своєї коси... Діти, як правило, народжуються з коротким волоссячком, а якщо дівчинка народилася довгокосою, то казали, що в майбутньому на неї чекає життя в багатстві та розкоші. З моменту першого купання починалася турбота батьків про коси дівчинки. У купіль клався гребінець, щоб волосся густішало; гроші для

багатства; мед для солодкої долі, а ще калину, чебрець, руту та барвінок. Стригти не дозволялося до річного віку.

Коли дівчинці виповнювався рік, в її день народження проводився обряд перших пострижин. Зазвичай це робив хрещений батько. Перед ритуалом він мав голосно виголосити промову-побажання: щоб у дівчинки зростало густе волосся, щоб руса коса лягла до пояса. Перед ритуалом волоссячко спалювалося, а одне пасмо залишали напам'ять. Хлопчиків стригли часто, а дівчаткам після року коси не стригли. Матері ретельно стежили за дівочим волоссям: мили в пахучих травах, розчісували, прикрашали кіски стрічками. Згодом, коли дівчинка підростала, мама чи бабуся намагалися привчити її до самотійності. Це були чи не найперші уроки охайності і працелюбності.

Колись в Україні у всіх родинах існував непорушний звичай: вставши, дівчина мусила насамперед "навести лад" на своїй голові: вмитися, розчесатися й заплести коси. Волосся, що залишалося на гребінці, спалювалося, бо вірили: якщо з нього зів'є гніздо ворона, голова болітиме. Вважалося за найбільше нехлюйство – братися за будь-яку роботу з нерозчесаними й незаплетеними косами. Про таких казали: "У неї на голові сорока гніздо звилла". Перед тим, як з'явитися на людях, дівчина ретельно заплітала косу, бо знала основний народний закон: "Яка коса – така й краса", "Подивися на косу, а подумай про господиню".

У більшості регіонів України дівчинку урочисто заплітають тоді, коли їй виповниться шість років і час іти до школи. Хрещена мати заплітала волосся на голові дівчинки навхрест, беручи жмут волосся спереду, з потилиці, від правого вуха й від лівого. Сплітаючи всі чотири кінці посередині голови, хрещена промовляла: "Як зав'язую все волосся на тобі, аби трималося з усіх чотирьох боків, так, щоб в'язалися до тебе з усіх боків парубки, дідівські сини і всі парубки у нашому краю; котрий тебе сподобає, то так би за тобою умлівав, як риба за водою". На цю церемонію збиралися близькі родичі, що з нагоди першого плетіння коси весело приспівували: "Ой це буде подобочка дівчиною ходити, та за своєю голівонькою косичку носити".

Щоденні традиційні зачіски по всій Україні були найрізноманітнішими. Зазвичай малих дівчаток заплітали в чотири коси, старших – у дві; викладали їх на голові віночком. У святкові дні волосся заплітали в одну або дві коси, що вільно спадали на плечі із вплетеними святковими стрічками. Чим дорослішою ставала дівчина, тим ретельніше доглядала за косами. У жодному разі не можна було підрізати волосся самій собі. Українські дівчата, як і всі слов'янки, завжди ходили з непокритою головою – ознакою дівочої честі. Утративши цноту, дівчина покривала свою голову хусткою (звідси походить назва "покритка"). Наші дівчата носили справжні довгі коси, до пояса. Це вважалося за одну з найголовніших ознак дівочої краси.

Довга коса – честь дівоча. Колись у наших селах парубки за негідну поведінку дівчини силоміць обрізали їй коси, і це була ганьба... У "глухих" селах дівчатка ще й досі бояться обрізаних кіс. Антося Яремчук із села Стетківці на Житомирщині, колишній "ОСТ-арбайтер", тяжко працювала в німецькій неволі, в таборі, й мусила обрізати коси. З цього приводу в своєму

листі до товаришки вона писала: "Коси я тепер обрізала, бо дуже вилазили і нужда (воші) напала. Щоб мене так мама побачили таку, з обрізаними косима, то не знаю, що б вони мені сказали б?"

На відміну від дівчат, українські жінки завжди ходили з покритою головою. На другий же день після весілля жінці "покривали" голову з відповідним обрядом, і вже після того ходити "простоволосою" або "світити волоссям" вважалося непристойним. Хведір Вовк згадував, що під час його антропологічних дослідів в Україні він без жодних труднощів просив якусь жінку, наприклад, оголити коліно, але коли він казав скинути очіпок, то майже завжди чув обурення і протести [2]. У грамоті князя Ярослава Володимировича за рік 1195-ий записано, що накладається пеня на того, хто зірве з жінки "повой".

Оскільки волосся заміжньої жінки завжди було закрите, то жінки в Україні не мали якихось особливих зачісок. Зазвичай вони закручували волосся у вузол і накривали голову очіпком. У деяких українських селах побутував дуже дивний звичай: молода перед першою шлюбною ніччю лягала на порозі, аби наречений її "перейшов". Це – "щоб не прийшло їй в голову бути старшою за чоловіка, щоб не хотілося їй перечити йому ні словом, ні ділом". Вона лягала ниць, лицем до долівки, затуляючи обличчя руками, і промовляла: "Переходіть". Відтепер у неї без нього – ані рота, ані вух, ані очей. Відтепер вона є його ротом, його вухами, його очима... Молодий опускався перед нею на коліна, тулився до її голови чолом, відривав її руки від лиця, підіймав на руки й таким чином переносив через поріг у хату. "На щастя, на здоров'я, на вічну злуку! – здоровили весільні батьки. – У кожній хаті по букаті, але чужі не мають те знати. Так маєте жити, щоб лиха не чинити, бо хоч через сто літ, а покинете цей світ, бо чоловік як муха: тут є, а тут його й нема, а слова зле за ним лишає, дітей – онуків його зневажає. Так бережіть свій рід від усяких бід, бо люди бояться недоброго роду, будуть зневажати всю вашу приплоду, скажуть, який рід, такий і плід". Далі ще цікавіше: в дерев'яних ночвах омивали молоду, розплітали косу, а потім молода повинна помити ноги в цій воді своєму нареченому й витерти своїм волоссям... Так вчила доньку мати: щоб гнулася за господарем, як лоза, в долі й недолі його любила: він тебе взяв, значить, твій. Значить, усе – йому, усе – для нього.

Давно відійшли в минуле обряди та звичаї наших предків, але коли повз нас пройде дівчина з гарною косою, ми не обминемо її увагою. Поглянемо й подумаємо: "Гарні ж були наші звичаї, є щось у дівочій косі ніжне і близьке, щемливе і священне". Коса виступала тим об'єднуючим сім'ю засобом, що символізує собою вічні прагнення українців. Вона оспівана в піснях і думках, про неї склалися казки й легенди. Але це тільки деякі погляди на її роль у нашому житті.

Список використаних джерел та літератури

1. Булашевич Г. Український народ у своїх легендах, релігійних поглядах та віруваннях / Г. Булашевич. – К. : Довіра, 1993.

2. Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології / Хв. Вовк. – К. : Мистецтво, 1995. – 336 с.
3. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу / Іларіон Митрополит. – К. : Оберіг, 1992.
4. Чубинський П. Мудрість віків : у 2-х кн. / П. Чубинський. – К. : Мистецтво, 1995.

Масловська М. В.,

старший викладач кафедри видавничої справи,
редагування, основ журналістики та філології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Народознавчий аспект у дошкільній мовній освіті

Виховання завжди ставить мету, яка зумовлюється соціальними потребами суспільства. Особливе місце відводиться родинному вихованню, бо саме сім'я може передати історичний досвід, формувати ціннісні відносини, які потім знайдуть втілення у житті кожної людини. Тема родинного виховання актуальною є завжди, адже воно нерозривно пов'язане із розумовим, моральним, фізичним, естетичним, національно-патріотичним вихованням. Українська родина була першою школою національного виховання, світлицею моральних чеснот, скринею збереження традицій, звичаїв, обрядів тощо.

Невід'ємною частиною культури українців була народна родинна педагогіка. З раннього дитинства українські діти були прилучені до посильної праці. Формування необхідних навичок та знань регламентувалося сімейними традиціями, розподілом праці. В процесі залучення дітей до праці надавалось шанобливе ставлення до ремесла як спадкового заняття та засобу збереження традицій роду, бережливе ставлення до сімейних виробів та інструментів як сакральних виробів та інструментів, як сакральних зв'язків з родом.

Велику роль при цьому відігравав процес передачі морально-естетичних правил та норм поведінки. Існували неписані закони, повір'я пов'язані із виготовленими речами. Вони стосувались характеру майстра, його майстерності, звичок. Вважалося, що справу треба починати у хороший день, не у свято, з хорошим настроєм, не можна щось робити комусь на зло, обов'язково щиро дякувати за працю тощо.

Провідну роль у сімейному вихованні в Україні відігравала мама, бо вона найсильніше впливає на дітей, особливо в духовно-моральному вихованні. Саме через маму життєвий досвід проникає в сімейний побут, а через нього і в життя народу. Великий вплив був і батька в родині, особливо коли йдеться про виховання хлопчика. Дівчинку в українській родині вже у 7 років прилучали до вишивання. Це було перше знайомство з культурою рідного народу, а можливо ще раніше? Адже вперше дівчинці накладали віночок на голову в 4 роки. Перший віночок мав своє символічне значення, адже квіти у ньому несли своє

символічне навантаження. Мама накладаючи віночок розповідала про символіку квітів, а саме: деревій – непогора, барвінок – життя, пам'ять, безсмертник – здоров'я, цвіт вишні, яблуні – материнська любов, калина – краса, врода, мальва, півонія, ружа – віра, надія, любов, ромашка – здоров'я, доброта, ніжність, мак – печаль, туга, пам'ять. А також стрічки: коричнева – символ землі, жовта – символ сонця, жовтогаряча – символ хліба, світло-зелена – символ життя, краси, природи, молодості, голуба – символ неба, синя – символ води, фіолетова символ мудрості, малинова – символ душевності, щирості, рожева – символ достатку тощо. Це було перше долучення до рідних традицій. Хлопчик уже в 9 років допомагав батькові на жнива та косовицю. Саме це зближення сина і батька у праці забезпечувало теплі стосунки, доброзичливе ставлення, повагу до праці, старших. Дорослі у години відпочинку розповідали про славетних захисників рідної землі Максима Залізняка, Івана Гонту, Устима Кармелюка, Олексу Довбиша тощо. Хоч починались такі розповіді спочатку із казкових героїв таких як Котигорошко, Кирило Кожум'яка, Чабанець тощо. Великого значення в українських родинах надавали грі. Це були народні ігри "Мак", "А ми просо сіяли", "Подоляночка", "Жмурки", "Мак", "Соловеєчко", "Горобейко" та ін. Ігри призначалися як для фізичного розвитку, загартування, а також були школою естетики та етики спілкування. В іграх часто використовувались діалоги, де закріплювався мовний етикет, вироблялось певне ставлення до товаришів, виховувалось почуття дружби, взаємодопомоги, взаємовиручки. Одночасно проходило тренування пам'яті, мислення. В українців діти обов'язково залучалися до дитячих ігор та обрядів, притаманних календарно-обрядовим святкам. Якщо взяти календарний цикл свят за рік, то не знайдеш свята, де б не брали участь діти. Наприклад, у деяких регіонах України на Святий вечір кутю, найголовнішу страву, повинен нести на покутя найменший хлопчик у родині "Напередодні батько виплітав йому нові рукавички, зодягши їх підліток брав горщика і, несучи його декламував. – Несу кутю на покутя, на зелене сіно, щоб бджоли (курчата сіли) [10, с. 30]. А ще на покуті садовили дітей, і ті відтворювали пташині голоси, саме так робили ми, діти у моєму рідному селі Нехворощ, що знаходиться в Андрушівському районі. Зокрема, В. Скуратівський описує підготовку сім'ї до Різдва: "Напередодні Різдва батько із сином йшли до току, з веретою, нав'язували в неї соломи і заготовляли два снопи – один, щоб розіслати на столі, інший правував за Дідуха. Потім направлялися до річки, вмивалися джерельною водою, змочували з трьох сторін крачуна і повертались до хати" [10, с. 33]. Свято Коляди, Різдво було дуже цікавим і теж не обходило без дітей. "Першим сповісником народження Христа були діти та підлітки. Вдосвіта семи-восьмилітні хлопчики йшли до односельців віршувати-віншувати, себто вітати родичів та сусідів зі святом Різдва Христового.

З святим Різдрвом вітаю,
Всім здоров'я бажаю:
Господарю на воли,
Господині на квочки,

Хлопцям-дівчатам на гуляння,
Малим дітям забавляння.
Христу-Богу вихваляння! [10, с. 37].

Діти, саме діти вітали родичів зі святами. Їх обов'язково обдаровували подарунками. Діти, носили святу вечерю бабі-повитусі, хрещеним батькам та бабусі з дідусем. Отже, неперервність родоводу, вдячність за життя та прилучення до християнської віри, дуже шанувалося в українських ролинах.

На Щедрий вечір (13 січня) менше готували страв, однак вони були скоромними, тобто смачні ковбаси, смажене м'ясо, печеня, сальтисон та інше. Вечором щедрували дівчатка-підлітки, вони як правило не заходили до хати. А також підлітки 12-14 років організовували обряд "Кози". Саме в цьому обряді, в театралізованому вигляді вітали із Багатою кутею односельців. На Василя (14 січня) діти також брали участь в обрядах. Уночі напередодні Василів, як уже притухало вогнище, йшли в садок, – переважно діти – і розігрували цікаву сцену, імітуючи, що рубають ті дерева, які не давали плодів декілька років. На це свято також обов'язково посівали, віншували зі святом "Батьки будили своїх синів (традиційно засівали тільки хлопчики, а дівчатка лише щедрували напередодні). Зодягшись у святкове вбрання, дітлахи брали спеціально виплетену рукавицю, наповнювали її житнім чи пшеничним зерном і, ставши перед образами, засівали спочатку власну оселю" [10, с. 52]. Взагалі діти засівали удосвіта, а вдень це робили дорослі, одвідуючи один одного. Обряд новорічного засівання перейшов із дохристиянських вірувань, адже наші далекі пращури відзначали новолітування весною – напередодні посіву зернових. Тому переважна більшість символів і дійств зберігала прадавнє, даждьбозьке коріння.

Широка географія Української території зафіксувала цікаві обряди в різних регіонах України. В. Скуратівський пише: "Якщо в інших регіонах щедрували лише на Меланки, то на Галичині не дійство провадилося на вечір Богоявлення. Переважно це входило в обов'язки дітей (на Львівщині ходили й дівчата, а на Чортківщині – хлопці, переважно до дівчачих осель... Хлоп'яки носили із собою спеціально заготовлені ліщинові галузки. За гарну щедрівку газда виносив жменю вологого вівса "на розплід", а йому вручали гілку, яка мала вберегти худобу од усього лихого" [10, с. 57].

Список використаних джерел та літератури

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – К., 1994.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – К., 1999.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу. – К.
4. Ковальчук О.В. Українське народознавство. – К., 1992.
5. Огієнко І. Українська культура. – К., 1991.
6. Основи національного виховання. – К., 1994.
7. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. – К., 1978.
8. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка. – К., 1996.
9. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання. – К., 1974.

10. Скуратівський В. Святвечір. – К., Т. 1., 1994.

11. Скуратівський В. Святвечір. – К., Т. 2, 1994.

Усатий В. Д.,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови

Усатий А. В.,

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри
дидактичної лінгвістики та літературознавства

Житомирського державного університету імені Івана Франка

Українознавча спадщина Івана Франка у контексті рідномовної освіти майбутніх учителів

Літературна творчість багатьох вітчизняних письменників прославляла й прославляє Україну й український народ. Це дуже різні за своїм змістом твори: у них звучать героїчні розповіді про мужніх лицарів, влучне слово про багатство культури, формування думок про моральність чи ментальність населення. Наразі об'єктом нашого зацікавлення є питання народності, народознавство у творах І. Я. Франка – багатогранного письменника, який "спираючись на наукові джерела, полемізуючи з провідними російськими та польськими вченими, доводить тезу про самобутній історичний шлях української нації, відмінний від російського, порушуючи проблему різниці у ментальності двох народів" [5, с. 8]. Фактично, більшість прозових творів І. Я. Франка прямо чи опосередковано пов'язана з легендами, народними віруваннями, звичаями українського народу. На жаль, із багатьох текстів Каменяра було вилучено частини, які розкривали національно-патріотичний зміст: "Поперед усього тут треба навести, власне, його націоналізм..." [5, с. 18]. Сам автор зазначає: "Хто знає, чи не була б нині Україна освіченою, самостійною країною, коли б при допомозі Мазепи удалось було шведам побити під Полтавою Петра? ... Він позатикав ті вікна в Європу, котрі перед ним були у нас на Україні. І коли через те у нас на Україні стало глухо і темно, всі найліпші наші сили йшли в центральне вікно і душилися, і ниділи в нім, повертаючи свою працю на службу не своєму, а чужому народові..." [5, с. 19]. Ще в одному творі І. Я. Франко коментує: "силою Андрусівського договору... між Польщею, Московщиною і Турцією постановлено було, що вся Україна на правім березі Дніпра по нижче Києва аж по Буг має на віки вічні стояти пустинею..." [5, с. 19]. Спостерігаючи й аналізуючи суспільні і політичні події, Каменяр пише: "Дивне, чому д. Житецький не завважив, що православна Москва кілька разів наказувала відбирати старі православні церковні книги з усіх церков України і заступати їх московськими... Здається, уніяти були більш толерантні, ніж православна Москва" [5, с. 177].

Як не дивно, але московські чиновники зухвало й жорстоко поводити й поводять себе не лише з українським народом. "Живцем пригадується

постукування московських офіцерів, коли звобождали болгар від турків... Протиш у [болгарина] сього й того – нема нічого. А як тріснеш його порядно в зуби, зараз шовковий стане, все найдеться" [5, с. 177]. Про природний розум українців, їхнє прагнення удосконалювати себе свідчать такі факти: "Що українці ще від свого державного сполучення з Москвою не переставали працювати для російської науки й просвіти – се доказує маса блискучих імен, починаючи від Прокоповича, Туптала, Яворського, а кінчаючи Гоголем, Костомаровим, Ковалевським. Що українці здавна шукали волі разом з чільними великорусами або й наперекір їм – се доказує довга низка імен від Мазепи й Сірка аж до Желебова, Лизогуба й Драгоманова. ...Коли б українці здавна були працювали для себе, для своєї національності, не оглядаючись на абстрактний общерусизм, то не тільки піддвигнули б були Україну високо, але й загальноруська й загальнослов'янська сила була б у сумі багатша та більша" [5, с. 180].

І. Я. Франко не залишає поза увагою й українську народну пісню, його бентежить питання про "боротьбу українського народу і козацтва з турками й татарами до кінця XVII віку, а потім окремо історію боротьби з Польщею та Московщиною від половини XVII до кінця XVIII в. " [5, с. 190].

Українознавство та народознавство постійно знаходиться під увагою Івана Яковича, який пильнує його велич і досконалість, захоплюється ним. Свідченням цього є розвідка "Галицько-руський орнамент на віденській виставці", у якій дослідник аналізує "жіночі ручні роботи", а також збірник орнаментів. І. Я. Франка цікавлять початки збирання й зіставлення, замальовування орнаментів, бо узорви вишивок, національних виробів герданів можуть бути втрачені, а вони свідчать "о добрім смаку, великій зручності і належить до найкращих виробів того роду" [4, с. 174]. "Техніка вишивання єсть дуже різнорідна і багата в переміни, хоч переважно невідлучна від тканної нитки і через те й узорви виходять виключно геометричні, простолінійні, а навіть багаті мотиви рослинні являються строго стилізовані й розложені на прості лінії". ...Взірці до вишивання мають кожний свою назву, почасти взяті з рослини, як "дубове листя", "виноград", "хміль", "ягоди", ... "звізда", "сокирки" і. т. д. ...Вироби з різнобарвного жемчугу проявляють також густовні взірці і глудани... круглястих пацьорок...? "Містяться в них множиство художніх мотивів, а їх уживання на червоній гарусовій стяжці, яко оздоба голови, пояснене також виставленою пробою". [4, с. 175]. І. Я. Франко прагне допомоги "відродженню народного смаку і життя" [4, с. 175], а водночас і увіковічнити його в записках, книжках чи зразках народної творчості.

Все культурне життя, не лише Галичини, а й фольклорний рух у Європі було не байдуже письменнику, культурному діячеві І. Я. Франку. Він коментує видання "річника празького", "гарна книжечка, оздоблена множиством рисунків (емблеми на казочні мотиви, також ініціали, а далі образки з давніх брошур та книжок, де представлено різні казочні та легендарні постаті, духи, гноми, феї, смоки, почвари, далі сцени з життя людового, дитячі забавки і т. н.)..., а в кінці спис спеціалістів по різним галузям фольклору" [4, с. 422].

В іншій статті подано аналіз "інтересної книжки ... югославських казок і пісень..., людові вірування і видання фольклорної часописі" [4, с. 427]. У ній автор пише: "Для починаючих фольклористів книжка ся як осторога перед мітологічними та лінгвістично-філософічними манівцями може бути дуже корисна" [4, с. 427].

Як відомо, мова матері засвоюється дитиною разом із молоком. Усі зразки народної творчості (казки, лічилки, дражнилки, пісні, легенди тощо) своїм основним завданням передбачали розвиток мови і мовлення. Майбутня мати вірила в те, що чим раніше родичі дізнаються про вагітність, тим швидше дитина почне говорити. Відомо, що в Україні, на відміну від сусідніх народів, безграмотних і неписемних було обмаль, кожен прагнув навчитися. Але це не було вигідно владі, тим паче якщо здійснювався планомірний розвиток і пропаганда української мови. Маючи доступ до значної кількості літератури, І. Я. Франко пише статтю: "Правове становище української літератури в Росії" [4, с. 468–471]. Автор починає дослідження такими словами: "Вже давно, ще до 1825 року, відомий російський поет Пушкін сказав: "В Росии нет закона, но столб, а на столбу корона". Зрозуміло, що через те говорити про "юридичний" статус будь-чого – справа проблематична. Такий стан не змінився там і досі. "Свод законів" там сягає сотні томів, але, на думку іншого видатного російського письменника Щедрина, ті "закони" друкуються лише для того, щоб бути окрасою канцелярських полиць, а країною і долями людей, що мешкають у ній, керує "планета", тобто випадок, свавілля вже не якоїсь однієї людини, а воля якихось невідомих елементарних сил". І. Я. Франко наводить ці дані щоб читач міг виробляти належну норму для оцінки правових обставин" [4, с. 468]. Чи можна було Україні мріяти про самостійність, а українцям про людські права в Росії? Це й сьогодні залишається проблемою, бо мирно досягти навіть сусідського співіснування не вдається. Будучи патріотом, І. Я. Франко не може спокійно сприймати таку ситуацію, його особливо зачіпає необхідність засобами слова роз'яснити як польським, так і російським прогресивним діячам ситуацію про "заборону мови 20-ти мільйонного народу" України, яку принижували до "малоруського нарiччя". Каменяр називає вісім найзапекліші заборони: не можна "видавати українські книжки релігійного, популярно-наукового та педагогічного наукового змісту; привозити українські книжки; нічого друкувати; читати лекції; грати в театрі тощо. Ознайомившись із розвідкою І. Я. Франка, виникає питання а що змінилося в наш час зі становищем української мови чи книжки? Питання залишається риторичним.

Багатогранність поглядів І. Я. Франка доводить його участь у НТШ, до складу якого входило більше 100 осіб. Серед них були представники з Польщі й Росії. Члени товариства були поділені на секції, кожна з яких займалася науковою діяльністю зі свого фаху, а саме: географічною, природничою, промисловою, музичною, мовознавчою, літературною. На зібранні товариства виступив І. Я. Франко, який зупинився на сучасних напрямках у народознавстві, визначив поняття "народознавство", схарактеризував сферу і матеріал цієї науки, підкреслив її важливість для інших наук і для практичного життя, а потім розповів про її напрями і методи". Даючи практичні поради

слухачам, доповідач зосередив увагу на різноманітності матеріалу народознавства, різноманітності природних і корисних методів для дослідження конкретного матеріалу. Науковець занадто переконливо й глибоко розкрив суть такої роботи, що після закінчення доповіді до нього не було запитань і не існувало сумнівів у правильності й важливості роботи, пов'язаної зі збором, систематизацією, дослідженням і аналізом народознавчого матеріалу, як духовного, так і матеріального.

Цікавим з етнографічно-народознавчого і фольклорного погляду є "Етнографічний збірник", у якому вміщено 25 казок із села Берлин, вони є "чарівними" за змістом, "зразкові" у мовному плані" [4, с. 487]. "Далі маємо у цьому томі опис свят Різдва Господнього в чорноморських козаків (з портретом козака), ... "збірку українських анекдотів Шевченка й етнографічний питальник" [4, с. 487].

Як бачимо І. Я. Франко цікавився різними напрямками українознавства, він дбав про те, щоб, записавши, змалювавши зразки, залишити їх у народній скарбниці для прийдешніх поколінь, адже це дорогоцінні скарби, які можуть зникнути разом зі зникненням їх носіїв.

Ще одна досі не відома широкому загалу розвідка стосується галицьких народних казок, які використовував і до яких зробив пояснення Іван Франко, їх називає автор "далеко скромнішими та зразком простішого поділу" [4, с. 490] за формами літературними. Головними виділено такі сім типів: 1) "Казку, т. є. оповідання, в якому дійсність перемішена з чудесним елементом... 2) Легенда, т. є. оповідання, в якому дійсність також перемішена з чудесним, але взятим з обсягу виображень і вірувань церковно-релігійних... 3) Новелу оснований на тлі побутовім... 4) Фацецію (анекдот), суть якого становить звичайно якесь одно спостереження, часто гра слів, незвичайний оборот мови, прозвище і т. ін... 5) Оповідання мітичні, в яких говориться про явища і постаті фантастичні, а також... предмети живого вірування люду. 6) Оповідання про особи, події та місцевості історичні... 7) Байки звірячі, притчі і анологи морального або дидактичного змісту» [4, с. 492]. Крім цього, І. Франко "подає "Покажчик казочних і інших мотивів, ужитих в казках", досконалість змісту чи анотації казок, запропонованих у збірнику, серед змісту яких простежується передача суті казки одним реченням, часто такі пояснення є народознавчими, вони пов'язані з віруваннями народу.

Легенди і вірування українського народу часто перегукуються зі світовими, чим пояснюється взаємозв'язок існування життя на різних територіях. На перший погляд, проста назва статті "Песя крев" і "Песя віра" носить філософський характер, пов'язаний із традиціями й віруваннями народу. Як пише І. Я. Франко, із собакою «народна традиція обійшлася несправедливо» [4, с. 528]. "Цього вірного й невідступного товариша людини, ба більше, найстаршого її товариша... та й нині завдяки своїй кмітливості, вірності й чималим заслугам, засвідченим перед людиною, заслуговує на ім'я її приятеля, народна традиція дуже часто трактує як символ підлості, безхарактерності, егоїзму та інших різноманітних гидких ознак" [4, с. 528]. Найцікавішими для вивчення народних уявлень і повір'їв про собаку є такі оповідання, у яких

схрещуються й змішуються два погляди: первісний, який обоожнює пса, й новіший – зневажливий..., в усній народній традиції залишилося лише їхні невиразні сліди, загадкові фрагменти, які були б незрозумілими без знайомства із середньовічними джерелами" [4, с. 528].

Відділити народознавство й усну народну творчість, на наш погляд, важко, бо вони живуть одне в одному, є виразниками моральності і засобами виховання, навчання тощо. Зразком усної народної творчості часто є прислів'я – "мудрість народів", ...що містить в коротких ядерних висловах певні моральні судження, філософські погляди, практичні правила життєвої мудрості", через які відтворюються "інтелектуальні і моральні обличчя народу", "вони є спільними для майже всіх культур і не мають нічого характерного для певного народу" [4, с. 600]. "Народні прислів'я є надзвичайно цінним матеріалом як для лінгвіста, який знайде в них і багато архаїзмів, давніх зворотів, синтаксичних взірців, найрізноманітніших тропів, порівнянь, елізій і т. п., так і для етнографа, що в приказкових висловах відкриє багато рис давнього символізму й антропоморфізму, віднайде особливості народного дотепного гумору, більшу чи меншу вразливість на відтінки слова, на племенні і національні відміни; історик відкриє в них ремінісценції з минулого народу; соціолог буде із захопленням досліджувати відображені в них погляди конкретного народу на соціальний і політичний лад, його відношення до релігійних вірувань та церковних організацій і т. п... Кожен науковець мусить... піддавати їх науковій критиці..." [4, с. 602]. Автор аналізує прислів'я, що об'єднані в збірки різними авторами й видані галичанами.

Український народ має свої сімейні традиції, бо й сім'я виступає святиною, бо "у сім'ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості" [2, с. 22]. За сім'єю судять і про її членів. Мудрість батьків переростає в духовне багатство дітей. Сімейні стосунки формують громадські обов'язки, відповідальність, працьовитість, чесність, моральність, духовність дітей. Сім'я – це батько й мати.

Мама, матінка, матуся, ненька, матір – це ще не повний перелік слів, за допомогою яких звертаються до людини, яка з любов'ю й ніжністю виношує під серцем своє дитя, а потім доглядає за ним, годує, пестує, навчає, виховує, любить особливою материнською любов'ю.

У розділі «додатки» вміщено велике й глибоке дослідження І. Я. Франка, що стосується жінки-матері. Ці матеріали мали б стати в нагоді багатьом жінкам, бо мають не тільки науковий, а й практичний характер. Перше, що відзначає письменник, – це коло обов'язків, які виконує жінка-дружина в сім'ї: "бути женою і матір'ю, удержувати родину і хазяйство" [4, с. 560]. Мати ж "стоїть на висоті природного, морального і громадянського достоїнства, – вона єсть кормилиця чоловічества" [4, с. 560]. Автор пише, що мати вигодовує й виховує дитину як особистість здорову, моральну й корисну для суспільства, розвиває її природні задатки для визначення правильного шляху в житті. Письменник усебічно розкриває роль матері, яка "дає життя" дитині, а потім усе робить для того, щоб мале розвивалося як тілесно, так і душевно,

пробуджує духовність, пильнує почуття, волю, характер, указує дорогу в життя. Від матері залежить, ким стане дитя в майбутньому, і її високе й важливе призначення, дароване Творцем, потрібне суспільству. Мати, котра живе в тісному крузі, удержує, порядкує й заховує необхідне, що знадобиться в потрібну хвилину. Під її оком зростає й дозріває дитина на молодця чи дівчину. Почуття – це переваги жінки, розсудливість і розум – чоловіка. Ознаками чоловіка є: сила, повага, стабільність, сміливість, розсудливість, поважність, воля, гострий розум. Чоловік – голова, хранитель родини, який приносить добро в дім, керується засадами істинності. Чоловік – гордиться наукою, силою волі, чоловічою твердістю, духом божества, шукає причини віри, виховує дітей після практичної моральної науки. Зовсім іншою, за розвідками І. Я. Франка постає жінка. Життя жінки – тихе родинне коло, тісний круг спілкування, вона надає чоловікові громадянську й моральну гідність, заспокоює його бурхливі й палкі пориви, переконуючи в дотриманні обрядів і звичаїв, виконанні обов'язків. У неї переважають почуття, які є пружиною справи, дивиться переважно на форму, її ознаками є: краса, податливість, спокійність, терпеливість, делікатний такт, вона може завстидати, жінка з побожністю любить чоловіка, віддається Божій любові, живе в молитві й попадає скоріше в сієвір'я, виховує дітей в боязні Божій. Як пише І. Я. Франко: "Родина є підставою фізичної і моральної сили народу, а добра мати є душею життя" [4, с. 562–593].

Виховання її навчає і формує нових борців за високі, святі ідеї, за поступ, за свободу і добро батьківщини. Занедбаного материного виховання не замінить навіть тяжка школа життя. Якщо життя родини накульгує, то поступово занепадає моральна і фізична сила держави, а виникає це тоді, коли жінка занедбує свої подвійні обов'язки.

Дівчата, які прагнуть вступити в сімейні стосунки, мусять пам'ятати, які важливі обов'язки на них лягають. Вони повинні вміти доглядати дитину, виховувати її тілесно і духовно, щоб не було слабих і занедбаних дітей, у душах яких із часом виростає бур'ян зневіри до навчання і моральності.

Кожний обов'язок, хоч найприродніший, вимагає навчання. Наука й досвід, поєднанні обов'язком, поступово формують взаєморозуміння, доброту в сім'ї корисність суспільству, щастя, а це й був обов'язок матері і їй під силу. Молода дружина, яка хоче належно виконувати свої обов'язки – виховувати дитину – мусить мати певну духовну освіту, моральні підстави й знання людської природи і людського серця, щоб дитина навчалася в неї. Слід пам'ятати ті обов'язкові елементи, з яких складається виховання дитини: а) виховання тіла дитини; б) пробудження її духовних задатків; в) моральність.

На ролі школи й матері Іван Якович також зосереджує увагу. Він говорить, що дім і школа впливають найрішучіше на духовний розвиток дитини, бо в процесі навчання вона удосконалюється, а її знання й уміння доповнюються. Мати мусить первісно пробудити дух дитини, а вчитель – методично навчити, розширити й упорядкувати знання й створення характеру. Слушну думку висловив письменник: дім і мати вчать любов'ю; школа – наставлянням і наполегливістю. У перші шкільні роки мати повинна з

особливою старанністю контролювати і перевіряти дитину, дбати про те, щоб вона не втратила інтересу до навчання, не зародилася в її душі думка, що позбавлена вільного часу. Чим більше родичі висловлюють повагу до вчителя, тим більше і щиріше дитина до нього прив'яжеться, тим корисніше буде це для неї.

У третьому розділі статті "Література для дітей" сказано, що книжок для дітей такого віку немає і не може бути, а читати книжки, коли вже дитина навчилася читати, не можна "задовго і зачасто", читати треба так, щоб розуміти зміст прочитаного, щоб виробити бажання читати, треба змінювати книжки, "вони люблять зміну, пестру всячину і мішанину" [4, с. 569]. Для інтересу в читанні слід добирати тексти за віком. Коли ж дитина дозріла до читання, то їй слід пропонувати тексти, які "образують розум, облагородняють чувства, будять... ум і дух становлять здоровий корм душі" [4, с. 571]. Що дитині читати, вирішують і контролюють батьки й учителі. Автор висловлюється про роль школи для здоров'я, умов, за яких дитина читає, її позу, освітленість приміщення.

Окремою розвідкою виступає розділ "Народні повір'я, зв'язані з народженням дитини", який також складається з двох глав і приписів. Матеріал статті має народознавчий характер, автор розглядає завдання і методи антропології. І. Я. Франко пропонує скористатися аналізом зразків, "які уцілили в приповідках та повір'ях, картини давнього правдивого життя, се переважно казки, забави, обичаї та звичаї і пісні" [4, с. 574–575]. "На думку вчених-антропологів та істориків, первісні люди жили в своїй вітчизні дуже довгі віки і розходилися з неї різними дорогами та в різні часи" [4, с. 574–575].

Збірник матеріалів про дітей в українському селі має різноплановий характер, це "вірування й забобони, гігієна й спосіб виховання, забави й щоденні заняття, становище в родині, в громаді" [3, с. 238]. Ставлення нашого народу до вагітності жінок має багато суперечностей. Українці шанують явище «плодження дітей яко нормальну, природну задачу». "Жінка хвалиться своїм дітям, їх сплодження вважає своєю заслугою. Без плода жінка вважається істотою чим-небудь ненормальною, проклятою, прогнівливою Бога". "Приплодне дерево до Раю пускають, мене, безплодницю, з Раю винганяють, – жаліється жінка в українській пісні. Далі І. Я. Франко наводить повір'я про грішну жінку, яка, щоб не було дітей, сідаючи на весільний посаг, підкладає пальці правої руки, бо на скільки пальців вона сяде, стільки літ не буде мати дітей. У народі таке явище розглядається двояко: з одного погляду, підтримується, а з іншого "стає предметом сміху", якщо дітей народжується забагато. У статті наголошується на різному ставленні до вагітної жінки в різних народів: одні – поважають, інші – зневажають, примушують працювати, виконувати непосильну працю. Деякі народи вірять, що жінка вагітна "може шкодити іншій людині, яка не виконає її волю", чимось не догодить їй або скривдить. "Існують повір'я, що коли хто не послухає вагітну, не дасть їй щось, то все його майно попсують миші, або якщо вагітна перейде дорогу, то чоловіка нападуть чиряки, слово прокльону, вимовлене нею, обов'язково справдяться та ін." З часом досвід уклався в сталі повірки: люди на підставі висновків

виводили правила, як заховатися чи вберегтися від інших впливів. Так виникли повір'я, якщо вагітна вдарить тварину, то дитина буде горбитися; якщо заткне ніс або рот від неприємних запахів, то у дитини буде поганий запах з рота; коли вимітає сажу чи у піч лізе, то новонароджена дитина буде слаба на руди; коли дивитися пожежу і в тій хвилі заткне собі лице чи візьметься з переляку за будь-яку ділянку тіла, то у дитини буде червона родима пляма; коли зустрине з трьома відрами, то у дитини буде жовна; коли забагато меду чи соленої риби, дитина помре; а – яблук або свіжої риби – житиме; не можна дивитися на страту чи знущання над людьми або й тваринами; заборонено носити на шиї нитки, бо пуповина обів'є дитину; не слід переступати через мотузку – важкі пологи; не можна носити у фартусі яйця – м'ясо – язичок приросте; ні цибулі – буде зуб; не можна придивлятися до бридких речей, калік, роздертих звірів, бо дитина може стати потворою. Коли задивитися на людину з гулею, раною, у дитини буде те саме. Це ж стосується і чоловіків, якщо вагітна мама, коли вперше дитина починає битися, подивиться на гарного чоловіка, то й такою буде дитина». Автор, спираючись на дослідження Чубинського, Леббока робить висновок, що повір'я ці належать до найстаріших здобутків народного життя і звичаїв. Однак із часом і вони зазнають змін, витісняються поглядами нового часу.

У "Приписках і матеріалах до I глави" сказано, що "бідність матеріалів, таємничість, якою окриваються повірки", визначаючи вагітність, пов'язано з тим, що збирачами виступають чоловіки, але лише тоді, коли збирач живе серед інформаторів, спостерігає за їхнім життям, лише в такому випадку він зможе оцінити здобутки давніх часів, помітити рухи, дії, фрази які застосовували «не годиться, бо так старі люди кажуть» [3, с. 590]. Досліджень, що стосуються душі, існує мало, бо збирачі недостатньо уваги відводять цьому питанню.

У II главі подано матеріали, які стосуються народження, а також відгадування того, хто народиться – хлопець чи дівчина, – скільки буде жити дитина, наскільки буде щасливою; важливе місце відведено бабі-повитусі, помочі під час пологів, молитвам, хрестинам, зливкам, який буде фізичний стан дитини тощо.

З цією подією пов'язано багато цікавих містичних фізіологічних процесів, що стали вихідним моментом для творення звичаїв, обрядів, повір'їв та забобонів. Зібраний матеріал дослідниками різних народів такий багатий і різноманітний та потребує гідної класифікації.

І. Я. Франко подає розвідки про те, як відбувається народження дитини в австралійців, американців, індіанців, жителів далекої півночі, монголів, муринів, черкасів, бедуїнів, полінезійців та ін.

З розвитком суспільства значне місце відводиться "старшій віком жінці, яка знає тайни життя і природи" [3, с. 585] – бабі-повитусі. "Вони, будучи присутні при пологах, мусили... стикатися з світом духів, як з ними обходитися, вгадують їх прихід, які вони – ласкаві чи гнівні, ...знають, як і чим їх задобрити або відігнати, їх роль забобонно-релігійна чи раціонально-лікарська" [3, с. 590].

Користуючись матеріалами П. Чубинського, І. Франко наводить обряди і звичаї слов'янського люду щодо народження дитини.

1. Коли жінка почує наближення пологів, посилає за бабою чоловіка чи ще когось із хлібом; баба приходять також з хлібом; Вона не повинна бути родичкою, бо "баби суджені, а куми люблені"; але відмовитися не має права. Ввійшовши в хату, говорить "Отче наш", "Вірую", "Богородицю", б'є тридцять поклонів і промовляє молитву. Під час пологів дотримується давніх звичаїв: заслонюють поліжницю, кладуть роговий ніж, запалюють вогонь, добутий тертям, обмивають матір і дитину тощо.

Залишаються ще необробленими матеріали про близнят, калік, мертвонароджених.

Отже, І. Франко заглибився в багатство народних звичаїв, обрядів, повір'їв. Його цікавив цей пласт культури слов'ян, який не тільки свідчить про міцну родину, знання про світ, мрії й сподівання на краще життя, але й про язичницько-християнську мораль, духовність людей, які мешкали на теренах України.

Список використаних джерел та літератури

1. Показчик купюр / ред. Є. К. Нахлік. – 2009 . – С. 8.
2. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. – К. : 1978. – С. 22.
3. Франко Іван. Додаткові томи до збірника творів у 50 т. – Т. 37. – К. : Наук. думка. – 2008. – С.590.
4. Франко Іван. Додаткові томи до збірника творів у 50 т. – Т. 53. – К. : Наук. думка. – 2008. – С. 174.
5. Франко Іван. Збірник творів: у 50 т. / І. Франко; редколегія: М. Г. Жулинський [та ін.]. – К. : Наук. думка, 2008–2009.

Гарашук К. В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті;

Гарашук Л. А.,

доцент кафедри міжкультурної
комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Лексико-стилістичні особливості малої прози Вільяма-Сомерсета Моєма в лінгвокультурній площині

Істинно мистецький талант – завжди унікальне, а не масове явище. На відміну від безликих ремісників-графоманів, кожен справді обдарований письменник має свій "індивідуальний (авторський) стиль – це сукупність,

єдність усіх художніх особливостей (ідейно-тематичних, жанрових, мовних) творчості певного автора, що вирізняють його серед інших авторів" [2, с. 48].

Вільям-Сомерсет Моєм (1874 – 1965) – класик світової новелістики, чий твори можна поставити в один ряд із набутком Антона Чехова та Гі де Мопассана. Саме ці письменники, неперевершені майстри в жанрах оповідання й новели, вплинули на Моєма, який художньо розвинув їх ідеї та принципи у власній творчості. Так, наприклад, малій прозі Сомерсета Моєма притаманна реалістичність, що яскраво виявилася в умілому застосуванні влучної деталі. Зокрема, мова йде про новели "Міраж", "Джейн", "Друзі пізнаються в біді", "Видимість і реальність", "Щаслива людина", "Людина, яка жила собі на втіху", "Мейх'ю" та "Жиголо і жиголета". За п'ятдесят років творчої діяльності С. Моєм написав понад сто оповідань та новел. За життя митця в Англії вийшло дванадцять збірок його прозових текстів, серед яких справжні шедеври "Дош", "Безволосий мексиканець", "Нескорена".

Новелістика С. Моєма цікава перш за все особливостями його творчого методу, де примхливо переплелися риси реалізму, натуралізму, неоромантизму. Майстерно застосовуючи найрізноманітніші засоби і прийоми образотворення, письменник спромігся створити самобутній та оригінальний художній світ. Для індивідуальної творчої манери Моєма характерне філігранне володіння словом – головною "зброєю" кожного літератора. Зокрема, викликає інтерес уміння прозаїка точно й доречно застосовувати стилістичне багатство англійської мови. На нашу думку, знайомство з творами Моєма може не тільки поглибити уявлення студентів про європейську літературу минулого сторіччя, а й сприятиме як розвитку мовлення, так і становленню їх лінгвокультурної особистості загалом. Особливо виразно майстерність Моєма-стиліста реалізувалася саме в малій прозі, тому в даній статті ми спробуємо розкрити лексико-семантичну специфіку новел та оповідань англійського літератора.

Хоча зазвичай в малій прозі Вільяма-Сомерсета Моєма переважає нейтральна лексика, та подеколи автор звертається й до засобів зниженого й високого стилів. Як відомо, до слів зниженого стилістичного тону відносять розмовну лексику, сленг, діалектизми та вульгаризми [1, с. 109]. У новелістиці Вільяма-Сомерсета Моєма використано діалектизми, вульгаризми, елементи сленгу та просторіччя, розмовну лексику.

Вульгаризми є частиною певної групи слів і фразеологізмів, однак в окремий вид їх об'єднує провідна, найхарактерніша ознака – високий ступінь грубості, що межує з непристойністю. Сюди відносимо перш за все лайливі слова на кшталт: *damn, bloody, to hell*, які обмежені у своєму вживанні. Їх можна зустріти переважно в прямій мові персонажів і, отже, тільки в стилі художньої мови. Призначення вульгаризмів – вираження сильних емоцій, головним чином, роздратування і гніву. Наприклад: "*What the hell do I care about grammar?*" [3, с. 167]; "*You are damned fool then*" [3, с. 170]; "*What in hell have you brought all this muck for?*" [3, с. 170]; "*You're nothing but damned official*" [3, с.171]. Сомерсет Моєм уміє звернути увагу читача на внутрішній стан героїв через акцентування на невербальних засобах (міміка, пантоміміка, жести), а особливо через емоційні спалахи, як в оповіданні "Макінтош": "*What*

the devil do I want a jail for?" [3, с. 173]; *"You dirty dog..."* [3, с. 175]; *"What the devil are you up to, Mac?"* [3, с. 180]; *"What the devil do you mean?"* [4, с. 209]; *"What the devil's that?"* [3, с. 210]; *"She'd have scratched my eyes out if she could, the bitch..."* [3, с. 233]; *"Shut up, damn you!"* [3, с. 236].

Зазвичай використання лайливих слів допомагає передати високий рівень негативних емоцій героя, а також свідчить про його приналежність до нижчих соціальних верств. На думку Тетяни Ткаченко, ці одиниці, притаманні живій розмові, містять у собі вказівку на емоційний стан мовця – роздратування, гнів, злість, неприязнь. Як і інші елементи стилістично зниженої розмовної лексики, лайливі одиниці, як правило, використовуються автором для розкриття внутрішнього світу персонажів через відтворення їх мови або надання додаткової негативної оцінки [4, с. 14]. Власне, такі лайливі вирази у простому мовленні допомагають читачам зрозуміти всі нюанси характеру героя, створюючи ефект живого мовлення.

Також в оповіданнях та новелах Сомерсета Моєма використано чимало лексичних одиниць, що належать до розмовного мовлення, напр.: *"By heaven, I've got a thirst"* [3, с.167]; *"By George, it's like the garden of Eden!"* [3, с. 173]; *"And you, my lad, I shouldn't wonder of your back was very sore you're much older"* [3, с. 176]; *"You're a good chap, Mac, only you don't drink"* [3, с. 215]; *"Willie was a good little chap, but soft"* [3, с. 234]. Фрази *"By heaven!"* і *"By George!"* заміщують фразу *"Oh God"*, щоб уникнути зловживання сакральним словом. Лексеми *"chap"* і *"lad"* не належать до літературної лексики; зазвичай ці слова вживають люди в повсякденному мовленні, позначаючи неформальні стосунки між співрозмовниками.

У новелістиці Вільяма-Сомерсета Моєма використано чимало й просторічних слів. Для вимови малоосвічених персонажів характерне випадіння звуків: *"I did 'em down fine"* [3, с. 202]; *"Ain't you?"* [3, с. 203]; *"He ain't so young as he was"* [3, с. 207]; *"I've told 'em to put the grey in the trap"* [3, с. 208]. У наведених прикладах відтворено втрату звуків на початку та в кінці слів, притаманну просторіччю. Безперечно, таке мовлення сигналізує читачеві про невисокий соціальний статус персонажів або ж про те, що його співрозмовники – прості люди чи представники так званого середнього класу й володіють подібними особливостями усного мовлення. Особливо цікавими в цьому плані є репліки місіс Пенецці (новела *"Жиголо і жиголета"*), що яскраво виявляють названі вище ознаки такого типу мовлення. Звернімо увагу на те, як героїня розповідає про свою циркову кар'єру: *"Ow are you, dear? I felt I just 'ad to come and congratulate you, bein' English same as you are. And in the profession meself. It's grand turn, my dear, it deserves to be a success"* [3, с. 87]; про публіку: *"But you know what the public is, give 'em a good thing and they go mad over it, only they want change"; "owever good it is, they get sick of it and then they won't go and see it any more. It'll 'appen to you, my dear, same as it 'appened to me. It comes to all of us. But Mr Penezzi always 'ad 'is 'ead screwed on 'is shoulders the right way. Been in the business since 'e was so 'igh"* [3, с. 88]; про свого чоловіка: *"That's 'ow I first knew 'im. 'E's a fine-lookin' man now, but you should 'ave seen 'im then, in 'is Russian boots, and ridin' breeches, and a tight-fittin' coat with frogs all down the front of it,*

crackin' 'is long whip as 'is "orses galloped round the ring, the 'andsomest man I ever see in my life" [3, с. 89].

До слів високого стилістичного тону можна віднести поетизми, архаїзми, варваризми й іноземні слова. Так, доречно використана архаїчна лексика створює стилістичне забарвлення в тексті, відокремлює його від простого, побутового мовлення. Сомерсет Моем архаїзми використовує нечасто: "*Scots wha hae*" [3, с.172]; "*...with a thud strike the tree*" [3, с. 179]. Значно більше прозаїк любить фразеологічні засоби: "*...he accepted Mackintosh as a queer fish*" – a strange person; "*He blew himself out like a turkey-cock*" – become red-faced; "*You keep quite and you'll be as right as rain*" – to feel well; "*Of course he'd heard others say that they were mercenary and hard as nails*" – to have no feelings or sympathy for other people; "*I'm as sober as a judge*" – not drunk; alert and completely sober; "*Hang it all*" – Damn it all; "*Let bygones be bygones*" – Forgive someone for something he or she did in the past. Як бачимо, доречно використані фразеологічні одиниці є додатковим засобом образотворення, що у свою чергу сприяє кращому моделюванню характерів персонажів.

Отже, у своїх новелах та оповіданнях Вільям-Сомерсет Моем активно застосовує різні лексико-стилістичні пласти англійської мови. За нашими спостереженнями, стилістично маркована лексика зниженого тону відображає образів героїв через їх мовлення й діалоги. Використання слів зниженого тону вказує читачеві на приналежність персонажа до відповідного низького соціального прошарку населення. Автор звертається до такої лексики з метою створення більш яскравого портрету героїв і передачі їх емоційного стану.

Використання стилістично-маркованих слів високого тону має декілька цілей. Архаїчна лексика виступає показником розповіді про давні історичні події. Застосування фразеологічних одиниць допомагає створенню більш яскравих художніх образів, акцентує читачку увагу на певних якостях персонажів, на особливостях поведінки та характеру героїв. За нашим глибоким переконанням, поглиблене читання оповідань Вільяма-Сомерсета Моема може стати одним із засобів формування лінгвокультурної особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Мороховский А. Н. Стилистика английского языка / А. Н. Мороховский. – К. : Вища школа, 1991. – 272 с.
2. Невінчана Н. Теорія літератури в школі : у 2 ч. / Н. Невінчана. – К. : Редакції загальнопедагогічних газет, 2004. – Ч. 2. – 128 с.
3. Сингаївська А. В., Гаращук Л. А. Уільям Сомерсет Моем. Вибрані твори : навч. посіб. / А. В. Сингаївська, Л. А. Гаращук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 287 с.
4. Ткаченко Т. В. Засоби стилізації розмовності в прозі Михайла Стельмаха: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 "Українська мова" / Т. В. Ткаченко. – К., 2006. – 23 с.

Марущак О. М.,
аспірант, асистент кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету Імені Івана Франка

Контроль аудіативних умінь молодших школярів (за матеріалами дитячого періодичного видання "Джміль")

Сучасне суспільство щодень потребує мовленнєво активних та комунікативно грамотних особистостей. Така потреба зумовлює поступову перебудову навчальних програм закладів освіти вищої, середньої та початкової ланок. З урахуванням цього в діяльності усіх рівнів освіти утверджується ідея практичної спрямованості курсу української мови. Це передбачає активну діяльність молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання мовленнєво культурної, освіченої, духовно багатой особистості неможливе без опанування нею рідної мови в усіх її призначеннях.

Як зазначено у Державному стандарті початкової загальної освіти, метою вивчення української мови та мов національних меншин як мов навчання є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду [1]. Учні початкових класів за час навчання у названій ланці школи повинні оволодіти усним і писемним мовленням на такому рівні, який би дозволив застосувати під час спілкування з дорослими та однолітками знання мови, способи взаємодії з людьми, навички роботи у групі, відтворення різних соціальних ролей. Задля досягнення вказаної мети цим же нормативним документом серед ряду завдань визначена необхідність забезпечення гармонійного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності. Відповідно до освітньої галузі "Мови і літератури" Державного стандарту навчальний предмет "Українська мова" (та мови національних меншин) будується за такими змістовими лініями: мовленнєвою, мовною, соціокультурною, діяльнісною. Мовленнєва змістова лінія серед зазначених визначена провідною. Вона передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу [3]. Відповідно набувають розвитку ті види мовленнєвої діяльності, які діти частково опанували у дошкільному віці (аудіювання, говоріння), та формуються й удосконалюються види, пов'язані з писемним мовленням (читання вголос і мовчки, робота з дитячою книжкою, письмо).

Змістом програми з української мови передбачено набуття учнями найпростіших знань про усне і писемне, діалогічне й монологічне мовлення, про особливості висловлювань залежно від мети та ситуації спілкування. Проте найбільше уваги під час навчання потрібно приділяти розвитку вмінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності. Тому й рекомендують використовувати різноманітні види, форми, методи, засоби навчання, які б сприяли набуттю й розвитку умінь здійснювати аудіювання, говоріння, читання

та письмо. Водночас успішне навчання неможливе без проведення систематичного контролю за сформованістю відповідних умінь.

Зосередимо увагу на особливостях контролю й оцінювання аудіативних умінь школярів як базових для розвитку інших навичок мовленнєвої діяльності.

Перевірка навички аудіювання у початковій школі може здійснюватися як навчально, так і контрольно. У першому випадку це стосується учнів 1 класу та поточної перевірки розуміння прослуханих матеріалів учнями наступних років навчання. Уже з *першого* класу у дітей формуються уміння сприймати на слух матеріал, що складається з декількох мовних одиниць (звуків, складів, слів, словосполучень) та виявляти серед них ті, які відповідають вказаним ознакам. Учні також вчаться розуміти та запам'ятовувати зміст невеликих текстів художнього й розмовного стилів. Не менш важливим є сприймання інструкцій, що стосуються виконання навчальних дій чи ігрових завдань. *Другокласники* вчаться сприймати на слух ряд із кількох звуків, складів, слів, словосполучень; зіставляти прослухані слова із малюнком, на якому зображено один із названих предметів; ділити слова на групи за поданою чи обраною самостійно ознакою. А також програмою передбачено сприймання текстів художнього, розмовного або науково-художнього стилів з подальшою роботою над усвідомленням змісту. Учні *третього* класу працюють над аудіюванням текстів названих попередньо стилів з урахуванням різних жанрів і типів, відтворюють зміст прослуханого, висловлюють власну думку щодо подій та персонажів. Вимогами до аудіювання у *четвертому* класі передбачено прослуховування текстів різних стилів, жанрів і типів, що містять речення ускладненої структури. Продовжується робота над усвідомленням фактичного змісту тексту, школярі запам'ятовують послідовність подій, встановлюють причиново-наслідкові зв'язки, визначають виражальні засоби мови у висловлюванні та висловлюють власні думки з приводу почутого.

Контрольна перевірка аудіативних умінь учнів, відповідно до критеріїв оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, здійснюється у 2-4 класах у кінці кожного семестру. Залежно від класу різняться й матеріал для перевірки: обсяг текстів, тестові завдання, зміст запитань. Так, у 2 класі пропонують тексти обсягом 120-200 слів та 4 запитання з двома варіантами відповіді кожне. Менший обсяг творів пропонують до використання у I семестрі (120-160 слів), а тексти зі 160-200 слів рекомендують для II семестру. При цьому, як правило, обирають матеріал художнього (допустимо з елементами розмовного) стилю. Для учнів 3 класу обсяг текстів збільшується до 220-300 слів і відповідно кількість запитань сягає 6, кожне з яких має три варіанти відповіді. Школярі 4 класу працюють із творами з 320-400 слів, з метою перевірки розуміння їм пропонують 6 тестів з чотирма варіантами [3].

Добираючи для школярів цікавий та доступний дидактичний матеріал, учителі використовують готові методичні розробки, інструктивно-методичні посібники, тексти з художньої літератури, неவிправдано залишаючи поза увагою дитячі періодичні видання. Матеріали, розміщені у них, найчастіше мають розважальний характер, однак, ретельно проаналізувавши номер, можна знайти завдання, що будуть виправдано та доречно застосовані під час

формування та перевірки аудіативних умінь школярів. За умов обмеженого обсягу розвідки розглянемо, які можливості для цього пропонує дитячий журнал "Джміль".

Матеріал для аудіювання у 1 класі.

Забула ("Джміль". – 2016. - № 1)

Бабуся захворіла. Зовсім у ліжку злягла.

— *Онучко, люба, принеси мені водички.*

— *Зараз, бабуся, — відгукнулася дівчинка, не відриваючись від мультика, та відразу й забула про бабусине прохання. Аж раптом почулося якесь човгання — то старенька мало-помалу, тримаючись за стінку, йшла на кухню.*

— *Бабуся, тобі ж уставати не можна! — закричала мала.*

— *Дякую за турботу, — відповіла старенька. — Справді, я б краще полежала, але пити ще більше хочеться.*

— *Ой, — знітилася внучка. — А я й забула... (70 сл.)*

Любов Яковенко

Казка про ясен ("Джміль". – 2014. - № 5)

Прийшла весна, всі дерева вкрилися новими листочками й запашиними квітами. І лише ясен стоїть голий, як узимку, і не помічає нічого навколо себе. Запитують у нього дерева, чому він не перевдягнувся у весняне вбрання.

- *А хіба вже час? - дивується ясен.*

- *Давно! – відказують дерева.*

Почав ясен готувати собі одяжину, але так поспішав, що листочки вийшли не рівні, а із зазубринами.

Восени, коли подув холодний вітер, ясен запитав у дерев:

- *Осінь скоро прийде?*

- *Так вона вже тут, - відповіли ті.*

Почув це ясен і не схотів більше спізнюватися. Миттю скинув своє листя. Інші дерева ще довго стояли в яскравих шатах, а ясен лише голими вітами розгойдував на осінньому вітрі. (112 сл.)

Матеріал для аудіювання у 2 класі.

Небезпечна забавка ("Джміль". – 2013. - № 3)

Діти гралися в пісочниці на майданчику. Аж раптом Леся голосно скрикнула й висмикнула з піску руку. З руки текла кров — вона порізалася об уламок скла, який чомусь опинився в пісочниці. Покликали Лесину маму. Вона прибігла рятувати доньку — з бинтом, перекисом та зеленкою.

— *І хто ж це міг у пісочницю скло кинути? Адже тут малі діти граються! — обурювалася вона, обробляючи доньчину рану.*

— *А це он той хлопчик, що там бляшанку ганяє. Спочатку тут, по майданчику, пляшку ганяв, вона розбилася, друзки розлетілися в різні боки, і у пісочницю, мабуть, потрапили, — сказали діти.*

Узявши Лесю за руку, мама попрямувала до того хлопця.

— *Це ти розбив пляшку і викинув скельця в пісочницю? — суворо запитала вона.*

Хлопець знітився, злякано подивився на маму, на Лесину забинтовану руку.

— *Я ненавмисно, я не хотів, вибачте, будь ласка, — благально промовив він. — Тільки прошу, не розповідайте батькові. (137 сл.)*

Закарбувати собі на носі ("Джміль". – 2012. - № 2)

Ця пригода трапилася з трьома друзями – Вітьком, Сашком та Сергієм. Вони живуть у невеличкому місті, кожний – у гарному будинку, навколо якого розбито сад. Але Вітькові заманулося під мовити друзів залізити до сусідського саду – там, мовляв, такі груші, пальчики оближеш.

– Зустрінемося о 10-й вечора, – сказав Вітько.

– Так темно ж у цей час, хоч око виколи, – заперечив Сашко.

– А в мене ліхтар гарний є. Усе буде видно, як на долоні, — озвався Сергій. От і десята вечора. Зійшлися хлопці. І раптом їм чомусь стало так холодно, аж зуб на зуб не попадає. Підійшли тихенько до хвіртки, прочинили її і очам своїм не повірили: перед ними, ніби з-під землі виріс, великий собака. Він настобурчив вуха і хотів загавкати. З переляку у хлоп'ят душа в п'яти сховалася і вони так накивали п'ятами, що аж у вухах свистіло. Відбігли далеченько і зупинилися, щоб відхекатися.

– Як я злякався! У мене аж волосся дибом стало, — мовив Сашко.

– І налякалися, і груш не покуштували, — побивався Вітько.

– Не берімо в голову. Може й краще, що так вийшло. І зарубаймо собі на носі: брати чуже не годиться, — підбив підсумки невдалої пригоди Сергійко. (181 сл.)

Матеріал для аудіювання у 3 класі.

Як Оксана вербою стала ("Джміль". – 2015. - № 2)

Колись давно в одному селі жила вродлива дівчина Оксана. Дуже любила вона вбратися у вишивану сорочку, плахту, взути на ноги червоні чобітки, надіти на шию намисто, прикрасити волосся стрічками. І так гарно вбрана ходила дівчина на річку — помилуватися своїм відображенням в її гладкому плесі. Могла годинами так сидіти, задивляючись на свою вроду та усміхаючись сама до себе. Кликати Оксану дівчата водити хороводи, а вона лише плечима знизувала. Мати просила доньку допомогти — води з криниці принести, на городі попоратися. Та у відповідь завжди чула лише: "Ой, не зараз, мамо...".

Одного вечора, коли дівчина, як зазвичай, стояла на березі, з води визирнув Водяник. Побачив він красуню та й завмер, зачарований її вродою. Саме у цей час нагодилася Оксанчина матуся й покликкала дівчину додому. А та у відповідь: "Не хочу йти до хати! Немила вона мені! Я б так усе життя стояла край води, милуючись своєю вродою!". Почувши таке бажання Оксани, Водяник умить виконав його. І тут ніжки дівчини перетворилися на коріння, яке міцно трималося за берег, і вже не могла красуня зрушити з місця. Гнучкий дівочий стан став тонким вербовим стовбуром, руки перетворилися на гілля, а довге кучеряве волосся – на тонесенькі гілочки, що схилилися до самої води, торкаючись свого відображення в ній. Саме так, як мріяла Оксана. А Водяник, плеснувши по воді хвостом, опустився, задоволений, на самісіньке дно: тепер красуня-верба завжди буде перед його очима. (223 сл.)

Матеріал для аудіювання у 4 класі.

Як вогонь став служити людині ("Джміль". – 2015. - № 5)

Невідомо, коли наші пращури вперше почали користуватися вогнем. Це сталося багато тисяч років тому, коли первісні люди ще жили в печерах, вдягалися в шкури звірів і їли те, що вдавалося назбирати або вполювати.

Ніхто не знає, як люди познайомилися з вогнем. Можливо, блискавка вдарила в сухе дерево, чи вулканічна лава запалила рослини на схилі вулкана, чи трапилося щось інше. Первісні люди швидко зрозуміли: вогонь — чудовий подарунок, завдяки якому можна грітися біля багаття та споживати гарячу їжу. Але добувати вогонь

наші пращури тоді ще не вміли. Дуже довго люди могли лише підтримувати вогонь, який сам спалахнув з якоїсь причини. Зазвичай це робили жінки, які стежили, щоб полум'я не згасало, вчасно підкладаючи дрова у багаття.

Минуло багато часу, і нарешті в історії людства сталася визначна подія – люди винайшли спосіб добувати вогонь! Трапилося це випадково. Хтось із первісних майстрів помітив: якщо довго обробляти деревину, тручи по ній якимось знаряддям, вона дуже сильно розігрівається, і дрібненька тирса починає тліти. Так було відкрито, що вогонь можна добувати тертям.

Загострений кінець сухої палиці впирали в суху дощечку й швидко крутили цю палицю між долонями, допоки крихітні часточки деревини не починали тліти. Після цього на шматочки, що тліли, клали суху траву або мох і роздмухували вогонь. Це потребувало великого досвіду й вправності, а також багато часу. Але ще дуже довго люди не знали іншого способу добувати вогонь. До речі, цей давній спосіб і донині виручає мандрівників, якщо в них під рукою немає сірників.

З розвитком цивілізації потреба в дешевому та швидкому способі добуванні вогню ставала дедалі актуальнішою. Вчені час від часу пропонували нові способи отримання вогню, проте вони виявлялися неефективними, незручними, а подекуди навіть небезпечними, до того ж дуже дорогими. Так, один учений пропонував використовувати сірники завдовжки 1 метр. Інший намагався зробити їх з речовин, які, сполучаючись, вибухали й спалахували, виділяючи дим, що мав дуже неприємний запах і був отруйним. Експерименти проводилися в різних країнах, і жоден з них не дав бажаного результату.

Аж ось, нарешті, у 1855 р. шведський хімік Юхан Лундстрем здогадався зробити сірники такими, якими ми знаємо їх сьогодні. За це він навіть був нагороджений медаллю. А сірниками стали користуватися в усьому світі, адже вони були дешевими, зручними та безпечними (за правильного поводження).

До речі, слово "сірник" походить від назви хімічного елемента "сірка". Він є одним з компонентів суміші, що нанесена на голівку сірника. Люди й далі намагалися вдосконалити спосіб добування вогню. Так з'явилися різноманітні запальнички. Але сірники досі користуються попитом. Хоча, можливо, настане час, коли їх можна буде побачити тільки в музеї, де вони посядуть почесне місце серед найвидатніших винаходів людства. (418 сл.)

До кожного з пропонованих текстів доречно укласти систему тестових завдань відповідно до окреслених вище вимог. Проведення контрольного аудіювання рекомендовано проводити фронтально, працюючи в зошитах для контрольних робіт з української мови або на попередньо підготовлених картках. Завдання на розуміння тексту можуть бути єдиними для всіх учнів класу чи з використанням кількох різних варіантів.

Зазначимо, що матеріали, пропоновані у статті, є лише невеликою частиною масиву, видрукованого у журналі. Вони можуть бути застосовані у навчально-виховному процесі початкової школи на уроках української мови та літературного читання, адже дитячі часописи є цікавим і потужним джерелом дидактичного матеріалу. Їх методично обґрунтоване використання сприяє розвитку національної свідомості учнів, прищеплює любов та повагу до культури свого народу, його слова, підтримує формування комунікативної компетентності школярів.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
2. Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів // Початкова школа. – 2014. – №4. – С. 18 – 48.
3. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.

Гудзь Н. О. ,

викладач кафедри англійської мови;

Кузьменко О. Ю.,

викладач кафедри міжкультурної комунікації та прикладної лінгвістики
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Роль критичного мислення в навчанні рідної мови та літератури

XXI століття є століттям масової комунікації, що одночасно з функцією передачі інформації реалізує функцію маніпулювання суспільною свідомістю. Ось чому успішна комунікація стає можливою лише в тому випадку, якщо людина володіє критичним мисленням, здатна критично оцінювати події навколишнього світу й адекватно на них реагувати.

Розширення джерел отримання інформації озброює учнів чудовою нагодою розширити власні знання, однак, неминуче призводить до зростання необхідності відбору та осмислення того, що пропонують сучасні засоби масової комунікації. Особливо це стосується школярів, які готові поглинати будь-яку інформацію. Учням необхідно розвивати та ефективно використовувати навички критичного мислення в процесі навчання, щоб мати змогу вирішувати проблеми, з якими вони зустрінуться в дорослому житті, самостійно. Молодь має розпізнавати розбіжності між наданими (потребують перевірки) та загальновідомими фактами, перевіряти надійність джерел інформації, піддавати сумніву неясні або двозначні аргументи, виявляти логічну несумісність у ланцюзі міркування і т. д.

З огляду на це, **актуальність** проблеми полягає у вихованні незалежної та вільної людини, яка здатна самостійно осмислювати явища навколишньої дійсності і відстоювати власну думку у будь-якій ситуації.

"Концепція громадянської освіти та виховання в Україні" наводить наступне визначення терміну критичне мислення: "здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних боків, користуватися інформацією з

різних джерел, відрізняючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного (а не лише риторичного) подолання" [3, с. 7]. Вивченням критичного мислення займалися вітчизняні та зарубіжні вчені: Ж. Піаже, Дж. Брюнер, Л. Виготський, С. І. Векслер, А. С. Байрамов, А. І. Липкіна, Л. А. Рибак, В. М. Сінельнікова, W. Huit, P. Fasione та ін. Дослідники ставили питання про розвиток вміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити висновки, помічати власні помилки та помилки своїх ровесників.

Єдиного визначення терміну "критичне мислення" не існує й досі, однак, американський дослідник Девід Кластер пропонує розкрити суть означеного феномену через опис наступних складових:

1. Критичне мислення – це мислення самостійне, яке носить індивідуальний характер, що й обумовлює його оригінальність. Саме тому підхід, за яким на уроках літератури ознайомлення з творчістю поетів чи письменників зводиться до вивчення біографічних відомостей з їх життя замість надання можливості учням здійснити власну інтерпретацію літературних творів, виявляється хибним.

2. Інформація є відправним, а не кінцевим пунктом критичного мислення. На думку вченого, критично мислити здатні навіть молодші школярі, але порівнювати, аналізувати та робити власні висновки можна лише тоді, коли учні володіють певним рівнем знань та досвіду.

3. Критичне мислення починається із постановки запитань та формулювання проблем, які необхідно вирішити. Однією з ключових ознак людського розуму є допитливість, яка стимулює дослідницьку активність індивіда. На жаль, під "впливом" шкільної освіти дитяча допитливість з часом згасає. Саме тому слід переорієнтувати вектор освіти з "накопичувального" на "проблемно-постановчий". Готуючись до занять, вчитель повинен намітити коло проблем, які необхідно вирішити з учнями, але головне завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти учням сформулювати і розв'язати ці проблеми самостійно.

4. Критичне мислення послуговується виваженою аргументацією, тобто, будь-яке твердження має бути підкріплене аргументами та доказами. Виважений підхід до прийняття рішень має бути покладений в основу критичного мислення.

5. Критичне мислення – це мислення соціальне, оскільки істина досягається лише в процесі обміну думками в колективі людей, чия думка є подібною чи кардинально протилежною вашій власній [2].

Наші розвідки дали можливість виділити такі ознаки критичного мислення особистості: **здатність** самостійно аналізувати інформацію, порівнювати з іншою інформацією і робити власні висновки; **вміння** бачити помилки або штучні спотворення в аргументації партнерів та в інших джерелах інформації; переглядати власну позицію, якщо вона не витримує критики; вміння

розпізнавати пропаганду; вміння оцінювати суспільні явища та вчинки інших осіб з позиції загальнолюдської моралі; обов'язковими **вимогами** є: наявність розумної долі сумнівів, скепсису, прагнення до пошуків більш оптимальних рішень, дій, в конкретних ситуаціях; мужність, принциповість, сміливість у відстоюванні своїх позицій, поглядів; відкритість до сприймання інших поглядів, позицій, повага до їх різноманітності. З огляду на це, **критичне мислення** розуміється нами як здатність оцінювати інформацію та формувати власні судження на основі логічних умовиводів в ході свідомого, інтелектуально організованого процесу, основною ознакою якого є об'єктивність розмірковування.

З огляду на специфіку уроків мови та літератури, які дозволяють широко застосовувати методи дискусії та дебатів, навчання критичному мисленню має стати пріоритетом у роботі вчителів-предметників та може реалізуватися в застосуванні різних форм індивідуальної, групової роботи та роботи в парах.

Індивідуальна робота допомагає розвивати індивідуальні здібності школярів та дозволяє знайти підхід до кожного учня. Ця форма роботи може знаходити своє відображення у завданнях монологічного характеру, як-то побудова монологу-міркування різних типів (монолог – міркування – оцінка, монолог – міркування – порівняння, монолог – міркування – інтерпретація, монолог – міркування – опис). До завдань індивідуального характеру можна віднести написання монофонів (невеликих зв'язних текстів, в яких кожне наступне слово починається на ту ж літеру), творів-роздумів, есе, що дають можливість самостійно вибудувати розлогий, аргументований коментар стосовно проблем, що пропонуються.

Робота в парах характеризується гнучкістю (залучаються усі учні незалежно від їх здібностей), надійністю (залишається ефективною навіть, якщо в процесі роботи були певні помилки), зворотнім зв'язком, сприяє підвищенню мовного рівня школярів, розвитку відповідальності за партнера та спільну справу і забезпечує активність усіх учнів на уроках. Серед найбільш вдалих методів, що можуть застосовуватись при роботі в парах, є наступні: генератор ідей, метод ключових фраз (на основі яких учні відтворюють художній текст), гра на зразок "правда-неправда", коли учні пропонують одне одному правильні та помилкові твердження, що, наприклад, базуються на знанні граматичних правил, постановка одне одному запитань стосовно причин та мотивів вчинків головних героїв твору тощо.

Групова робота допомагає виробити вміння слухати інших, допомагати, з'ясовувати, перевіряти, розуміти, розпитувати і розвиває такі якості, як співпраця, доброзичливість, відповідальність кожного і почуття колективної відповідальності, толерантності. В ході виконання завдань в групі розширюється лексичний запас, краще засвоюються граматичні реалії, розвиваються комунікативні вміння. Окрім того, вона створює особливий дух змагання. Формування груп, які об'єднують учнів з різними здібностями, забезпечує більшу активність під час обговорення поставленого завдання і дає можливість навести різноманітніші пояснення проблеми, оскільки учні з низьким рівнем знань охочіше працюють у групах, де більшість членів із

зацікавленням підходять до поставленого завдання. У роботі з групами застосовуються різні технології, серед яких найпоширенішими є метод асоціацій, дебати, дискусії, круглі столи, кластери ("карти-схеми"), створення колективних історій та ін.

Отже, критичне мислення – необхідна навичка XXI століття, що готує учнів до реальних ситуацій комунікації поза стінами школи, стимулює школярів самостійно осмислювати та оцінювати факти об'єктивної реальності, розвиває почуття гордості та поваги до рідної мови, сприяє вихованню школярів, здатних внести свій вклад у розвиток та процвітання України. Пасивне ставлення до мови змінюється в таких випадках підвищенням інтересом та творчою активністю, що значно підвищує цікавість до рідної мови [1, с. 12].

Перспективу подальших досліджень з окресленої проблематики вбачаємо у розробці нових методів формування критичного мислення учнів різних вікових груп.

Список використаних джерел та літератури

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М., Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1959. – 170с.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? – [Электронный ресурс]/ Дэвид Клустер. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>
3. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності / Л. Ямщикова. – Режим доступу: http://spc.ks.ua/file_download/42

Самойленко Ю. П.,

вчитель іноземних мов
загальноосвітньої школи № 8 м. Житомира

Особливості використання проблемно-пошукових завдань в освітньому процесі

Бурхливий розвиток інформаційних технологій, як зазначає Т. Стоуньєр [2, с. 211], сприяє переходу постіндустріального суспільства на новий якісний етап – етап інформаційного суспільства. І. Пригожина характеризує цю інформаційну епоху як наслідок впливу інформаційних процесів і інформаційних систем на всі сфери та рівні життя особи та суспільства [2, с. 213]. Головним ресурсом цих процесів і систем виступає інформація, яка впливає на прискорення розвитку всіх галузей господарства, науки та техніки, навчальний і виховний процеси, культурне і міжособистісне спілкування людей і всі інші галузі соціальної сфери. Колосальний обсяг різноманітної інформації надає міжнародна комп'ютерна мережа Інтернет. Інтернет є цінним і успішним інструментом пізнання на сучасному етапі розвитку освіти. Як зазначає

Є. В. Якушина, процес орієнтування в Інтернеті є "інтерактивною дією, а учень, який добре орієнтується в інформаційному просторі Інтернету, вже сьогодні отримує реальну можливість займатись самоосвітою в мережі..." [1, с. 49]. Відсутність в глобальній мережі надійних алгоритмів пошуку якісної інформації вимагає формування навичок критичної оцінки досліджених ресурсів. Останнім часом у процесі вивчення іноземних мов успішно використовуються проблемно-пошукові завдання відповідних форматів, а саме, Hotlist, MultimediaScrapbook, SubjectSampler, TreasureHunt, WebQuest та інші, які, згідно з дослідженнями американських учених BernieDodge, TomMarch і M. Kaus та ін., допомагають критично оцінити та гармонійно інтегрувати нові педагогічні технології, а саме, Інтернет в процес навчання старшокласників іноземним мовам[1, с. 113].

З огляду на зазначене вище та в результаті вивчення досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) з проблем використання проблемно-пошукових завдань (Hotlist, MultimediaScrapbook, TreasureHunt, WebQuest, SubjectSampler та інших) в освітньому процесі, аналіз філософської, педагогічної, методичної, психологічної літератури дозволив виявити гостру необхідність впровадження зазначених ресурсів в сферу освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми використання Інтернету в сфері освіти, що беруть початок з другої половини ХХ століття, представлені: працями в галузі філософії, педагогіки, куди відносяться, насамперед, роботи С. Ветрова, М. Кларіна, Ж. Поплавської, Дж. Гербнера (G. Gerbner), Г. Лассуела (H. Lasswell), М. Варшауера (Mark Warschauer); психологічний аспект впливу проблемно-пошукових завдань на особистість досліджували О. Бурім, Ю. Усов, К. Мелоні (Christine Meloni); застосування у педагогіці проблемно-пошукових завдань розглядали у своїх дослідженнях Л. Морська, Керол А. Поп, Джефрі Н. Голуб, Є. Полат, Г. Шетцер (Heidi Shetzer) та інші. Так, наприклад, Н. Ротмістров вважає, що проблемно-пошукові завдання дозволяють підійти до перетворення комп'ютера у могутній засіб освіти, в якому змодельовані всі аспекти процесу навчання – від пошукового до презентаційного[3, с. 89].

Метою статті є окреслення теоретичних засад використання проблемно-пошукових завдань у процесі навчання старшокласників іноземним мовам як одного з найефективніших видів дослідницької діяльності.

Розглянемо можливості використання проблемно-пошукових завдань для навчання іноземних мов. Термін "завдання" трактується наступним чином – наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, справа [4, с. 375].

Розглянемо кожен різновид проблемно-пошукового завдання окремо.

Hotlist (корисний список) – (англ. hotlist – список по темі) – це список Інтернет-сайтів (з текстовим матеріалом) по темі, яка вивчається [5].

Вчитель підбирає цікаві та корисні сайти по відповідній темі та розміщує їх на окремій веб-сторінці. Hotlist доречно використовувати, якщо у старшокласників недостатньо розвинені технічні навички, тема завдання з іноземної мови нова та учні обмежені в часі виконання

завдання. Старшокласники можуть створювати Hotlist самі, під час підготовки проекту. Наприклад, при підготовці проекту по темі "AmericanHistoryoftheXXCentury", учнів можна розподілити на групи, дати завдання по підбору сайтів по відповідним періодам – Перша світова війна, Друга світова війна, "Холодна війна" тощо. Старшокласники одночасно працюють з автентичним матеріалами, розвивають навички читання, письма та вчаться працювати в групі.

Таким чином, Hotlist – простий і ефективний спосіб інтеграції Інтернет ресурсів в процес навчання іноземним мовам, який включає в себе додатковий навчальний матеріал, значно скорочує для учнів час пошуку інформації, позбавляє вчителя необхідності ксерокопіювати матеріали, являється базою для створення веб-проектів.

MultimediaScrapbook (Мультимедійний альбом) – розширення firefox, яке дозволяє зберігати веб-сторінки для перегляду off-line у вигляді схеми [3; с. 91]. Цей вид завдання доречно використовувати у процесі підготовки старшокласників, коли учні вже володіють певною інформацією по темі. Вчитель підбирає в Інтернеті різні ресурси по темі та класифікує їх по категоріям (фотографії, мапи, текстова інформація, цитати, аудіоматеріал, відеоматеріал, віртуальні тури тощо) на веб-сторінці. Використовуючи ці матеріали, учні виконують різні завдання по темі: доповіді, презентації (зі слайдами), колажі, створюють власні веб-сторінки тощо.

Таким чином, працюючи з матеріалами MultimediaScrapbook, старшокласники розвивають критичне мислення, оскільки ці матеріали орієнтують учнів на самостійну роботу; вчаться синтезувати різну інформацію іноземною мовою, логічно її організувати, вибрати найбільш цікаві аспекти теми тощо.

SubjectSampler (зразок постановки проблеми) – особливий вид завдання, який дозволяє старшокласникам виокремити аспекти теми, які їх цікавлять і націлити учнів на критичне оцінювання отриманої інформації іноземною мовою [5].

Вчитель підбирає невелику кількість цікавих сайтів (6-7) по темі. Старшокласники, вивчивши матеріал, дискутують, висловлюють власні думки, судження. В цій дискусії немає правильних відповідей і учні не повинні мати глибокі знання по темі. В них повинно бути сформоване певне бачення проблеми. Основною метою впровадження SubjectSampler в освітній процес є формування інтересу аудиторії до обраної теми, а також виявлення конкретних аспектів теми для подальшого ґрунтовного дослідження.

Таким чином, SubjectSampler передбачає жваву дискусію по темі, дає можливість старшокласникам аналізувати інформацію та виражати власну думку, не потребує високого рівня інформаційної компетентності.

Як показали результати нашого анкетування серед учнів 10-11 класів ЗОШ№8 (54учня), старшокласники часто використовують Інтернет як велику енциклопедію та джерело інформації. Завдання вчителів, як зазначає С. Ветров – зорієнтувати учнів на корисну інформацію [5]. Формат TreasureHunts значно спрощує це завдання [7].

Scavenger Hunts (Treasure Hunts) спрямовані на те, щоб навчити старшокласників знаходити необхідну їм інформацію за допомогою пошукових систем Інтернет [7]. Вони також розроблені за відповідною тематикою і можуть бути використані на різних етапах навчання іноземної мови. Вчитель підбирає конкретний матеріал (текст, графіка, аудіо- чи відеоматеріал) по темі, робить список посилань (на конкретні сторінки, які мають необхідну інформацію, не на адреси великих сайтів) і розміщує його на веб-сторінці. До кожного посилання задається окреме запитання. Таким чином, вчитель орієнтує увагу старшокласників на необхідних аспектах проблеми. На підсумковому етапі роботи вчитель задає фінальне запитання, відповідаючи на яке учні синтезують вже отримані знання та формують глибоке розуміння проблеми.

Отже, цей вид проблемно-пошукового завдання орієнтує учнів на опрацювання конкретного матеріалу по темі, передбачає групову роботу, дискусію, дозволяє робити самостійні висновки по темі.

WebQuest – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету [7].

Уильям Дж. Брзо в своїй статті: "Вебквесты: учимся, исследуя первоисточники" пропонує наступне визначення терміну, згідно з яким, вебквести – це вид дослідницької діяльності, особливий вид пошуку, коли учні не використовують Інтернет безцільно та без відповідної системи пошуку інформації, а швидко й ефективно знаходять в мережі матеріал, що відповідає на питання певного навчального дослідження [5].

Особливістю WebQuest є те, що матеріал для роботи може знаходитися на різних сайтах [6]. WebQuest також припускає роботу групи експертів по певній схемі, яка припускає аналіз великого числа джерел інформації, список яких приведений на окремій веб-сторінці сайту.

Велика перевага використання WebQuest на заняттях з англійської мови полягає в тому, що крім засвоєння необхідного лексичного матеріалу в досить цікавій пошуковій формі WebQuest направлений на розвиток навичок аналітичного та творчого мислення учнів.

Використовування WebQuest та інших завдань на основі ресурсів Інтернету вимагає від учнів відповідного рівня володіння іноземною мовою для роботи з автентичними ресурсами, тому їх використання є доцільним саме на старшому етапі ЗНЗ.

Ефективна інтеграція WebQuestів процес навчання іноземних мов можлива в тих випадках, коли WebQuest: є творчим завданням, завершальним етапом вивчення якої-небудь теми; супроводжується тренувальними лексико-граматичними вправами на основі мовного матеріалу автентичних ресурсів, що використовуються у WebQuest. Виконання таких вправ може або передувати роботі над Quest, або здійснюватися паралельно з нею.

Згідно з класифікацією Б. Доджа (B. Dodge) розрізняють такі види завдань для WebQuest: переказ, планування та проектування, самопізнання, трансформація творче завдання, аналітична задача, детектив, головоломка, таємна історія, досягнення консенсусу, оцінка, журналістське розслідування, переконання та наукові дослідження [6].

WebQuest має свою особливу структуру. Він складається з наступних розділів:

1. Введення – короткий опис теми WebQuest.
2. Завдання – формулювання проблемної задачі і опис форми представлення кінцевого результату.
3. Порядок роботи та необхідні ресурси – опис послідовності дій, ролей і ресурсів, необхідних для виконання завдання (посилання на інтернет-ресурси та будь-які інші джерела інформації), а також допоміжні матеріали (приклади, шаблони, таблиці, бланки, інструкції і т.п.), які дозволяють ефективніше організувати роботу над проектом.
4. Оцінка – опис критеріїв і параметрів оцінки виконання WebQuest, який представлений у вигляді бланка оцінки. Критерії оцінки залежать від типу учбових задач, які розв'язуються у веб-квесті.
5. Висновок – короткий опис того, чому зможуть навчитися учні, виконавши цей WebQuest[5].
6. Використані матеріали – посилання на ресурси, що використалися для створення WebQuest.
7. Коментарі для вчителя – методичні рекомендації для вчителів, які використовуватимуть WebQuest[5].

Отже, WebQuest являється ефективним видом проблемно-пошукового завдання, оскільки учні мають доступ до свіжої інформації з різних джерел, цей вид завдання розвиває навички критичного мислення, процес роботи передбачає наявність різних точок зору, по складності його можна прирівняти з науково-дослідницькою роботою МАН.

Таким чином, проблемно-пошукові завдання повністю орієнтовані на використання інформаційних Інтернет ресурсів і використовуються для досягнення конкретної освітньої мети, а саме для формування мовної та мовленнєвої компетенцій старшокласників. Окрім цього, вони допомагають старшокласникам здійснювати пошук необхідної інформації, оцінювати її якість і адекватно її інтерпретувати, проявляти вибірковість у використанні, аналізувати повідомлення в широкому його розумінні, тобто підвищувати у старшокласників рівень інформаційної компетенції.

Список використаних джерел та літератури

1. Джеральд Р. Браун "Модель решения проблемы" как средство развития информационной грамотности: комплексный подход. . [Электронный ресурс]. Режим доступа :<http://lib.1september.ru/articlef/php?ID=200602203>
2. Моркотун С. Б. Філософсько-риторичні основи формування презентаційних умінь сучасного викладача / С. Б. Моркотун // Тези XXXIII науково-практичної міжвузівської конференції, присвяченої Дню університету, 18-19 березня 2008 року. – Житомир : ЖДТУ, 2008. – С. 211.
3. Ротмистров Н.Д. Мультимедиа в образовании // Информатика и образование. – 1994. – №4. – С. 89-96.
4. Український педагогічний словник [уклад. С. У. Гончаренко]. – Київ : Либідь, 1997. – 375с.

5. Dodge Bernie Some Thoughts About WebQuests
http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html
6. Webquest <http://www.teachersfirst.com/summer/webquest/quest-b.shtml>
7. <http://www.answers.com/topic/scavenger-hunt> Scavenger hunts

Заблоцька О. О.,
учитель початкових класів,
спеціаліст II категорії
Андрушівської загальноосвітньої школи I – II ст.

Організація ігрової діяльності учнів початкових класів

*Гра – це величезне світле вікно, через яке в
духовний світ дитини вливається живлючий
потік уявлень, понять про навколишній світ.
Гра – це іскра, яка запалює вогник
допитливості та зацікавленості.*

В. Сухомлинський

На сучасному етапі реформи освіти кожний учитель спрямовує свою діяльність на використання всіх можливостей і ресурсів для підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Важливою передумовою успішного навчання молодших школярів є їх зацікавленість. Завдання вчителя початкових класів не лише навчати, а й пробудити у дітей емоційне задоволення, радість від отриманих знань і від самого процесу їхнього засвоєння. В реалізації цього завдання особлива увага належить ігровій діяльності.

У грі формуються особистість учня розвиваються вміння і навички, необхідні для подальшої діяльності. Гра – це своєрідна школа підготовки до праці, це незмінний важіль розумового розвитку дитини.

Підвищений інтерес до питань ігрової діяльності на практиці був відображений у роботах з дидактики ігор Ф. Фребеля та всесвітньовідомій педагогічній системі М. Монтесорі.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання молодших школярів і підлітків. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна і виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Використання ігор на уроках сприяє позитивному ставленню до навчання, потребує від дитини кмітливості, уваги, вчить витримки, виробляє вміння швидко орієнтуватися і знаходити правильне рішення, враховувати думку колективу. Колективні ігри згуртовують дітей, сприяють формуванню дружніх взаємин між ними.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх у процесі накопичення в учнів знань, вироблення вмінь і

навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Отже, одним з найперспективних шляхів формування активних учнів, озброєння їх необхідними вміннями і навичками – є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають навчальні ігри. Ігрову форму занять вчитель створює за допомогою прийомів і ситуацій, які дозволяють активізувати пізнавальну діяльність учнів.

Працюючи на посаді вчителя, переконаєшся, що саме в іграх розпочинається невимуслене спілкування дитини з колективом класу, зростає інтерес до здобуття знань. Завдяки іграм розширюється кругозір і удосконалюється орієнтування учнів у навколишній дійсності, формуються первинні суспільно-політичні уявлення, елементи громадських і патріотичних почуттів, шанобливе ставлення до людини праці, етична поведінка у побуті та громадських місцях. Завдяки успішному проведенню ігор розвивається пізнавальна самостійність учнів. Така організація набуття знань дає змогу максимально активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроках і водночас сприяє не тільки підвищенню якості навчання, а й забезпеченню емоційного благополуччя та психологічного комфорту кожній дитині вже з перших днів навчання у школі. Вчитель домагається в процесі проведення уроків з елементами гри реалізувати ідеї співдружності, змагання, самоуправління, виховання відповідальності кожного за результати своєї праці, а основне – інтерес дітей до навчання.

Щоб ігрова діяльність на уроці проходила ефективно і давала бажані результати, необхідно нею керувати, забезпечивши виконання таких вимог:

- ✓ ігри мають відповідати навчальній програмі;
- ✓ завдання в ігровій формі мають бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- ✓ відповідність гри віковим особливостям учнів;
- ✓ правила гри прості і чітко сформульовані;
- ✓ дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, для досягнення мети;
- ✓ урізноманітнювати ігри;
- ✓ залучення до ігор учнів усього класу;
- ✓ не допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінки за поразку у грі, глузування);
- ✓ гра на уроці не повинна проходити стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою, відповідати дидактичній меті;
- ✓ справедливий підсумок гри чи уроку.

На уроці доцільно використовувати такі навчальні ігри, організація яких не потребує від учителя багато часу для приготування відповідного обладнання, а від учнів запам'ятовування громіздких правил. Щоб гра викликала інтерес, варто використовувати різноманітні елементи унаочнення, а умови гри – ускладнювати поступово.

Ігри використовуються під час засвоєння, поглиблення, систематизації знань учнів та розвитку їхніх здібностей та інтересів. Це дає змогу виявити знання учнів і вміння користуватися матеріалами різного типу.

Дидактична гра "Кола на воді" Учні вибирають довільне слово. Воно записується на дошці стовпчиком. На ці букви добираються нові слова, до слів – речення. На основі отриманих результатів складають оповідання, казку, веселу історію, вірш.

С – сніжок – настав ранок, прокинулась сніжинка;

Н – небо – небо вкрилося різними хмарами;

І – іній – іній вкрив усе навкруги;

Г – гуси – по подвір'ю ходили гуси.

Такі вправи розвивають мовлення, допомагають в написанні яскравих оповідань про навколишній світ, вчать фантазувати, розвивають уяву, збагачують словниковий запас.

В. О. Сухомлинський радив педагогам якомога більше використовувати казку в роботі з молодшими школярами. У праці "Методика виховання колективу" він рекомендував використовувати казку для словотворчості дітей. В. О. Сухомлинський писав, що кожна дитина по – своєму талановита, має схильність до творчості. Але це бажання творити слід постійно стимулювати, знаходячи методи, прийоми та форми роботи, що сприяли б розвитку пізнавальної активності дітей цього віку.

Гра в початкових класах є засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення дітьми понять, розвитку творчої уяви та здібностей, тим паче, що діти молодшого-шкільного віку всю свою діяльність сприймають як гру, в процесі гри.. Більшість учителів використовує гру як засіб цілеутворення педагогічної діяльності та інтерпретації її в особистих діях учнів.

Цікаві дидактичні ігри – це творча лабораторія вчителя. І володіти нею можна тільки за умови любові до своєї вчительської праці, любові і захоплення красою та потужністю нашої роботи. Педагогічний пошук учителя-практика має завжди спиратися на досягнення сучасних навчальних технологій, спрямованих на розвиток творчих сил, здібностей та нахилів особистості. Головним у навчальному процесі стає переорієнтація з пасивних форм навчання на активну творчу працю як учнів, так і вчителів, а це неможливо зробити без розвитку логічного мислення дітей. Конфуцій сказав: "Учитель та учень ростуть разом". Ігрові форми уроків дозволяють рости як учням, так і вчителіві.

Список використаних джерел та літератури

1. Артемова Л. В. Вчися граючись / Л. В. Артемова. – К.: Знання, 2000. – 257 с.
2. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду: Кн. для воспитателя дет. сада. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Жоржин О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності /О. Жоржин // Рідна школа. – 2000. – №3. – С. 31 – 33.

4. Ільяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації / Л.С Ільяницька // Школа. – 2004. – №7. – С. 27–28.
5. Сухомлинський В.О. Інтерес до учіння – важливий стимул навчальної діяльності учнів / Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т. – Т.1 – С. 12.
6. Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. – М.: Издательство "ГНОМ и Д", 2000. – 96 с.
7. Федусенко Ю. Особливості впливу навчально-ігрової діяльності на розвиток основних психічних процесів у молодшому шкільному віці / Ю. Федусенко // Рідна школа. – 2005. – №4. – С. 25.

Чупріна О. В.,
здобувач, асистент кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету Імені Івана Франка

Застосування мультимедійних комунікативних завдань на уроках української мови в початкових класах

Важливою складовою загального змісту початкової освіти є курс української мови. Мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін [4, с. 1].

Програма передбачає набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне й монологічне; про особливості висловлювань, обумовлені їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування. Однак основну увагу в навчанні слід приділяти розвитку умінь здійснювати всі види мовленнєвої діяльності: слухання-розуміння (аудіювання), говоріння, читання, письмо. З цією метою необхідно використовувати спеціальні види роботи, забезпечувати регулярний контроль за сформованістю відповідних умінь. Учні отримують загальні уявлення про мову як засіб спілкування, пізнання, впливу; про існування у світі різних мов (споріднених і неспоріднених), про державну мову та інші мови, що функціонують в Україні [4, с. 5].

Засобом формування мовних і мовленнєво-комунікативних умінь можуть слугувати завдання із застосуванням *мультимедіа* (візуальне проектування на дошці), які допомагають надати вправі комунікативної спрямованості, об'єднати мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнісну змістові лінії.

Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання, що використовуються на уроках української мови в початковій школі, можна стисло визначити так:

- збільшення мотивації до навчання;
- активізація навчальної діяльності учнів, посилення їх ролі як суб'єкта навчання діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги та ін.);

- індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення меж самостійної діяльності школярів;
- урізноманітнення форм подання інформації;
- урізноманітнення типів навчальних завдань;
- створення навчального середовища, яке забезпечує "занурення" учня в уявний світ, у певні соціальні і виробничі ситуації;
- постійне застосування ігрових прийомів;
- забезпечення негайного зворотного зв'язку, можливість рефлексії;
- можливість відтворення фрагмента навчальної діяльності.

Теоретичними засадами запропонованої у статті системи комунікативних завдань слугували нормативні документи, державні документи з проблем мовної освіти в Україні, праці вітчизняних науковців (О. Біляєв, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Веніг, Т. Донченко, Л. Мацько, К. Климова, В. Мельничайко, О. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентиліук, М. Плющ, О. Петрук, Л. Скуратівський, О. Хорошковська, С. Цінько, Л. Шевцова, Г. Шелехова та ін.).

У чинних підручниках представлена достатня кількість вправ, виконання яких передбачає індивідуальну, групову та парну форми роботи, роботу з текстами, формування мовних і мовленнєвих умінь тощо [3].

За умови збереження закладеної у підручнику методичної системи *вибірка мультимедійних завдань* зорієнтовує вчителя на посилення комунікативної спрямованості, формування мовленнєво-комунікативних умінь молодшого школяра. Значна увага у виборі вправ приділяється особистості учня, його інтересам, окресленню складових ситуації спілкування, зміні статусних ролей (рольові ігри), використанню елементів мультимедійних технологій, які забезпечують активну розумову, психологічну і мовленнєву діяльність школярів протягом усіх структурних етапів уроку.

Методика застосування мультимедійних комунікативних (мовленнєво-ситуативних) завдань є варіативною: вчитель на свій розсуд може коригувати зміст ситуації спілкування і спосіб її презентації учням, а також форму кінцевого продукту спілкування [1]. Наведемо приклади таких вправ.

Завдання №1. Рольова гра "Учитель і учні" (розвиток діалогічного мовлення).

Вчитель призначає "керівника-вчителя" та "учнів". "Учитель" пояснює, що таке іменник, і перевіряє знання учнів за допомогою контрольних запитань, які запропоновані на мультимедійній дошці. "Учні" слухають пояснення і відповідають на запитання. Мета мовлення "учителя" – пояснити "учням", що таке іменник і які його головні ознаки. Адресат – "учень". Форма – усний монолог. Тип мовлення – розповідь з елементами роздуму. Стиль – науковий. Мета мовлення "учнів" – розповісти, що таке іменник, відповідаючи на поставлені запитання "учителя", прослухавши його пояснення.

Завдання №2. Гра "Мікрофон" (розвиток діалогічного мовлення). Мета – з'ясувати, які частини мови знають учні, виявити знання про особливості кожної з вивчених частин мови. Учитель передає уявний мікрофон учню із запитанням: які частини мови вивчалися у попередніх класах і в цьому

навчальному році. А далі "мікрофон" передається у вільному порядку, учні з'ясовують ознаки іменника, прикметника, їх роль у мовленні. Ситуація спілкування:

- Уяви, що в школі працюють представники місцевого каналу телебачення, проводять зйомки проб на участь у конкурсі учнів 4 (3)-х класів шкіл міста (області). Потрібно швидко і правильно відповісти на запитання ведучого (один з учнів класу).

Орієнтовні запитання і відповіді дублюються на мультимедійній дошці після того, як учень дав чітку відповідь.

У процесі вивчення лінгвістичної теорії потрібно звертати увагу на функціональне навантаження кожної частини мови. Із цією метою використовуються дидактичні вірші, матеріали з цікавого мовознавства тощо. Лінгвістична теорія, яка супроводжується чітким яскравим зображенням, слугує матеріальною опорою для побудови власних висловлювань мовознавчої тематики.

Завдання №3. Робота в малих групах (розвиток монологічного мовлення).

А). Прочитайте вірш Лариси Лужицької "Займенник", дайте відповідь на запитання:

- Чому автор називає займенник добрим другом іменника, числівника, прикметника? - Як зрозуміти слова "Ця частина мови ... потрібна дуже"? Для чого потрібні займенники?

Б).-Розберіть слово займенник за будовою.

- Який корінь у цьому слові?

- Доберіть спільнокореневі слова. Яке значення має корінь у словах?

Відповіді фіксуються вчителем, або окремими учнями на інтерактивній дошці.

Завдання 4. Робота в парах, розвиток діалогічного мовлення.

Постав своєму сусіду по парті три запитання за правилом із підручника. Уважно вислухай відповіді, у разі потреби доповни чи виправ його. Дай відповіді на його запитання.

План-підказка, зазначений на мультимедійній дошці, відповіді на які поступово з'являються на інтерактивному полотні:

1. Що таке займенник?

2. На які питання він відповідає?

3. Які частини мови займенник може замінити?

4. На що вказує займенник?

Завдання №5. Індивідуальна, парна або колективна форми роботи із мультимедійним зображеннями на дошці.

- Як правильно вимовити і записати словами наступні словосполучення з числівниками? Про що тобі нагадують ці словосполучення? 6 годин 45 хвилин (7 годин 15 хвилин). Що ти в цей час робиш? Як можна ще сказати про те, коли ти прокидаєшся? Вибери ті числівники, які допоможуть тобі розповісти про свій розпорядок першої половини дня. Склади речення.

А. Індивідуальна робота. Учні отримують картки з числівниками, записаними цифрами, і біля кожної цифри записують числівник словами, письмово складають речення, а потім усно творять розповідь.

Б. Робота в парах. За аналогією учні складають запитання про розпорядок другої половини дня (5-6 запитань), ставлять їх сусіду по парті. Або ж пропонується обмін письмовим варіантом запитань, на які треба дати письмову відповідь, використавши різні способи номінації числівників. Цей варіант завдання можна провести в ігровій формі, використавши технологію "Інтерв'ю". Початок запитань фіксовано на інтерактивній дошці, що служить опорою для формулювання продовження.

Завдання №6. Розвиток усного монологічного мовлення (без опори на готовий текст). До опису мовленнєвої ситуації додається опорний мультимедійний матеріал (словосполучення, ключові слова, завдання – інструкції, стимулюючі репліки). Усне складання розповіді в групах на тему "Багряна осінь". На мультимедійній дошці зображені опорні слова для кожної групи:

I група: золотими, чарівниця-осінь, багрянцем, берези, холодний, барвами щедро, жовтогарячий;

II група: торкнулася, вітер, зриває, клен, кружляючи, землю, шаром, листя, гілками, чудова, зимувати, ковдра.

III група: вона, стали, між, м'яким, запашна, оселяться, туман, покривалом, сонце, застилають, куриться, птахи, осінь, гарна, багата, прощальні.

Потім капітани команд зачитують утворений текст. В цей час на мультимедійній дошці з'являються ілюстрації (анімації) на пропонувану тему, що дає змогу учням не тільки словесно, але й візуально осягнути вивчений матеріал.

Отже, аналіз нормативних документів, чинних підручників, лінгводидактичної літератури засвідчив актуальність і перспективність створення системи мультимедійних завдань комунікативної спрямованості. У статті описана вибірка мультимедійних комунікативних завдань для 3-4 класів, які доповнюють методичну систему вправ чинних підручників, сприяють реалізації комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів. Перспективним є подальше дослідження ролі мультимедійних комунікативних завдань у процесі розвитку зв'язного мовлення.

Список використаних джерел та літератури

1. Варзацька Л. О., Шевченко Л. М. Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л. О.Варзацька, Л. М. Шевченко. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 204 с.
2. Вашуленко М. С., Дубовик С. Г., Мельничайко О. І. Рідна мова: підручник для 4-го класу / М.С.Вашуленко, С. Г.Дубовик, О. І.Мельничайко; за наук. ред. М. С.Вашуленка. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2015. – 192 с.
3. Комунікативні (мовленнєво-ситуативні) завдання у системі вивчення частин мови в початковій школі / Г. Лещенко, Л. Іванова // Нова пед. думка . — 2009.
4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – Київ: Початкова школа. – 2012. – 432 с.

Частина 2.

Формування культури сценічного мовлення у студентів ВНЗ та учнів

Климова К. Я.,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка,
директор Експериментально-тематичного центру навчальної та науково-
дослідницької діяльності

Формування навичок сценічного мовлення у студентів класичного університету в контексті творчого розвитку особистості

*Де немає простору для прояву здібностей,
там немає і здібностей.*

Л. Фейєрбах

Проблема сценічного мовлення – багатовекторна, а отже, знаходиться в центрі уваги теоретиків сучасного українського мистецтвознавства, філософів, культурологів, мовознавців, літературознавців, психологів. Сучасні педагоги розглядають її у площині синергетичної парадигми формування творчої особистості на рівні чотирьох аспектів: когнітивного, перцептивно-афективного, ціннісно-світоглядного, діяльнісно-поведінкового: "Творчість – це широко відкриті двері у царину життєвого успіху" [3, с. 285-286]. Отже, формування навичок сценічного мовлення у класичному університеті не повинне обмежуватися гуртковою роботою з обдарованими студентами або діяльністю студентського аматорського театру – публічне читання творів української літератури на заняттях з українськомовних дисциплін "відчиняє двері у царину життєвого успіху" кожному майбутньому фахівцеві.

Мистецтвознавці, досліджуючи проблему сценічного мовлення у площині розвитку українського театру, зазначають, що "сценічне мовлення як соціокультурне явище є невід'ємною складовою системи художньої культури <...> Виявлення специфіки українського сценічного мовлення сприятиме подоланню кризи культури мовлення в суспільстві сучасної України" [1, с. 14]. Одним із завдань українськомовної освіти є формування мовної компетентності фахівця-професіонала як творчої особистості, яка володіє мистецтвом слова. З огляду на це, у статті здійснено спробу окреслити взаємозв'язок понять *українське сценічне мовлення – культура мовлення носія – творчі здібності студента-виконавця – формування творчої особистості фахівця* – та проілюструвати його на прикладі викладання інтегрованого курсу "Культура мовлення та виразне читання" в навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

На теренах України сценічне дійство здавна захоплювало усі соціальні верстви населення. Праукраїнський театр відобразив календарну та родинну

обрядовість: спираючись на живе народне слово, вона наскрізно пронизана мистецтвом перевтілення, створення імпровізованих неповторних образів (наприклад, "водіння кози", свято Івана Купала, Андріївські вечорниці). Великою популярністю користувалися скоморохи, княжий театр Київської Русі, пізніше - кріпацький, аматорський театри. Кінець XVIII-XIX століття вважають періодом професіоналізації українського театру (як відомо, у 1882 р. М. Кропивницький став засновником першої професійної трупи, вистави якої гралася українською мовою). Знання з мистецтвознавчих та літературознавчих навчальних дисциплін закладають надійне підґрунтя для роботи над виконанням літературного твору перед аудиторією на заняттях з культури мовлення та виразного читання.

Практичний модуль, присвячений формуванню виконавської майстерності студентів, передбачає створення творчої атмосфери полісуб'єктної навчальної взаємодії викладача та студентів. Інтерактивними формами проведення аудиторних занять є конкурс на кращого читця групи, потоку, свято студентського драматичного аматорського мистецтва, інсценізоване календарно-обрядове фольклорне дійство та ін. Велике значення має самостійна робота студентів та консультативна допомога викладача ("виконання за зразком" – самого педагога, професійного актора, прослуховування аудіо-записів, перегляд екранізації твору тощо).

Можна засвідчити ефективність запропонованої студентам системи дій, послідовне виконання яких сприяє не тільки розвиткові творчих здібностей, а й у цілому - формуванню творчої особистості майбутнього фахівця з високим рівнем вияву комунікативних ознак мовлення (правильності, багатства, чистоти, виразності, впливовості, логічності, точності, образності тощо) [2]:

Методика підготовки студентів до публічного читання літературного твору

Крок 1. Літературно-творчий аналіз тексту ("про що я читаю?"):

- розповідь про автора і особливості його епохи;
- родова та жанрова приналежність твору;
- тип тексту (опис, міркування, розповідь);
- структура тексту (вступна, основна частини, висновки), складання плану;
- стислий переказ змісту тексту;
- пояснення незрозумілих слів, з'ясування варіантів наголосів (за допомогою словників).

Крок 2. Дійовий аналіз тексту ("з якою метою я читаю?"):

- кінцева мета автора (надзадача);
- якими я бачу героїв та місце події (бачення виконавця, словесні замальовки);
- моє ставлення до твору, героїв. Чи бачу в творі підтекст (прихований зміст)?

Крок 3. Словесна цільова дія ("читаю саме Я"):

- використання автором художніх засобів виразності (тропів, особливих синтаксичних конструкцій);

- використання студентом звукових засобів виразності (складання партитури всього тексту або однієї з його частин). Робота студента над технікою мовлення супроводжується виконанням вправ на розвиток дикції; властивостей голосу (сили, гнучкості, діапазону); практично реалізуються поняття про темп читання, дикцію, види пауз, наголосів.
- робота над створенням сценічного образу (грим, реквізит, міміка, пантоміміка та ін.).

Під час підготовки студентів до публічного читання літературного твору застосовуємо елементи системи К. С. Станіславського та матеріали інших мистецтвознавчих досліджень, пропонуючи їх у формі **порад**:

- зацікавте слухачів розповіддю про автора та його твір, створивши відповідну атмосферу для публічного читання;
- вгамуйте страх і сором'язливість, не бійтеся аудиторії;
- уникайте позування, фальшивих почуттів, неприродних жестів – постійно думайте про зміст твору, застосовуйте виконавське "бачення";
- відчувайте естетичну насолоду від художнього слова автора;
- багато часу приділіть тренувальним вправам на розвиток техніки мовлення;
- враховуйте свої виконавські можливості: перший обраний для публічного читання твір повинен відповідати Вашому темпераменту, естетичним смакам, імпонувати Вам. Досягнувши успіху, Ви зможете розширити змістовий та жанровий діапазон вашого виконавського репертуару, поступово оволодіти мистецтвом перевтілення;
- застосуйте риторичні та культуромовні рекомендації у площині сценічного мовлення: прочитайте твір "для себе", "для іншого", вислухайте зауваження щодо мовних помилок і недоліків та з'ясуйте причини, що зумовили їх появу.

Зазначимо, що впровадження наведеної вище методики протягом тривалого часу на заняттях з культури мовлення та виразного читання має помітні результати. Із-поміж них можна виокремити такі як:

- розвиток образного мислення, світогляду, читацьких інтересів;
- поглиблення емоційно-чуттєвої сфери; розвиток креативності;
- розвиток "чуття мови" як уміння бачити помилки і недоліки у власному та чужому мовленні; розвиток риторичної компетентності;
- стимулювання обдарованих студентів до творчого саморозвитку;
- залучення студентів, які виявили творчі здібності у сценічному мистецтві, до проведення видовищних театралізованих заходів в університеті та місті, до виступів по студентському радіо та ін.

На підсумковому занятті з культури мовлення та виразного читання пропонуємо студентам написати есе, взявши за основу афоризми видатних творчих особистостей. Вони дають поштовх для роздумів про творчість:

- *Твір мистецтва — це куточок Всесвіту, побачений крізь призму певного темпераменту (Еміль Золя).*

- *Вмійте любити мистецтво в собі, а не себе в мистецтві (Костянтин Станіславський)*
- *Ані мистецтво, ані мудрість не можуть бути досягнуті, якщо не вчитися (Демокріт)*
- *Мистецтво — вираження найглибших думок найпростішим способом (Альберт Ейнштейн)*
- *Здатність творити з'являється лише тоді, коли розвинена здатність занепокоїтися (Бернард Шоу)*

Список використаних джерел та літератури

1. Бурлуцький А. В. Сценічне мовлення в українському театрі: проблема періодизації // *Культура України*. – Випуск 43. – 2013.- С. 222-229.
2. Климова К.Я. Виразне читання: Метод. посібник до спецсемінару з виразного читання для студентів педагогічних освітніх закладів зі спеціальності 7.010102 “Початкове навчання”. – Житомир: Поліграфічний центр ЖДПУ, 2002. – 48с.
3. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с. Станіславський К.С. Работа актера над собой. Ч. 1-2. – К.: Мистецтво, 1953.

Климов І. В.,

викладач художньої культури,
соціальний педагог Житомирського вищого
професійного училища-інтернату

Ознайомлення учнів з історією українського театрального мистецтва на заняттях з художньої культури

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти в галузі "Естетична культура" Навчальна програма з художньої культури для загальноосвітніх навчальних закладів передбачає ознайомлення учнів 10 - 11-х класів послідовно з українською та зарубіжною культурною спадщиною. В освітніх документах цілком прозоро окреслено мету вивчення художньої культури, яка "полягає в особистісному художньо-естетичному розвитку учнів, формуванні у них світоглядних орієнтацій і компетенцій у сфері художньої культури, вихованні потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні в процесі опанування цінностями української та зарубіжної культурно-мистецької спадщини" [3].

Як компонент духовної культури, художня культура віддзеркалює особливості тієї чи іншої історичної епохи, характер суспільних відносин, менталітет народу. Мистецтво - як основа української художньої культури - в

усіх своїх видах (література, театр, живопис, скульптура, архітектура, музика та ін.), має глибоко народні витоки. Не випадково на першому уроці у 10-му класі цитую нашого видатного земляка Івана Огієнка: "Культура наша давня, велика, оригінальна, самостійна, і серед слов'янських народів займає почесне місце, бере одне з перших місць [2, с. 29]"; "Тернистим шляхом, згинаючись під важким тягарем чорної недолі, утворили ми свою велику культуру [2, с. 226]". Книга вченого "Українська культура" є неоціненним джерелом для ретроспективного ознайомлення завтрашніх робітників як з історією української духовної культури взагалі, так і з історією української драматургії та сценічного мистецтва зокрема.

Змістова частина уроків, присвячених історії вітчизняного театрального мистецтва, відображає його розвиток на теренах України. Йдеться про формування систематизованих знань учнів: 1) про обрядовий пратейтер (стародавні народні ігри, свята); мистецтво скоморохів; 2) про театр корифеїв: його представників, репертуар, значення в історії культури, про творчий шлях М. Заньковецької; 3) про провідних акторів та режисерів українського театру, Леся Курбаса та ін.; про сучасний драматичний, музичний і ляльковий театр; 4) про ігровий кінематограф та світове значення творчості О. Довженка; про "поетичне кіно" та фольклор як основне джерело розвитку української анімації ("козацький" серіал та ін.). Програма пропонує орієнтовні практичні завдання до кожної теми, такі як: виконання українських народних пісень, народних ігор та обрядів (за вибором); створення кросворду "Театр корифеїв"; підготовка міні-вистави (фрагмент твору українського письменника), декорацій і костюмів, музичного оформлення (колективна робота); упорядкування картотеки "Українське кіномистецтво" (робота в групах); організація дискусії. Розмаїття форм і методів, беззаперечно, оптимізує процес навчання.

Педагогічні спостереження засвідчують, що найефективнішими засобами навчання є мультимедійні, оскільки саме вони дозволяють учням поринути у світ українського театру та кіно. Перегляд відеофрагментів вистав, кінофільмів за мотивами драматичних творів; підготовка презентацій, присвячених творчості українських акторів та режисерів тощо, особливо актуальні: мережа Інтернету робить комфортним сам процес пошуку потрібних матеріалів та систематизацію джерельної бази з тієї чи іншої теми (як для викладача художньої культури, так і для учнів, зокрема тих, що мають особливі потреби). Важливо, що в Житомирі вже декілька років працює інклюзивний зал обласної бібліотеки імені Олега Ольжича: від дня заснування активними відвідувачами є учні училища-інтернату. Деякі позакласні заняття з художньої культури та виховні заходи проводимо саме тут, оскільки учні мають можливість користуватися потужними електронними ресурсами та бібліотечним фондом взагалі під час самопідготовки до занять. Ця робота помітно збагачує активний словник молодих людей, сприяє формуванню в них культурологічної, комунікативної компетентностей та соціалізації у цілому.

На жаль, обсяг навчальних годин, відведених на вивчення художньої культури в 10 - 11-х класах, становить усього 35 годин, а зміст програми доволі насичений. Ця проблема вирішується завдяки пошуку нових форм спільної

діяльності суб'єктів освітнього середовища Житомирського вищого професійного училища-інтернату: учнів, викладачів, вихователів, класних керівників, майстрів виробничого навчання, керівників гуртків декоративно-прикладного мистецтва та художньої самодіяльності. Наведемо приклади.

При училищі-інтернаті з 2009 року працює соціальний інтерактивний театр, колектив якого успішно бере участь у міських та республіканських конкурсах. Теми виступів охоплюють цілий спектр актуальних проблем суспільства, а саме вони хвилюють сучасну молодь: це проблеми спілкування серед однолітків (сценічна композиція "Стіна"); написані самими учнями сценарії гумористичних сценок із життя молоді училища. Театр виступає під час заходів професійної орієнтації у березні-квітні ("День відкритих дверей").

Учні училища-інтернату є завзятими театралами і намагаються не прогавити жодної прем'єри житомирських театрів.

Дослідження різних аспектів проблеми формування гармонійної особистості майбутніх кваліфікованих робітників [1], досвід викладання художньої культури, поєднаний з практичним досвідом соціального педагога такого специфічного навчального закладу, як Житомирське вище професійне училище-інтернат, дозволяє стверджувати: ознайомлення учнів з історією українського театрального мистецтва на заняттях з художньої культури не обмежується репродуктивною діяльністю – отримані знання про український театр та його славетних митців проєктуються у площину розвитку в самих учнів творчих здібностей, виховання любові та поваги до рідного слова, до української культури в цілому.

Список використаних джерел та літератури

1. Климів І. В. Мистецтво як засіб виховання морально гармонійної особистості учнів професійного училища-інтернату // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. — Вип. 12. — Ін-т проблем виховання. — К., 2008. — С. 111 — 117.
2. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. З малюнками і портретами українських культурних діячів : курс, читаний в Українським Народнім Університеті / І. Огієнко. — Репр. відтворення вид. 1918 р. — К. : Абрис, 1991. — 272 с.
3. Художня культура, 10-11 класи, Рівень стандарту, Українська художня культура (10 клас); Зарубіжна художня культура (11 клас): програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укл.: Масол Л. М., Миропольська Н. Є. — К., 2015. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua> > Художня культура

Грибан Г. В.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Стимулювання пізнавальної активності особистості засобами художнього слова

Наше сьогодні вимагає створювати умови для духовного самовдосконалення, самореалізації як головних засобів самоутвердження особистості, бо інакше, навіть оволодів знаннями, вона може втратити головне – свою душу. Учні повинні вміти не просто володіти рідним словом, а користуватися ним у різноманітних життєвих ситуаціях, тобто будувати змістовне, граматично та стилістично грамотне висловлювання залежно від ситуації спілкування.

Прислухаймося до спілкування нашої молоді. Бачимо, як злива вульгарщини й хамства "входить" у їх живе мовлення. Як відомо, споконвіків в основі спілкування українців завжди були такі цінності, як доброзичливість, лагідність, ввічливість. "Ми поранені люди, ми дуже поранені люди", – скажемо словами Ліни Костенко. Живучи в постійному дефіциті добра, любові, милосердя, знеціненні моральних чеснот, ми, навіть не усвідомлюючи того, непомітно збіднюємо, спрощуємо свій етикет спілкування. Слова – це немовби одяг людських думок. Недаремно кажуть: заговори, щоб я тебе побачив.

Мовна особистість – це ще й людина, яка зрозуміла, що саме завдяки мові вона усвідомлює себе як особистість. Адже мовна культура людини – це її портрет, інтелектуальний і духовний, це певний захист від грубості, зла. Мовний портрет удосконалюється в душі. І на неправильність мовлення треба дивитися, як на спустошеність душі.

Тому формування пізнавальної активності особистості засобами художнього слова є нагальною необхідністю, яка надасть можливість не лише вільно користуватися мовою, а й активізувати увагу учнів, збагатити словниковий запас, навчити їх правильно розуміти й грамотно викладати свої думки, підвищити інтерес до вивчення мови, забезпечити інтенсивнішу й продуктивнішу роботу. Художнє слово відтворює духовний світ людини, сприяє активному становленню особистості, є носієм потужного заряду позитивної духовної енергії, яка здатна впливати на людину, допомагати їй, підтримувати в будь-який час і за будь-яких суспільних обставин.

Ще видатний швейцарський лінгвіст Ф. де Соссюр зазначав, що слово, незважаючи на всі труднощі, пов'язані з визначенням цього поняття, є одиницею, що невідступно постає перед нашим розумом як щось центральне в механізмі мови. Успішне формування в школярів мовленнєвих умінь і навичок передусім залежить від набуття ними знань про слово, яке є опорною одиницею в шкільному курсі рідної мови.

У свій час ще В. Сухомлинський відзначав, що виховання чуття слова та його відтінків є однією з передумов гармонійного розвитку особистості: "Чуйність до краси слова – це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чуйності – одне з джерел людської культури" [3, с. 45]; "...найважливіше виховне завдання полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерпним джерелом і засобом пізнання прекрасного, внутрішнім духовним багатством і водночас засобом вираження цього багатства" [3, с. 545]; "...пізнання слова несе в собі енергію думки" [3, с. 547]. Він переконаний, що без поетичного, емоційно-естетичного струменя неможливий повноцінний розумовий розвиток учнів.

Рідне слово – це цілющий, найдорожчий скарб. За ставленням людини до слова рідної мови дуже легко визначити її сутність, її мораль. Слово належить до царини мови, а образ – до сфери мовлення. "Той, хто протиставляє себе образу або виключає слово із сфери стилю, – стверджує П. Пустовойт, – уподібнюючи його простій оболонці думки, робить серйозну теоретичну помилку" [2, с. 95].

Як легко нині збитися з праведної путі, знехтувати усякою добропорядністю, високою мораллю і, розштовхуючи інших, "завойовувати" собі місце під сонцем. Скільки нам доводиться бачити таких спритних "діячів", котрі роздають направо і наліво обіцянки, розкидаються словами, нехтуючи совістю, гідністю, людським поголосом. Правильно застерігає поет:

Ти – весь у слові, як у сповиткові,
З колиски до калини при горбі...
І вже коли ти похитнувся у слові,
Вважай, ти похитнувся у собі (Б. Олійник).

Здається, серед усіх наших криз найбільш загрозливою, всеруйнуючою є криза духовності, тому що людина бездуховна – то криниця без води, то стежка, всуціль поросла бур'янами.

Уроки рідної мови є органічною складовою частиною виховного процесу, одним із засобів формування особистості школяра. Вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту й форми вносить в уроки мови необхідний емоційний компонент, дає змогу розвивати в школярів чуття мови, виховувати естетичні смаки, розвивати творчу активність.

Труднощі у навчанні найбільш характерні саме для тих учнів, у яких недостатня культура мовлення, бідний словниковий запас, однозначно-прямолінійне розуміння слова в контексті, що зумовлює поверхове сприймання художнього твору. Звідси необхідність використання на уроках мови художніх творів, що розвивають і збагачують мовлення та мислення школярів.

За умови наявності певних теоретичних знань в учнів ще недостатньо формуються навички мовлення. Тому вони відчують забруднення в процесі вираження своїх думок, мовлення часто бідне як усне, так і писемне. З бідністю мовлення пов'язане неглибоке сприймання літературного тексту; потребує вдосконалення виразне читання учнів тощо. Робота над словом у

вивченні мови та літератури має бути спрямована на розширення активного словника дітей, на формування в них уміння використовувати у своїй мовленнєвій практиці доступні їм віку та розвитку лексичні ресурси рідної мови. Оволодіння словниковим складом літературної мови є для учнів необхідною умовою засвоєння ними її граматики та правопису. Обмеження активного словникового запасу в школярів, а також невміння добирати з власного словника та правильно вживати в мовленні слова, найбільш точні та влучні для даного висловлювання, є однією з причин численних та різноманітних мовленнєвих помилок, які учні допускають у своїх усних висловлюваннях та самостійних письмових роботах.

Слід враховувати й те, що для збагачення мови з усіх стилів найбільш сприятливим є стиль художній. А тому в школі тільки науково-понятійний, граматичний підхід до мови – недостатній, такий підхід забезпечує розгляд її як явище, що позбавлене динаміки, її функціонування.

Використання на уроках мови високохудожнього текстового матеріалу, що сам по собі має естетичне значення, цілеспрямована робота над цим матеріалом, що створює передумови для активного збагачення словника учнів, забезпечує чуття образного слова й образного мислення, художньої уяви, стимулює власні творчі здібності. Виходячи з того, що естетичне сприймання мистецтва слова знаходиться в прямій залежності від рівня мовної культури учнів (В. Щербина та ін.), що для збагачення мовної культури учнів з усіх стилів найбільш сприятливим є художній (Б. Головін), для завдань з мови слід використовувати текстовий матеріал програмних літературних творів. Звернення до таких текстів сприяє виробленню усвідомленого ставлення до функціонування в художньому тексті мовних одиниць, а відтак і формування високих моральних начал особистості.

Засобами рідного слова формується, збагачується внутрішній світ учнів, відбувається позитивний вплив на її свідомість, морально-етичний потенціал, розвивається інтелект, творчі здібності, естетичний смак.

Список використаних джерел та літератури

1. Пасічник Є. А. Динаміка естетичного розвитку учнів і робота над словом // Естетичне виховання на уроках мови і літератури. – К.: КДПІ, 1990.
2. Пустовойт П. Г. От слова к образу. – К.: Рад. школа, 1974. – 189 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 672.

Пустохіна Є. Ф.,
вчитель української мови та літератури,
вчитель-методист
загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 8 м. Житомира

Використання епістолярної спадщини письменників як засіб формування інтересу учнів до літератури

На переломних етапах розвитку суспільства, коли руйнуються звичайний спосіб життя, набуті стереотипи світосприйняття і світобачення, поглиблюється увага до внутрішнього світу особистості. Людина шукає опори, відповідей на важливі для неї питання в історичному досвіді попередників, одним із джерел якого є епістолярна спадщина письменників.

Парадигма особистісно-зорієнтованої освіти як методологічна основа сучасної школи робить школяра суб'єктом навчання, а основою навчально-виховного процесу – його самопізнання, самоідентифікацію й самовивчення, самоосвіту і самовиховання. Орієнтиром на цьому шляху стає духовний світ письменника, який учень пізнає через епістолярну спадщину.

Вивчення життєвого і творчого шляху письменника – важлива ланка у системі літератури в школі. Насамперед тому, що життя та діяльність визначного художника слова є найкращим коментарем до його творів.

Нерідко й самі письменники вказували на нерозривний зв'язок творчості з обставинами свого життя. "Про свої новели скажу тільки одно, – писав І. Франко, – що майже всі вони показують дійсних людей, котрих я колись знав, дійсні факти, на котрі я дивився або котрі чув від свідків, малюють край образи тих закутків нашого краю, котрі я, як то кажуть, переміряв власними ногами. В такім розуміння – всі вони частки моєї автобіографії" [2, с. 21].

Саме особа митця є системоутворюючим фактором, який об'єднує різні складники художнього твору в єдине ціле. Ю. Шерех сказав, що епістолярна спадщина ніби внутрішній діалог із власною совістю, вона значною мірою скорочує відстань між автором і читачем, допомагає школяреві впритул наблизитися до письменника, побачити його переживання, сумніви, вагання, зрозуміти, а значить повірити йому, героям художніх творів, включитися в діалог, тобто освоїти текст [5, с. 62].

Тому закономірною є увага до епістолярної творчості з боку представників найрізноманітніших галузей науки: філософії, історії, лінгвістики, літературознавства, психології.

Програмою з української літератури для середньої школи передбачено різний ступінь повноти біографічного матеріалу, який розглядається на уроках: в одних випадках – короткі відомості про письменника, в інших – огляд основних етапів його життя і творчості, чи глибоке вивчення життєвого і творчого шляху.

Що ж може допомогти вчителю-словеснику показати учням творче обличчя письменника? Цьому можуть слугувати листи письменників, автобіографії, щоденники, спогади сучасників, художньо-біографічні твори

тощо. Використання цих матеріалів допомагає учням відчутти і зрозуміти епоху, в якій жив митець, перебіг суспільних подій, рух естетичної думки. Коли школярі ознайомлять з епістолярною спадщиною, їм стають ближчими і зрозумілішими творчі пошуки, робота над твором письменника.

На думку Є. Наумова, епістолярна спадщина має системну природу і є цілісним тестом. Тому доречним буде під час вибору форм і методів опрацювання епістолярних матеріалів зберігати системність. Залежно від вікових та індивідуальних особливостей школярів це може бути ілюстрація у лекції вчителя; проблемне запитання (під час лекції чи бесіди) та його перехід у проблемну ситуацію; самостійне опрацювання епістолярної спадщини (пошук учнями ілюстративного матеріалу, аналіз письменницького листування під керівництвом вчителя тощо). Система роботи передбачає:

- засвоєння учнями змісту конкретних літературознавчих понять;
- вироблення практичних навичок роботи з епістолярним матеріалом;
- розвиток поглибленого інтересу до постаті письменника, прагнення прочитати його твори.

Використовуючи епістолярій на уроках української літератури, вчитель у першу чергу повинен звертатися до тих матеріалів, у яких розкриваються особливості світобачення і світосприйняття письменника, погляди на себе, свою творчість, оцінка літературного процесу й суспільного життя, історія створення художнього твору.

Неоціненна роль письменницьких листів як засобу зацікавлення учнів особою автора, створення відповідного емоційного рівня сприймання художнього твору, бесіда за змістом цитат із листування про яскраві епізоди, факти з життя письменників активізує уяву учнів, спонукає до висловлення власних суджень.

Важливим етапом під час вивчення епістолярних матеріалів має бути аналіз кореспонденції з огляду на інтелектуальні можливості школярів певного віку, рівень їх літературного розвитку. Якщо лист цікавий, пізнавальний, але заскладний для осмислення й сприймання, краще відмовитися від нього.

Дотримання вимог особистісно-зорієнтованого навчання щодо врахування потреб і ціннісних орієнтацій школярів спонукає до пошуку й використання листів з огляду на особливості конкретного класу, окремого учня.

Систематичне звернення до письменницького епістолярію на уроках української літератури у 5-11 класах формує розуміння його сутності, важливості в осягненні духовної спадщини митця. У середніх класах учні аналізують риси письменника, які розкривалися в тих чи інших листах; у старших – твориться духовний портрет митця, відповідно сформульовані запитання спрямовують увагу школярів на власні почуття й переживання, заохочують до порівняння й зіставлення себе й автора. Але все ж варто зазначити, що найсприятливішим для використання епістолярної спадщини як джерела пізнання особистості автора, самоаналізу учня, є вік 14-17 років.

Звертання до епістолярної спадщини письменника допомагає природно, ненав'язливо забезпечити методичну організацію уроку вивчення того чи іншого літературно-художнього твору, що включає в себе як учительську, так і

учнівську творчість. Окрім усього, такий процес методичної творчості сприяє активізації високого естетичного сприймання твору, самовираженню учнів, бо цей процес супроводжує попереднє сприймання образу самого автора за сторінками його спогадів, листування тощо.

Отже, теоретичні узагальнення, методичні зразки використання епістолярної спадщини письменника у літературному процесі (на уроках української літератури) переконливо свідчать, що у рівнях літературної освіти неодмінно відбуваються позитивні зрушення. Так само доказово окреслюється перспектива дослідження як можливі подальші розробки методичних способів звернення до епістолярної спадщини з метою поглиблення літературної освіти учнів.

Список використаних джерел та літератури

1. Вашків Л. Епістолярна літературна критика: становлення, функції в літературному процесі / Л. Вашків. – Тернопіль: Поліграфіст, 1998. – 134 с.
2. Іван Франко. Статті і матеріали. Збірник п'ятий [Текст]. – Львів: Вид-во Львів. ун-ту, 1956. – 423 с.
3. Кузьменко В. Письменницький епістолярій в українському літературному процесі 20-50-х років ХХ століття / В. Кузьменко. – К.: Просвіта, 1998. – 305 с.
4. Ляхова Ж. Теоретичні питання дослідження епістолярію українського письменства / Ж. Ляхова // III Міжнародний конгрес українців. – Харків, 1996. – Том: Літературознавство. – С. 86.
5. Шерех Юрій. Третя сторожа: Література, мистецтво, ідеологія. – К.: Дніпро, 1993. – 590 с.

Гаращук К. В. – кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного університету імені Івана Франка;
Гаращук Я. О. – викладач англійської мови
Житомирського коледжу культури і мистецтв імені Івана Огієнка

Формування лінгвокультурної особистості засобами зарубіжної дитячої літератури

Характерною прикметою сучасної доби є намагання України стати повноправним членом світової спільноти. Безсумнівно, цей процес так чи інакше торкається всіх царин громадського життя: від політики, економіки, банківської сфери до освіти й культури. Модерна школа (починаючи з молодших класів) повинна створювати всі умови для становлення лінгвокультурної, всебічно розвиненої особистості, здатної сприймати і творчо переосмислювати культурний досвід інших народів. Педагог може

реалізовувати ці завдання ще на заняттях із літературного читання, адже мистецтво слова допомагає наймолодшим учням пізнавати навколишній світ, формує в них моральні переконання та естетичні смаки. У даній статті розглянуто зміст чинної навчальної програми для початкової школи та новітні читанки з метою визначення того, як саме тексти зарубіжних письменників сприятимуть загальнокультурному розвитку учнів, долучатимуть їх до вселюдських духовних цінностей. Для аналізу були обрані підручники з літературного читання для 4 класу (українська мова навчання), оскільки випускники початкової школи вже добре читають, володіють певним рівнем читацької самостійності, мають навички елементарного літературознавчого аналізу, а отже, здатні осмислити твори, достатньо складні за ідейно-тематичною та жанрово-родовою специфікою.

У чинній програмі з літературного читання для учнів 2 – 4 класів наголошується на тому, що "у процесі навчання відбувається становлення і розвиток якостей дитини-читача, здатної до самостійної читацької, творчої діяльності; здійснюється її мовленнєвий, літературний, інтелектуальний розвиток; формуються морально-естетичні уявлення і поняття, збагачуються почуття, виховується любов до мистецтва слова, потреба в систематичному читанні" [3]. Укладачі програми в рубриці "Коло читання" пропонують орієнтовний список літераторів без називання конкретних художніх творів, що дає певну свободу як авторам читанок, так і педагогам-практикам. Відповідно до програми, учні 4 класу можуть ознайомитися з казками, оповіданнями, уривками з повістей Віктора Гюго, Марка Твена, Джозефа-Редьярда Кіплінга, Алана-Александра Мілна, Джека Лондона, Михайла Пришвіна, Едуарда Успенського, Миколи Носова, Льюїса Керролла¹.

У 2015 році підручники з літературного читання для учнів 4 класу (з українською мовою навчання) презентували М. Зоряна [1], М. Коченгіна [2], В. Науменко [4], О. Савченко [5], М. Чумарна [8].

Мирослава Зоряна та Наталія Богданець-Білоskalенко розділ "Із криниці творчості народів світу" починають словами Максима Рильського: "Як не любити любов'ю наснажених, Мудрістю сповнених книг!.." [1, 148]. У вступній частині четвертокласникам повідомляється про те, що літературна казка популярна не лише в Україні, а й в інших державах; діти із зарубіжжя так само полюбляють твори про незвичайні пригоди, про життя своїх ровесників. У казках зображено любов, добро, возвеличується розум, засуджуються лінощі й грубощі. Крім того, автори підручника презентують тексти, з якими учні матимуть можливість ознайомитися: казку Дж.-Р. Кіплінга, оповідання М. Носова, М. Пришвіна, фрагмент із роману "Знедолені" В. Гюго про маленьку дівчинку Козетту.

Важливо, що автори підручника не обмежуються художніми текстами, а й повідомляють певні цікаві факти з біографій письменників. Так,

¹ Хотілося б уніфікувати написання псевдоніма Чарльза-Лутвіджа Доджсона (Charles Lutwidge Dodgson): англ. Lewis Carroll – отже, українською має бути Льюїс Керролл (в читанках різних авторів ми знайдемо і Керролл, і Керолл, і Керролл).

четвертокласники можуть дізнатися про народження англійця Джозефа-Редьярда Кіплінга в Індії; про його батька – талановитого митця; про навчання Джозефа-Редьярда в Англії; про Кіплінга – журналіста, редактора газет, автора казок та оповідань для дітей. Після цього учням пропонується казка Кіплінга "Слоненя" (прізвище перекладача не повідомляється).

Маріанна Коченгіна та Олена Коваль у своєму підручнику [2] не виділяють твори зарубіжних авторів в окремий розділ, приєднуючи їх до інших текстів за тематичним принципом. У розділі "Мудра книжка – безцінний скарб: письменники ХІХ століття – дітям" укладачі представляють казку Кіплінга "Слоненя" в перекладі В. Прокопчика та Л. Солонька. До речі, у примітках учням пропонують дізнатися про деякі факти з біографії Редьярда Кіплінга в Біографічному довіднику, поданому в кінці читанки. На жаль, ані в кінці підручника, ані в змісті жодної інформації про анонсований довідник немає.

Розділ "Давно те діялось...": про життя твоїх однолітків в Україні та інших країнах" поєднує такі різні твори, як "Козетта" Віктора Гюго (переклад М. Іванова), оповідання "Хлопець з обротью" Сергія Плачинди та "Харитя" Михайла Коцюбинського.

У підручнику Олександри Савченко [5] іншомовні художні тексти вміщено в розділі "Літературні казки зарубіжних письменників". Своєрідною і дуже доречною "преамбулою" до читання стали слова Ліни Костенко:

Затишно дітям в пазусі казок.

Отак би й слухав про царя Салтана

або про те, як весело козак

обманював турецького султана.

Про карих коней з полуменем грив,

про чаклуна, що все на світі може.

І хто б там що кому не говорив,

а згине зло і правда переможе! [5, с. 135]

Кількома виразними рядками поетеса створює зворушливо-душевну й водночас інтригуючу атмосферу очікування дивовижної та неймовірної історії, яка обов'язково матиме щасливий фінал. Авторка підручника цілковито втілює очікування читачів, пропонуючи їм уривки з "Казки про царя Салтана..." Олександра Пушкіна (переклад Н. Забіли), "Гидке каченя" Ганса-Крістіана Андерсена (переклад О. Іваненко), "Дорогу, що нікуди не вела" (скорочено) Джанні Родарі (переклад І. Дзюби). Кожному з названих творів передують вступні статті, в якій подаються короткі відомості про життя і творчість письменників.

Наприклад, діти дізнаються про те, що Олександр Пушкін народився в Москві, у дворянській родині. Акцентується увага на любові майбутнього поета до його няні Арини Родіонівни, яка розповідала хлопчикові багато російських народних казок, пісень, приказок, прислів'їв. Учні можуть дізнатися про читацькі інтереси юного Пушкіна, про його навчання в ліцеї. У розквіті свого таланту письменник створив низку віршованих казок: "Казку про царя Салтана...", "Казку про рибака і рибку", "Казку про мертву царівну...", "Казку про золотого півника". Авторка підручника виявляє повагу й до перекладачів, які донесли до українських дітей пушкінське слово, – Максима Рильського й

Наталі Забіли. Після цього учням пропонуються уривки з "Казки про царя Салтана, про сина його славного і могутнього богатира князя Гвідона Салтановича і прекрасну Царівну Лебідь".

Олександра Савченко пропонує четвертокласникам ще два навчальні посібники: "Я люблю читати" та "Моя домашня читальня" (для позакласного читання). У книжці "Я люблю читати" публікуються уривки з повісті-казки шведської письменниці Сельми Лагерльоф "Чудесна мандрівка Нільса Гольгерсона з дикими гусьми"; у "Моїй домашній читальні" діти можуть познайомитись із літераторами Італії (Едмондо де Амічис "Серце"), Давньої Греції (Езоп "Розумна ворона"), Фінляндії (Захаріас Топпеліус "Казка про березу та зірку"), Чехії (Божена Немцова "Сіль дорожча за золото"), Росії (Павло Бажов "Срібне копитце"), Англії (Памела Треверс "Мері Поппінс").

Марія Чумарна у своєму підручнику спеціально не акцентує на зарубіжній літературі. У розділі "Розкажу вам байку" публікується відомий твір Езопа "Лисиця і ворона" [8, с. 66]. У розділ "Коли ще не було письма" вміщено казку Дж.-Р. Кіплінга² "Як написали найпершого листа" (перекл. В. Чернишова). Найбільше зарубіжних художніх творів представлено в тематичному розділі "Фантастичні мандрівки у світі чудес і в космосі". Тут М. Чумарна пропонує дітям уривок із п'єси "Блакитний птах" Моріса Метерлінка (перекл. Д. Чистяка), "Пригоди Аліси в Дивокраї" Льюїса Керролла (перекл. В. Корнієнка), "Маленький принц" Антуана де Сент-Екзюпері (перекл. Л. Кононовича). При читанні виникає плутанина з назвою п'єси М. Метерлінка: авторка підручника називає її "Синій птах", а перекладний текст – "Блакитний птах". Та й взагалі, у четвертому класі вивчення символічної драми бельгійського письменника ще є дотеперим (до речі, прізвища цього автора немає і в програмі).

Віра Науменко у своєму підручнику ґрунтовно підійшла до проблеми вивчення творчості зарубіжних письменників. Відповідний розділ має промовисту назву "У країні світової літератури". Юні читачі мають дізнатися про те, що література народів світу – це міфи, казки, легенди, притчі, оповідання, казкові оповідки, повісті, повісті-казки. Написані вони мовою народу, який їх створив. Ми ж їх читаємо в перекладі, дізнаємося про культуру, природу, людські цінності різних країн, визначаємо особливе, що є спільним з нашим сприйманням світу або відмінним від нього [4, с. 153]. Тут представлені твори різних жанрів. Спочатку дається визначення жанру, а потім відповідний текст. Наприклад, авторка подає таке визначення найпопулярнішого жанру малої прози: "Оповідання як українських, так і зарубіжних письменників цікаві за змістом. Адже в них змальована хоча лише одна подія з життя героя, Але дуже яскрава. Вчинки героїв, їхнє спілкування допомагають зрозуміти, чому вони так чи інакше діють. І зробити правильний висновок" [4, с. 153]. Потім

² На жаль, не можемо погодитися з авторським написанням імені Кіплінга – Ред'ярд (відповідно до норм українського правопису, в коренях слів апостроф після букви д неможливий). За тими ж нормами в кінці прізвища письменника має бути літера г, а не ґ (Кіплінг, а не Кіплінґ).

подається біографічна довідка про життя письменника Миколи Носова і його оповідання "Мишкова каша" (переклад І. Сподаренка).

Отже, поглиблене опрацювання кращих текстів на уроках літературного читання допоможе учням початкової школи усвідомити мистецьку неповторність художніх творів; сприятиме розвитку мовлення та формуванню лінгвокультурної особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Зоряна М. І. Літературне читання : підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / М. Зоряна, Н. Богданець-Білоskalенко. – К. : Грамота, 2015. – 176 с.
2. Коченгіна М. В. Літературне читання : підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. закладів / М. Коченгіна, О. Коваль. – Х. : Ранок, 2015. – 208 с.
3. Літературне читання : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, Н. М. Колеснікова, Л. І. Лаптева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02-lit-chit.pdf>
4. Науменко В. О. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвіт. навч. закладів / В. Науменко. – К. : Генеза, 2015. – 176 с.
5. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. Савченко. – К. : Основи, 2015. – 192 с.
6. Савченко О. Я. Моя домашня читальня : посібник для позакласного читання в 4 кл. / О. Савченко. – К. : Освіта, 2015. – 176 с.
7. Савченко О. Я. люблю читати : навч. посібник з літературного читання для учнів 4 кл. / О. Савченко. – К. : Освіта, 2015. – 160 с.
8. Чумарна М. І. Літературне читання : підруч. для 4 класу загальноосвіт. навч. / М. Чумарна. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 208 с.

Мельничук Г. О.,

вчитель української мови та літератури,

вчитель–методист

загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 8 м. Житомира

Проблеми і перспективи формування лінгвокультурної особистості засобами рідного слова

Навчальна діяльність – найголовніша форма інтелектуального і культурного розвитку особистості. Під час навчального процесу учні отримують ґрунтовні знання, які розширюють їх кругозір і, відповідно, збагачують інтелект. Інтелектуальні навички учнів здобуваються у процесі активної пізнавальної діяльності, що відкриває нові можливості в подальшому не лише самостійно і творчо використовувати здобуті знання, а й шукати нове, тим само задовольняючи потреби в пізнанні. Щоб навчальна діяльність учнів

була цікавою, організація навчального процесу повинна бути побудованою так, аби діти стали активними учасниками самого процесу засвоєння знань, тоді пізнавальний інтерес і задоволення від процесу та результату навчання дасть моральну, психологічну насолоду від власного успіху.

Сучасне суспільство вимагає виховання самостійних, ініціативних, креативних громадян, котрі здатні ефективно діяти для задоволення соціальних, виробничих і економічних запитів. Виконання цих завдань потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей людини, учить самостійно здобувати нові знання, зокрема й з рідної мови, а також розв'язувати проблеми, взагалі орієнтуватися на життя суспільства і не боятися помилитися. Формування активної, творчої, гармонійної особистості, якій притаманні високий рівень освіченості, культури і духовності, є одним із найважливіших завдань сучасної освітньої системи, зокрема, середньої загальноосвітньої школи.

Важливим компонентом цього складного і багатогранного процесу є мовленнєвий розвиток особистості засобами рідного слова, адже вільне володіння рідним словом великою мірою зумовлює загальний розвиток людини, формування її світогляду, вміння вибудовувати стосунки з іншими людьми, самореалізуватися в суспільстві.

З цією метою Міністерство освіти і науки веде активну роботу щодо модернізації змісту сучасної освіти. Кабінет Міністрів України затвердив новий Державний стандарт загальної середньої освіти. Новий державний стандарт базується на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. За останні роки в освіті відбуваються кардинальні зміни, мета яких – піднести освіту на принципово новий якісний рівень.

Мета статті – розкрити потенційні можливості уроків української мови та літератури для формування лінгвокультурної європейської особистості засобами рідного слова.

Традиційні педагогічні технології нині вже не забезпечують повного засвоєння зростаючого обсягу знань на європейському рівні, а швидке оновлення навчального матеріалу не встигає за сучасним швидкозмінним інформаційним потоком. Глобальна мережа Інтернет є вже необхідністю, а використання ІКТ в різних проявах розкриває величезні можливості засобів навчання і дозволяє створити дивний світ знань доступним для кожної особистості.

ІКТ дозволяє розвивати різні види мовної діяльності учнів і поєднувати їх у різних комбінаціях, допомагає усвідомити мовні явища, формувати в учнів лінгвістичні уміння, реалізовувати індивідуальний підхід до учнів, організувати їх самостійну роботу. Комп'ютер став ефективним засобом реалізації конкретних завдань на уроці, він надає можливість використання різних видів вправ: проведення граматичних і українознавчих вікторин, ведення моніторингу навчального процесу, виготовлення роздаткового і наочного матеріалу, створення презентацій. Комп'ютер – незамінний технологічний засіб у роботі вчителя.

На своїх уроках вчителі-словесники активно залучають учнів до створення та захисту проектів за різними напрямками із застосуванням презентацій. Дуже

цікаво спостерігати за розвитком учнів, переглядаючи їхні презентації, тому що для кожної окремої дитини – це прекрасна можливість самовиразитися. Презентації використовують і вчителі, і учні. Учителі-словесники створюють оригінальні навчальні матеріали, які захоплюють, мотивують та націлюють учнів на успішний результат. Використання мультимедійної презентації сприяє поєднанню різних форм роботи. Одночасно можливе використання для презентацій як інтерактивної, так і мультимедійної дошки, що дозволяє краще систематизувати та узагальнити новий лексичний, синтаксичний чи фонетичний матеріал з української мови, а також створити суттєву підтримку під час мовленнєвої діяльності.

Так само і на уроках літератури. Адже сучасний урок літератури – це урок демократичний. Він має бути емоційним, живим, бо тут лунає живе художнє слово. Ніяка заміна слова нічого не варта, бо слово живе, животрепетне, бо слово було спочатку і слово буде до кінця. Воно є альфа і омега, хоч і стало новим, бо нове життя нового прагне слова.

На жаль, деякі вчителі-словесники надмірно захоплюються використанням новітніх технологій, Інтернету, не помічаючи їх мінусів, не враховуючи готовності учнів до такої роботи.

Тому сучасному вчителю-словеснику необхідно відчувати і вміти вибирати те зерно, що дає змогу створити свою міні-методику, яка буде прийнятною саме сьогодні і саме тут. Учитель повинен бути творчим, тоді і його учні прагнутимуть до творчості. А саме слово залишається творчим. Воно несе в собі ту енергетику, яка і формує та виховує мовнокультурну особистість і найголовніше – Людину духовну, заради чого і працює педагог. Урок тільки тоді має право на життя, коли він сприяє розвитку інтелекту, і це є головним критерієм формування духовної зрілості, духовної сформованості особистості, всупереч будь-яким проявам негативу в суспільстві.

Духовність – вершинна властивість особистості, яка має підпорядкувати собі всю її життєдіяльність. Освіта словом повинна сформувати сучасну систему інноваційних цінностей, орієнтація на які дасть змогу максимально самореалізуватися, змінюючи при цьому гуманістичні засади самого нинішнього суспільства.

Питаннями визначення, пояснення сутності перспектив і формування особистості засобами слова хвилювало багатьох дослідників – педагогів, психологів, вчених-філологів, філософів та ін. (Д. Богоявленський, С. Жуйков, О. Потебня, М. Львов, О. Хорошковська, О. Мельничайко, К. Пономарьова, К. Климова). Воно залишається в центрі уваги і сьогодні.

Таким чином, упровадження та застосування комп'ютерних навчальних програм на уроках словесності можливе як доповнення традиційного навчання, адже вони зовсім не передбачають повного відходу від традиційних форм навчання для формування мовнокультурної особистості.

Список використаних джерел та літератури

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К: Райдуга, 1994.
2. Освітні технології // За редакцією О. М. Пехоти. – Київ: А.С.К., 2010.
3. Піскун Н.Ф. Форми співробітництва вчителя й учнів // УМЛШ – 1990. – № 11.
4. Скрипник Л. Кожен учень – творча особистість // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2006. – № 3.
5. Харчук Р. Б. Виховання почуттів. – Київ: Генеза, 2010.

Шевцова Л. С.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування навичок зв'язного мовлення

Основою розвитку і навчання учнів є навчально-пізнавальна діяльність, адже в процесі спілкування з викладачем і однокласниками формуються соціальна сутність і життєва активність особистості, встановлюється активний зв'язок з людьми. Важливим завданням є виявлення чинників, що залежать від індивідуальних особливостей кожного учня та об'єктивно існуючих умов (змісту навчального матеріалу, логіки предмета, закономірностей навчального процесу і гносеологічних основ навчання тощо).

Мета статті – визначити фактори, що впливають на активізацію пізнавальної діяльності учнів у процесі формування навичок зв'язного мовлення на уроках української мови.

Проблема організації навчально-пізнавальної діяльності учнів розглядалася в працях А. М. Алексюка, М. О. Данилова, І. Я. Лернера, М. І Махмутова, В. О. Онищука, В. Ф. Паламарчук, О. Я. Савченко, Г. І. Щукіної, Т. І. Шамової та інших науковців.

Методистами встановлено, що до основних завдань організації навчально-пізнавальної діяльності слід віднести [3, с. 55]:

- в учнів усвідомлення суспільної ролі знань,
- розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, потреби в глибокому оволодінні знаннями, навчання емоційного набуття знань,
- виховання позитивних мотивів навчальної діяльності, відповідального ставлення до навчання,
- розвиток індивідуальних здібностей і таланту, забезпечення умов для самореалізації учня,
- усвідомлення важливості й особливостей загальнолюдських і культурно-національних цінностей,

- оволодіння основами наукової організації розумової праці, культурою наукової роботи тощо.

Тому необхідно враховувати структуру навчально-пізнавальної діяльності, її взаємозв'язок з розумовою, репродуктивною, творчою, художньою, практичною, комунікативною та іншими видами діяльності.

Навчання стимулює пізнавальну активність учнів передусім своїм змістом. Останній по-різному ними засвоюється і впливає на їхній розвиток залежно від методу навчання, що визначає спосіб і характер взаємодії з навчальним матеріалом. Зміст навчання повинен враховувати розвиток творчого мислення, пізнавальної потреби, інтересу до пошуку шляхів пізнання, допитливості, вміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне, самостійно робити висновки, спостерігати, порівнювати навчальний матеріал, що якнайкраще відображається у процесі формування мовленнєвих умінь та навичок.

Розвиток мовлення є невід'ємною рисою освіченої людини, необхідною умовою її всебічного розвитку й активної участі в суспільному житті. Мовні засоби дають можливість людині виразити себе, внутрішній світ, здійснити різнобічний розвиток, уміння культурно, грамотно виражати свої думки.

До комплексу основних мовленнєвих умінь традиційно відносимо: визначати обсяг, зміст, межі твору, підпорядковувати виклад матеріалу головній думці, орієнтуватися в ситуаціях спілкування, збирати та систематизувати матеріал до твору, передбачати зміст майбутнього висловлювання, будувати твори різних типів, вільно висловлювати свої думки, враховувати тип мовленнєвої діяльності, удосконалювати написане, усувати недоліки тощо.

Як бачимо, набуття такого спектру мовленнєвих умінь та навичок неможливе без урахування пізнавальної діяльності, оскільки йдеться не тільки про засвоєння мовного матеріалу, а швидше про формування активної мовленнєвої діяльності.

На уроках розвитку зв'язного мовлення активізація пізнавальної діяльності учнів є невід'ємною частиною комунікативно-діяльнісного підходу. Система роботи над удосконаленням комунікативних умінь повинна будуватися таким чином, щоб викликати в учнів потребу в спілкуванні. З цією метою слід використовувати комунікативні завдання. Саме вони створюють і підтримують потребу в спілкуванні, формують та вдосконалюють вміння та навички.

Методисти відзначають великі комунікативні можливості ситуацій, у яких спілкування має неформальний, особистісний характер, учасниками якого можуть бути люди в усіх сферах діяльності. Особливо продуктивним видом роботи є використання рольових ігор, зорієнтоване на різні життєві ситуації, в яких активізація пізнавальної діяльності учнів виявляється найбільшою мірою. Важливу роль також відіграють різні види проблемних завдань: наукової творчості (на теоретичних заняттях, під час індивідуального, групового чи фронтального розв'язання проблеми), практичної творчості (на лабораторних і практичних заняттях, у роботі гуртків та факультативів), художньої творчості (на окремо визначених і позаурочних заняттях).

Наявність теоретичних і пізнавальних завдань сама по собі не створює проблемного навчання. Воно стає таким тоді, коли вчителю вдається надати завданням проблемного характеру. Це відбувається за таких умов: завдання потребує роздумів над навчальною проблемою, яка вивчається; викликає пізнавальний інтерес в учнів; спирається на попередній досвід та знання учнів.

Ефективність засвоєння знань з будь-якого предмета великою мірою визначається рівнем пізнавальної активності учнів у навчальному процесі, а на заняттях з розвитку зв'язного мовлення це відображається найбільшою мірою, так як учитель може відразу побачити готовий результат у вигляді творів чи інших видів висловлювання.

Запропонований матеріал статті далеко не вичерпує поставленої проблеми. Існує детальний розгляд багатьох її аспектів, однак поле наукового простору невичерпне, адже можна зосередити увагу на розгляді окремих аспектів мовленнєвої діяльності в кожному класі, звернути увагу на роль і міру активізації пізнавальної діяльності учнів у виконанні конкретних мовленнєвих завдань.

Список використаних джерел та літератури

1. Варзацька Л. О. Особистісно-зорієнтована модель мовленнєвого розвитку особистості // Українська мова і література в школі, 2007, №2. – С. 13-18.
2. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема // Дивослово, 2006, №5. - С. 2-5.
3. Коберник О., Коберник Г. Активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів.// Рідна школа, 1999, №12. – С. 55-59.
4. Любашенко О. Навчання української мови як співдіяльність. // Українська мова і література в школі, 2006, №2. – С. 4-8.
5. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед наук.- Київ, 1997. – 45 с.
6. Пентилюк М. І. Уроки розвитку зв'язного мовлення чи комунікативних умінь і навичок // Дивослово, 2010, №3. – С. 2-5.
7. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. – Харків: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.
8. Шелехова Г. Т. Про систему роботи з розвитку звязного мовлення учнів // Дивослово, 1994, №1. – С. 26-29.
9. Шушара Т. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів // Рідна школа, 2003, №2. – С. 11-14.
10. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

Маліновська Т. В.,
асистент кафедри дидактичної
лінгвістики та літературознавства
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Формування творчих здібностей учнів засобами рідного слова

Найактуальнішою проблемою мовної освіти є формування творчих здібностей учнів засобами рідного слова, виховання підрастаючого покоління, залучення його до високих духовних надбань народу, загальнолюдських моральних цінностей. Свого часу К. Ушинський зазначав, що рідна мова – це "природний вихователь", "найбільший педагог", "цвіт духовного життя" [3, с. 38]. Сьогодення вимагає формування всебічно та гармонійно розвиненої творчої особистості, яка сприймає, розуміє слово та вдало використовує його в усному й писемному мовленні. "Слово, – як зазначає В. Сухомлинський, – це найтонший різець, який здатний доторкнутися до найпотаємніших куточків людського серця" [2, с. 52]; "...хто серцем відчуває слово й може передати найтонші відтінки людської думки й переживання, той піднімається на сходінку високої людської культури. І навпаки, низька мовна культура збіднює духовний світ людини" [3, с. 202]; "...коли людина відчуває, переживає найтонші відтінки, пахощі, емоційний підтекст слова, вона немовби пробуджує дрімотні сили розуму" [3, с. 545].

Основною метою навчання рідної мови, як зазначається у чинній програмі, є формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно, доцільно користуватися засобами рідної мови. Для формування творчої особистості неабияке значення має використання інноваційних технологій, які допомагають активізувати увагу учнів, збагатити їх словниковий запас, розвивають комунікативну компетентність, підвищують інтерес до вивчення рідної мови.

Не можна не погоджуватися з думкою В. Нагаєва, що "творчість – це свідомо, цілеспрямована, активна самостійно-індивідуальна діяльність людини, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових, оригінальних, які ніколи раніше не існували, предметів, витворів тощо з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства" [1, с. 255-261].

Щоб навчити учнів сприймати слово, розуміти його і вдало використовувати в усному й писемному мовленні, потрібна чітка система вправ з використанням найефективніших методів і прийомів навчання, яка сприятиме творчій активності школярів, розвиватиме їхню уяву, мислення та прагнення постійно вдосконалюватися. Використання творчо-розвивальних вправ у процесі вивчення мови розвиває логічне мислення, формує вміння й навички диференціювати свої думки, сприяє засвоєнню мовного матеріалу, розкриває творчі здібності учнів. До таких вправ належать:

◆ *аналітичні: логіко-лексичні вправи* ("Лексична розминка", "Не бійтесь заглядати у словник", "Пригадайте", "Будьте уважними", "Сконструуйте" тощо), *лексико-семантичні* ("Лінгвістичний двобій", "Збагати свій лексикон",

«Диктант із таємницею», "Шліфуй своє мовлення", "Наодинці зі словом" тощо), лексико-стилістичні ("Стилістичний практикум", "Стилістична хвилинка", "Пошукова робота", "Відредагуй", "Наші консультації" тощо), які допомагають учням при зіставленні, порівнянні, узагальненні та впливають на всебічний розвиток мислення учнів. Наприклад:

Диктант із таємницею. Прочитайте й переписіть прислів'я. Де потрібно, поставте між підметом і присудком тире.

1. Вчення світ, а невчення тьма. 2. Глибше орати більше хліба мати. 3. Щастя біжить, а нещастя лежить. 4. Одна мати вірна порада. 5. Розум скарб людини. 6. Вірний приятель то найбільший скарб. 7. Словом як листом стеле, а ділом як голками коле. 8. Кров не вода, а серце не камінь. 9. Радість і печаль дві сестри, які завжди поруч. 10. Язиком друг, а серцем ворог. 11. Шукай у дружбі щирості, а не вигоди. 12. Душа не вода, глибину її не зміряєш. 13. Книга вчить, як на світі жить. 14. Сумління найкращий порадник (Нар. творчість).

◆ *Вправи на конструювання й трансформацію*, що передбачають самостійну побудову учнями висловлювань з опорою на запропонований їм мовний матеріал. Наприклад:

Дослідіть текст. Прочитайте текст, визначте його головну думку. З'ясуйте, яка роль прикметників у тексті.

...Перед Словом усі рівні, як перед світом: перед небом, землею, сонцем. Але в кожного свій промінь, своє осоння. Одні гріються, інші мерзнуть, а треті згорають. І рівність виявляється умовною, позаяк у кожного своя доля, свій земний строк. Повітря на всіх одне, але не всюди воно однакове, і в кожного свій подих... І мова на кожен народ одна, яка всіх урівнює, яка не знає і не визнає жодної соціальної диференціації, жодного ідеологічного поділу. ...І вона ніколи не вкладається в жодну з існуючих формул. Вона і велика, і солодка, і глибока, і лунка, і запашна... (П. Мовчан).

Поетична хвилинка. Прочитайте вірш О. Олеся "О слово рідне! Орле скутий!". Визначте основну думку вірша. Поясніть значення й правопис виділених слів.

О слово рідне! Орле скутий!
Чужинцям кинуте на сміх!
Співочий грім батьків моїх
Дітьми безпам'ятно забутий.
О слово рідне! Шум дерев!
Музика зір блакитнооких,
Шовковий спів степів широких,
Дніпра між ними левій рев...
О слово! Будь мечем моїм!
Ні, сонцем стань! вгорі спинися,
Осяй мій край і розлетися
Дощами судними над ним.

Сконструйте. Складіть складнопідрядні речення з різними підрядними частинами за такими схемами:

1. [ім..., (до яких, ...ім), (де...)].

2. [], (коли...), або (коли...).
3. [], (коли...), (коли...), (коли...).
4. [...], а [...], щоб (...), щоб (...).
5. [...], (що...), а [...], (де...).
6. (коли...), [...] : [...].

◆ *Проблемно-ситуативні вправи* (ситуативно-аналітичні, ситуативно-уявні, ситуативно-мнемічні) спонукають учнів до розв'язання проблемних ситуацій, підвищують їхню активність у набутті знань. Наприклад: друзі запропонували вам купити букет квітів. Як би ви відповіли їм, використовуючи вислів Ірини Вільде «Зірваної квітки вода не лікує, а продовжує її муки».

◆ *Творчі вправи* ("Будь творцем!", "Будь дослідником", "У пошуках мовних скарбів", "Хвилина мудрих думок", "Здійсни пошук" тощо), метою яких є виявлення обдарованих учнів. Наприклад:

Мить творчості. Напишіть твір-роздум на теми: "Бо лиш народи, явлені у слові, достойно жити можуть на землі" (Л. Костенко); "Пройшовши це життя до половини, у страшному лісі опинився я" (Данте).

Застосування такої системи вправ стимулює й розвиває творчі здібності учнів, забезпечує взаємозв'язок між усною й писемною формами навчання, формує комунікативну особистість. Систематичне використання творчих завдань на уроках української мови є необхідною передумовою підвищення освітнього й культурного рівня школярів.

Список використаних джерел та літератури

1. Нагаєв В. М. Ефективність підготовки кадрів за модульно-рейтинговою технологією // Проблеми розробки та впровадження модульної системи професійного навчання "Модуль 2001": Зб. наук. праць: Проблеми сучасного мистецтва і культури. К.: Наук. світ, 2001. С. 255-261.
2. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 52.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа, 1977. –Т. 3. – 672 с.
4. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – К.: Рад. школа. – Т. 1. – С. 122-123.

Підлужна Г. В.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Розвиток емоційної сфери молодших школярів засобами ліричних віршів

Однією з характерних ознак сучасного суспільства є динамічний розвиток мультимедіа, цифрових технологій. Як наслідок, школярі приділяють мало уваги книзі, незважаючи на те, що вона є безцінним засобом пізнання світу й саморозвитку. Саме тому питання ролі та значення книг, зокрема художньої літератури, у процесі виховання й розвитку особистості є досить актуальним для сьогодення.

Важливу роль художнього слова у вихованні особистості відзначали Я. А. Коменський, Леся Українка, І. Огієнко, О. Потебня, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко та ін. Взаємозв'язок сприймання художнього твору з розвитком емоційно-чуттєвої сфери також досліджували Б. Ананьєв, В. Асмус, Н. Волошина, І. Зязюн, Н. Миропольська, Л. Проців та інші зарубіжні й вітчизняні вчені. Проблема сутності емоцій і почуттів, їх функцій, з'ясування певних аспектів емоційного розвитку дітей шкільного віку була предметом вивчення багатьох психологів, зокрема Л. Венгера, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін. Проте й сьогодні проблема розвитку емоційної сфери молодших школярів на уроках літературного читання залишається актуальною. Звідси завдання нашої статті – розкрити окремі лінгвометодичні аспекти вивчення літературних творів (зокрема – ліричних віршів) з метою активізації їх позитивного впливу на емоційну сферу учнів.

Початкова ланка школи не лише закладає фундамент загальноосвітньої підготовки учнів, але й значною мірою формує їх емоційну сферу. Як свідчать аналіз психологічної літератури та спостереження за поведінкою молодших школярів у процесі власної багаторічної педагогічної діяльності, віковою нормою їх емоційного життя є життєрадісний та бадьорий загальний настрій. Найбільш значущими для цього віку є емоції інтересу й радості. Проте в останні роки у зв'язку з трагічними подіями в нашій державі у школярів усе частіше спостерігаються емоції тривоги, страху, невпевненості, а іноді – агресивності. Безумовно, корекцію такого стану мають здійснювати спеціалісти. Однак певну допомогу в цьому може надати правильно організована навчальна діяльність в цілому та уроки літературного читання зокрема.

Аналіз чинної навчальної програми з літературного читання показує, що ідея забезпечення емоційності навчання знайшла в ній відображення. Змістова лінія "Досвід читацької діяльності" передбачає формування в молодших школярів художньо-образного мислення, основою якого є емоційно-чуттєве сприймання та аналіз учнями прочитаного, а результатом – оцінні судження, почуття, милування красою художнього слова [1, с. 88].

Читацькі емоції – це чуттєвий відгук читача, його переживання, які виникають у процесі сприймання літературного твору. Уміння емоційно висловлюватися про художні образи й картини є важливим читацьким умінням. Без цього неможливе повноцінне сприймання та інтерпретація художнього тексту. Ми поділяємо думку відомих учених-методистів Н. Волошиної, Є. Пасічника, Н. Скрипченко та інших, що "... інформація, яка зігріта почуттями, пережита, осмислена учнями, здатна впливати на розвиток особистості... Без розвитку в школярів емоційної культури, без переживань, сердечної схвилюваності не може бути справжнього виховання засобами мистецтва" [2, с. 50]. Особливо ефективним засобом впливу на емоційну сферу, на формування морально-етичних цінностей молодшого школяра є ліричні вірші. У них відтворено переживання та почуття, властиві не тільки авторові твору, але й більшості людей. У процесі роботи над ліричними віршами доцільно використовувати такі методи й прийоми, які найкраще стимулюють розумову та емоційну сфери учнів, мають вплив на формування їх світогляду. Розглянемо деякі аспекти розвитку емоційності молодших школярів засобами ліричних віршів.

Ступінь засвоєння емоційності поетичного твору, якість аналізу та виховний вплив значною мірою залежить від того, як буде сприйнятий учнями текст під час первинного ознайомлення. Для вчителя дуже важливим є вміння так виразно прочитати поезію, щоб передати настрій твору, емоції та почуття автора, а також своє ставлення до описаного. Таке читання значно підсилює враження дітей від змісту твору, їх емоційний відгук. До виразного читання поезії вчитель має підготуватись заздалегідь, у разі необхідності скористатись розміткою тексту.

На етапі первинного синтезу варто з'ясувати загальне враження школярів від уперше прочитаного вірша. Доречними є запитання на зразок: "Які почуття виникли у вас, коли ви слухали цей вірш? Що вам найбільш запам'яталось, сподобалось?".

У процесі аналізу ліричного вірша школярі мають передусім кілька разів його прочитати з метою засвоєння змісту. Тут методично виправданими будуть форми читання, які сприяють насамперед розвиткові правильності й усвідомленості, а вже потім – виразності читання. Їх послідовність може бути, наприклад, такою: читання "естафетою", до першої помилки, вибіркоче читання, розмітка фрагментів вірша (партитура) та читання за нею, конкурс юних декламаторів та ін.

Емоційність сприймання вірша має активізуватись окремим блоком запитань та завдань за прочитаним. Наприклад, під час аналізу вірша К. Перелісної "Осінні танці" у 3 класі [3, с. 7–8] можна запропонувати такі запитання та завдання: "Який настрій викликав у вас цей вірш? Що найбільш вразило, захопило, здивувало у творі? Який опис у вірші вам найбільш сподобався? Чим саме? Прочитайте вірш так, щоб передати слухачам його настрій" тощо. Зважаючи на те, що дітям іноді доволі складно дібрати слова для вираження своїх почуттів, на початковому етапі опрацювання ліричних віршів доречно запропонувати школярам своєрідний словничок-опору. Щодо цього цікавим є досвід учителя початкових класів екологічного ліцею № 24 м. Житомира Г. Медведчук. На уроках літературного читання в 2-В класі, опрацьовуючи ліричні вірші, учні користуються спеціальними опорами, де подано слова: *радість, захоплення, замилування,*

зачарування, здивування, бадьорість, життєрадісність, віра, любов, гордість, ніжність, лагідність; смуток, жаль, гнів, сором, біль, страх, співчуття, обурення, розчарування, зневага тощо. Спостереження за навчально-виховним процесом переконують, що учні 2-В класу значно краще висловлюють свої почуття, ніж їх однолітки з інших класів. У дітей краще розвинуте зв'язне мовлення, творча уява, вони більш відкриті до спілкування.

У процесі аналізу ліричних віршів важливим є розвиток творчих здібностей школярів. З цією метою доцільно пропонувати запитання на зразок: "Які кольори ви "побачили", читаючи вірш? Які звуки "почули"? Які дії уявляли під час читання? Читаючи, спробуйте рухами, мімікою зобразити "осінні танці". Знайдіть у тексті рядки, які вам найбільш сподобались, і підготуйте словесний малюнок до них". Зауважимо, що під час опрацювання поетичних творів доцільно не лише раціонально використовувати емоційний потенціал навчального матеріалу, але й доповнювати методичний апарат підручника додатковими запитаннями й завданнями, спрямованими на розкриття емоцій і почуттів автора та виявлення особистісного ставлення молодших школярів до прочитаного.

Отже, сила віршованого слова, його психологічний вплив розкривають широкі можливості для виховання маленьких читачів. Варто пам'ятати, що для школярів передусім важливою є не сума знань з літератури, а розвинуті в процесі її вивчення вміння уявляти, співпереживати, розмірковувати та здатність застосовувати ці вміння повсякденно впродовж усього життя.

Список використаних джерел та літератури

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2013. – С. 71–97.
2. Концепція літературної освіти /Н. І. Волошина, Є. А. Пасічник, Н. Ф. Скрипченко, П. П. Хропко // Почат. шк. – 1994. – № 3. – С. 48–56.
3. Савченко О. Я. Літературне читання. 3 клас. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2014. – 192 с.
4. Шпак М. Змістове забезпечення емоційності навчання учнів / М. Шпак. – Почат. шк. – 2000. – № 5. – С. 6–10.

Міцик І. Е.,

вчитель початкових класів
загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 8 м. Житомира

Позитивна мотивація молодших школярів на уроках української мови та літературного читання як один із засобів формування лінгвокультурної особистості

Сучасні умови розвитку суспільства та науки вимагають нових підходів до організації навчального та виховного процесу, які б сприяли формуванню і розвитку сучасної особистості, а особливо дитини-школяра. Адже сучасне

життя вимагає формування в молодшого школяра, який перебуває в тісному і постійному взаємозв'язку з природним та соціальним середовищем, здатності до соціально-значимої діяльності, швидкої адаптації до змін життєвих обставин.

На сучасному етапі основою для формування змісту освіти є програма "Освіта (Україна ХХІ ст.)". У ній сформульовано основні цілі, завдання і принципи розвитку змісту освіти. Одним із основних завдань зазначеної програми є формування творчої особистості, що можливо за умови правильної організації навчально-виховної роботи у загальноосвітніх школах.

Формування пізнавальної активності школярів на уроках української мови та літературного читання сьогодні є однією з найактуальніших задач, оскільки з переходом до основної школи в учнів зменшується інтерес до навчання, невпинно скорочується обсяг та знижується якість засвоєного навчального матеріалу; вчителю все важче залучити дітей до повноцінної інтелектуальної діяльності, отже, простежується протиріччя між необхідністю для учнів здійснювати навчальну діяльність у повному обсязі та відсутністю в них внутрішньої потреби в означеній діяльності.

Навчальна мотивація, на думку Л. Божович, визначається самою освітньою системою, навчальними закладами, де здійснюється навчальна діяльність, організацією педагогічного процесу, суб'єктивними характеристиками учня (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учасниками НВП), суб'єктивними особливостями педагога, зокрема характером ставлення до школяра, специфікою навчального предмета [2, с. 124].

На підставі аналізу психолого-педагогічних досліджень, ставлення школярів до навчання значною мірою залежить від стійкості їхніх пізнавальних інтересів, відтак провідним мотивом навчання є пізнавальні інтереси учнів. При цьому виокремлюють ситуативні, відносно стійкі та достатньо стійкі пізнавальні інтереси. Тому закономірно, що й пропоновані дослідниками педагогічні засоби здебільшого орієнтують учителів на формування в учнів стійких пізнавальних інтересів у процесі навчальної діяльності, зокрема, на уроках української мови та літературного читання [3, с. 152].

Дієвим чинником збудження в учнів інтересу до учіння, а значить, й позитивної мотивації навчання, за І. Шапошніковою, є використання на уроках української мови та читання цікавих матеріалів та способів організації пізнавальної діяльності: "Використовуючи пізнавальний інтерес як засіб педагогічної діяльності, вчитель знаходить і в змісті навчального матеріалу, і в методах його викладання, і в організації діяльності учнів можливості, які захоплюють учнів навчальною працею. Це актуалізація головних ідей, проблемна форма постановки навчального завдання, експресивні форми мови, захоплюючі досліди, творчі роботи учнів, технічні засоби навчання і т.п." [1, с. 73].

До системи психолого-педагогічних умов формування пізнавальних інтересів і потреб молодших школярів під час проведення уроків української мови та читання, за дослідженнями О. Савченко, віднесено такі: збагачення змісту освіти особистісно-зорієнтованим цікавим матеріалом, забезпечення

його емоційності; утвердження гуманного ставлення педагога до учнів; формування та розвиток в учнів адекватної самооцінки та прагнення до саморозвитку; виховання відповідального ставлення до навчання, почуття обов'язку; упровадження в навчальний процес інноваційних технологій задля розвитку творчих здібностей та оволодіння учнями способами самостійного пошуку навчально-пізнавальної інформації; розвиток інтелектуальних здібностей та креативного мислення школярів у процесі їх учіння; задоволення потреби у спілкуванні з усіма учасниками навчально-виховного процесу (вчителями, однокласниками, батьками, соціальним педагогом, психологом тощо) [7, с. 211].

Отже, будь-яка діяльність передбачає наявність компоненту мотивації. Це стосується і навчальної діяльності на уроках української мови та читання, яка буде більш успішною, коли сформовані позитивне ставлення учня до навчання, пізнавальний інтерес, потреба в одержанні знань, почуття обов'язку і відповідальності. В самій назві "методи стимулювання і мотивації" відображено єдність діяльності вчителя й учнів: стимулів учителя і формування мотивації учнів.

Для формування мотивів навчальної діяльності на уроках мови та читання використовується весь арсенал методів навчання: словесні, наочні і практичні, репродуктивні і пошукові, індуктивні і дедуктивні та інші.

Відповідно до класифікації мотивів методи стимулювання навчальної діяльності умовно поділяють на дві підгрупи:

1. Методи формування пізнавального інтересу.
2. Методи формування почуття обов'язку і відповідальності у навчанні.

Інтерес характеризуються трьома основними ознаками: а) позитивною емоцією по відношенню до діяльності; б) наявністю пізнавального аспекту цієї емоції; в) наявністю безпосереднього мотиву, який є продуктом самої діяльності (Г. Щукіна). Виходячи з цього, в навчанні важливо забезпечити виникнення глибоких внутрішніх переживань, позитивних емоцій, які виникають у зв'язку з пізнавальною діяльністю, її змісту, форм і методів здійснення. Емоційний стан (радість, гнів, здивування) завжди пов'язаний із душевним хвилюванням. Якщо цей внутрішній стан супроводжує процеси мислення, пам'яті, уваги, то останні стають більш ефективними [4].

До основних *методів формування інтересу* до уроків української мови та літературного читання належать: дискусія, диспут, метод включення учнів у ситуацію особистого переживання успіху в навчанні, в інші ситуації емоційно-моральних переживань (радісті, задоволення, здивування тощо), метод опори на здобутий життєвий досвід, метод пізнавальної, дидактичної рольової гри та ін.

До методів емоційного стимулювання навчання належить прийом створення ситуації зацікавленості, тобто використання цікавих для учнів прикладів, парадоксальних фактів, проведення дослідів. Підвищують інтерес до навчання цікаві аналогії, зокрема зіставлення наукових та життєвих тлумачень окремих природних і суспільних явищ.

Основним джерелом інтересу до навчальної діяльності є насамперед її зміст. Щоб підсилити вплив змісту, необхідно чітко дотримуватися вимог принципів науковості, систематичності і послідовності, зв'язку навчання з життям і практикою. Для підвищення стимулювального впливу змісту навчання можна використовувати прийоми створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до важливих наукових відкриттів.

Стимулювання навчання на уроках мови та читання можна досягти за допомогою методів проблемного навчання, дидактичних ігор. Вони сприяють створенню проблемних ситуацій, обміну знаннями, організації розумової діяльності [4].

Дидактичні ігри класифікують на рольові, ділові, організаційно-діяльнісні, комп'ютерні. У рольових іграх учні грають казкових, фантастичних персонажів. При цьому відбувається збагачення їх уявлень про трудові, професійні чи особистісні взаємини з іншими людьми, підготовка до реальних життєвих ситуацій. Рольові ігри допомагають розв'язувати проблему мотивації в навчанні. Важливе значення рольової гри полягає також у подоланні внутрішніх конфліктів, реалізації психотерапевтичної функції [6].

Ділова гра полягає в імітації прийняття управлінських рішень в різних виробничих ситуаціях, організованих за певними правилами. В таких умовах дії учнів набувають якості вчинків, що формують риси характеру особистості. Ділові ігри класифікують на навчальні, виробничі і педагогічні. Навчальні ігри дають змогу встановити в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і в такій спосіб змодельовати адекватні умови формування особистості.

До методів стимулювання обов'язку і відповідальності належать: метод переконання, позитивного прикладу, практичного дотримування вимог, створення сприятливих умов для спілкування, заохочення і пошуку, оперативного контролю за дотриманням вимог, осуду. Методи і прийоми стимулювання обов'язку і відповідальності взаємодіють із методами виховання, що підкреслює єдність процесів навчання і виховання [4].

Серед основних принципів управління мотивацією навчальної діяльності в процесі вивчення української мови та проведення уроків літературного читання Т. Гладиш виділяє такі:

- забезпечення привабливого творчого характеру діяльності;
- чітке визначенні мети і кінцевих результатів роботи, способів її оцінювання;
- включення вихованців у процес планування цілей і поточних завдань класу;
- повага, довіра, гуманне ставлення до учнів, належне заохочення й стимулювання навчальної діяльності.

Таким чином, навчальна діяльність учнів на уроках мови та читання зумовлена передусім внутрішніми мотивами, що спрямовують пізнавальну потребу дитини безпосередньо на предмет діяльності, та зовнішніми мотивами, що спонукають до самоствердження, виконання обов'язку [3, с. 154].

Смирнов В. Е. виділив такі принципи організації навчальної діяльності під час проведення уроків української мови та літературного читання:

- ставлення до дитини як до суб'єкта навчальної діяльності, формування особистісного стилю взаємин, створення позитивного емоційного фону, адже у школі дитина має відчувати себе впевнено і захищено; це стає можливим за умови формування в учнів почуття успіху;
- стимулювання джерел внутрішніх сил дитини, що породжує в ній енергію для подолання труднощів, бажання вчитися;
- створення таких умов, в яких дитина відчуває впевненість в собі і внутрішнє задоволення; вчитель повинен допомогти дитині досягти успіху в навчальній діяльності, чому сприяє створення ситуації успіху.

Використання ситуації успіху підвищує робочий тонус, збільшує продуктивність навчальної праці, а також допомагає учневі усвідомити себе повноцінною особистістю [5, с. 27 – 30].

Список використаних джерел та літератури

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении : учебн. пособие для слушателей ФПК дир. / под ред. Г. И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с. – С. 73 – 74.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 256 с.
3. Гладиш Т. Формування мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності як психолого-педагогічна проблема // Проблема підготовки сучасного вчителя. – 2012. – №6. – Ч. 1) . – С. 150 – 155.
4. Дидактика: навчальний посібник. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrreferat.com/lib/pedagog/dedaktyka/5.htm>
5. Дмитриев Ю. А. Трудовое воспитание младших школьников в современных условиях / Ю.А. Дмитриев // Школьник. – 2001. – № 8. – С. 27 – 30, 88 – 94.
6. Кушнір О. М. Дидактичні ігри у початкових класах. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school5.krivedu.com/uk/article/didaktichni-igri-u-pochatkovikh-klasakh.html>
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. – К.: Генеза, 1999. – 247 с.

Частина 3

Наукові дослідження майбутніх учителів у лінгвометодичній площині

Мацюк О.,

студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Г. В. Підлужна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Розвиток творчої діяльності молодших школярів на уроках літературного читання

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначається, що одним із завдань літературного читання є "... розвиток творчої літературної діяльності школярів" [1, с. 12]. Програма курсу "літературне читання" рекомендує молодшим школярам "... брати участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання та в позаурочний час" [2, с. 76]. Завдання змістової лінії "Розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного" найбільшою мірою можливо реалізувати під час вивчення спеціальних розділів сучасних підручників з літературного читання для кожного класу. У 2 класі – це розділ "Я хочу сказати своє слово", у 3-му – "Візьму перо і спробую", у 4-му – "У кожного є співуча пір'їнка" [6]. Отже, літературно-творча діяльність є загальноновизнаним обов'язковим компонентом системи початкового курсу мовленнєвої освіти.

Проблемі розвитку літературної діяльності молодших школярів присвячено чимало робіт науковців. Відомий вітчизняний учений-методист О. Я. Савченко вважає, що "розвиток літературних творчих здібностей учнів є складним багатоплановим процесом. Для розвитку творчості дітей треба подбати про розкріпачення дитячої фантазії і створити такі умови, щоб кожен міг сказати своє слово, – скласти свою казку, загадку, свій вірш, створити власні образи" [7, с. 110].

На думку методистів М. В. Коченгіної та Л. М. Дяченко, "поняття "літературна творчість" має широке й вузьке тлумачення. У широкому розумінні літературна творчість – це процес створення будь-якого мовленнєвого твору (усного чи писемного) відповідно до умов, мети й задуму, мовленнєвої ситуації. У цьому розумінні літературна творчість завжди присутня на уроках мови, розвитку зв'язного мовлення, читання, коли учень створює висловлювання, відповідаючи на запитання вчителя, розповідаючи про щось або спілкуючись з однолітками. У вузькому розумінні літературна творчість – це створення учнем усних і письмових текстів, які можна співвіднести з жанрами художньої літератури. При цьому формуються як мовленнєві, так і читацькі вміння дитини [3]. Отже, у сучасній методиці навчання рідної мови літературна творчість розглядається як метод розвитку зв'язного мовлення та як метод вивчення літературних творів. Хоча тема

розвитку творчої діяльності молодших школярів не є абсолютно новою в сучасній методиці навчання літературного читання, вона залишається актуальною для вчителів, особливо – початківців.

Мета статті – розглянути окремі лінгвометодичні аспекти розвитку творчої діяльності учнів початкових класів на уроках літературного читання.

З метою розвитку літературної творчості молодших школярів на уроках літературного читання вже з 1 класу доцільно використовувати *розвивальні творчі вправи*. Їх застосування не тільки залучає учнів до відтворення набутих знань, умінь і навичок, але й сприяє розвиткові пізнавальної активності, творчих здібностей та формує життєво важливі компетентності учнів. Місце розвивальних та творчих вправ у структурі уроку залежить від багатьох факторів: рівня підготовки учнів; дидактичної мети; характеру навчального матеріалу; часу, відведеного для вивчення теми.

Під час застосування таких вправ потрібно дотримуватися наступних вимог: цілеспрямованості застосування; підпорядкованості тематиці, навчально-виховній меті уроку; відповідності дитячому світогляду, віковим та індивідуальним особливостям; різноманітності форм організації навчальної праці учнів (індивідуальної, групової, колективної); нерозривного зв'язку з іншими формами, методами роботи на уроках літературного читання. Наведемо приклади розвивальних творчих вправ для використання на уроках літературного читання в 1–2 класах.

Текст-плутанка

стоГі

У таликНа либу стогі. анВо гоприщала хї маєч з рогамиип. тарСийш траб
кошаС сінпри із хукні найчик. таНалак амас лалина айч у шкича. наГар
подгосиня тпНакла!

Гості

У Наталки були гості. Вона пригощала їх чаєм з пирогами. Старший брат Сашко приніс із кухні чайник. Наталка сама налила чай у чашки. Гарна господиня Наталка!

Метаграма

Не цвірінькає – співає,
Жовто-чорне пір'я має,
З лісових густих кущів
До родини горобців
Пташка в гості прилітає,
Як харчів не вистачає.
Після "С", замість "И",
Букву "У" напишем ми,
Будем мати запашну
Червону ягідку смачну. (*Синиця – суниця*).

У 3–4 класах доцільно використати такі вправи:

Незавершене речення

Завершити речення, додавши якомога більше другорядних членів:

У лісі ростуть... Дівчинка співає... Хлопчик допомагає ...

Зліва – направо, справа – наліво

Листяне дерево – геометрична фігура. (*Бук – куб*)

Площа для сільськогосподарських робіт – домашня тварина. (*Тік – кіт*)

Злак – молочний продукт. (*Рис – сир*)

Піктограма

Учитель зачитує текст. Завдання учням – запам'ятати зміст, зобразивши кожен смисловий фрагмент у вигляді спрощеного малюнка ("піктограми"). Потім діти переказують текст, користуючись своїми "піктограмами".

Розвивальні творчі вправи можуть служити своєрідною підготовкою для більш самостійної творчої діяльності молодших школярів. Для початку можна запропонувати учням спробувати *скласти загадку*. О. Я. Савченко пропонує таку методику її складання: 1) порівняти предмет, явище з іншим, схожим за істотною ознакою (скажімо, за кольором, формою, звуком тощо); 2) включити цю ознаку в загадку так, щоб не відразу можна було здогадатися, про що чи про кого йдеться; 3) висловити загадку стисло й чітко [7, с. 59].

Складанню загадки мають передувати підготовчі вправи. Наприклад, учитель показує предмет, а діти повідомляють, на що цей предмет подібний, що їм нагадує, з чим асоціюється. Така робота виробляє в школярів образне мислення, уміння нестандартно вирішувати поставлені завдання.

Цікавою роботою для школярів є *складання сенкана*. Передусім дітям потрібно пояснити, що означає слово "сенкан". Це вірш із п'яти рядків, назва його походить від французького слова "п'ять". Під час складання такого вірша рима не обов'язкова. Основна увага звертається на зміст твору та на його форму. Методика складання сенкана така:

1. Перший рядок має містити слово, яке позначає тему (зазвичай, це іменник).
2. Другий рядок – це опис теми, який складається з двох слів (два прикметники).
3. Третій рядок називає дію, пов'язану з темою, і складається з трьох слів (це дієслово).
4. Четвертий рядок є фразою, яка складається з чотирьох слів і висловлює ставлення до теми, почуття з приводу обговорюваного.
5. Останній рядок складається з одного слова – синоніма до першого слова, в ньому висловлюється сутність теми, ніби підводиться підсумок [4, с. 197].

Зразок сенкана:

Підсніжник.

Нижній, тремтливий.

Дивує, бадьорить, надихає.

Тендітний провісник довгожданої весни.

Диво.

Спочатку учні можуть складати сенкани колективно, далі – самостійно.

Наступний вид роботи над розвитком літературно-творчої діяльності школярів – складання віршів у традиційній римованій формі. Самостійному складанню учнями віршів передують ряд підготовчих вправ: доповнення рядків такими словами, щоб рядки римувалися; складання вірша за поданим початком

та опорними словами або лише за опорними словами; колективне складання віршиків тощо.

Отже, розвиток творчої діяльності учнів початкових класів на уроках літературного читання є важливою складовою всебічного й гармонійного розвитку особистості дитини, сприяє розвитку творчої уяви, фантазії, мислення, мовлення, естетичного смаку, що є важливою складовою життєвих компетентностей.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт загальної початкової освіти // Почат. шк. – 2011. – № 7. – С. 1–17.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Освіта, 2012. – 392 с.
3. Коченгіна М. В., Дяченко Л. М. Літературна творчість як засіб особистісно орієнтованого виховання молодших школярів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://gnpu.edu.ua/files/VIDANNIY/Visnuk_7/V17_119_124.pdf.
4. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / за ред. В. І. Бондаря; упоряд. О. Я. Митник. – К. : Почат. шк., 2011. – 384 с.
5. Рондяк Л. Розвиток літературної творчості молодших школярів на уроках літературного читання / Л. Рондяк // Почат. шк. – 2015. – № 4. – С. 38–40.
6. Савченко О. Я. Літературне читання : підруч. для 3 кл. загальноосв. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2013. – 191 с.
7. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 2007. – 334 с.

Попадюк Н.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Г. В. Підлужна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Використання ТЗН для розвитку мотивації молодших школярів на уроках літературного читання

Навчити дитину читати непросто, але ще важче розвинути в неї любов до читання. Це дуже важливе завдання, тому що читання є основою розвитку й самоосвіти кожної людини. Потяг дитини до нових знань, до вивчення невідомого взаємопов'язаний з її інтересом до читання. Ставлення учня до читання з перших днів шкільного життя є показником його ставлення до всього навчального процесу. Саме тому тема нашої статті є досить актуальною, адже

педагоги повинні не просто навчити дітей читати, а розвинути інтерес, мотивувати їх до читання, використовуючи для цього різні засоби впливу.

Формування в учнів мотивації до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем сучасної школи, яку досліджували такі вчені, як Л. І. Божович, Н. Н. Власова, А. Н. Леонт'єв, Д. К. Маккеланд, А. К. Маркова, Г. Олпортта ін. Ця проблема є актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології та педагогіці.

Мета статті – розкрити окремі лінгвометодичні аспекти розвитку мотивації молодших школярів на уроках літературного читання шляхом використання технічних засобів навчання.

Позитивні результати будь-якої діяльності залежать не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто від прагнень самостверджуватися, досягати високих результатів. Чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників спонукають дитину до діяльності, тим більших результатів вона може досягти.

Учитель не може лише констатувати, що учень не хоче вчитися. Він повинен з'ясувати причини, чому в дитини відсутній інтерес до знань, які сторони мотивації в неї не сформовані і що потрібно зробити для того, щоб вирішити цю проблему, як організувати навчальну діяльність.

Мотивація – це один із найважливіших факторів поряд зі здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у діяльності. Це сукупність спонукальних факторів, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість. Продуктивність діяльності, її процес і результат визначаються, по-перше, спрямованістю мотивів і змістом, по-друге, силою, активністю мотивів. Мотив – це реальне спонукання, яке змушує людину діяти у певній життєвій ситуації, за певних умов.

На уроках читання вчителі стикаються з проблемою різнорівневого засвоєння учнями навчального матеріалу при достатньому рівні розвитку інтелектуальних здібностей кожного. У багатьох випадках причина криється в рівні сформованості навчальної мотивації, усвідомленні цінності читання.

Факторами, що стимулюють або стримують розвиток мотивації читання, є:

- суб'єктні особливості учня та вчителя;
- приклад дорослих;
- книжкове оточення дитини;
- рівень розвитку читацьких умінь;
- застосування методів роботи з книгою;
- завищений інтерес до сучасних аудіовізуальних ЗМІ.

Якщо говорити про уроки літературного читання, то частина першокласників приходить до школи, уже вмюючи читати, інші – ледь з'єднують букви в склади. Роль учителя на цьому етапі є вирішальною. На сьогодні характер дитячого читання стає більш функціональним, прагматичним. Тому викликати й утримати бажання читати можливо тільки стимулюючим навчанням, коли вчитель враховує вікові та психологічні особливості школярів, коли існує співпраця "учитель – учень".

Мотивації на уроках літературного читання сприяють завдання творчого характеру. Творчість – це процес створення суб'єктивно нового, заснованого на здатності породжувати оригінальні ідеї та використовувати нестандартні способи діяльності. Творчий потенціал закладений у дитині з народження й розвивається в міру її розвитку. обов'язковою складовою системи початкової літературної освіти молодшого школяра є творча діяльність [1, с. 76]. Вона передбачає роботу як з урахуванням прочитаного, так і власне авторську творчість. Для творчої діяльності школяра зазвичай рекомендуються такі прийоми, як читання за ролями, творчий переказ, графічне й словесне малювання, пантоміма, читання з елементами інсценізації тощо.

Уроки з використанням технічних засобів навчання характерні для сьогодення школи. Від їх якості залежить міцність знань, адже такі уроки найбільш насичені в навчально-інформаційному та емоційному плані. Використання ТЗН на уроках літературного читання сприяє розвитку в учнів інтересу до навчальної діяльності. ТЗН можна використовувати на різних етапах уроку. Наведемо приклади їх застосування.

ТЗН на етапі перевірки знань. У процесі опитування є можливість використати відео, презентацію, звукозапис з метою з'ясування знань учнів. Така перевірка більш дієва, ніж звичайний переказ параграфу з підручника. Перевірка знань учнів, яка організована за допомогою технічних засобів, дає часом несподівані, але дуже цікаві результати.

ТЗН на етапі викладу нових знань. Необхідно пам'ятати про психологічний принцип. Сприйняття будь-якої навчальної інформації, будь-якого навчального посібника обов'язково пов'язане з досвідом учнів, з їх знаннями та кругозором. Як відбуватиметься засвоєння нового матеріалу залежить значною мірою від зацікавленості учнів, від їх готовності до самостійної роботи. Тому необхідно чітко сформулювати мету перегляду фрагмента фільму, прослуховування звукозапису та ін.

ТЗН на етапі закріплення знань. Учитель має забезпечити стійкість та міцність знань. Фізіологи стверджують, що в основі наших знань лежать тимчасові зв'язки, які з'являються в корі головного мозку. Отримані зв'язки швидко згасають, якщо їх не закріплювати та не підсилювати. Наука довела, що в процесі закріплення зв'язків (тобто зміцнення знань) надзвичайне значення має наочність. Ось чому дуже важливо організувати роботу в класі після використання ТЗН, зуміти – хоча б в уяві учнів – ще раз відновити побачене чи почуте, оживити образи.

Загалом під час використання ТЗН на уроках літературного читання створюються умови для розвитку й удосконалення різних форм мовленнєвої діяльності учнів: рецептивної, пов'язаної з первинним ознайомленням з текстом, з екранною чи звуковою наочністю та їх безпосереднім сприйманням; репродуктивної, пов'язаної з переказом їх змісту, з осмисленням композиційно-сюжетних елементів; продуктивної, яка базується на поглибленому вивченні тексту й змісту екранної та звукової інформації, пов'язаної з узагальненнями й висновками, з набуттям умінь і навичок, визначених програмою з мови.

Отже, проблема формування й розвитку мотивації молодших школярів з використанням ТЗН на сьогодні є актуальною, оскільки високий розвиток мотивації учнів до читання забезпечує успіх у подальшому оволодінні знаннями, у всебічному розвитку дитини. Проте формуванню й розвитку мотивації молодших школярів перешкоджає існуючий у багатьох школах стандартний, типовий підхід до організації уроків літературного читання, недостатня кількість належних наукових розробок з даної проблеми, відсутність впливу батьків на формування мотивації до читання тощо. Це значить, що розглянута нами проблема потребує подальшого дослідження й вирішення.

Список використаних джерел та літератури

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К. : Освіта, 2013. – С. 5–61.
2. Стадник Л. Формування і розвиток мотивації на уроках читання /Л. Стадник // Методика навчання. – 2014. – № 1. – С. 19–22.
3. Бабійчук Т. Використання звуко- та відеозаписів на уроках української мови / Т. Бабійчук // Укр. мова та л-ра в загальноосвітній шк. – 2004. – № 7. – С. 50–54.

Пейс А.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Г. В. Підлужна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Формування патріотизму в молодших школярів на уроках літературного читання

У державній національній програмі "Освіта" ("Україна ХХІ століття") одним із пріоритетних напрямів реформування навчально-виховного процесу визначено утвердження принципів загальнолюдської моралі, правди, справедливості, патріотизму, добра, краси, працелюбності, інших добродітностей [1, с. 1]. Такі принципи завжди були притаманні українському народу, на них базується вся система його національно-культурних цінностей.

Виховання нового покоління на основі зазначених цінностей стало вкрай актуальним завданням особливо зараз, коли наша країна переживає важкий період соціальних потрясінь. Трагічні події, які відбуваються на сході нашої держави, не залишають байдужими нікого. У цей час батькам і педагогам необхідно переглянути систему цінностей, яку формуємо в дітей, і надати перевагу духовному й моральному над матеріальним та егоїстичним. У тяжкий час випробувань учителям необхідно вдосконалювати національно-патріотичне виховання, плекати в юного покоління любов до свого рідного краю, до всієї

великої багатонаціональної України. Велика роль у цьому належить початковій ланці школи, адже виховання патріота починається з дошкільного та молодшого шкільного віку.

Прогресивні представники українського народу. Г. Ващенко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. підкреслювали, що на формування особистості дитини надзвичайно великим є вплив національно-культурних традицій народу. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки окремі аспекти патріотичного виховання учнів загальноосвітньої школи розглядались у дослідженнях А. Бойко, Р. Дзвінки, О. Дубасенюк, П. Ігнатенко, В. Кузя, Ю. Руденко, М. Стельмаховича, В. Струманського, В. Попружного та ін. Однак проблема національно-патріотичного виховання молодших школярів засобами художньої літератури залишається малодослідженою, а відтак – актуальною. Звідси мета нашої статті – розглянути окремі лінгвометодичні аспекти виховного впливу художнього слова на виховання патріотичних почуттів у молодших школярів на уроках літературного читання.

Патріотичне почуття за своєю природою є інтегрованим, оскільки об'єднує в собі всі сторони розвитку особистості: моральну, трудову, розумову, естетичну, фізичну. Воно формується поступово під впливом навколишнього середовища та інших виховних чинників. Аналіз науково-методичної літератури та передовий педагогічний досвід свідчить, що патріотичне виховання молодших школярів буде ефективним за умов, коли:

- систематично впливати на почуття, переконання вихованців у процесі навчально-виховної діяльності;
- не нав'язувати патріотичні погляди ззовні насильно (дитина повинна прийняти їх добровільно, за власною волею та бажанням);
- залучати до участі у виховній роботі школи батьків, громадськість, ветеранів війни та праці тощо;
- систематично використовувати елементи народної педагогіки, традиції національного виховання.

Література є одним із активних чинників виховання особистості. Сучасний урок літературного читання має надзвичайно високу не лише пізнавальну, але й виховну цінність: прищеплення почуття любові до рідної мови й літератури, осмислення загальнолюдських цінностей, виховання особистості з високим почуттям патріотизму та ін.

Надзвичайно багатим і невичерпним джерелом виховання є український фольклор. Його багатофункціональність та висока емоційність не лише розважають учнів, але й задовольняють їх допитливість, естетичні потреби, творче мислення, підводять до усвідомлення життєвих цінностей та пріоритетів. Невичерпним джерелом патріотичного виховання молодших школярів залишаються казки.

Казка – це один з найулюбленіших жанрів для дітей. В. О. Сухомлинський писав: "Казка – благородне й нічим незамінне джерело виховання любові до Батьківщини. Патріотична ідея казки – в глибині її змісту, створені народом казкові образи, що живуть тисячоліття, доносять до серця і розуму дитини

могутній творчий дух трудового народу, його погляди на життя, ідеали, прагнення. Казка виховує любов до рідної землі вже тому, що вона – творіння народу" [4, с. 4]. Учнів приваблює фантастика казок, напруженість їх сюжету, таємничість. У початковій школі на уроках літературного читання за допомогою казок дітям прищеплюють любов до рідної мови, до рідної землі та до своєї Батьківщини. Вони широко використовуються у вихованні дитини, адже їх зміст викладений у цікавій і доступній формі. У казках існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчинків яких легко розуміється дітьми та дає змогу визначити моральні якості кожної дійової особи. Це полегшує правильну оцінку дітьми вчинків дійових осіб і спонукає самостійно зробити висновки. У казках з чарівним підґрунтям головними героями зображають чоловіків, адже саме вони уособлюють мужність, силу, сміливість та відданість своїй Батьківщині. У казках певна моральна теза подається в ненав'язливій формі для того, щоб діти самі могли зробити висновки стосовно тих чи інших вчинків персонажів. У цьому і є особливість значного впливу казок на формування дитячого світогляду.

Особливу увагу варто звернути на формування національної свідомості через казки В. Сухомлинського, кожна з яких невіддільна від краси, сприяє розвиткові естетичних почуттів, у кожній – приклади благородства, чуйності, любові й доброти. Завдяки чудовим казкам В. Сухомлинського діти пізнають світ не тільки розумом, а й серцем. Образи казок видатного педагога благотворно формують і національну свідомість молодших школярів.

Читання оповідань і віршів про духовний світ людини, її відданість Батьківщині покликане збудити в школярів гордість за людину праці, колективіста, інтернаціоналіста, борця за світ без експлуатації, без війн, за щастя всіх народів світу. Сьогодні також надає нам безліч прикладів мужності українців, які стали на захист Батьківщини, часто ціною власного життя доводячи вірність своєму народові, продовжуючи боротися за мир і спокій у рідній державі. Про це варто обов'язково говорити з дітьми під час аналізу художніх творів.

Важливу роль у формуванні майбутнього патріота також відіграють легенди. Вони є подібні до казок, але, на відміну від них, описують лише один епізод. Легенди допомагають дітям уявити та зрозуміти грань між добром і злом, вчать розвивати в собі протистояння неправді тощо.

Дієвим засобом формування патріотизму є народні прислів'я. Ще в глибоку давнину прислів'я та приказки відігравали важливу виховну роль. У них акумулювалася мудрість народу, його багатовіковий досвід, думи й сподівання. Ці жанри сприяють патріотичному вихованню, бо підносять такі якості, як чесність, правдивість та відданість. Діти часто чують їх від дорослих і легко запам'ятовують. Безпосереднє засвоєння прислів'їв і приказок на уроках літературного читання має велике виховне значення, бо допомагає дитині подивитися на історію рідного краю очима предків та висловитися влучним словом, як це колись робили вони.

Цікавими зразками фольклору є епізоди українських обрядів, народні ігри, які також мають важливе педагогічне значення, оскільки становлять

велику цінність для виховання патріотизму в молодших школярів. Різноманітні сюжетно-рольові ігри виражають зв'язок дитини із суспільством, що сприяє вихованню особистого ставлення до явищ суспільного життя. Саме завдяки таким іграм дитина відтворює різноманітні форми людської діяльності, взаємостосунки, почуття, мову тощо.

Ефективність патріотичного виховання на уроках літературного читання значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації. Крім традиційних методів і прийомів навчання, пріоритетна роль належить активним та інтерактивним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії. За таких умов діти взаємодіють у парах, групах, вчать критично мислити, бути толерантними в спілкуванні.

Отже, урок літературного читання потрібно спланувати так, щоб навчальний матеріал свідомо засвоювався школярами й при цьому закладалися основи патріотичної свідомості, громадянської компетентності. Зауважимо, що роботу на уроках надзвичайно важливо поєднувати з позаурочними та позашкільними заходами патріотичного спрямування. Зустрічі із учасниками бойових дій та волонтерами; проекти, під час яких діти збирають інформацію про воїнів з рідного міста, які стали на захист Батьківщини; написання листів до воїнів; відвідування військовослужбовців, які отримали поранення під час виконання бойових завдань; концерти для поранених; різноманітні акції, під час яких діти збирають речі для родин, переселених із зони АТО; відвідування військових частин; екскурсії до музеїв бойової слави; покладання квітів до монументів та пам'ятників воїнам-захисникам Батьківщини минулих років та сьогодення – такими можуть бути напрямки роботи з цілим класом, з групами дітей та окремими школярами.

Список використаних джерел та літератури

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http : // www.uazakon.com / documents / date_5x / pg_irwjos / index.htm](http://www.uazakon.com/documents/date_5x/pg_irwjos/index.htm).
2. Гуменникова Т. Р. Українські національні традиції як засіб формування першооснов моральної культури // Почат. шк. – 1996. – № 11. – С. 38–40.
3. Матящук В. П. Сучасне патріотичне виховання в школах України / В. Матящук. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 384 с.
4. Сухомлинський В. О. Педагогічний світ казки // Освіта. – 2000. – 16–23 лютого. – С. 4.
5. Ткаченко Г. В. О. Сухомлинський про виховання любові до рідного слова // Укр. мова і л-ра в шк. – 1999. – № 4. – С. 17–19.

Михалюк Н.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – І. В. Голубовська,
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Вивчення міфології на уроках літературного читання в початковій школі

Як відомо, міфологія виникла ще в дописемний період життя людства. У цьому прадавньому фольклорному набутку відобразилися уявлення наших пращурів про світобудову, про походження всього суцього на землі, про надприродні сили. За твердженням Ірини Матяш, "через міф робилася спроба пояснити оточуючий світ, природу і знання про неї, найдавніші вірування, основи народної філософії і моральні правила племені" [2, с. 4]. З плином часу міфи, втративши сакральне значення, перейшли до загальнокультурної спадщини людства. Мета нашої статті: визначити, яким чином вивчення міфології може сприяти лінгвокультурному становленню учнів на уроках літературного читання в четвертому класі.

Відповідно до чинної програми з літературного читання, учням 4 класу пропонуються для вивчення міфи про створення світу й людей [Див.1]. У підручнику "Літературне читання" (4 кл.) Олександри Савченко [3, с. 24–35] вивченню прадавнього фольклорного епосу присвячено розділ "Що було на початку світу". Зокрема, учні мають можливість ознайомитися з єгипетською, слов'янською та давньогрецькою міфологією. Надалі ми аналізуватимемо навчальний матеріал, представлений у названому підручнику.

Розділ "Що було на початку світу" розпочинається зі вступу, де на доступному для четвертокласників рівні дається визначення терміну "міф", а також здійснюється екскурс в історію. Авторка наголошує на тому, що з прадавніх часів наші предки прагнули зрозуміти, як виникли земля, небо, вода, хто створив людей, тварин, рослини. Наші пращури склали розповіді про незбагнений світ богів, духів, від котрих залежало їхнє життя. Згодом ці стародавні оповіді, що передавалися з вуст в уста, стали називати міфами. З часом їх записали й зібрали разом як твори усної народної творчості. Окрім того, О. Савченко звертає увагу маленьких читачів на змістову подібність міфів у різних народів, а саме: розповіді про богів, духів, про створення світу, про героїчні подвиги, про виникнення ремесел, міст [3, с. 24].

Безпосереднє знайомство з міфологією відбувається під час опрацювання давньоєгипетського космогонічного тексту "Створення світу". Тут діти можуть дізнатися про найпоширеніші версії походження світу: перша історія – про бога Нуна, з якого вийшли інші боги, творці землі, неба, тварин та рослин. Друга – про пагорб та квітку лотоса, в котрій було сховане малятко, здатне випромінювати яскраве сяйво. Це незвичайне дитя освітило Всесвіт. У третій історії ідеться про птаха Гоготуна, з яйця якого вийшло сонце.

На перший погляд, згадані міфи різняться між собою. Однак їх поєднує сонце, бо творцем світу давні єгиптяни вважали Ра – бога цього світила. Єгиптяни возвеличували сонце, наділяючи божественною силою та поклоняючись йому, адже сонце – це світло, яке дає життя, і без нього буде лише хаос та темрява. Таке уявлення спиралося на реальне підґрунтя: єгипетський народ здавна жив у пустелі, де від сонця залежало абсолютно все. Не маючи достатніх наукових знань, неминучі природні катаклізми люди вважали волею або немилістю богів. На нашу думку, на уроці четвертокласникам можна показати зображення пірамід, давніх малюнків на стінах, ознайомити школярів із багатющою культурою єгиптян. Усе це сприятиме розвитку кругозору учнів, вихованню поваги до інших народів, інтересу до їх культурного надбання.

Особливе значення для становлення й розвитку світової цивілізації мають міфи Стародавньої Греції, які неабияк вплинули на культуру всього людства. Дивовижні історії з життя античних богів та героїв дійшли до нас крізь тисячоліття. Деякі міфи об'єднуються в цикли (наприклад, про Одисея, Тезея, Геракла, Ясона), інші існують більш відокремлено.

У підручнику Олександри Савченко представлено широко відомий давньогрецький міф "Дедал та Ікар" (у викладі Катерини Гловацької). Тут подається історія життя знаного афінського митця Дедала. У творі порушується актуальна в усі часи проблема особистої свободи та любові до Батьківщини. Діти мають усвідомити, що без свого коріння, без материзни людина не може існувати. Хоча несправедливо звинувачений Дедал і залишив рідну Грецію, однак туга за рідною домівкою повсякчас краjala йому серце. І задля здійснення своєї мрії винахідник ладен був зробити неможливе: він спромігся-таки піднятися в небо на крилах своєї любові.

Окрім патріотичної тематики, у творі підноситься істинна батьківська любов. Дедал піклується про свого єдиного сина, навчає хлопця всього, що знає та вміє. І смерть Ікара стає для його тата страшним потрясінням. Образ юного мрійника, який попри батькові перестороги відчайдушно полинув до самого сонця, ось уже не одне тисячоліття є символом відважних героїв, що задля чогось нового, неймовірного, незбагненого готові віддати найдорожче. Однак у початковій школі, на нашу думку, все-таки варто наголосити на трагічному життєвому фіналі Ікара, адже хлопець загинув, ігноруючи мудрі батькові настанови.

Четвертокласники можуть ознайомитися і з слов'янською міфологічною спадщиною. У підручнику представлений етіологічний текст "Гнів Перуна" [3, с. 33–34] (переказ Сергія Плачинди). Фольклорний твір розповідає про появу на світ ластівки. Взагалі, ця тендітна пташка завжди супроводжувала людину, з нею пов'язано багато прислів'їв, приказок, прикмет. Вважається, що саме ластівка віщує про прихід весни; ця пташечка звиває гніздечко тільки під стріхою хорошої людини тощо.

В аналізованому творі ластівка постає ще й символом вірності, кохання й відваги, адже у пташку перевтілилась щиро закохана жінка, безмежно віддана своєму обранцеві. Головними героями міфу стали мисливець та його дружина –

вірна супутниця й берегиня роду: "Жінка була обачнішою, ніж він, і не раз рятувала Мисливця, коли він, людина одчайдушної хоробрості, потрапляв у небезпеку" [2, с. 33]. Хвилюючись за свого коханого, дружина порушує заборону, самовільно рушає до Перунової пущі й отримає неминуче покарання. Та навіть грізного бога грому і блискавки зворушила любов смертних, і суворий Перун дозволив подружжю залишитися пташиною парою. "Відтоді вони ліплять свої гнізда на людських оселях і щось завжди шебечуть людям, ніби хочуть сказати: "Ми ж ваші родичі... Не забувайте цього! Ми колись теж людьми біли..." [2, с. 34].

Отже, на уроках вивчення міфології четвертокласники можуть дізнатися про звичаї, обряди і традиції наших пращурів, ознайомитися з їх уявленнями про оточуючий світ. Окрім того, потужний етичний, виховний та естетичний потенціал, закладений у світовій міфології, сприятиме формуванню в школярів позитивного ставлення до інших народів та до їх культури, а також підвищенню в дітей загальнокультурного рівня.

Список використаних джерел та літератури

1. Літературне читання : навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 – 4 класи / О. Я. Савченко, В. О. Мартиненко, В. О. Науменко, Н. М. Колеснікова, Л. І. Лаптева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/doc/files/news/87/8793/02-lit-chit.pdf>
2. Матяш І. Міф ; казка : малі епічні жанри / І. Матяш. – К., 1996. – 74 с.
3. Савченко О. Я. Літературне читання : підручник для 4 класу загальноосвіт. навч. закладів / О. Савченко. – К. : Основи, 2015. – 192 с.

Сетнік В.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Г. В. Підлужна,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Діалогічні методи навчання на уроках української мови в початкових класах

У період реформування початкової школи, оновлення змісту освіти відповідно до Закону України "Про загальну середню освіту" та Державного стандарту початкової загальної освіти відбувається переорієнтація процесу навчання української мови на розвиток мовленнєвої особистості молодшого школяра, формування його комунікативної компетентності [1, с. 1–2].

Говоріння як вид мовленнєвої діяльності функціонує у двох формах – діалогічній і монологічній. Для правильної організації навчального процесу необхідно враховувати їх взаємозалежність. Відомо, що обидві форми мовлення мають неоднакове поширення. Діалогічне мовлення значно переважає, адже

люди користуються діалогом на рівні побутового й громадського повсякденного спілкування (у сім'ї, на роботі, в магазині, на вулиці тощо). Отже, діалог є домінуючою формою мовлення, і тому в практиці навчання української мови в початкових класах він має займати належне місце.

Серед вітчизняних методистів проблемою методів навчання рідної мови в початковій школі займалися Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, А. С. Зимульдінова, М. М. Проць та ін. Зокрема, М. С. Вашуленко пропонує на уроках української мови використовувати такі методи роботи над словом, як спостереження, аналіз, порівняння, творчі вправи та завдання. А. С. Зимульдінова та М. М. Проць теж наводять ряд методів і прийомів роботи над фонетикою, лексикою та граматику в початкових класах, які спрямовані на засвоєння учнями мовних знань та формування мовних і мовленнєвих умінь. Загалом аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що попри значну кількість робіт, присвячених добору й характеристиці методів навчання молодших школярів рідної мови, проблема дослідження діалогічних методів залишається актуальною. Саме тому метою нашої статті є розкриття окремих лінгвометодичних аспектів використання діалогічних методів навчання на уроках української мови в початкових класах.

Діалогічні методи навчання – це методи взаємодії вчителя й учнів, учнів між собою, під час якої вони одержують мовні знання та в них формуються мовленнєві вміння. Реалізація зазначеного відбувається за таких обставин: створення умов для активного навчання учнів; використання творчого потенціалу вчителя й учнів; наявність потреби особистісного розвитку в школярів; орієнтування педагога на співпрацю та вияв зацікавленості в інтелектуальному й творчому зростанні учнів [5, с. 30].

До методів діалогічної взаємодії належать: діалог, пізнавальні ігри-змагання, евристична бесіда, моделювання проблемних та мовленнєвих ситуацій, навчальна дискусія тощо.

Провідним діалогічним методом на уроках української мови є *діалог у навчанні*, спілкування, обмін думками. Діалог у навчанні – це форма педагогічної взаємодії в умовах навчальної ситуації, під час якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини [4, с. 96].

На уроці в початкових класах найпоширенішою структурною схемою діалогу є сполучення двох реплік: запитання та відповіді. Але ця діалогічна єдність не тільки не вичерпує різноманітності будови діалогу, але й не є головною з його форм. Структура природного повсякденного мовлення різноманітна й передбачає широку палітру логічних зв'язків між двома репліками. Наведемо приклади найпоширеніших їх варіантів (за С. Дубовик): повідомлення – доповнення (уточнення); повідомлення – підтвердження (заперечення); повідомлення – застереження; повідомлення – прохання; запит інформації – задоволення запиту; запит інформації – контрзапитання; прохання – згода (незгода); наказ – уточнення (згода, незгода) тощо [3, с. 19].

Навчання мови в 1–4 класах не ставить за мету засвоєння всіх логічних зв'язків, можливих у діалогічному мовленні. У центрі уваги вчителя мають бути

хоча б найхарактерніші з них. На уроках української мови можна організувати *діалог проблемного характеру* на основі вивченого мовного матеріалу для його закріплення. Наприклад, першокласникам доцільно запропонувати наступні проблемні запитання:

- Поясніть, чим відрізняються голосні звуки від приголосних? Букви від звуків?
- Чим різняться між собою слова: кит – кіт, рис – сир, ліс – лис, коса – коза?
- Назвіть букви, якими позначаються звуки в слові "ящірка". У чому особливість букв **я** та **щ** в цьому слові?
- Доберіть слова до тем: "Фрукти", "Овочі", "Тварини", "Квіти". Поясніть, як ви міркували.

З другокласниками під час вивчення теми "Корінь слова. Спільнокореневі слова" можна організувати діалог проблемного характеру на зразок:

- Доведіть, чи належать подані слова до спільнокореневих: *ніс, нести, носити, носій, ніс, носик, носатий, носова*.
- Розглянемо ситуацію "Родичі". Вийшли прогулятися гусак, гуска й маленькі гусенята. Коли вони підійшли до дерева, то побачили, що там повзе гусінь. Гуси зупинилися, привіталися й назвали себе. Потім запитали: "Хто ти?" У відповідь почули: " Я гусінь, ваша тітка". Чи права гусінь? Доведіть свою думку.

Під час діалогу школярі разом з учителем спостерігають, розпізнають, аналізують, порівнюють та узагальнюють мовні явища, застосовують правила та визначення.

Евристична бесіда – це форма навчання, за якої учитель не повідомляє учням готові знання, а вмiло поставленими запитаннями спонукає їх самих на основі власних уявлень, спостережень, життєвого досвіду приходити до нових понять і правил [2, с. 108–109]. Наприклад, під час вивчення частин мови в 4 класі можна провести евристичну бесіду на основі знань, отриманих у 2–3 класах:

- Поясніть, чому слова діляться на частини мови. На чому ґрунтуються ваші докази?
- Доведіть, що іменники, прикметники та дієслова – це частини мови. Використайте визначення цих частин мови.
- Висловіть свою думку, поясніть, які слова належать до самостійних частин мови.
- Зробіть висновок, починаючи зі слів: таким чином, отож, отже ...

До інших діалогічних методів належить *пізнавальна гра-змагання*. На уроках української мови в початкових класах доцільно проводити такі ігри з мовними завданнями, як "Брейн-ринг", "Ерудит", "Перший мільйон" тощо. Під час гри "Ерудит" перемагає той учасник, який першим правильно виконає всі завдання. Завдання для третьокласників, наприклад, можуть бути такими:

- Запишіть речення, підкресліть головні члени. Над кожним іменником напишіть рід і число.

– До поданих слів доберіть слова, близькі за значенням. Як ці слова називаються?

– Запишіть якомога більше слів, що означають кольори та їх відтінки. Складіть речення, використовуючи деякі з цих слів.

– До поданих словосполучень доберіть протилежні за значенням і запишіть.

Ще одним діалогічним методом є *навчальна дискусія*. Вона передбачає співпрацю вчителя зі школярами, у ній можуть висловитися всі учасники, які беруть участь у спільній діяльності. Навчальна дискусія створює оптимальні умови для збагачення учнів необхідною інформацією, запобігає можливим помилковим тлумаченням, навчає аргументувати, доводити власну думку, критично ставитись до чужих і власних суджень, сприяє створенню атмосфери доброзичливості, поваги до думок інших [5, с. 32].

Для створення навчальної дискусії школярам пропонуються запитання або завдання проблемного характеру. Наприклад, під час вивчення теми "Головні члени речення" (3 клас), школярам доречно запропонувати такі завдання й запитання:

– Прочитайте речення: *Соловейко співає навесні. Навесні соловейко – чудовий співак.*

– Яку інформацію про соловейка ви одержали з першого речення? Яку – з другого? Визначте підмет і присудок в обох реченнях. Чи не потрапили ви в "пастку"?

– Доведіть, що в реченні від одного слова до іншого можна поставити запитання. Чому це можливо? (Бо в реченні слова об'єднані за змістом).

Отже, діалогічні методи навчання, запропоновані вище, спрямовують роботу вчителя початкових класів на формування діалогічного мовлення молодших школярів, допомагають активізувати мовленнєвий розвиток молодших школярів загалом. Крім цього, розглянуті методи позитивно впливають на розвиток логічного мислення, пам'яті, активізують творчі сили учнів, розвивають інтерес до вивчення.

Список використаних джерел та літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 276 с.
3. Дубовик С. Розвиток діалогічного мовлення школярів на уроках української мови / С. Дубовик // Почат. шк. – 2007. – № 7. – С. 19–22.
4. Зимульдінова А. Діалог як форма усного мовлення учнів початкових класів / А. Зимульдінова, Г. Філь // Почат. шк. – 2014. – № 3. – С. 37–39.
5. Охріменко Л. Діалогічні методи навчання на уроках української мови в початкових класах / Л. Охріменко // Почат. шк. – 2015. – № 1. – С. 29–33.

Курильчук Н.,
студентка ВКНЗ "Коростишівський
педагогічний коледж імені І.Я.Франка"

Власномовні українські терміни в педагогічній термінології

Погляд на українську педагогічну термінологію як на відкриту систему, що постійно еволюціонує і розширює свій функціональний статус, ґрунтується на усвідомленні того, що її розвиток завжди детермінувався запитами національного життя українців, станом європейської науки, від якої Україна ніколи не була відірваною, ізольованою.

Історія виховання у східних слов'ян сягає у глибоку давнину, у часи відокремлення слов'янської мовної сім'ї від загального індоєвропейського масиву. Педагогічна лексика тоді, звичайно, не виділялась як самостійна спеціальна галузь словникового фонду: вона органічно формувалась із понять, пов'язаних з називанням основних життєвих процесів, що свідчить про первинність форм активної практичної діяльності від відповідних понять і термінів.

Педагогічна термінологія історично створювалась на основі власного мовного матеріалу, мовного запасу і за рахунок запозичень із різних мов. Іншомовний шар педагогічної лексики, особливо інтернаціональна педагогічна термінологія, тобто її питома частина, відображає те спільне, що систематично об'єднує кожну із окремих національних терміносистем [4].

Переважно національний характер української педагогічної терміносистеми полягає не тільки у власне кількісному вияві питомих українських і, ширше, східнослов'янських, почасти й слов'янських, елементів, а й у тому, що споконвічно україномовні педагогізми охоплюють базові поняття педагогічної сфери життя, зокрема, такі, як *навчання, виховання, освіта, навчитель, учитель, викладач, освітянин, учень, молоде покоління, ВНЗ, середня школа*. Та й сам педагогізм *школа*, будучи історично прадавнім (засвоєний із старогрецької мови), такою мірою українізувався, що його іншомовність зовсім не відчувається, встановлюється лише лінгвістичним аналізом. Ще більшою мірою це стосується похідних лексем типу *школяр, шкільний* та інших.

За походженням терміни поділяються на такі групи.

Першу групу, основну, становлять терміни, що виникли на власному ґрунті: *іменник, прискорення, перебудова, тиск, наклад, давній, усупільнювати* і подібні.

Педагогічні явища як форми активної практичної діяльності існували до того, як виникли науково-педагогічні поняття і відповідні терміни. Педагогічні найменування у точному розумінні цього слова створюються у Давній Русі разом з появою шкільного навчання.

Дослідження пам'яток показує, що давньоруська мова дуже добре зберегла успадковані з праслов'янської мови назви багатьох понять, пов'язаних з мисленням, мовленням людини, показом її рис характеру, нахилів та

уподобань, тобто тих понять, які характеризують внутрішній світ людини. Ці лексеми становлять основу педагогічної лексики української мови, оскільки саме вони стали основою для багатьох сучасних педагогічних словосполучень і термінів. Наприклад: *розумь* (у пам'ятках часто фіксується старослов'янська форма *разумь*), *розумьный*, *умьный*, *моудрый*, *умьти*, *розумьти*, *мыслити*, *думати*, *вьдати*, *вьсти*, *знати*, *памать*, *гръхь* "помилка" (значення "гріх" з'являється після прийняття християнства), *истина*, *вьра* тощо [5].

Більшість педагогічних лексем ще у давньоруській мові відзначалися полісемічністю і здатністю вступати у синонімічні відношення. Так, лексема "слово" поруч із основним – "звукове вираження поняття" – виступала із значенням "розповідь", "порада", "наказ", "назва літературного жанру" та ін.

Давньоруські пам'ятки фіксують велику кількість лексем, пов'язаних з освітою і навчанням: *учитися*, *ученьє* (під впливом церковнослов'янської мови цей іменник набуває і значення "віровчення, догмати релігії"), *ученьє книжьное* "навчання грамоти", *учитель*, *ученикъ*, *невьжа*, *невьголось* "невіглас", *писати* (*пьсати*), *азьбуки* (цей термін є давньоруською калькою грецького слова *алфавіт*, тобто утворений від сполучення перших двох літер алфавіту *азь* і *буки*), *чърнило*, *писало* тощо.

Із запровадженням християнства на Русі історія педагогіки пов'язує терміни *богословська освіта*, *монастирські школи*, *аскетичне виховання*. Починаючи з кінця XI – початку XII ст., у пам'ятках давньоруської писемності з'являється поняття "навчання грамоти", під яким розуміли навчання дітей читання, письма, лічби й хорового співу. За обсягом знань "навчання грамоти" було рівнозначне елементарній початковій освіті, тому в історії педагогіки для цього періоду вживається термін *школи грамоти*. Навчання у таких школах починалося з вивчення *буквиці* (так називали азбуку). Основними методами і прийомами навчання в історії педагогіки для цього періоду є такі: *букво-складовий метод навчання*, *хорове повторення букв за вчителем*, *самостійне вивчення азбуки*, *читання акровіршів*, *зазубрювання текстів*, *демонстрація і розгляд ікон* (звичай приносити до школи ікони був заборонений лише в кінці XVI ст.), *лічба за допомогою великого пальця і суглобів інших пальців*, *хоровий спів* тощо.

У давньоруський період існували також різні форми опіки і виховання дітей – індивідуальна та громадська опіка. Обов'язки опікуна і його педагогічні функції визначались словом *печаловаться*, що означало "турбуватися про сиріт, як про рідних дітей". Слово *печальник* означало "наставник, благодійник, виконуючий обов'язки батька" [3].

Дослідження давньоруської лексики показало, що праслов'янські слова утворюють абсолютну більшість складових елементів багатьох тематичних груп давньоруської мови, які входять до складу педагогічної лексики. У пам'ятках також чітко простежуються спільнослов'янські лексичні новотвори, які виникли в результаті афіксальної і семантичної деривації.

Внаслідок міжмовних контактів, культурних і політичних зв'язків з іншими країнами (особливо з Візантією) давньоруська мова засвоїла певну кількість лексем з інших мов. Серед педагогічної лексики найпомітнішими є

запозичення із старослов'янської мови, яка поруч із давньоруською в X–XIII ст. була літературною мовою Русі, а також із грецької мови.

Пам'ятки писемності XIV–XV ст. дають досить повне уявлення про склад педагогічної лексики староукраїнської мови на початковому етапі її самостійного розвитку [4, с. 7]. Процес дальшого становлення педагогічної лексики здійснювався на основі давньоруського мовного фонду. Поряд із семантично спеціалізованими лексичними одиницями, що функціонували уже в давньоруській мові (*знати, мыслити, писати, розумѣти* та ін.), засвідчуються похідні від них лексеми на позначення понять, пов'язаних з освітою і вихованням. Більшості зафіксованих у пам'ятках педагогічних лексем була властива полісемія (особливо для тих, що виражали абстрактні поняття). Частина успадкованих з давньоруської мови слів виступає з новими значеннями. Іншомовні запозичення виявляються у цій групі лексики незначною мірою. Як правило, це поодинокі грецизми та латинізми, запозичені переважно ще в давньоруський період, а також слова старослов'янського, польського та чеського походження. Наприклад: грец. *дидаскалія* "церковна школа", *даскал* "дяк, учитель", *грамота, граматика, философъ*, лат. *школа*.

Протягом XVI – XVIII ст. відбувається процес дальшого збагачення і стабілізації педагогічної лексики української мови. Це пов'язується насамперед з діяльністю братських шкіл і Київської колегії, популяризацією нових педагогічних ідей і позитивного педагогічного досвіду, зокрема прогресивних поглядів Яна Амоса Коменського.

Розвиток лексики, пов'язаної з навчанням і вихованням, відзначається в період XVI – XVIII ст. рядом історичних особливостей. У межах основних семантичних полів значно зростає понятійна розгалуженість, відбуваються зміни окремих семантичних груп. Багато педагогічних лексем фіксується вперше.

Цей період в історії української літературної мови позначився зародженням і поступовим розвитком наукового стилю. З'явилася значна кількість пам'яток, в яких, на відміну від офіційно-ділових, набагато повніше фіксувалася лексика, пов'язана з духовним життям людини: твори історико-географічного змісту, філософські діалоги і трактати, праці з різних галузей науки.

Розвиткові педагогічної лексики у період XVI – XVIII ст. сприяло й те, що в цей час з'являється багато навчальної і методичної літератури: *азбуки, лексики, глосарії* (рукописні словники) та ін. Відзначимо "*Лексіконъ славенорѡсскій и имень Тлъкованіє*" П.Беринди (1627 р.), в якому серед семи тисяч слів значна частина пов'язана з питаннями виховання, освіти й навчання. Так, науку про виховання П.Беринда називає старослов'янським словом *пѣстунство*, пояснюючи його терміном *педагогія*. Це дає підставу вважати, що в Україні вже на початку XVI ст. сформувалося чітке уявлення про педагогіку як науку про виховання. Відповідно до цього автор називає вихователя *пѣстунъ: педагогъ, дѣтководитель*. Терміном *вихованье* пояснюється старослов'янське *въскрѣмленіє*, а термінами *догма, наука, устава – веленіє* [4].

Водночас із спеціалізацією побутових назв відбулась подальша інтернаціоналізація у галузі педагогічного словника. Переважна більшість запозичень була грецького, латинського, російського походження, рідше польського, німецького тощо. Це свідчить про європейський контекст української освіти.

У формуванні наукового стилю української мови і в розвитку педагогічної термінології виняткове значення мала діяльність визначних українських громадських діячів, учених і письменників того часу, насамперед І. Франка, Лесі Українки, І. Нечуя-Левицького, М. Драгоманова, А. Кримського, М. Сумцова, М. Коцюбинського та ін. У науково-публіцистичних і художніх творах, епістолярній спадщині цих діячів засвідчена велика кількість педагогічних лексем, які репрезентують основні семантичні поля педагогіки. Яскравою ілюстрацією цього є педагогічні лексеми, які вживаються у творах І. Франка: *агітація, безпринципність, висказ, виучування, виховувати, вчителювання, вчительство, думання, збочення, зорганізувати, маловчений, неестетичний, обмеженість, професор, розправа "стаття", самопізнання, сформулювати, тактовність, фаховість* та ін.

Сучасний дослідник мови наукових творів І. Я. Франка Євген Регушевський небезпідставно стверджує, що письменник надавав перевагу інтернаціональним термінам, не термінам-калькам, що популяризували інші автори, які часто вживав паралельно із термінами, утвореними на національному ґрунті [6, с. 28]. Як приклад уживання в працях І. Я. Франка термінів-дублетів дослідник наводить *двоїстість/дуалізм* та *єдність/монізм*. Ці терміни у науковій мові кінця ХІХ ст. вживалися як абсолютні синоніми. І. Я. Франко розумів нерівноцінність українських відповідників *двоїстість та єдність*. "Термін *"двоїстість"* хоча і не кращий від терміна *"дуалізм"*, але влучніший (семантично більш конкретизований), ніж термін *"єдність"* [6, с. 29]. Це, як вважає Є. С. Регушевський, "відчував І. Я. Франко, бо він ніколи не вживав термін *"двоїстість"* з інтернаціональним дублетом, а користувався ним як рівноцінним синонімом", натомість, вживаючи лексему *єдність*, І. Я. Франко розуміє "незручність" (полісемантичність) цього терміна і "кожного разу подає у дужках інтернаціональний відповідник" [6, с. 28].

Визначне місце в історії української педагогіки посіли праці та сформульовані в них педагогічні ідеї М. Костомарова "Книга буття українського народу", "О преподавании на южнорусском языке", П. Куліша "Грамматика". Назавжди увійшла в золоту скарбницю світової педагогічної культури і творча спадщина видатного українського педагога К. Д. Ушинського. У своїх працях він далі формував термінологічну систему педагогіки, її принципи, методику навчання та виховання [1].

Протягом ХІХ – поч. ХХ ст. тривало дальше збагачення української педагогічної лексики у зв'язку з певним розвитком середньої та вищої освіти в Україні. Унаслідок постійної реорганізації системи освіти у цей період фіксуємо численну кількість школознавчих педагогічних лексем: *гімназія, повітова школа, парафіяльна школа, духовне училище, ліцей, інститут шляхетних дівчат, університет, академія, шкільна реформа, земська школа,*

учительська семінарія, учительські курси, недільна школа, комерційне училище, колегія тощо.

Постійна взаємодія основного словникового фонду з периферійною частиною лексики пов'язана не тільки з процесом термінологізації, а також і з розвитком у застарілих словах (архаїзмах та історизмах) нових значень, експресії, оцінних, стилістичних або функціональних особливостей (*гімназія, ліцей, ліцеїст, гімназист, гімназистка* та ін.). Колишні історизми функціонують у педагогічній лексиці з оновленим значенням. "Оживлення" застарілих слів узгоджується з дією тенденції до мовної економії, виступаючи засобом удосконалення педагогічної лексики.

Відродження національного в педагогіці заявляє про себе низкою слів, які мають у складі такої обов'язковий ад'єктивний компонент, як *національний*, напр.: *викладання літератури в національній школі, відродження і розвиток національної освіти в Україні, відродження національної школи, національна освіта, концепція сучасного українського національного виховання підростаючого покоління, концепції національної школи, національна система виховання, національна система освіти світового рівня, національна спрямованість перепідготовки спеціалістів, національне виховання учнів, національне в українській педагогіці* та ін. Серед конструкційних компонентів аналітичних інновацій частотними є і ті з них, які мають у своєму складі субстантив *екологія*. Це давнє запозичення з грецької мови, пройшовши процес розширення своєї семантики, увійшло до основного словникового складу української мови. Синонімічними відповідниками до слова *екологія* виступають словосполучення *охорона навколишнього середовища, охорона довкілля*. Зауважимо, що останній з них завдяки актуалізації незаслужено призабутого слова довкілля більш частотний.

Педагогічна лексика – упорядкована, галузева підсистема мови і науки, яка характеризується системно-мовною і предметно-логічною єдністю свого змісту; вона є складовою частиною загальнолітературної мови, використовує її засоби вираження, функціонує за її законами.

Основу української педагогічної термінології складають слова загальнонародної мови. Їхнім ядром є давньоруський лексичний фонд, що сягає епохи праслов'янської єдності. Ці лексеми становлять основу педагогічної лексики української мови, оскільки саме вони стали базою для багатьох сучасних педагогічних словосполучень і термінів, утворених у результаті афіксального і семантичного словотвору. Формування педагогічної терміносистеми здійснювалося в основному на питомій мовній основі із залученням запозичень із чужих мов. Серед таких найпомітнішими є запозичення із старослов'янської, грецької мови, латини.

Список використаних джерел та літератури

1. Бабишин С. Школа та освіта Давньої Русі IX – першої половини XII століття. – К. : Наукова думка, 1973. – 254 с.
2. Безпояско О. К. Іншомовні префікси в українській мові // УМЛМ. – 1979. – № 7. – С.28 – 33.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови // Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440с.
4. Зелінська О. Ю. Педагогічна лексика української мови XVI – XVIII ст. // Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Уманський держ. педаг. ун-т. ім. П.Тичини. – К, 2003. – 20 с.
5. Разумейко М. С. Педагогическая лексика украинского языка: Автореф. дис... канд. филол. наук: 10.02.02. / Ин-т. языкознания им. А. А. Потебни НАН Украины. – К.: 1995. – 18 с.
6. Регушевський Є. С. Нариси про мову наукових праць І. Я. Франка / Є. Регушевський. — Сімферополь: Таврія, 2006. — 194 с.

Костриця А.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – В. Ю. Підгурська,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Спостереження й аналіз уроку як важлива складова професійної підготовки вчителя-класовода

Серед форм організації навчального процесу педагогічна практика посідає особливе місце. У процесі формування мовнопрофесійної компетентності майбутніх учителів початкових класів, потрібно акцентувати увагу саме на цій організаційній формі навчання і самонавчання студентів. Педагогічна практика є важливим етапом професійного самовизначення студента, своєрідним іспитом на профпридатність; чинником, що забезпечує мотивацію для цілеспрямованого вдосконалення лінгвістичних і лінгвометодичних знань.

Під час проходження педагогічної практики студенти використовують теоретичні знання з методики навчання української мови за допомогою таких видів робіт, як: відвідування та аналіз уроків рідної мови; підготовка й проведення "пробних" і залікових уроків української мови та їх самоаналіз; ознайомлення зі шкільною документацією; перевірка учнівських зошитів; ознайомлення з навчально-методичним забезпеченням з рідної мови, наявним у початкових класах; виготовлення наочності.

Студентам бажано проводити "пробні уроки" за традиційною структурою, а з часом – практикувати й нестандартні за формою заняття.

Стандартний урок охоплює такі основні етапи навчального процесу, як:

- підготовка до вивчення теми;
- первинне сприймання й осмислення матеріалу;
- закріплення виучуваного методом виконання вправ;
- вироблення навичок у ході вправляння й тренувань;
- контроль, перевірка та оцінювання рівня ЗУН учнів;

– підсумки, узагальнення й систематизація засвоєного матеріалу [1, с. 132].

Під час педагогічної практики студенти повинні систематично відвідувати уроки і заняття практикантів своєї групи, занотовувати спостереження у щоденнику, а також брати активну участь в обговоренні та аналізі проведеного уроку й уроків інших студентів-практикантів.

Пропонуємо орієнтовну схему аналізу уроку студента-практиканта з рідної мови.

1. *Тема уроку.*

2. *Мета уроку* (дидактична, розвивальна, виховна).

3. *Тип уроку:* комбінований урок засвоєння нових знань; урок формування вмінь і навичок; урок узагальнення та систематизації знань, умінь і навичок; урок застосування знань, умінь і навичок; контрольний урок. Нестандартний урок. Відповідність типу уроку його дидактичній меті.

4. *Структура уроку:* зв'язок з метою, характером навчального матеріалу та ступенем підготовки (розумової та мовної) учнів.

5. *Мотиваційний компонент уроку:* окреслити роль і місце мовного матеріалу, що становить тему уроку, в курсі вивчення рідної мови; зацікавлення школярів темою уроку та спонукання до подальшого самонавчання.

6. *Змістовий компонент уроку:* добір навчального матеріалу з даної теми та його дидактичний аналіз (обсяг, виділення основних елементів знань у формі фактів, уявлень, понять, базових умінь і навичок; методика їх формування тощо); використання міжпредметних зв'язків; використання різних видів пізнавальних завдань, їх доцільність.

7. *Розвивальний компонент уроку:* розвиток уміння цілеспрямовано сприймати різними органами чуття; раціонально запам'ятовувати й відтворювати; уміння створювати в уяві певні об'єкти та явища природи; розвиток умінь раціональної навчально-пізнавальної діяльності (самопланування, самоорганізація, самооцінювання, самоаналіз); розвиток умінь користуватися різними джерелами пізнання (підручники, посібники, таблиці, схеми, газети та журнальні статті, теле- й радіоповідомлення тощо); розвиток власне предметних умінь.

8. *Виховний компонент:* виховний потенціал змісту навчального матеріалу, організація уроку як важливий чинник виховання, професійна майстерність студента-практиканта.

9. *Контроль та оцінювання знань, умінь і навичок учнів:* методи перевірки знань, умінь і навичок (усне, письмове та комбіноване опитування; спостереження за виконанням учнями завдань тощо); форми педагогічної оцінки (емоційне ставлення, оцінне судження, оцінка).

10. *Організаційна чіткість уроку:* організація класу до уроку, завершеність кожного етапу заняття, логічний взаємозв'язок; зміна видів діяльності, розподіл часу.

11. *Оцінка діяльності студента-практиканта на уроці:* знання фактичного матеріалу з української мови, науковість викладу; володіння

методикою ведення уроку; педагогічний такт; засоби впливу на учнів: міміка, жести, зовнішній вигляд студента-практиканта.

12. *Оцінка рівня сформованості комунікативних якостей студента:* дотримання літературних норм (лексичних, граматичних і стилістичних) як в усному мовленні, так і на письмі; чітке та *виразне* мовлення для підтримання уваги й інтересу школярів; *точно, логічне і доречне* – для досягнення мети спілкування; *багате й чисте* – для збагачення словникового запасу учнів. Мовлення вчителя має бути *достатнім* – не викликати запитань щодо його змісту, зрозуміле для співрозмовника без додаткової інформації. Практикант має не залишати нез'ясованим жоден аспект розмови.

13. *Загальна оцінка результативності уроку.*

А також розглянемо орієнтовну схему *самоаналізу* уроку рідної мови.

Клас: _____

Тема уроку: _____

Тип уроку та його структура: _____

1. Яке місце проведеного уроку в темі? Як цей урок пов'язаний з попереднім і як він "працює" на наступні уроки?

2. Стисла психолого-педагогічна характеристика класу. Які особливості учнів були враховані при плануванні уроку?

3. Яка триєдина дидактична мета уроку? Дати оцінку успішності в досягненні мети уроку.

4. Добір змісту, форм і методів навчання відповідно до мети уроку. Виділити головний етап і дати повний його аналіз. Яке поєднання методів навчання було вибране для пояснення нового матеріалу?

5. Чи раціонально було розподілено час, відведений на всі етапи уроку? Чи логічні "зв'язки" між цими етапами? Показати, як інші етапи працювали на головний етап.

6. Добір дидактичних матеріалів, ТЗН, наочних посібників відповідно до цілей уроку.

7. Як організовано контроль засвоєння знань, умінь і навиків учнів? На яких етапах уроку? У яких формах і якими методами здійснювався контроль? Як організовано регулювання й корекцію знань учнів?

8. Психологічна атмосфера на уроці та особливості вербального спілкування вчителя й учнів.

9. Як Ви оцінюєте результати уроку? Чи вдалося реалізувати всі поставлені завдання? Якщо не вдалося, то чому?

Важливою ланкою професійної підготовки студента є спостереження й аналіз уроку під час педагогічної практики. Спостереження й аналіз мають на меті: поглиблювати знання з методики навчання мови; розвивати дослідницькі, комунікативно-навчальні, організаційні, професійні вміння майбутнього вчителя; сприяти формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності [3, с. 105].

Список використаних джерел та літератури

1. Дороз В.Ф. Методика викладання української мови у вищій школі : навч. посіб. / В.Ф. Дороз. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
2. Лобчук О., Слободкіна Ф. Структурний аналіз уроку рідної мови в початковій школі /О. Лобчук, Ф. Слободкіна // Школа, 2012. — № 11. — С. 76-80.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ. філологічних факультетів університетів / [кол. авт.: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О.В.Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. для студ. ф-ту підгот. вчителів початк. кл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера, 2010. – 363 с.
5. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. Теоретичний аспект : навчальний посібник для вузів / Катерина Миколаївна Плиско. – Харків : Основа, 1995 . – 240 с.

Черкавська Н.,
студентка 4 курсу ННІ педагогіки,
вчитель початкових класів
Мар'янівської ЗОШ І-ІІІ ступенів
Баранівського району Житомирської області;
науковий керівник – К. Я. Климова,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Лінгвометодичні засади використання дидактичних ігор на уроках української мови у 2 – 4-х класах

Сучасний розвиток педагогіки як гуманістичної науки характеризується вибором оптимальних (як традиційних, так і новітніх) дидактичних технологій та форм організації навчально-виховного процесу у початковій школі. На сьогодні освіта потребує від науковців та вчителів-практиків виваженого ставлення до полісуб'єктної навчальної взаємодії, яка повинна забезпечувати максимальний розвиток життєво необхідних компетентностей в учнів і формувати в них креативне ставлення до вирішення проблем соціалізації. Гра завжди була і залишатиметься найпотужнішим чинником, який оптимізує розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, є шляхом пізнання об'єктивної дійсності, фактором формування в дитини комунікативних мовленнєвих умінь і навичок. Сучасний класовод, використовуючи гру як метод і форму навчання, повинен мати надійне наукове підґрунтя, яке дозволить йому творчо організовувати ігрову діяльність школярів на уроках рідної мови.

Дидактична гра належить до загальнонавчальних методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків і є незамінним атрибутом навчально-виховного процесу. Унікальність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функція діють у тісному взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість [6].

Визначальну роль гри у формуванні особистості та оволодінні знаннями, вміннями, навичками підкреслювали провідні педагоги минулого і сучасності. Зокрема, В. О. Сухомлинський зазначав, що гра – це вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень про навколишнє середовище. Це іскра, що запалює вогонь допитливості [5]. А. С. Макаренко називав гру усвідомленою діяльністю, а радість гри – "радістю творчою", "радістю перемоги" [1, с. 27].

Учителю-класоводу слід знати, що гра (за В. В. Петрусинським) може виконувати декілька функцій одночасно, таких як:

- Навчальна функція – розвиток загальноосвітніх умінь та навичок, оволодіння інформацією різної модальності.
- Розважальна функція – сприятлива емоційна атмосфера на уроках.
- Комунікативна функція – сприяння утворенню учнівського колективу, встановлення міжособистісних стосунків.
- Релаксаційна функція – зняття емоційного напруження після інтенсивної розумової діяльності.
- Психотехнічна функція – здатність до переключення психіки на засвоєння більшого об'єму інформації, підготовка свого фізіологічного стану до найбільш продуктивної діяльності.

Науковці рекомендують проводити ігри систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи й урізноманітнюючи їх у міру нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо. Дидактичними принципами організації ігор є доступність, посильність, систематичність [3, с. 31].

Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання. Розв'язання дидактичного завдання формує також і волю. Добросовісне виконання правил гри вимагає витримки, дисциплінованості, привчає до чесності, справедливості, впливає на розвиток довільної поведінки, організованості. Зміст і правила дидактичних ігор допомагають формуванню в учнів моральних уявлень і понять (про бережливе ставлення до предметів як продуктів праці дорослих, про норми поведінки, стосунки з однолітками і дорослими тощо) [1, с. 27]. Гра допомагає не тільки легко засвоїти знання, а й отримати уявлення про навколишній світ, сформувати в дитини потребу збільшувати свій обсяг знань.

Дидактичні ігри на уроках української мови доцільно використовувати для ознайомлення дітей з новим матеріалом та для його закріплення, для повторення раніше набутих уявлень і понять, для повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування графічних умінь та навичок, розвитку

основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання [2, с. 102].

І. М. Чорноморець стверджує, що основними вимогами до організації та проведення дидактичних ігор на уроках української мови є такі як [4, с. 187]: наявність навчального завдання (формування, систематизація, розвиток, закріплення певних знань, умінь, навичок тощо).

- Виділення чітко сформульованої проблеми з аргументацією мети і завдань діяльності.
- Наявність учасників гри та чіткий розподіл ролей серед учнів і визначення функцій кожного з них.
- Наявність системи об'єктивних стимулів (або мотивів), які спонукають учасників гри активно працювати на кінцевий результат.
- Створення особливих навчальних умов, так званої ігрової ситуації.
- Доступність завдань дидактичної гри.
- Емоційність дидактичної гри.
- Наявність елементів змагання між командами чи окремими учасниками.

У грі повинні брати участь всі учні класу (здебільшого це групова діяльність). Тому завдання треба добирати стислі, посилені завдання гри, розраховуючи на відповіді всіх учнів класу.

З метою стимулювати інтерес до гри на уроці мови, науковці радять уникати одноманітності завдань, організовуючи їх так, щоб дітям не доводилося довго чекати свого включення в гру, бо це знижує їхній інтерес [6].

Оскільки основна мета дидактичних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, оволодіти необхідними знаннями, умінями й навичками учень зможе лише у тому разі, якщо він сам виявлятиме до них інтерес, і якщо вчитель зумів його зацікавити [4].

Особистий досвід роботи в початкових класах підтверджує, що підвищення рівня успішності учнів молодшого шкільного віку на уроках української мови можна забезпечити систематичним застосуванням дидактичних ігор. Беззаперечно, ефективному використанню дидактичних ігор сприяє використання таких дидактичних умов, як наявність мети навчально-виховного процесу, яка забезпечує позитивну мотивацію учнів в процесі навчання з використанням гри на уроках української мови; особистісно-зорієнтований характер ігрової діяльності; застосування комплексу різноманітних дидактичних ігор на уроках української мови [2].

З-поміж запропонованих методистами ігор на уроках української мови в 2 – 4-х класах, на наш погляд, доцільно застосовувати дидактичні ігри для кращого засвоєння граматичних понять. Зокрема, під час формування поняття про іменник можна ефективно використовувати такі дидактичні ігри: "Хто? чи що?", "Впізнай назву предмета за описом", "Впіймай слово", "Впізнай тваринку", "Професія", "Утвори слово"; під час вивчення прикметника – "Хто більше?", "Впіймай ознаку предмета", "Знайди зайве слово", "Загадкова торбина", "Який? Яка? Яке? Які?", "Хитре слово", "Стежина загадок"; при ознайомленні з дієсловом – "Доповніть речення", "Так чи ні", "Плутанка", "Хто

як кричить? "; під час засвоєння знань про займенник – "Спіймай займенник", "Вгадай займенник", "Хто найшвидше напише три займенники з двома е?"; під час вивчення прислівника – "Спіймай прислівник", "Хто швидше?", "Допиши прислівник, протилежний за значенням", "Лото прислівник"; при ознайомленні з прийменником – "Спіймай прийменник", "Допиши прийменник" тощо.

Отже, гра як ефективний метод навчання мови і розвитку мовлення організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує компетентну мовну особистість. Пам'ятаючи про це, класовод повинен досліджувати лінгвометодичні засади використання дидактичних ігор на уроках української мови, зокрема у 2 - 4-х класах.

Список використаних джерел та літератури

1. Ільяницька Л. С. Ігрові проблемні ситуації / Л. С. Ільяницька // Школа. – 2004. – №7. – С. 27–28.
2. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназіях: Навч. посіб. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
3. Наумчук М. М. Уроки рідної мови в початковій школі / М. М. Наумчук. – Тернопіль: ТДПУ, 1999. – 48 с.
4. Чорноморець І. М. Сучасний підручник як засіб реалізації ігрових технологій навчання в основній школі / І. М. Чорноморець // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць. – К. : Педагогічна думка, 2006. – Вип.6. – С. 185–193.
5. Чумак Т. Ігрові елементи на уроках мови / Т. Чумак // Дивослово. – 2001. – №7. – С. 44–46.
6. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі / П. Щербань // Початкова школа. – 2005. – № 9. – С. 18.

Радчук Т.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Гордієнко О.А.,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Словникова робота на уроках читання в 3 – 4 класах

Однією з головних задач початкової школи є засвоєння учнями норм літературної мови, вироблення практичних навичок викладу думок в письмовій та усній формі, підвищення рівня мовної культури. Цього неможливо досягти без постійного збагачення словникового запасу учнів молодших класів, активізації словника, переводу в пасивний запас нелітературних слів. Як визначав видатний педагог К. Д. Ушинський, завдання кожного вчителя – "виправляти і поповнювати словниковий запас дитини відповідно до вимог її

рідної мови, і при цьому вводити ці поправки й доповнення не тільки у знання дитини, а й у число її звичок" [8, с. 456 – 457].

Спостереження за навчальним процесом у початкових класах дали змогу зробити висновок про обмеженість словникового запасу учнів, що певним чином пояснюється недостатнім життєвим досвідом дітей цього віку. Водночас це свідчить про важливість постійної і систематичної роботи над словом в початкових класах. На цьому наголошують і провідні методисти сучасності [4, с. 159]. У процесі опитування студентів – майбутніх учителів початкових класів було виявлено, що деякі з них недооцінюють важливість словникової роботи і не приділяють їй належної уваги під час розробки конспектів уроків, рідко вводять лексичні вправи в уроки читання. Умовою подолання цих недоліків, на нашу думку, є розробка такої системи словникової роботи, яка забезпечила б засвоєння словника на рівні слова як лексико-семантичної одиниці, що можливо в результаті створення певної методики. Наприклад, словникова робота повинна плануватися, так само як і робота з граматики, орфографії, хоча зробити це буває дещо важче. З цією метою молодому вчителю необхідно: А) систематично вивчати знання слів учнями (шляхом спостереження за усним мовленням, аналізу письмових робіт); Б) вести роботу з відбору слів, які належить ввести в активний словник учнів (виділяти з досліджуваних художніх текстів, з підручників з різних предметів і т.д.) [3, с. 156].

У нашому дослідженні ми спиралися на положення сучасної методики про обов'язковість словникової роботи на уроці літературного читання. Вона забезпечує глибоке розуміння значення слів і виразів, доречності їх вживання в тексті, сприяє розвитку мовлення учнів. У традиційному уроці читання словникова робота здійснюється на підготовчому етапі ознайомлення з художнім твором і під час аналізу тексту. Для етапу підготовки до сприйняття нового твору добирається невелика кількість слів, лексичне значення яких невідомо дітям (застаріла лексика, терміни і т. д.) [1, с. 86]. Методика рекомендує вчителям під час підготовки до уроку читання уважно вивчити новий текст, відібрати з нього такі групи слів для проведення словникової роботи (під час уроку варто виписати їх на дошці): 1) слова, нові для учнів, значення яких потрібно пояснити; 2) слова, що вживаються у тексті в переносному значенні; необхідно пригадати і прямі значення цих слів; 3) ключові слова, важливі для розуміння ідеї тексту; 4) слова, важкі в орфоепічному плані: потрібно буде попрацювати над правильною їх вимовою; 5) близькозвучні слова, значення яких варто уточнити.

Незалежно від місця словникової роботи на уроці вона зазвичай складається з двох частин: 1) представлення нового слова; 2) робота над його лексичним значенням. Перший етап проводимо так: добираємо незнайомі слова, записуємо їх на дошці, учні їх читають. Другий етап може проходити більш різноманітно: або пояснюємо значення незрозумілих слів за допомогою одного з прийомів, або спочатку слово тлумачиться дітьми, а потім значення його коригується, узагальнюється. Для семантизації нового слова можна використовувати різні способи, вибір яких учителем залежить від особливостей

пояснюваного слова: 1) показ натурального предмета в класі або його спостереження під час екскурсії, прогулянки (*дзига, бриль*); 2) показ макета з поясненням його властивостей, особливостей, призначення (*тетерук, стриж*); 3) Розглядання фотографії або малюнка предмета (*ракета*); 4) пояснення слів шляхом добору синонімів, антонімів (*герой – боягуз*); 5) пояснення значення слів шляхом їх морфемного аналізу, добору споріднених слів, вправ у словотворенні; 6) логічне визначення предмета або явища; 7) короткий усний опис предмета або явища; 8) аналіз прикладів і фактів з життя з метою розширення запасу слів, що відображають абстрактні і узагальнені поняття (*совість, дружба, відданість*).

Цікаво проходить робота з добору синонімів, використаних у віршах: *"Ой яка чудова українська мова! / Де береться все це, звідкіля і як? / Є в ній ліс - лісок - лісочок, пуца, гай, діброва, / бір, перелісок, чорноліс. Є йще й байрак. / І така ж розкішна і гнучка, як мрія. / Можна "звідкіля" і "звідки", можна і "звідкіль". / Є у ній хурделиця, віхола, завія, / завірюха, хуртовина, хуга, заметіль"* (О. Підсуха). Дуже корисна робота з синонімами, яка полягає в редагуванні тексту: слова, що повторюються, потрібно замінити іншими, близькими за значенням. Наприклад, таким: *"Біля нашого двору зацвіла липа. Квітки липи жовті-жовті і дуже пахучі."* Слово "липа", що повторюється у тексті, діти замінюють словами *дерево, красуня*. Ці слова в мові не утворюють синонімічного ряду, але в цьому контексті вони називають один і той же предмет – липу. Такі синоніми мають назву контекстуальних, функціонально-мовленнєвих, тому що зближення їх значень відбувається в конкретному тексті чи ситуації мовлення. Роботу з антонімами можна організувати на основі спостережень над прислів'ями, оскільки багато з них побудовані на протиставленні понять, виражених словами-антонімами: *"З добрим поживеш – добро переймеш, а з лихим зійдеши – того й набереши. З праці – радість а з безділля – смуток"*. Окрім пояснення значення антонімів, можна проводити добір антонімів до поданих слів, до багатозначних слів, складання речень із парами антонімів та ін.

Із багатозначністю слів діти стикаються постійно, але не завжди усвідомлюють її. Дуже важливо показати багатозначність слова в тексті, планувати спеціальну роботу над багатозначними словами на уроках читання і мови. Образність мови, на яку слід звернути увагу школярів, особливо під час аналізу тексту на уроках читання, є важливою ознакою віршованих творів: *"Весняні струмочки / Цілу зиму спали, / А тепер прокинулись, / Зразу бігти кинулись, дзвінко заспівали: / – Ми струмочки весняні, / Ми струмочки голосні, / Спішимо до річки, / Нашої сестрички"* (Г. Демченко).

Як бачимо, словникова робота – це не епізод у роботі вчителя, а систематична, добре організована, педагогічно доцільно побудована робота, пов'язана з усіма розділами мовно-літературної освіти [2, с. 45]. Багатство поетичної мови віршів, влучних і образних виразів байок, точність, лаконічність ділової мови, що нерідко містить термінологію, – все це має бути доведено до свідомості дітей вже в молодшому шкільному віці [7, с. 35 – 38.]. Разом із тим робота над словом у процесі читання тексту виховує увагу дітей не

тільки до лексичного і фразеологічного багатства української мови, але до значення слова. Предметом аналізу та оцінки на уроках читання повинно бути не тільки те, що сказав учень, але й те, як і в якій формі він висловив свою думку [6, с. 30].

Отже, поповнення словникового запасу учнів (як активного, так і пасивного) є однією з головних проблем навчання української мови в початковій школі і відіграє важливу роль у розв'язанні загальної задачі широкої мовної підготовки учнів. Розвиток словника дітей, оволодіння багатствами рідної мови складають один з основних елементів формування особистості, освоєння цінностей національної культури, тісно пов'язане з розумовим, моральним, естетичним розвитком та є пріоритетним у мовному вихованні і навчанні молодших школярів [5, с. 105]. Це дозволяє підвищити рівень володіння українською мовою, прищепити інтерес до її вивчення, сприяє розвитку особистості молодшого школяра.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
2. Біляєв О. М. Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К. : Академія, 2004. – С. 5 – 46.
3. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах / А. М. Богуш. – К.: Слово, 2008. – 440 с
4. Вашуленко М. С. українська мова і мовлення в початковій школі. – К.: Освіта, 2006. – С. 159.
5. Інованційні технології навчання української мови і літератури / [укл. О. І. Когут]. – Тернопіль : Астон, 2005. – С. 100 – 116.
6. Крикун М. Роль слова в розвитку зв'язного мовлення молодших школярів // Початкова школа. – 2003. – № 11. – С. 27 – 35.
7. Мовчун А. Запрошуємо у світ літературних термінів // Початкова школа. – 2003. – №10. – С. 35 – 38.
8. Ушинський К. Д. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад.шк., 1977. – Т.3. – С. 456 – 457.

Остапчук О.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Г. В. Підлужна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Особливості навчання ліворуких першокласників каліграфічного письма

В останні десятиліття в всьому світі спостерігається збільшення кількості людей, які у своїй діяльності надають перевагу лівій руці. Сьогодні майже в кожному дитячому колективі є лівші. Тому особливості навчання ліворуких школярів, їх підготовка до обрання майбутньої професії, до соціалізації привертають увагу багатьох учених, педагогів, батьків.

Проблеми ліворукості цікавлять учених упродовж уже майже ста років. Дослідження з проблем вивчення ліворукості ведуться в різних аспектах. Численні наукові роботи присвячені статистиці ліворукості, аналізу різних теорій її походження, психофізіологічним особливостям шульг (М. Безруких, Н. Брагіна, Т. Доброхотова, Н. Малих та ін.). Особливостям навчання й виховання ліворуких дітей присвятили свої праці А. Чуприков, А. Сиротюк, А. Семенович, Н. Богомолова, О. Прищепа та ін. Однак проблема формування графічних умінь ліворуких учнів початкової школи досліджена не повною мірою, тому залишається актуальною. Відтак мета нашої статті – розглянути найважливіші лінгвометодичні аспекти навчання каліграфічного письма ліворуких першокласників.

Аналіз науково-педагогічної та психологічної літератури за темою дослідження дозволив нам зробити висновки, що впродовж історії розвитку суспільства погляди на проблеми шульг та ставлення до них дуже різнилися. Як правило, це ставлення було негативним, а іноді – навіть ворожим. Сучасний науковий погляд на ліворуких людей полягає в поясненні роботи їх мозку. У таких людей домінує права його півкуля, що відповідає за інтуїтивно-образне сприйняття світу та керує роботою лівої руки. Науковці довели, що переучування ліворукої дитини недопустиме: воно призводить до негативних змін у її психіці та здоров'ї в цілому.

Навчаючи ліворуких дітей, необхідно враховувати їх психофізіологічні особливості, зокрема ті, що безпосередньо пов'язані з процесом письма:

- зазвичай, це художньо обдаровані й дуже емоційні діти;
- у них знижена здатність зорово-рухової координації: діти погано справляються із завданнями на змальовування графічних зображень; не можуть писати рівно в рядку;
- у таких дітей наявні недоліки просторового сприйняття: у них часто спостерігаються спотворення форми та пропорції фігур під час графічного

зображення; дзеркальність письма; пропуск і перестановка букв; заміна літер, схожих за конфігурацією (*т - п, м - л, н - к, и - н*);

- існують деякі особливості зорового сприйняття ліворуких дітей: встановлено, що для них характерна *візуальна система сприйняття*;
- *пам'ять* ліворукої дитини *мимовільна*: вона краще *запам'ятовує яскраві образи*. Саме тому для дітей з провідною правою півкулею на заняттях необхідно використовувати наочність, а також образність, інтонаційні можливості мовлення [3].

Важливою умовою успішного формування графічних умінь у ліворуких першокласників є належне володіння вчителями методикою навчання каліграфічного письма, окремі аспекти якої розглянемо нижче.

Сучасна методика пропонує 4 основні методи навчання дітей каліграфічного письма, що використовуються на певних етапах уроку для вироблення графічних умінь і навичок. Одним із провідних методів на початковому етапі є *лінійний*, який полягає в навчанні письма по лініях графічної сітки, надрукованої в зошитах. З метою вироблення плавності, ритмічності рухів та розвитку темпу письма використовується метод *тактування*, або *письма під рахунок*. *Копіювальний метод* також відіграє важливу роль у навчанні першокласників. Копіювати букву, склад, слово можна за трафаретом, по кальці, обводячи зразок "сухим пером" тощо. Важливим є застосування *аналітико-синтетичного методу*, суть якого полягає в тому, що перед написанням нової літери діти разом з учителем аналізують її будову, виділяють елементи, і лише після цього пишуть її в цілому. Названі методи використовуються для формування графічних умінь в усіх дітей. Як довели наші дослідження, для ліворуких дітей доцільно частіше використовувати копіювальний та аналітико-синтетичний методи.

Особливу увагу необхідно приділити положенню рук та способу тримання ручки під час письма. Руки мають лежати на робочому столі так, щоб лікоть лівої руки трохи виходив за край столу й ліва рука вільно рухалась по лініях зверху донизу. Права має лежати на столі й знизу притримувати зошит. Ручка кладеться на середній палець лівої руки, на його верхню нігтьову частину. Нігтьова фаланга великого пальця притримує ручку, а вказівний палець кладеться зверху ручки на проміжок приблизно 20 мм (приблизно на ширину великого пальця) від пишучої кульки та керує рухом пальців. Під час письма спочатку права рука притримує зошит знизу, а тоді, коли сторінка заповнюється внизу, – вгорі. Бажано, щоб світло у процесі письма ліворукою дитиною падало *справа*. Якщо такої можливості немає, то лівша має сидіти ближче до вікна.

Каліграфічність почерку ліворукої дитини залежить також від положення зошита під час письма. Розрізняють *три способи письма лівою рукою* [4, с. 67]. *Перший спосіб* є дзеркальним відображенням "праворукого" письма. Таке положення руки значно утруднює процес навчання, оскільки всі зразки розміщуються зліва. Зошит лежить у такому випадку паралельно до нижнього краю парти. Рука з опорою на мізинець рухається по рядку, закриваючи написане. Це нераціональний спосіб письма. *Другий спосіб* полягає в тому, що кисть лівої руки з ручкою розміщується *над рядком*, положення зошита – з

нахилом ліворуч. До такого способу діти доходять переважно спонтанно ще до школи. При цьому кисть лівої руки згинається так, що кулька ручки направлена до грудей. Цей спосіб дає дитині можливість орієнтуватися на поданий зразок чи написане раніше та зменшує кількість помилок. Під час письма *третім способом* кисть лівої руки з ручкою знаходиться *під рядком*. Відповідно зошит на парті розміщується з нахилом праворуч так, щоб правий нижній кут сторінки, на якій писатимуть, був направлений на середину грудей і, за потреби, трохи зсунутий ліворуч. Такий спосіб вважається найбільш зручним. Однак, пишучи в такий спосіб, діти порушують вимоги "праворукої" каліграфії: букви не мають нахилу вправо. Передовий педагогічний досвід переконує, що до кожного випадку "ліворукого" письма варто підходити індивідуально й дати дитині можливість обрати зручний для неї спосіб письма.

Навчання каліграфічного письма неможливе без багаторазового, копіткого виконання графічних вправ. Однак одноманітна й монотонна робота швидко втомлює дітей. Тому, враховуючи вікові особливості першокласників, де провідним видом діяльності є гра, і знаючи, що 6-7 річні діти (а особливо – ліворукі) мислять з опорою на зоровий образ, ми уклали для них спеціальний комплекс ігрових вправ та завдань з письма, які рекомендуємо використовувати на різних етапах навчання. Наведемо окремі приклади таких вправ.

Пальчикова гімнастика

Кошик

Долоні до себе, пальчики переплітаються, ліктики розводяться в сторони. Долоні ніби роз'їжджаються, і між пальцями утворюється вільний простір. Великі пальчики утворюють ручку.

Повітряна кулька

Усі пальчики обох рук зібрані в "пучку" і торкаються кінчиками. Дмухаємо на пальці – вони приймають форму кулі. Потім повітря "виходить", і пальчики приймають вихідне положення.

Жук

Пальчики стиснути в кулачок. Вказівний і мізинчик розведені в сторони, дитина ворушить ними, просуваючи руки по парті вперед. Діти промовляють: "Жук повзе, дзижчить жук. Він повзе із наших рук."

Пензлик

Ліва рука – це пензлик, пальці – щетинки. Повільними рухами "фарбуйте" знизу вгору, справа наліво, навскіс. Пальці повинні бути м'якими і пружинистими. Уявіть, що ви своїм пензликом малюєте кавун, ананас, айстри.

Підготовчі ігрові вправи з письма

"Місяць і сонечко". Після написання півовалів у зошиті діти обирають найвдаліші й "перетворюють" їх на місяць із зірочками та сонечко.

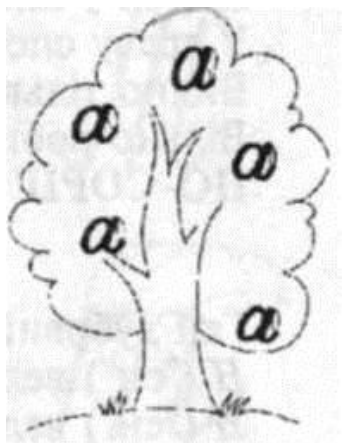
"Ластівки на дроті". Діти прописують подовжену похилу лінію з петлею вгорі в зошиті. Потім учні домальовують угорі кружечок – голівку ластівки, око та дзьобик, а біля верхньої рядкової лінії – кігтики.

"Чарівні рибки". Учні зображують нову букву "у" в зошиті. Щоб "перетворити" петлі на рибок, учні внизу петлі малюють голівку за допомогою дугоподібної лінії, плавці з двох боків петлі та хвіст у верхній частині елемента.

Ігрові вправи під час написання нових літер

Рекомендовані етапи роботи:

1. Показ рукописної літери в збільшеному вигляді, аналіз її елементів.
2. Асоціації, пов'язані з буквою (фантазуємо, на що вона схожа, кого нагадує).
3. Зачитування вчителем віршика про букву, який доповнює її образ і створює гарний настрій.
4. Показ зразка-малюнка тренувальної вправи із цікавим зоровим образом літери (див. нижче).
5. Виконання дітьми тренувальної ігрової вправи за поданим зразком на нерозлінованих аркушах.
6. Пояснення вчителем послідовності написання літери на дошці (з коментуванням).
7. Написання учнями літери "в повітрі" (якщо вона пишеться безвідривно), вологим пензликом на дошці тощо.
8. Робота дітей у зошиті з друкованою основою: написання одного рядка літери. Індивідуальна допомога ліворуким першокласникам: написання зразків літери, прийом "рука в руці" та ін.



"Сливки"

На дерево діти ласо поглядають,
Там сливки "а"
смачненькі досягають.



"Кенгуру"

"А" велика пристрибала:
Кенгуру ви не впізнали?
І веселе кенгуру
Вчить писати дівчурі!

Дотримання вчителями запропонованих рекомендацій дозволить сформувавши правильну техніку письма, графічні вміння ліворуких першокласників, що сприятиме розвиткові каліграфічного письма.

Отже, одним із важливих завдань учителів сучасної початкової школи є формування навичок каліграфічного письма ліворуких дітей як необхідної передумови вдосконалення їх особистісних якостей і підготовки до свідомої, продуктивної та творчої діяльності в майбутньому.

Список використаних джерел та літератури

1. Богомоллова Н. А. Особливості навчання письма ліворуких дітей / Н. А. Богомоллова // Студентський науковий вісник ТДПУ. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ. – 2004. – Вип. № 9. – С. 100–152.
2. Ліворука дитина в праворукому світі : навч. посіб. / упоряд. О. Б. Дубчак. – К. : Вид-во КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 28 с.
3. Литвинова Г. В. Індивідуальні особливості дитини з точки зору асиметрії головного мозку / Г. В. Литвинова // Логопед. – 2007. – № 2. – С. 10–16.
4. Маркова Т. О. Ліворука дитина в школі / Т. О. Маркова. – К. : Просвітництво, 2004. – 260 с.

Мацюк О.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – О. А. Гордієнко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахового мовлення
Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Формування комунікативної компетентності молодших школярів з урахуванням умов українсько-російської двомовності

Численні дослідження різних аспектів дитячого мовлення (праці З. М. Богуславської, Д. Б. Годовикової, І. О. Кондратович, Т. С. Путиловської, Е. О. Смирнової, Ф. А. Сохіна, Т. Слама-Казаку, М. І. Лисіної, А. К. Маркової та ін.) свідчать, що шестирічний вік є переломним у комунікативно-мовленнєвому розвитку дитини. Для цього віку властиві відкритість до засвоєння норм соціального середовища, ускладнення форм монологічних висловлювань, зумовлені розвитком особистості, а отже, він максимально сприятливий для розвитку комунікативних умінь і навичок дітей [5, с. 12].

Роботу з формування українського унормованого мовлення найдоцільніше починати у дошкільних закладах, адже найбільш інтенсивно відкриває для себе навколишній світ дитина 2 – 5 років, а в школі найактивніший час засвоєння нових знань – до 10 років. За К. Пономарьовою, провідним завданням початкового курсу рідної мови є мовленнєвий розвиток молодших школярів – формування вмінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і

стилях мовлення [4, с. 29]. Основна мета початкового курсу української мови – формування комунікативно-мовленнєвих умінь. За визначенням Н. Притулик, **комунікативно-мовленнєві вміння** – це вміння, необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в умовах міжособистісної взаємодії, тобто в різних ситуаціях спілкування: з різної метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками (знайомими, незнайомими; за віком: старшими, молодшими; за соціальною роллю: хтось із рідних, учитель, однокласник, друг і т. д.). Основою **комунікативно-мовленнєвих умінь** є **частково мовленнєві вміння** (звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні) та **загальномовленнєві** (уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати) [5, с. 12].

У школах із російською мовою викладання українська мова вивчається з 1 класу, що закладає основи для опанування цього предмета в наступних класах. Оскільки першокласники, які зростають у російськомовному середовищі, до школи не оволодівають українським мовленням або оволодівають недостатньо, то стає проблемним завдання програми *розвивати та вдосконалювати* мовленнєві вміння та навички і на їх базі навчати читання й письму. У випадку недостатнього володіння усним мовленням розвиток навичок читання та письма уповільнюється, про що свідчать дослідження О. В. Грейсер, А. Е. Супруна, О. Н. Хорошковської. Отже, першорядним завданням у ситуації, коли до шкіл з українською мовою викладання приходять російськомовні діти, є формування та розвиток умінь усного мовлення.

У першокласників, і насамперед російськомовних, важливо формувати і розвивати вміння слухати-розуміти українське мовлення. Широкі можливості для цього мають уроки роботи з дитячою книжкою. Вміння слухати-розуміти українське мовлення слід розвивати й на інших уроках читання. Доречно добирати для слухання матеріал, різноманітний за обсягом: від речень (прислів'їв, скоромовок, маленьких віршиків) до текстів; за формою (монологічного та діалогічного характеру); за жанром (казки, оповідання) і т. д. [5, с. 12]. Як показує досвід, під час навчання дітей шестирічного віку передусім слід звернути увагу на особливості української лексики порівняно з російською. Тут виділяємо три типи лексем: 1) слова, подібні в обох мовах, наприклад: *мама – мама, школа – школа, ручка – ручка*; 2) слова, які мають певні фонетичні відмінності від російських, наприклад: *дід – дед, діти – дети, стіл – стол*; 3) слова, які повністю відрізняються від російських, наприклад: *будь ласка – пожалуйста, пробачте – извините, зошит – тетрадь, щоденник – дневник* і т. д. Опрацювання кожного типу цих лексем має свою специфіку [2, с. 35]. В умовах, коли учні російськомовні, особливу увагу слід приділяти **орфоепічним** вмінням, зокрема, вимові тих звуків, що різняться в українській та російській мовах (ненаголошеним [о], [а]; [г], [ч], [ц'], [ц':а], [с':а], [шч], [дж], [дз], [дз'], а також вмінням не оглушувати дзвінки приголосні в більшості слів української мови, твердої вимови кінцевих звуків [б, п, в, м, ф] та [р], вимови сполучень б'я, п'я, в'я, м'я у словах української мови тощо). Вчитель, починаючи з перших уроків, має продемонструвати правильну вимову, звернути увагу учнів на її особливості, запровадити промовляння хором ("Повторюйте так, як я"). Надалі ці вміння після багаторазового повторення

переходять у навичку. Доречною буде робота над формуванням **граматичних** умінь: усі випадки, коли закінчення в словах російської і української мов не збігаються, мають бути засвоєними, крім того, слід звернути увагу на вживання кличного відмінка; чергування приголосних у коренях слів (*в руці, на нозі, у вусі* і т. д.); вживання дієслів на *-ти* (*робити, спати, стрибати* і т. д.), початкову форму прикметників жіночого та середнього роду (*рідна, люба; любе, миле*). Усі ці вміння формуються практично шляхом повідомлення граматичної форми: "Українською мовою кажемо: з *Галинкою, Маринкою, Катрусєю*" та повторення слів у заданій граматичній формі за вчителем і одразу ж – до вживання їх у мовленні шляхом створення найпростіших мовленнєвих ситуацій. Для цього варто вивісити малюнки кількох хлопчиків і дівчаток, оголосивши їхні імена, а потім запитати: "З ким ти познайомився (познайомилась)?" А в процесі опрацювання казки "Ріпка" доцільно звернути увагу на те, як її герої кличуть одне одного (*бабусю, дідусю, Хвінко, Мінко* і т. д.), а потім запропонувати учням покликати на ім'я сусіда (сусідку) так само і т. д. [5, с. 12 – 13].

На сучасному етапі розвитку методики початкового навчання мови особливої популярності набувають елементи ситуативного навчання. Навчально-мовленнєва ситуація може передбачати як об'ємні висловлювання (повідомлення) учнів, так і короткі фрази діалогічної, а частіше полілогічної форми. Ситуація, що зумовлює мінімальне висловлювання, наприклад, одну фразу, називається мікроситуацією. Серії мікроситуацій можуть бути використані для побудови завдань на формування мовленнєвих умінь і навичок учнів. Слід зауважити, що в правильно побудованому навчальному процесі практично всі, навіть розрізнені однофразові висловлювання, можуть мати ситуативний характер [1, с. 9].

Наш невеликий педагогічний досвід підказує: щоб зацікавити учнів роботою на уроці, необхідно подбати про гармонійне поєднання його мотиваційного, змістового, процесуального та розвивального компонентів. Так, зміст має привабити дітей чимось незвіданим, сприяти досягненню розвивальних дидактичних цілей. Дитина має усвідомити значущість навчального матеріалу, тому створення педагогом оптимального навчального середовища сприяє реалізації потенціалу кожної особистості. Невід'ємною складовою комунікативної компетентності молодших школярів є розвинене діалогічне мовлення, яке передбачає не тільки збагачення словникового запасу учня формами мовного етикету, синонімами, антонімами, образними словами тощо, а й уміле варіювання інтонацією відповідно до мовленнєвої ситуації [3, с. 24–25]. Зауважимо, що саме різноманітні форми і прийоми роботи допомагають створити сприятливий психологічний мікроклімат для вивчення української мови [2, с. 35–36]. Назвемо деякі з них: 1). Сполучати з мовною практикою виконання трудових процесів, формувати творчі навички, наприклад, під час розповіді про орнаменти, візерунки, вишиванки, витинанки діти можуть вишивати, малювати за зразком; або ліпити посуд, свійських птахів, тварин, коли розповідається про рідний край, українську хату, побут. Цю роботу можна проводити й на уроках народознавства; 2). Практикувати дні

української мови не тільки в школі, дитячому садку, на перервах, а бажано і вдома. Це допоможе створити мовне середовище, що дуже важливо для кращого засвоєння української мови дітьми інших національностей, зокрема російськомовними; 3). Добір цікавої для дітей даного віку дітей літератури українською мовою, обмін враженнями при фільми, малюнки, картини, організація свят, ранків українською мовою – все це сприяє збагаченню словникового запасу учнів і кращому засвоєнню норм культурної поведінки. Під час проведення таких заходів запрошуються батьки, які можуть брати участь у їх підготовці. Діти із задоволенням вивчають вірші, колискові пісні, прислів'я, інсценізують казки, також відвідують п'єси, ознайомлюються з репродукціями картин; 4). Щотижня можна практикувати конкурси декламаторів. Учитель пропонує маленькі віршики на одну тему, наприклад, "Свійські тварини", "Зимонько-зима", і учень сам вибирає той, який йому сподобався. Діти, які беруть участь у конкурсі, одержують призи: маленькі книжечки з віршами, казками, оповіданнями українською мовою або картинки за темою. Школярі читають вірші, які їм сподобались, під час проведення конкурсів, ранків або вітають батьків зі святами. Або ж готувати виступи дітей перед батьками під час батьківських зборів; 5). Цікавою може виявитися підготовка виставок книжок за участю дітей і батьків. Учні знаходять найулюбленіші казки, оповідання, демонструють книжку однокласникам, переказують прочитане. Крім того, діти можуть і власноруч створити книжку, куди запишуть власні або улюблені віршики, прикрасивши малюнками, аплікаціями, орнаментами і т. ін.

Отже, мовленнєвий розвиток дітей є надзвичайно важливим завданням для педагогів і батьків, реалізацію якого слід починати ще в дошкільному навчальному закладі і систематично продовжувати під час шкільного навчання. Для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності в різних ситуаціях спілкування учні мають набути комунікативно-мовленнєвих умінь: звуковимовні, орфоепічні, лексичні, граматичні, а також уміння слухати-розуміти, говорити, читати, писати. Особливу увагу слід приділяти роботі з учнями, котрі зростають в російськомовному середовищі: зважати на особливості української лексики і граматики порівняно з російською, формуючи орфоепічних та граматичних умінь таких учнів. Цілеспрямована робота на уроках, проведення позаурочних та позакласних виховних заходів мовного спрямування, робота з батьками сприятимуть мовленнєвому розвитку молодших школярів, подоланню складностей у засвоєнні норм української мови російськомовними учнями.

Список використаних джерел та літератури

1. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність школярів на уроках української мови / І. Большакова // Поч.шк. – 2002. – № 10. – С. 9 – 11.
2. Коротун І. Особливості вивчення української мови дітьми шестирічного віку в школах з російською мовою викладання / І. Коротун // Поч. шк. – 2005. – № 7. – С. 35 – 36.

3. Крайнова Ж. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на заняттях з рідної мови / Ж. Крайнова // Поч. шк. – 2003. – № 11. – С. 24 – 26.
4. Пономарьова К. Формування в молодших школярів умінь будувати зв'язні висловлювання / К. Пономарьова // Поч. шк. – 2005. – № 11. – С. 29 – 33.
5. Притулик Н. Формування умінь українського комунікативного мовлення першокласників в умовах російсько-української двомовності / Н. Притулик // Поч. шк. – 2004. – № 6. – С. 12 – 15.

Шкабара С.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – О.А. Гордієнко,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Розвиток зв'язного мовлення учнів 3 – 4 класів у процесі вивчення казок

Питання розвитку зв'язного мовлення молодших школярів є важливим і актуальним, адже розвинене зв'язне мовлення дозволяє дитині вільно спілкуватися з оточуючими людьми, "включає" їх в активний процес комунікації. Відповідно до того, наскільки точно, лаконічно і доречно (залежно від конкретної мовленнєвої ситуації) дитина вміє висловлюватися, залежить ефективність процесу спілкування. Для розвитку мовленнєвих та комунікативних умінь молодших школярів чи не найвдячнішим матеріалом є тексти для читання, адже перед ними найкращі зразки художнього мовлення – вірші і оповідання, загадки і прислів'я, казки і легенди. За належно організованої роботи читання творів поповнює словниковий запас дітей, викликає бажання поділитися своїми думками і почуттями, відпрацювати вміння діалогічного і монологічного мовлення.

Найулюбленіший літературний жанр дітей цього віку – казка. Саме з казки діти черпають глибоку народну мудрість, емоційно-моральні та естетичні цінності. Аналіз наукової літератури та вивчення стану розвитку зв'язного мовлення молодших школярів дозволили виявити протиріччя між недостатнім загальним рівнем розвитку їх зв'язного мовлення з одного боку та постійно зростаючими потребами у підвищенні ефективності зазначеної роботи з іншого боку. Виявлене протиріччя дозволило сформулювати проблему дослідження: розвиток зв'язного мовлення учнів 3 – 4 класів у процесі вивчення казок.

Мета статті - обґрунтувати теоретичні засади розвитку зв'язного мовлення учнів 3 – 4 класів у процесі вивчення казок, надати рекомендації методичного характеру студентам-практикантам ННІ педагогіки.

У нашому дослідженні ми спиралися на визначення зв'язного мовлення, подане сучасними вченими-лінгводидактами (А. М. Богуш, А. М. Бородич,

М. С. Вашуленко, С. І. Дорошенко, М. Р. Львов, С. О. Караман, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк та ін.). Вони означають зв'язне мовлення як організовану за законами логіки й граматики єдність, що має тему, виконує певні функції, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на окремі структурні компоненти. Це смислове, розгорнуте висловлювання, яке забезпечує взаєморозуміння між людьми [2]. Важливим для нашого дослідження було положення К. Д. Ушинського про мету навчання зв'язного мовлення дітей: вчити дитину висловлювати свої думки, формулюючи їх так, щоб висловлювання були естетичними, а також практичне засвоєння граматичного ладу мови. Для цього він прагнув залучати читання літературних творів [9, с. 25 – 31]. В. О. Сухомлинський вважав, що без казки – живої, яскравої, яка заволоділа свідомістю і почуттями дітей, – неможливо й уявити дитяче мислення і мовлення. Через казку дитина не тільки пізнає, але й оживляє навколишній світ. Це "ключик", за допомогою якого відкривається джерело народної мови, "свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мовлення" [6, с. 47].

Важливими уявляються висновки психологів про особливості дитячого сприйняття казок. Дітей приваблює захоплююча фабула, яскраво змальовані образи, дотепні характеристики. Часто доводиться спостерігати, як дорослі, не сподіваючись на те, що дитина зрозуміє суть казки, починають її пояснювати або ставити запитання, звернені більше до розуму дитини, а не до її почуттів. Казка ж адресується у першу чергу до серця маленького слухача. Казкові образи, стиль, мова і навіть ритм її викладу повідомляють малечі життєво важливі знання ненав'язливо, ніби закарбовуючи їх у їхній душі [3, с. 4 – 11]. Робота з казками будить думку дитини, змушує її мислити, аналізувати, шукати відповіді на те чи інше питання. Ось чому казковий матеріал доречно використовувати для розвитку мислення і зв'язного мовлення дитини. Завдання полягає у тому, щоб правильно спрямовувати думку дитини різноманітними запитаннями, спілкуванням дорослих із маленьким читачем [5, с. 29].

"Казки – це епічні оповідання героїко-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних і сатиричному викриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодій" [1, с. 5]. Казки – це художні твори, в яких закони краси виявляються у повній мірі. Адже народні казкарі заслужили славу тонких майстрів. Багато письменників (І. Франко, Леся Українка, В. Нестайко) відзначали моральну силу казок, визнавали їх взірцем національного мистецтва, наслідували казкарів, переймали у них прийоми художньої виразності, а головне, – цінували глибину змісту та естетику казок.

Діти легко запам'ятовують художні особливості казок. Починаються казки, як правило, формулою-зачином: "Жив-був цар", "Жили собі котик та півник". Зачин вводить образи, предмети, події і потребує продовження, підкреслює, що події відбуваються за особливого, фантастичного часу, у фантастичному світі: "У якомусь царстві, в декотрому государстві жили-були..." Далі йдеться про дійових осіб і пригоди, що з ними відбуваються. Дійсність зображується у вигляді послідовного ланцюжка подій. Закінчуються казки усталеними

кінцівками: "І я там був, мед-вино пив, по бороді текло, а на душі не було... " або "...а в рот не попадало", "Ось вам казка, а мені бубликів в'язка" тощо. Герой же долає всі перешкоди, щоб досягти бажаного. У казках завжди добро торжествує над злом, утверджується оптимізм, вигадка і розважливість виконують ще й дидактичну функцію. Казковий час – невизначений, лінійний (на відміну від циклічного часу міфів), бо рухається лише в одному напрямі, і рухає його головний герой. Казка не знає екскурсів у минуле і розповідей про майбутнє. Головні герої непідвладні часові, який може або прискорюватися, або уповільнюватися. Уповільнюють час повтори епізодів (зустрічей, завдань), найчастіше – тричі. У казці потроєння підкреслює якусь рису героя. Тричі стаючи на двобій із змієм, герой демонструє мужність і силу; тричі відгадуючи загадку – розум. Для казкової поетики характерні особливі часові формули ("йшов день, йшов два, а на третій дійшов", "чи довго, чи коротко, пройшов рік"). Естетика казки виявляється також в яскравому, динамічному зображенні подій, гіперболізації фізичних і духовних цінностей персонажів, активному психологічному впливові на слухачів, які відчують тривогу чи радість. Індивідуалізація характерів персонажів у казках проявляється в їхній зовнішності, мові, поведінці, розкривається в образно-художній системі твору.

На думку Л. Дунаєвської, у поетичній системі повчально-розважальних казок застосовуються художні засоби, притаманні жанру взагалі: 1) ретардація – наприклад, лисиця тричі вмовляє півника відчинити віконце ("Котик та півник"); 2) градація, яка досягається ретардацією з наступною гіперболізацією часу і простору: козу-дерезу виганяє із зайчикової хати спочатку лисичка, потім вовк, потім ведмідь ("Коза-дереза"); 3) гіпербола – лисиця скидає і з'їдає цілий віз риби ("Лисичка"); в рукавичці вміщається мишка, жабка, зайчик, лисичка, вовк і кабан ("Рукавичка"); 4) числова символіка, яка найчастіше виявляється через ретардацію і зрідка – в кількісній структурі образної системи – 3, 7, 9, 12 образів; 5) конфлікт повчально-розважальної казки ґрунтується на взаємодії двох персонажів або одного та групи персонажів (лисички і вовка, вовка та козенят тощо).

У процесі роботи над казкою для вдосконалення зв'язного мовлення учнів початкової школи на уроках літературного читання цікавими для дітей можуть виявитися такі види робіт. 1) Ділення суцільного тексту казки на абзаци. Вправа спрямована на розвиток і вдосконалення вміння встановлювати логічний зв'язок між частинами розповіді, що виражений за допомогою лексичних засобів (раптом, якимось, тому, з тих пір та ін.) і оформляти шляхом правильного розподілу на абзаци. 2) Складання зв'язної казки з поданих розрізнених абзацив. Мета цієї роботи – привчити учнів глибше усвідомлювати зміст казкової розповіді та подавати її частинами, а надалі зміцнити навички послідовного виконання завдання з урахуванням певної послідовності подій. 3) Створення зв'язного тексту з даних речень. Це підготовча вправа до викладу основного матеріалу. Складаючи розповідь з окремих речень, діти отримують знання про необхідність послідовності під час передачі змісту і привчаються до дотримання цієї послідовності. Для такої роботи текст або окремі речення, з яких повинен бути складений текст, пишуться на дошці. 4) Створення зв'язної

казки з деформованих речень. Ускладнений варіант складання зв'язного тексту з даних речень. 5) Вибіркове виписування речень з казки за завданням. Це робота над окремою темою. Пропонується запис не всього тексту, а тільки окремих слів, словосполучень або речень відповідно до завдань. 6) Письмові відповіді на запитання.

Отже, високий рівень зв'язного мовлення надає можливість правильно сформулювати власну думку відносно певної теми. На розвиток особистості молодшого школяра значною мірою впливають також казки. Доречно буде згадати мудрі слова В.Сухомлинського: "Я поставив перед собою завдання вчити такого читання, щоб дитина, читаючи, думала. Читання має стати для дитини дуже тонким інструментом оволодіння знаннями і водночас джерелом духовного життя" [7, с. 102].

Список використаних джерел та літератури

1. Дунаєвська Л.Ф. Українська народна казка. – К.: Вища школа, 1987. – 82 с.
2. Ковальова В. І. Розвиток мовлення – найважливіша умова успішного навчання молодших школярів / В. І. Ковальова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : doc.osvita.ua/doc/files/.../movlennya.doc.-198 с.
3. Козоріз С. О. Нестандартні форми роботи над казкою / С.О. Козоріз // Початкове навчання та виховання. – 2004. – С. 4 – 11.
4. Кочеткова А. В. Комплексные методы развития связной речи младших школьников // Начальная школа. – 2002. - № 9. – С. 64 – 68.
5. Лещенко М. Шкільне життя, казковий світ та особистість учня/ М. Лещенко // Шлях освіти. – 2002. – С. 28 – 32.
6. Стельмахович М. Г., Сухомлинський В. О. про розвиток зв'язного мовлення учнів // Українська мова і література в школі. – 1985.– С. 46 – 55.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 2 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Вища школа, 2004. – Т. 1. – 584 с., с.102
8. Сухомлинський В. О. Повне збір. творів у 5-ти томах. – 1977. – Т.3. – С. 178 – 179.
9. Ушинський К.Д. Вибрані пед. твори в 2 т. – К.: Радянська школа, 1988. – Т. 1. – С. 25 – 31.

Пушкалюк Т.,
студентка ННІ педагогіки;
науковий керівник – Г. В. Підлужна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
Житомирського державного університету імені Івана Франка

Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів з використанням інноваційних технологій

Мовна ситуація в Україні значною мірою залежить від вивчення української мови як базової дисципліни в загальноосвітній школі. Серед завдань сучасної школи надзвичайно важливим у викладанні української мови є підвищення мовленнєвої культури учнів, формування в них навичок комунікативної діяльності в будь-якій сфері життя. Цим зумовлено визнання мовленнєвої змістової лінії провідною в процесі вивчення рідної мови [1].

Проблема розвитку зв'язного мовлення молодших школярів привертала увагу багатьох учених-лінгвістів, методистів і вчителів-практиків, зокрема В. І. Бадер, Л. О. Варзацької, І. О. Зимньої, Ж. Д. Крайнової, О. О. Леонтєва та ін. І це закономірно, адже рівень розвитку мовлення є одночасно показником розвитку особистості людини, її інтелекту, мислення та значною мірою впливає на здатність реалізувати себе в суспільстві.

Як зазначають автори системи розвивального навчання Д. Б. Ельконін і В. В. Давидов, проблему мовленнєвого розвитку школярів необхідно вирішувати, виходячи з того, що мовлення функціонує й розвивається в нерозривній єдності з предметно-продуктивними видами діяльності (трудової, дослідницької, художньої, ігрової та ін.), які визначають мотиви й зміст спілкування. У школі найважливіші зміни в мовленні пов'язані з навчальною діяльністю дітей.

Таким чином, актуальність статті зумовлюється основними положеннями Державного стандарту загальної початкової освіти та вимогами чинної програми з української мови, які поряд із лінгвістичною підготовкою передбачають набуття дітьми достатнього досвіду культури спілкування та співпраці в різних видах діяльності. Мета статті – розкрити окремі лінгвометодичні аспекти використання інноваційних технологій навчання на уроках української мови з метою розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.

Робота з розвитку мовлення – складова частина багатопланової навчальної діяльності, що проводиться спеціально і в зв'язку з вивченням шкільного курсу граматики, словотворення, правопису для того, щоб учні оволоділи мовними нормами (орфоепічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними), а також уміннями висловлювати свої думки в усній і писемній формі, користуючись потрібними мовними засобами відповідно до мети, змісту мовлення й умов комунікації.

Програма початкової школи сьогодні по-новому ставить мету вивчення пропедевтичного курсу української мови, яка тепер полягає в "... оволодінні молодшими школярами знаннями про зв'язне висловлювання (текст) та сукупність мовленнєвих умінь, необхідних для спілкування в усній і писемній

формах" [1]. А комплекс знань з мовознавчої науки необхідно засвоювати в такому обсязі, який є необхідним для розвитку комунікативних умінь учнів молодших класів. Отже, сьогодні всі уроки української мови потрібно будувати так, щоб вони створювали умови для спілкування: для складання учнями монологів, діалогів, полілогів на різні теми, з різною метою. Іншими словами – вивчення рідної мови має здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу. Допомогти в реалізації такого підходу можуть інноваційні технології навчання.

Гуманістична спрямованість сучасної освіти полягає в постановці мети – розвинути людину, її особистісні якості, адже цим визначається розвиток суспільства. Нині актуальним є створення нових освітніх технологій, які мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції, творчості, інтегративності мислення.

Сучасна педагогічна наука та практика все частіше використовують термін "інноваційна діяльність", який означає оновлення технологій навчання та перебудову особистісних установок учителя. Такою сучасною засадою є розуміння навчального процесу як діалогу двох особистостей – педагога й школяра, які є суб'єктами процесу педагогічної дії.

Однією з інноваційних є *модульно-розвивальна система навчання*. Її теоретична засада – психосоціальний розвиток особистості в двох взаємопов'язаних аспектах: оволодіння системою знань (інформаційно-пізнавальна діяльність) та системою цінностей (ціннісно-естетична діяльність). Сутність модульного навчання (за П. А. Юцявичене) полягає в тому, що учень більш самостійно або повністю самостійно може працювати за індивідуальною навчальною програмою, яка містить цілеспрямований план дій, банк інформації та методичне керівництво для досягнення поставленої дидактичної мети. При цьому функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролюючої до консультативно-координуючої [4].

Принципові відмінності системи модульного навчання від інших систем П. А. Юцявичене визначає так:

- зміст навчання подається в завершених комплексах-модулях, які водночас є банком інформації та методичним керівництвом з його опанування;
- взаємодія педагога та учня в навчальному процесі відбувається на принципово іншій, порівняно з традиційною, основі: за допомогою модулів забезпечується усвідомлене самостійне досягнення учнем певного рівня попередньої підготовленості до кожної педагогічної зустрічі;
- сама суть модульного навчання потребує дотримання паритетних суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків між педагогом і школярем у навчальному процесі [4, с. 24]

За модульно-розвивальною системою діти об'єднуються в групи залежно від результатів психолого-педагогічних обстежень та особистісної зорієнтованості учня. В основі організації навчального процесу лежить міні-модуль, на реалізацію якого відводиться 20 хвилин. Крім того, на уроках

використовується *дидактична евристика*. Це таке навчання, за якого всі основні освітні елементи первинно створюються або знаходяться самими учнями. Педагог при цьому забезпечує індивідуалізацію навчання за допомогою евристичного підходу. Школярі під керівництвом учителя самі шукають можливі відповіді на проблемні запитання. Використовується прийом "запитання Сократа", які або допомагають знайти правильну відповідь, або спеціально заводять у безвихідь. Учитель розробляє методiku евристичної діяльності, у процесі якої має виявити та розвинути гнучкість мислення, генерування ідей, асоціювання, здатність до прогнозування, логічну пам'ять.

Дедалі частіше на уроках використовується *інтерактивні методи навчання*. З англійської "інтерактив" ("interact") означає: "inter" – взаємний, "act" – діяти. Отже, інтерактивний – здатний до взаємодії в режимі бесіди, діалогу [2, с. 10]. Звідси інтерактивне навчання – це навчання в режимі діалогу, під час якого відбувається взаємодія учасників педагогічного процесу з метою взаєморозуміння, спільного вирішення навчальних завдань, розвитку особистісних якостей. Учень виступає не лише слухачем, спостерігачем, але й бере активну участь у тому, що відбувається. Учитель виконує роль консультанта, організатора, стає одним із джерел інформації. У процесі діалогового навчання учні вчаться критично мислити, зважати на альтернативні думки, приймати продумані рішення; брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми. На заняттях створюються комфортні умови для навчання, за яких кожен учень відчує свою успішність та інтелектуальну спроможність. До інтерактивних методів належать наступні: "Мозковий штурм", "Навчаючи-вчуся", "Ажурна пилка", "Аналіз ситуацій (кейс-метод)", "Дерево рішень", "Мікрофон", "Карусель" та ін.

Для реалізації мети інтерактивних занять важливо дотримуватись наступних *вимог*:

1. Необхідно провести зі школярами організаційне заняття й розробити разом правила роботи в парах, групах.
2. Для ефективного застосування інтерактивних технологій педагог повинен старанно планувати свою роботу.
3. Пам'ятати, що використання інтерактивних технологій – не самоціль. Це лише засіб створення тієї атмосфери в класі, яка найкраще сприяє співробітництву.

Ученими та методистами розроблена структура інтерактивного заняття, яка включає такі етапи:

- I. Мотивація.
- II. Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів.
- III. Надання необхідної інформації (актуалізація знань).
- IV. Усвідомлення змісту заняття.
- V. Рефлексія [3, с. 2].

Важливо, що кожен із зазначених етапів проводиться в інтерактивному режимі, тобто діти розвивають зв'язне мовлення й критичне мислення в процесі активної взаємодії.

Отже, використання інноваційних технологій навчання на уроках української мови в початковій школі – вимога сьогодення. Головною метою інновацій є особистісний розвиток учнів, їх здатність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого розвитку зв'язного мовлення, критичного й творчого мислення на основі компетентнісного підходу.

Список використаних джерел та літератури

1. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К. : Освіта, 2013. – С. 5–61.
2. Інтерактивні технології навчання у початкових класах / авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 180 с.
3. Карасик А. Структура і методика інтерактивного уроку в початковій школі / А. Карасик // Почат. освіта. – 2005. – № 7. – С. 2–5.
4. Пономарьова К. Формування мовленнєвої компетентності в учнів 3 – 4 класів на уроках розвитку мовлення / К. Пономарьова // Почат. шк. – 2007. – № 10. – С. 11–15.
5. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Надруковано з оригінал-макета автора
Підписано до друку 25.03.16. 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