ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні науки

№ 4

ШОСТІ БУТАЙКІВСЬКІ ЧИТАННЯ

Ніжин – 2018

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
ББК 88я5+74я5
Н34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: **Коваленко Євгенія Іванівна,** кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: **Криловець Микола Григорович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар**: Новгородська Юлія Григорівна,** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії**:**

Бердзенішвілі Нана Малхазівна, член дисертаційної ради з географії, доктор географічних наук, асоційований професор Телавського державного університету імені Якова Гогебашвілі (Грузія);

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

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний вчений секретар НАПН України;

Бейгер Галина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Державної вищої професійної школи в Хелмі (Польща);

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфиріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Турчин Тамара Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Шіошвілі Ірма Георгіївна, доктор філософських наук, ректор Телавського державного університету імені Якова Гогебашвілі (Грузія);

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

ISSN 2522-1736 **ISSN Online 2663-4902**

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Протокол № 4 від 24.11.2018 р.

Н34 **Наукові** записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 4. 167 с.

Адреса видавництва: **вул. Воздвиженська, 3[а], м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16600.**
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@.ukr.net, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Редактор англійських текстів – **Н. С. Київська**

Підписано до друку	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид.арк. 14,21	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 19,53	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3[а]

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2018
© НДУ ім. М. Гоголя, 2018

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

Ministry of Education and Science of Ukraine

**Nizhyn Mykola Gogol
State University**

Research Notes

Psychology and Pedagogy Research

ISSUE 4

THE BUHAIKO CONFERENCE VI

Nizhyn – 2018

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
LBC 88ia5+74ia5
N34

Research Notes [Naukovi Zapysky]
Nizhyn Mykola Gogol State University

Editorial Board:

Editor-in-Chief: *Yevheniia Kovalenko, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Professor, Chair of the Department of Pedagogy, elementary education and educational management of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Deputy Editor-in-Chief r: *Mykola Krylovets, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Chair of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Executive Secretary: *Yuliia Novhorodska Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Editorial Board Members:

Nana Berdzenishvili, *member of Examining Committee in Geography, Doctor of Geography, Associate Professor of Iakob Gogebashvili Telavi State University.*

Yurii Bondarenko, *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Chair of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Mykhailo Burda, *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chief Academic Secretary of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

Halina Bejger, *Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Pedagogy in the State School of Higher Education in Chełm (Poland).*

Antonina Kononchuk, *Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Nina Lukashova, *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Chemistry in Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Serhii Maksymenko, *Doctor of Psychological Sciences, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of H. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

Mykola Papucha, *Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chair of the Department of General and Applied Psychology of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Nina Pykhtina, *Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor at the Department of Nursery Education of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Olha Plakhotnik, *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy of Taras Shevchenko National University of Kyiv.*

Liudmyla Pukhovska, *Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer at the Department of Comparative Professional Education of Institute of Teacher Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

Svitlana Tezikova, *Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Dean of Faculty of Foreign Languages of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Tamara Turchyn, *Doctor of Pedagogic Sciences, Professor at the Department of Pedagogy, elementary education and educational of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

Nataliia Chepelieva, *Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Deputy Director of H. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.*

Irma Shioshvili, *Doctor of Philosophy, Rector of Iakob Gogebashvili Telavi State University*

Shchotka Oksana, *Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor, Chair of the Department of Psychology of Nizhyn Mykola Gogol State University.*

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016)

ISSN 2522-1736 **ISSN Online 2663-4902**

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 4 of November 24, 2018.

Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed.
N34 prof. Ye. Kovalenko. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2019. Issue 4. 167 p.

Publisher's address: 3 Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@.ukr.net, www.ndu.edu.ua

Page making and editing: **O. V. Borshch**
Copy editor: **O. M. Lisovets**
English text editor: **N. S. Kiewska**

Signed to print	Format 60x84/8	offset paper
Typeface Arial	publisher's signature 14,21	print run 100 пр.
Order №	press sheet 19,53	

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3ª Vozdvyzhenska Str.

© Ye. I. Kovalenko, Editor-in-Chief, 2018
© Mykola Gogol NSU, 2018

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ❍Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 4, 2018 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Вождаєнко А. В. Теоретичні засади та практика аксіологічного прочитання поезії в старшій школі 9
Галаєвська Л. В. Проблема вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови в старшій школі 14
Каліш В. А. Когнітивно-дискурсивний підхід у лінгвометодиці вищої школи 20
Косінова О. М. На перехресті тексту та підтексту 26
Нестеренко С. В. Проблеми вивчення громадянської поезії в школі 30
Хоменко Г. В. Сучасний стан шкільного вивчення літератури постмодернізму 37
Яценко Т. О. Компетентнісно орієнтована літературна освіта в контексті завдань нової української школи 43

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бондаренко Ю. І. Словесно-образний аналіз літературного твору в школі: первинний рівень застосування 49
Голуб Н. М. Шляхи формування національних цінностей в учнів 5–7 класів на уроках української мови 58
Гордієнко О. А. Система запобігання помилкам у письмових роботах учнів 3–4 класів 67
Забарний О. В. Формування у старшокласників почуття патріотизму на уроках літератури рідного краю (на прикладі творів Миколи Чорновуса) 73
Іващенко А. С. Особливості літературного спостереження в процесі формування в учнів умінь аналізувати образи-символи 81
Корчова О. М. Вправи та завдання для формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей 84
Кухарчук І. О. Обставина як структурно-семантичний компонент речення: практичний аспект 90
Могильна Р. Я., Білоусова Н. В. Формування навички швидкочитання на уроках української літератури 96
Орищенко І. М. Архетипний аналіз – теоретична основа шкільного вивчення образів природних стихій у літературних творах 103
Пугач В. М. Парадокси студентського слововживання, або У моєї бабусі дуже наглий кіт 108
Романишина Н. В. Архівний метод вивчення студентами-філологами першоджерел (на прикладі часопису "Волинь") 113
Рудик Л. В. Робота над текстом у процесі розвитку діалогічного мовлення учнів на уроках української мови 119
Сидоренко Ю. О. Шкільне вивчення міфологічних структур літературних творів у контексті подієвого аналізу 124
Тригуб І. А. Хмарні технології як інноваційний засіб навчання української і зарубіжної літератури в профільній школі 128
Шевченко С. П. Застосування міжпредметних зв'язків під час вивчення лексики на уроках української мови в 5 класі 134

Шутько В. В., Білоусова Н. В. РАФТ та кубування на уроках української мови 142

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Лілік О. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями 148

Цінько С. В. Підготовка майбутнього вчителя словесності до написання есе з учнями 155

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Привалова С. П. Вивчення сучасної поезії Д. Павличка на уроках української літератури 160

Наші автори 166

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Vozhdaiienko A. V. Theoretical Basis and Practice of Axiological Study of Poetry in High School ... 9
Halaievska L. V. Issue of Studying Speech Genres at the Lessons of Ukrainian Language in High School ... 14
Kalish V. A. Cognitive and Discourse Approach in Language Pedagogy of Higher Education ... 20
Kosinova O. M. Intersecting the Text and the Subtext ... 26
Nesterenko S. V. Studying Civic Poetry at School ... 30
Khomenko H. V. Current State of School Studies of Postmodernist Literature ... 37
Yatsenko T. O. Competency-based Literary Education in the Framework of the New Ukrainian School ... 43

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bondarenko Yu. I. Verbal Imagery Analysis of Literature in Secondary School: the Initial Stage of Implementation ... 49
Holub N. N. Ways of Forming National Values in Students of 5th–7th Grades At the Lessons of Ukrainian Literature ... 58
Hordiienko O. A. System of Preventing Mistakes in Written Compositions of the 3rd-4th Grade Students ... 67
Zabarnyi O. V. Fostering Patriotic Feelings in Senior Students at the Lessons of Ukrainian Literature (Studying Texts by Mykola Chornovus) ... 73
Ivashchenko A. S. Peculiarities of of Literary Observation in the Process of Forming Students' Skills to Analyze Symbolic Images ... 81
Korchova O. M. Tasks and Exercises for the Formation of the Rhetorical Competence in Future Socionomists ... 84
Kukharchuk I. O. Adverbials as the Structural and Semantic Component: Practical Aspect ... 90
Mohylna R. Ya., Bilousova N. V. Forming of the Skill of Speed Reading at the Lessons of Ukrainian Language ... 96
Oryshchenko I. M. Archetypal Analysis as a Theoretical Basis for Studying Images of Natural Elements in Literature ... 103
Puhach V. M. Paradoxes of Students' Word Usage; or My Grandma has a Very Gracious Cat ... 108
Romanyshyna N. V. Archival Method for Philology Students' Study of Historical Sources (a Case of "Volyn" Newspaper) ... 113
Rudyk L. V. Text Processing in Developing Students' Dialogical Speech at the Lessons of Ukrainian Language ... 119
Sydorenko Yu. O. Studying Mythological Structures in Literary Texts at School applying the Framework of Narrative Analysis ... 124
Tryhub I. A. Cloud Technology as an Innovative Method of Teaching Ukrainian and World Literature in Profile Schools ... 128
Shevchenko S. P. Applying Interdisciplinary connections in Vocabulary Practice at the Lessons of Ukrainian Language in Grade 5 ... 134
Shutko V. V., Bilousova N. V. RAFT and Cubing at the Lessons of Ukrainian Language ... 142

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Lilik O. O. Pedagogical Conditions to Educate Future Ukrainian Literature Teachers to Work with the Concepts of Literary Criticism ... 148
Tsinko S. V. Training a Future Teacher of Philology to Write an Essay with Students ... 155

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Pryvalova S. P. Studying Dmytro Pavlychko's Contemporary Poetry at the Lessons of Ukrainian Literature 160

Our authors 166

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 372.882:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-9-13

Вождаєнко А. В.
аспірантка державного вищого учбового закладу "Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди"

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИКА АКСІОЛОГІЧНОГО ПРОЧИТАННЯ ПОЕЗІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті аналізуються й розглядаються теоретичні засади аксіологічного аспекту вивчення лірики в старших класах. Подано приклад аналізу програмової поезії та поезії позакласного читання, де увагу акцентовано на формуванні в старшокласників ціннісних орієнтирів. Показано тенденції розвитку ціннісних орієнтацій учня під час вивчення ліричних творів.

Завдання вчителя-словесника на уроках української літератури показати ціннісні орієнтири суспільства крізь призму художніх творів, біографій письменників, напрямів і течій літератури.

Світ цінностей різноманітний. Він охоплює матеріальні й духовні, соціальні й політичні, естетичні та етичні цінності. Аксіологія – в літературознавстві й мистецтвознавстві – учення про художні цінності. Р. Гром'як зазначає, що в основі розуміння природи художніх цінностей літературознавці розробляють теорію літературної критики, сприймання та інтерпретації творів літератури, їх функціонування серед різних читацьких кіл.

Лірика, яка виражає думки й почуття людини, містить значний педагогічний потенціал для емоційного сприймання читачем художньо виражених цінностей, їх аналізу та індивідуальної інтеріоризації.

Ураховуючи реформи в галузі освіти, вагомого значення набуває виховання учня на цінностях, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) тощо.

Тому в даній статті порушено актуальну проблему формування аксіологічного складника літературної компетентності під час вивчення української лірики в старших класах.

Ключові слова: аксіологія, людинобіосфероцентричний підхід, цінність, лірика, компетенція, інтерпретація, аналіз.

Постановка проблеми. Освітній процес – це найдієвіший засіб опанування молоддю загальносуспільних цінностей. Репрезентатором найважливіших цінностей людського буття виступає освіта, яка відіграє вирішальну роль у контексті тих соціокультурних змін, котрі переживає сучасне суспільство.

Попри різноаспектне висвітлення проблеми аксіологічного складника літературної освіти цілісної методичної системи формування в старшокласників аксіологічних цінностей на уроках вивчення української лірики ще не запропоновано.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у розвиток ціннісної проблематики в сучасній філософії зробили: К. Алексейчук, С. Анисимов, Є. Борінштейн, Л. Буєва, Є. Бистрицький, В. Грєхнєв, Е. Гусинський, А. Євтодюк, І. Кадієвська, М. Каган, В. Огнев'юк, Н. Ткачова тощо.

Окремі аспекти вивчення української літератури на засадах цінностей висвітлювалися в працях вітчизняних науковців: В. Андрусенка, І. Беха, В. Болотіної, Т. Бугайко та Ф. Бугайка, Н. Волошиної, Т. Ворошила, В. Коваль, Л. Ковтуненко, В. Марка, Н. Михайлової, Є. Пасічника, І. Пентилюк, Г. Токмань, А. Фасолі та ін.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних засад аксіологічного прочитання поезії в старшій школі.

Актуальність дослідження. На рівні окремого індивідуума аксіологічний підхід у вивчені ліричних творів на уроках української літератури в старших класах спрямовує педагогічний процес на пошук і втілення на практиці передачі особистості актуальних суспільних цінностей. Реалізація цього підходу дозволяє озброїти учнів знаннями, ціннісними вміннями ключових компетенцій, які відповідатимуть їхнім індивідуальним потребам, життєвим цілям, інтересам. Тому досліджувана проблема є актуальною.

Виклад основного матеріалу. Завдання освіти полягає в забезпеченні засвоєння особистістю універсальних цінностей суспільства таким чином, щоб аксіологічні орієнтири окремого індивіда стали регуляторами соціальної поведінки людей в цілому [4, с. 34]. "Сьогодні активно формуються методологічні принципи, концептуальні підходи та дослідницькі стратегії, розробляються практико орієнтовані аксіологічні технології, що покликані вбудувати їх у систему сучасних наук і забезпечити впровадження виокреслених знань у соціальну й освітню практику" [3, с. 12].

Поняття "цінності" використовувалося ще за часів античності (Аристотель), але в науковий обіг було введено тільки у другій половині XIX ст. німецьким філософом Р. Лотце.

Цінності – це результат визначення якостей і властивостей предметів, явищ та процесів, що задовольняють потреби й прагнення людей, сприяють самореалізації їх у всіх сферах життєдіяльності [3, с. 12].

На початку XX ст. з'являється поняття "аксіологія", яке вперше було використане французьким філософом П. Лапі для виділення галузі філософії, що досліджує ціннісну проблематику.

Аксіологія (від грец. аксіа – цінність) – наука про цінності, вчення про природу духовних, моральних, естетичних та інших цінностей, їхній зв'язок між собою, із соціальними, культурними чинниками та особистістю людини; розділ філософії [3, с. 12].

У науковій літературі пропонується декілька сотень різних визначень поняття "цінність". Їх можна умовно поділити на групи відповідно до таких підходів: семіотико-етимологічний, культурно-історичний, системний, науково-гносеологічний, теологічний, ірраціонально-міфічний, суб'єктно-індивідуалістський, особистісно-діяльнісний [4, с. 168].

За словами Є. Р. Борінштейна, саме молода людина, що отримує освіту, виступає "одним із основних творчих учасників соціотрансформаційного процесу" [1, с. 192].

Отже, освіта повинна утверджувати та виховувати в учнів ті цінності, які є визначальними для розвитку суспільства, але, разом з тим, і суспільство має розглядати людину як вищу цінність.

В. Огнев'юк у монографії "Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку" зазначає: "… в умовах трансформації сучасного українського суспільства не політичні сили, не релігія, не інтелігенція, не засоби масової інформації, в силу своєї комерціалізації та роз'єднаності, а саме освіта має найбільші можливості впливати на формування духовного світу та цінностей особистості <…> для цього сама освіта повинна змінити свої цінності, повинно змінитися ставлення до людини, яка має стати змістом сучасної освіти" [5, с. 369]. За В. Огнев'юком, потрібно сформувати "людинобіосфероцентричне" мислення, що означає взаємний зв'язок людини із "особистим світом, світом природи, світом суспільства й світом культури" [5, с. 374].

Погоджуючись із вищезазначеною думкою, ми дійшли висновку, що запропонований науковцем "людинобіосфероцентричний" підхід можна використати під час

вивчення лірики на уроках з української літератури в 10–11 класах. Таким чином, на прикладі поезій ми не тільки розкриємо тісний зв'язок людини з природою, суспільством та культурою, а й покажемо аксіологічне значення цих явищ (духовні цінності, цінність краси мистецтва, моральні цінності, патріотичні тощо).

Лірика, яка виражає думки й почуття людини, містить значний педагогічний потенціал для емоційного сприймання читачем художньо виражених цінностей, їх аналізу та індивідуальної інтеріоризації.

Задля формування морально-етичних цінностей можна використати такі програмові твори, як: "Легенда про вічне життя", "Ой, ти, дівчино, з горіха зерня" І. Франка, "Contra spem spero!" Лесі Українки, "Чари ночі" О. Олеся, "Солодкий світ" М. Рильського, "Річний пісок…" Є. Плужника, "Я…" В. Симоненка, "Недумано, негадано…" Л. Костенко, "Два кольори" Д. Павличка тощо.

Наприклад, під час шкільної інтерпретації вірша "Чари ночі" О. Олеся учні мають усвідомити цінність людського життя, його неповторність та цінність світу природи. Це вірш із першої поетичної збірки О. Олеся "З журбою радість обнялась", що вийшла 1906 року й принесла авторові гучне визнання – його назвали "українським Гайне".

Поезія сприймається як гімн юності, коханню, як уславлення органічної єдності життя людини та природи. Святковий бенкет весни, коли "*уся земля треммтить в палких обіймах ночі,/ лист квітці рвійно шелестить,/ траві струмок воркоче*", природно відтінює "*летючу мить життя*" людини, нагадує, що життя тільки "*єдина мить*". А звідси й заклик забути хоч на якийсь момент "*сум, думки і горе*", влити струмінь власної душі в буйне, "*шумляче море*".

Аналізуючи поезію "Чари ночі", учитель повинен провести зв'язок із музичним мистецтвом, адже поезія інтерпретувалася багатьма українськими композиторами та стала однією з улюблених народних пісень українців. Тому на уроці української літератури слід не тільки виразно прочитати вірш, а й дати можливість учням прослухати аудіозапис.

Формування в учнів цінностей відбувається і в процесі позакласного читання. Поезії І. Жиленко, П. Карманського, Ю. Клена, П. Мовчана, В. Пачовського, І. Римарука, В. Самійленка, В. Свідзинського, П. Филиповича, Я. Щоголева розкривають духовні, патріотичні, морально-етичні, естетичні ціннісні орієнтири. Уроки літератури рідного краю також стануть предметом моделювання в аксіологічному аспекті.

Для прикладу візьмемо поезію І. Римарука "Зірка". Творчість поета вивчається на уроці позакласного читання в 11-му класі. Мотивом вірша є роздуми автора про божий дар, справжнє покликання людини. Читаючи поезію, можемо зробити висновок, що кожна людина має самореалізуватися в житті, віднайти сенс свого буття. З цього приводу Ж.-П. Сартр зауважував, що життя немає апріорного смислу. Доки ви не живете власнимжиттям, воно нічого із себе не являє, ви самі повинні надати йому смисл, а цінність є не що інше, як обраний вами смисл.

У вірші українського поета звучать роздуми над тим, що кожна людина з раннього дитинства має дар. У випадку з поетом – дар писання, даний із небес. Будучи малим хлопчиком, герой не зміг протистояти йому – долонька автора була замалою, щоб прикритися від зірки.

У вірші зірка – символ божої іскри, яка дана кожній людині. Декому з народження, декому в дитинстві, а хтось запалює цю "зірку" в більш зрілому віці. У поезії автор описав свою історію, але вона близька кожному з нас.

Розглядаючи на уроці позакласного читання вірш "Зірка" І. Римарука, учитель має розкрити цінність людини як неповторної індивідуальності. Учні-читачі усвідомлюють, що кожна людина має дар, свою "зірку", своє призначення на землі, яке потрібно реалізувати.

Висновки. Отже, теоретичними засадами аксіологічного прочитання лірики в старшій школі можуть бути поняття цінності, положення аксіології, розуміння молоді як одного з основних творчих учасників соціотрансформаційного процесу, людино-біосфероцентричне осмислення змісту художніх творів. Інтерпретацію вважаємо провідним способом аксіологічного розгляду ліричного тексту в школі.

Проведений нами аналіз показує, що вивчення української лірики в аксіологічному контексті формує всебічно розвинену креативну особистість, носія загальнолюдських духовних цінностей, яка здатна до самопізнання, конструктивного діалогу, прийняття відповідальних рішень.

Перспективами дослідження означеної теми є визначення психолого-педагогічних засад ціннісного прочитання української лірики в старшій школі та створення відповідної методичної моделі.

Література

1. Борінштейн Є. Р. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства: монографія. Одеса: Астропринт, 2004. 400 с.

2. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. Москва: Логос, 2003. 248 с.

3. Євтодюк А. В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук.* 2014. № 2. С. 12–15.

4. Кадієвська І. А. Гуманістичні цінності освіти в контексті глобалізації суспільства: монографія. Одеса: Астропринт, 2010. 176 с.

5. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: ЗнанняУкраїни, 2003. 450 с.

6. Ткачова Н. О. Формування ціннісних настанов особистості як регулятора її поведінки. *Наук. зап. каф. педагогіки:* зб. наук. пр. (ХНУ). Харків: Константа, 2000. Вип. V. С. 165–174.

7. Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Харків: Видавн. центр ХНУім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.

References

1. Borinshtein Ye. R. Osoblyvosti sotsiokulturnoi transformatsii suchasnoho ukrainskoho suspilstva: monohrafiia. Odesa: Astroprynt, 2004. 400 s.

2. Husinskii E. N., Turchaninova Yu. Y. Vvedeniie v filosofiiu obrazovaniia. Moskva: Logos, 2003. 248 s.

3. Ievtodiuk A. V. Aksiolohichni zasady suchasnoi systemy osvity Ukrainy. *Pedahohichnyi poshuk.* 2014. № 2. S. 12–15.

4. Kadiievska I.A. Humanistychni tsinnosti osvity v konteksti hlobalizatsii suspilstva: monohrafiia. Odesa: Astroprynt, 2010. 176 s.

5. Ohneviuk V.O. Osvita v systemi tsinnostei staloho liudskoho rozvytku. Kyiv: Znannia Ukrainy, 2003. 450 s.

6. Tkachova N.O. Formuvannia tsinnisnykh nastanov osobystosti yak rehuliatora yii povedinky. *Nauk. zap.kaf. pedahohiky:* zb. nauk. pr. (KhNU). Kharkiv: Konstanta, 2000. Vyp. V. S. 165–174.

7. Tkachova N.O. Istoriia rozvytku tsinnostei v osviti: monohrafiia. Kharkiv: Vydavn. tsentr KhNUim. V. N. Karazina, 2004. 423 s.

Вождаенко А. В.
Аспирантка Государственного высшего учебного заведения "Переяслав-Хмельницкий государственный университет имени Григория Сковороды"

Теоретические основы и практика аксиологического прочтения поэзии в старшей школе

В статье анализируются и рассматриваются теоретические основы аксиологического аспекта изучения лирики в старших классах. Приведен пример анализа программной поэзии и поэзии внеклассного чтения, где внимание акцентировано на формировании у старшеклассников ценностных ориентиров.

Ключевые слова: аксиология, человекобиосфероцентричный подход, ценность, лирика, компетенция, интерпретация, анализ.

Vozhdaienko A. V.
Postgraduate student of State Higher Educational Establishment "Pereiaslav-Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University

Theoretical Basis and Practice of Axiological Study of Poetry in High School

In the article, the author analyzes theoretical and practical principles of the axiological aspect of studying poetry in high school. There is an example of the analysis of program and extracurricular poetry in which attention is focused on the formation of values in high. The work reflects some tendencies of development of school students' values while the studying verse.

The task of the teacher at the lessons of Ukrainian Literature lies in the necessity to show the values of society through the prism of art works, biographies of writers, literary movements and trends.

The scope of values is diverse. It covers material and spiritual, social and political, aesthetic and ethical values. Axiology – in literary criticism and art studies – is a doctrine of artistic values. R. Hromyak notes that understanding the basis of the nature of artistic values literary critics develop the theory of literary criticism, the perception and interpretation of works of literature, their functioning among different readers.

The poetry expressing the thoughts and feelings of a person has a huge pedagogical potential for the reader's emotional perception of artistic expressions of, their analysis and individualized internalization.

Considering the reforms in the field of education, the nurturing of students' values, in particular moral and ethical (dignity, honesty, justice, care, respect for life, respect for oneself and other people), socio-political (freedom, democracy, cultural diversity, respect for the native language and culture, patriotism, respect for the environment, respect for the law, solidarity, responsibility), etc.

Therefore, this article reveals the issue of the formation of the axiological component of literary competence while studying Ukrainian poetry in high school.

Key words: axiology, human-biosferocentric approach, value, poetry, competence, interpretation, analysis.

УДК 81.42:116.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-14-19

Галаєвська Л. В.
молодший науковий співробітник відділу вивчення української мови і літератури
Інститута педагогіки МАПН України

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано основні проблеми вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови. Описано етапи використання комунікативних ситуацій у вивченні мовленнєвих жанрів. Проаналізовано наявні класифікації мовленнєвих жанрів. Визначено умови щодо формування жанрової компетентності учнів старших класів, стимулювання зовнішньої та внутрішньої мотивації. Розкрито природу мовленнєвого жанру як категорії системної організації мовлення. Комунікативну компетентність автор розглядає як здатність учнів ефективно використовувати мовні знання, сформовані вміння, навички та власний досвід із метою гармонізації всіх видів спілкування, досягнення комунікативної мети, набуття досвіду мовленнєвої діяльності, усвідомлення значення мови як цінності. Поняття "мовленнєвий жанр" розглядаємо як мовленнєвознавчу категорію, що характеризується конкретністю й дозволяє наблизити навчання до безпосередніх потреб мовленнєвої практики. У лінгводидактиці під жанром розуміють "визнаний мовленнєвою ситуацією різновид текстів, що існує в межах функціонального стилю й має відносно стійку спільність змістово-композиційних, лінгвостилістичних та в деяких випадках – техніко-реалізаційних особливостей; динамічна структурна модель створення таких текстів відповідно до особливих норм їх породження. Доведено, що основою формування жанрової компетентності учнів стають такі чинники: удосконалення знань про мовленнєву ситуацію, змістово-композиційні, лінгвістичні особливості жанрів. З'ясовано, що на основі розроблення комплексних вправ і завдань, добір яких має здійснюватися за такими критеріями: тематично-змістовим, психологічним, адаптованості, – буде реалізовано відповідну методику з урахуванням зазначених аспектів роботи. На основі аналізу наукової літератури автор доходить висновку про актуальність упровадження і вивчення мовленнєвих жанрів на уроках української мови.
Ключові слова: теорія мовленнєвих жанрів, комунікативна компетентність, мовленнєвий жанр, комунікативна ситуація, мовленнєвий акт, комунікація, мовна особистість, форми навчання.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвиток комунікативної компетентності учнів, формування комунікативних умінь і навичок має починатися із вивчення лінгвістичної теорії (особливості функціонування мовних одиниць, характеристика текстів, його частин, особливості комунікативної ситуації), через спостереження й аналіз над функціонуванням мовних категорій у конкретних текстах (дискурсах) і до створення власних висловлювань з урахуванням усіх особливостей комунікативної ситуації (спочатку мовленнєвих актів, пізніше мовленнєвих жанрів тощо). Формування комунікативної компетентності – складне завдання не тільки для вчителя, а й самого учня, оскільки знання й уміння, сформовані в початковій школі, повинні мати подальший розвиток. Воно не закінчується в старшій школі, а продовжується в дорослому житті людини.

Процес формування комунікативної компетентності і результативний етап його передбачають наявність ситуації, важливого значення набуває теорія мовленнєвих жанрів, що стає однією з небагатьох задіяних на практиці моделей комунікації, що враховують такі важливі параметри, як ситуація і сфера спілкування, стиль, інтенційний фактор, форма мовлення, у т. ч. способи оформлення початку й кінця

промови, передавання ініціативи в діалозі, а також стратегій і тактики ведення комунікації [3, с. 97]. Тому ця інформація набуває актуальності, адже одне із найголовніших завдань шкільної мовної освіти – сформувати компетентного мовця.

Аналіз останніх досліджень. Одним із важливих питань сучасної лінгвістики є визначення питання мовленнєвого жанру. Як вважають Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, В. Богданов, А. Вежбицька, О. Падучева, О. Селіванова, М. Федосюк, Т. Шмельова, мовленнєвий жанр об'єднує мовленнєві акти, становлячи собою базову одиницю комунікації.

Мета статті – обґрунтувати доцільність вивчення мовленнєвих жанрів у практиці навчання української мовив старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Поява першої групи жанрознавчих розвідок асоціюється з іменем Аристотеля (IV ст. до н. е). У своїй праці "Поетика" вчений пояснює механізм виникнення літературних творів, пов'язуючи поняття жанру з родом літературного твору. Вивчення жанру в літературному аспекті продовжують і теоретики класицизму – Буало (Франція), Готшед (Німеччина), Сумароков (Росія). Останні досліджують проблеми трансформації жанрів, зв'язку жанру зі стилем, здійснюють морфологічний аналіз літературних жанрів різних історичних епох [1, с. 129].

Аналіз низки словникових дефініцій указує на те, що жанр і досі трактується або в занадто вузькому значенні (з точки зору його літературної чи мистецької належності), або в широкому значенні безвідносно до його лінгвістичної природи. Свідченням цього є такі визначення жанру: рід творів у сфері будь-якого мистецтва, що характеризується тими або іншими сюжетними й стилістичними ознаками, історично сформований тип літературного твору (епопея, роман, повість, оповідання, поема, вірш тощо), синтез характерних особливостей змісту й форми певного виду творів, відносна художньо-композиційна сталість, здатна до постійного розвитку й оновлення, особливий вид мистецтва, писемної творчості, що характеризується певними рисами, притаманними всім прикладам цього виду [3, с. 89].

Друга група досліджень жанру фокусує увагу на розгляді окремих аспектів жанрового оформлення мовлення (Гольдін, Демянков, Пешковський, Скребнев). Дослідження цих мовознавців максимально наблизили появу лінгвістичної теорії жанру.

Третя група жанрових розвідок пов'язана із теорією мовленнєвих жанрів М. М. Бахтіна, початок якій поклав В. В. Волошинов. У дослідженнях В. В. Волошинова головна увага відводиться висловленню, що визнається соціальною подією, створеною в результаті комунікативної взаємодії її учасників [2, с. 67–68]. Поняття висловлення набуває подальшого осмислення в теорії мовленнєвих жанрів М. М. Бахтіна та є ключовим у формулюванні дефініції мовленнєвих жанрів, під якими розуміють визначені, відносно стійкі тематичні, композиційні та стилістичні типи висловлювань. На думку вченого, ми говоримо жанрами, навіть якщо не здогадуємось про їх існування. Ці мовленнєві жанри даються нам майже так само, як рідна мова, якою ми вільно володіємо [2, с. 2002]. Але на відміну від форм мови, жанрові форми набагато пластичніші, чим і пояснюється їх розмаїття. Учення про жанри мовлення складає один із аспектів бахтінської філософії мови, яка, у свою чергу, відображає тільки один бік його цілісної концепції культури. У монографії "Проблема мовленнєвих жанрів" М.М. Бахтін розмежовує мовленнєве спілкування, висловлення як його одиниці й мову, що постачає засоби для побудови висловлювань [1, с. 34-36].

Мовленнєвий жанр М. М. Бахтін визначив як категорію, що дозволяє пов'язати соціальну реальність із мовною реальністю. Жанри мовлення вчений називав приводними ременями від історії суспільства до історії мови [2, с. 159]. При цьому мовленнєвий жанр він розумів як універсальну одиницю мовлення. Кожне окреме висловлювання, звичайно, індивідуальне, але кожна сфера використання мови виробляє свої відносно стійкі типи таких висловлювань, які ми й називаємо мовленнєвими жанрами. Особливо потрібно підкреслити різновиди мовленнєвих жанрів (усних і письмових). Дійсно, до мовленнєвих жанрів ми повинні віднести й короткі репліки побутового діалогу (причому розмаїтість видів діалогу залежно від

його теми, ситуації, складу учасників є надзвичайно великою), і побутову розповідь, і лист (у всіх його різноманітних форматах), і коротку стандартну військову команду, і розгорнутий і деталізований наказ, і досить строкатий репертуар ділових документів (у більшості випадків стандартний), і різноманітний світ публіцистичних виступів (у широкому сенсі слова: суспільні і політичні), але сюди ж ми маємо віднести й різноманітні форми наукових виступів і всі літературні жанри (від приказки до багатотомного роману) [2, с. 201–202].

Як зауважується в сучасних теоретичних працях із проблем комунікативної лінгвістики, прагматична спрямованість мовлення детермінує певні типові одиниці й категорії, якими послуговується суб'єкт у процесі мовлення для досягнення бажаних результатів комунікації чи конкретного комунікативного ефекту. Зокрема, важливим компонентом спілкування є використання мовленнєвих жанрів – типізованих схем мовленнєвих дій, закріплених у суспільному обігу, що мають специфічну, притаманну їм тематику, побудову та стилістичне забарвлення.Комунікативна компетенція мовця складається з певного набору мовленнєвих жанрів [3, с. 35–36].

Досліджуючи природу жанрів, І. М. Горелов зазначає, що жанри мовлення не є зовнішніми умовами комунікації, яких адресант повинен дотримуватись у мовленнєвій діяльності. Жанри мовлення присутні у свідомості мовної особистості у вигляді готових зразків, що впливають на процес розгортання думки в текст. Виділяють чотири класи мовленнєвих жанрів: інформативні, імперативні (прохання, поради і т. д.), етикетні або перформативні (привітання, поздоровлення тощо), оцінні [4, с. 76].

Зазначимо, що існують різні класифікаційні ознаки мовленнєвих жанрів, а саме комунікативна мета, концепція автора, концепція адресата, змістове наповнення, комунікативне минуле, комунікативне майбутнє, параметр мовного втілення (Т. В. Шмельова), породження мовлення (В. В. Дементьєв), структуру та модель дискурсу й комунікації загалом (Н. Д. Арутюнова) тощо. Найбільш відомий у сучасній науці підхід Т. Шмельової до створення моделі МЖ – це визначення семи жанроутворювальних параметрів. Зокрема, дослідниця виділяє такі МЖ:

1) за комунікативною метою: інформаційні (повідомлення, підтвердження, запит, заперечення інформації, згода з думкою або заперечення її), оцінні (похвала, огуда, схвалення, докір), етикетні (привітання, вибачення, призначення на посаду, прощання, оголошення війни тощо), імперативні (наказ, прохання, заборона, порада, рекомендація, інструкція, обіцянка, зобов'язання тощо);

2) за концепцією автора (адресанта): свій / чужий, старший / рівний / підлеглий, авторитетний / неавторитетний, такий, що має / не має повноважень, більш / менш поінформований, зацікавлений / незацікавлений тощо;

3) за концепцією адресата (враховує аналогічні параметри);

4) за подвійним змістом передбачає віднесеність / невіднесеність до особистісної сфери автора або адресата, часову перспективу події, оцінку події, важливою є кількість подій (епізодів, вчинків);

5) за комунікативним майбутнім визначає стандарти спілкування, що передбачають певну послідовність появи одних МЖ за іншими: наприклад, після прохання виникає згода або відмова, після запитання – відповідь та ін.

6) за комунікативним минулим, ураховуючи те, що передує жанру, виділяє МЖ реактивні й ініціативні;

7) за параметрами мовного втілення – це спосіб мовного оформлення, за допомогою якого МЖ доходить до його адресата (наприклад, заповнення формуляра чи складна творча праця, що супроводжує написання роману) [9, с. 57–59].

Зокрема, М. Федосюк зазначає: мовленнєві жанри – це "відносно стійкі, тематичні, композиційні та стилістичні типи текстів", які є прийнятними в конкретних ситуаціях і призначені для передавання певного змісту типовим способом побудови мовлення, що складається з кількох (іноді одного) мовленнєвих актів [8, с. 29].

Науковці схильні вважати мовленнєвий жанр зразком, моделлю, готовою формою, яка застосовується при творенні дискурсів (М. Бахтін, В. Богданов, В. Дементьєв). Це саме підкреслює у визначенні мовленнєвого жанру Ф. Бацевич: "… тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнє-

вих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування" [3, с. 160].

Польська дослідниця Г. Вежбицька моделює жанр "за допомогою послідовності простих речень, що виражають мотиви, інтенції та інші ментальні акти мовця", спираючись на власну теорію семантики елементарних смислових одиниць [5, с. 56–57].

Проблема мовленнєвих жанрів перетинається з поняттям комунікативної ситуації, одного з основних об'єктів прагмалінгвістичного дослідження. У ході ситуації спілкування мовець вирішує конкретне завдання, використовуючи різні способи мовленнєвого впливу. Наприклад, у ході спілкування мовець вирішує конкретне комунікативно прагматичне завдання, використовуючи різні способи мовленнєвого впливу, здійснює примирення, освідчується в коханні, демонструє агресію, виправдовується. Вирішення одного надзавдання за допомогою різних прийомів мовленнєвих тактик здійснюється в межах однієї ситуації. У вузькому розумінні мовленнєвий жанр виступає як тривала інтеракція, що породжує діалогічну єдність або монологічне висловлювання. Тоді можна припустити, що мовленнєвий жанр виступає відносним синонімом комунікативної ситуації.

Комунікативна ситуація виконує три функції:

1) лімітуючу (комунікативна ситуація задає комуніканту обмежуючі умови комунікативної діяльності, жанр комунікативної взаємодії, пропонує вибір із репертуару ролей, стратегій і тактик мовленнєвої поведінки);

2) інтегруюча (комунікативна ситуація традиційно пов'язується в лінгвістиці з цілісністю мовленнєвого твору. Під ситуацією зазвичай розуміється співвідношення змісту мовленнєвого твору з ситуацією);

3) типізуюча (комунікативна ситуація формує текстуальну рамку, тобто єдність комунікативних параметрів тексту). Тексти, що виникають у таких комунікативних ситуаціях, характеризуються однаковими структурними і стилістичними властивостями.

За Р. Якобсоном, стандартна комунікативна ситуація має шість складників адресант, адресат, контакт, повідомлення, контекст, код. У його моделі комунікації адресант, використовуючи засоби мовного коду, формує повідомлення та з його допомогою встановлює контакт з адресатом у межах конкретного контексту. Контекст у моделі Р. Якобсона пов'язано зі змістом повідомлення, з інформацією, що передавалась ним. Поняття контакту має зв'язок із регулярним аспектом комунікації. Під контактом розуміється взаємодія між комунікантами, особливості її перебігу, повідомлення або текст – певна інформація, передана одним суб'єктом іншому і т. д.

Лінгвістичний опис комунікативної ситуації припускає знання й урахування параметрів комунікативного акту у цілому. Зокрема, як зазначає К. Ф. Седов, робиться акцент на кількох параметрах, а саме:

1) враховуються комуніканти з їх об'єктивним і суб'єктивним мовно-практичним знанням і досвідом, фоновими знаннями, цілями спілкування;

2) береться до уваги набір соціальних детермінант (оскільки кожний із комунікантів у ході мовленнєвого спілкування виступає у певній соціальній ролі);

3) враховується актуальна ситуація спілкування або безпосереднє оточення комунікантів [7, с. 112].

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Порушена проблема не вичерпується розглянутими в статті аспектами. Необхідно наполегливо шукати можливості вивчення МЖ на уроках української мови. Активізація їх у мовленнєвій практиці учнів сприятиме забезпеченню тих результатів, на які орієнтують ключові підходи (особистісно орієнтовний, діяльнісний, і компетентнісний). З огляду на зазначене, перспективними досі залишаються різні аспекти вивчення жанрів мовлення в школі й упровадження їх у практику мовлення учнів, розроблення алгоритмів вивчення МЖ, моделювання життєвих ситуацій із застосуванням мовленнєвих жанрів на уроках української мови.

Література

1. Алпатов В. М. Вопросы лингвистики в работах М. М. Бахтина 40–60 годов. *Вопросы языкознания.* 2001. № 6. С. 123–137.

2. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. Москва: Русские словари, 1996. Т. 5: Проблема речевых жанров. С. 159–206.

3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. Київ: Видав. центр "Академія", 2004. 344 с.

4. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи: моногр. Львів: ПАІС, 2005. 264 с.

5. Вежбицкая А. Семантические примитивы / под. ред. Ю. С. Степанова. *Семиотика.* Москва: Радуга, 1983. С. 225–252.

6. Дементьев В. В. Непрямая комуникация и ее жанры. Саратов: Изд-во Сарат. Ун-та, 2000. 248 с.

7. Седов К. Ф. Структуры устного дискурса и становление языковой личности: грамматический и прагматический аспекты. Саратов: Изд-во Саратовск. пед. ин-та, 1998. 112 с.

8. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы речевых жанров. Вопросы языкознания. 1997. № 5. С. 29–34.

9. Шмелева Т. В. Речевой жанр: опыт общефилологического осмысления. *Коллегиум.* 1995. № 1–2. С. 57–71.

References

1. Alpatov V.M. Voprosy lingvistiki v rabotakh M.M. Bakhtina 40–60 godov. Voprosy yazykoznaniya. 2001. № 6. S. 123–137.

2. Bakhtin M. M. Sobranie sochinenij: v 7t. Moskva: Russkie slovari, 1996. T. 5: Problema rechevykh zhanrov. S. 159–206.

3. Bacevych F. S. Osnovy komunikatyvnoyi lingvistyky: pidruch. F. S. Bacevych. Kyiv: Vydav. Centr "Akademiya", 2004. 344 s.

4. Bacevych F. Lingvistychna genologiya: problemy i perspektyvy: monografiya. Lviv: PAIS, 2005. 264 c.

5. Vezhbitskaya A. Semanticheskie primitivy pod. red. YU.S. Stepanova. *Semiotika*. Moskva: Raduga, 1983. S. 225–252.

6. Dement'ev V. V. Nepryamaya komunikatsiya i ee zhanry. Saratov: Izd-vo Sarat. Un-ta, 2000. 248 s.

7. Sedov K. F. Struktury ustnogo diskursa i stanovlenie yazykovoj lichnosti: grammaticheskij i pragmaticheskij aspekty. Saratov: Izd-vo Saratovsk. Ped. in-ta, 1998. 112 s.

8. Fedosyuk M. YU. Nereshennye voprosy rechevykh zhanrov. *Voprosy yazykoznaniya.* 1997. № 5. S. 29–34.

9. Shmeleva T. V. Rechevoj zhanr: opyt obshhefilologicheskogo osmysleniya. *Kollegium*. 1995. № 1–2. S. 57–71.

Галаевская Л. В.
Младший научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН Украины

Проблема изучения речевых жанров на уроках украинского языка в старшей школе

В статье обоснованы основные проблемы изучения речевых жанров на уроках украинского языка. Описаны этапы использования коммуникативных ситуаций изучения речевых жанров. Проанализированы имеющиеся классификации речевых жанров. На основе анализа научной литературы автор приходит к выводу об актуальности внедрения и изучения речевых жанров на уроках украинского языка.

Ключевые слова: теория речевых жанров, коммуникативная компетентность, речевой жанр, коммуникативная ситуация, речевой акт, коммуникация, языковая личность, формы обучения.

Halaievska L. V.
Research Associate, Department of Ukrainian Language and Literature Instruction, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Issue of Studying Speech Genres at the Lessons of Ukrainian Language in High School

The article focuses on the principal issues of studying speech genres at the lessons of Ukrainian Language. It provides with the description of the stages of the use of communicative situations in the study of speech genres. The existing classification of speech genres is analyzed. The conditions for the formation of genre competence of high school students, stimulation of external and internal motivation are determined. The nature of the speech genre as a category of system organization of speech is revealed. The author considers the communicative competence as the ability of students to effectively apply the knowledge of language, formed skills and own experience in order to harmonize all kinds of communication, achieve a communicative goal, gain experience in speech activity, and realize the value of language as it is. The concept of "speech genre" is regarded as a linguistic category, characterized by specificity that allows bringing language learning closer to the immediate needs of speech practice. In Language pedagogy, the genre is understood as "a determined by the speech situation type of texts that exists within the functional style and has a relatively stable commonality of content-compositional, linguistic and, in some cases, technical and implementation features; a dynamic structural model for the creation of such texts in accordance with the special rules of their production. Improving the knowledge about the speech situation, content-compositional and linguistic features of genres are proved to contribute to the formation of genre competence in students. It is revealed that on the basis of the development of complex exercises and tasks, the selection of which should be carried out according to the criteria of topicality and content, psychological criterion, and the criterion of adaptability, the appropriate methodology will be implemented taking into account the abovementioned aspects of work. On the basis of the analysis of research literature, the author comes to the conclusion on the relevance of the introduction and study of speech genres at the lessons of Ukrainian Language.

Key words: theory of speech genres, communicative competence, speech genre, communicative situation, speech act, communication, linguistic personality, forms of teaching.

УДК 378.14+833
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-20-25

Каліш В. А.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНИЙ ПІДХІД У ЛІНГВОМЕТОДИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті порушено проблему застосування когнітивно-дискурсивного підходу в процесі засвоєння майбутніми учителями української мови та літератури лінгвістичних курсів, зокрема сучасної української мови. Когнітивно-дискурсивний напрям у лінгвістиці зорієнтований на визначення способів репрезентації ментального світу людини в мові, розгляд мови як універсального засобу концептуалізації дійсності, на формування комунікативної компетенції мовця й адресата.

На сучасному етапі лінгвістика активно оперує новітніми термінами й категоріями, використовує специфічні методи дослідження мовного масиву, якими відповідно до вимог шкільної лінгводидактики мають оволодіти студенти-філологи в процесі засвоєння нормативних або спеціальних курсів, зокрема: дискурс, мовленнєва подія, мовленнєва ситуація, мовленнєвий акт, мовленнєва тактика, породження, функціонування, сприйняття дискурсу, типологія дискурсу, концепт, концептуальний аналіз, концептуальна й мовна картини світу тощо.

У статті визначено принципи й засоби реалізації когнітивно-дискурсивного підходу в процесі формування в майбутніх учителів-філологів когнітивно-дискурсивних знань, умінь і навичок, до яких належить принцип науковості, інтегрування знань із різних філологічних і нефілологічних дисциплін (усвідомлення студентами взаємозв'язку мови й мислення, мови й суспільства, мови й процесу комунікації), принцип текстоцентризму у вивченні мовного матеріалу, систематичності, професійної достатності.

Відповідно до зазначених принципів у статті запропоновано модифіковану систему вправ, яка охоплює як традиційні, так і когнітивно-дискурсивні завдання, що передбачають виділення лінгвістичних параметрів дискурсу, відтворення в ньому певного фрагменту концептуальної картини світу, вияв специфіки відображення певної категорії в національній мовній картині світу, встановлення й усвідомлення взаємозв'язку мовних засобів з екстралінгвальними аспектами комунікації.

Ключові слова: дискурс, концепт, когнітивно-дискурсивний підхід, когнітивно-дискурсивні завдання, комунікативна компетенція, мовна особистість.

Постановка проблеми. Домінантним напрямом дослідження в лінгвістиці на сучасному етапі є когнітивно-дискурсивний, зорієнтований на визначення способів репрезентації ментального світу людини в мові, на "комунікативну компетенцію мовця й адресата, дискурсивні чинники вибору тієї чи іншої мовної форми маніфестації знань у тексті чи комунікативній ситуації" [1, с. 19], розгляд мови як універсального засобу концептуалізації явищ дійсності, регулювання міжособистісних і соціальних стосунків людей, взаємодію та взаємозв'язок ментальності як структури колективної свідомості певного етносу й мовної системи як плану її вираження, формування свідомості, самосвідомості й світогляду особистості [2, с. 167].

Зважаючи на теоретичні розробки в галузі когнітивної лінгвістики та дискурсології, активне уживання термінів *текст, дискурс*, у лінгвометодиці вищої школи варто запроваджувати аналіз мовних явищ з огляду на їх використання й роль у тексті, дискурсі. Незважаючи на значні напрацювання в цьому напрямі, усе ще

потребує додаткового вивчення проблема когнітивно-дискурсивного підходу до опанування системою української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічними засадами сучасних технологій вивчення студентами-філологами лінгвістичних курсів мають слугувати доробки відомих учених у галузі зазначених наукових парадигм.

Значні напрацювання в розв'язанні низки різних проблем, що становлять предмет дослідження означеної наукової парадигми, здійснено в зарубіжній (Н. Арутюнова, М. Бахтін, А. Вежбицька, В. Григор'єва, Т. ван Дейк, Ю. Караулов, О. Кубрякова, Г. Солганик, Й. Стернін) та українській лінгвістиці (Ф. Бацевич, О. Воробйова, С. Єрмоленко, С. Жаботинська, С. Кость, С Кремзикова, А. Левицький Н. Литвиненко, Т. Радзієвська, О. Селіванова, К. Серажим, І. Шевченко та ін.).

Як зазначає М. Полюжин, лінгвістика за останній час усе більше усвідомлює, що мовна реальність, яка виявляється в конкретних зразках мовленнєвої взаємодії, є також науковим об'єктом, який заслуговує не менше уваги, ніж невидима мовна система. Реальна мовна взаємодія в сучасній лінгвістиці отримала назву дискурсу. Дискурс – це єдність процесу мовленнєвої діяльності та її результату, тобто тексту. Він охоплює текст як складову частину. Текст – статичний об'єкт, що виникає в ході мовленнєвої діяльності [3]. Отже, дискурс розглядають у взаємозв'язку з текстом, але як комунікативну дію в комунікації, у якій поєднуються вербальні й невербальні, а також психологічні, соціальні, культурні та інші складники.

Поширеним у сучасній лінгвістичній науці є трактування дискурсу, пропоноване українським науковцем Ф. Бацевичем. На його думку, це "інтерактивний і трансактивний тип комунікативної діяльності, який має різні форми вияву й відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюючись стратегіями і тактиками учасників спілкування; синтез когнітивних, мовних і позамовних чинників, які формують мовленнєві жанри і мовленнєві акти" [4, с. 27].

Педагогічний словник-довідник пропонує визначення дискурсу з позицій мовленнєвознавства, зокрема: дискурс – найважливіший складник мовленнєвої події, мовленнєвий і невербальний обмін, що відбувається в мовленнєвій ситуації. Цей процес багаторівневий і містить: 1) вербальну поведінку; 2) акустичну поведінку (гучність, висота, темп, паузи, ритм, тембр); 3) кінесичну поведінку (жести, міміка, поза); 4) просторову поведінку (знакове використання простору) [5, с. 51].

Когнітивний підхід до вивчення мови ґрунтується на проблемі співвідношення мови й мислення й оперує поняттям *концепт*. О. О. Селіванова розглядає концепт "як інформаційну структуру свідомості, різносубстратну, певним чином організовану одиницю пам'яті, що містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п'яти психічних функцій свідомості й позасвідомого… Ядром концепту є поняття, фіксоване у вигляді пропозиційних структур і позначене певною номінативною одиницею" [1, с. 256].

Отже, сучасна лінгвістика активно оперує новітніми термінами й категоріями, використовує специфічні методи дослідження мовного масиву, якими мають оволодіти студенти-філологи в процесі засвоєння нормативних або спеціальних курсів. У своїй публікації ми зупинимося на можливостях утілення в навчальну діяльність студентів когнітивно-дискурсивного підходу.

Окремі аспекти когнітивно-дискурсивного підходу до вивчення мови окреслено в працях сучасних лінгводидактів, зосібна М. С. Вашуленка, С. О. Карамана, І. О. Кухарчук, Т. О. Ладиженської, Л. І. Мацько, М. І. Пентилюк, Т. В. Симоненко, Л. В. Скуратівського, Г. Т. Шелехової та ін.

Формулювання мети статті. Мета нашої розвідки полягає у визначенні основних навчальних принципів і методів застосування когнітивно-дискурсивного підходу у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників.

Виклад основного матеріалу. Практика показує, шо в навчальних посібниках, зорієнтованих на формування в майбутніх учителів української мови й літератури професійно необхідних знань, умінь і навичок, переважає теоретична інформація системно-структурного характеру. Це ж стосується і практичних завдань, навіть за умови, що їх пропонують на основі тексту. Залучення їх у навчальну діяльність студентів, безумовно, необхідне, професійно значуще, проте, зважаючи

на вимоги шкільної лінгвометодики та сучасні принципи дослідження мови, доцільно модифікувати їх, доповнюючи завданнями когнітивно-дискурсивного характеру. Цілком переконані, що водночас із традиційними явищами студенти-філологи мають опановувати і поняття, якими оперує сучасна лінгвістика і які поступово уводять у науковий обіг лінгводидактики. Ідеться про дискурс, мовленнєву подію, мовленнєву ситуацію, мовленнєвий акт, мовленнєву тактику, породження, функціонування, сприйняття дискурсу, типологію дискурсу, а також концепт, концептуальний аналіз, концептуальну й мовну картини світу тощо.

Отже, основні орієнтири дослідження мовних та мовленнєвих явищ на сучасному етапі розвитку лінгвістики зумовлюють моделювання системи вивчення курсу сучасної української мови, яка синтезує основні категорії структурно-семантичного, комунікативного, когнітивно-дискурсивного, а також соціокультурного та етнокультурного підходів. Отже, студенти в процесі вивчення курсу сучасної української мови мають засвоювати концептуальні положення теорії дискурсу, опановувати прийоми дискурсивного та концептуального аналізу тексту, визначати мовні засоби, характерні для відповідних типів дискурсу. Майбутні філологи повинні навчитися встановлювати й усвідомлювати взаємозв'язок мовних засобів з екстралінгвальними аспектами комунікації; розпізнавати й уживати специфічні особливості різних типів дискурсів; будувати дискурси з урахуванням позамовних чинників ситуації та особливостей їхньої семантико-прагматичної та граматичної організації [6].

Зазначене вимагає інтегрування знань із різних філологічних і нефілологічних дисциплін. Отже, одним із принципів формування когнітивно-дискурсивних знань, умінь і навичок у майбутніх учителів є чітке усвідомлення взаємозв'язку мови й мислення, мови й суспільства, мови й процесу комунікації.

Забезпечення реалізації основних положень когнітивної лінгвістики та дискурсології є можливим за умови текстоцентричного принципу у вивченні курсу сучасної української мови. Текст, як відомо, є важливим засобом оволодіння мовцями формами українського мовлення, мовленнєвою діяльністю у всіх її видах і стилях, зразком для студентів моделювання власної мовленнєвої діяльності, а також є засобом формування мовної свідомості й самосвідомості, мовної особистості в цілому.

На думку лінгводидактів, на текстовій основі формують комунікативну компетенцію, у процесі розвитку якої мовленнєвознавчу теорію носії мови засвоюють не у вигляді певних понять, правил, а в діяльнісній формі, у вигляді вмінь, навчальних дій із цими поняттями й правилами [7].

Добір текстів до практичних занять, самостійної чи індивідуальної роботи, проміжного або підсумкового моніторингу знань, умінь і навичок студентів має здійснюватися з урахуванням соціокультурної змістової, опанування лінгвістичними явищами й водночас із можливістю реалізувати когнітивно-дискурсивні завдання. У системі роботи над різними розділами курсу сучасної української літературної мови цілком можливо пропонувати студентам залежно від мети заняття тексти політичного, радіо- і теледискурсу, рекламного дискурсу (друковані або відео- чи аудіозаписи), конфесійні, публіцистичні різного жанру, наукові, художні тощо. На основі текстів формуємо систему завдань лінгвістичного (логіко-граматичного – аналіз, синтез, класифікація, узагальнення тощо), пошуково-творчого, функціонально-комунікативного, когнітивно-дискурсивного характеру.

У вищій школі розв'язання порушеної проблеми стає цілком можливим за умови запровадження системи вправ і завдань, які доповнюють традиційні вправи (аналіз мовних явищ з огляду на їхню лінгвістичну сутність, сприйняття текстів, визначення їхніх типів, перебудова, продукування власних висловлювань тощо) когнітивно-дискурсивними. Останні передбачають виділення лінгвістичних параметрів дискурсу, відтворення в ньому певного фрагменту концептуальної картини світу, вияв специфіки відображення певної категорії в національній картині світу. Доцільні й завдання, пов'язані із загальною лінгвістичною характеристикою мовних явищ, встановленням й усвідомленням взаємозв'язку мовних засобів з екстралінгвальними аспектами комунікації.

Вправи, спрямовані на формування в студентів професійно значущих умінь і навичок, охоплюють завдання на: 1) систематизацію, класифікацію й інтерпретацію структурних, семантичних і функціональних властивостей мовних одиниць; 2) з'ясування семантичної структури досліджуваних мовних одиниць і співвіднесення її зі складниками концепту як ментального утворення, вербалізованого мовними засобами; 3) розкриття семантичних зв'язків між одиницями різних рівнів у контексті і співвіднесення їх із позалінгвальними чинниками; 4) побудову концептуальної моделі того інформаційного фрагмента, зафіксованого мовним знаком; 5) виявлення спільного та відмінного у використанні мовних засобів залежно від типу тексту / дискурсу; 6) дослідження специфіки функціональних характеристик мовних одиниць у певних різновидах тексту (дискурсах); 7) встановлення типів зв'язку між компонентами тексту та засобів їх вираження; 8) виділення лінгвальних та екстралінгвальних параметрів дискурсу; 9) розгляд взаємозв'язку мовних засобів з екстралінгвальними компонентами текстової комунікації тощо.

Важливими принципами в розробці вправ та й, власне, структурування практичного заняття або самостійної (індивідуальної) роботи є принципи науковості, професійної достатності й систематичності.

Система вправ передбачає різні типи, особливо аналітичні, конструктивні, творчі, ситуативні, дослідницько-пошукові. Такі завдання формулюють дієслова типу: *виокремити, виписати, виділити, відшукати, з'ясувати, порівняти, згрупувати, об'єднати за спільними ознаками, дібрати, замінити, утворити, дослідити* та ін. Окрім завдань мовознавчого спрямування, за текстами й окремими висловлюваннями доцільні завдання такого типу: а) прочитати текст, виокремити мовні засоби, які виражають основну його думку; б) записати висловлювання, розкрити його смисл, поміркувати, яке основне поняття ментальності народу передається; в) довести правильність висловленого в тексті твердження, дати лінгвістичну характеристику ключових слів; г) обґрунтувати актуальність наведеної тези та інші.

У процесі роботи з текстом доцільними є завдання і на з'ясування різновидів комунікативних інтенцій та засобів їх вираження. Завдання такого типу зорієнтовані на вивчення дискурсу як ситуативно та соціально вмотивованої мовленнєвої одиниці, а опанування дискурсивними категоріями неможливе без роботи з текстом. Наведемо зразки: 1) Прочитати текст. Визначити мовні засоби, які передають інформативну інтенцію (повідомлення про світ, довкілля, явища, події тощо); 2) Виписати з тексту речення, які є модально-інтенційними висловлюваннями; 3) Прочитати. Виокремити мовні структури, які реалізують комунікативне завдання, що є актуальним для мовця в конкретній мовленнєвій ситуації; 4) З наведеного тексту виписати питальні речення. Обґрунтувати їх роль у когнітивному процесі. Підкреслити засоби питальності, дати їм лінгвістичну характеристику; 5) Прочитати текст. Визначити його комунікативне призначення. Виписати спонукальні висловлювання, схарактеризувати за типом мовленнєвих дій: наказ, вимога, заборона, заклик, застереження, порада, рекомендація, запрошення, умовляння, пропозиція тощо.

У процесі виконання завдань такого типу в майбутніх філологів формують уявлення про дискурс як живе, динамічне мовне середовище, "текст, занурений у життя", що відтворює мовленнєву ситуацію, наскрізь детерміновану інтенціями мовця; як один з найбільш релевантних способів утілення інтенціональних потреб людини, результат її мовленнєвої діяльності [9].

Професійної значущості в системі нашої роботи набувають ситуативні і творчі вправи, які допомагають визначити рівень мовно-мовленнєвого та комунікативного розвитку студентів, сприяють підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів української мови й літератури.

Висновки. Отже, застосування комунікативно-дискурсивного підходу зорієнтоване на засвоєння студентами теоретичної інформації, термінів і категорій, які репрезентують основні напрями сучасної лінгвістики, закономірності дослідження мови в нерозривному зв'язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, суспільством, культурою, забезпечують розширення лінгвістичного світогляду особистості.

Робота з текстом / дискурсом сприяє мовно-мовленнєвому й комунікативно-дискурсивному розвитку, передбачає високу готовність майбутнього філолога до успішної діяльності в різних сферах суспільного життя.

Література

1. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: Довкілля. Київ, 2008. 712 с.

2. Кубрякова Е. С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва: Языки славянской культуры, Рос. академия наук, Институт языкознания, 2004. 560 с.

3. Полюжин М. Когнітивний підхід до вивчення дискурсу URL: http://old.lingua.-lnu.edu.ua/Foreign_Philology.

4. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2006. 248 с.

5. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. Москва: Флинта: Наука, 1998. 312 с.

6. Кучерява О. Базова система вправ із формування дискурсивної компетенції у студентів-філологів. URL: http: // old. philology. lnu.edu.ua/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp-_02_2007/47.%20Kucheryava.pdf

7. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. 2015. 250 с.

8. Шабат-Савка С. Т. Дискурс як релевантний спосіб втілення комунікативних інтенцій. URL: http:// philology. Knu .ua/ php/ 4/7/ Studia_Linguistica_5_2/451_457.pdf.]

References

1. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: pidruchnyk. Poltava: Dovkillia. Kyiv, 2008. 712 s.

2. Kubriakova E. S. Yazyk y znanie: na puti poluchenyia znanii o yazyke: Chasti rechi s kohnitivnoi tochki zrenyiia. Rol yazyka v poznanii mira. Moskva: Yazyki slavianskoi kultury, Ros. akademiia nauk, Instytut yazykoznaniia, 2004. 560 s.

3. Poliuzhyn M. Kohnityvnyi pidkhid do vyvchennia dyskursu. URL: http://old.lingua.lnu.edu.ua/Foreign_Philology.

4. Batsevych F. S. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky. Kyiv: Akademiia, 2006. 248 s.

5. Pedahohicheskoe rechevedeniie: Slovar-spravochnik. izd. 2-e, ispr. i dop. / Pod red. T. A. Ladyzhenskoi, A. K. Mikhalskoi; sost. A. A. Kniazkov. Moskva: Flinta: Nauka, 1998. 312 s.

6. Kucheriava O. Bazova systema vprav iz formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii u studentiv-filolohiv. URL: http: // old. philology. lnu.edu.ua/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp_02_-2007/47.%20Kucheryava.pdf

7. Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli: navch. posibnyk / O. Horoshkina, S. Karaman, Z. Bakum, O. Karaman, O. Kopus / za red. O. Horoshkinoi ta S. Karamana. 2015. 250 s.

8. Shabat-Savka S. T. Dyskurs yak relevantnyi sposib vtilennia komunikatyvnykh intentsii. URL: http: // philology. Knu .ua/ php/ 4/7/ Studia_Linguistica_5_2/451_457.pdf.].

Калиш В. А.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко

Когнитивно-дискурсивный подход в лингвометодике высшей школы

В статье рассматривается проблема внедрения когнитивно-дискурсивного подхода в процессе усвоения будущими учителями украинского языка и литературы лингвистических курсов. Акцентируется внимание на необходимости овладения будущими филологами новейшими терминами и категориями современных научных парадигм. Предложенная методическая технология основывается на принципах научности, интеграции знаний филологических и нефилологических дисциплин, принципе текстоцентризма, систематичности, профессиональной достаточности. В соответствии с указанными принципами в статье предлагается модифи-

цированная система упражнений, которая охватывает как традиционные, так и когнитивно-дискурсивные задания. Последние предусматривают выделение лингвистических параметров дискурса, воспроизведение в нем определенного фрагмента концептуальной картины мира, проявление специфики отражения определенной категории в национальной языковой картине. Целесообразны и задания, связанные с общей лингвистической характеристикой языковых явлений, установление и осознание взаимосвязи языковых средств с экстралингвистическими аспектами коммуникации.
Ключевые слова: дискурс, концепт, когнитивно-дискурсивный подход, когнитивно-дискурсивные задания, коммуникативная компетенция, языковая личность.

Kalish V. A.
candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Ukrainian Language, Literature and Instructional Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Cognitive and Discourse Approach in Language Pedagogy of Higher Education

The article touches upon the problem of using cognitive and discourse approach in the process of teaching courses in linguistics, particularly Modern Ukrainian Language, for future teachers of Ukrainian Language and literature. Cognitive and discourse direction in linguistics is aimed at determining the ways of representing the human mental world in language, studying the language as a universal means of reality conceptualization, forming communicative competence of the speaker and the addressee.
At the moment, linguistics actively operates with the newest terms and categories, uses specific methods to research language material. According to the requirements of a school pedagogy of language, while studying the normative or special courses philology students have to master the following terms, categories and methods of research: discourse, speech event, situation of speech, speech act, speech tactics, production, functioning, perception of discourse, discourse typology, concept, conceptual analysis, conceptual and linguistic pictures of the world and so on.
The principles and means of implementing cognitive and discourse approach into the process of training future Ukrainian Language and literature teachers' cognitive and discourse knowledge and skills are defined in the article. Among them there is the principle of scientific knowledge, integration of knowledge from different philological and non-philological courses (students' understanding the interrelation of speech and thinking, language and society, language and the process of communication), the principle of text centrism in studying linguistic material, the principles of consistency and professional sufficiency.
According to the mentioned principles, the author of the article proposes the modified system of exercises that covers both traditional and cognitive and discourse tasks. These tasks include the definition of linguistic parameters of discourse, the reproduction of a certain fragment of the conceptual picture of the world in it, the display of the specificity of reflecting the certain category in the national language picture of the world, determination and understanding the interrelation of linguistic means with extralinguistic aspects of communication.
Key words: discourse, concept, cognitive and discourse approach, cognitive and discourse tasks, communicative competence, linguistic personality.

УДК 821.161-2-1.08
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-26-29

Косінова О. М.
кандидат філологічних наук, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін ВПНЗ "Новокаховський політехнічний інститут" Херсонської області

НА ПЕРЕХРЕСТІ ТЕКСТУ ТА ПІДТЕКСТУ

У статті розглядаються поняття тексту та підтексту. Відомо, що кожен текст є одночасно й інтертекстом: інші тексти присутні в ньому на різних рівнях, створюючи нову тканину, зіткану зі старих цитат. Відсилання автора до попереднього тексту може відбуватися трьома основними шляхами: цитати, алюзії, ремінісценції. У такому разі вони утворюють додатковий змістовий пласт та стають одним із засобів створення підтексту.
У статті акцентується увага на роботі, яку виконує читач, працюючи над текстом: осмислює тему та задум автора, вивчає вчинки героїв, події, оцінює їх, визначає своє ставлення до них, переживає разом з автором. У свою чергу читець живе у підтексті, який змушує його діяти. Слухач у живому слові відкриває для себе величезне багатство думок, почуттів, які несе текст, але часто залишаються непізнанними. Це можливо лише за умови, коли виконавець розуміє свій підтекст.
Можна стверджувати, що мистецтво живого слова здатне здійснювати виховні функції: формувати світоглядні позиції, відповідні естетичні ідеали. Використання у роботі гуртка літературних творів дає творчий поштовх думкам, почуттям, вчинкам учнів. Адже ще В. Сухомлинський наголошував, що слово в руках викладача такий же могутній засіб, як і інструмент в руках музиканта, пензлик в руках художника. Без живого слова немає школи, педагогіки. "Слово" педагог називав містком, через який наука виховання переходить у майстерність. Для того щоб краще володіти цим мистецтвом, потрібно розуміти сутність слова, тексту та підтексту.
Ключові слова: слово, текст, підтекст, інтертекст, мистецтво живого слова.

Світоглядна позиція Теренція (II ст. до н. е). "Ніщо не було сказане, що не було б сказане раніше" [3, с. 244] – відома вже давно. Відоме і твердження, згідно з яким "світ – це відкрита книга", воно здавна підсилювало думку про те, що "людське життя є не чим іншим, як тлумаченням тлумачень, реакціями на реакції, запитуванням і вслуханням у відповіді – безконечним процесом, який сьогодні називаємо семіозисом (чи семіозою, від грец. Semeion – знак і sis – дія)" [3, с. 244]. Метафоричне уявлення про текст як світ і світ як текст знаходимо у Старому Заповіті, де Мойсей, засмучений втраченою моральністю свого народу, звернувся до Бога: "... витри мене з книги Своєї, яку Ти написав", на що Господь відповідає: "Хто згрішив Мені, того витру із книги Своєї" [3, с. 244].

Давнім є також явище ***інтертекстуальності***, хоча саме поняття ***інтертекстуальності*** з'явилося лише в добу постмодернізму. У 1973 році Р. Барт запропонував поняття ***інтертексту***: "Кожен текст є одночасно й інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш чи менш упізнаваних формах: тексти попередньої культури і тексти культури сучасної. Кожен текст – це нова тканина, зіткана зі старих цитат. Уривки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагментів соціальних ідіом і так далі – всі вони поглинуті текстом і перемішані в ньому, оскільки завжди до тексту і довкола нього існує мова. Як необхідну передумову для будь-якого тексту, інтертекстуальність не можна зводити до проблеми джерел і впливів; вона становить загальніше поле анонімних формул, походження яких рідко можна з'ясувати, позасвідомих або автоматичних цитацій без лапок" [3, с. 246].

Мішель Ріффатер означив інтертекстуальність як "зв'язки, які читач виявляє між читаним твором та іншими творами, що передували йому або з'явилися пізніше" [3, с. 248] (на думку постмодерних дослідників, в інтертексті головна роль належала читачу).

За визначенням М. Бахтіна, доцільно говорити про загальні принципи інтексту (тексту в тексті), напр. "пов'язавши проблему контакту між двома текстами з проблемами аналізу перекладацької діяльності" [5, с. 40], він стверджував, що "… на основі цих же принципів може бути описаний і інтерсеміотичний переклад" [5, с. 43]. Дослідник запропонував розмежувати такі типи інтекстів: "точний переклад – цитата, центон, аплікація; формальний (макростилістичний) переклад – пастиш, буріме; цитатний переклад – перифраза, глоса; мовленнєвий (мікростилістичний) переклад – ремінісценція, стилізація; описовий переклад – парафраза; тематичний переклад – антономазія, адаптація, іррадіація; вільний переклад – алюзія; експресивний переклад – бурлеск, травесті, кеннінг" [5, с. 43]. Автор виділяв такі аспекти вивчення інтексту в тексті: генетичний, семантико-прагматичний та синтаксичний.

Як відомо, на основі теорій М. Бахтіна Ю. Крістева розробила поняття інтертекстуальності, трактування якого, через те, що воно передбачає лише взаємодію та взаємозапозичення між художніми текстами, І. Ільїн називає формалістичним. Щодо цього Р. Барт, М. Фуко, Ж. Дерріда займали іншу позицію, вони в певному сенсі проголосили інтертекстуальність (точніше, цитатність, у тому числі цитатність міжмистецьку) єдиним творчим методом і світоглядною основою, і саме цим розмили межі можливого походження цитувань як породжень даного тексту. Хоча ще М. Бахтін вважав: "Якщо розуміти текст широко, як будь-який пов'язаний знаковий комплекс, то й мистецтвознавство (музикознавство, теорія й історія образотворчого мистецтва) має справу з текстом" [2, с. 416]. Відтак він не наполягав на взаємній непроникності цих комплексів під час творення тексту.

Критик Михайло Рудницький зіставлення літературних явищ часто перетворював на "бароково щедрий потік міжтекстуальних асоціацій, ремінісценцій" [3, с. 245]. Трьома основними шляхами відсилання автора до попереднього тексту, на думку сучасних дослідників, є цитати, алюзії, "де автор свідомо натякає на сюжет, образ чи історичну подію, часто не завжди дослівно передаючи попереднє літературне джерело; ремінісценції, де автор нагадує читачеві про більш ранні літературні факти та їх тестові компоненти" [7, с. 12]. Отже, саме ці шляхи стають ***одним із засобів створення підтексту***.

Л. Виготський ввів в науку поняття підтексту (автором якого був К. Станіславський). На думку Л. Виготського, саме з підтексту, а не з контексту (контекст – над-, за-, метатекст) виводиться зміст. К. Станіславський розкривав поняття підтексту як "внутрішньо відчуте життя людського духу, яке безперервно тече під словами тексту, весь час виправдовуючи та оживлюючи їх" [4, с. 44] та трактував підтекст як вказівку на мотив вчинку.

Використання у роботі шкільного літературного гуртка класичних творів дає творчий поштовх думкам, почуттям, вчинкам учнів. Адже без мистецтва живого слова немає справжньої школи, педагогіки. У роботі читця визначення підтексту є надзвичайно важливим та складним процесом. Напр., підтекст вірша П. Тичини "Гаї шумлять" – передати радість. Як це пояснити учням? Тут можна розповісти про те, що кожна поезія збірки "Сонячні кларнети" (куди входить і цей вірш) має своє емоційне навантаження. Вірші "Гаї шумлять…", "Цвіт в моєму серці…", "Не дивися так привітно…" виражають радісну мить замилування гармонією в навколишньому світі, спогляданням якої захоплювався і сам поет-музикант. Щоб читець зміг передати радість життя слухачам, щоб вони "зажили думками, образами виконавця, пройнялися його почуттями, слід вдивлятися, вслухатися в життя природи…" [4, с. 45].

Якщо з учнями гуртка взяти в роботу твір "Скорбна Мати" П. Тичини, то увагу читців треба звернути на те, що підтекст твору – відображення трагічної крутянської події. Зокрема, у другій частині поеми учні Ісусові на шляху зустрічають Марію: "Возрадуйся, Маріє! Шукаємо Ісуса". Зрозуміло, що рядок є алюзією на всім відому євангельську подію. Інтонація повинна прозвучати радісно, піднесено, щоб озвучити

надію учнів побачити свого Учителя живим. Але Марія відповідає: "Агей вам там покажуть хоч тінь його розп'яту", які також є алюзією на євангельську подію. Цей підтекст потрібно інтерпретувати трагічно: не залишилося надії на добро (інтонація зміниться відповідно). Водночас при ознайомленні учнів із цим твором слід зауважити, що "Скорбна Мати" – це також алюзія до творів світових композиторів, які в основу своїх шедеврів теж закладали мотив скорботної Богородиці, поема прочитується як музичний твір і за структурою, і за формою, і за ритмомелодикою. Згадані рядки, крім усього, підтверджують глибоке розуміння євангельських істин у їх автора. У творі Тичини "Скорбна Мати" наявні риси самостійного музичного жанру Stabat Mater (середньовічної католицької секвенції), аналоги якого можна знайти у творчості різних композиторів, представників бароко (Дж. Перголезі), класицизму (Й. Гайдн) та романтизму (Дж. Россіні) та ін.

Роботу з читцями над баладою "Рибка" А. Міцкевича можна проводити у зіставленні з твором "Русалка" Т. Шевченка (схожі теми-ремінісценції по-різному звучать у творах багатьох письменників – "Русалка" О. Пушкіна, "Травнева ніч, або Утоплена" М. Гоголя, "Русалки" М. Маркевича та ін.). У "Рибці" А. Міцкевич, оспівуючи сумну долю зрадженої багатим паном дівчини, акцентує увагу на її мужності: перетворившись на русалку, вона не вбиває дитя, а продовжує боротьбу за своє та його життя. У баладі Т. Шевченка дівчина топить свою дитину і продовжує жити з паном. У А. Міцкевича Крися, дізнавшись про зраду та одруження пана-кривдника з іншою, жорстоко йому мстить. У "Русалці" Т. Шевченка дівчина виходить прогулятись ввечері на берег, де її підстерігають дніпрові русалки та мстяться за свою подругу. Твір Міцкевича співчуває долі скривдженої паном героїні, твір Шевченка засуджує вчинок дівчини, яка занапастила життя своєї дитини.

Таким чином, підтекст читця повинен базуватися "на конкретному словесному матеріалі, на конкретних характерах, подіях, почуттях, які пропонує нам автор, і навіть на конкретній авторській меті" [4, с. 45]. Звернення до засобів творення підтексту (цитат, алюзій, ремінісценцій) дозволить глибше зрозуміти та відчути сутність твору. Оскільки від того, чи правильно поданий підтекст твору читцем, "залежить успіх його впливу на слухача, а іноді життя твору взагалі" [4, с. 45].

Ще В. Сухомлинський наголошував, що слово в руках викладача такий же могутній засіб, як інструмент в руках музиканта, пензлик в руках художника. "Слово" педагог називав містком, через який наука виховання переходить у майстерність. Для того щоб краще володіти мистецтвом живого слова та передавати це вміння учням, дуже важливо розуміти сутність слова, а також тексту та підтексту.

Література

1. Барт Р. Від твору до тексту. *Слово. Знак. Дискурс. Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* Львів, 2002. С. 493.

2. Бахтин М. Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. Москва: Худ. лит., 1975. 502 с.

3. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство: підруч. Київ: Києво-Могилянська академія, 2008. 430 с.

4. Капська А. Мистецтво живого слова. *Метод. реком. для керівників шкільного гуртка худ. слова.* Київ: Освіта, 1993. 52 с.

5. Тороп П. Проблема интекста. *Труды по знаковым системам. XIV. Учен. зап. ТГУ* / Тартуский гос. ун-т. Тарту, 1981. Вып. 567. С. 39–44.

6. Фатеева Н. Интертекстуальность и еефункции в художественном дискурсе *Известия АН. Сер. лит. и языка.* 1997. Т. 56, № 5. С. 12–21.

7. Фока М. Інтертекстуальність як спосіб формування підтексту. URL: http://humanities.stateandregions.zp.ua/archive/2_2017/4.pdf

References

1. Bart R. Vid tvoru do tekstu/ *Slovo. Znak. Dyskurs. Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX st.* Lviv, 2002. S. 493.

2. Bakhtin M. Voprosy literatury i estetiki: issledovaniia raznykh let. Moskva: Khud. lit., 1975. 502 s.

3. Budnyi V., Ilnytskyi M. Porivnialne literaturoznavstvo: pidruch. Kyiv: Kyievo-Mohylianska akademiia, 2008. 430 s.

4. Kapska A. Mystetstvo zhyvoho slova. *Met. rek. dlia kerivnykiv shkilnoho hurtka khud. slova.* Kyiv: Osvita, 1993. 52 s.

5. Torop P. Problema inteksta. *Trudy po znakovym sistemam. XIV. Uchen. zap. THU.* Vyp. 567 / Tartuskyihos. un-t. Tartu, 1981. S. 39–44.

6. Fateeva N. Intertekstualnost i ee funktsii v khudozhestvennom diskurse. *Izv. AN. Ser. lit. lyazyka.* 1997. T. 56, № 5. S. 12–21.

7. Foka M. Intertekstualnist yak sposib formuvannia pidtekstu. URL: http://humanities.stateandregions.zp.ua/archive/2_2017/4.pdf

Косинова О. Н.
кандидат филологических наук, преподаватель кафедры общественно-гуманитарных дисциплин, ЧВУЗ "Новокаховский политехнический институт"

На перекрестке текста и подтекста

В статье рассматриваются понятия текста и подтекста. Известно, что каждый текст является одновременно и интертекстам: другие тексты присутствуют в нём на разных уровнях, создавая новую ткань, созданную из старых цитат. В статье акцентируется внимание на той работе, которую выполняет читатель, работая над текстом: осмысливает тему и замысел автора, изучает поступки героев, события, оценивает их, определяет своё отношение к ним, переживает вместе с автором. В свою очередь чтец живёт в подтексте, который заставляет его действовать. Можно утверждать, что искусство живого слова способно осуществлять воспитательные функции: формировать мировоззрение, определённые эстетические идеалы. Для того чтобы лучше владеть этим искусством, нужно осознавать суть слова, текста и подтекста.

Ключевые слова: слово, текст, подтекст, интертекст, искусство живого слова.

Kosinova O. M.
Candidate of Philological Sciences (PhD), Lecturer, Department of Humanities, Private High Educational Establishment Nova Kakhovka Polytechnic Institute

Intersecting the Text and the Subtext

The article deals with the concepts of the text and the subtext. It is known that each text is simultaneously an intertext. It means other texts are present in it at different levels, creating a new fabric made from old citations. Author's sending to the previous text can occur in three main ways: citations, allusions, reminiscences. In this case, they for man additional content layer and become one of the means of a subtext creating.

Attention is focused on the work that there underperforms working on the text: he under stands the subject and the author's intention, studies the actions of the heroes, events, evaluates them, determines their attitude to them, experiences with the author. In turn, the reader lives in the subtext, which makes him to act. The listener reveals a huge wealth of thought sin a living word, feelings that carry the text, but of ten remain unidentified. This is possible only if the performer understands his subtext.

It can be argued that the art of living words can perform educational functions: to form world view positions, relevant esthetic ideals. Using literary works for leading Literature Clubgives a creative impetus to thoughts, feelings, and deeds of students. After all, V. Sukhomlinsky stressed that the word in teacher's hands is a powerful tool like an instrument in musician's hands or a brush in artist's hands. Without a living word there is no school, pedagogy. "The word" was called the bridge by the teacher, through which the science of education becomes a skill. In order to master this art better, one needs to understand the essence of the word, the text and the subtext.

Key words: word, text, subtext, intertext, the art of living word.

УДК 37.016:82-14(373.5)
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-30-36

Нестеренко С. В.
заступник директора з навчально-виховної роботи Івано-Франківського коледжу ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника"

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЕЗІЇ В ШКОЛІ

У статті висвітлено аналіз нормативно-правових документів, що регламентують вивчення літератури в школі, чинної навчальної програми з предмета, програм минулих років, підручників і посібників з української літератури. Аналіз показав, що вивчення громадянської поезії та формування етнокультурної компетентності потребує особливої уваги, пошуку ефективних і водночас максимально наближених до духовних потреб учнів-читачів методів і прийомів навчання. Навчальний предмет "Українська література", який засобами художнього слова формує мотивацію до активної життєвої позиції, відіграє виняткову роль у формуванні національно свідомого громадянина. Аналіз програм з української літератури дозволив окреслити низку проблем. У курсі української літератури в старшій школі особливе місце належить громадянській ліриці, адже вона завдяки невеликому обсягу, підвищеній емоційності, акцентуванні уваги на державницькій і соборницькій гідності сприяє формуванню національного характеру, пробудженню патріотичних почуттів, прищеплює любов до рідної культури, історії, природи. Громадянська лірика як умовна тематична група ліричних творів, що мають високу міру ідейності, передає глибоко особистісні переживання ліричного героя (автора) за майбутнє своєї країни. Автори програми не зауважують, що громадянська тематика потребує особливого підходу в процесі її вивчення в школі. Програма з української літератури 2017–2018 р. (рівень стандарту) окремою рубрикою виділяє громадянську поезію, підкреслює, що спрямована на виховання національно свідомого громадянина України. У шкільній практиці проблема формування етнокультурної компетентності на матеріалі громадянської лірики не знайшла належної реалізації.

Ключові слова: методика навчання літератури, етнокультурна компетентність, громадянська лірика, лінгвостилістичний аналіз тексту, етнокультурні маркери.

Навчальний предмет "Українська література", який засобами художнього слова формує мотивацію до активної життєвої позиції, відіграє виняткову роль у формуванні національно свідомого громадянина. Про це йдеться в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), у Законі України "Про освіту" (від 05.09.2017), у стратегії Нової української школи − поєднувати навчання й виховання з метою забезпечення розумового, морального, художньо-естетичного та патріотичного розвитку учнів.

Серед художніх творів, які вивчають у курсі української літератури в старшій школі, особливе місце належить громадянській ліриці, адже вона завдяки невеликому обсягу, підвищеній емоційності, акцентуванні уваги на державницькій і соборницькій гідності сприяє формуванню національного характеру, пробудженню патріотичних почуттів, прищеплює любов до рідної культури, історії, природи. Громадянська лірика як умовна тематична група ліричних творів, що мають високу міру ідейності, передає глибоко особистісні переживання ліричного героя (автора) за майбутнє своєї країни. Саме тому в реаліях сьогодення методика вивчення цих творів потребує суттєвого оновлення.

Особливостям вивчення поезії громадянського спрямування присвячені праці В. Андрусенко, Н. Волошиної, А. Лісовського, С. Неділька, Б. Степанишина, Г. Токмань та ін.

Аналіз нормативно-правових документів, що регламентують вивчення літератури в школі, чинної навчальної програми з предмета [19], програм минулих років [7–11; 17; 18], підручників і посібників з української літератури показав, що вивчення громадянської поезії та формування етнокультурної компетентності потребує особливої уваги, пошуку ефективних і водночас максимально наближених до духовних потреб учнів-читачів методів і прийомів навчання.

У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) 2001 р. визнається, що "слабким місцем нашої школи є несформованість у частини її випускників належного рівня національної свідомості…" [3]. З метою подолання цієї проблеми було подано рекомендації засобами навчальної дисципліни сприяти вихованню національно свідомої, соціально компетентної особистості. Шляхи реалізації цього завдання були конкретизовані в низці державних документів, у шкільних програмах і підручниках.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти 2011 р. [1] містить нові дороговкази – компетентності (знання, уміння, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці), робота над формуванням яких має здійснюватися в процесі вивчення предметів. Мета освітньої галузі "Мови і літератури" серед іншого передбачає особистісний розвиток учня, формування в нього "національної свідомості, високої моралі, активної громадянської позиції, естетичних смаків і ціннісних орієнтацій" [1]. Цілком зрозуміло, що неможливо досягнути зазначеної мети без уваги до наявних у творах української літератури етнокультурних компонентів. А тому логічним є висновок: Державний стандарт спрямовує вчителя української літератури на поглиблену роботу з художнім текстом, аби поза увагою читача не залишалися важливі ідеї, думки, які прагнув донести автор, апелюючи до активної громадянської позиції своїх читачів.

У Концепції літературної освіти 2011 р. також йдеться про потребу засобами предмета навчання формувати в учнів громадянську відповідальність, про необхідність збереження національної ідентичності. Однак важливий державний документ не містить конкретизації, як саме і завдяки чому учень-читач має дійти усвідомлення власної національної ідентичності у процесі вивчення української літератури [4].

У "Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді в національній системі освіти України" 2015 р. також визнається, що в основі навчально-виховного процесу лежить національна ідея, вона "відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора суспільного розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини". Це дає усвідомлення векторної спрямованості шкільного навчання – дбати про громадянський, націонал-патріотичний розвиток молодого покоління українців [5].

"Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки" передбачає три вектори реалізації: громадянсько-патріотичне, військово-патріотичне, духовно-моральне виховання. Одним із завдань реалізації Стратегії є "забезпечення змістового наповнення національно-патріотичного виховання на основі формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду, збереження та розвитку духовно-моральних цінностей українського народу" [12]. Сучасний стан речей в українській зовнішній і внутрішній політиці яскраво демонструє проблеми, що їх має країна у вихованні майбутнього покоління, і впоратись із цими проблемами можна завдяки компетентнісно орієнтованій освіті, коли одна із предметних компетентностей буде забезпечувати формування націєтвірного комплексу.

Особливого значення на теренах сучасної освіти набула "Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року", що ґрунтується на компетентнісній основі. Одна з причин, що зумовили необхідність прийняття Концепції, − негативні тенденції в освіті, пов'язані з погіршенням її якості, та недостатня мотивація до навчання значної частини молоді. Стратегічно важливе завдання, яке має бути виконане в процесі реформи загальної середньої освіти, − виховати випускника нової української школи національно-свідомою особистістю, патріотом з активною

громадянською позицією [6]. Варто зазначити, що в поданому в "Концепції…" переліку ключових компетентностей реалізація цього завдання передбачена завдяки увазі до соціальних і громадянських компетентностей, до загальнокультурної грамотності. Однак серед заявлених у "Концепції…" знань, умінь і цінностей (таких, що відповідають зазначеним компетентностям) жодна позиція не відповідає потребі націєтворення. У переліку компетентностей відсутня також читацька, що, на наш погляд, може негативно позначитися на реалізації амбітних проектів, передбачених "Концепцією..."

Не можна оминути увагою статтю Г. Клочека "Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування", де вчений визнає наявні недоліки у формуванні глибокого розуміння учнями-читачами власної національної ідентичності: "Сучасний стан викладання української літератури настільки незадовільний, що його вплив на формування національної свідомості, якщо і є, то мінімальний" [2]. Учений висловлює переконання, що урок української літератури має надзвичайно потужний потенціал, аби допомогти дитині усвідомити українські етнокультурні цінності та сформувати в юного громадянина України свою національну ідентичність, але потрібні ефективні методики та самі вчителі, здатні пробудити інтерес до аналізу тексту ("… утвердження природного, не силуваного авторитету мови і культури титульного етносу є необхідною базовою умовою успішного формування української політичної нації") [2].

Аналіз програм з української літератури (в діахронії) дозволив окреслити низку проблем. Так, програма "Українська література. 5–12 класи", 2005 р. за редакцією Р. Мовчан [18] вирізняється з-поміж своїх попередників збільшенням уваги до нових імен українських письменників, творчість і громадянська позиція яких є взірцем для виховання національно-свідомого молодого покоління. Автори вводять у програму 10 класу поезію Є. Плужника як одного із провідних поетів "розстріляного відродження" (з акцентуванням уваги на "громадянському інтимі" лірики), Б.-І. Антонича (з акцентом на аполітизмі, наскрізній життєствердності, метафоричності лірики), О. Турянського (з акцентом на загальнолюдських мотивах і гуманістичних цінностях лірики). Однак, анонсуючи твори цих поетів, автори програми не зауважують, що громадянська тематика потребує особливого підходу в процесі її вивчення в школі.

У програмі 2010 р. за редакцією М. Жулинського [17] твори, що презентують громадянську лірику, показані гармонійно, симетрично, без зайвого пафосу. Так, у 11 класі передбачено опанувати тексти таких поезій:

Є. Плужник − "Для вас, історики майбутні..." (зразок громадянської лірики поета, вираження свого ставлення до світу);

В. Симоненко − "Задивляюсь у твої зіниці…" (громадянський вибір поета);

Д. Павличко − "Два кольори" (громадянські мотиви лірики);

М. Вінграновський − "Сеньорито акаціє, добрий вечір…" (вселюдські, національні мотиви крізь призму "інтимного самозосередження");

Л. Костенко − "Українське альфреско" ("вічні" українські фольклорні типи, новітнє переосмислення традиційної ситуації, образи-архетипи як атрибути української свідомості).

Ця програма значною мірою задовольняла потребу в ліричних творах громадянського спрямування, наголошувала на етнокультурних чинниках, тому, безперечно, сприяла формуванню етнокультурної компетентності в учнів старших класів. Основним недоліком програми визнано її перевантаженість творами, і це створювало ефект калейдоскопічності, що перешкоджало спокійній, вдумливій роботі з текстами.

Нова програма з української літератури 2017–2018 р. (рівень стандарту) окремою рубрикою виділяє громадянську поезію, підкреслює, що спрямована на виховання національно свідомого громадянина України [19]. Вивчення громадянської лірики у 10–11 класах презентовано творами тих самих поетів, що й у попередній програмі. Відмінність бачимо у меншій кількості творів, що підлягають текстуальному вивченню, зменшенні кількості прозаїків, а також у жанровій репрезентації творчості авторів. Нова програма також не містить конкретизацій щодо етнокультурних знань і вмінь, внаслідок чого вчитель може у спілкуванні з учнями не акцентувати увагу на

розвитку громадянських і соціальних компетентностей. Слід зазначити, що в окремих випадках автори все ж таки вдаються до важливої конкретики. Наприклад, вивчення поезії "Іванові Франкові" М. Вороного передбачає усвідомлення учнями того, що "національна свідомість – важливий фактор громадянської позиції кожного" [19, с. 10]. Вивчення поезії В. Симоненка, на думку авторів програми, потребує особливої уваги до образу України та громадянського вибору поета, мотиву самоствердження людини у складному сучасному світі, її самодостатності та самоцінності [19, с. 18], а ознайомлення старшокласників з громадянськими мотивами лірики Д. Павличка передбачає особливий акцент на історії народу, проблемах нації й людини.

Ретроспективний аналіз програм з української літератури [7–11; 17; 18] показав, що в усі часи (від радянського тоталітаризму до сьогодення) держава надавала важливого значення вивченню громадянської лірики. Звісно, підходи до її засвоєння були зовсім іншими, бо тільки зі здобуттям Україною незалежності виховання патріотизму почало відбуватися в контексті формування націєтвірних якостей, етнокультурних знань і вмінь громадянина України.

Ми також проаналізували найширше представлені в школах підручники з української літератури для 10–11 класів на предмет того, як часто у них подається інформація, спрямована на розвиток етнокультурної компетентності, з'ясували, чи є в них завдання, що сприяють вихованню національних почуттів школярів, і яким чином вони сформульовані.

Так, у підручнику "Українська література" для 10 класу за редакцією О. Авраменка та В. Пахаренка (2010 р.) у розділах, присвячених вивченню громадянської лірики, надається увага формуванню націєтвірних інтенцій, акцентується увага учнів на громадянській позиції митців, докладно і лаконічно проілюстровано, як формувалася ця позиція, проте бракує завдань, які б спонукали школярів до роботи з етнокультурними маркерами, або ж до лінгвостилістичного аналізу художнього тексту у площині етнокультурних вимірів. Наприклад, із чотирьох тематично представлених блоків вивчення громадянської поезії (М. Вороний, Олесь Олександр, Леся Українка, І. Франко) тільки до двох подано завдання, що передбачають пояснення специфіки цієї поезії. Наприклад: "Чому І. Франко назвав поезії одного із циклів збірки "З вершин і низин", у якій домінують громадянські мотиви, "веснянками"?" [13, с. 141] або ж: "Доведіть конкретними прикладами з творів Олександра Олеся слушність думки О. Єфремова про поєднання у творчості поета громадянських та інтимно-особистісних мотивів" [13, с. 241]. Однак, на нашу думку, автори підручника, розповідаючи про життєвий і творчий шлях митців, аналізуючи їхню творчість, яскраво й докладно змогли розкрити глибину їхнього патріотизму, показати громадянський та особистісний вибір.

Підручник "Українська література" 10 клас (рівень стандарту) за редакцією Г. Семенюка вже з перших сторінок акцентує увагу читача на тому, що, аналізуючи художній текст, передусім слід звертати увагу на мову, адже саме вона "визначає якісні особливості предмета літератури…" [14, с. 6]. У рубриці "Теорія літератури" автори окремо подали визначення громадянської поезії, щоправда, поєднавши її з політичною: "Громадянська (політична) лірика − поетичні твори, присвячені актуальним проблемам суспільного життя. Провідні мотиви політичної лірики − свобода особистості, народу, державна незалежність, захист прав людини, викриття антигуманного суспільства, заклики до боротьби" [14, с. 141]. У цьому визначенні вони обмежили мотивний простір громадянської поезії, викресливши етнокультурну, особистісну, краєзнавчу специфіку. Щодо інформації, спрямованої на розвиток етнокультурної компетентності, матеріал цього підручника нам видається багатшим. Автори додали багато цікавих відомостей про громадянську лірику М. Вороного, П. Грабовського, Олександра Олеся, М. Старицького, Лесі Українки, І. Франка, посилили методичний апарат блоком завдань, що мотивують школярів до пошуків аргументованих відповідей. Наприклад: "У яких мотивах реалізується громадянська поезія М. Старицького?" або ж: "Яке враження справляє на вас політична лірика І. Франка? Як розв'язується проблема особистого і громадянського начал у його творах?", "Що вирізняє громадянську лірику Лесі Українки? Які художні образи в ній є ключовими? Поясніть їх символіку" [14, с. 102, 136, 290]. Можемо резюмувати, що

аналізований підручник більш широко і виразно подає інформацію, завдання, що сприятимуть формуванню національних почуттів школярів.

Серед підручників для 11 класу ми зупинили свій вибір на підручниках за редакцією Р. Мовчан і Г. Семенюка, підготовлених авторитетними авторськими колективами. Так, у підручнику за редакцією Р. Мовчан у самому зверненні до читачів, на жаль, не представлено жодного перспективного завдання, що торкалося б національно-патріотичного, етнокультурного звучання поезії, хоча лінійка творів, які вивчаються старшокласниками, має забезпечувати формування націєтвірних інтенцій [16, с. 3]. Теоретичний матеріал презентовано ґрунтовно і цікаво, але методичний апарат, на нашу думку, потребує більшого акценту на формуванні національних почуттів школярів. Увагу привертають, наприклад, такі запитання: "Подивіться в Інтернеті зустріч Л. Костенко з читачами з нагоди 80-літнього ювілею. Які думки і враження викликала у вас ця зустріч? Як ви оцінюєте творчу й громадянську позицію письменниці?" [16, с. 254]. Вони спонукають юнацтво до роздумів про життєве кредо митця, його національно-свідому громадянську позицію.

Підручник для 11 класу за редакцією Г. Семенюка з погляду виявлення методичних підходів до вивчення громадянської лірики, на нашу думку, є більш ґрунтовним. Особливий інтерес викликають завдання, що спонукають школярів до лінгвостилістичного аналізу, до рефлексії, порівняння декількох творів, наприклад: "Який зміст вкладали "пражани" у поняття "героїчні образи", "активний гуманізм", "патріотизм"?", "З якою метою Юрій Липа, Оксана Лятуринська, Олекса Стефанович прагнули пробудити національну свідомість читачів?", "Яким змальовується образ України у творах "пражан"?", "Як у ліриці Є. Маланюка поєднано особисті та громадянські мотиви? Наведіть приклади", "Яким пафосом пройнято поезії "Я утверждаюсь" П. Тичини, "Слово про рідну матір" М. Рильського?", "Що зумовило велику популярність вірша "Любіть Україну" В. Сосюри?", "Що символізують образи тополі, палаючої хати, кінських копит, посвисту нагайки (поезія А. Малишка "Україно моя")?" [15, с. 186–187,192, 211].

Тож маємо зазначити, що всі підручники, за якими навчаються старшокласники, надають достатньо уваги висвітленню національно-свідомої позиції українських письменників, ліричних героїв їхніх поезій, проте завдань, що спонукають учнів до самоусвідомлення патріотом України, до вдумливої роботи з мовою твору, етнокультурними маркерами, на жаль, недостатньо. Такі завдання мають бути представлені на уроках української літератури і системно проходити крізь увесь курс її вивчення.

З метою вивчити досліджувану проблему в площині шкільної практики ми проаналізували розробки уроків, опубліковані вчителями української мови і літератури. У матеріалах, присвячених аналізу громадянської поезії та формуванню етнокультурної компетентності, ми виявили два вектори: аналіз поезії (лінгвістичний, текстуальний) та виразне її читання з висловленням власного ставлення до прочитаного.

Таким чином, у шкільній практиці проблема формування етнокультурної компетентності на матеріалі громадянської лірики не знайшла належної реалізації.

Література

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

2. Клочек Г. Літературна освіта в новій українській школі: стратегія і тактика реформування". URL: https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2017/02/2-0117.pdf

3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Директор школи. 2002. № 1. С. 5-15. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/

4. Концепція літературної освіти, 26 січня 2011 року. URL: http://osvita.ua/legislation/-Ser_osv/13508/

5. Концепція національного виховання дітей і молоді в національній системі освіти України. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

6. Концепція Нової української школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/-app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

7. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російською мовами навчання. Українська література. 5–11 класи / Міністерство освіти та науки

України. Головне управління змісту освіти; АПН України; О. Бандура (підгот.), Н. Волошина (підгот.). Київ: Шкільний світ, 2001. 160 с.

8. Програми для середньої загальноосвітньої школи з українською і російською мовами навчання. Українська література. Київ: Перун, 1998. 272 с.

9. Програми для середньої школи. Українська і російська література. 5–10 класи. Харків: Радянська школа (Нар. ком. освіти УСРР, Управління початкової і середньої школи), 1935. 68 с.

10. Програми середньої загальноосвітньої школи. Українська література для шкіл з українською і російською мовами навчання. 5–11 класи. Київ: Освіта, 1992. 354 с.

11. Програми середньої школи. Українська література VIII–X класи для шкіл з українською та російською мовами викладання. Київ: Державне видавництво "Радянська школа", 1949. 46 с.

12. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. URL: http://kntu.net.ua/index.php/kaf_design/content/download/.pdf

13. Українська література: підручн. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень). 2010. С. 141.

14. Українська література: підручн. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / за ред. Г. Семенюка. Київ: Освіта, 2010. 416 с.

15. Українська література: підручн. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / Г. Ф. Семенюк та ін.; за заг. ред. Г. Ф. Семенюка. Київ: Освіта, 2011. 416 с.

16. Українська література: підручн. для 11 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / наук. ред. Р. В. Мовчан. Київ: Грамота, 2011. 352 с.

17. Українська література: програма для 5–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською і російськими мовами навчання / уклад.: Р. В. Мовчан, Н. В. Левчик та ін. Київ: Генеза, 2002. 33 с.

18. Українська література. 5–12 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Р. В. Мовчан. Київ, Ірпінь: Перун, 2005. 201 с.

19. Українська література: програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10–11 класи (рівень стандарту) / за ред. Р. В. Мовчан. 2016. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

2. Klochek H. Literaturna osvita v novii ukrainskii shkoli: stratehiia i taktyka reformuvannia". URL: https://dyvoslovo.com.ua/wp-content/uploads/2017/02/2-0117.pdf

3. Kontseptsiia zahalnoi serednoi osvity (12-richna shkola). Dyrektor shkoly. 2002. № 1. S. 5–15. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/

4. Kontseptsiia literaturnoi osvity, 26 sichnia 2011 roku. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/13508/

5. Kontseptsiia natsionalnoho vykhovannia ditei i molodi v natsionalnii systemi osvity Ukrainy. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

6. Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf

7. Prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu i rosiiskoiu movamy navchannia. Ukrainska literatura. 5–11 klasy / Ministerstvo osvity ta nauky Ukrainy. Holovne upravlinnia zmistu osvity; APN Ukrainy / O. Bandura (pidhot.), N. Voloshyna (pidhot.). K.: Shkilnyi svit, 2001. 160 s.

8. Prohramy dlia serednoi zahalnoosvitnoi shkoly z ukrainskoiu i rosiiskoiu movamy navchannia. Ukrainska literatura. K.: Perun, 1998. 272 s.

9. Prohramy dlia serednoi shkoly. Ukrainska i rosiiska literatura. 5–10 klasy. Kharkiv: Radianska shkola (Nar. kom. osvity USRR, Upravlinnia pochatkovoi i serednoi shkoly), 1935. 68 s.

10. Prohramy serednoi zahalnoosvitnoi shkoly. Ukrainska literatura dlia shkil z ukrainskoiu i rosiiskoiu movamy navchannia. 5-11 klasy. Kyiv: Osvita, 1992. 354 s.

11. Prohramy serednoi shkoly. Ukrainska literatura VIII–X klasy dlia shkil z ukrainskoiu ta rosiiskoiu movamy vykladannia. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo "Radianska shkola", 1949. 46 s.

12. Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016–2020 roky. URL: http://kntu.net.ua/index.php/kaf_design/content/download/.pdf

13. Ukrainska literatura: pidruchn. dlia 10 kl. zahalnoosvitn. navch. zakl. (riven standartu, akademichnyi riven). 2010. S. 141.

14. Ukrainska literatura: pidruchn. dlia 10 kl. zahalnoosvitn. navch. zakl.(riven standartu, akademichnyi riven) za redaktsiieiu H. Semeniuka Kyiv: Osvita, 2010. 416 s.

15. Ukrainska literatura: pidruchn. dlia 11 kl. zahalnoosvit. navch. zakl. (riven standartu, akademichnyi riven) / H. F. Semeniuk ta in.; za zah. red. H. F. Semeniuka. Kyiv: Osvita, 2011. 416 s.

16. Ukrainska literatura: pidruchn. dlia 11 kl. zahalnoosvitn. navch. zakl. (riven standartu, akademichnyi riven) / nauk. red. R. V. Movchan. Kyiv: Hramota, 2011. 352 s.

17. Ukrainska literatura: prohrama dlia 5–11 klasiv zahalnoosvit-nikh navchalnykh zakladiv z ukrainskoiu i rosiiskymy movamy navchannia / ukladachi: R. V. Movchan, N. V. Lev-chyk ta in. Kyiv: Heneza, 2002. 33 s.

18. Ukrainska literatura. 5-12 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv / za red. R. V. Movchan. Kyiv, Irpin: Perun, 2005. 201 s.

19. Ukrainska literatura. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv 10–11 klasy (riven standartu) / za red. R. V. Movchan. 2016. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/-zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv

Нестеренко С. В.
Заместитель директора по учебно-воспитательной работе Ивано-Франковского колледжа ГВУЗ "Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника"

Проблемы изучения гражданской поэзии в школе

В статье освещен анализ нормативно-правовых документов, регламентирующих изучение литературы в школе, действующей учебной программы по предмету, программ прошлых лет, учебников и пособий по украинской литературе. Анализ показал, что изучение гражданской поэзии и формирование этнокультурной компетентности требует особого внимания, поиска эффективных и одновременно максимально приближенных к духовным потребностям учеников-читателей методов и приемов обучения. Учебный предмет "Украинская литература", который средствами художественного слова формирует мотивацию к активной жизненной позиции, играет исключительную роль в формировании национально сознательного гражданина. В школьной практике проблема формирования этнокультурной компетентности на материале гражданской лирики не нашла должной реализации.

Ключевые слова: методика обучения литературы, этнокультурная компетентность, гражданская лирика, лингвостилистический анализ текста, этнокультурные маркеры.

Nesterenko S. V.
Deputy Head of Educational Department, Ivano-Frankivsk College of State Higher Educational Institution "Vasyl Stefanyk Precarpathian National University"

Studying Civic Poetry at School

This article clears up the analysis of normative and legal documents regulating study literature in school, a valid educational program of subject, programs of last years, text-books and manuals in Ukrainian literature. The analysis has showed that the study of civil lyrics and the formation of ethnocultural competence require special attention, searching affective and at the same time close to spiritual needs of students-readers methods and ways of study. The educational subject "Ukrainian literature" which forms motivation for active life position with the help of a literary word, takes an exceptional part in forming a national conscious citizen. The analysis has allowed to clear up a number of problems. In the course of Ukrainian literature in high school a special part has civil lyrics because of a small size, higher emotionality, paying attention to state and communal dignity helps to form national character, awakepatriotic feelings, instills love for native culture, history, nature. Civil lyrics as a conditional thematic group of lyric literature, which has a high degree of ideology, shows deeply personal experiences of the lyrical hero (an author) about future of his country. The authors of the program don't pay attention that study of civil lyrics needs a special method in process of studying it. The program in Ukrainian literaturefor the period 2017–2018 (the level of standard) allocates a special section of civil lyrics that aimed at educating a nationally conscious citizen of Ukraine. In school practice the problem of formation ethnocultural competence on the material of civil lyrics hasn't found proper implementation.

Key words: methods of teaching Ukrainian literature, ethnocultural competence, civic lyrics, text linguistic and stylistic analysis, ethnocultural markers.

УДК 372.882:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-37-42

Хоменко Г. В.
аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

СУЧАСНИЙ СТАН ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

У статті висвітлено результати аналізу чинних програм з української літератури для 10–11 класів щодо вивчення літератури українського постмодернізму. Проаналізовоно текстовий матеріал підручників для 10–11 класів за такими аспектами, як теоретико-літературна база вивчення літератури постмодернізму, методична частина вивчення літератури постмодернізму, значення художніх текстів для формування знань в учнів старшої школи про постмодернізм, наявність відомостей культурологічного характеру в рамках європейського постмодернізму. Подано результати констатувального зрізу, що проводився в Сумській та Чернігівській областях, стосовно стану сформованості у вчителів та старшокласників теоретичних відомостей щодо ознак літератури постмодернізму, письменників репрезентантів та їх творів. Аналіз анкет вчителів-словесників дає підстави вважати, що література українського постмодернізму є цікавою для вчителів, вони орієнтуються в теоретичному матеріалі та ознайомлені з творчістю письменників-репрезентантів. Усе назване вище дозволяє зробити висновок про необхідність забезпечення вчителів словесників літературознавчими, культурологічними та методичними матеріалами, які покращать ефективність вивчення літератури постмодернізму.
Ключові слова: література постмодернізму, навчальні програми, підручник, рівні сформованості знань і вмінь, діагностика навчальних досягнень, констатувальний зріз.

Дослідження розробленості проблеми вивчення літератури постмодернізму є достатньо широким і охоплює аналіз навчальних програм, підручників з української літератури, періодичних видань та проведення констатувального експерименту. Чинна програма з української літератури для 10–11 класів передбачає оглядове вивчення сучасної літератури в 11 класі. У вимогах до рівня навчальних досягнень учнів зазначено наступне: "Розуміти й уміти пояснити вияв постмодернізму в українській художній літературі останнього часу. Запам'ятати її найвідоміших представників. Засвоїти значення поняття постмодернізму" [4, с. 21]. Проте на вивчення такої широкої та порівняно складної теми програмою академічного рівня виділено лише дві години, а в профільному рівні – 3 години.

Важливим засобом навчання як для школярів, так і для вчителів є підручник. "В учителя повноцінний підручник формує педагогічну свідомість і розкриває перед ним логіку навчання. Для учня підручник – джерело, зміст та інструмент засвоєння навчального матеріалу" [5, с. 827].

Однак слід зазначити, що найбільше уваги в організації вивчення предметів приділяється основній шкільній програмі, а варіативна частина, тобто факультативні курси, мають тільки окремий методичний супровід, як наприклад, програма факультативів та розробка окремих тем. Про повноцінний підручник чи посібник, який містить пізнавальний матеріал, що ширший за навчальну програму з української літератури, поки що мова не йде. З. Шевченко зазначає, що поява такого посібника, який, разом з тим, передбачений методичними рекомендаціями МОН України, має бути орієнтована не на заучування понять, а на формування відповідального та вмотивованого ставлення до навчання [5, с. 828].

Оскільки відповідний навчальний посібник для факультативних занять з української літератури відсутній, проаналізуємо текстовий матеріал підручників для 10–11 класів за такими аспектами: теоретико-літературна база вивчення літератури постмодернізму; методична частина вивчення літератури постмодернізму; значення художніх текстів для формування знань в учнів старшої школи про постмодернізм; наявність відомостей культурологічного характеру в рамках європейського постмодернізму; відповідність методичного матеріалу віковим особливостям учнів.

Підручник з української літератури для 11 класу авторів Р. Мовчан, О. Авраменка та В. Пахаренка (2011 р.) побудований за хронологічним принципом і з достатньо великою кількістю вміщених літературознавчих понять. Структурно література постмодернізму розміщена в розділі "Сучасна українська література", що є однією з останніх тем курсу. Слід зазначити, що автори підручника виокремлюють у сучасній українській літературі "три основні стильові спрямування", серед який і є "постмодерністське з елементами неоавангардизму". У підручнику було зроблено аналіз тем та мотивів, порушених сучасними письменниками, чинники появи та поширення постмодернізму на теренах України, а також вказано чимало авторів, що вивчали цей напрям, та їх робіт.

Крім того, у підручнику наявні такі терміни, як "масова", "елітарна" література, "фентезі", "колаж", "полюральність", "апологетика", "компіляція", "ремінісценція", "апокаліптичний карнавал", "ігровий стиль", що є необхідними для розуміння суті явища постмодернізму в літературі. Проте в підручнику зовсім немає відомостей культурологічного характеру, які б виходили за рамки літературного постмодернізму, а також відсутній матеріал для показу здобутків українського постмодернізму в межах європейської та світової літератури [2].

Підручник з української літератури для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів за загальною редакцією Г. Семенюка (2011 р.) так само подає постмодернізм у межах парадигми сучасної літератури, а письменників поділено на "ґрунтівців, які відтворювали національну самобутність мистецтва й сприймали село як метафору світу, де живе неповторний дух українства" та "західників"– митців, зорієнтованих на постмодерні взірці західної культури" [3, с. 379]. Автори підручника подають основні відомості щодо постмодернізму, зокрема, про українських літературознавців, які займаються розробкою цього питання, про літературні угрупування сучасного літературного процесу. Достатньо розгорнуто наведені українські письменники та їх основні роботи, що змістовно мають сформувати в учнів знання про розглядуване явище. Разом із тим, більш широко подано відомості про життя та творчий доробок найяскравіших та найпоказовіших письменників сучасної України, таких, як Ігор Римарук (поезія), Оксана Забужко (проза, поезія), Юрій Андрухович (проза, поезія), Ярослав Стельмах (драматургія). Матеріал ілюстровано фотографіями [3].

У хрестоматії довіднику з української літератури для 11 класу за редакцією О. Борзенко (2011 р.) в розділі "Сучасна українська література" запропоновано розглянути наступні твори: "Пісня мандрівного спудея" Юрія Андруховича, "Мій хрест" Олександра Ірванця, "Віра, Надія, Яна" Євгенії Кононенко, "Цвєтка і її я" Тані Малярчук. Також у навчальній книзі подано характеристику сучасного літературного процесу, зокрема постмодернізму, вміщено короткі біографічні відомості про представлених письменників [1]. Указані тексти можуть дати деяке уявлення про постмодерністську літературу в Україні, але вони не достатньо репрезентативні, перелік письменників теж має бути переглянутий та обов'язково розширений.

Із метою виявлення рівня фахової обізнаності вчителів-словесників щодо вивчення сучасної української літератури, зокрема постмодернізму, а також з'ясування методичних проблем, які виникають під час практичної діяльності, було проаналізовано відвідані уроки української літератури (навчальні заклади Конотопської гімназії, Конотопської спеціалізованої школи № 9 Сумської області та Бахмацької загальноосвітньої школи № 5 Чернігівської області) та проведено опитування серед вчителів цих освітніх закладів. Було опитано 18 вчителів-словесників, які обов'язково мають досвід викладання української літератури в старших класах.

Окрім особистих даних про стаж, звання та досвід роботи, вчителям було запропоновано такізапитання та завдання:

- Чи ознайомлені Ви з особливостями української постмодерної літератури?
- Назвіть своїх улюблених українських сучасних письменників.
- Назвіть письменників та їх твори, які Ви вивчаєте на уроках у школі.
- Як Ви думаєте, які вміння та навички можна сформувати під час вивчення української постмодерної літератури?
- Які моральні якості, на Вашу думку, вдається виховати в підлітків завдяки вивченню української постмодерної літератури?
- Якого типу навчальним завданням Ви надаєте перевагу?
- Чи проводите Ви творчі зустрічі з письменниками? Якщо ні, то чи б хотіли такі зустрічі проводити?
- Як Ви ставитесь до шкільних факультативів?
- Які труднощі у Вас виникають під час вивчення української постмодерної літератури?
- Проранжуйте, які джерела Ви найчастіше використовуєте для педагогічної самоосвіти.

Запитання для анкетування підбиралися таким чином, щоб можна було з'ясувати рівень розуміння вчителями явища постмодернізму загалом та конкретних представників українського постмодернізму зокрема. На прохання назвати сучасних письменників майже всі вчителі вказали Ліну Костенко. Разом з нею були названі провідні письменники-постмодерністи (Юрій Андрухович, Оксана Забужко, Сергій Жадан), у зв'язку з чим можна зробити висновок, що сучасна література є об'єктом зацікавлення педагогів. Значно меншу кількість прізвищ було названо серед сучасних письменників, що вивчаються на уроках у школі. Крім того, слід зазначити, що були вказані митці, творчість яких припадає на 90-ті роки XX століття, а то й раніше. Тобто це ще раз засвідчує деяку неузгодженість у питанні хронологічних меж сучасної літератури й виокремлення в ній літератури постмодернізму.

Опитані вчителі вважають, що під час вивчення літератури постмодернізму в учнів формуються навички самостійної роботи, аналізу, критичного мислення, утверджується віра у свій народ. Так, наприклад, у своїй анкеті вчитель Олена Олексіївна К. написала, що "вивчення літератури постмодернізму сприяє становленню особистості та серйозному ставленню до життя", а Вікторія Владиславівна В., що така література веде до "вміння дискутувати, відстоювати свою точку зору". І майже всі опитані вчителі звертають увагу на те, що постмодерні твори охоплюють сучасні проблеми або ж новий погляд на питання та проблеми.

Аналіз анкет дає підстави вважати, що вчителі шкіл готові та позитивно ставляться до творчих зустрічей із письменниками, що й роблять у міру можливостей. Також вони схвалюють наявність шкільних факультативів, які, як показує опитування, проводяться в кожній школі.

Серед проблем під час вивчення сучасної літератури вказувалися такі, що характерні для всього курсу літератури, як-от: небажання учнів читати, мала кількість годин, відведених на вивчення літератури постмодернізму, та ще й у період інтенсивної підготовки до ЗНО.

Аналіз опитування вчителів-словесників дає змогу зробити наступні висновки:

- сучасна література, зокрема постмодернізму, є пріоритетною для вчителів, більшість із них цікавляться сучасним літературним процесом, орієнтуються в ключових персоналіях;

- вивчення літератури постмодернізму має позитивний вплив на учнів, а саме розвиває критичне мислення, творчу уяву, віру в себе й свій народ, а також сприяє включенню в обговорення актуальних проблем та питань;

- майже всі вчителі вбачають основними проблемами на шляху вивчення літератури постмодернізму низьку читацьку компетентність самих учнів та малу кількість відведених академічних годин на вивчення.

Для виявлення рівня зацікавленості старшокласниками українською літературою постмодернізму, перевірки основних відомостей за темою, а також з'ясування ставлення учнів до факультативної форми навчання нами було здійснено первинну

діагностику. У вищезгаданих школах Сумської та Чернігівської областей було проведено опитування серед учнів 10–11 класів, що охопило 235 учнів.

Напрацьовані такі показники визначення ефективності навчання української літератури постмодернізму для старшокласників: знання репрезентантів письменників-постмодерністів; визначення ознак літератури постмодернізму; наявність мотивів для прочитання творів письменників-постмодерністів.

На основі вказаних показників нами було визначено наступні рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.

Анкета для старшокласників містить питання теоретичного та практичного характеру. Результати дослідження засвідчили, що серед учнів старшої школи з літературою постмодернізму ознайомлені переважна більшість підлітків, але це ознайомлення є фрагментарне й стосується основних персоналій за темою. Тобто 54 % учнів назвали мінімум двох представників українського постмодернізму, 23 % назвали більше трьох представників, але ті прізвища, що були названі, здебільшого дублювалися залежно від класу, 10 % учнів, окрім персоналій українського постмодернізму, що вивчається у школі, вказували прізвища інших митців, але, на жаль, аж 13 % опитаних не вказали жодного прізвища або ж була названа тільки Ліна Костенко.

На питання щодо ознак літератури постмодернізму відповіді респондентів теж були відзначені однотипністю та шаблонністю. Переважна більшість до цих ознак зараховувала: "культ незалежної особистості", "плюралізм різних художніх систем", "карнавалізацію", "реконструкцію" та інше, що є правильною відповіддю, але ці учні повторюють матеріал підручника чи інформаційну статтю у Wikipedii. Статистично результати є наступними: 62 % старшокласників називають щонайменше три ознаки постмодернізму, 23 % не називають жодної або ж їх відповідь неправильна, і тільки 15 % подають більшою або меншою мірою осмислений, не списаний варіант.

Учням було запропоновано назвати мотиви прочитання творів українського постмодернізму. Варіантів могло бути декілька. Найчастіше мотивом, що спонукає учнів старших класів читати твори літератури постмодернізму, є "розширення кругозору та рівня власної культури", який вказувався у 80 % анкет. "Заповнення вільного часу" та "бажання отримати кращу оцінку" зазначалося трохи рідше: у 72 % і 68 % анкет відповідно. "Естетична насолода" зазначена в 43 % анкет, "пошук конкретної інформації" у 26 %, а такі мотиви, як "актуальність та автентичність літератури" чи "можливість особистого знайомства з автором", найменше приваблюють учнів: 13 % і 8 % відповідно.

Статистичні результати сформованості знань у старшокласників про українську літературу постмодернізму за рівнями наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Статистичні дані щодо діагностики сформованості знань старшокласників про українську літературу постмодернізму

Анкета для старших підлітків									
Клас	**Усього учнів**	**К-сть учнів**	**%**	**К-сть учнів**	**%**	**К-сть учнів**	**%**	**К-сть учнів**	**%**
Рівень		Низький		Середній		Достатній		Високий	
Запитання 1.		Назвіть українських письменників постмодерністів							
Варіанти відповідей		Не назвали представників		Називають не більше двох представників		Вказані представники, що вивчаються у школі		Значна кількість письменників, у тому числі позапрограмних	
10	143	18	12,59	62	43,36	52	36,37	11	7,69
11	124	17	13,7	58	46,78	33	26,62	16	12,9
Запитання 2.		Вкажіть ознаки постмодернізму							
10	143	37	25,87	57	39,86	28	19,58	21	14,69
11	124	25	20,16	45	36,29	36	29,03	18	14,52

Аналіз констатувального експерименту в розрізі за класами показав, що учні 11 класу краще обізнані як з творами українського постмодернізму, так і з літературознавчою теорією. Це легко пояснити тим, що літературу постмодернізму комплексно, хоч і оглядово вивчають саме в 11 класі.

Отже, можемо зробити такі висновки:

1. Чинна програма передбачає тільки оглядове вивчення творів літератури постмодернізму у межах вивчення сучасної української літератури, а отже, найбільшою проблемою є недостатність виділених навчальних годин для опрацювання теми; лише 2 години академічний рівень, рівень стандарт і 3 години – профільний рівень. У зв'язку з цим ми пропонуємо виносити вивчення творів літератури постмодернізму на факультативні заняття.

2. Підручники з української літератури для 11 класу, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, враховують сучасні досягнення українознавства, педагогіки, психології та методики викладання.

3. Аналіз анкет вчителів-словесників дає підстави вважати, що література українського постмодернізму є цікавою для вчителів, вони орієнтуються в теоретичному матеріалі та ознайомлені з творчістю письменників-репрезентантів. Серед проблем, що виникають під час вивчення літератури постмодернізму, усі без винятку називають недостатню кількість навчальних годин, відведених на вивчення теми.

4. На підставі даних, отриманих під час аналізу анкет учнів, можна зробити висновок, що більше половини опитаних може назвати представників українського постмодернізму, але їх відповіді щодо ознак постмодернізму є шаблонними та в точності копіюють матеріал підручника чи інтернент-ресурсів. Їх знання епізодичні та не системні.

5. Усе назване вище дозволяє зробити висновок про необхідність забезпечення вчителів словесників літературознавчими, культурологічними та методичними матеріалами, які покращать ефективність вивчення літератури постмодернізму та забезпечать високий рівень читання творів цього стилю.

Література

1. Борзенко О. І. Українська література. 11 клас. Профільний рівень: Хрестоматія-довідник. Харків: Ранок, 2011. 880 с.

2. Українська література: підручн. для 11 кл. загальноосв. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / Р. В. Мовчан, О. М. Авраменко, В. І. Пахаренко; наук. ред. Р. В. Мовчан. Київ: Грамота, 2011. 352 с.: іл.

3. Українська література: підручник для 11 класу загальноосв. навч. закладів (рівень стандарту, академічний рівень) / Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, О. В. Слоньовська та ін.; за заг. ред. Г. Ф. Семенюка. Київ: Освіта, 2011. 416 с.

4. Українська література. 10–11 класи: програма для загальноосвітніхнавчальних закладів (рівень стандарту, академічний рівень). URL: http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/educationalprograms/(дата звернення: 09.09. 2018).

5. Шевченко З. О. До проблеми нових підходів щодо створення підручників та навчальних посібників з літературних факультативів // *Проблеми сучасного підручника:* зб. наук. праць / ред. кол.; наук. ред. О. М. Топузов. Київ: Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. 866 с.

References

1. Borzenko O. I. Ukrainska literatura. 11 klas. Profilnyi riven: Khrestomatiia-dovidnyk. Kharkiv: Ranok, 2011. 880 s.

2. Ukrainska literatura: pidruchn. dlia 11 kl. zahalnoosv. navch. zakl.(riven standartu, akademichnyi riven) / R. V. Movchan, O. M. Avramenko, V. I. Pakharenko; nauk. red. R. V. Movchan. Kyiv: Hramota, 2011. 352 s.: il.

3. Ukrainska literatura: pidruchnyk dlia 11 klasu zahalnoosv. navch. zakladiv (riven standartu, akademichnyi riven) / H. F. Semeniuk, M. P. Tkachuk, O. V. Slonovska ta in.; za zah. red. H. F. Semeniuka. Kyiv: Osvita, 2011. 416 s.

4. Ukrainska literatura. 10–11 klasy: prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (riven standartu, akademichnyi riven). URL: http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/educationalprograms/(data zapytu: 09.09. 2018).

5. Shevchenko Z. O. Do problemy novykh pidkhodiv shchodo stvorennia pidruchnykiv ta navchalnykh posibnykiv z literaturnykh fakultatyviv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka:* zb. nauk. prats / red. kol.; nauk. red. O. M. Topuzov. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2014. Vyp. 14. 866 s.

Хоменко Г. В.
аспирантка кафедры методики преподавания украинского языка и литературы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Современное состояние школьного изучения литературы постмодернизма

В статье отражены результаты анализа действующих программ по украинской литературе для 10–11 классов по изучению литературы украинского постмодернизма. Проанализирован текстовый материал учебников для 10–11 классов. Представлены результаты констатирующего среза относительно состояния сформированности у учителей и старшеклассников теоретических знаниях о признаках литературы постмодернизма, писателей-репрезентантов и их произведений. Сделаны обобщающие выводы и рекомендации по улучшению методики изучения произведений украинского постмодернизма.
Ключевые слова: литература постмодернизма, учебные программы, учебник, уровни сформированности знаний и умений, диагностика учебных достижений, констатирующий срез.

Khomenko H. V.
postgraduate student, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Current State of School Studies of Postmodernist Literature

The article highlights the results of the analysis of current Ukrainian literature programs for grades 10–11 in relation to the study of the literature of Ukrainian postmodernism. The text material was analyzed for textbooks in grades 10–11 in terms considering such aspects as the theoretical and literary basis for the study of literature on postmodernism; methodological part of the literature of postmodernism study; the value of artistic texts for the formation of knowledge in high school students about postmodernism; availability of the cultural nature information within the framework of European postmodernism. The results of the recording slice, conducted in the Sumy and Chernihiv regions, concerning the state of teachers and senior pupils formation of theoretical information on the signs of the literature of postmodernism, the writers of the representatives and their works are presented. The questionnaires analysis by teachers-speakers gives reason to believe that the literature of Ukrainian postmodernism is interesting for teachers, they are guided by theoretical material and familiar with the work of writers-representatives. All of the above suggests the need to provide teachers of theology with literary, cultural and methodological materials that will improve the effectiveness of studying the literature of postmodernism.
Key words: literature of postmodernism, curriculum, textbook, levels of formation of knowledge and skills, diagnostics of educational achievements, preliminary testing.

УДК 373.5.0166821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-43-48

Яценко Т. О.
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНА ЛІТЕРАТУРНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті порушено проблему реалізації компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті, що розглядається як один із пріоритетних напрямів її розвитку. Окреслено специфіку української літератури як навчального предмета в сучасних реаліях. Конкретизовано сутність понять "читацька компетентність як ключова" та "читацька компетентність як предметна"; визначено структуру та схарактеризовано компоненти предметної читацької компетентності (загальнокультурна, літературознавча, інтерпретаційна, аксіологічна, творчо-мовленнєва, самоорганізаційна, інформаційна). Розкрито дидактико-методичний потенціал навчальних програм із української літератури для 10–11 класів (2017) та програм літературних спецкурсів для профільної школи (2018) щодо послідовної реалізації завдань Нової української школи. Зокрема, акцентовано на компетентнісній спрямованості чинних навчальних програм, що увиразнюється у їх знаннєвому, діяльнісному і ціннісному компонентах. Висвітлено функції наскрізних змістових ліній навчальних програм із української літератури для розвитку в учнів здатності застосовувати здобуті предметні знання та вміння у різних навчальних і життєвих ситуаціях. Охарактеризовано підручник української літератури для 10 класу (рівень стандарту) (2018) як ефективний засіб реалізації суб'єкт-суб'єктного шкільного літературного навчання, орієнтованого на формування компетентного учня-читача. Наголошено, що суттєвими чинниками його результативності є чітка структура підручника, апеляція до читацького досвіду десятикласників, використання сучасного навчального матеріалу та визначення траєкторії його опрацювання, врахування принципів диференціації та індивідуалізації навчання у побудові методичного апарату, пріоритет інноваційних методів і прийомів навчальної діяльності, реалізація культурологічного підходу.
Ключові слова: шкільна літературна освіта, українська література, компетентнісний підхід, читацька компетентність, навчальна програма, підручник української літератури, курси за вибором.

Постановка проблеми. Стратегія розвитку сучасної шкільної літературної освіти визначається оновленням її змісту, утвердженням компетентнісно орієнтованої моделі навчання та реалізацією діяльнісного підходу, що унормовано у Концепції Нової української школи (2016). Відповідно набуває актуальності проблема формування *ключових і предметної читацької компетентностей* учнів у процесі навчання української літератури в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальний аналіз проблеми реалізації компетентнісного підходу в сучасній українській шкільній освіті висвітлено в працях Н. Бібік, С. Бондар, І. Єрмакова, В. Лугового, О. Пометун, О. Савченко та інших. Методичні аспекти проблеми компетентнісної шкільної літературної освіти розкрито у публікаціях С. Жили, О. Ісаєвої, О. Куцевол, О. Ратушняка, А. Ситченка, А. Фасолі, В. Шуляра, Т. Яценко та інших.

Мета статті – розкрити теоретико-методичні аспекти реалізації компетентнісного підходу в шкільній літературній освіті в контексті завдань Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Традиційно у методиці навчання української літератури важливим є врахування специфіки предмета, що визначається сутністю художньої літератури як феномена культури: література естетично осмислює світ, виражає багатство і різноманітність буття в художніх образах. Однак для сучасних учнів художня література втрачає своє призначення як основне джерело художньої інформації, а новітні інформаційно-комунікаційні засоби створюють ілюзію повноцінного еквівалента художнього твору. Тому завдання сучасного вчителя-словесника – зацікавити школярів творами словесного мистецтва, переконати їх, що саме *читання* є найважливішим способом засвоєння базової інформації та одним із чинників особистісного саморозвитку.

Інтерес, любов до читання можна вважати одним із показників рівня сформованості читацької компетентності, пріоритетним компонентом загальноосвітньої підготовки школярів. Важливо зазначити, що у Державному стандарті базової і повної середньої освіти, Концепції НУШ і в Законі України "Про освіту" серед ключових компетентностей не представлено читацьку компетентність як основне поняття сучасної шкільної освіти, зокрема й літературної. Така неузгодженість категоріального апарату компетентнісного навчання зумовлює проблеми щодо його реалізації в шкільній практиці.

Вважаємо, що *читацьку компетентність* доцільно визначати як *ключову* для різних освітніх галузей. *Читацька компетентність як ключова* – це якість, що виявляється в готовності та здатності особистості самостійно здобувати і застосовувати пов'язані з читанням знання і вміння для здійснення читацької діяльності, читацького й особистісного саморозвитку.

Читацька компетентність як *предметна* – інтегрований результат навчальних досягнень учнів, пов'язаних із читацькою діяльністю, здатність до осмисленого набуття знань і вмінь, передбачених конкретною програмовою темою та шкільним курсом літератури загалом, система ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, сформованих на матеріалі високохудожніх творів, а також як здатність до цільового застосування комплексу предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Читацька компетентність як предметна має таку структуру:

1. *Загальнокультурна* компетентність – якість особистості, що виявляється в усвідомленні української літератури як невід'ємного складника світової художньої культури, розумінні її специфіки та естетико-художньої значущості як мистецтва слова, здатності розглядати художній твір у широкому історико-літературному контексті, використовувати загальнолюдські та національні культурні еталони й цінності у повсякденній взаємодії з оточенням.

2. *Літературознавча* компетентність – якість особистості, що виражається в здатності орієнтуватися в світовому та національному літературному процесі, застосовувати засвоєні теоретико-літературні знання для аналізу та інтерпретації художнього твору.

3. *Інтерпретаційна* компетентність – якість особистості, що виявляється в здатності знаходити в художньому творі авторські й творити власні смисли на основі діалогу з текстом, самим собою та іншими читачами.

4. *Аксіологічна* компетентність – якість особистості, що передбачає розуміння світоглядних категорій, моральних ідеалів, які знайшли відображення в художньому творі, здатності й готовності визначати його естетичну вартісність, розглядати зміст, учинки героїв, авторську позицію у контексті загальнолюдських і національних цінностей, усвідомлювати значення прочитаного для особистісного розвитку.

5. *Творчо-мовленнєва* компетентність – якість особистості, що визначається здатністю будувати зв'язні висловлювання відповідно до комунікативної ситуації та створювати власні тексти різних жанрів.

6. *Самоорганізаційна* компетентність – якість особистості, що виявляється в здатності планувати, організовувати, здійснювати, рефлексувати й оцінювати читацьку діяльність, а також керувати власним читацьким саморозвитком.

7. *Інформаційна* компетентність – якість особистості, що передбачає здатність працювати з різними джерелами інформації, знаходити й опрацьовувати необхідну інформацію (аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки тощо).

Інформаційна та самоорганізацій накомпетентності є компонентами й інших предметних і ключових компетентностей.

Дидактико-методичний потенціал української літератури як навчального шкільного предмета для формування ключових і предметної читацької компетентностей розкрито в о*новлених навчальних програмах, програмах курсів за вибором* і *нових шкільних підручниках* для 5 і 10 класів закладів загальної середньої освіти.

Оновлені програми із української літератури для учнів 10–11 класів мають виразний компетентнісний потенціал. Так, програмова рубрика "Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів" передбачає такі компоненти навчання української літератури щодо розвитку предметної читацької компетентності: *знаннєвий*, тобто учень повинен уміти називати, розповідати, формулювати, записувати необхідну навчальну інформацію; *діяльнісний компонент* – в учнів потрібно розвивати уміння розуміти, розрізняти, аналізувати, порівнювати, виокремлювати навчальний матеріал, застосовувати його у нових навчальних і життєвих ситуаціях; *ціннісний компонент* орієнтує на розвиток у старшокласників умінь усвідомлювати, критично ставитися до вивченого матеріалу, оцінювати його, обґрунтовувати власні твердження, робити висновки.

Оновлені програми вирізняються введенням *наскрізних змістових ліній,* призначення зосередити увагу вчителя на досягненні певної, життєво важливої для учнів мети.

Шкільний курс української літератури для 10–11 класів найбільші можливості має для реалізації *наскрізної лінії "Громадянська відповідальність".* Методично правильна організація навчальної діяльності на уроці української літератури дозволятиме розвивати в школярів усвідомлення важливості завжди мати активну громадянську позицію та готовність бути відповідальним членом суспільства.

Реалізація *наскрізної лінії "Екологічна безпека та сталий розвиток"* передбачає формування в учнів розуміння можливостей художнього слова для актуалізації проблем навколишнього середовища.

Зміст не кожного програмового художнього твору дозволяє повною мірою реалізувати на уроках української літератури *наскрізні лінії "Здоров'я і безпека"* та *"Підприємливість та фінансова грамотність*".

Вагомий потенціал для розвитку предметної читацької та ключових компетентностей старшокласників мають заняття літературних *курсів за вибором*. Так, успішній реалізації ідей компетентністного профільного літературного навчання сприяють програма спецкурсу *"Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті"* (автори – Т. Яценко, І. Тригуб) та методичний посібник *"Вивчення літератури модернізму в старшій школі"* (автор – Т. Яценко). Цей програмово-методичний комплект має гриф МОН України "Схвалено для використання у закладах загальної середньої освіти" [5; 4].

Навчальну програму спецкурсу підготовлено відповідно до основних положень Концепції нової Української школи. Подано перелік ключових компетентностей, які доцільно розвивати у процесі опрацювання кожної конкретної програмової теми. У рубриці "Очікувані результатинавчально-пізнавальної діяльності учнів" визначено предметні знання, опанування якими і вміння, сформованість яких визначають рівень предметної читацької компетентності старшокласників.

У рубриці "Мистецький контекст" презентовано яскраві зразки світових мистецьких шедеврів епохи модернізму, розгляд яких сприятиме цілісному осмисленню кожної навчальної теми спецкурсу.

У контексті завдань Нової української школи та з урахуванням прогресивних досягнень педагогіки, вікової психології, літературознавства і предметної методики підготовлено підручник *"Українська література. 10 клас" (рівень стандарту) (авторський колектив науковців Інституту педагогіки НАПН України – А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, Г. Бійчук, В. Тименко),* який рекомендований МОН України для впровадження в шкільну практику з 2018–2019 навчального року.

Визначальною особливістю підручника є реалізація ідеї *суб'єкт-суб'єктного шкільного літературного навчання*, орієнтованого на формування *компетентного учня-читача*. Це концептуальне положення задекларовано вже у передмові "Дружнє слово юним читачам", у якій автори, акцентуючи на самонавчанні старшокласників, створюють певну психологічну налаштованість на позитивний навчальний результат.

У підручнику чітко окреслено орієнтири *самостійного літературного навчання* в 10 класі: схарактеризовано тематичні рубрики, визначено види навчальної діяльності, доцільні для організації самостійного вивчення життєвого і творчого шляху письменника. Виразною особливістю підручника є визначення у рубриці "Читацький путівник" *траєкторії опрацювання навчального матеріалу.*

Навчальний матеріал підручника подано з дотриманням принципу *діалогізму,* що орієнтує старшокласників на своєрідний особистісний діалог із письменником, текстом художнього твору, іншими читачами. Так, змістове наповнення рубрик "Читацький путівник", "Читацькі діалоги", "Запитання і завдання", "Ваші читацькі проекти", "Читацький самоконтроль" вирізняється помітною апеляцією до читацького досвіду десятикласників, з'ясуванням їхнього особистісного ставлення до автора, тексту твору, що впливає на розвиток умінь діалогічного прочитання художнього твору, його глибокого осмислення, вдосконалення вмінь самостійної дослідницької діяльності та визначення способів підвищення власного рівня читацької компетентності.

Художньо-публіцистичні оповіді рубрик "Знайомство здалеку і зблизька" та "Художній світ творів письменника", в яких із помірним використанням уривків із епістолярних і літературно-критичних джерел об'єктивно й цікаво висвітлено життєвий і творчий шлях митців, що створює ефективні передумови для формування в уяві учнів образу письменника як цікавої та талановитої особистості, представлення історії української літератури означеного періоду як художньо-стильового відображення духовних пошуків українських митців.

Розвитку *загальнокультурної компетентності* учнів сприяють змістове наповнення рубрики "Культурно-мистецький контекст" та система запитань і завдань до неї, що формує в учнів усвідомлення української літератури як невід'ємної частини світового мистецтва.

Навчальний матеріал підручника сприяє розвитку *аксіологічної компетентності* учнів: розумінню духовно-моральних ідеалів, світоглядних категорій, відображених у творах, умінню визначати й обґрунтовувати своє ставлення до них, знаходити у художніх текстах шляхи вирішення власних проблем.

На розвиток *літературознавчої компетентності* орієнтують матеріали літературознавчого характеру, що вміщені в художньо-публіцистичних нарисах рубрик "Знайомство здалеку і зблизька", "Художній світ творів письменника" та у "Довіднику читача". Оптимально подано навчальні матеріали, які репрезентують усталені надбання та новітні досягнення літературознавства і мистецтвознавства, адаптовані до сприйняття десятикласниками.

У підручнику збалансовано представлено аналітичні запитання і завдання репродуктивного, частково-пошукового та проблемного характеру. Зокрема, перевіряється рівень навчальних досягнень учнів, уміння діалогічного прочитання художнього твору, проводиться рефлексія над виконанням запланованого, аналіз змін у читацькому й особистісному розвиткові.

Рекомендації авторів підручника щодо використання ІКТ (віртуальні екскурсії, мультимедійні презентації, слайд-шоу, буктрейлери, добірки аудіо- та відеоматеріалів тощо) відповідають читацьким інтересам і пізнавальним можливостям сучасних учнів.

Підручник придатний для організації самостійної навчальної діяльності десятикласників засобами ресурсів інтернет-мережі, що сприяє індивідуалізації траєкторії навчання.

У підручнику використано високохудожній, функціональний ілюстративний матеріал, що допомагає учневі осмислити зміст художніх творів у контексті різних видів мистецтва. Представлені репродукції картин художників співвідносяться з темою, ідеєю та образами художніх творів, що текстуально вивчаються у 10 класі.

Висновки. Отже, реалізація компетентнісного підходу в Новій українській школі зумовлює активні пошуки результативних чинників розвитку шкільної літературної освіти, пріоритетними серед яких є обґрунтування теоретико-методичних засад компетентнісного літературного навчання та підготовка якісного сучасного навчально-методичного забезпечення.

Література

1. Про схвалення Концепції реалізації державної "Нова українська школа" на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934.

2. Програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти Українська література (профільний рівень): наказ МОН України від 23 жовт. 2017 р. № 1407. URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58820/.

3. Програма для 10–11 класів закладів загальної середньої освіти. Українська література (рівень стандарту): наказ МОН України від 23 жовт. 2017 р. № 1407. URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/.

4. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі: метод. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 144 с.

5. Яценко Т. О., Тригуб І. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті: програма спецкурсу. Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. 68 с.

References

1. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku: Rozporiadzhennia KMU vid 14 hrud. 2016 r. № 988-r. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934.

2. Prohrama dlia 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainska literatura (profilnyi riven): nakaz MON Ukrainy vid 23 zhovt. 2017 r. № 1407. URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58820/.

3. Prohrama dlia 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Ukrainska literatura (riven standartu): nakaz MON Ukrainy vid 23 zhovt. 2017 r. № 1407. URL: https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58819/.

4. Iatsenko T. O. Vyvchennia literatury modernizmu v starshii shkoli: metod. posib. / Tamila Yatsenko. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2013. 144 s.

5. Iatsenko T. O., Tryhub I. Shedevry modernizmu: vyvchennia ukrainskoi i zarubizhnoi literatury u mystetskomu konteksti: prohrama spetskursu. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2018. 68 s.

Яценко Т. А.
доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, главный научный сотрудник отдела обучения украинскому языку и литературе Института педагогики НАПН

Компетентносно ориентированное литературное образование в контексте задач новой украинской школы

В статье анализируется актуальная проблема реализации компетентностного подхода в школьном литературном образовании, который рассматривается как одно из приоритетных направлений его развития. Определена специфика украинской литературы как учебного предмета в современных реалиях; конкретизирована сущность понятия "читательская компетентность" как педагогической категории; определена структура предметной читательской компетентности. Раскрыт дидактико-методический потенциал современного учебно-методического обеспечения (учебные программы по украинской литературе, учебные программы литературных спецкурсов, учебник украинской литературы для 10 класса) для реализации идей Новой украинской школы.

Ключевые слова: школьное литературное образование, украинская литература, компетентностный подход, читательская компетентность, учебная программа, учебник украинской литературы, курсы по выбору.

Yatsenko T. O.
doctor of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Principal Researcher at the Department of Ukrainian Language and Literature Instruction, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Competency-based Literary Education in the Framework of the New Ukrainian School

The article raises the problem of implementation of the competence approach in school literary education, which is considered as one of the priority directions of its development. The specifics of Ukrainian literature as a subject in modern realities are outlined. The essence of concepts "reader's key competence" and "reader's subject competence" are specified; the structure and features of the subject literary competence (general cultural, literary, interpretive, axiological, creative-speech, self-organizing, informational) are determined.

The didactic-methodical potential of the Ukrainian language study programs for grades 10–11 (2017) and the programs of literary special courses for the profile school (2018) on the consistent implementation of the tasks of the New Ukrainian School is revealed. In particular, the emphasis is on the competence of the current curriculum, which is manifested in their knowledgeable, activity based and value components. The assignment of cross-sectional content lines of educational programs in Ukrainian literature for development in pupils' ability to apply the acquired subject knowledge and skills in different educational and life situations is highlighted.

The textbook of Ukrainian literature (level of standard) for the 10th grade (2018) is described as an effective means of the implementation of subject-subject school literary education, focused on the formation of a competent pupil-reader. It is stressed that the essential factors of its effectiveness are the clear structure of the textbook, the appeal to the reading experience of the tenths, the use of modern educational material and the definition of the trajectory of its processing, taking into account the principles of differentiation and individualization of training in the construction of the methodical apparatus, the priority of innovative methods and methods of educational activity, implementation of the cultural approach.

Key words: school literary education, Ukrainian Literature, competency-based approach, reading competence, curriculum, textbook of Ukrainian Literature, elective courses.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.5.016:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-РР-4-49-57

Бондаренко Ю. І.
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ: ПЕРВИННИЙ РІВЕНЬ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті окреслено первинний рівень застосування словесно-образного аналізу в середній школі, визначено відповідний йому комплекс знань і вмінь школярів. Така робота може відбуватися і як самостійний шлях дослідження, і на комбінованій основі – у поєднанні з іншими шляхами, з урахуванням специфіки всіх родів літератури. Автор пропонує технологію цього виду діяльності, пояснює його алгоритмічну модель, мету використання, власну дефініцію. Означено низку різноманітних видів роботи, які не потребують залучення теоретичної інформації, що стосується мовної організації літературного твору, однак дають можливість сприймати й осмислювати словесну структуру тексту з погляду її семантичного багатства та естетичної цінності. Це виразне читання та його підготовка, осмислення-інтерпретація мовно-художніх зворотів, укладання словників авторських художніх висловів, лексичний та фразеологічний коментарі, зіставлення значень слів, заміна авторських образних зворотів власними мовними конструкціями, підбір синонімів до художніх висловів письменника, визначення асоціативно-смислового наповнення мовно-художнього образу, "редагування" авторської мови, "стилістичний експеримент", зіставлення різних мовних редакцій тексту, мовлення різних письменників, словесних зворотів літератури та засобів інших видів мистецтва, відбір учнями мовних зворотів для використання в письмових роботах.
У названих видах роботи та словесно-образному аналізі в цілому автор статті вбачає широкі можливості для удосконалення мовно-комунікативних можливостей школярів як частини їхнього психологічного розвитку. Окрім цього, вони забезпечують утілення одного з ключових методичних принципів – вивчення літератури з урахуванням її словесно-мистецької природи.
Ключові слова: словесно-образний аналіз, виразне читання, лексико-фразеологічний коментар, словникова робота, стилістичні дослідження.

Мовно-образна структура художньої літератури стимулює організацію відповідних досліджень. Цей напрямок діяльності вчителя та учнів закріплений одним із базових методичних принципів – ***вивчення літератури як словесного мистецтва.*** "Художня література – мистецтво слова, і знайомити з нею дітей необхідно іншими засобами, ніж, скажімо, із законами фізики чи біології, з історією чи географією" [4, с. 238].

Одне з головних завдань учителя – вразити школярів силою художнього слова. Не треба сподіватися, що діти все відчують самостійно. Досить часто класичні твори не цікаві школярам саме тому, що учні не готові сприйняти їхню мовну тканину, уявляти створені автором образи. Це негативно відбивається на емоційних переживаннях, а в результаті формує байдужість до тексту. Словесник повинен забезпечити сприйняття мовно-художньої яскравості та усвідомлення мовно-семантичного багатства твору.

Саме тому існує необхідність актуалізувати *словесно-образний аналіз* як окремий шлях опрацювання літературного матеріалу. Він потребує свого пояснення, обґрунтування, упровадження. Цей шлях дослідження в методиці навчання літератури здобув й іншу назву – *філологічний*. Ю. Горідько розкриває його сутність: "філологічний аналіз розглядається як один із шляхів аналізу в старших класах загальноосвітньої школи, що передбачає вихід на авторську концепцію через словесну тканину твору, насамперед – через ключові та домінантні текстові одиниці. Під ключовими текстовими одиницями (КТО) розуміємо "мовні одиниці різного рівня (найчастіше – слова), які набувають в літературному творі значного "прирощення значення", узагальнено-символічної забарвленості, є головним у вербальному втіленні художнього задуму письменника, виконують важливі текстотворчі функції та, як правило, характеризуються високою інтенсивністю вживання в одному творі письменника" [2, с. 2]. У цілому погоджуючись із підходом, застосованим Ю. Горідько, все ж хочемо зауважити: поняття "філологічний аналіз" у межах шкільної практики не достатньо коректне, адже таким є не тільки мовне дослідження тексту, але й усі інші, наявні в методиці навчання літератури (наприклад, подієвий, пообразний, проблемно-тематичний аналіз та ін.). Тому пропонуємо іншу дефініцію – "*словесно-образний аналіз"*. Вона видається більш відповідною назвою для роботи саме на мовному рівні художнього матеріалу.

Окрім цього, названий шлях дослідження може мати варіанти застосування: без використання теоретичної інформації, що стосується мовно-образної специфіки літератури *(первинний рівень)*; із залученням її (про тропи, стилістичні фігури, інші засоби художньої виразності) *(вищий рівень)*; як самостійний шлях аналізу, так і в комбінуванні з іншими шляхами. Різні модифікації словесно-образного аналізу створюють умови для його використання в 5–11 класах, тобто впродовж усього шкільного часу, відведеного на вивчення літератури.

Починати треба з найпростішого для учнів варіанта: опрацювання мовної тканини без застосування теоретичних знань. На цьому етапі формується система *первинних* знань та вмінь. Головне завдання полягає в тому, щоб виділити ключові мовно-образні конструкції, здійснити інтерпретацію їхнього змісту, визначити роль у рамках тексту як художньої цілісності. Таку роботу здатні здійснювати вже п'ятикласники. Словесно-образний аналіз відбувається за формулою: *Мовний фрагмент$_1$ + МФ$_2$ + МФ$_3$ і т. д. = Узагальнення мовно-образної структури та семантичного багатства літературного твору*.

Найкраще її практикувати під час вивчення лірики, яка дозволяє концентрувати увагу школярів саме на мовній оригінальності художнього тексту. Тут словесно-образний аналіз відбувається самостійно, без комбінування з іншими шляхами. У випадку опрацювання епосу він може стосуватися окремих сюжетних епізодів чи позасюжетних елементів, зображення персонажів (починаючи з 5 класу), засобів стильового, проблемно-тематичного, філософського вираження (9–11 класи). Для драми – окремих сцен, персонажів. Тобто наявне комбінування словесно-образного та інших шляхів опрацювання літератури.

У будь-якому разі систему знань і вмінь для формування в учнів можна сформулювати, орієнтуючись на змістовий потенціал та естетичну виразність мовної тканини. У випадку застосування первинного рівня школярі мають *знати:*

- ✓ найбільш яскраві та семантично місткі мовно-художні звороти, у яких виразно презентовано ідейно-художній зміст літературного твору або його окремих структурних елементів, їх художню роль;
- ✓ значення незрозумілих слів, які трапляються в тексті;
- ✓ змістовий зв'язок з іншими елементами літературного матеріалу (наприклад, персонажами, проблематикою, жанровими та стильовими особливостями).

Учні повинні *вміти* здійснювати первинний рівень словесно-образного аналізу, зокрема:

✓ виділяти в тексті мовні конструкції, виходячи з їх естетичної виразності та семантичного багатства, інтерпретувати зміст, визначати художню мету застосування;

✓ здійснювати аналіз у зв'язках з іншими елементами тексту (персонажами, проблематикою, стилем тощо);

✓ досліджувати мовно-семантичні поля в межах літературного тексту, узагальнювати їхнє змістове наповнення;

✓ зіставляти мовно-художні особливості різних редакцій одного літературного твору (за наявності);

✓ порівнювати мовну специфіку різних текстів (одного або декількох авторів);

✓ зіставляти засоби словесного та інших видів мистецтва.

Із метою формування названих знань і вмінь слід обов'язково застосовувати ***виразне читання та переказування епізодів, у яких найбільш яскраво виявлена мовна оригінальність автора.*** Такі види діяльності використовують для того, щоб сконцентрувати увагу дітей на словесній майстерності митця, дати їм можливість відчути красу художнього слова. Необхідні фрагменти тексту пропонує або вчитель, або учні обирають самостійно. Ставиться завдання відібрати найбільш яскраві в мовному плані епізоди, обґрунтувати свій вибір. У запропонованих фрагментах проводиться спостереження за мовними деталями, пояснюється зміст, характер їх виразного відтворення засобами голосу. Якщо текст готують до переказування, учні повинні запам'ятати якомога більше з цих деталей і потім максимально точно відтворити.

Аналіз мови в процесі підготовки тексту до виразного читання – окремий вид діяльності. Школярі мають визначити, які слова потрібно акцентувати логічними наголосами, окреслити тон та інтонацію, що застосовуватимуться під час читання мовних конструкцій, розставити паузи. Досить часто тут має місце пояснення значень слів, мовних зворотів, художнього синтаксису, без чого неможливо правильно інтерпретувати текст засобами усної виразності.

Здійснюючи поглиблену мовно-дослідницьку роботу, словесник має виділити ***"точки входження" в текст – словесні конструкції, які обов'язково будуть опрацьованими.*** У певних випадках, хоча й не завжди, інтерпретацією таких мовних зворотів аналіз тексту може бути й вичерпано. Основні зусилля учитель спрямовує на те, щоб навчити учнів тлумачити й розуміти написане письменником, окреслювати його змістове багатство, смислову спрямованість, а також відчувати красу слова, усвідомлювати його естетичне призначення. Так, вивчення вірша П. Тичини "Блакить мою душу обвіяла" (5 клас) гіпотетично повинно включати поглиблене осмислення (коментування) майже всіх мовно-образних утворень.

Блакить мою душу обвіяла,
Душа моя сонця намріяла,
Душа причастилася кротості трав –
Добридень я світу сказав!
Струмок серед гаю, як стрічечка.
На квітці метелик, мов свічечка.
Хвилюють, маюють, квітують поля –
Добридень тобі, Україно моя!

Увага до окремих мовно-художніх зворотів зумовлена їх підвищеною образною наповненістю. П'ятикласники мають пояснити своє розуміння словесних фрагментів, дати оцінку зображеному в них, розкрити власні образні уявлення, що виникли під впливом написаного. Учитель ставить завдання й запитання, що активізують сприймання та розуміння рядків (кожне з них – окремий мовний зворот).

Прочитайте перший рядок вірша.

Як ви розумієте його зміст?

Що ви уявляєте, читаючи цей мовний зворот?

У чому полягає його краса?

Аналогічна робота відбувається й з рештою художніх висловів. Після цього – узагальнення змісту та мовної своєрідності всього вірша П.Тичини.

Поясніть, які думки висловив поет у своєму творі.

Чим приваблює вас художній текст?

Які мовні звороти є для вас найбільш виразними? Чому?

Регулярність застосування такого підходу формує в школярів потребу постійно взаємодіяти з художнім словом, не вдаватися до голого переказу літературного матеріалу. Із часом, коли відповідні вміння набули стійкості, учитель-словесник повинен не тільки пропонувати мовні звороти для аналізу, але й ставити учням завдання самостійно виділяти словесні конструкції, обґрунтовувати свій вибір із погляду їх естетичної виразності та змістового багатства. Ключовим у цьому випадку може бути поняття *"феноменальне" – яскраве, неповторне, незабутнє, усе, що привертає увагу*.

Художні вислови, які можна класифікувати як феноменальне, доцільно фіксувати, закріплювати в пам'яті дітей. Відбувається ***укладання словників авторських художніх висловів.*** Кожен текст містить образні конструкції, які афористично відтворюють певну думку, ідею, бачення світу. Можливо, найбільш цінним є те, щоб учні винесли з ознайомлення з текстом у першу чергу саме ці крилаті вислові, які добре запам'ятовуються й залишаться у свідомості школярів як загальне уявлення про твір.

Мовна тканина обов'язково містить семантичний підтекст. Досить часто школярі тлумачать його довільно. Авторська образність піддається інтерпретації, якщо ставити питання: "Що саме, на ваш погляд, сказав письменник тим чи тим висловом?" При цьому можна зіткнутися з необґрунтованими судженнями учнів. У такому разі слід проводити додаткову інтерпретаційну роботу: залучати весь клас у пояснення написаного; висловлювати власну думку самому вчителю; звертатися до пояснень літературними критиками.

Окреме місце в дослідженні мови посідають ***семантично марковані слова*** – одиниці, які є першорядними носіями художніх значень у тексті. Як пише К. Фролова [5, с. 20–31], художня мова – своєрідна система актуалізованих значень. Виявити слова, у яких акцентовані концептуально значущі в межах літературного матеріалу семантичні ознаки, та напрямок цієї концептуалізації – важливий етап аналізу. У такий спосіб школярі знайдуть мовні одиниці, у яких волею письменника відбулися семантичні зрушення або нашарування, тобто з'явилися нові неусталені в традиційному мовленні значення. Це і є процес художнього творення на рівні словесної тканини. У різницю між точним значенням слова та його текстуальною конотацією закодовані художнє відображення дійсності, авторський погляд на світ. Тому, натрапивши у творі на слово, яке має полісемантичне звучання, потрібно з учнями виконати декілька дій:

1. З'ясувати точне значення лексеми (за тлумачним словником).

2. Визначити, що нового письменник уніс у це значення.

3. Дати відповідь на запитання: із якою метою це зроблено?

Оскільки мовний аналіз повинен відбуватися практично на кожному уроці в контексті з вивченням різних художніх компонентів тексту, багато методистів пропонує відбирати найбільш важливі художні фрагменти для поглибленого дослідження їхньої словесної структури.

Г. Клочек [3, с. 21–61] запропонував ***методику "повільного" читання***, що дозволяє виявляти мовно-семантичні глибини. Вона містить декілька етапів та ключових підходів:

а) умотивований відбір фрагментів;

б) усвідомлення мети мовного аналізу (для чого його здійснено в конкретному випадку);

в) у частковому побачити загальне, ціле (спрямовувати до цього учнів);

г) проблемний шлях аналізу;

ґ) систематичність такої роботи для вироблення навичок дітей;

д) органічне поєднання цієї методики з іншими методиками.

Особливої уваги під час повільного читання вимагають мовні деталі, які концентрують у собі головні думки письменника, висловленню яких присвячено твір.

Аналіз семантично маркованої лексики відбувається й із допомогою ***виявлення та дослідження синонімічних рядів (полів) у художньому тексті.*** Синоніми – невід'ємний атрибут художньої мови. Письменники широко ними послуговуються, оскільки вони дозволяють розгорнути зображення до максимально виразних меж, надати думці різних значеннєвих нюансів. Методика передбачає різні види роботи: виділення синонімів, пояснення відтінків значення кожного слова в синонімічному ряду, визначення сукупного змістового навантаження всього ряду, обґрунтування з'єднуваності й взаємодоповнюваності синонімів (чому саме такий ряд підібрав автор?), пояснення їхньої стилістичної функції в тексті, знаходження в літературному творі синонімів до слова, яке назве учитель, тощо.

Проте серйозний бар'єр для роботи з художньою семантикою становлять незрозумілі для учнів слова чи й цілі вислови. Тому особливого значення набуває ***лексичний та фразеологічний коментар*** до твору або його фрагментів. Здебільшого це пояснення значень лексем та фразеологізмів, які є художньо вагомими, але невідомими для учнів. У шкільній програмі існують тексти, "перевантажені" словами й мовними зворотами, які учні не можуть пояснити без словників. Наприклад, сонет М. Зерова "Київ – традиція". Неточне коментування школярами окремих мовних одиниць призводить до викривленого тлумачення твору.

Якщо текст невеликий за обсягом (поезії, думи, новели, оповідання), лексико-фразеологічний коментар доцільно здійснювати перед його аналізом у класі. У такий спосіб словесник забезпечує готовність учнів повноцінно сприймати художній матеріал. Так, вивчаючи названий сонет М. Зерова, слід наперед пояснити цілий ряд слів та словесних зворотів: "готи" (давньогерманський союз племен), "Данпарштадт" (готське місто, що нібито існувало на місці Києва), "норман" (середньовічний мешканець півночі Європи), "лядський Болеслав" (князь Польщі), "Ляссота" (австрійський дипломат), "Левассер Бонплан" (французький географ і ботанік), "аспанфути" (асоціація панфутуристів), "Плуг" (спілка селянських письменників).

Для великих за обсягом творів найчастіше практикують коментоване читання, коли тлумачення мовних зворотів відбувається в процесі обговорення епізодів. В окремих випадках, коли аналізований епізод особливо важливий для осмислення художнього твору, школярам дають завдання пояснити значення усіх або майже всіх слів, що трапляються у фрагменті.

Найбільш складні лексеми ***коментує сам учитель або школярі звертаються до тлумачних словників***. Корисним також буде ***зіставлення значень слів, ужитих автором, із їхнім словниковим значенням.*** Учні виявляють творчу лабораторію письменника, спостерігши нові смислові нюанси в традиційній лексиці.

З'ясування змісту слова можливе й за допомогою словесного контексту, у якому воно перебуває, із тих зв'язків, які виникають між лексемою та іншими мовними одиницями. Учитель ставить допоміжні запитання, спрямовані на аналіз тексту, із допомогою яких учні намагаються розкрити невідоме для них слово чи словосполучення, наводить синонімічні ряди, у яких вони мають своє місце. Щоб увійти в правильне русло осмислення, потрібно не тільки залучати словники, але й порівнювати думки різних школярів, шукаючи правильний варіант пояснення.

Робота на лексико-фразеологічному рівні, як стверджує С. Болтівець, "має виразний психологічний зміст, бо ясність зміцнює емоційно-вольову сферу, дає можливість використовувати засвоєні лексичні одиниці як інструмент мислення, і навпаки, невизначеність, невиразність засвоюваних значень пригнічує, ослаблює мислення і уяву" [1, с. 45].

Тому, з погляду С. Болтівця, корисними будуть такі завдання:

а) виписати якомога більшу кількість малозрозумілих слів, пояснити їх колективно;

б) інтерпретувати як самостійно виписані слова, так і виписані товаришем;

в) використовувати виписані й пояснені лексеми в усних відповідях під час аналізу літературного твору.

Отже, наближення сказаного письменником до розуміння школярів – це постійна дидактична проблема. Її вирішенню допомагає й ***заміна учнями образних зворотів, взятих із літературного твору, власними мовними конструкціями (переказ власним стилем).*** Із одного боку, це привчає школярів замислюватися над художнім текстом, виробляє навичку досліджувати мовний підтекст, осягати смислові глибини авторської думки, з іншого – у такий спосіб школярам найкраще демонструвати специфіку художнього мовлення, його естетичну привабливість і неповторність.

Для заміни обирають сполучення слів з підвищеним образним наповненням, значення яких дійсно треба пояснювати: метафори, фразеологізми, прислів'я та приказки. У процесі роботи школярі відчують, що узвичаєне мовлення не має такої естетичної привабливості, хоча у ньому думка постає й більш прозоро.

Із аналогічною метою використовують ***підбір (складання) синонімів до художніх висловів письменника.*** Учні одержують завдання доповнити авторські словесні засоби самостійно придуманими синонімами. Найпростіше це виконувати з епітетами. Хоча можна і з порівняннями, метафорами та ін. – більш складний варіант (теоретичні поняття не використовуються). Після виконання роботи діти оголошують свої результати, пояснюють їх із погляду художньої доцільності та точності. Тут же проводиться зіставлення учнівських та авторських засобів на предмет, які з них більше відповідають ідейно-художньому навантаженню літературного твору або його фрагменту. Іде своєрідне "змагання" між школярами та письменником, у якому учні одержують можливість і включитися у творчий пошук, і досліджувати мовну специфіку художнього твору.

Визначення асоціативно-смислового наповнення мовно-художнього образу. Кожен словесний образ здатний викликати в читача цілу низку асоціацій. І це природно, адже людське мислення за своїм характером асоціативне: одне явище нагадує нам про інше, вступає у нашій свідомості в смислові зв'язки з багатьма реаліями і т. д. Виявлення асоціативних полів, які формуються навколо словесних образів, – це шлях і до глибшого пізнання літератури як мистецтва слова, і до розвитку дитячої уяви, без якої неможливе якісне сприйняття художніх текстів. "Провести учнів всіма стежками асоціативних зв'язків, розглядаючи тропи й зіставляючи різні частини твору, – це найперше завдання вчителя. Унаслідок взаємодії різних асоціативних полів у тропі (епітеті, метафорі, порівнянні) і між окремими частинами твору утворюється незрима субстанція художності, у якій закладено ідейний зміст твору" [5, с. 19].

Із метою формування відповідних умінь школярів їм пропонують визначити усе, що, на їхню думку, сказав автор одним словесним зворотом, окреслити власні уявні образи, які постають під впливом художнього вислову. Так, афоризм Г. Сковороди **"Пізнаєш істину – ввійде тоді у кров твою сонце"** містить такий асоціативно-смисловий комплекс: істина подібна до сонця, тому що несе у собі світле, гуманне начало; людина, що пізнала істину, сама стає світлішою і випромінює тепло іншим, її внутрішній світ стає яскравим; кров – це душа людини, вона може бути холодною або сповненою тепла; пізнати істину так само важко, як досягти сонця, але результат виправдовує зусилля, оскільки веде до духовного збагачення. Із тренувальною метою учитель називає всі подані варіанти, а учні обґрунтовують правильність / неправильність кожного з них, погоджуючись або не погоджуючись із тим, що запропонував словесник. Після декількох аналогічних вправ вони повинні виконувати цю роботу самостійно.

Звичайно, найдоцільніше обирати словесні конструкції, що відіграють важливу роль у структурі тексту. Бажано, щоб у них були сконцентровані основні думки письменника. Школярі пропонують різні варіанти тлумачення, які обговорює весь клас, поглиблюючи своє розуміння літературного матеріалу, виробляють здатність виявляти підтекст у словесній тканині твору.

При цьому відбувається не тільки аналіз смислового навантаження мовних зворотів, виявлення підтексту, але й пояснення їхньої участі в змалюванні художніх

картин, висвітленні проблематики, теми та ідеї тексту, характеристики персонажів та ін.

Поруч із постійними вправами на мовному рівні методична думка пропонує й цілу низку спеціальних, які можна застосовувати тільки за певних умов: наявності різних мовних редакцій одного тексту, ілюстрацій до літературного матеріалу, написання учнями творчих робіт, підготовки виразного читання, поглибленого опрацювання мовного стилю митця.

"Редагування" мови авторського тексту. Для цього словесник обирає фрагмент художнього твору, де яскраво виражений мовний стиль автора, і вводить туди чужорідні елементи. Завдання учнів – впізнати вкраплення, винести їх із тексту, пояснити свої дії. У такий спосіб у школярів розвивається відчуття мовно-художньої манери митця, сприйняття твору як органічної єдності його мовних засобів.

Дисгармонійні компоненти учні мають визначати за такими критеріями:

а) невідповідність мовних одиниць творчій манері письменника (порушення естетичної вмотивованості в рамках авторського тексту, особливостей світосприйняття й світовідтворення митця, а також використання ним лексики, фразеології, синтаксису);

б) засоби, що заважають вираженню головної думки письменника;

в) їхня невідповідність художньому стилю взагалі (належність до інших стилів мовлення, брак художньо-образної виразності).

"Стилістичний експеримент" [4, с. 279]. Дещо схожий із попереднім прийом, хоча його належить проводити за зміненою схемою. Учитель пропонує фрагмент із художнього тексту, де вилучені характерні для авторського стилю мовні звороти. Вимога до школярів – заповнити пропуски самостійно придуманими словами або словосполученнями, які були б найбільш доцільними в контексті фрагменту. При цьому можна використовувати навідні запитання. Після виконання школярі пояснюють свої результати, зіставляють їх із авторськими художніми засобами, намагаються пояснити логіку, якою керувався письменник і якою вони.

Спеціальні дослідження мовного оформлення. Наприклад, ***спостереження за використанням автором однорідних лексичних пластів, колірною чи звуковою гамою, деталями портретів персонажів, пейзажу, інтер'єру та ін.*** Так, для створення необхідного художнього ефекту письменники використовують мовні ряди з єдиним смисловим або емоційним забарвленням. Якщо вичленити лексичні пласти однорідних слів і пояснити їхню роль, школярі глибше збагнуть ідейне спрямування тексту, особливості створеної художньої картини світу. Скажімо, у поемі І. Котляревського "Енеїда" вжито ряди назв їжі, напоїв, одягу і т. д., чим увиразнено загальний образ троянців-українців.

Зіставлення різних мовних редакцій тексту (за наявності). Текстуальна варіативність тих самих літературних джерел існує у творчості багатьох письменників. Вони виникли за різних обставин. В одних випадках сам автор шукав більшої досконалості, а тому видозмінював словесну палітру. В інших – мовні варіанти з'являлися в результаті втручань цензури. Проте в будь-якому разі порівняння виправдають себе. Школярі зможуть осягнути непростий, сповнений пошуками шлях творення, яким пройшов митець, або глибше побачити творчість художника в контексті його доби. Вони повинні зробити висновок, як і чому письменник замінив одні мовні конструкції, редакції речень на інші.

Зіставлення художнього мовлення різних письменників. Найкраще обирати твори, які близькі за тематикою. Тоді легше сконцентруватися саме на зіставленні мовної специфіки. Школярі простежують, як, звертаючись до одних проблем, письменники по-різному оформляли матеріал за допомогою словесних конструкцій, демонстрували власні підходи до їх вирішення.

Цікавий напрям роботи запропонував Є. Ільїн. Він вважає корисним разом з учнями проводити спостереження за використанням різними письменниками тих самих слів. До уваги беруть лексеми з чітко вираженою художньою функцією. Відстежуючи смислові відтінки в кожного автора окремо, зіставляючи їх, можна визначити глибину думки майстрів, одночасно розширити семантичне багатство мовлення учнів.

Зіставлення мовно-художніх засобів літературних творів та живопису, музики. Його сутність полягає в тому, щоб простежити змістову домірність та формотворчу різноплановість засобів двох різних видів мистецтва. Словесні звороти зіставляють із кольорами, відтінками, штрихами, лініями тощо. Це дозволяє продемонструвати словесну природу літератури на противагу графічній природі живопису. Для цього найкраще обирати літературний твір та ілюстрації до нього.

Аналогічні порівняння доцільно проводити й між літературою та музикою, що значно складніше, оскільки, на відміну від живопису, музика не володіє статичними формами.

Відбір школярами мовно-художніх зворотів для використання в письмових роботах. Цими зворотами учні мають ілюструвати, підтверджувати власні думки, аргументувати висловлені судження. Тому відбір узгоджують з інтелектуальним осмисленням певної проблеми, заявленої в темі письмової роботи. Кожна дитина повинна усвідомити, із якою метою вона застосує відібране авторське словосполучення чи речення. В основній школі вчителі проводять навчальну діяльність, спрямовану на вироблення в школярів навичок знаходити в тексті ті фрагменти, які будуть використані як цитатний матеріал. На етапі підготовки до написання творів-розповідей чи роздумів після осмислення змісту теми письмової роботи учні здійснюють необхідний пошук у художньому тексті, зачитують віднайдені звороти, пояснюють, чому вони їх обрали, як збираються застосувати. У класі відбувається колективне обговорення результатів.

Отже, первинний рівень словесно-образного аналізу необхідний для того, щоб сформувати в учнів стійкий інтерес до мовної структури літературного твору. Разом із тим така робота сприяє розвитку первинних компетенцій школярів: інтерпретувати текст, давати оцінку мовно-художнім утворенням, визначати їхню естетичну виразність та художню роль. Результатом стає усвідомлення ключової властивості літератури – її словесної природи. Проте її не слід вважати вищим рівнем словесно-образного аналізу, адже поза увагою школярів залишається теоретичне осягнення мовного багатства тексту.

Література

1. Болтівець С. Психогігієнічний зміст викладання мови та літератури. *Дивослово.* 1999. № 4. С. 45.

2. Горідько Ю. Філологічний аналіз художнього тексту в старших класах середньої школи (на матеріалі творів зарубіжних письменників): автореф. дис. … канд. пед. наук. Київ: Науковий світ, 2000. 16 с.

3. Марко В. П., Клочек Г. Д., Панченко В. Є. Як наблизитися до Давида Мотузки? (роман Андрія Головка "Бур'ян"). *І вічна таїна слова: Аналіз великого епічного твору*. Київ: Радянська школа, 1990. С. 21–61.

4. Пасічник Є. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ: Ленвіт, 2000. 384 с.

5. Фролова К. П. Аналіз художнього твору. Деякі методи вивчення тексту художнього твору. Київ: Радянська школа, 1975. 175 с.

References

1. Boltivets S. Psykhohihiienichnyi zmist vykladannia movy ta literatury. *Dyvoslovo*. 1999. № 4. S. 45.

2. Horidko Yu. Filolohichnyi analiz khudozhnoho tekstu v starshykh klasakh serednoi shkoly (na materiali tvoriv zarubizhnykh pysmennykiv). Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk. Kyiv: Naukovyi svit, 2000. 16 s.

3. Marko V. P., Klochek H. D., Panchenko V. Ye. Yak nablyzytysia do Davyda Motuzky? (roman Andriia Holovka "Burian"). *I vichna taina slova: Analiz velykoho epichnoho tvoru*. Kyiv: Radianska shkola, 1990. S. 21–61 s.

4. Pasichnyk Ye. Metodyka vykladannia ukrainskoi literatury v serednikh navchalnykh zakladakh. Kyiv: Lenvit, 2000. 384 s.

5. Frolova K. P. Analiz khudozhnoho tvoru. Deiaki metody vyvchennia tekstu khudozhnoho tvoru. Kyiv: Radianska shkola,1975. 175 s.

Бондаренко Ю. И.
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедры методики преподавания украинского языка и литературы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Словесно-образный анализ литературных произведений в школе: первичный уровень применения

В статье рассмотрен первичный уровень применения словесно-образного анализа в средней школе, определен соответствующий ему комплекс знаний и умений школьников. Автор назвал целый ряд разных видов работы, которые не требуют привлечения теоретической информации, касающейся языковой организации литературного произведения, поскольку дают возможность воспринимать и осмысливать словесную структуру текста с позиции ее семантического богатства и эстетической выразительности.
Ключевые слова: словесно-образный анализ, выразительное чтение, лексико-фразеологический комментарий, словарная работа, стилистические исследования.

Bondarenko Yu. I.
doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Chair of the Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Verbal Imagery Analysis of Literature in Secondary School: the Initial Stage of Implementation

The article outlines the initial stage of implementing the verbal imagery analysis in the secondary school and determines the corresponding system of students' knowledge and skills. Such analysis can be used both as an independent activity and in combination with other activities. It is designed with due consideration of all literary genres. The author elaborates the technique of this activity, explaining its algorithmic model, the purpose of its usage, and offers his own definition of it. He has identified a number of activities which don't require providing theoretical information on the linguistic organization of a literary text but still enable the students to perceive and comprehend the verbal textual structure from the viewpoint of its semantic richness and aesthetic expressivity. These activities include expressive reading and its preparatory stages, reflection on and interpretation of literary tropes, compiling glossaries of an author's literary expressions, lexical and phraseological commentary, comparing word meaning, replacing the author's expression by own verbal constructions, choosing synonyms for author's expressions, determining the associative and semantic content of a verbal image, "editing" the author's language, "stylistic experiment", comparing different versions of a text, different authors' languages, verbal means of literature and the means of other arts, as well as students' choice of expressions to be used in essay writing.

The author sees the listed activities and the verbal imagery analysis as a whole as offering ample opportunity to improve the linguistic and communicative skills of students as part of their psychological development. Moreover, they ensure realization of one of the key methodological principles – the study of literature which takes into account its verbal and artistic nature.
Key words: verbal imagery analysis, expressive reading, lexico-phraseological commentary, vocabulary work, stylistic research.

УДК 37.016: 811.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-58-66

Голуб Н. М.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі реформування середньої освіти постає питання про виховання справжніх патріотів України, що мають активну життєву позицію та діють згідно з морально-етичними принципами. Із цією метою необхідно забезпечити розвиток ключових компетентностей в учнів сучасної школи, що сприяють їхній самореалізації та успіху протягом життя.

Важливе місце серед ключових компетентностей займає загальнокультурна грамотність, яка передбачає формування в учнів мистецьких смаків, здатності розуміти твори мистецтва, самостійно висловлювати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, оцінювати досягнення національної та світової культури. Щоб виробляти цю компетентність, освітній процес повинен бути зорієнтований на загальнолюдські морально-етичні цінності, виховання поваги до рідної мови й культури, патріотизму, тому проблема формування національних цінностей є актуальною.

У статті розглянуто проблему формування національних цінностей в учнів 5–7 класів на уроках української мови. Чітко окреслено поняття "цінності", "національні цінності" в працях педагогів та психологів. Акцентовано на основних шляхах формування національних цінностей в учнів середньої школи. Серед них – інноваційні методи навчання, збагачення ціннісно-світоглядної сфери психіки, розвиток емоційної культури учнів, моральних та естетичних почуттів засобами музики.

Запропоновано методику формування національних цінностей в учнів 5–7 класів на уроках української мови шляхом використання засобів музики, збагачення словникового запасу школярів ціннісними поняттями, образними мовними засобами, фразеологізмами, крилатими висловами.

Ключові слова: ключові компетентності, загальнокультурна грамотність, цінності, національні цінності, засоби музики, інноваційні методи навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування середньої освіти постає питання про всебічний розвиток та виховання громадян України, справжніх патріотів, що мають активну життєву позицію та діють згідно з морально-етичними принципами. Із цією метою необхідно забезпечити формування ключових компетентностей в учнів сучасної школи, що сприяють їхній самореалізації та успіху протягом життя [6, с. 10].

Важливе місце серед ключових компетентностей займає загальнокультурна грамотність, яка передбачає формування в учнів мистецьких смаків, здатності розуміти твори мистецтва, самостійно висловлювати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва, оцінювати досягнення національної та світової культури тощо. Як зазначають автори Концепції Нової української школи, ця компетентність передбачає "глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення й поваги до розмаїття культурного вираження інших" [6, с. 12]. Щоб плекати національну ідентичність, освітній процес повинен бути зорієнтований на загальнолюдські морально-етичні цінності, виховання поваги до рідної мови й культури, патріотизму, тому проблема формування національних цінностей є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування морально-етичних цінностей розглядали педагоги, психологи, лінгводидакти. Так, у працях

Г. Сковороди, С. Русової, Г. Ващенка, В. Сухомлинського висвітлювалися ідеї формування загальнолюдських вартостей; І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Савченко, М. Стельмахович та ін. розглядали проблеми формування національних та громадянських цінностей; О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Мацько, С. Єрмоленко, Т. Симоненко, Т. Донченко, М. Пентилюк, В. Дороз та ін. досліджували шляхи формування національно-мовної особистості. Науковці акцентують на тому, що саме за допомогою засобів мови можна виховувати в учнів любов і повагу до рідної мови, вітчизняної історії та культури.

Як зазначає Т. Симоненко, "проблема національно-мовної особистості в Україні має й певною мірою політичний характер, оскільки саме новому поколінню – сучасним школярам – належить майбутнє країни, а зберігати надбання предків, створювати нову національну культуру, національну політику неможливо без досконалого знання рідної української мови, без любові та пошани до неї" [9, с. 3]. Тому питання щодо пошуку інноваційних шляхів формування національних цінностей в учнів середньої школи потребує подальшої розробки й удосконалення.

Мета статті – з'ясувати основні інноваційні підходи до формування національних цінностей в учнів 5–7 класів на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначає І. Бех, цінність – це *все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим*. Із соціальної позиції – це "продукт конкретних історичних умов соціального життя, де на кожному етапі розвитку створюється специфічна структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у особисті принципи життєдіяльності завдяки втіленню в мотиви поведінки особистості" [1, с. 8].

Морально-етичними вартостями О. Вишневський називає *"фундаментальні світоглядні поняття, ідеї та норми, якими живе людське суспільство і якими регулюються прагнення та стосунки всіх людей на землі, життя окремих народів, громади, сім'ї, окремої людини"* [4, с. 124].

На сучасному етапі розвитку України як європейської держави з багатовіковою історією, культурою, духовними надбаннями важливою проблемою є утвердження, становлення національної свідомості, формування національної ідеї, яка базується на загальнолюдських цінностях.

Так, до основних національних цінностей О. Вишневський відносить такі: *українську ідею, державну незалежність України, самопожертву в боротьбі за свободу нації, патріотизм, готовність до захисту Батьківщини, почуття національної гідності, історичну пам'ять, громадську національно-патріотичну активність, шанобливе ставлення до національної символіки, повагу до української культури, мови, національних традицій* тощо [4]. Учений доходить висновку, що формування національних цінностей є проблемою, важливою для суспільного розвитку, гармонізації інтересів людини.

Серед основних завдань Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді важливе місце відводиться вихованню поваги до культурного та історичного минулого України, її законів, державної символіки; формуванню кращих рис української ментальності та розвитку мовленнєвої культури [8]. Реалізація цих завдань у загальноосвітній школі передбачає розробку заходів, спрямованих на виховання в учнів поваги до державних символів України, державної мови, національної самосвідомості; осмислення моральних та культурних цінностей; популяризацію історії, збереження історико-культурної спадщини українського народу тощо [8, с. 35]. На думку авторів Концепції, володіння українською мовою та послуговування нею повинні стати пріоритетними в навчально-виховній роботі з дітьми, а мовне середовище впливати на формування учня-громадянина, патріота України [8, с. 35].

Метою базової загальної середньої освіти є розвиток і соціалізація особистості школярів, формування їхньої національної самосвідомості, загальної культури, світоглядних орієнтирів, творчих здібностей, дослідницьких і життєзабезпечувальних навичок, здатності до саморозвитку й самонавчання тощо. Саме тому чинні програми з української мови для 5–9 класів спрямовують на формування компетентного мовця, національно свідомої, духовно багатої мовної особистості [10, с. 1]. Серед важливих завдань навчання української мови в основній школі, які сприяють реалі-

зації поставленої предметної мети, є "формування духовного світу учнів, цілісних світоглядних уявлень, загальнолюдських ціннісних орієнтирів, тобто прилучення через мову до культурних надбань українського народу й людства" [10, с. 1].

Це завдання повинно знайти своє втілення в реалізації соціокультурної змістової лінії, яка спрямовує на створення висловлювань, щоб сприяти "утвердженню ієрархії цінностей, формуванню світогляду учнів, становленню їх як громадян України", слугувати орієнтиром в оволодінні ключовими компетентностями [10, с. 6]. Також вона націлює вчителів-мовників на добір текстів, що знайомлять учнів з основним культурним надбанням рідного народу й людства, історичним минулим України, її державною символікою, національними звичаями та традиціями; розвивають духовну й естетичну сферу особистості, виховують патріотизм і моральні переконання тощо [10].

У зв'язку з цим Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді акцентує на системному вивченні слів-символів на уроках української мови, у яких акумулюється культурний досвід минулих поколінь; збагаченні учнівського словника фразеологічними одиницями та розвиткові образного мислення; розумінні ментальності свого народу; доборі актуального дидактичного матеріалу для опанування мовних явищ із метою сприйняття української мови як європейської, розвиненої, багатої, здатної широко демонструвати спроможність в усіх сферах життя тощо [8, с. 39–40].

Методисти здійснюють пошук шляхів формування національних цінностей учнів на уроках української мови. Серед них – використання інноваційних методів навчання, зокрема таких: емоційно збагачених виховних ситуацій, соціальних ситуацій морально-етичного характеру, евристичної бесіди світоглядного спрямування тощо [7].

Щоб виховувати повагу до історичного минулого нашої держави, на уроках української мови варто використовувати соціокультурні тексти про козаків, козацьких ватажків, героїчну боротьбу українського народу проти загарбників тощо. Заслуговує на увагу досвід методистів-істориків М. Шимановського, О. Фідрі, О. Оксенюк, які пропонують інноваційні підходи до формування національних цінностей засобами історичних текстів. Серед них – ретроальтернативні завдання (пошук альтернативи розвитку минулих подій), семантичний інформаційно-цільовий аналіз художнього тексту, де описані історичні події (М. Шимановський); робота над епіграфом, який слугує проблемною ситуацією, що розв'язується в процесі уроку, висловлювання аргументів на користь афоризмів, самостійний добір афоризмів із певної теми тощо (О. Фідря); самооцінка учнями історичних подій, ціннісне ставлення до поведінки історичних осіб в аналогічних ситуаціях, зіставлення цінностей епохи й власної життєвої практики тощо (О. Оксенюк) [7; 11; 12]. На нашу думку, пропоновані шляхи формування національних цінностей сприяють збагаченню словникового запасу, розвивають критичне мислення, творчі здібності, виховують повагу до історичного минулого українського народу, його культури.

Українській виховній традиції, як і сучасному вихованню, властиве глибоке поєднання загальнолюдських і національних цінностей, тому використання вітчизняної музики, на нашу думку, посилить повагу школярів до народних звичаїв, навчить відчувати демократичний дух народу й прагнення до правди, добра й справедливості.

Особливе місце в національній системі виховання засобами мистецтва належить Г. Ващенку, який в основу розвитку школярів ставив загальнолюдські цінності. Серед провідних ідей педагога – "розквіт духовної культури українського народу: науки, мистецтва, освіти"; "піднесення її на такий рівень, щоб Україна стала передовою країною у світі" [3, с. 191]. Виховний ідеал українця, на думку Г. Ващенка, полягає в збереженні пісенних традицій українського народу, літератури, історичного минулого. Педагог акцентував на тому, що пісня "здатна передавати специфіку свідомості, художнього мислення, поглядів на виховання своїх творців і носіїв" [2,

с. 217], і вважав народну пісню "одним із наймогутніших чинників у вихованні національної свідомості нашого народу" [2, с. 222].

Українська мова й народнопісенна творчість, перебуваючи у взаємозв'язку, здавна були важливими чинниками відображення життя народу, засобами формування національного світогляду, ціннісних орієнтацій, морально-етичних переконань молодого покоління. Так, І. Крип'якевич обстоював думку, що народна пісня є одним із найкращих виявів духовності українського народу, засобом національного відродження й займає визначне місце у світовій культурі; наголошував, що "українська народна творчість є тою вихідною точкою, з якої починається історія культури українського народу…" [5, с. 625].

Доходимо висновку, що в результаті впливу творів музики на уроках української мови відбувається активне збагачення ціннісно-світоглядної сфери психіки, формування емоційної культури учнів, моральних та естетичних почуттів. Завдяки впливу музичного мистецтва успішніше засвоюватиметься ієрархічна система загальнолюдських понять-цінностей (при цьому національні інтереси повинні ставитися вище за громадські, громадські – вище сімейних, сімейні – вище за цінності особистого життя), які асоціюються з певними мислеобразами й мислепочуттями, звучать, емоційно забарвлюються у вимірі духовного світу учня.

У визначенні орієнтирів для національного виховання О. Вишневський радить акцентувати не на вищості кожної групи цінностей, а їх гармонійному взаємозв'язку [4].

Так, у 5–7 класах можна зосередити увагу на формуванні таких національних цінностей, на які спрямовує соціокультурна змістова лінія чинних програм (*табл. 1*) [10]:

Таблиця 1

Національні цінності (за О. Вишневським)

Клас	**Національні цінності**
5	Повага до української культури, мови, національних традицій; шанобливе ставлення до національної символіки; патріотизм, готовність до захисту Батьківщини; історична пам'ять; сприяння розвиткові духовного життя українського народу.
6	Українська ідея, єдність поколінь на основі віри в національну ідею; почуття національної гідності; повага до мови, української культури, національних традицій; шанобливе ставлення до національної символіки; сприяння розвиткові духовного життя українського народу.
7	Повага до української культури, мови, національних традицій; сприяння розвиткові духовного життя українського народу; єдність поколінь на основі віри в національну ідею; громадська національно-патріотична активність.

Важливе місце у формуванні національних цінностей відводиться вступним урокам української мови (5 клас – "Значення мови в житті людини й суспільства. Українська мова – державна мова України"; 6 клас – "Краса й багатство української мови"; 7 клас – "Літературна норма української мови"). На цих заняттях учні вивчають загальні відомості про мову;переконуються в тому, що вона має багаті виражальні засоби й займає належне місце серед інших сучасних мов; засвоюють поняття, які пов'язані з формуванням інтересу до вивчення предмета та загальнолюдських вартостей школярів.

На нашу думку, на вступних уроках можна збагачувати словниковий запас ціннісними поняттями, різними лексемами, фразеологізмами, крилатими висловами, що спрямовано на формування національних цінностей (*табл. 2):*

Таблиця 2

Засоби формування національних цінностей (5 клас)

Тема уроку, висловлювань	Ціннісні поняття	Лексеми	Фразеологічні засоби
Тема уроку: "Значення мови в житті людини й суспільства. Українська мова – державна мова України". **Теми висловлювань:** "Мова – найцінніший скарб, мудра берегиня народу", "Чому треба берегти рідну мову?"	Повага до української культури, мови, національних традицій; патріотизм; сприяння розвитку духовного життя українського народу; розвиток естетичних смаків і творчих здібностей.	**Мова.** *Про характер звучання:* благозвучна, голосна, гучна, дзвінка, красива, легка, мелодійна, музична, м'яка, плавна, повільна, приємна, солодкозвучна, тиха; *про правильність:* бездоганна, доступна, жива, зрозуміла, народна, натуральна, невимушена, природна, проста, точна, чиста, ясна.	**Фразеологізми:** езопівська мова (езопова), інша мова, коротка мова (розмова), спільна мова, тільки й мови, дар мови. **Прислів'я та приказки**: багато говорити, а мало слухати; говори, та не заговорюйся; говорити було не мало, та розуму не стало; говорити не горох молотити тощо. **Крилаті вислови:** Мова – втілення думки. Що багатша думка, то багатша мова. Любімо її, вивчаймо її, розвиваймо її… (М. Рильський)

Наприклад, вивчення теми в 5 класі "Значення мови в житті людини й суспільства. Українська мова – державна мова України" має велике пізнавальне й естетичне значення, сприяє усвідомленню понять "Україна", "український", "рідна мова", "державна мова" тощо. На цьому уроці можна формувати в учнів уміння добирати влучні засоби для вираження ставлення до слова, мови, пісні; виховувати любов до рідної мови, почуття національної гідності, повагу до народних традицій, використовуючи засоби музики *(табл. 3):*

Таблиця 3

Ціннісні поняття і музика (5 клас)

Мовна тема	Ціннісні поняття	Музика
Значення мови в житті людини й суспільства. Українська мова – державна мова України.	Повага до української культури, мови, національних традицій; патріотизм; сприяння розвитку духовного життя українського народу; розвиток естетичних смаків і творчих здібностей.	"Слово" (сл. Лесі Українки, муз. Я. Степового), "Звучи, рідна мово" (сл. А. Демиденка, муз. О. Семенова), "Рідна мова" (сл. Г. Вієру, муз. П. Дворського).

Для того, щоб розкрити значення мови в житті людини й суспільства, пропонуємо учням по черзі *прочитати висловлювання* впр. 1 (Заболотний О. В., Заболотний В. В. Українська мова. 5 кл.: підручн. для закл. заг. серед. освіти. 2-ге вид., доопрац. Київ: Генеза, 2018. С. 4) і *пояснити їх зміст*. Далі даємо завдання *прочитати текст підручника й відповісти на запитання*, яку роль виконує мова в житті людини.

Щоб довести думку, що "рідна мова – найцінніший скарб", підкреслити її неповторність, пропонуємо школярам прослухати аудіозапис пісні "Рідна мова" (сл. Г. Вієру, муз. П. Дворського). Після цього можна провести *фронтальну бесіду* з учнями:

– Що означає речення "Одною мовою навік всі люди плачуть"? (*Рідна мова слугує засобом вираження людських почуттів.*)

– Як ви зрозуміли з пісні, які почуття можна висловити за допомогою мови? (*Любові чи гніву, радості чи суму тощо.*)

– Що означають рядки "З землею наодинці зостаєшся, знов мовою одною, рідною, мовчиш"? (*Рідна мови слугує засобом вираження думок.*)

– Чи можете ви сказати, як виконавець пісні ставиться до рідної мови? (*Із любов'ю, теплотою.*)

– Чому ви так вважаєте? (*Спів артиста м'який, ніжний, теплий.)*

– Які почуття викликає у вас пісня? (*Поваги й любові до рідної мови, народу, рідної землі тощо.*)

– Як ви зрозуміли з пісні, яке значення має мова в житті людини?

– Якою ви можете назвати мову, прослухавши пісню? (*Рідною, лагідною ("коли дитя ім'я твоє назве"), м'якою, мелодійною.*)

– Яка за характером мелодія пісні? (*Милозвучна, протяжна, плавна.*)

У процесі добору мовних засобів (наприклад, прикметників, що характеризують поняття "мова", "пісня") можна запропонувати учням *доповнити таблицю й відтворити її в зошитах* (*табл. 4*):

Таблиця 4

Система мовних засобів до вступного уроку (5 клас)

Поняття	Мовні засоби	Речення (крилаті вислови)
Мова	Благозвучна, голосна, дзвінка, красива, легка, мелодійна, музична, м'яка, чиста, барвиста, велична, виразна, образна.	Квітуча мова, поривання духа! (Л. Костенко) Яка прекрасна мова! Читав – наче погожу воду в степу пив. (М. Коцюбинський)
Пісня	Багатоголоса, дзвінка, безмежна, енергійна, мелодійна, звучна, протяжна, пронизлива.	Дзвінкадівоча пісня, як хорал. (Є. Маланюк) І на сопілці сільській награєш мелодійної пісні. (М. Зеров)

Також із метою формування національних цінностей можна запропонувати учням такі *конструктивно-творчі* завдання:

– скласти речення зі словами, які характеризують рідну мову;

– пояснити значення крилатих висловів та фразеологізмів про мову;

– скласти твір-мініатюру за опорними словами про значення рідної мови в житті людини;

– усно описати враження від прослуханої пісні, використовуючи ключові слова тощо.

Доходимо висновку, що формування національних цінностей має підпорядковуватися потребам розвитку національно-мовної особистості, яка вільно володіє українською мовою, здатна творчо самовиражатися, усвідомлює себе представником нації, має почуття національної гідності й поважає свою землю, народ, Батьківщину.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Отже, основними шляхами формування національних цінностей в учнів 5–7 класів на уроках української мови вважаємо:

– засвоєння школярами ієрархічної системи національних та загальнолюдських понять-цінностей шляхом цілеспрямованого добору мовних засобів;

– реалізацію міжпредметних зв'язків із музикою шляхом використання слова української народної пісні, яке орієнтує на еталон краси висловлювання; із літературою (застосування уривків із творів художньої літератури з метою роботи над лексемами, крилатими висловами тощо);

– використання лексичного матеріалу, фразеологізмів, крилатих висловів для побудови учнівських висловлювань, що дає можливість школярам відчути національну специфіку мови;

– ознайомлення школярів із традиціями й культурою українського народу, історією держави, державними та національними символами; виховання в учнів любові та поваги до української мови на основі використання дидактичного матеріалу соціокультурного спрямування тощо.

Ці та інші чинники, на нашу думку, сприяють збереженню української мови, традицій, історії рідного народу, забезпечують духовну єдність поколінь, відновлюють почуття національної гідності, формують національну свідомість учнів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні проблеми формування національних цінностей в учнів старших класів на уроках української мови.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: навч.-метод. видання: у 2 кн. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.

2. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: підруч. для педагогів. Київ: Вид. т-во "Школяр", 1999. 385 с.

3. Ващенко Г. Виховний ідеал ("Записки виховника"): підручник для виховників, учителів і українських родин. 2-ге видання. Брюссель; Торонто; Нью-Йорк; Лондон; Мюнхен: Вид-во Центральної Управи Спілки Української Молоді, 1976. 209 с.

4. Вишневський О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси. Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти і Львівське обласне товариство імені Г. Ващенка, 1996. 238 с.

5. Історія української культури / за заг. ред. І. Крип'якевича. 4-те вид., стереотип. Київ: Либідь, 2002. 656 с.

6. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник та ін.; за заг. ред. М. Грищенка. URL: https://www.-kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 15.11.2018).

7. Оксенюк О. Формування національних цінностей в учнів на уроках історії як один із змістових аспектів сучасної інноваційної діяльності педагога. URL:http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19416 (дата звернення: 19.11.2018).

8. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/-v0641729-15 (дата звернення: 19.11.2018).

9. Симоненко Т. В. Формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5–7 класах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 16 с.

10. Українська мова. 5–9 класи: програма для загальноосвітніх навчальних закладів (затверджена Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804). URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/-navchalni-programi-5-9-klas (дата звернення: 15.11.2018).

11. Фідря О. Афоризми та висловлювання у викладанні історії. *Історія в школах України*. 1998. № 1. С. 32–35.

12. Шимановський М. М. Формування у старшокласників громадянської позиції засобами суспільствознавчих дисциплін: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2003. 20 с.

References

1. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti: u 2 kn. Kyiv: Lybid, 2003. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: navch.-metod. vydannia. 280 s.

2. Vashchenko H. Vykhovannia voli i kharakteru: pidruch. dlia pedahohiv. Kyiv: Shkoliar, 1999. 385 s.

3. Vashchenko H. Vykhovnyi ideal ("Zapysky vykhovnyka"): pidruchnyk dlia vykhovnykiv, uchyteliv i ukrainskykh rodyn. 2-e vydannia. Briussel; Toronto; Niu-York; London; Miunkhen: Vyd-vo Tsentralnoi Upravy Spilky Ukrainskoi Molodi, 1976. 209 c.

4. Vyshnevskyi O. Suchasne ukrainske vykhovannia: Pedahohichni narysy. Lviv: Lvivskyi oblasnyi naukovo-metodychnyi instytut osvity i Lvivske oblasne tovarystvo imeni H. Vashchenka, 1996. 238 s.

5. Istoriia ukrainskoi kultury / za zah. red. I. Krypiakevycha. 4-e vyd., stereotyp. Kyiv: Lybid, 2002. 656 s.

6. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly / uporiad. L. Hrynevych, O. Elkin, S. Kalashnikova, I. Kobernyk ta in. / za zah. red. M. Hryshchenka. URL:https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf (data zvernennia: 15.11.2018).

7. Okseniuk O. Formuvannia natsionalnykh tsinnostei v uchniv na urokakh istorii yak odyn iz zmistovykh aspektiv suchasnoi innovatsiinoi diialnosti pedahoha. URL:http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19416 (data zvernennia: 19.11.2018).

8. Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi ta metodychnykh rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/-v0641729-15 (data zvernennia: 19.11.2018).

9. Symonenko T. V. Formuvannia natsionalno-movnoi osobystosti na urokakh ukrainskoi movy v 5–7 klasakh: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2000. 16 s.

10. Ukrainska mova 5–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (zatverdzhena Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 07.06.2017 № 804) URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas (data zvernennia: 15.11.2018).

11. Fidria O. Aforyzmy ta vyslovliuvannia u vykladanni istorii. Istoriia v shkolakh Ukrainy. 1998. № 1. S. 32–35.

12. Shymanovskyi M. M. Formuvannia u starshoklasnykiv hromadianskoi pozytsii zasobamy suspilstvoznavchykh dystsyplin: avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.07. K., 2003. 20 s.

Голуб Н. Н.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания украинского языка и литературы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Пути формирования национальных ценностей в учащихся 5–7 классов на уроках украинского языка

В статье рассмотрена проблема формирования национальных ценностей у учащихся 5–7 классов на уроках украинского языка. Четко обозначены понятия "ценности", "национальные ценности" в трудах педагогов и психологов.

Предложена методика формирования национальных ценностей на уроках украинского языка путем использования средств музыки, обогащения словарного запаса учащихся ценностными понятиями, образными языковыми средствами, фразеологизмами, крылатыми выражениями.

Ключевые слова: ключевые компетентности, общекультурная грамотность, ценности, национальные ценности, средства музыки, инновационные методы обучения.

Holub N. N.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Ways of Forming National Values in Students of 5th-7th Grades At the Lessons of Ukrainian Literature

At the present stage of reformation of secondary education the issue arises as how to bring up patriots who would have proactive life position and act according to moral and ethical

principles. It is necessary to provide formation of key competences in pupils of modern schools, which ensures their self-realization and success throughout life.

Cultural literacy takes a significant place among key competences; it enables students to form artistic tastes, understand artworks, express ideas, feelings and experiences through art, evaluate national and world cultures. To form this competence educational process should be focused on moral and ethical values common to humankind, nurturing respect for the native language, culture and patriotism. These are the reason for the matter of forming national values to be valid.

This article raises the question of forming national values in students of the grades 5-7 at the lessons of Ukrainian Language. It clarifies the concepts of "values", "national values" in the works of teachers and psychologists. The principal ways of forming national values in pupils of secondary school are accentuated. Among them, there are innovative methods of study, enrichment of the value and ideological sphere of the psyche, development of emotional intelligence of pupils, moral and aesthetic feelings with the help of means of music.

The suggested methods of forming national values in students of the grades 5-7 at the lessons of Ukrainian Language with the help of music, enlarging the students' vocabulary with the concept of values, tropes, idiomatic phrases and aphorisms.

Key words: key competences, cultural literacy, values, national values, music, innovative methods of study

УДК 37.02:811.161
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-67-72

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

СИСТЕМА ЗАПОБІГАННЯ ПОМИЛКАМ У ПИСЬМОВИХ РОБОТАХ УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ

Серед найактуальніших завдань сучасної початкової школи – формування мовної культури учнів. Саме тому важливість предмета "українська мова" важко переоцінити, а проблема мовних помилок та пошук шляхів запобігання їм – серед найактуальніших в сучасній початковій освіті. Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дав підстави зробити висновок, що попередження та виправлення помилок повинні мати систематичний характер та невіддільні від усієї роботи вчителя з навчання мови. Її необхідність випливає із самої природи мислення дитини, обумовлена законами психології і фізіології.

У процесі формувального етапу педагогічного експерименту було запропоновано спеціальну систему роботи – методику, спрямовану на запобігання помилкам у зв'язному мовленні учнів. Означена методика містить такі компоненти: спеціально дібрані тексти та відповідні їм методи та прийоми роботи на уроці. Дослідження допомогло зробити такі висновки: ефективність запобігання помилкам в письмових роботах учнів початкових класів підвищиться, якщо здійснюватиметься доцільна продумана система роботи, яка враховуватиме вікові та індивідуальні особливості учнів. Робота над помилками, що припускаються учнями, покращує розуміння ними різноманітних текстів, сприяє формуванню текстотворчих умінь, навичок редагувати та аналізувати власні та чужі тексти на елементарному рівні.

Ключові слова: вимоги правильності мовлення, мовна культура, формування навичок правопису, типи помилок, вправи, методи і прийоми роботи на уроці.

Постановка проблеми. Серед найактуальніших завдань сучасної школи, зокрема й початкової, – формування мовної культури учнів, важливим показником якої є правильність, відповідність мовним нормам. Тому проблеми уникання, знаходження, диференціації й усунення помилок в усному мовленні школярів та їхніх письмових роботах – завжди в центрі уваги численних публікацій. Найповніше визначення мовних помилок і недоліків знаходимо в працях Т. А. Ладиженської: "весь негативний мовний матеріал ділиться на помилки і недоліки. Помилка – це порушення норм літературної мови... Недолік – це порушення рекомендацій, пов'язаних із поняттям гарної мови, тобто багатої, точної і виразної" [4, с. 30].

Аналіз останніх досліджень. Означені проблеми були об'єктом досліджень провідних зарубіжних та вітчизняних психологів (Д. Богоявленський, Л. Божович, С. Жуйков, П. Гальперін), педагогів і методистів (О. Бєляєв, М. Вашуленко, С. Дорошенко, С. Жила, О. Мельничайко, Т. Ладиженська, К. Климова, Д. Кравчук, В. Мельничайко, К. Пономарьова, Т. Потоцька, Т. Рамзаєва, Н. Светловська, М. Соловейчик, О. Хорошковська, С. Цейтлін, В. Цимбалюк, Г. Шелехова та ін.). Дослідники дійшли висновку, що період початкового навчання є найсприятливішим для інтенсивного засвоєння норм літературного мовлення, формування навичок користування мовними засобами відповідно до мети спілкування. Сучасні методисти (М. Вашуленко, С. Жила, О. Мельничайко, К. Климова, Г. Шелехова та ін.) зазначають, що робота вчителя щодо запобігання помилкам має містити елементи: 1) виправлення помилок у зошитах учнів, постійна робота над огріхами в усному та писемному мовленні учнів; 2) індивідуальна позаурочна робота над окремими помилками; 3) система вправ із запобігання найпоширенішим помилкам, аналіз текстів на уроках читання та рідної мови; 4) вправи перед написанням твору,

переказу з метою підготовки до правильного використання мовних засобів (слів, сталих висловів, речень); 5) навчання прийомів самоперевірки та редагування написаного [2, с. 92–107]. Учені наголошують, що система попередження та усунення мовних помилок має будуватися на основі вивчення причин виникнення конкретних типів помилок і невіддільна від усієї роботи вчителя з навчання мови [3, с. 327–328].

Спостереження за навчальним процесом на уроках мови показало: учителі спонукають школярів осмислювати мовні норми, навчають їх стежити за правильністю, точністю, виразністю мовлення; водночас запобігання помилкам, зокрема практикантами, відбувається фрагментарно, адже вчитель-початківець не завжди вміє диференціювати помилки, добирати прийоми для уникання й усунення огріхів.

Сказане зумовлює актуальність теми статті та визначає **її мету –** для методичної допомоги студентам-практикантам теоретично обґрунтувати та описати ефективну систему запобігання помилкам у письмових роботах учнів початкових класів. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання **завдань:** здійснити теоретичний аналіз досліджуваної проблеми, узагальнити теоретичні засади превентивної роботи над помилками в письмових роботах учнів 3–4 класів; запропонувати науково обґрунтовані рекомендації для такої роботи.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проблеми запобігання помилкам ґрунтується на відкриттях І. Павлова про закономірності вищої нервової діяльності [5, с. 509], а також ученні Л. Виготського про аперцепцію й особливості засвоєння понять у дитячому віці. Він довів, що попередня розумова діяльність, яка формує узагальнення, "не анулюється і не зникає..., а є передумовою нової роботи думки" [1, с. 26]. Аперцепція пояснює більшу стійкість раніше сформованих тимчасових зв'язків – знань, умінь і навичок – порівняно з пізніше утвореними. Отже, помилці краще запобігти, аніж потім її усувати. Такий висновок підтверджує положення, що необхідність запобігання помилкам випливає із самої природи мислення, зумовлена психологічними та фізіологічними закономірностями.

Як показують спостереження, педагоги традиційно звертають увагу на правописні помилки – орфографічні й пунктуаційні. Серед орфографічних помилок спостерігаються, зокрема, фонетико-графічні (пропуск букв, заміна одних літер іншими, подібними за звучанням і накресленням, перестановка, графічне спотворення слів) та власне орфографічні (помилки у вживанні буквосполучень *ьо, йо*, апострофа, знака м'якшення, подвоєння приголосних, спрощення в групах приголосних тощо). Серед причин великої кількості орфографічних помилок у письмових роботах учнів – розрив між теоретичними знаннями та несформованими на їхній основі вміннями й навичками. У молодших школярів недостатні орфографічна пильність, навички самоконтролю, та діти пишуть так, як чують.

Для того щоб окреслити загальну картину наявних помилок у письмових роботах учнів початкових класів, ми провели дослідження серед учнів початкових класів під час педагогічної практики студентів ННІ педагогіки Житомирського державного університету ім. І. Франка. Мета дослідження – визначити рівень розвитку правильного зв'язного мовлення учнів 3–4-х класів, збір даних із метою отримання інформації про учнів експериментальних та контрольних груп. Для цього на уроках української мови в 3–4 класах був проведений констатувальний зріз. Аналіз робіт учнів початкових класів дав можливість виокремити найпоширеніші з названих типів помилок: 1) Пропуск літер (*лсток – листок, зшит – зошит, дері – двері, вчір – вечір, пхнуть – пахнуть, сльні – сильні, нги – ноги, облччя – обличчя)*. Серед методичних причин таких помилок, вірогідно, найістотніша – недостатня увага вчителя до фонемного аналізу чи неправильний підхід до навчання складоподілу, ролі голосного в ньому. 2) Заміна літер, зокрема, ***є, ю, я, ї***, що позначають м'якість попереднього приголосного (*земла-земля, свато-свято, лутий-лютий, третє-третє*). Причина їх появи: учні не відчувають зв'язку між м'якістю попереднього приголосного звука й вимовленим голосним. Утворенню зв'язку між приголосним і голосним найчастіше заважає ізольоване промовляння м'якого приголосного. 3) Наявні й суто графічні помилки, пов'язані зі схожістю графічних елементів окремих літер: ***ш-щ, ш-м, л-м, п-т, т-ш, у-ч,б-д, дз-дж*** *(баганих – багатих, травильно –*

правильно, дібусь – діду́сь, уому – чому, дзерело – лжерело). Імовірно, причина – прогалина в навчанні письма цих літер: відсутність аналізу графічної будови літер. 4) Помилки на позначення м'якості приголосних у середині та кінці слова (*силні – сильні, маленкі – маленькі, ден – день).* Особливо часто помиляються у позначенні сполучень ***ьо, йо***, неправильне поєднання літер ***ь, й*** з ***о*** (*ному – ньому, согодні – сьогодні, малований – мальований)*. Серед причин – незміцнілість дрібних м'язів руки. Списуючи чи пишучи під диктовку, діти промовляють слова зі швидкістю, яка перевищує темп їхнього письма, тому пропускається одна з двох літер, які позначають один звук.

Перевіряючи учнівські перекази та твори, учитель аналізує, чи оволодів учень інформативно-змістовими та структурно-композиційними вміннями, зокрема: усвідомлювати тему й основну думку висловлювання; розмежовувати основне й другорядне, пов'язувати між собою думки в окремі частини (мікротеми), визначати, у якій послідовності їх розташувати, використовувати доцільні мовні засоби. До змістових помилок слід долучити такі: інформаційно-тематичні (невідповідність твору темі; наявність інформації, не пов'язаної з основною думкою тексту; відсутність частини, необхідної для розкриття теми, тощо); помилки, що порушують структуру тексту (непропорційність частин тексту, невідповідність плану, непослідовність викладу). Отже, помилки в письмових роботах учнів можна поділити на такі: орфографічні; пунктуаційні; граматичні (виникають як результат порушення граматичних норм); лексичні; стилістичні (вживання слова, яке не відповідає стилю висловлювання); змістові; синтаксичні (неправильна побудова речення). Розглянуті помилки можна вважати найтиповішими у письмових роботах учнів початкових класів.

Під час констатувального експерименту проведено діагностику рівня розвитку правильного мовлення учнів експериментальної та контрольної груп, зроблено висновок, що учні обох груп можуть пам'ятати епізоди тексту, але не завжди уміють логічно, послідовно й без помилок передати його зміст, їм важко висловлювати ставлення до героїв та подій, описаних у тексті. Крім того, зустрічається поверхове, а іноді й примітивне сприймання ідейного змісту твору.

Далі був проведений формувальний етап педагогічного есперименту, мета якого – перевірити ефективність використання системи спеціальних вправ для запобігання мовним помилкам учнів 3–4 класів. Послідовність проведення формувального експерименту була такою: 1) підготовка та проведення уроків української мови в експериментальних групах 3 та 4 класів із використанням спеціальної системи вправ, спрямованих на запобігання помилкам в учнівських роботах (у контрольних групах заняття проводились традиційно); 2) проведення контрольних зрізів в експериментальних і контрольних групах; 3) обробка результатів експерименту й висновки.

Методологічною основою розробки програми формувального експерименту стали досягнення педагогіки, психології та лінгвометодики. Вона ґрунтується на принципах науковості, систематичності та послідовності, активності, доступності, опори на цілісне, безпосереднє емоційне сприймання текстів; сприяння розвиткові творчих здібностей, самостійності учнів тощо. Означена методика містить такі компоненти:

1) спеціально дібрані тексти, що можуть бути використані для виконання вправ, спрямованих на попередження помилок у мовленні учнів; 2) методи й відповідні прийоми роботи на уроці, спрямовані на запобігання помилкам, зокрема такі: розповідь вчителя (прийоми використання опису, переказу, наочності, друкованих джерел, технічних засобів навчання, пояснення правильного написання незрозумілих слів, виразного читання, узагальнення, формулювання теми, основної думки тексту та ін.), метод бесіди репродуктивного й евристичного характеру (прийоми постановки запитань і завдань пізнавального та проблемного характеру, обговорення й коригування відповідей учнів, опрацювання незрозумілих слів, аналіз тексту, формулювання висновків з бесіди та ін.), метод вправ, зокрема й робота в парах і групах (прийоми повторного, коментованого, вибіркового читання текстів, виконання вправ – диктанти, списування різних типів, у тому числі творчого характеру, завдання на відтворення змісту тексту та ін.), метод самостійної роботи

(прийоми переказу тексту, написання творів за пропонованою темою, підготовка повідомлень, самостійні висновки тощо). У контрольних групах навчання проводилось традиційно, а в експериментальних – за пропонованою методикою. Заняття в групах з приблизно однаковим рівнем успішності відповідали чинним програмам з української мови в 3 та 4 класах.

У практиці навчання української мови склалися різні підходи до типології вправ, спрямованих на попередження та усунення мовних помилок. Під час експериментального навчання використовувались, наприклад, такі види вправ: 1) Вправи, розраховані на засвоєння мовних норм. Зокрема, такі. *Прочитай текст, дай відповідь на запитання*. (Як розкриває письменник поняття "майстерно володіти"? Які слова використовує автор для опису знарядь праці?) Підготуйся до диктанту.

Кожне знаряддя приносить найвищу користь в руках того, хто ним володіє як майстер. А майстерно володіти будь-яким з них – стамескою або пензлем художника, крихітним креслярським пером або гігантським блюмінгом – це значить до тонкощів дізнатися, як вони влаштовані, з яких частин складаються, як працюють і в чому змінюються під час роботи, якого поводження з собою вимагають. З усіх знарядь мова – найбільш дивне і складне. Та чи достатньо ми знаємо його?

2) Вправи, що передбачають збагачення і розвиток мовлення учнів. 1. Вправи, спрямовані на формування вмінь відбирати з ряду запропонованих засобів найдоречніші для передачі змісту висловлювання відповідно до обставин мовлення. Наприклад: із якими з поданих слів слово *дуже* не поєднується і чому? (*Унікальний, високий, спокійний, патріотичний, чарівний, чудовий, розумний).* 2. Вправи, що орієнтують на відпрацювання вмінь пристосовувати мовні засоби один до одного у висловлюванні. Наприклад: усуньте повтори, зберігаючи зміст висловлювання. (*Влітку ми поїдемо в спортивний табір. Табір обладнали для нас шефи. Наші шефи – мешканці сусіднього села. Допомагаємо мешканцям села збирати врожай).*

На підсумковому етапі програми формувального експерименту здійснювався аналіз результатів експериментально-дослідного навчання на основі письмових робіт учнів – переказу з творчим продовженням. Проведено аналіз одержаних даних: в експериментальних групах показник *високого* рівня сформованості зазначених умінь становив 19 % на противагу 7 % у контрольних; показник *середнього* рівня в експериментальних – 74 %, контрольних – 63 %; *низького* рівня в експериментальних групах 7 %, у контрольних – 30 %.

Висновки з даного дослідження й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження дало можливість дійти таких висновків: ефективність запобігання помилкам у письмових роботах учнів початкових класів підвищиться, якщо робота ґрунтуватиметься на досягненнях лінгвістичної науки, а також специфічних для уроків мови здобутках психолого-педагогічної й методичної наук; здійснюватиметься доцільна продумана система роботи, яка враховуватиме вікові й індивідуальні особливості учнів, відпрацювання відповідних текстотворчих умінь учнів початкових класів здійснюватиметься на основі доцільної продуманої системи використання різноманітних методів і прийомів навчання, що відповідають сучасним вимогам. Учні експериментальних груп, де велася робота за пропонованою методикою, продемонстрували вищий рівень сформованості зазначених умінь, що свідчить про ефективність методики, психолого-педагогічного забезпечення й організації формувального експерименту. Робота над помилками, яких припускаються учні, покращує розуміння ними текстів різних стилів, сприяє формуванню текстотвірних умінь, навичок аналізувати та редагувати власні й чужі тексти на елементарному рівні.

Результати педагогічного експерименту виявили перспективи подальшого наукового пошуку. Потребують окремого розгляду проблеми усунення помилок під час вивчення різних розділів мовознавства, розробка відповідної системи вправ у позакласній роботі тощо.

Література

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. Москва: АПН РСФСР, 1956. 519 с.
2. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП "Рута", 2010. 560 с.
3. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ: Літера ЛТД, 2010. 364 с.
4. Методика развития речи на уроках русского языка: кн. для учителя / Н. Е. Богуславськая, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова и др.; под ред. Т. А. Ладиженской. Москва: Просвещение, 1991. С. 30–32.
5. Павлов И. П. Избранные труды. Москва: Изд-во АПН СССР, 1951. 614 с.

References

1. Vyhotskii L. S. Izbrannyie psikholohicheskiie issledovanyiia. Moskva: APN RSFSR, 1956. 519 s.
2. Klymova K. Ya. Teoriia i praktyka formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentsii studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv: Monohrafiia. Zhytomyr: PP "Ruta", 2010. 560 s.
3. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv / za nauk. red. M. S. Vashulenka. Kyiv: Litera LTD, 2010. 364 s.
4. Metodika razvitia rechi na urokakh russkoho yazyka: Kn. dlia uchitelia / N. E. Bohuslavskaia, V. Y. Kapinos, A. Yu. Kupalova i dr.; za red. T. A. Ladizhenskoi. Moskva: Prosveshcheniie, 1991. S. 30 32.
5. Pavlov I. P. Izbrannye trudy. Moskva: Izdatelstvo APN SSSR, 1951. 614 s.

Гордиенко Е. А.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвометодики и культуры профессионального языка Житомирского государственного университета имени Ивана Франко

Система предотвращения ошибок в письменных работах учащихся 3–4 классов

Среди важнейших заданий современной начальной школы – формирование речевой культуры учащихся, а значит, нахождения путей устранения ошибок в речи школьников. Цель данной статьи – рассмотрение актуальных проблем работы над предупреждением ошибок в письменных работах учащихся начальных классов на уроках украинского языка. Для методической помощи студентам – будущим учителям младших классов анализируются теоретические основы изучаемой проблемы, предлагаются рекомендации учителям-практикам. Анализ научной литературы дал возможность сделать вывод, что предупреждение и исправление ошибок должны иметь систематический характер и являются неотъемлемой частью всей работы учителя по обучению языку. Необходимость данной работы следует из самой природы мышления ребёнка, обусловлена законами психологии и физиологии. В статье делаются выводы о том, что система предупреждения ошибок улучшает понимание учащимися прочитанного, способствует развитию умений создавать тексты, анализировать и редактировать собственный и чужой языковой материал.

Ключевые слова: требования правильности речи, языковая культура, формирование навыков правописания, типы ошибок, упражнения, методы и приёмы работы на уроке.

Hordiienko O. A.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Linguistic Techniques and Culture of Professional Language, Zhytomyr Ivan Franko State University

System of Preventing Mistakes in Written Compositions of the 3rd-4th Grade Students

The formation of linguistic competence of the students lies among the most significant missions of modern primary school. Therefore, the importance of the subject Ukrainian Language is unlikely to be overestimated, and a problem of mistakes in speech and searching for the ways of their prevention are among most topical in modern primary education. The analysis of the scientific literature on the issue allows us to draw the conclusion, that prevention and correction of mistakes must have systematic character and be inseparable from the work in language instruction in general. Its necessity results from the nature of the child' thinking process conditioned by the laws of psychology and physiology. The aim of the article is to substantiate theoretically and describe the system of work that provides efficiency of mistake prevention in students' writings in primary school. A special system of work is suggested at the seminal stage of the pedagogical experiment. The methodology is aimed at prevention of mistakes in the students' coherent speech. The methodology contains the following components: the stack of selected texts and corresponding methodological support for the work at a lesson. The research allows us to make the following conclusions: the efficiency of mistake prevention will rise in written works of primary school students if the work is carefully planned and the age and individual features of the students are taken into account. The prevention of students' mistakes improves their comprehension of various texts, assists in forming abilities to create texts, as well as the skills to edit and analyze their own and others' texts at the elementary level.

Key words: requirements of speech correctness, linguistic competence, formation of spelling skills, types of mistakes, exercise, methods of work at a lesson.

УДК 37.016:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-73-80

Забарний О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЧУТТЯ ПАТРІОТИЗМУ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ РІДНОГО КРАЮ (НА ПРИКЛАДІ ТВОРІВ МИКОЛИ ЧОРНОВУСА)

У статті розповідається про процес формування у старшокласників почуття патріотизму на уроках літератури рідного краю, дається характеристика етапам методичної моделі процесу формування, досліджуються критерії сформованості морально-етичного почуття. На прикладі творчості поліського поета Миколи Чорновуса розроблено конспект уроку, присвяченого даній темі.
У статті розповідається про життєвий і творчий шлях українського письменника, журналіста і краєзнавця Миколи Чорновуса (Ткаченка), аналізуються його твори, присвячені темі України, життю українського народу, темі синівської любові до Батьківщини. У статті розроблено критерії сформованості почуття патріотизму, наведено приклади творчих завдань, які формують дане почуття.
Необхідність формувати у молоді почуття патріотизму є ключовим завданням сучасної української школи. Воно повинно реалізовуватися як у процесі навчання, так і у процесі виховання.
Соціологи та філософи визначають патріотизм як суспільний моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї держави та проявляється у певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до Батьківщини.
Психологи визначають патріотизм як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Батьківщини. Почуття патріотизму набувається особистістю не лише через біологічну спадковість, а в першу чергу, через вплив соціального середовища, соціальних інституцій (пріоритетне місце серед них належить школі), процес громадянського виховання.
Проблемі виховання громадянина-патріота велику увагу приділяли українські педагоги Костянтин Ушинський, Григорій Ващенко, Софія Русова, Яків Чепіга, Тимофій Лубинець, Іван Огієнко та інші.
Процес формування у школярів почуття патріотизму є тривалим. Тож не варто очікувати миттєвих результатів. Тільки вчинки і переконання людини можуть засвідчити результати такої роботи.
Ключові слова: українська література, патріотизм, творчість, методика викладання, творче завдання.

Актуальність обраної теми не потребує доведення. Коли на сході України іде війна, коли шовіністична Росія розпалює вогнища сепаратизму, коли проповідники "руського міра" ведуть активну боротьбу за духовний світ молоді засобами кіно, телебачення, музики, всесвітньої мережі Інтернет – виникає реальна потреба у протидії. Ведеться цілеспрямована "інформаційна війна", яка спрямована на дегуманізацію та деполітизацію українців, відлучення їх від духовних засад національної самоідентифікації, якими є: любов до України, її культури, її історії, її релігії, її народу.

Необхідність формування у молоді почуття патріотизму є ключовим завданням сучасної української школи. Воно повинно реалізовуватися як у процесі навчання, так і у процесі виховання. І якщо у виховному процесі цій проблемі приділяється певна увага, то на уроці реалізовується перш за все навчальна та розвивальна мета, а виховна лишається надлишковою. Проблемі гармонійного

навчання і виховання молоді на уроках української літератури і присвячена наша стаття.

Перш за все з'ясуємо, що включає в себе основоцентруюче поняття "патріотизм". Сучасний словник з етики тлумачить нам це так: "Патріотизм *(з лат. patria – батьківщина)* – громадянське почуття, змістом якого є любов до батьківщини і готовність пожертвувати своїми інтересами заради неї, відданість своєму народові, гордість за надбання національної культури, особливе емоційне переживання своєї приналежності до країни і свого громадянства, мови, історії, традицій, готовність діяти в інтересах вітчизни та постати на її захист у разі необхідності" [1, с. 214].

Соціологи та філософи визначають патріотизм як суспільний і моральний принцип, який характеризує ставлення людей до своєї держави та проявляється у певному способі дій і складному комплексі суспільних почуттів, що узагальнено називається любов'ю до Батьківщини. Отож за критерії сформованості даного принципу беремо: любов до духовних, культурних і матеріальних цінностей своєї Батьківщини; збереження її національної самобутності, культурного надбання; захист інтересів своєї громади і народу в цілому; усвідомлене спілкування рідною мовою; стійкі етнічні пріоритети.

Проблемам виховання громадянина-патріота велику увагу приділяли К.Ушинський, Г. Ващенко, С. Русова, Я. Чепіга, Т. Лубенець, І. Огієнко та інші українські педагоги. Зокрема, К. Ушинський зазначав, що справжня любов до Вітчизни є наслідком громадської праці людини. Варто розуміти, що формування почуття патріотизму є процесом тривалим і розпочинається ще у ранньому дитинстві. На своєму початку цей процес є стихійним, а згодом, шляхом засвоєння дітьми національних вартостей, він переростає в усвідомлену любов до Батьківщини.

Психологи визначають патріотизм як певне моральне ставлення й оцінку особистістю елементів Батьківщини. Почуття патріотизму набувається особистістю не лише через біологічну спадковість, а в першу чергу через вплив соціального середовища, соціальних інституцій (пріоритетне місце серед яких належить школі), процес громадянського виховання. Отож, за вихідне положення у побудові нашої методичної моделі візьмемо твердження, що ***патріотизм – це внутрішнє почуття любові, поваги та відданості своїй Батьківщині.***

Науковці виділяють щонайменше три різновиди патріотизму:

Етнічний патріотизм, що ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, любові до рідної культури, до власної історії тощо. Цей патріотизм започатковується природою як відчуття родових ознак народу, що є вродженими. Ці ознаки розвиваються повноцінно, якщо дитина виховується у національно свідомій сім'ї, навчається в українській школі.

Територіальний патріотизм – ґрунтується на любові до того місця на землі, де людина народилася. На думку Г. Ващенка, є всі підстави вважати, що любов до рідного краю, в першу чергу, заснована на ранніх дитячих переживаннях, захопленнях. Саме це і зумовило вибір того літературного матеріалу, який ми оголосили як тему уроку.

Державницький патріотизм. Якщо остаточною метою нації є побудова власної держави – її державне самовизначення, то головною метою виховання є розвиток у наших дітях державницького світогляду і державницького почуття – того вищого патріотизму, який ґрунтується на державній ідеології й пов'язується з поняттям громадянськості [2, с. 1].

Пропонована нами методична модель розглядає процес формування у школярів почуття патріотизму як систему, що взаємопов'язує низку етапів:

- підготовчий, на якому школярі ознайомлюються з художнім твором, самостійно його осмислюють, засвоюють сюжет твору, аналізують соціальні події, на тлі яких відбувається сюжет, знайомляться із героями твору;

- мотиваційний, на якому формується потреба школярів у проникненні в сутність змісту твору, в необхідності особистісного спілкування з літературними героями;

- етап емоційного впливу на учня засобами художнього слова, на якому вчитель повинен викликати в учнів естетичне збудження, активізувати морально-етичні почуття;

- етап осягнення учнями морально-етичного змісту твору як художнього цілого, а також осмислення постаті автора твору та його ліричного героя;

- етап формування патріотичних почуттів, на якому учні вчаться відшуковувати у тексті структурні компоненти даного поняття; інтелектуально осмислювати їх; практично застосовувати набуті знання під час роботи над художнім текстом;

- етап узагальнення і систематизації набутих знань, у ході якого визначається рівень сформованості поняття патріотизму через проведення різних форм роботи на уроці, написання творчих робіт та виконання творчих завдань, здійснення різних прийомів аналізу.

Пропонуємо вам план-конспект уроку, на якому було апробовано дану модель:

Тема. Урок літератури рідного краю. Микола Чорновус (1948–2006). Тема України у ліриці поета (11 к.)

Мета: навчальна – ознайомити учнів із життєвим і творчим шляхом поліського поета Миколи Чорновуса; текстуально опрацювати твори "До України", "Українці мої", "Наснилося", "У батьковій хаті сумують ікони"; здійснити проблемно-тематичний аналіз названих творів;

розвивальна – розвивати уміння здійснювати концептуально-мовний аналіз тексту, навички виразного читання лірики;

виховна – виховувати почуття патріотизму, любові до рідного краю.

Тип. Урок засвоєння нових знань, формування вмінь і навичок.

Вид. Урок проблемно-тематичного аналізу літературного твору.

Хід уроку

Епіграф. *Горить!.. Горить моя свіча…*
В гарячім полум'ї калина.
Несу свій хрест, що велича
святе імення – Україна!
Микола Чорновус [3, с. 34].

І. Актуалізаціяопорних знань учнів *(проводимо як систему запитань)*

– Друзі, хто може назвати державні символи України?
– Хто пояснить, що позначає державний прапор?
– Хто пояснить символіку державного герба?
– Хто назве автора слів та автора музики державного гімну України?
– Які почуття утверджуються у тексті державного гімну?
– Як ви розумієте поняття "патріотизм"? *(Вдаємося до інтерактивного опитування "Мікрофон").*

ІІ. Мотивація навчальної діяльності учнів

Учитель. Друзі, сьогодні у нашій незалежній Україні використання державної символіки річ звична. Ці речі зустрічаються зараз всюди: на стінах та дахах будівель, у громадському транспорті, у школах та державних закладах. А був час, коли за використання національної символіки людей кидали за ґрати, переслідували. Так, за підняття жовто-блакитного прапора над Ніжином, у 1973 році, студентів Ніжинського педагогічного інституту було виключено з навчального закладу. А за виконання гімну незалежної України Левка Лук'яненка, у 1975 році, кинуто до карцеру. Патріотизм сьогодні став поняттям багатовекторним і широким. Сучасний патріотизм – це нова мода. Бути патріотом стильно та модно, а державна символіка стала новим трендом. Загляньте в Інтернет, ви там зустрінете багато молодих людей, які розміщують безліч картинок державних символів та патріотичних гасел на своїх сторінках у соціальних мережах. Бо це модно… Сформувався навіть новий тип молодих людей –

"диванних патріотів". Сьогодні на уроці ми з'ясуємо: "Яких людей можна назвати справжніми патріотами України?"

III. Оголошення теми і мети уроку, здійснення навчальних настанов

IV. Сприйняття та засвоєння навчального матеріалу

Цей етап уроку розпочинається "поетичною п'ятихвилинкою": завчасно підготовлені учні під музичний супровід бандури читають поезії Миколи Чорновуса "Українці мої", "До України", "У батьківській хаті сумують ікони", "Матері", "Стежка до мами", "Горить моя свіча".

Індивідуальним завданням одному із школярів було підготувати повідомлення про життєвий шлях поета. Він підготував мультимедійну презентацію і доповідає класу:

Микола Никифорович Ткаченко (літературний псевдонім Микола Чорновус) народився 12 лютого 1948 року на Полтавщині в хуторі Павлівщина Гребінківського району в селянській родині. У сусідніх Лазірках закінчив середню школу. Зі шкільної лави римував і мріяв про журналістський фах. Та перш ніж переступити поріг Київського державного університету імені Тараса Шевченка студентом, сповна скуштував солдатського і робітничого хліба. До війська працював теслею у будівельній бригаді рідного колгоспу.

Під час навчання у Шевченківському університеті (1971–1976 рр.) Микола утвердився не лише як журналіст, він загартувався ідеологічно – став національно свідомою людиною, відшліфувався його поетичний талант, опанував захоплення фотомистецтвом. Про це свідчать слайди нашої презентації.

З дипломом журналіста, дружиною-однокурсницею й маленькою донечкою Микола Ткаченко в 1976 році за направленням приїхав до Прилук. Тут і пропрацював чверть віку в міськрайонній газеті "Правда Прилуччини", подолавши всі щаблі професійного росту – від кореспондента до редактора. Але з-під його пера народжувалися не лише різножанрові газетні публікації. Одна за одною побачили світ поетичні збірки "Спілих вишень тепло", "В обіймах саду", "На межі протиріч".

2002 року Миколу Чорновуса було прийнято до Національної спілки письменників. Так він став очільником письменницької родини: у 2000 році до Національної спілки письменників було прийнято його дружину – чудову поетку і радіожурналістку Ніну Ткаченко (Лісну), а у 2004 році – доньку Олесю Ткаченко (Білоцвіт). До речі, обидві доньки поета – Оксана і Олеся – закінчили Ніжинський державний університет імені М. Гоголя. Через велику кількість літераторів у Спілці письменників України з прізвищем Ткаченко герої моєї оповіді були змушені взяти літературні псевдоніми.

У 2006 році поета не стало. Невиліковна хвороба вирвала його із життя. Посмертну збірку "Благослови моє ім'я" вже впорядкувала і видала дружина, як згодом і книгу спогадів про чоловіка – "З вереснем віч-на-віч". У 2013 році, в Чернігові, світ побачила колективна поетична збірка родини Ткаченків "Сонце сходить для Тебе".

Похований Микола Ткаченко у рідному полтавському хуторі Павлівщина. Такою була його заповідь.

Учитель. Тема України в творчості Миколи Ткаченка – першорядна. Започаткував він її ще у травні 1973 року, будучи студентом-другокурсником. То були тяжкі часи для України. У 1972 році розпочалася остання потужна хвиля репресій проти української інтелігенції. За ґратами в далеких мордовських таборах опинилися Василь Стус, В'ячеслав Чорновіл, Євген Сверстюк, Іван Світличний, Ігор Калинець, брати Горині та ще сотні відданих патріотів України. У Києві влада вирішила кинути у забуття, чи то пак, в інформаційну в'язницю, поетичне слово Ліни Костенко, Миколи Вінграновського, Василя Голобородька. Фактично це була спроба зламати дух народу, його волю. Проте все вийшло навпаки – чим жорстокішими ставали переслідування, тим більше у молодого покоління зріло усвідомлення своєї українськості. І вірш, написаний у день чергової роковини перепоховання Тараса Шевченка на

Чернечій горі у Каневі звичайним сільським хлопцем із Полтавщини, незаперечне підтвердження того.

Учні звертаються до карток із текстом вірша:

Це наснилось…
Наснилось вчора:
Ніби я –
Не Вкраїни син.
Снились гори,
Чиясь комора,
Снилось,
Ніби я став мурзин.

Сон наказував
З пам'яті стерти
Україну
До самого скону.
Найсвятішу мою ікону?!

…Я проснувсь.
А хотілося –
Вмерти.
22.05.1973 р. [3, с. 31].

Учитель ставить проблемне запитання: – Чому ліричний герой хоче вмерти? Учні працюють над текстом вірша, визначають тему, ідею поезії, авторську позицію в ній.

Наступне завдання: – Поясніть строфічну побудову вірша. Чому поет так розмістив рядки у поезії? На чому він цим хотів наголосити? Учні працюють над строфікою та розміром вірша.

Організація словникової роботи: – Поясніть, як ви розумієте значення слова "мурзин".

Слово "мурзин" – тюркського походження. Дослівно воно перекладається "син мірзи" – вельможі. В українську мову воно потрапило ще за часів монголо-татарського іга. Словник О. Даля трактує це слово як "замарашка, чумичка", звідси український відповідник – "замурзаний". Автор у тексті використав його як синонім до слова "яничар", що в переносному значенні означає: відступник віри, зрадник нації.

Ставиться завдання: – Дослідити проблемно-тематичний зміст у мовному звороті *"найсвятішу мою ікону?!".* Виконуючи це завдання, учні доходять висновку, що для ліричного героя, яким є автор твору, Україна – понад усе. Він не просто її любить, він на неї молиться. Вона стає його релігією.

Вірш "До України" написаний у перші роки отримання Україною незалежності. Учитель зачитує поезію, учні самостійно опрацьовують текст:

Хто я без тебе,
Хто?
Пагін полину.
Падають зорі в гніздо,
Сльози –
В хустину.

Хто я без тебе,
Хто?
Вітер у спину.
З'їла іржа стремено,
Та – не загину!

Хто ми в цім світі,
Хто?

Діти руїни.
Час сколихнув знамено –
До переміни! [3, с. 32].

Учні працюють над визначенням теми та ідеї вірша, з'ясовують авторську позицію у творі. Учитель ставить завдання: – Поясніть, чому ліричний герой вірша говорить, що він *"пагін полину", "дитя руїни"*.

– Чому автор вдається до риторичного запитання: *Хто я без тебе, хто?* Який це художній засіб?

– Поясніть проблемно-тематичний зміст виразу: *"з'їла іржа стремено, та – не загину!"; "час сколихнув знамено – до перемін!".*

– На які переміни очікує автор?

Учні під час роботи над текстом з'ясовують, що не такої долі для українського народу очікував поет. Як і мільйони тих, хто боровся за омріяну долю. Проте автор у своїх переконаннях невідступний – він вимагає перемін! І це не заклик, це – настанова. Учні обговорюють проблему поета і поезії у долі народу.

Завчасно підготовлений учень зачитує поезію "Українці мої!", текст поезії учні мають на картках:

Українці мої!..
Поки ми ще єси,
А Славута – Вкраїни окраса,
В серці кожного з нас
Оберегом краси
буде нація,
а не раса.

Українці мої!..
Поки ми ще єси,
(хоч і тліє Чорнобиль-гримаса)
Світ глядітиме весь,
Мов у краплю роси,
В сиві очі Дніпра
І Тараса.

Українці мої!..
Поки ми ще єси,
Поки гріє нам совість-калина,
Бога й долю
До скону просімо, просім,
Аби вічно жила
Україна!
24.08.1992 р. [3, с. 33].

Учні самостійно повторно читають вірш і здійснюють концептуально-мовний аналіз поезії. Вчитель ставить проблемні запитання та завдання: – Дослідити проблемно-тематичний зміст виразу *"оберегом краси буде нація, а не раса", "світ глядітиме весь, мов у краплю роси, в сиві очі Дніпра і Тараса".* Які художні засоби автор використав у цих рядках?

– З якою метою автор вдався до використання архаїзму *єси*?

– Як ви розумієте вираз *"совість-калина"?*

– Про що автор закликає просити Бога і долю? Які особисті думки ви вкладаєте в зміст цього прохання?

V. Узагальнення і систематизація знань та вмінь, одержаних у процесі проблемно-тематичного аналізу

Учитель проводить узагальнюючу бесіду:

– Чи можна вважати Миколу Чорновуса патріотом України?

– Які ознаки патріотизму ви виявили у його віршах?

– Як ви можете охарактеризувати ліричного героя поезій Миколи Чорновуса?

– Які вирази про Україну найбільше запам'яталися?

– Яке враження справила на вас поезія Миколи Чорновуса і чи хотіли б ви продовжити обговорювати підняту нами проблему?

На завершення нашого уроку я хотів би, щоб до вас звернувся сам автор. Прослухайте цей запис *(фонограма, учитель запалює поминальну свічку):*

Горить!..
Горить моя свіча…
І плавиться журба й скорбота.
Я не рубаю з-за плеча –
То, видно, не моя робота.

Горить!..
Горить моя свіча…
Я буду храм свій будувати,
Хай ніч світанок зустріча
І не дає себе проспати.

Горить!
Горить моя свіча…
В гарячім полум'ї калина.
Несу свій хрест, що велича
Святе імення –
Україна! [3, с. 34].

VI. Коментування домашнього завдання та оцінювання учнів

Вдома написати твір-роздум "На що надихнули мене поетичні рядки Миколи Чорновуса" і вивчити одну з поезій напам'ять.

Перевірка твору і стане отим оцінним критерієм, який допоможе зрозуміти, наскільки школярі осягли поняття "патріотизм", як вони сприйняли почуття і настрої, передані ліричними творами і, щонайголовніше, чи сформувалися у них особистісне ставлення до прочитаного та ті патріотичні настанови, які закладені поетом у текстах.

Хочу ще раз наголосити, що процес формування у школярів почуття патріотизму є тривалим, систематичним і клопітким. Тож не варто очікувати швидких результатів. Тільки вчинки і переконання людини можуть засвідчити результати такої роботи.

Література

1. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.

2. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Патріотизм. URL: https://pidruchniki.com/17540906/pedagogika/patriotism

3. Ткаченко М. Н., Ткаченко Н. Я., Білоцвіт О. М. Сонце сходить для тебе. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2013. 240 с.

References

1. Toftul M. H. Suchasnyi slovnyk z etyky. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 2014, 416 s.

2. Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky. Patriotyzm. URL: https://pidruchniki.com/ 17540906/pedagogika/ patriotism

3. Tkachenko M.N., Tkachenko N.Ia., Bilotsvit O.M. Sontse skhodyt dlia tebe. Chernihiv: Vydavets Lozovyi V.M., 2013. 240 s.

Забарный А. В.
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания украинского языка и литературы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Формирования у старшеклассников чувства патриотизма на уроках литературы родного края (на примере произведений Николая Черноуса)

В статье рассказывается о процессе формирования у старшеклассников чувства патриотизма на уроках литературы родного края, дается характеристика этапов методической модели процессов формирования, исследуются критерии сформированности морально-этического чувства. На примере творчества полесского поэта Николая Черноуса разработан конспект урока посвященного этой теме.

Ключевые слова: украинская литература, патриотизм, творчество, методика преподавания, творческое задание.

Zabarnyi O. V.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Fostering Patriotic Feelings in Senior Students at the Lessons of Ukrainian Literature (Studying Texts by Mykola Chornovus)

The study focuses on the process of cultivating patriotic feelings in senior students at the lessons of Ukrainian Literature.It characterizes the stages of methodological model of the formation process, elaborates the criteria for the formation of moral and ethical insight. The author offers a lesson plan on this subject revolving around the texts by the Polissia poet Mykola Chornovus.

The article outlines biography and work of Ukrainian writer, journalist and ethnographer Mykola Chornovus (Tkachenko); his works devoted to Ukraine, the life of Ukrainian people, the filial love to the Motherland are analyzed. In the article, the author elaborates the criteria for the formation of the sense of patriotism; the examples of creative tasks which form this feeling are given.

The necessity for patriotism is a crucial concern for the contemporary Ukrainian school. It should be fostered not only in the process of studying but also in the process of upbringing.

Patriotism is defined by the sociologists and philosophers as a social moral principle, which characterizes the attitude of an individual towards the state and manifests itself in some proper actions and difficult complex of social feelings that is generally called love of Motherland.

Psychologists define patriotism as a certain moral attitude to and the evaluation of Motherland by an individual. one develops patriotic feelings not only through the biological heredity, but primarily through the impact of social environment, social institutions (the priority place belongs to school), the process of civic education.

Kostiantin Ushynskyi, Grygorii Vashchenko, Sofiia Rusova, Yakiv Chepiga, Tymofii Lubenets and Ivan Ogiienko paid much attention to the problem of upbringing of the patriots.

The process of fostering the sense of patriotism in students is lengthy, therefore the immediate results should not be expected. Only actions and beliefs in a person can testify to the result of such work.

Key words: Ukrainian Literature, patriotism, art, teaching methodology, creative task.

УДК 371.32:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-РР-4-81-83

Іващенко А. С.
здобувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, учитель Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради

ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІНЬ АНАЛІЗУВАТИ ОБРАЗИ-СИМВОЛИ

У статті окреслено роль літературного спостереження в процесі формування в учнів умінь аналізувати образи-символи на уроках української літератури. Автор розкриває особливості спостереження над образами-символами та розглядає його як один із методів лінгвістичного аналізу, подає орієнтовний поетапний алгоритм вироблення в учнів відповідних умінь і навичок. У статті визначено основні етапи формування в старшокласників спеціальних знань та вмінь, необхідних для аналізу образів-символів. Подано теоретичне обґрунтування ефективної інтерпретації художніх творів у процесі спостереження над образно-символічними утвореннями.
Ключові слова: спостереження, образ-символ, художній текст, читання, інтерпретація, формування вмінь.

Постановка проблеми. Проблема формування в старшокласників умінь аналізувати образи-символи на уроках української літератури безпосередньо пов'язана з *процесом спостереження над художнім твором*. Специфіка вивчення образів-символів передбачає вироблення в учнів здатності "бачити" позасюжетні елементи, стильові домінанти, стилістично-марковану лексику, ключові слова й інші структури, що несуть у собі символічне значення для певного контексту. Як зазначає В. О. Сухомлинський, "… спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань" [3, с. 72]. Саме тому спостереження є необхідною умовою діяльності як у процесі дослідження літературного твору взагалі, так і під час формування в учнів умінь аналізувати образи-символи зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Над питанням літературного спостереження на уроках української літератури працювали Ю. Бондаренко, О. Савченко, О. Фенцик, С. Романюк, Н. Богданець-Білоскаленко.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити особливості та роль спостереження над образами-символами у процесі формування в старшокласників умінь і навичок інтерпретації художнього твору.

Виклад основного матеріалу дослідження. За словами психологів, спостереження – це "цілеспрямоване, довільне, і, як правило, спеціально організоване сприйняття тих чи інших явищ дійсності" [2, с. 110]. У процесі інтерпретації художнього тексту спостереження постає одним із найважливіших методів лінгвістичного аналізу. Вивчення функціональної ролі образів-символівмистецького твору можливе лише через дослідження особливостей художньої мови літературного тексту. "Із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання *живуть*, завдяки спостереженням вони, можна сказати, *йдуть в обіг,* застосовуються як інструменти в праці" [3, с. 71].

Для якісного сприйняття художнього твору перевагу треба віддавати саме спостереженню, а не споглядaнню, тому що у спостереженні наявна "мета, організація конкретного способу… об'єкт та предмет" [2, с. 110]. Результатом спостереження є пізнання. "Тому вчитель-словесник повинен постійно забезпечувати якісну текстуально-споглядальну роботу, насичувати уяву школярів яскравими враженнями, а знання – чітким розумінням авторського образотворення…" [1, с. 30].

Для здійснення літературного спостереження в процесі формування в старшокласників умінь аналізувати образи-символи на уроках української літератури учитель повинен:

1. *Підготувати учнів до цілеспрямованого спостереження художнього твору*. На початковому етапі роботи необхідною є актуалізація знань (у тому числі й про образ-символ), уявлень, почуттів учнів. Не менш важливе завдання для вчителя-словесника – викликати інтерес, збудити читацьку увагу, підготувати читачів до емоційного сприйняття твору через образно-символічні структури.

2. *Правильно організувати спостереження над літературним твором.* Зважаючи на те, що первинне ознайомлення (спостереження) учнів із твором відбувається в позаурочний час, учителю необхідно здійснити установку на досягнення мети через виконання спеціальних випереджувальних завдань. Орієнтація читачів на виявлення в тексті образів-символів сприяє виробленню в школярів навичок вдумливого читання.

3. *Підібрати спеціальні форми роботи, що забезпечать поглиблене осмислення тексту старшокласниками*. Важливим завданням для вчителя є скоординувати дії учнів таким чином, аби під час аналізу художнього твору, тримаючи в полі зору образи-символи, створені автором, вони змогли встановити причино-наслідкові зв'язки, розкрити роль виражально-зображальних засобів мови, визначити проблемно-тематичну спрямованість твору, авторську ідею та інше.

Враховуючи жанрову та стильову специфіку літературного матеріалу, повторне спостереження, яке відбувається колективно вже на уроці й під керівництвом учителя, може здійснюватися як над цілісним художнім твором, так і над його ключовими фрагментами.

4. *Організувати роботу учнів над виражально-зображальними засобами твору.* Особливості інтерпретації літературного тексту через образно-символічні утворення вимагає спостереження над словесно-образними елементами. Різноманітні форми словесного вираження авторської думки неможливо дослідити без врахування внутрішньотекстових та зовнішніх механізмів символізації художніх образів.

На цьому етапі спостережливість учнів відіграє найважливішу роль. Адже старшокласники повинні "побачити" в літературному матеріалі ті фрагменти, які містять у собі образи-символи. Тут можуть бути самі художні образи, різноманітні художні засоби, складні синтаксичні конструкції, заголовок твору та інше. Тому літературознавчий аналіз художнього тексту може відбуватися лише у взаємодії із лінгвістичним.

5. *Провести емоційно-оціночну роботу.* Процес інтерпретації художнього твору старшокласниками – це поетапна робота, під час якої учні виконують низку дій: проводять спостереження над літературним текстом, виявляють ключові образно-символічні елементи, визначають їхню функціональну роль та дають теоретичне обґрунтування цьому явищу, узагальнюють отримані результати. Сам процес спостереження спрямований на емоційно-чуттєве пізнання, яке здійснюється через образне мислення, творчу уяву школярів, дослідницькі дії, аналіз виявленого, встановлення функціональної ролі та глибоке осмислення сприйнятого. Такий підхід до формування в учнів умінь аналізувати образи-символи на уроках української літератури, в основі якого лежить спостереження, диктується психологією сприйняття художнього твору старшокласниками.

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Отже, особливості літературного спостереження в процесі формування в учнів умінь аналізувати образи-символи полягають у створенні необхідних умов для інтерпретації художнього твору, які включають: підготовку до цілеспрямованого спостереження, організацію спостереження, підбір ефективної форми роботи й спеціальних завдань, організацію дослідницької діяльності над виражально-зображальними засобами твору, узагальнення учнями отриманих результатів і систематизацію набутих умінь.

Названі етапи роботи не є аналогом структури уроку. Це своєрідний алгоритм, дотримання якого допоможе ефективно застосувати спостереження над образами-

символами в процесі формування в старшокласників умінь і навичок інтерпретації художнього твору. У перспективі подальших досліджень цей алгоритм можна розширити, деталізувати та доповнити практичним матеріалом.

Література

1. Бондаренко Ю. Літературні спостереження в школі як вид діяльності. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 30–33.

2. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: навч. посіб. для вищої школи. Київ: Наукова думка, 1998. 16 с.

3. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ: Радянська школа, 1988. 310 с.

References

1. Bondarenko Yu. Literaturni sposterezhennia v shkoli yak vyd diialnosti. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2018. № 3. S. 30–33.

2. Maksymenko S. D. Psykholohiia v sotsialnii ta pedahohichnii praktytsi: metodolohiia, metody, prohramy, protsedury. Navchalnyi posibnyk dlia vyshchoi shkoly. Kyiv: Naukova dumka. 1998. 216 s.

3. Sukhomlynskyi V. O. Sto porad uchytelevi. Kyiv: Radianska shkola, 1988. 310 s.

Иващенко А. С.
соискательница кафедры методики преподавания украинского языка и литературы Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Особенности литературного наблюдения в процессе формирование у учащихся умений анализировать образы-символы

В статье очерчена роль литературного наблюдения в процессе формирования у учеников умений анализировать образы-символы на уроках украинской литературы. Автор раскрывает особенности наблюдения над образами-символами и рассматривает наблюдение как один из методов лингвистического анализа. Подаёт ориентировочный поэтапный алгоритм выработки у учеников соответствующих умений и навыков. В статье определены основные этапы формирования у старшеклассников специальных знаний и умений, необходимых для анализа образов-символов, представлено теоретическое обоснование эффективной интерпретации художественных текстов в процессе наблюдения над образно-символическими образованиями.

Ключевые слова: наблюдение, образ-символ, художественный текст, чтение, интерпретация, формирование умений.

Ivashchenko A. S.
Doctoral student, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Peculiarities of of Literary Observation in the Process of Forming Students' Skills to Analyze Symbolic Images

The article focuses on the role of literary observation in the process of forming students' ability to analyze symbolic images at the lessons of Ukrainian Literature. The author reflects upon the features of symbolic images observation and considers observation to be one of the methods of linguistic analysis. The author presents an algorithm for developing relevant skills and abilities in the students. The study dwells upon the key stages of forming special knowledge and skills in high school students, necessary for analysis of symbolic image structures in belles-lettres. The theoretical justification of the ways of effective learning of literary works at Ukrainian Literature lessons is given. Therefore, implicit and explicit text factors of image construction play an important role in the process of creating a symbol. The study of the mentioned algorithms is one of significant stages of forming the skill to analyze literary texts with symbolic images. The author believes the observation while learning belles-lettres through the prism of symbolism can contribute to effective comprehension of educational material. This so-called algorithm can be considered as the basis for further development of the methods of learning symbolic images at the lessons of Ukrainian Literature.

Key words: observation, symbolic image, literary text, reading, interpretation, skill formation.

УДК 378.147.016
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-84-89

ВПРАВИ ТА ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Корчова О. М.

У статті закцентовано увагу на потребі розроблення структурних одиниць методичної організації навчального матеріалу − системи вправ і завдань, що є основою оволодіння знаннями з риторики, необхідним підґрунтям розвитку вмінь і навичок, формування риторичної компетентності соціономіста, спроможного до лінгвістично правильного та стилістично доречного міжособистісного спілкування в умовах змінного соціально-комунікативного простору. Здійснено спробу напрацювати систему вправ і завдань із риторики відповідно до гуманізму й антропоцентризму риторичної освіти вищої школи зі збереженням соціономічного й соціокультурного ідейно-тематичного змісту текстового матеріалу з метою формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Відповідно до теоретико-методологічних засад риторичної освіти вправи і завдання класифіковано на три групи. Запропоновано мотиваційно-актуалізаційні, пізнавально-гностичні, праксеологічно-творчі вправи та завдання. Мотиваційно-актуалізаційні стимулюють зацікавленість риторикою, риторичною діяльністю; мотивують до міжособистісного спілкування, актуалізують здобуті знання і вміння. Пізнавально-гностичні активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють оволодінню новою інформацією. Праксеологічно-творчі спрямовані на спонуку до комунікування відповідно до усвідомлених знань, сформованих умінь із огляду на умови міжособистісної професійно зорієнтованої комунікації, оскільки специфічною формою творчості, умовою та способом реалізації особистості є спілкування. Упровадження такого процесуального складника спрямоване на поглиблення знань про мову, мовлення, комунікацію; удосконалення навичок володіння нормами сучасної української літературної мови; спонуку до опанування видо-жанрової парадигми риторичних текстів; формування вмінь застосовувати теорію риторики відповідно до потреб соціономічного комунікування; формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.
Ключові слова: вправи, завдання, риторична компетентність, майбутні фахівці соціономічних спеціальностей.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства висуває нові вимоги до рівня професійної компетентності фахівців соціономічної сфери, що базується на комунікативній взаємодії у різних площинах – "людина − людина", "людина – соціальна група", "людина − суспільство". Ідеться про становлення риторично компетентного соціономіста, спроможного до лінгвістично правильного та стилістично доречного міжособистісного спілкування на засадах гуманізму й морально-етичних чеснот в умовах змінного соціально-комунікативного простору.

Такі змістові орієнтири сучасної риторичної освіти потребують системи вправ і завдань, що дадуть змогу впровадити принцип свідомої діяльності як умови особистісного зростання шляхом переведення того, хто навчається, у площину активного суб'єкта пізнання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Потреба укладання практичної частини – системи вправ і завдань як структурних одиниць методичної організації навчального матеріалу, що є основою оволодіння знаннями з риторики, необхідним підґрунтям розвитку вмінь і навичок, формуванням риторичної компетентності – спонукала до аналізу сучасної науково-навчальної літератури з риторики для вищої школи.

Контент-аналіз риторичних посібників [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7] засвідчив існування проблеми в організації системи вправ і завдань, спрямованої на формування риторичної компетентності майбутніх фахівців загалом, і соціономічної сфери передусім, а саме: 1) теоретичне спрямування видань; 2) процесуальний складник найчастіше спрямований на розвиток мовленнєвого компонента риторичної компетентності, тоді як мовний, передусім ортологічний, та комунікативний, зокрема емоційно-психологічний, залишаються поза увагою; 3) загальнокультурологічне (а не соціально зорієнтоване) текстове наповнення.

Резюмуючи аналіз систем вправ і завдань, уміщених у сучасних посібниках з риторики, можемо стверджувати, що вони спрямовані передусім на розвиток загальнокомунікативних умінь (почасти навіть загальномовленнєвих), тоді як концептуальні основи риторичного соціономічного спілкування залишаються поза увагою.

Постановка завдання. Із огляду на це метою та завданнями публікації є спроба напрацювання вправ і завдань із риторики відповідно до гуманізму й антропоцентризму риторичної освіти вищої школи зі збереженням соціономічного й соціокультурного ідейно-тематичного змісту текстового матеріалу з метою формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретико-методологічні засади риторичної освіти, спроектовані особистісно орієнтованим, соціокультурним, аксіологічним, діяльнісним, компетентнісним підходами;специфічні принципи (професійна спрямованість навчання, інтеграція риторичної теорії й мовленнєвої практики, мисленнєво-мовленнєва інтерактивність) як підґрунтя окреслення змісту, вибору методів, конструювання форм навчання риторики; етапи формування риторичної компетентності (пропедевтично-мотиваційний, конструктивно-продуктивний, прагматично-рефлексивний) дали змогу виписати вправи й завдання та класифікувати їх на три групи.

До першої групи відносимо ***мотиваційно-актуалізаційні.*** Вони стимулюють зацікавленість риторикою, риторичною діяльністю; мотивують до міжособистісного спілкування, актуалізують здобуті знання і вміння. Серед них убачаємо:

- ***"Орфоепічний тренажер":*** **Повправляймося в промовлянні чистомовок і скоромовок** ("*Протокол про протокол протоколом запротокольований*" <…>);

- ***"Евфонічний коректор":*** Уважно прочитаймо текст. Звернімо увагу на нормативність уживання прийменників, сполучників, префіксів або початкових кореня, постфіксів. За потреби відредагуймо: "*Кожна людина має потребу у спілкуванні* <…>)";

- ***"Лексико-фразеологічний коректор":*** **Відредагуймо мовні одиниці:** *нетактична просьба; скрутне положення; я нечаянно* <…>;

- ***"Граматичний тренажер":*** 1. Зверніться до осіб: запишіть форму кличного відмінка іменників. Із двома словами складіть діалог: *Дарина, Олександр Іванович, пані Оксана, добродій Степаненко* <…>. 2. Поширте словосполучення залежним словом за зразком: *глузувати (з кого?), зволікати (з чим?), турбуватися (про кого?)* <…>;

- ***"Граматичний коректор":*** Відредагуймо словосполучення: *у сім годин, знаючі люди, самий активний, більш рішучіший, при спілкуванні, комісія по питаннях, завідуючий Центром соціальних служб,* <…>;

- ***"Риторична актуалізація":*** **Пригадайте комунікативний досвід давньогрецького ритора, який управлявся в паравербальній комунікації.**

Акцентуємо увагу на ***роботі з епіграфом*** за кожною темою (обговорення розуміння висловлювання, коротка інформація про автора, установлення смислового зв'язку між темою заняття та афоризмом), що є одним зі шляхів реалізації соціокультурного підходу до риторичної освіти. Наприклад, тема: "Загальне поняття про соціономію, мову, мовлення, спілкування, комунікацію, риторику в соціономічній сфері" − епіграф: *Єдина справжня розкіш − це розкіш людського спілкування (Антуан де Сент-Екзюпері (1900–1944; французький письменник, авіатор*)) тощо.

Другу групу складають ***<u>пізнавально-гностичні</u>*** вправи та завдання, що активізують пізнавальну діяльність студентів, сприяють оволодінню новою інформацією. До них уважаємо належними такі:

- ***"Працюймо зі словником":*** 1. Випишіть із орфографічного словника 10 слів із варіативним наголосом. 2. Випишіть із тлумачного словника 5 пар слів, у яких наголос розрізняє лексичне значення слова. 3. *Пригадаймо, як диференціюються в тлумачних словниках багатозначні слова й слова-омоніми. Випишіть із тлумачного словника 5 багатозначних слів та слів-омонімів. Складіть із ними речення;*

- "Формуймо акцентуаційну правильність": 1. Поставте наголос у словах. Перевірте за орфографічним словником: *багаторазовий, бездоглядний, безпринципний, допоміжний, зубожілий* <…>;

- ***"Розвивайме та збагачуймо мовлення": 1. Уведіть до складу речень слова так, щоб вони вживалися в переносному значенні: стогін, тихий, гасити*** <…>***. 2. Уведіть кожне слово синонімічного ряду до мікроконтексту: парубок, юнак, хлопець, молодик*** <…>***. 3. Доберіть українські відповідники до слів: дефект, імідж, кримінальний*** <…>***. 4. Розмежуйте значення слів, увівши їх до мікроконтексту: афект – ефект, батьків – батьківський*** <…>. ***5. Запишіть українські відповідники до фразеологізмів, поясніть значення: пускать пыль в глаза, куда глаза глядят, сломя голову*** <…>***;***

- ***"Стилістична партитура":*** 1. Прочитаймо текст; визначмо його ідейно-тематичний зміст, тип, стиль; охарактеризуймо художні засоби: *За татарським бродом коні топчуть яру руту і туман* <…>;

- ***"Синтез думок":*** 1. Підтвердіть або спростуйте аргументами (3−5) слова Цицерона: "*уміти правильно говорити ... ще не заслуга, а не вміти − уже ганьба*". 2. *Прочитайте цікаві факти. Поміркуймо, у яких промовах і з якою метою Ви могли б їх використати? І. Усі ми знаємо, що 1 червня − День захисту дітей, а ось на Сейшельських островах це свято триває місяць* <…>. 3. **Прокоментуйте вислів В. Хезліта: "*Мовчання – це велике вміння вести бесіду*"** <…>;

- ***"Поміркуймо": 1. Прокоментуйте вживання словосполук: багато років тому назад, уперше познайомилися, сьогоднішній день*** <…>***. 2. Яке сполучення слів буде нормативним? Аргументуйте власну думку: людяні / людні місця, попасти / потрапити в халепу*** <…>***. 3.*** **Продовжіть міркування:** ***мені, майбутньому фахівцеві, без риторичних умінь не обійтися, оскільки…; для того, щоб оволодіти теорією та практикою публічного мовлення, я буду … 4***. ***Який діалог свідчить про комунікативні труднощі? Сформулюймо принципи ефективної тактики ведення діалогу:*** *І. − Погана погода сьогодні… − Так. − Я в такі дні не хочу виходити на вулицю. − То й не виходив би. − Вітер сьогодні. Скоріше б літо. − Так, скоріше б. − Літо, тепло, сонце… − Так. ІІ.− Погана погода сьогодні, згодна? − Так, згодна. − А тобі яка пора року подобається найбільше? − Весна, а тобі? − А мені – літо. Ти його не дуже любиш, так?* <…> *(З підручника). 5. Прокоментуйте життєву ситуацію. У чому, на Ваш погляд, полягає причина комунікативної девіації. Як учинили б Ви в такій ситуації в ролі то одного, то другого комуніканта: Переповнений автобус зупиняється на зупинці. До виходу проштовхується бабуся: "Пропустіть, не бачите, що виходжу!" Вона продирається крізь групу молодих людей: "Хулігани! Дайте вийти!" Лунають лайливі вислови з обох сторін (за Л. Скуратівським) тощо;*

- ***"Риторична полеміка":*** **1. Чи погоджуєтеся Ви з тим, що…** *Ідеал культурної людини є не що інше, як ідеал людини, яка в будь-яких умовах зберігає істинну людяність (А. Швейцер)* **<….>. 2. Спроектуймо ідейно-тематичний зміст афоризмів на види комунікації:** *Нездатність чути – нещастя; нездатність спілкуватися з людьми – трагедія (Уокер); Усі великі події починаються зі спілкування (Скілеф)* **<…>. 3. Висловіть власні міркування щодо контроверзи** ***"слово влади чи влада слова"*** тощо.

Вправи й завдання третьої групи є *праксеологічно-творчими.* Вони спрямовані на спонуку до комунікування відповідно до усвідомлених знань, сформованих умінь із огляду на умови міжособистісної професійно зорієнтованої

комунікації, оскільки специфічною формою творчості, умовою та способом реалізації особистості є спілкування.

До окресленого типу відносимо такі вправи й завдання:

- ***"Розвиваємо творче мовлення":*** Відповідно до стилістичних норм напишіть твір-міркування на одну з тем: *"Життям іти – не полем житнім"; "Якщо не я – то хто; якщо не сьогодні – то коли?"* <…>;

- ***"Уявна комунікація":*** **Пригадаймо етикетні формули з огляду на соціальну якість спілкування (тональність спілкування);**

- ***"Із видимого пізнавай невидиме":*** **1. Уважно розгляньмо ілюстрації П. Кучинського (рис. 1). Ваші міркування?** *2. Вербалізуймо невербальні комунікативні засоби (рис. 2). 3. Закодуймо графічно емоційні стани людини:байдужість, соромлива радість, шалена радість, утома, сум, скорбота, злість, лють* <…>.

Рис. 1. ***Ілюстрації П. Кучинського***

Рис. 2. ***Емоційні стани***

- "*Риторичне дослідження*": *1.* Прочитаймо "*Каяття батька" У. Ларнеда. Чи зворушив Ваш текст? Охарактеризуйте міжособистісну комунікацію в колі "батько − син". 2. Підготуймося до презентації рефлексивного міні-дослідження "Психологічні труднощі красномовства, шляхи їх подолання";*

- ***"Риторичний конструктор":*** **Логічно структуруйте запропонований мовний матеріал, презентуйте промову;**

- *"Я вправний оратор":* 1. Підготуйтеся до реалізації риторики діалогічного мовлення, чітко сформулювавши ключові запитання, переконливі відповіді на них та можливі контраргументи на одну з тем: "С*ила переконання"; "Вакуум віри"; "Користь мовчання"*. 2. Підготуйте короткий виступ (3–5 хв.) на одну з тем ("*Найціннішій скарб людини – це…"; "Сльози – це ознака того, що ти ще людина"; "Крик притаманний слабодухим"* <…>), пам'ятаючи про красномовні ознаки;

- ***"Риторичний аналіз тексту":*** *Прочитайте текст. Сформулюйте тему та мету. Змоделюйте слухацьку аудиторію. Назвіть прийоми активізації уваги, якими послуговується автор. Поміркуйте, чи буде досягнута мета публічного виступу. Аргументуйте! Як зазначає Д. Карнегі, майже кожна нормальна людина прагне здоров'я та довголіття, їжі, сну, грошей і речей, які можна придбати за гроші, життя в потойбічному світі, задоволення, добробуту своїх дітей, відчуття власної значущості, популярності* <…>;

Акцентуємо увагу на наскрізній рубриці ***"Риторика в кишені"***, що передбачає укладання правописного інтерактивного риторичного довідника, аудиторна робота з відомостями якого **дає змогу конструювати взаємонавчання студентів та забезпечує тренінгову роботу з риторики.** Тематичними складниками довідника є: **1. *"Орфографічно-пунктуаційний міні-практикум"*** (Прочитайте вислів, розтлумачте ідейний зміст. Запишіть: *Інді/ивідом народжую(ц(ь/ø)ця/т(ь/ø)с)я особис(ь/ø)тіс(ь/ø)тю стають індивідуальніс(ь/ø)тьві(д/т)стоюють (А. Асмолов)*). **2. "*Глосарій*" − термінологічна частина, що містить основні лінгвориторичні поняття відповідно до теми. 3. "*Лінгвориторичний цитатник*" − афоризми про слово, мову, мовлення, комунікацію, риторику, соціономію; їх аналітичне осмислення з наступним обговоренням. 4. "*Риторичний тренінг*" − запис завдань, вправ, ігор, задач із риторики, їх "адаптація" з метою проведення в межах академічної групи.**

Наскрізною є рубрика *"Риторична задача соціономічної сфери",* що передбачає активне імітаційне соціономічне комунікування з метою розв'язання ситуаційних завдань професійної діяльності майбутніх соціономістів. Наприклад, *1. До Вас як фахівця-практика Психологічної служби звернулася мати учня, який*

має здібності, але навчається погано, часто порушує дисципліну. Ваші слова. ***2. Переконайте (виступ-ремарка) колег у доцільності естетотерапії як ефективного засобу соціальної терапії*** *тощо.*

Чільне місце в практичному блоці опанування риторики займають індивідуальні завдання для творчої групи, систематизовані в рубрику ***"Ритор"***. Завдяки комплексу інтерактивних методів вони дають змогу творчо реалізувати себе всім здобувачам вищої освіти. Водночас така групова робота уможливлює самоуправління власною діяльністю, оскільки кожен студент, працюючи в команді, може обирати вид роботи відповідно до рівня власної спроможності до її виконання.

Означена рубрика містить такі завдання: **1. Підготуйте інсценізацію за оповіданням П. Столярчука "Рідна мова"; 2.** Підготуйтеся до захисту міні-проекту: "*Культура мовлення сучасної молоді*" за тематичними питаннями*: Говоримо по-модному чи говоримо правильно? Сленг – це психологічний феномен, безкультур'я чи норма? Українська – це модно!* **3. Презентуйте засідання творчої лабораторії, членам якої необхідно ухвалити рішення** (наприклад, про проведення Дня здоров'я тощо). Кожен учасник засідання повинен дотримуватися своєї ролі: бунтар, байдужий, доброзичливий, бізнесмен, голова засідання, принциповий, хитрий. ***4.*** **Підготуйтеся до захисту міні-проекту** "*Риторичний ідеал сучасності*". ***5. Презентуйте авторську методику міжособистісної взаємодії зі слухачами,*** *яких відповідно до їхнього рівня інформаційного й емоційного сприймання можна назвати: "нігіліст", "всезнайко", "боягуз".* **6. Підготуйтеся до проведення дискусії,** ідейно-тематичний зміст якої висловлено словами О. Довженка: "*Двоє дивляться вниз. Один бачить калюжу, другий – зорі*".

Увесь практичний блок інтегрує певну інформацію та психологічні прийоми-імперативи, що спонукають майбутніх фахівців до активного аналізу, порівняння, узагальнення та вільного спілкування, наприклад: пригадаймо/пригадайте, підтвердіть або спростуйте, поміркуймо / поміркуйте, аргументуймо/аргументуйте тощо.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Сутнісне розуміння риторичної освіти дає змогу стверджувати, що процес формування риторичної компетентності буде результативним за умови впровадження процесуального складника, спрямованого на поглиблення знань про мову, мовлення, комунікацію; удосконалення навичок володіння нормами сучасної української літературної мови; спонуку до опанування видо-жанрової парадигми риторичних текстів; формування вмінь застосовувати теорію риторики відповідно до потреб соціономічно-гокомунікування. Вважаємо, що на реалізацію окресленого спрямовані вищенаведені мотиваційно-актуалізаційні, пізнавально-гностичні та праксеологічно-творчі вправи й завдання.

Перспективи подальших пошуків убачаємо в удосконаленні методики формування риторичної компетентності в майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Література

1. Абрамович С. Д., Чікарькова М. Ю. Риторика: навч. посіб. Львів: Світ, 2001. 240 с.
2. Вандишев В. М. Риторика: екскурс в історію вчень і понять: навч. посіб. Київ: Кондор, 2006. 264 с.
3. Колотілова Н. А. Риторика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
4. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика: навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. Київ: Вища школа, 2006. 311 с.
5. Олійник О. Б. Риторика: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 170 с.
6. Сагач Г. М. Риторика: навч. посіб. 2-е вид., перероб. і допов. Київ: Вид. дім "Ін Юре", 2000. 568 с.
7. Спанатій Л. С. Риторика: навч. посіб. Київ: Вид. дім "Ін Юре", 2008. 144 с.

References

1. Abramovych S. D., Chikarkova M. Yu. Rytoryka: navch. posib. Lviv: Svit, 2001. 240 s.

2. Vandyshev V. M. Rytoryka: ekskurs v istoriiu vchen i poniat: navch. posib. Kyiv: Kondor, 2006. 264 s.
3. Kolotilova N. A. Rytoryka: navch. posib. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury, 2007. 232 s.
4. Matsko L. I., Matsko O. M. Rytoryka: navch. posib. 2-he vyd., ster. Kyiv: Vyshcha shkola, 2006. 311 s.
5. Oliinyk O. B. Rytoryka: navch. posib. Kyiv: Kondor, 2009. 170 s.
6. Sahach H. M. Rytoryka: navch. posib. 2-e vyd., pererob. i dopov. Kyiv: Vyd. Dim "In Yure", 2000. 568 s.
7. Spanatii L. S. Rytoryka: navch. posib. Kyiv: Vyd. Dim "In Yure", 2008. 144 s.

Корчова Е. М.
Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко

Упражнения и задачи для формирования риторической компетентности у будущих специалистов социономических специальностей

В статье предпринята попытка выработать систему упражнений и заданий по риторике в соответствии с гуманизмом и антропоцентризмом риторического образования высшей школы с сохранением социономического и социокультурного идейно-тематического содержания текстового материала с целью формирования риторической компетентности у будущих специалистов социономических специальностей. Согласно теоретико-методологических основ риторического образования упражнения и задания классифицированы на мотивационно-актуализационные, познавательно-гностические, праксеологическо-творческие.
Ключевые слова: упражнения, задания, риторическая компетентность, будущие специалисты социономических специальностей.

Korchova O. M.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Senior Lecturer, Department of Ukrainian Language, Literature and Instructional Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Tasks and Exercises for the Formation of the Rhetorical Competence in Future Socionomists

The article focuses on the necessity to develop structural units of the methodological organization of educational material, namely the system of exercises and tasks, which would constitute the basis for mastering rhetoric, the necessary foundation for developing skills and abilities, the formation of the rhetorical competence of a socionomist, who is able to establish linguistically correct and stylistically relevant interpersonal communication in of variable social and communicative conditions. An attempt has been made to develop a system of exercises and tasks in rhetoric according to humanism and anthropocentrism of rhetorical education in high school with the preservation of socionomy and sociocultural ideological and thematic content of text material in order to form rhetorical competence of professionals in socionomical specialties. In accordance with the theoretical and methodological principles of rhetorical education, exercises and tasks are classified into three groups. the author offers a number of motivational actualizing, cognitive gnostic, praxeological and creative exercises and tasks. Motivational actualizing tasks stimulate interest in rhetoric, rhetorical activity; motivate interpersonal communication, actualize the acquired knowledge and skills. Cognitive gnostic ones activate the cognitive activity of students, facilitate the acquisition of new information. Praxeological and creative ones are directed at the urge to communicate in accordance with the conscious knowledge, formed skills, taking into account the conditions of interpersonal, professionally oriented communication, since the communication is a specific form of creativity, factor and mode of personal fulfillment. The introduction of such procedural component is aimed at deepening the knowledge of language, speech, communication; improving speaking skills according to the norms of modern Ukrainian literary language; it would be a stimulus to master the genre paradigm of rhetorical texts; the formation of skills to apply the theory of rhetoric in accordance with the needs of socionomic communication; formation of rhetorical competence of professionals in socionomical specialties.
Key words: exercises, tasks, rhetorical competence, professionals in socionomical specialties.

УДК 811.161
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-90-95

Кухарчук І. О.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ОБСТАВИНА ЯК СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ РЕЧЕННЯ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто теоретико-практичні аспекти синтаксичної категорії другорядних членів речення. Наголошено на тому, що принципи класифікації другорядних членів речення є одним із актуальних завдань сучасної граматичної науки. Пов'язано це з тим, що існують різні підходи до вивчення другорядних членів речення, враховуються різноманітні ознаки речення як багатоаспектної синтаксичної конструкції, що сприяє водночас чіткішому осмисленню формально-граматичної й функціональної природи категорії членів речення.

У статті схарактеризовано основні чинники теоретичного тлумачення другорядних членів речення: структурно-семантичний і формально-граматичний напрями аналізу синтаксичних одиниць; категорійний статус членів речення; багатоаспектність; структурні й семантичні ознаки; врахування значення відношень члена речення з іншими і його власного лексико-граматичного значення; встановлення типологічних питань класифікації членів речення; констатація явищ перехідності.

З'ясовано коло проблем, що становлять труднощі в практиці синтаксичного аналізу простого речення в шкільному курсі української мови, зокрема у визначенні обставин як другорядних членів речення, характеристики їх різновидів, засобів вираження, розмежуванні неузгоджених означень і обставин, додатків та обставин. Звернено увагу на інфінітив у ролі обставин.

Запропоновано вправи та завдання в процесі вивчення обставин у шкільному курсі української мови, зокрема виокремлено аналітичні, конструктивні й творчі вправи, що спрямовані на формування в учнів комунікативних умінь і навичок.

Ключові слова: просте речення, другорядні члени речення, обставина, структурно-семантичний аспект, формально-граматичний аспект, комунікативні вміння.

Питання про речення як основну синтаксичну одиницю є одним із найактуальніших. Мовознавці розглядають реченнєву структуру в логічному, семантичному, формально-граматичному аспектах. Логіка й семантика – взаємопов'язані категорії, які доповнюють одна одну й допомагають ученим-граматистам бачити в реченнєвому механізмі не набір окремих значень, а фрагмент того, що нас оточує, зі властивими йому просторовими, часовими, причиново-наслідковими й іншими відношеннями, які реалізує система мовних засобів.

Вагомий внесок у розвиток теорії речення зробили вчені В. Адмоні, Н. Арутюнова, В. Бабайцева, О. Бондарко, В. Виноградов, Г. Золотова, В. Звегінцев, Т. Ломтєв, В. Матезіус, О. Пєшковський, Ю. Степанов, О. Шахматов, Н. Шведова та ін.

Синтаксична категорія другорядних членів речення, теоретичне обґрунтування якої склалося історично в традиційній лінгвістиці, сьогодні потребує переосмислення, а принципи класифікації другорядних членів речення є одним із актуальних завдань сучасної граматичної науки. Пов'язано це з тим, що враховуються різноманітні ознаки речення як багатоаспектної синтаксичної конструкції, існують різні підходи до вивчення другорядних членів речення, що сприяє водночас чіткішому осмисленню формально-граматичної та функціональної природи категорії членів речення.

Проблему другорядних членів речення досліджували такі визначні мовознавці,

як В. Виноградов, О. Востоков, М. Греч, І. Давидов, Д. Овсянико-Куликовський, О. Пєшковський, О. Шахматов та ін., але й досі не відпрацьовано однозначного підходу щодо визначення системи членів речення.

К. Шульжук зазначає, що визначальними чинниками теоретичного тлумачення другорядних членів речення є: структурно-семантичний і формально-граматичний напрями аналізу синтаксичних одиниць; категорійний статус членів речення; багатоаспектність; структурні й семантичні ознаки; врахування значення відношень члена речення з іншими і його власного лексико-граматичного значення; встановлення типологічних питань у процесі класифікації членів речення; констатація явищ перехідності [4, с. 87].

З-поміж другорядних членів речення виділяють обставину, якій належить особливе місце та яка стосується передусім предикативного центру речення, має розгалужену сукупність значень і здебільшого походить від підрядних частин складнопідрядних речень. Обставина, на відміну від інших другорядних членів, відіграє специфічну роль у формуванні внутрішньосинтаксичної структури речення: її уживання пов'язано з потребою схарактеризувати спосіб, час, місце, причину, умову, міру й ступінь її перебігу.

Мета статті – окреслити коло питань, що становлять труднощі в практиці синтаксичного аналізу простого речення в шкільному курсі української мови, зокрема у визначенні обставин як другорядних членів речення, характеристики їхніх різновидів, засобів вираження.

У процесі вивчення другорядних членів речення в школі учні мають усвідомити, що обставина має такі семантичні й формальні ознаки: є другорядним членом речення; виражає обставинні семантико-синтаксичні відношення; виражена прислівниками, дієприслівниками, відмінковими та прийменниково-відмінковими формами іменників, інфінітивом; поєднується з головним компонентом синтаксичним зв'язком прилягання; переважно не має чітко закріпленої позиції в реченні; становить згорнуту пропозицію в семантико-синтаксичній структурі речення; при актуальному членуванні речення може самостійно виконувати функції теми й реми або ж бути їхнім складником [4, с. 101].

Відповідно до диференційних ознак обставин учитель повинен сформувати в учнів такі вміння: розрізняти головні й другорядні члени речення, знаходити їх у тексті та визначати види; давати повну характеристику обставинам, пояснювати різновиди та засоби вираження обставин, правильно й доречно використовувати обставини у власному писемному й усному мовленні відповідно до ситуації спілкування, визначати стилістичні особливості обставини, правильно здійснювати їх синонімічну заміну.

Під час вивчення другорядних членів речення, зокрема обставин, потрібно надавати перевагу текстовому дидактичному матеріалу. Це дасть змогу школярам свідомо засвоїти структурно-семантичні особливості обставин як повнозначно-лексичних елементів внутрішньої структури речення. Наприклад, можна запропонувати таке завдання на основі текстового матеріалу:

З тексту випишіть обставини. Поясніть, до яких слів вони належать, на які питання відповідають, яке їх значення та якими частинами мови вони виражені.

Раніше почало вставати сонце, щиріше доглядати землю. Поринули весняні води, задзюрчали струмочки, заклекотали в ярках, розіллялись широкою повіддю. З-під снігу зазеленіла травиця і звеселила жайворонка. Звився жайворонок високо під чисте, неначе нове, небо й заспівав про те, що мертва земля ожила знов, що сонце, зрадівши щастям землі, стало ласкавим, теплим, ясним, що повіяли вітри і принесли на своїх крилах невідомі досі пахощі, що забриніли у веснянім повітрі мухи та набубнявіли на деревах бруньки, готуючись зеленим листом замаїти гаї та діброви... Жайворонок співав, аж луна йшла під блакитне небо, а в лісі слухав того співу первоцвіт і, здійнявши догори, мов руки, два зелені листочки та схиливши білу головку, неначе дякував золотому сонечку, що воно йому першому дало спроможність побачити веселе свято весни... *(М. Коцюбинський).*

Із значеннєвого погляду розрізняють такі різновиди обставин: способу дії, міри й ступеня, часу, місця, мети, причини, умови, допусту. Учні повинні усвідомити, що в основу такого поділу покладено семантичний критерій.

Випишіть обставини, згрупувавши їх за значенням (місця, часу, причини, мети, способу дії, міри і ступеня, умови, допустовості). З'ясуйте способи їх морфологічного вираження.

1. Наперекір усьому існує ж таки спадкоємність людяного в людині (*О. Гончар*). 2. При щирості між людьми, при глибокій і міцній симпатії ніякий риск не страшний! 3. Я люблю тебе, давно люблю, над життя, над усе на світі *(З тв. Лесі Українки).* 4. Вночі земля дубіла від морозу (*В. Козаченко*). 5. Шумів ліс рівним глибоким шумом, хмари спадали низько, плили, зачіпаючи верхи дерев (*Ю. Яновський*). 6. Виходить дівчина із хати води з криниці набирати (*А. Малишко*). 7. Зопалу я звівся на ноги (*Ю. Збанацький*). 8. Вночі на денця голубі злітаються спочити болі. Так вільно, світоньку, в тобі цвісти і болем, і любов'ю! 9. Дивлюсь на зорі: чи зоріють? Молюсь всеношно на пташат: а що, як гнізда заніміють? А що, як спорожніє сад? (*Г. Світлична*). 10. Вицвіли в матері очі від чекання (*О. Довженко*).

У процесі синтаксичного аналізу речення школярі повинні усвідомити, що обставини виражені прислівниками, дієприслівниками та досить різноманітними відмінковими та прийменниково-іменниковими конструкціями, а також інфінітивом. Наприклад, можна запропонувати таке завдання:

Запишіть речення, підкресліть обставини, визначте їх різновиди та поясніть способи їх морфологічного вираження.

1. Сірими клубками непомітно відкотилися за ліс хмари (*Ю. Збанацький*). 2. До болю близька, до сліз дорога ця земля під ногами! (*І. Нехода*). 3. І знову йду напровесні полями (*М. Йогансен*). 4. Матвій з ранку до вечора в полі (*У. Самчук*). 5. Грицько остовпів від страху і обурення (*М. Трублаїні*). 6. За вікнами в травах така дзвінколунність, що землю свою у труді молодім обнімем з тобою й покотимо в юність (*М. Вінграновський*). 7. Поява Потапчика тут, далеко від міста, була нам надзвичайно приємна (*Ю. Смолич*). 8. Журливий спів далеко лунав над імлистими луками (*О. Гончар*).

Загальновідомо, що інфінітив характеризує багатство синтаксичних функцій. Неозначену форму дієслова вживають також і в ролі обставини: *Іде чернець у Вишгород на Київ дивитись, та посидіть на пригорі, та хоч пожуритись* (*Т. Шевченко*). З огляду на це під час аналізу речення учні сплутують складений дієслівний присудок із іншими поєднаннями дієслівних форм та інфінітива. Потрібно наголосити на тому, що у складеному дієслівному присудку допоміжне дієслово виражає фазове або модальне значення, наприклад у реченні *Дерева тільки-но почали вкриватись ніжним листом, і крони їх здаються прозоро-веселими хмаринками (В. Гжицький)* **почали вкриватись** – це складений дієслівний присудок, у якому відмінюване дієслово *почали* в допоміжній частині присудка виражає фазове значення початку дії та не може самостійно вживатись у реченні. Якщо ж у присудковій позиції виступає повнозначна дієслівна лексема, то інфінітив при ній виконує функцію обставини, наприклад: *І я сів **писати** статті* (*Ю. Смолич*).

Для правильного визначення функції інфінітива пропонуємо виконати таке завдання:

Спишіть речення. Підкресліть граматичні основи. Визначте, коли неозначена форма дієслова входить до складу присудка, а коли виступає обставиною.

1. І ти, білолиций, по синьому морю вийдеш погулять (*Т. Шевченко*). 2. Володько залишився обідати (*У. Самчук*). 3. Викотився з-за гаю місяць і став оглядати околицю (*Панас Мирний*). 4. Вийшли в поле косарі косить ранком на зорі (*Н. тв.).* 5. Ніколи не треба втрачати горизонту. Втратиш горизонт, голова піде обертом і не досягнеш мети (*О. Довженко*). 6. З цього шляху він майже не сходив…, хіба виїздив вряди-годи полювати по лінії Київ-Тетерів (*В. Підмогильний*).

Важливим питанням синтаксичного аналізу другорядних членів речення постає розмежування додатків та обставин. В учнів виникають труднощі тоді, коли

другорядні члени речення виражаються формами непрямих відмінків іменників. З метою запобігання помилкам пропонуємо виконати таку вправу:

Спишіть речення. З'ясуйте синтаксичні функції виділених іменників та прийменниково-іменникових конструкцій.

1. Пішов кобзар **по вулиці** – **з журби** як заграє (*Т. Шевченко*). 2. **При щирості між людьми**, **при** глибокій міцній **симпатії** ніякий риск не страшний! (*Леся Українка*). 3. Нічка **на землю** упала синім прозорим серпанком (*М. Вороний*). 4. Вмирав нарцис **з журби, з кохання** *(Олександр Олесь).* 5. **Степами** гомін ходить уночі (*М. Рильський*). 6. А тим часом **із діброви** козак виїжджає (*Т. Шевченко*). 7. Ми **житами** підемо **по стежині** (*М. Шостак*).

Щоб не помилятися у визначенні синтаксичної функції форм непрямих відмінків іменників, потрібно наголосити на основному критерії розмежування додатків та обставин – семантичному. Додатками вважаються тільки ті форми непрямих відмінків іменників, які позначають об'єкти дії, стану чи процесу й відповідають на питання непрямих відмінків. Обставини, виражені формами непрямих відмінків іменників, поєднують у собі ознаки додатків та обставин, якщо паралельно з питаннями відмінків відповідають і на смислові, обставинні, питання.

Під час синтаксичного аналізу обставин як другорядних членів речення можна запропонувати учням такі два речення: ***Степами*** *гомін ходить уночі* (*М. Рильський*); *Душа моя живе твоїм печальним* ***іменем*** *прозорим* (*М. Вінграновський*). Варто звернути увагу на іменники, виражені формою орудного відмінка. У першому реченні лексема *степами* вжита у формі орудного відмінка. Як відомо, форма орудного відмінка призначена виражати об'єктне значення. Однак слово *степами* поєднується з лексемою *ходить*, що позначає рух та виражає просторове значення місця. Відповідно відмінкова форма *степами* узгоджується з обставинним питанням *де?*

У другому реченні лексема *іменем* ужита у формі орудного відмінка, узгоджується із загальним предметним, об'єктним, значенням та відповідає на питання *чим?* Отже, лексичне значення слова узгоджене із синтаксичним значенням форми орудного відмінка цього слова. Відповідно словоформа *іменем* у реченні виконує синтаксичну функцію додатка.

Уникненню помилок такого характеру сприяє система вправ, що містить спостереження за другорядними членами речення, вираженими іменниками у формі орудного відмінка, аналіз лексико-семантичного значення словоформи, синонімічні перетворення форм непрямих відмінків іменників, наприклад:

Спишіть речення. З'ясуйте синтаксичні функції виділених форм орудного відмінка.

1. Може, моя то Вкраїна біліє **чередкою** хат (*Л. Костенко*). 2. Білокрилими **кораблями** пливли сліпучо-білі хмари (*З. Тулуб*). 3. **Росами** умилось поле вранці, колоситись жито почало (*П. Дорошко*). 4. Нічка на землю упала синім прозорим **серпанком** (*М. Вороний*). 5. Людські думки, покинувши домівки, шугають невидимими **птахами** (*К. Міщенко*). 6. Веснянка впала грудьми на пісок, приклалась до нього вухом (*О. Гончар*). 7. Очі її блищали **вірою і захопленням** (*Б. Лепкий*).

З поданих речень випишіть обставини, виражені іменником в орудному відмінку.

1. Ти будь співцем, ти будь пророком минулих і майбутніх днів! (*Д. Загул*). 2. Я живу одним життям, ти – іншим (*М. Зарудний*). 3. І знову хмарам вітер сниться (*М. Йогансен*). 4. Ой піду я степом-лугом та розважу свою тугу (*Т. Шевченко*). 5. Синє море звірюкою то стогне, то виє (*Т. Шевченко*). 6. Кінь збивав куряву некованими копитами (*Р. Іваничук*). 7. Вслухаюся ночами в дощ, в громів гортанні перегуки (*П. Осадчук*). 8. Над містом упала чорна зоряна ніч (*М. Стельмах*). 9. Дерева тільки-но почали вкриватись ніжним листом, і крони їх здаються прозоро-веселими хмаринками (*В. Гжицький*). 10. По Славуті пароплави лебедями попливли (*М. Стельмах*). 11. Терпкі осінні пахощі прослались полем (*К. Гордієнко*).

Практика синтаксичного аналізу засвідчує, що учні часто сплутують неузгоджені означення, виражені формами непрямих відмінків іменників зі значенням місця й прислівниками, із обставинами. Наприклад, виділені в наведених реченнях форми слів школярі визначають як обставини: *І стежка* ***у росах****, і тиха діброва – то все моя рідна співуча земля* (*М. Сингаївський*); *Дорога* ***ліворуч*** *була небезпечною*

(О. Гончар); Пізня осінь, дуже пізня, хмари аж ***додолу*** (*П. Усенко*).

Виділені форми непрямих відмінків іменників і прислівників правильно визначати як неузгоджені означення, оскільки вони поєднуються з іменниками із загальним значенням предметності, а також мають здатність перетворюватися на синонімічні конструкції з атрибутивним значенням: *стежка у росах (росяна стежка), дорога ліворуч (дорога, розташована ліворуч), хмари аж додолу (хмари, що простягнулися аж додолу).*

З метою закріплення вмінь аналізувати синтаксичні конструкції з другорядними членами речення формування навичок будувати різні моделі речень з обставинами та правильно використовувати їх у власному мовленні можна виконати такі види конструктивних, ситуативних і творчих вправ:

Відповідно до змісту, типу і стилю мовлення поширити текст обставинами. З'ясувати їх роль в організації тексту.

Сонце заходило червоно. Дощові крапельки мерехтіли червоно-зеленими іскорками, сповнили ліс тоненьким дзвоном. Хмара сповзла і зупинилася. Скидалися блискавки, поторохкувало (*Григір Тютюнник*).

Прості непоширені речення замініть реченнями, поширеними різними видами обставин. Яка їх основна функція?

Стояла тиша. Тільки диркотів дятел. Гули оси. Човен тягло. Вода шепелявила. Пахло свіжістю (За Григором Тютюнником).

Уявіть, що Вас запросили провести екскурсію по місту. Підготуйте текст розповіді, використовуючи обставини місця.

Отже, запропоновані види вправ і завдань спрямовані на вдосконалення практики синтаксичного аналізу обставин, уникання типових помилок у визначенні означень, додатків і обставин, інфінітива в ролі обставини. У процесі синтаксичного аналізу школярі повинні усвідомити важливу роль обставин у формуванні речення як комунікативної одиниці, що відповідним чином відображає об'єктивну дійсність.

Література

1. Вихованець І. Р. Граматика української мови: Синтаксис. Київ: Либідь, 1993. 368 с.

2. Іваницька Н. Л. Двоскладне речення в українській мові. Київ: Вища школа, 1986. 167 с.

3. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / АН УРСР. Інститут мовознавства імені О. О. Потебні; за заг. ред. І. К. Білодіда, відп. ред. О. С. Мельничук. Київ: Наукова думка, 1972. 515 с.

4. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. Київ: Академія, 2010. 406 с.

References

1. Vykhovanets I. R. Hramatyka ukrainskoi movy: Syntaksys. Kyiv: Lybid, 1993. 368 s.

2. Ivanytska N. L. Dvoskladne rechennia v ukrainskii movi. Kyiv: Vyshcha shkola, 1986. 167 s.

3. Suchasna ukrainska literaturna mova: Syntaksys / AN URSR. Instytut movoznavstva imeni O.O. Potebni; za zah. red. I. K. Bilodida, vidp. red. O. S. Melnychuk. Kyiv: Naukova dumka, 1972. 515 s.

4. Shulzhuk K. F. Syntaksys ukrainskoi movy. Kyiv: Akademiia, 2010. 406 s.

Кухарчук И. А.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко

Обстоятельство как структурно-семантический компонент предложения: практический аспект

В статье рассмотрены теоретико-практические аспекты синтаксической категории второстепенных членов предложения. Выяснен круг вопросов, представляющих трудности в практике синтаксического анализа простого предложения в школьном курсе украинского языка, в частности в определении обстоятельств как

второстепенных членов предложения, характеристики их разновидностей, средств выражения. Предложены упражнения и задания в процессе изучения обстоятельств в школьном курсе украинского языка, в частности выделены аналитические, конструктивные и творческие упражнения, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков.
Ключевые слова: простое предложение, второстепенные члены предложения, обстоятельство, структурно-семантический аспект, формально-грамматический аспект, коммуникативные умения.

Kukharchuk I. O.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Ukrainian Language, Literature and Instructional Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Adverbials as the Structural and Semantic Component: Practical Aspect

The article deals with theoretical and practical aspects of syntactic category of the secondary parts of the sentence. It is emphasized that the principles of classification of secondary parts of the sentence are one of the most urgent tasks for contemporary grammar. This is due to the fact that there are different approaches to the study of the secondary parts of the sentence, taking into account various characteristics of the sentence as a multifaceted syntactic structure, which at the same time contributes to a clearer understanding of the formal grammatical and functional nature of the category of sentence parts.
The article describes the main factors of theoretical interpretation of secondary parts of the sentence: structural semantic and formal grammatical approaches to syntactic units analysis; categorical status of the sentence parts; multidimensionality; structural and semantic features; the value of the sentence parts' relations with the other components and its intrinsic lexical and grammatical value; typological issues of classifying parts of the sentence; transitivity phenomena.
The author outlines a range of issues that make up the difficulties in the syntactic analysis of simple sentences in the Ukrainian Language school course, in particular in determining the adverbials as secondary sentence parts, the characteristics of their varieties, means of expression, the delimitation of uncoordinated attributives and adverbials, objects and adverbials, paying attention to the infinitive in the role of an adverbial.
The exercises and tasks in the studying course of the adverbials in the school Ukrainian language course are proposed, in particular, the analytical, constructive and creative exercises aimed at forming students' communicative skills and abilities.
Key words: simple sentence, secondary parts of the sentence, adverbial, structural semantic aspect, formal grammatical aspect, communicative skills.

УДК 37.016: 811.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-96-102

Могильна Р. Я.
студентка 3 курсу філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,

Білоусова Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ШВИДКОЧИТАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто основні положення формування навички швидкого читання, охарактеризовано основні методи, що дозволяють збільшити відсоток інформації, яка залишається у пам'яті людини після прочитання тексту. Наголошено на тому, що швидкість, яка є максимальною і при якій можна повноцінно засвоювати прочитане, не може перевищувати 1000 слів. Також підтверджується думка про те, що швидкість читання слід оцінювати в знаках, які людина може прочитати за одну хвилину, при цьому розуміючи зміст тексту.
Виділено вимоги до педагога, який прагне навчити дитину читати швидко.
Окрему увагу приділено факторам, що можуть свідчити про низький рівень швидкочитання: низький словниковий запас, артикуляція, повернення до попередніх речень чи рядків.
Окреслено низку вправ, які дозволяють сформувати навички швидкого читання: скоромовки, складання слів з половинок, ігри "Знайди слово", "Магазин", "Комп'ютер", "Співаймо пісеньку", "Варварі до пари", "Поле чудес", перегляд сторінки, читання лише приголосних літер, чистомовки, складання анаграм.
Ключові слова: швидкочитання, інформація, текст, вправи.

Актуальність дослідження. Кількість інформації в світі зростає дуже швидкими темпами. Тому оволодіння вміннями швидко обробляти отриману інформацію потрібні сучасній людині для її успішного життя.

Про техніку швидкочитання знали давно. Ми можемо лише здогадуватися, але схоже, що нею володів Ярослав Мудрий, який знав вісім мов і мав найбільшу бібліотеку в Європі.

Не можемо не згадати про видатних людей, які могли читати більше ніж 1000 знаків за хвилину! Такі результати мали Оноре де Бальзак, Наполеон Бонапарт, Джон Кеннеді та ін.

Наприклад, Оноре де Бальзак міг прочитати одночасно вісім речень та виділити з них головне. 35-й американський президент Джон Кеннеді читав близько 2000 слів за хвилину.

Аналіз останніх досліджень. Методику швидкочитання почала широко використовувати вчителька Евеліна Вуд ще у 1959 році у США. У Радянському Союзі на початку 90-х років було розроблено всесоюзний проект "Техніка швидкого читання" (О. Андрєєв і Л. Хромов).

Методика швидкого читання не завжди сприймалася та сприймається педагогами та вченими позитивно. Так, американські вчені Кіт Рейнер, Елізабет Р. Шотер та Майкл Е. Дж. Масон, Мері Потер, Ребека Трейман стверджують про те, що ніякої методики швидкочитання взагалі не існує. Це лише спосіб підтримувати глибоке розуміння тексту. На думку вчених, практикуючись у читанні, людина стає більш досвідченим користувачем мови (наприклад, за допомогою розширення словникового запасу) [7]. Психолог Ірина Жабська пропонує замінити термін

"швидкочитання" поняттям "швидкомислення", доводячи думку про те, що у людини формується новий спосіб сприйняття, який дозволить їй іти в ногу з часом. Вікторія Сорокопуд теж підтримує думку про те, що не можна іти в ногу з часом, ігноруючи швидкість цього самого часу [6].

На даний момент не існує однозначної думки про результативність методики швидкого читання, та й сама проблема недостатньо розроблена в науці.

Метою статті є виявлення основних методів, що дозволяють збільшити відсоток інформації, яка залишається у пам'яті людини після прочитання тексту.

Виклад основного матеріалу. Відомі нам люди володіли технікою швидкочитання по-різному – хтось виділяв основні слова різними кольорами, хтось починав читати книжку не з першої, як ми всі робимо, а з останньої сторінки.

Але більшість педагогів сходяться думками на тому, що швидкочитання – це набір методик, за допомогою яких можна збільшити швидкість читання. Крім того, збільшити відсоток інформації, яка залишається у пам'яті людини після прочитання тексту.

Виділяють кілька основних методів швидкого читання:

• Скасування артикуляції (промовляння), тобто читач впізнає слово, але не вимовляє його "про себе". Кожен читач володіє тими чи іншими методами швидкочитання: так, більшість з них не промовляє кожну літеру, але слово цілком, або по складах, деякі літери в словах випадають і т. д.

• Прочитання ключових слів у тексті (ключові слова – це слова, яких може бути достатньо, для того щоб зрозуміти суть певного повідомлення), наприклад, у тексті "Перший Президент України Кравчук Леонід Макарович" з прочитаного достатньо лише виділити слово "Кравчук", щоб повністю зрозуміти все речення.

• Читання за допомогою периферійного (бокового) зору – за допомогою цієї методики читач має змогу пришвидшити кількість прочитаного тексту за рахунок руху очей по сторінці.

Дослідження, які проводились у Харківському педінституті, показали, що між успішністю учнів та швидкістю читання існує кореляція. Загальновідомо, що серед учнів, які читають швидко, – 53 % тих, що вчаться добре і на "відмінно", а серед тих, хто читає трохи повільніше, таких учнів буває не більше ніж 4 %.

Взагалі, швидкість читання, візьмемо середньостатистичного читача, становить 120–200 слів за хвилину, а відсоток інформації, яка засвоюється, коливається від 30–40 %. Коли людина оволодіє методом швидкочитання, швидкість читання може зрости в 2–5 разів, при чому кількість засвоєної інформації зростає до 70–80%. Світу також відомі випадки, коли людина читала, засвоюючи текст зі швидкістю 500–600 слів на хвилину. Дослідження, які були проведені в Радянському Союзі показали, що швидкість, яка є максимальною і при якій можна повноцінно засвоювати прочитане, не може перевищувати 1000 слів (це приблизно 6000 знаків) на хвилину. Існують також приклади більш високих швидкостей читання, які зустрічаються в зарубіжній пресі,але вони мають рекламний характер чи мають на увазі читання-ковзання на підвищеній швидкості читання [1].

Як тільки дитина ступає на шкільний поріг школи – перед нею відкриваються нові та незвідані стежки до науки, якими вона має пройти. Починаючи з першого класу, педагог починає вчити першокласника елементарних знань, починаючи із найбільш легкого – читати, писати та рахувати. Звичайно, жодна дитина не зможе в перший же день сісти і почати досконало щось робити – для цього їй треба правильний підхід вчителя та поступове вивчення літер, знаків та цифр.

Відомий педагог, заслужений учитель УРСР, улюблений письменник дітей, людина, яка дійсно любила школярів всім серцем, і щедро ділилась своїми знаннями, – Василь Олександрович Сухомлинський говорив, що: "Чим дорожче для кожного вихованця найважливіше джерело знань – книга, тим менша небезпека розумової обмеженості, байдужості до знань".

Крім того, він вважав, що дитина повинна працювати з книгою, пізнавати щось нове, знаходитися в постійному діалозі з книгою, крім того, читаючи її, учень має розуміти, про що він читає, усвідомлювати зміст прочитаного та вміти не просто

переказати, наприклад якусь казочку, а й висловити свою думку щодо прочитаного, проаналізувати зміст та подумати "Що ж корисне я взяв із цього для себе?"

Дуже важливо для вчителя початкових класів, ще з ранніх 6–7 років дитини – прищепити любов до книги, пояснити, чому читання так важливе для кожного з нас, чим корисна книга, скільки нової та потрібної інформації вона нам може подарувати, що книга – це своєрідна скарбничка знань для кожного з нас, та головне – викликати бажання читати.

Звичайно є педагоги, які працюють не за покликанням душі чи серця, а через матеріальні чи інші причини – це вже зовсім інша історія, але віддаючи свою дитину до школи, раджу вам бути обізнаними з викладацьким колективом школи і знати, хто поведе юного школярика до країни знань, адже у перший рік навчання дитина дуже багато чого пізнає нового, від чого потім можуть залежати результати навчання. Як губка, що вбирає вологу, – школяр вбирає в себе знання, уміння та навички у перші роки навчання.

Для того щоб розвинути техніку читання у дитини, вчитель повинен:

1) навчити дитину досконало володіти читанням вголос та мовчки і розуміти зміст прочитаного.

Дуже часто діти стикаються з тим, що не можуть переказати своїми словами те, що читали кілька хвилин тому. Усвідомлення прочитаного – це дуже важливо, оскільки на перший погляд може скластися враження, що дитина нічого не розуміє. Насправді це не так! Педагог повинен запропонувати учню спробувати зобразити те, про що він щойно читав. Звичайно, у початкових класах твори для прочитання – це якісь казки, коротенькі цікаві історії, тощо, тож дитина, без сумніву, зможе намалювати це і потім, дивлячись на малюнок, розповісти зміст твору. У кожного з учнів малюнки будуть відрізнятися, тож кожен зможе додати частинку прочитаного, що буде цікавіше для дітей, і, безперечно, так вони запам'ятають, про що ж вони щойно читали;

2) вводити в буденне навчання ігрові завдання,які могли б удосконалити техніку читання учня.

Якщо дитина освоює техніку швидкочитання, це означає, що зовсім скоро вона зможе скоротити час підготовки домашнього завдання та, безумовно, підвищити успішність у школі.

Більшість вчених впевнені в тому, що швидкість читання слід оцінювати в знаках, які людина може прочитати за одну хвилину, до того ж враховується і те, наскільки вона розуміє прочитаний текст.

Зазвичай вважають нормою, коли дитина, що закінчує початкову школу, читає на швидкості нормального мовлення людини.

Вважається, що людина дуже повільно читає, якщо осилює всього 900–1200 знаків за хвилину. Вже 1500 знаків за хвилину вважають нормою. А той, хто читає та водночас осмислює зміст прочитаного від 3000 до 5000 знаків, безперечно, може похвалитися, тому цей рівень є дуже високим.

Про низький рівень швидкочитання можуть свідчити наступні фактори:

1) Низький словниковий запас.

Коли людина має таку проблему, це перешкоджає швидкому розумінню тексту, тому що вона починає думати над значенням того чи іншого терміна чи нового слова.

2) Артикуляція.

Певно, ви інколи помічали за собою, що коли читаєте текст про себе, то починаєте шепотіти губами? Можу з впевненістю сказати, що якщо ви будете продовжувати так робити, ви не дізнаєтеся про техніку швидкочитання.

3) Повернення до попередніх речень чи рядків.

Чи буває так, що ви повертаєтеся до щойно прочитаного речення і починаєте знову його перечитувати? Якщо так, то, звичайно, це буде заважати вам на шляху до засвоєння техніки швидкочитання. Тренуйтеся розуміти все речення з першого разу, спробуйте зосередитися тільки на читанні, і тоді у вас все вийде [2].

Хочемо запропонувати кілька вправ для покращення техніки швидкого читання, який пропонує дитячий портал "Пустунчик" [2] та Ірина Кадомцева у праці "Розвиток пам'яті та асоціативного мислення" [4]:

1) Скоромовки.

Для початку потрібно вивчити скоромовку, з'ясувати значення нових слів, потім збільшувати швидкість вимови.

Обережний хитрий лис
До нори вечерю ніс.
Біг додому лісом лис,
Шелестів над лисом ліс.
***
У долині жив удав.
Удавав, що він все знав.
Удавав, що все умів.
У траві хвостом вертів.

Декламуючи скоромовки, можна покращити швидкість читання текстів та добряче посміятися.

2) Магазин.

На аркушах паперу потрібно прочитати написані 20–30 довільних слів, розкладених хаотично на столі. У цю гру грають із сусідом по парті. Один учень пропонує назвати ці слова у будь-якому порядку і засікає час, протягом якого інший має віднайти усі слова. Потім учні міняються місцями. Той, хто знайде швидше всі слова, – переможець.

3) Гра "Знайди слово".

Учневі пропонують розгорнути книгу для читання на будь-якій сторінці. Потім товариш читає лише одне слово, яке має знайти учень.

4) "Співаймо"пісеньку.

Учням пропонують прочитати склади, постійно пришвидшуючи темп читання: ША-ШО-ШУ-ШІ-ШЄ, ДА-ДО-ДУ-ДІ-ДЄ і так далі. Головне не втратити жодного звуку.

Якщо завдання видається легким, то потрібно його ускладнити: ПРА-ПРО-ПРУ-ПРІ-ПРЄ, СКРА-СКРО-СКУ-СКРІ-СКРЄ.

4) "Варварі до пари".

Учням ставиться завдання: правильно і без запинки спробувати прочитати 15–20 пар схожих слів: сад-лад; рак-бак; сито-жито; лик-бик; кіт-піт тощо.

5) Переглядаємо сторінку.

На перегляд сторінки відводиться 20–30 секунд. За цей час школяр має вибрати основні слова і скласти з них речення, намагаючись коротко переказати текст і не втратити зміст.

Для того щоб оцінити успіхи, треба регулярно перевіряти кількість прочитаних знаків за одну хвилину.

Учені запевняють, що найкраще перевіряти свою успішність за допомогою п'яти різних за складністю і шрифтом текстів (серед них можуть бути й вірші). Потім потрібно додати кількість прочитаних знаків у кожному тексті, поділити на п'ять – це і є буде швидкість читання.

6) Читання приголосних.

Учень робить глибокий вдих і на видиху читає 15 приголосних одного ряду:

БТМПВЧФКНШЛЖЗЦС
КВМСПЛБШГРДБЛСТ
ПРЛГНТВСЧЦФБХНМ
ВМРГКТБДЗЩЗБЧВН
ФЩМЖДШХЧМКПБРВС
ПТКЗРМВДГБФКЗРЧ

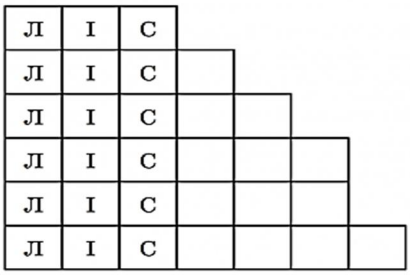
7) Чистомовки.

Ди-ди-ди – йшли качата до води,
Иця-иця-иця – а назустріч їм лисиця.
Ити-ити-ити – та качат не треба вчити:
Юсь-юсь-юсь – вони з розбігу у воду – плюсь!

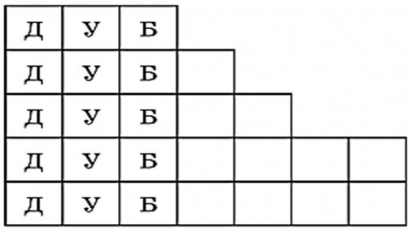
Ок-ок-ок – ось колючий їжачок,
Ми-ми-ми – приготувався до зими.
Чок-чок-чок – повна хата грушечок.
Ок-ок-ок – частуватиме діток.

8) Гра "Поле чудес".

Учням пропонують завдання: додавати букви таким чином, щоб змінилася форма слова або вийшло нове слово.



(*Ліс, ліси, лісок, лісник, лісний, лісовик*)



(*Дуб, дуби, дубок, дубовий, дубочок*)

9) Складання анаграм.

Починати складати анаграми потрібно з простих слів, залишаючи першу і останню букву на своїх місцях і озвучуючи тему, наприклад "Тварини". САБКОА КНГЕРУУ ПДНАА ДЛЬЕІФН ЛСИЦИЯ ВДЕДІМЬ
Потім у словах перемішують тільки приголосні букви, залишаючи черговість складів. ВОРОКА ВНИСЯ СІВКЮЛ ФИЖАРА ЛЕФЕНОТ ІМЯЗ
Далі завдання можна ускаднювати залежно від тренованості дитини.

10) Складання слів з половинок.

Береться від 3 до 10 слів. Слова поділяются на склади, які пишуться на окремих картках. Дитині пропонується швидко скласти картки так, щоб вийшли осмислені слова. У більш складному варіанті пропонуються слова, схожі за написанням.

Ця вправа розвиває здатність за окремим фрагментом висловлювати здогад про все слово в цілому і відразу ж підтверджувати його відсутнім фрагментом.

Крім того, формується уміння робити звуковий аналіз слова.

11) Гра "Комп'ютер". Мета – з'ясувати, скільки разів зустрілися слова *заєць* та *вовк* у тексті.

Висновки. Недарма видатні люди говорили: "Є злочини, які гірші від спалювання книг. Один з них – не читати книги" (Рей Бредбері) або ж "Пам'ятайте, що враження, яке ви справляєте, залежить від того, що ви читаєте" (Джим Рон). Виконуючи запропоновані вправи регулярно, можна підвищити здатність швидше сприймати текст, збільшити словниковий запас, а отже – це прямий шлях до успіху у майбутньому.

Щоб не відбувалося в світі, і які б нові технології не з'являлися, люди які читають, будуть завжди керувати людьми, які дивляться телевізор.

На нашу думку, подальшими пошуками в цій проблемі можуть бути виявлення особливостей методики швидкого читання та розробка завдань для учнів різних вікових груп.

Література

1. Швидкочитання. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Швидкочитання
2. Як стати генієм швидкочитання? URL: https://pustunchik.ua/ua/online-school/-literature/shvydkochytannia-vchymosia-chytaty-shvydko

3. Рекомендації по читанню URL: https://vseosvita.ua/library/rekomendacii-po-citannu-4253.html

4. Вправи для вдосконалення навику читання. URL: http://eidetic.kiev.ua/-shvidkochitannya/47-vpravi-dlya-vdoskonalennya-naviku-chitannya-u-ditej

5. 12 причин, чому корисно читати книги. URL: http://cikavosti.com/12-prichin-chomu-korisno-chitati-knigi/

6. Швидкочитання: новий спосіб мислення. URL: http://old.dyvensvit.org/articles/-2727.html

7. Keith Rayner, Elizabeth R. Schotter, Michael E. J. Masson How Do We Read, and Can Speed Reading Help? *Psychological Sciencein the PublicInterest*. 2017. № 1. С. 4–34.

References

1. Shvydkochytannia. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Shvydkochytannia.

2. Yak staty heniiem shvydkochytannia? URL: https://pustunchik.ua/ua/online-school/literature/shvydkochytannia-vchymosia-chytaty-shvydko.

3. Rekomendatsii po chytanniu https://vseosvita.ua/library/rekomendacii-po-citannu-4253.html.

4. Vpravy dlia vdoskonalennia navyku chytannia. URL: http://eidetic.kiev.ua/-shvidkochitannya/47-vpravi-dlya-vdoskonalennya-naviku-chitannya-u-ditej.

5. 12 prychyn, chomu korysno chytaty knyhy. URL: http://cikavosti.com/12-prichin-chomu-korisno-chitati-knigi/.

6. Shvydkochytannia: novyi sposib myslennia. URL: http://old.dyvensvit.org/-articles/2727.html.

7. Keith Rayner How Do We Read, and Can Speed Reading Help? / Keith Rayner, Elizabeth R. Schotter, Michael E. J. Masson // *Psychological Sciencein the PublicInterest*. 2017, № 1. S. 4–34.

Могильная Р. Я.
Студентка 3 курса фиологического факультета Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя,
Белоусова Н. В.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, начального образования и образовательного менеджмента Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Формирование навыка скорочтение на уроках украинской литературы

В статье рассмотрены основне положения формирования навыка быстрого чтения, охарактеризованы основные методы, позволяющие увеличить процент информации, который остается в памяти человека после прочтения текста.

Выделены требования к педагогу, который стремится научить ребенка читать быстро.

Особое внимание уделено факторам, когут свидетельствовать о низком уровне скорочтения. Определены ряд упражнений, которые позволяют сформировать навыки быстрого чтения: скороговорки, составление слов из половинок, игры "Найди слово", "Магазин", "Компьютер", "Поем песню", "Варваре под стать", "Поле чудес", просмотр страницы, чтение только согласных букв, чистоговорки, составление анаграмм.

Ключевые слова: скорочтение, информация, текст, упражнения.

Mohylna R. Ya.
3rd year student, Faculty of Philology, Nizhyn Mykola Gogol State University,
Bilousova N. V.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University

Forming of the Skill of Speed Reading at the Lessons of Ukrainian Language

The article studies the main provisions of the formation of the skills of speed reading, describes the main methods that allow a reader to increase the percentage of information that remains in the memory of a person after reading the text.

It is emphasized that the speed, which is the maximum and at which an individual is able to fully comprehend the read, cannot exceed 1000 words. The research proves the point that

reading speed should be evaluated in signs that a person can read in one minute, while fathoming the content of the text. It also highlights some requirements for a teacher who seeks to teach a child to read faster.

Particular attention is paid to factors that may indicate a low level of reading skills development: limited vocabulary, poor articulation, rereading previous sentences or lines.

There are a number of exercises that allow one to develop speed reading skills: tongue-twisters, word games, games "Find a Word", "Shop", "Computer", "Sing-a-Song", "A Pair for Vavara", "Field of Dreams", viewing a page, read only consonant letters, compiling anagrams.

Key words: speed reading, information, text, exercises.

УДК 373.5.0166821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-103-107

Орищенко І. М.
аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

АРХЕТИПНИЙ АНАЛІЗ – ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ ОБРАЗІВ ПРИРОДНИХ СТИХІЙ У ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ

Розвиток методики викладання української літератури як педагогічної дисципліни можливий за рахунок виникнення нових підходів, методів та стратегій, які допомагають зробити урок цікавим та інформаційним. Особливо варто відмітити метод учнівської роботи з текстом, який може допомогти дітям відчути всю глибину та багатство внутрішнього світу письменника. У статті були використані наукові методи аналізу, синтезу, опису та порівняння для виокремлення різних видів архетипів.
Згідно з назвою, у статті розглядається вивчення образів стихій природи в методиці української літератури. Згадується також архетипний підхід до аналізу літературного твору, який містить у собі значний потенціал. Стаття присвячена визначенню поняття "архетип" та його основних складників. Вона вміщує детальний аналіз класифікацій архетипів, запропонованих К. Г. Юнгом, Г. Башляром та Н. Фраєм, а також інформацію про роль образів природних елементів у них. У текстістатті розкрито шляхи художнього втілення образів стихій природи в літературних творах. Варто підкреслити, що образи природних елементів є не лише заднім фоном, але також мають значний впливна загальну структуру художнього тексту.
Ключові слова: архетипний аналіз, архетипи: Аніма / Анімус, Тінь, Мудрий старий, Велика Мати, Персона, Самість, Божественна Дитина, образи природних стихій, земля, повітря, вода, вогонь.

Розвиток сучасних інформаційних технологій, ера Інтернету послабили інтерес сучасної молоді до процесу навчання в традиційному його розумінні. Новітня педагогіка зіштовхнулася з проблемою способів опрацювання навчального матеріалу школярами. Саме тому сучасна школа ставить нові вимоги та запити до методик викладання різних предметів, зокрема й до методики української літератури. На зміну застарілим засобам, методам та формам приходять нові підходи та техніки, основне завдання яких полягає в підвищенні інтересу до художньої літератури як самобутнього та неповторного явища. Література як мистецтво слова дає великий творчий потенціал для розробки нових парадигм та концепцій, завдяки яким методика навчання української літератури буде розвиватися як наука.

У методичній думці образи природних стихій досить часто розглядаються складниками позасюжетних елементів. Саме тому, на наш погляд, їм відводиться не досить значна роль. Їх аналізують доволі побіжно, і не вдається розкрити весь потенціал та значення для загальної структури твору, зокрема вплив на мовний рівень, сюжет, персонажів, композицію. Насправді, образи сил природи приховують у собі нереалізовані можливості для аналізу та розбору художнього твору. Отже, ***мета*** нашої **статті** полягає у виявленні впливу та ролі образів природних стихій на процес вивчення творів художньої літератури. Для досягнення цієї цілі ми вдалися до залучення архетипного аналізу, який дасть можливість простежити витоки та психологічні передумови зародження названих образів у свідомості людини та їх вплив на неї.

У першу чергу слід звернутися до визначення поняття архетипу. Під ***архетипами*** слід розуміти первинні образи [7, с. 32], які притаманні людству загалом як представникам певного біологічного виду. Вони складають основне ядро психіки

особистості, і саме завдяки ним вона сприймає навколишній світ. Архетипи мають стійкий характер та тенденцію до повторення в усній творчості різних народів. Раніше вони складали основу щоденного життя людини, були зрозумілими для неї, проте з часом втратили свою актуальність і були витіснені в підсвідомість. Саме підсвідомість генерує ідеї, які мають символічний характер та є важливим підґрунтям для всіх уявлень людини.

Виникнення архетипів не залежить від місця, часу, доби чи обставин, вони проявляються спонтанно. Тобто, на думку К. Г. Юнга, кожна людина містить у своїй душі певні форми, які обумовлюють усе наше життя, емоції, настрої та керують діями та думками. Заповнення цих форм відбувається в процесі усвідомлення образів, які виринають із підсвідомого, та "додавання до них додаткової інформації з власного свідомого досвіду" [8, с. 216]. Архетипи виконують прогностичну функцію, вони мимоволі вриваються в ситуацію зі своїми власними моделями та образами й змінюють хід думок чи поведінку особистості.

К. Г. Юнг пропонує таку систему архетипів:

- ***Аніма / Анімус,*** тобто наявність взаємовиключних рис та властивостей у протилежних статей: фемінних – у чоловіка та маскулінних – у жінки.
- ***Тінь,*** що становить собою темний бік нашого Его, тобто витіснені думки, дії, вчинки, які вважаються аморальними та протиправними з погляду соціальних норм та культури.
- ***Мудрий Старий, або Дух,*** поєднує в собі такі характеристики, як: розум, знання, прагнення до роздумів та пошуку істини, інтелект, розсудливість, здоровий глузд, здатність до формування висновків.
- ***Мати***, що поєднує в собі два складники: з одного боку, це земна матір, а з іншого – Велика Матір, що досить часто ототожнюється з всесвітньою любов'ю, турботою та піклуванням, які вона дарує всьому живому.
- ***Божественна Дитина***, що втілює надзвичайні сили, енергію та можливості, які є недосяжними для свідомості, і як наслідок – цей архетип є символом змін, руху, розвитку.
- ***Персона*** – це певна функціональна роль, образ чи маска, яку приміряє на себе особистість для адаптації в суспільстві.
- ***Самість*** становить собою справжню сутність індивіда без будь-яких масок чи ролей.

Врахувавши вікові та психологічні особливості учнів старшої школи, можна дійти висновку про те, що запропонована К. Г. Юнгом класифікація архетипів виявляється занадто складною для їх розуміння та усвідомлення. Саме тому теоретичну основу дослідження складають класифікації архетипів, запропоновані Г. Башляром та Н. Фраєм.

На зміну поняттю "архетип" Г. Башляр пропонує застосовувати термін "міфологема", який містить у собі цілісний міфологічний образ. Філософ вводить поняття "снів" чи "мрій", які пов'язані з творчістю та чотирма стихіями й протиставлені "усвідомленим образам". Він був переконаний у тому, що основна функція фантазії полягає у створенні образів, які виходять за межі реальності. Г. Башляр висунув думку про те, що ми можемо простежити динаміку художнього образу, оскільки він за своєю суттю є мінливим. Для того щоб учню-читачу вдалося осягнути образ, йому у першу чергу слід сприйняти "його своєрідну реальність" [2, с. 12]. Г. Башляр зазначає, що зародження образу вимагає багато зусиль від особистості. Для того щоб його створити, украй важливо, щоб якась зі стихій віддала йому свою енергію та закони для створення певного літературного твору: "… щоб мрії не виявилися всього лише пустою тратою швидкоплинних годин, необхідно, щоб уява знайшла свою матерію, щоб якась із матеріальних стихій віддала притаманні їй закони, характерну для неї субстанцію та поетику" [2, с. 20].

Філософ пропонує аналізувати літературні твори на основі вчення про існування чотирьох природних стихій: води, повітря, вогню та землі. Дослідник у книзі "Митець на службі в стихій" наголошував на важливості їх впливу на творчий потенціал особистості: "Стихії – вогонь, повітря, земля, вода, які вже здавна допома-

гали уявити філософам досконалість світобудови, залишаються й першоосновами художньої творчості" [1, с. 200].

Він вважає, що ці природні стихії виявляють себе через певний набір якостей, характеристик та станів. Філософ був переконаний у тому, що певна сила природи підпорядковує собі хід думок, уяву, фантазію, переконання, погляди, почуття та ідеали людини впродовж всього періоду її існування. Як результат, кожна стихія формує свою власну систему поетики, жанр та має своїх послідовників і цінувальників. На думку дослідника, кожна з сил природи має своїх представників серед письменників та здійснює на них дуже сильний вплив, обумовлюючи підбір форми, сюжету, художніх засобів та стилю. Найяскравішим виразником стихії вогню є Е. Т. А. Гофман, стихії води – Е. По, повітря – Ф. Ніцше.

Г. Башляр переконаний у тому, що письменник систематизує свої фантазії та мрії, які складають основу для літературного твору, та приєднує їх до певної культурної традиції, у такий спосіб оновлюючи та змінюючи її, тобто "… поет упорядковує свої враження, подумки зв'язуючи їх із якоюсь традицією" [2, с. 40]. Таким чином, можна зробити висновок про те, що письменник як представник певної соціальної групи чи народу відображає сюжети та образи, що продукуються підсвідомим та позначені впливом архетипів. Оскільки художній текст є формою передачі авторської свідомості, тобто в слові автор виражає свою художню волю та суб'єктивне бачення, розуміння та тлумачення складного світу, то можна простежити, якого значення та видозмін набувають образи природних стихій у певного письменника.

Кожна з чотирьох стихій набуває різноманітних характеристик у системі Г. Башляра. Так, вогонь буває нестримний, непокірний; вимушений або необхідний; приборканий та підкорений; молодий та той, який помирає; зовнішній та внутрішній; негорючий та чистий. З допомогою образу вогню реалізується чоловіче начало.

Г. Башляр зазначає, що вода представляє жіноче начало, вона є більш постійною та стійкою, ніж вогонь, і символізує приховані сили особистості. Ця стихія, на думку філософа, буває прозорою, весняною, чистою, глибокою, неприборканою або сонною, мертвою, глибокою, брудною та німою. Г. Башляр зазначає перевагу прісної / джерельної води над солоною (океанічною чи морською). Первинність міфологічного образу пов'язується філософом із прісною водою, адже вона сприймається людиною безпосередньо, на тактильному та емоційному рівнях, а сіль, яка знаходиться в морських та океанічних водах, стає великою перепоною для зародження мрій, фантазій та снів. На відміну від "міфології морської води" [2, с. 213], яка має локальну сферу поширення, архетипність прісної води характеризується великою масштабністю розповсюдження. Море сприймається не завдяки особистому досвіду, а через розповіді, казки та вигадки подорожніх. Звідси Г. Башляр робить висновок про те, що "…воно є чимось вигаданим" [2, с. 214], стає символом первинної матерії, джерелом життя.

Стихія повітря реалізується через політ, крило, падіння, небо, туман, хмари, вітер чи повітряне дерево. Земля втілюється через образи скелі, лабіринту, кореня, змії, лози, мінералів, твердих металів, кристалів, тіста, бруду чи просто через стан тяжкості. Залежно від ситуації та контексту кожна із цих сил природи має в собі амбівалентний характер і втілює як позитивні, так і негативні якості. Для прикладу: вода символізує народження, але занурення в неї розцінюється як завершення життєвого шляху. Вогонь асоціюється з очищенням, але також пов'язаний із полум'ям пекла. Земля, з одного боку, втілює в собі риси плодючості та покірності, а в іншій ситуації вона постає ворожою та вимагає підкорення, затрати великих зусиль.

У книзі "Фантазії про повітря" Г. Башляр досліджує проблему динамізму та руху образу певної природної стихії і доходить висновку про те, що рух виникає тільки тоді, коли особистість пропускає об'єкти реальної дійсності крізь власні емоційні та чуттєві центри. Для того щоб зображений сюжет, образ чи пейзаж були реальними та непідробними, вони мають бути пережиті, вистраждані особистістю на власному досвіді. За інших умов це просто порожня форма без змісту. Філософ переконаний у тому, що "субстанція буде існувати лише тоді, коли є рух" [3, с. 24].

Н. Фрай виокремлює три типи класифікації міфів та архетипів:

- ***Невитіснений міф***, який відображає існування двох протилежних світів – богів та демонів. Він асоціюються з небом і пеклом, тобто добром і злом.
- ***Романтична тенденція***, яка тісно пов'язана з власним досвідом особистості, і міф у ній виявляється не безпосередньо, а опосередковано.
- ***Реалістична тенденція***, у якій основна увага акцентується на змісті, а не на формі сюжету. Зразком реалістичної тенденції є іронічна література, якій притаманний міфологічний характер, і у ній знаходить своє відображення демонічний світ.

Філософ пропонує принцип архетипних метафор, для якого притаманна універсальність та ідентичність. Усі архетипи він розподіляє на основі запропонованої схеми:

- світ божеств, тобто місце існування богів;
- світ людей, тобто "спільнота людей" [1, с. 118];
- світ тварин;
- світ рослин;
- світ неорганічних предметів та речовин: будинки, камінь, святиня і т. д.

Отже, доцільно зробити висновок про те, що методика вивчення образів природних стихій на основі архетипного аналізу дасть можливість розробити продуктивні методи, форми та види діяльності під час опрацювання художнього твору. Письменник, успадкувавши універсальні архетипні образи, будує на їх основі свою власну реальність, нашаровуючи на них нові уявлення, значення, реалії чи погляди. На думку Г. Башляра, читач також бере активну участь у процесі формування та створення тексту. Він не лише сприймає поверховий оповідний пласт тексту, але й намагається розшифрувати приховані, потаємні шари, цим самим робить спробу осягнути особистість митця та його внутрішній світ. Залежно від стилю, жанру, епохи, особистості письменника образи природних стихій набувають нових забарвлень та відтінків, виявляючи процес змін та розвитку.

Застосування методики вивчення творів образів природних стихій на основі архетипного аналізу дасть можливість учню стати активним учасником процесу творення тексту, розкриє його внутрішній потенціал, навчить акцентувати увагу на деталях та цілісно сприймати текст, пов'язуючи всі його рівні в одне єдине та неподільне ціле.

Література

1. Антологія світової літературно-критичної думки XX століття / за ред. М.Зубрицької. Львів: Літопис, 1996. 634 с.

2. Башляр Г. Вода и грезы / пер. с франц. Б. М. Скуратова. Москва: Изд-во гуманитарной литературы, 1998. 268 с.

3. Башляр Г. Грезы о воздухе. Опыт о воображении движения / пер. с франц. Б. М. Скуратова. Москва: Изд-во гуманитарной литературы, 1999. 344 с.

4. Башляр Г. Земля и грезы о воле / пер. с франц. Б. М. Скуратова. Москва: Изд-во гуманитарной литературы, 2000. 384 с.

5. Башляр Г. Психоанализ огня / пер. с франц. Б.М. Скуратова. Москва: Прогресс, 1993. 176 с.

6. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции. Москва: Азбука-классика, 2007. 240 с.

7. Юнг К. Г. Архетипы и символы. Москва: Ренессанс, 1991. 343 с.

8. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. Киев: Государственная библиотека Украины для юношества, 1996. 384 с.

9. Юнг К. Г., М.-Л. фон Франц, Якоби И. Человек и его символы. Москва: Медков С. Б. , "Серебряные нити", 2006. 352 с.

References

1. Antolohiia svitovoi literaturno-krytychnoi dumky XX stolittia / za red. M. Zubrytskoi. Lviv: Litopys. 1996. 634 c.

2. Bachelard G. L'eau et les rêves / Per. s frants. B.M. Skuratova. Moskva: Izdatelstvo humanytarnoi literatury, 1998. 268 s.

3. Bachelard G. Hrezy o vozdukhe. Opyt o voobrazhenii dvizheniia / per. s frants. B. M. Skuratova. Moskva: Izdatelstvo humanytarnoi literatury, 1999. 344 s.

4. Bachelard G. *La terre et les rêveries de la volonté* / per. s frants. B. M. Skuratova. Moskva: Izdatelstvo humanytarnoi literatury, 2000. 384 s.

5. Bachelard G. *La psychanalyse du feu* / per. s frants. B. M. Skuratova. Moskva: Prohress, 1993. 176 s.

6. Jung C. G. Analiticheskaia psikholohiia. Tavistokskie lektsii. Moskva: Azbuka-klassika, 2007. 240 c.

7. Jung C. G. Arkhetypy i simvoly. Moskva: Renessans, 1991. 343 s.

8. Jung C. G. Dusha i mif: shest arkhetipov. Kyiv: Hosudarstvennaia biblioteka Ukrainy dlia yunoshestva, 1996. 384 s.

9. Jung C. G. Chelovek i ieho simvoly / C. G. Jung, M.-L. fon Franz, I. Iakobi. Moskva: Medkov S. B. , "Serebrianye niti", 2006. 352 s.

Орищенко И. Н.
аспирантка кафедры методики преподавания украинского языка и литературы
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Архетипический анализ – теоретическая основа школьного изучения образов природных стихий в литературном произведении

Статья посвящена проблеме идентификации понятия "архетипа" и его составляющих. В статье исследованы классификации архетипов, предложенные К. Г. Юнгом, Г. Башляр и Н. Фраем, определено место образов природных стихий в них и выявлены особенности художественного воплощения образов сил природы в литературных произведениях и их влияние на общую структуру текста.

Ключевые слова: архетипний анализ, архетипы: Анима / Анимус, Тень, Мудрый старик, Великая Мать, Персона, Самость, Божественный Ребенок, образы природных стихий, земля, воздух, вода, огонь.

Oryshchenko I. M.
Postgraduate student, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Archetypal Analysis as a Theoretical Basis for Studying Images of Natural Elements in Literature

The development of the Teaching Methodology of Ukrainian Literature as a pedagogical discipline is only possible due to the emergence of new the approaches, methods and strategies which help to make a lesson fascinating and thought-provoking. One must remark the method of students' work with text which can help children to experience all the depth and vibrancy of the writer's inner world. The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to single out different types of archetypes.

As the title implies, this article provides a study of the use of images of natural elements in the teaching methodology Ukrainian Literature. A mention should be made about archetypal analysis of a literary text, for the proposed method possesses considerable potential. The article focuses upon the identification of the concept "archetype" and its components. It gives a detailed analysis of the classification of archetypes proposed by K. G. Jung, G. Bachelard and *N. Fray, contains the data on the place of images of natural elements in them. The study yields valuable information on ways of artistic embodiment of images of natural elements in literary works. It should be emphasized that the images of natural elements are not only a background for the narration, but they also influence the general structure of the text.*

Key words: archetypal analysis, archetypes: Anima / Animus, Shadow, Wise Old Man, The Great Mother, Persona, The Self, The Divine Child, images of natural elements, earth, air, water, fire

УДК 378:81’271
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-108-112

Пугач В. М.
кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ПАРАДОКСИ СТУДЕНТСЬКОГО СЛОВОВЖИВАННЯ, АБО У МОЄЇ БАБУСІ ДУЖЕ НАГЛИЙ КІТ

Мовленнєво-комунікативні девіації студентських повідомлень слід розглядати в комплексі з соціокультурними девіаціями. Так розширюються межі традиційної класифікації лексико-семантичних помилок. До них належать вживання лексем без соціального табу, порушення законів дистрибуції лексем через незнання семантики, хибне оказіональне слововживання; порушення логічності структури асоціативних уявлень; порушення законів семантико-синтаксичної валентності, незнання семантики слів, плеонастичні структури, тавтологічні структури, недоречне вживання паронімів, незнання семантики застарілої лексики, хибна міжмовна омонімія, неправильне трактування семантики фразеологізмів, уживання територіальних діалектизмів. Соціокультурними характеристиками є оксиморонне тлумачення слів у контексті; криміналізація, жаргонізація студентського мовлення, штучність речень на сільську тематику, ментальність консюмериста. Ментальність учорашнього школяра відображає стан сучасного українського громадянського суспільства. Воно перебуває в процесі становлення, є дифузним, незрілим у багатьох сферах. Фрагментарність знань зумовлює мовленнєво-комунікативні девіації, функційну неграмотність. Студентське слововживання набуває ознак парадоксальності та оказіональності.

Цілеспрямована методична робота з кожним студентом є способом подолання мовленнєвих девіацій. Ефективними є формування ціннісних орієнтирів, конструювання логічних висловлень, робота зі словниками різних типів і видів, збагачення активного індивідуального словникового запасу, самоконтроль мовленнєвої поведінки, глибинне прочитання художніх текстів, вивчення віршів напам’ять, увага до кожного нового для студента слова. Необхідною умовою подолання мовленнєво-культурних девіацій є державний статус української мови, руйнування міфу про українську мову як про архаїчну чи сільську.

Ключові слова: лексико-семантична помилка, мовленнєво-комунікативна девіація, соціокультурна девіація, парадоксальність слововживання.

У чинних "Навчальних програмах з української мови для 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень" (зі змінами, затвердженими наказом МОН від 14.07.2016 за № 826) у письмових учнівських висловленнях рекомендовано поряд із блоком орфографічних та пунктуаційних помилок ураховувати лексичні, граматичні та стилістичні [6, с. 26] як складники комунікативно-мовленнєвої компетентності особистості.

Види лексичних помилок у методичній літературі до шкільного курсу, як правило, суттєво не різняться: це стилістично немотивована тавтологія; стилістично немотивований плеоназм; уживання слів у невластивому значенні; порушення сполучуваності слів, зумовлене інтерференцією; немотивовані діалектизми, полонізми, росіянізми; уживання слів, не властивих зображуваній епосі; некоректне вживання фразеологізмів [1; 4].

Видається, що реалізовані шляхом засвоєння чинних шкільних програм "комунікативна, мовна, мовленнєва, предметна, прагматична, соціокультурна компетентності учнів на основі свідомого опанування мовної й мовленнєвої теорії" мають гарантувати вищій школі вступ студентів-першокурсників із досконало сформованими компетентностями – здатністю сприймати та продукувати

мовленнєво-комунікативні одиниці. Ці сподівання не справджуються, напевно, через комплекс різнопланових чинників, що зумовлюють формування мовленнєво-комунікативних девіацій. Це, зокрема, наслідок дії локальних настанов: метою шкільної освіти є успішне складання ЗНО; виконуй тести швидко, обираючи однослівні відповіді та позначаючи їх хрестиками (за винятком завдання на побудову висловлення).

Зайвими стають формулювання відповідей повними реченнями, зникає потреба у вияві індивідуальності, власного сприйняття та трактування явища чи поняття, усвідомлення морально-ціннісних орієнтирів, без чого неможлива повноцінна гуманітарна освіта. Ця ситуація аналогічна з уроками літератури: "Учень, котрий був зорієнтований на успішне складання ЗНО, ледь встигав запам'ятовувати і якось розрізняти лише імена, дати та деякі теоретико-літературні поняття. На якесь більш-менш поглиблене знайомство з текстом просто не вистачає часу; … досі існуюча практика шкільного викладання літератури була запрограмована існуючими програмами шкільних курсів літератури на такий швидкісний темп, що письменницькі імена та твори змінювали одне одного з калейдоскопічною швидкістю; на розгляд окремого твору на уроці учитель має змогу виділити якийсь мінімум часу, він почувається як робітник на конвеєрному потоці" [3].

Напевно, від такої кліповості свідомості та властивої тестам мозаїчності замість питомого цілісного світоглядного мовного коду формуються когнітивні ухиляння від комунікації або конструювання хибних чи усічених синтагматичних структур.

Мовознавці вищої школи філологічних факультетів, на нашу думку, не надають достатньої уваги аналізові лексично-семантичних помилок, окрім курсу "Типологія помилок" для студентів фаху "Видавнича справа та редагування", де види мовних девіацій (лексичних анормативів) розглядають у межах навчальної дисципліни: лексичні помилки – "семантично модифіковані лексеми; плеоназми; нерозрізнення паронімів, сплутуванням семантики міжмовних омонімів; інтерфереми і росіянізми, фразеологічні помилки" [2]; це плеонастичні структури; сплутування семантики паронімів; уплив міжмовної омонімії; суржикове утворення [5].

На заняттях із СУЛМ (курс "Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія") протягом 2007–2017 рр. студенти І курсу філологічного факультету НДУ імені Миколи Гоголя, розкриваючи потенціал семантики повнозначних лексем у синтагматичному оточенні, конструювали письмові повідомлення, у яких намагалися реалізувати власні мовленнєво-комунікативні інтенції. Студенти складали речення зі словами в переносному значенні, виявляли специфічне вживання лексем та фразеологічних одиниць в українській мові тощо.

Зупинімося на мовленнєво-комунікативних лексико-семантичних девіаціях студентських робіт (орфографію студентських повідомлень зберігаємо. – В. Пугач), ставлячи за мету розширення меж традиційної класифікації лексико-семантичних помилок у контексті виявлення соціокультурних девіацій.

І. Лексико-семантичні девіації

1. Актуалізація лексем без соціального табу: *Перший секс. Мій любий зараз у в'язниці. У них у кімнаті вирувала атмосфера кохання. Мій любий завжди приїжджає під вечір.*

2. Порушення законів дистрибуції лексем через незнання семантики, наслідком чого є хибне оказіональне слововживання: *У Дмитра був далекий погляд на красиву дівчину. Поважна пава ішла в гуртожиток. Опасистий – це боязкий. Треба зашкодити хворобі.*

3. Порушення логічності структури асоціативних уявлень: *У тебе густина волосся, як у лісі. Я зробила йому дотепне зауваження. Свіжий хлібець дратівливо лоскотав своїм ароматом допитливу натуру Бровка. В окропі спливають вчорашні пельмені.*

4. Порушення законів семантико-синтаксичної валентності, структури синтагматичного оточення: *Мій дідусь зовсім уже понурий через свій вік. Ми розсварилися вщент. Була пізня осінь, та він не переставав косити отаву. Пильним поглядом вартував собака на сторожа. Університет – це колодязь знань. Кожного дня я*

занурююсь у криницю знань. Згодом новий рік. Хмара пісень. Я ходила в лікарню і вирвала свій останній зуб. Мені уночі являється собака. Не раз іще повертатимусь до університету, щоб отримати насолоду від палких обіймів рідних стін.

5. Незнання семантики слів, зсув семантичного трактування: *Уродини картоплі порадували господаря. Недалека людина – розумна, обізнана або родич. Гаряча точка – найбільш популярне місце. Саркофаг знань.*

6. Плеонастичні структури: *Атмосфера повітря була досить чистою. Сумні випускники зі сльозами на очах дивилися на стіни своєї рідної школи. Рибалки діляться досвідом один з одним. Чую запашний аромат польових квітів.*

7. Тавтологічні структури: *Батьки подарують їй подарунок.*

8. Помилкове вживання паронімів: *Фірма мала високий пріоритет. Потрібно доброзичливо ставитись до оточених. Крисастий чоловік стояв переді мною. Михайло поцупив на грядці в сусідки окріп. Теплий літній вітерець розвіював моє волосся.*

9. Незнання семантики застарілої лексики, зокрема етнографізмів: *Він, ніби той півень, ходив у яскравій плахті. Швець шиє штори та інші предмети інтер'єру.*

10. Хибна міжмовна омонімія: *У моєї бабусі дуже наглий кіт. Рибалка спіймав дві щуки на рибалці. Будівельники встановили купол на баню. Його рожа була дуже здивована. Яка гарна квітка! В неї рожа така насичено червона! Рожа квітки була неймовірно красивою. Винний Петрик прийшов з наглим виглядом, похиливши голову. Маленькі діти дуже наглі. Наглий студент пішов з пари. У дідуся є маленька слабкість: він дуже любить рибалку. Краватка підходила до рубашки. Лихий кінь пронісся повз мене. Я сьогодні дуже устала та хочу спати. Калитка була відчинена, і всі звірі повибігали.*

11. Неправильне трактування семантики фразеологізмів: *як печериця – спокійний, як вода змила – чисто, байдики бити – стріляти, як у воду впав – легко, руки гріти – добре влаштуватися, стріляна птиця – кульгава людина, позичити в сірка очей – бути пильним.* Трапляється когнітивно та аксіологічно недоцільне вживання фразеологізмів у контексті: *Моя найкраща подруга довела мене до сказу. Мати скалила зуби на сина за погані оцінки. Я так багато зробила справ за цілий день, що в мене вже не варить баня. Незвичайні звуки полонезу зводили мене з розуму.*

12. Уживання територіальних діалектизмів: *Бабуся встрикувала нитку в голку.*

13. Суржикомовність у побутовому спілкуванні: *– Заметy-ка я хату, – подумала я.*

14. Функціонування лексем у збідненому тематично синтагматичному оточенні (побут – навчання…): *В окропі плавала муха. Консервований огірок пішов на користь дідусеві. По деканату пройшли студенти. Деканат видав новий закон. Бібліотека завтра вихідна.*

II. Соціокультурні девіації

1. Постмодерне, оксиморонне трактування слів у контексті: *У маленьких філіжанках із тонкої порцеляни парував сурогат кави. Марії Іванівні надається матеріальна допомога у вигляді путівки навколо світу.*

2. Криміналізація, жаргонізація мовлення, уплив субкультур: *Даю зуб, що це була правда.*

3. Штучність речень на сільську тематику: *Від моєї хати ведуть чотири хідники в поле. Кожного дня після того, як мати будила мене, вона йшла орати землю. З самого ранку невтомні працівники орють землю, намагаються зробити всю роботу за один день. Там пильний Роман пасе вівці. Вони вправно орють землю.*

4. Мислення рекламними слоганами, заяложеними прецедентами: *Кожного року 31 грудня ми з друзями ходимо в баню. Руська баня – це найбільший кайф для чоловічої компанії.*

5. Псевдополітизація мислення: *Депутат запосів на цій території. Він стояв в опозиції. Сьогодні в уряді нікого нема. Уряд гучно розмовляв по телефону.*

6. Ментальність консюмеристів: *Ми провели два корпоративи. На наступний день після випускного діти відправилися в баню, де відпарювалися та приводили своє здоров'я в норму. У подруги цього літа був відпочинок на морі.*

Ментальність учорашнього школяра відображає стан розвитку сучасного українського громадянського суспільства, що перебуває в процесі становлення, його дифузність, незрілість у багатьох сферах. Фрагментарність, кліповість свідомості зумовлює мовленнєво-комунікативні девіації, функційну неграмотність, а студентське слововживання набуває ознак парадоксальності, оказіональності та постмодернізму.

Шляхами подолання девіацій є цілеспрямована методична робота на особистісному рівні: формування ціннісних орієнтирів, конструювання висловлень, робота зі словниками різних типів і видів, збагачення активного індивідуального словникового запасу, самоконтроль мовленнєвої поведінки, глибинне прочитання художніх текстів, вивчання віршів напам'ять, увага до кожного нового для студента слова.

Необхідною умовою подолання мовленнєво-культурних девіацій є державний статус української мови, руйнування міфу про українську мову як про архаїчну чи сільську. Лінгводидактика вищої школи має значний простір та потенціал для реалізації цих та багатьох інших завдань, спрямованих на підвищення кваліфікаційного рівня студентів.

Література

1. Должанська Ю. В. Готуємось до ЗНО з української мови та літератури: про лексичні помилки URL: http://dolzhanska.blogspot.com/p/blog-page_6.html

2. Гавриш М. М. Мовні девіації. Хмельницький національний університет URL: http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k0916&T=intro&st=0&L=1

3. Клочек Г. Компетенції учня та компетенції вчителя: спроба увиразнення (На матеріалі шкільної літературної освіти) URL: http://education-ua.org/ua/articles/817-kompetentsiji-uchnya-ta-kompetentsiji-vchitelya-sproba-uviraznennya-na-materiali-shkilnoji-literaturnoji-osviti

4. Методичні рекомендації щодо розрізнення видів помилок під час перевірки робіт з української мови та літератури / укл. Копія В. В. URL: https://education.-km.ua/uploads/Види помилок.doc

5. Проценко О. В. Типологія помилок. Робоча навчальна програма для студентів спеціальності "Видавнича справа та редагування" / КНУ імені Тараса Шевченка URL: http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Типологія помилок.pdf?id=a43535fd-38b2-4439-89-06-2ccb4771aaf5

6. Українська мова для 10–11 класів. Програма. Академічний рівень URL: https://-mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/ukr-m-ak.pdf. С. 26.

References

1. Dolzhanska Yu. V. Hotuiemos do ZNO z ukrainskoi movy ta literatury: pro leksychni pomylky. URL: http://dolzhanska.blogspot.com/p/blog-page_6.html

2. Havrysh M. M. Movni deviatsii. Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. URL: http://dn.khnu.km.ua/dn/k_default.aspx?M=k0916&T=intro&st=0&L=1

3. Klochek H. Kompetentsii uchnia ta kompetentsii vchytelia: sproba uvyraznennia (Na materiali shkilnoi literaturnoi osvity). URL: http://education-ua.org/ua/articles/817-kompetentsiji-uchnya-ta-kompetentsiji-vchitelya-sproba-uviraznennya-na-materiali-shkilnoji-literaturnoji-osviti

4. Metodychni rekomendatsii shchodo rozriznennia vydiv pomylok pid chas perevirky robit z ukrainskoi movy ta literatury / ukl. Kopiia V. V. URL: https://education.km.ua/-uploads/Vydy pomylok.doc

5. Protsenko O. V. Typolohiia pomylok. Robocha navchalna prohrama dlia studentiv spetsialnosti "Vydavnycha sprava ta redahuvannia". KNU imeni Tarasa Shevchenka. URL: http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Typolohiia pomylok.pdf?id=a43535fd-38b2-4439-8906-2ccb4771aaf5

6. Ukrainska mova dlia 10–11 klasiv. Prohrama. Akademichnyi riven. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/ukr-m-ak.pdf S. 26.

Пугач В. Н.
кандидат филологических наук, доцент кафедры украинского языка Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

**Парадоксы студенческого словоупотреблении,
или у моей бабушки очень наглый кот**

Речевые коммуникативные девиации студенческих сообщений необходимо рассматривать в комплексе с социокультурными девиациями, поскольку таким образом расширяются границы традиционной классификации лексико-семантических ошибок. К ним относят употребление лексем без социального табу, нарушение законов дистрибуции лексем из-за незнания семантики, ложное окказиональное словоупотребление; нарушение логики структуры ассоциативных представлений; нарушение законов семантико-синтаксической валентности, незнание семантики слов, употребление плеонастических и тавтологических структур; неуместное употребление паронимов, незнание семантики устаревшей лексики, ложная межъязыковая омонимия, неправильное толкование семантики фразеологизмов, употребление территориальниых диалектизмов. Социокультурными характеристиками выступают оксюморонное толкование слов в контексте; криминализация, жаргонизация студенческой речи, искусственность предложений на сельскую тематику, менталитет консьюмериста. Менталитет вчерашнего школьника отражает состояние современного украинского гражданского общества. Оно пребывает в процессе становленя и является диффузным, незрелым во многих сферах. Фрагментарность знаний провоцирует речевые коммуникативные девиации, функциональную неграмотность. Студенческое словоупотребление приобретает признаки парадоксальности и окказиональности.

Целенаправленная методическая работа с каждым студентом является способом преодоления речевых девиаций. Эффективными мерами выступают формирование ценностных ориентиров, конструирование логических высказываний, работа со словарями различных типов и видов, обогащение активного индивидуального словарного запаса, самоконтроль речевого поведения, глубинное прочтение художественных текстов, запоминание стихов наизусть, внимание к каждому новому для студента слову. Необходимым условием преодоления речевых коммуникативных девиаций являются государственный статус украинского языка, разрушение мифа об украинском языке как архаическом или деревенском.

Ключевые слова: лексико-семантическая ошибка, речевая коммуникативная девиация, социокультурная девиация, парадоксальность словоупотребления.

Puhach V. M.
Candidate of Philological Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Ukrainian Language, Nizhyn Mykola Gogol State University

Paradoxes of Students' Word Usage; or My Grandma has a Very Gracious Cat

Linguistic and communicative deviations in students' utterances should be studied in conjunction with sociocultural deviations; thus, the limits of the traditional classification of lexical and semantic mistakes expand. They include the usage of lexical units without social taboos, violation of lexical distribution rules through semantic ignorance, false occasional usage of the words; violation of logical structures of associative representations; violation of the syntactic and semantic valence rules, ignorance of the words' semantic features, pleonastic structures, tautology, inappropriate usage of paronyms, lack of knowledge of the obsolete words semantics, wrong inter-lingual homonymy, misinterpretation of semantic idioms, and the usage of local dialecticisms. Sociocultural characteristics are the oxymoron interpretation of the words in the context; resorting to criminal jargon and urban slang in academia, unnatural rural themed discourse, consumerism. Fragmentation of knowledge leads to communicative speech deviations and functional illiteracy. Students' word usage becomes characterized by paradoxicality and occasionalism.

The purposeful methodological work with each student is a way to overcome linguistic deviations. Fostering ethic values, constructing logical statements, work with dictionaries of various types, the enrichment of the individual's active vocabulary, self-control of speech behavior, reading belles-lettres, learning poetry by heart, close attention to every new word learned by the student. A necessary condition for overcoming linguistic cultural deviations is the state status of the Ukrainian language, the destruction of the myth of the Ukrainian language being obsolete or rural.

Key words: lexical semantic mistakes, linguistic and communicative deviation, sociocultural deviation, paradoxical usage of words.

УДК 070.1:821.161.2(477)
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-113-118

Романишина Н. В.
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач, професор кафедри української літератури Рівненського державного гуманітарного університету

АРХІВНИЙ МЕТОД ВИВЧЕННЯ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ ПЕРШОДЖЕРЕЛ (НА ПРИКЛАДІ ЧАСОПИСУ "ВОЛИНЬ")

У статті порушено актуальну проблему взаємодії закладів вищої освіти України та архівів, визначено напрями архівно-педагогічної роботи студентів філологічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету, уточнено особливості використання публікацій у ЗМІ як історичного джерела, запропоновано методику вивчення документів (на прикладі газети "Волинь" (1941–1944)) як фактору професійного становлення і розвитку особистості. Перевагами архівного дослідження для філолога є можливість працювати із раніше невикористовуваною або маловикористовуваною інформацією, виявлення невивчених літературознавчих проблем, нових джерелознавчих праць, доказовість викладу і результатів через опертя на зафіксовані в історичних джерелах факти, спростування або підтвердження раніше обґрунтованих гіпотез, об'єктивна оцінка замовчуваних або спотворюваних історичних подій, розгляд літературної теми крізь призму певної епохи, на міжпредметній основі, розкриття художнього значення певних творів документальної літератури, пізнання й зіставлення минулого та сучасного культурного досвіду свого регіону. Архівний метод включає комплекс послідовних, взаємопов'язаних робіт із зібраними та заархівованими документами, зокрема моделювання уроків інноваційних типів (літературно-історичних досліджень, конференцій, конкурсів тощо), сценаріїв культурно-просвітницьких заходів, екскурсій на базі архівів, створення літературних і журналістських текстів, доповнення змісту історико-літературних курсів регіональним компонентом тощо.
Ключові слова: архівне дослідження, архівна педагогіка, архівно-педагогічна діяльність, регіональний компонент змісту освіти.

Теоретичне усвідомлення й опанування методики пошуку, аналізу, використання у практичній діяльності архівних документів має стати важливою складовою професійної підготовки студентів-філологів, майбутніх учителів української літератури. Навички роботи в архівних, музейних фондах України, з метою відчути та пізнати час, осягнути задокументовані події минулого, їх зв'язок із сучасністю, набувають студенти, які вивчають історичні дисципліни: джерелознавство, архівознавство, музеєзнавство та ін., проходять архівну практику. Однак державна політика, спрямована на демократизацію – розсекречування заборонених, зокрема з ідеологічних міркувань, архівних документів, раніше недоступних дослідникам, упровадження світових стандартів доступу користувачів до потрібної інформації, активне і різноманітне її пропагування архівістами (укладання архівних довідників, публікації джерел, підготовка веб-сайтів архівних установ, документальних експозицій, спільних проектів із державними органами влади, громадськими організаціями, ЗМІ, навчальними закладами, кінотеатрами та ін., проведення на базі архівів просвітницьких, культурних заходів, екскурсій тощо) створює передумови не лише для наукової комунікації фахівців різного профілю, а й для інтеграції архівів у сучасний освітній простір. Унікальні архівні документи, поповнюючи загальнодоступний фонд, стають все більш затребуваними, цікавими для старшокласників, студентів в аспекті тематики, контенту, таким чином архіви долучаються до соціокультурних змін у державі, до реалізації педагогічних завдань освіти, розвитку, виховання. На часі – формування стратегії освітньої діяльності архівів на науковій

основі архівної педагогіки, інтерпретація архівної інформації не лише традиційно з позицій історичної, меморіальної, також культурної, художньої вартості.

Освітні функції архіву є предметом дослідження архівознавства, історичного джерелознавства. Українські вчені (В. Веретенников, І. Войцехівська, І. Матяш, Я. Калакура, С. Павленко та ін.) включають методичний аспект до обсягу цих понять. Науковці М. Анісімов, К. Васильєв, О. Кошелєва, Н. Стеценко, М. Шабаєва та ін. обґрунтовують необхідність виокремлення спеціальної галузі знань про отримані із "педагогічних" творів, документів навчально-виховних установ, навчальних закладів, органів народної освіти тощо історико-педагогічні факти – педагогічне джерелознавство. Водночас, за аналогією до музейної педагогіки, виникає архівна (archival education & pedagogy) як новий напрям вивчення принципів, методів, форм, технологій архівно-освітньої діяльності; профорієнтаційної роботи з учнями, підготовки до свідомого вибору професії архівіста. Ідеї освітньої місії архівів, визначення їх ролі в патріотичному, родинно-ціннісному вихованні, пошуку методів архівної герменевтики, ефективних форм роботи зі школярами та ін. розвивають науковці, практики у сфері музейної діяльності – співробітники архівів: А. Борисов, Н. Глухих, Ю. Гушул, Т. Ланге, О. Медведєва, Т. Рубанова, І. Савицький, Ф. Шерф, Б. Штурм, Ф. Шютц та ін. Серед напрямів взаємодії архівів та навчальних закладів в Україні найменш вивченим є питання, як введенння архівних документів у науковий і навчальний обіг сприятиме підвищенню якості викладання дисциплін гуманітарного блоку, зокрема української літератури.

Мета статті: окреслити напрями архівно-педагогічної роботи студентів філологічних факультетів закладів вищої освіти Рівненщини, доповнити регіональний компонент змісту історико-літературних курсів, запропонувати методику вивчення документів (на прикладі газети "Волинь" (1941–1944)) як джерела професійного становлення і розвитку особистості.

Поняття "архівний метод" включає комплекс послідовних, взаємопов'язаних робіт із зібраними та збереженими (заархівованими) документами, зокрема пошук та виявлення матеріалів потрібної тематики, аналіз, інтерпретацію, критичну оцінку, перевірку, зіставлення, узагальнення. Визначення застосовується для наукових студій, предметом вивчення яких є особисті й ділові листи, звіти, спогади, законопроекти, виступи видатних політичних, громадських діячів, фольклор, газети, журнали, книги, рукописи тощо, котрі не були призначені для дослідницьких цілей, вже стали надбанням історії, охоплюють "часовий період поза сферою інших методів" (М. Семечкин).

Перевагами архівного дослідження для філолога є можливість працювати із раніше невикористовуваною або маловикористовуваною інформацією, виявлення невивчених літературознавчих проблем, нових джерелознавчих праць, доказовість викладу і результатів через опертя на зафіксовані в історичних джерелах факти, спростування або підтвердження раніше обґрунтованих гіпотез, об'єктивна оцінка замовчуваних або спотворюваних історичних подій, розгляд літературної теми крізь призму певної епохи, на міжпредметній основі, розкриття художнього значення певних творів документальної літератури, пізнання й зіставлення минулого та сучасного культурного досвіду свого регіону.

Архівно-педагогічний процес у ЗВО доцільно структурувати відповідно до певних курсів, програм. Наприклад, оскільки газета "Волинь" виходила у Рівному в 1941–1944 роках, біля її витоків стояли відомі письменники Улас Самчук, Олена Теліга, Євген Маланюк, Олег Ольжич, Авенір Коломиєць, друкували свої твори Василь Щурат, Уляна Кравченко, Тодось Осьмачка та ін., навчальний курс "Історія української літератури ХХ ст." доповнюємо не передбаченими або недостатньо висвітленими в його межах темами: "Ідеологічні реалії літературно-мистецького та інформаційного простору періоду Другої світової війни", "Публікації українських письменників у підокупаційній українській пресі Волині", "Літературна просвітня, журналістська, політична діяльність Уласа Самчука в Рівному – столиці райхскомісаріату "Україна", "Значення творів у художньо-публіцистичних жанрах для втілення програмних цілей газети і видавництва "Волинь", "Сатира та гумор на шпальтах часопису", "Різножанрові художні твори професійних письменників та

читачів часопису для волинян", "Матеріали про Тараса Шевченка на сторінках "Волині", "Газета "Волинь" – школа майстерності для письменників-краян", "Роль газети "Волинь" у духовному та культурному житті українців у роки війни та в XXI ст.". Регіональний компонент спрямований на розширення і поглиблення знань із української літератури, літературознавства в нормативних дисциплінах або визначає зміст курсів за вибором ("Літературне краєзнавство", "Архівна педагогіка: теорія, практика", "Методи джерелознавчого дослідження", "Методика роботи із документами"), зокрема для додаткової спеціалізації "редактор" ("Методика медіаосвіти", "Розвиток видавничої справи в екстремальних, нетворчих умовах війни", "Періодичні та книжкові видання видавництва "Волинь" як складне і багатожанрове явище", "Міждисциплінарний та інтерактивний аналіз медіатекстів", "Методика використання преси в освіті і навчанні"), самостійної позааудиторної роботи.

Для здобувачів вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія (Українська мова та література) у Рівненському державному гуманітарному університеті із 2018 року передбачена архівна практика. Базою практики доцільно обрати Державний архів Рівненської області, із документальних ресурсів якого філологів можуть зацікавити жанрові добірки: художня література, публіцистика, мемуаристика, етнографічні, фольклорні, нормативні матеріали, документи навчальних закладів; функціонування відділу використання інформаційних документів ДАРО тощо. У архіві є повний комплект газети "Волинь" за 1941–1944 рр. (233 номери), книжкові видання, "кишенькові книжечки" (роман У. Самчука "Марія", драма "Назар Стодоля" Т. Шевченка, "Новий український колядник (давні колядки і щедрівки та нові патріотичні колядки з додатком святочних побажань)", "Новий Український вертеп (з хати до хати)" Ф. Ремезівського, "Правда про наше минуле", "Пушкін і ми" Р. Бжеського тощо), журнали видавництва "Волинь" ("Орленя" (14 чисел), "Український хлібороб" (10 чисел)), рукописи, листування редакторів, журналістів [4].

Метою звернення студентів-філологів до національних архівних фондів є формування культури використання документальної спадщини, поглиблення знань із української літератури, отримання досвіду осягнення єдиного цілісного змісту низки предметів (літературознавство, методика навчання літератури, історія, архівознавство, історичне джерелознавство, музеєзнавство, журналістика, педагогіка, психологія тощо), усвідомлення потенціалу регіональної складової освіти на базі архівів, музеїв свого краю, активізація пізнавальної діяльності, розвиток творчого мислення, удосконалення професіоналізму, особистісний розвиток.

Завдання роботи у НАФ: ознайомлення з архівною справою, структурою, особливостями функціонування архіву, нормативними документами, якими керуються архівісти ("Про Національний архівний фонд та архівні установи", "Про державну таємницю", "Про інформацію", "Про Національну програму інформатизації" та ін.), діловими контактами між українськими та зарубіжними архівістами; вивчення нових технологій зберігання, застосування архівних фондів, ознайомлення з архівними довідниками, веб-сайтами архівних установ; мотивація навчання, набуття "досвіду радості" через адаптацію діяльності в умовах архіву, емоційність сприймання, відкриття нового, інтерактивні, позааудиторні форми роботи; поповнення суми теоретичних знань із історії України, історичного, літературного краєзнавства, архівної справи, мистецтвознавства, культурології та ін.; визначення перспектив використання архівних документів із науковою, навчальною, культурно-просвітницькою метою, отримання ефектів естетичного, філологічного, "створення суб'єктивного світу людини", за В. Автократовим; усвідомлення впливу архівної роботи на навчально-виховний процес школи і ЗВО; актуалізація особистісно-ціннісного, креативного потенціалу, формування громадянської позиції, культури пам'яті, рефлексивного і діяльнісного ставлення до минулого своєї країни, "малої" батьківщини.

Компетентності студента (предметні), які формуються у процесі роботи в архіві, з архівними матеріалами: здатність виявляти в архівах (музеях) джерела за певною літературною темою, застосовувати зібраний фактологічний матеріал у навчальній, дослідницькій, самостійній професійній діяльності; вміння працювати із рукописами, не опублікованими першоджерелами, джерелами в електронних

архівах, використовуючи літературознавчі та загальнонаукові, історичні, джерелознавчі методи (ретроспективний, хронологічний, синхроністичний, діахронічний, історико-порівняльний, типологічний та ін.), інтерпретуючи дані відповідно до сучасного рівня науки, культури; навички творчої діяльності (підготовка проектів, наприклад, "Основні напрями співпраці архіву і школи у навчанні української літератури", "Творчі біографії знакових представників літературного процесу до і після доступу в архівні "спецхрани", "Я – редактор: систематичні рубрики у газеті", "Зміст і стиль медіатекстів "Волині"; курсові, бакалаврські, магістерські роботи, оригінальні твори в жанрах, представлених у "Волині", зокрема за редагування Уласа Самчука, інформаційно-аналітичних – нарис, замітка, репортаж, інтерв'ю, літературознавча, мистецтвознавча стаття, рецензія, літературних – поезія, новела, оповідання, етюд, гумореска, фейлетон, есе тощо).

Сучасним напрямом архівно-педагогічної роботи є дистанційне навчання, робота з документами на сайтах архівів, у соціальних мережах. Наприклад, на сайті "Архів української періодики. Libraria" [3] розміщені 233 номери "Волині", це доступ до цілого тексту документа, до повноцінного ресурсу, представленого в оригінальній формі (сканована копія кожної сторінки номеру, фрагменти документів – зміст, потрібний текст, ілюстрації: фото, фоторепортажі, карикатури, рубрики-заставки, кліше. Матеріал легко завантажується, читається, що дозволяє залучати до навчання користувачів із обмеженими можливостями, зацікавлювати новими інформаційними технологіями, полегшувати розуміння і сприймання, показуючи "наочність ненаочного" (М. Мамардашвілі). Оскільки пізнавальна потужність архівного методу визначається здатністю представити об'єкт візуально, студентам можна запропонувати візуально, структуровано викласти результати свого наукового пізнання: інтерактивна карта "Сходження У. Самчука до вершин літератури та журналістики" (схема переміщення майбутнього митця Україною, країнами Європи; інформаційні блоки про перші оригінальні твори, переклади, публікації у газетних, журнальних виданнях: "Сурма", "Розбудова нації", "Літературно-науковий вісник", "Вісник", "Наша бесіда", "Самостійна думка", "Дзвони", "Пробоєм", "Українське слово", "Нова свобода" та ін.; із можливістю сервісу переходити до повних текстів), таблиці (систематизовані літературні та публіцистичні твори У. Самчука, зруповані за хронологічним, тематичним, жанровим принципом; підписані повним ім'ям, псевдонімом, криптонімом, не підписані; якнайповніший перелік публікацій у "Волині" та однойменному видавництві; доля особистого архіву У. Самчука), створення системи гіперпосилань на самчукознавчі дослідження українських, зарубіжних літературознавців, істориків, журналістів, письменників; віртуальний альбом світлин, сканованих документів, освітні он-лайн вікторини та ін.

Організація науково-дослідної роботи студентів-філологів передбачає створення умов для написання рефератів, доповідей, письмових завдань дослідницького характеру під час архівної практики, контрольних робіт із елементами проблемного пошуку, методичних розробок із використанням дослідницьких методів, курсових, дипломних робіт тощо на матеріалах архівів. Досягненню репродуктивно-стереотипного, адаптаційного, творчо-рефлексивного (за класифікацією В. Гаврилюк, Л. Гусейнової, Т. Ісламишиної) рівнів самореалізації студентів сприяють опрацювання праць сучасних українських вчених, які саме на архівних джерелах розкривають певні аспекти діяльності видавництва "Волинь", – М. Гона, А. Жив'юка, Ю. Мариненка, І. Павлюка, Р. Радчик, І. Руснак, Я. Поліщука та ін. Орієнтовні теми для досліджень студентів: "Жанрова палітра газети "Волинь", "Літературні сторінки "часопису для Волині", "Образна мова авторів публікацій", "Твори в інформаційно-аналітичних жанрах: статті, репортажі, рецензії, нариси, інтерв'ю, фейлетони, памфлети у "Волині", "Творчі біографії талановитих журналістів, письменників "Волині", "Номери газети "Волинь" та публікації однойменного видавництва у Рівному в роки німецької окупації як джерельна база для аналізу тогочасного художньо-інформаційного простору". Алгоритм: виокремлення сутності проблеми – реалізація творчого потенціалу У. Самчука, своєрідність художнього мислення, індивідуального стилю письменника в аналітичних жанрах; моделювання дослідної ситуації, варіантів та способів її розв'язання, – можна простежити у публікації Н. Буркалець [1]. Для поглибленого і неупередженого вивчення проблеми студентам знадобиться завер-

шений журналістсько-мистецький і джерельний комплекс – книга публіцистики Уласа Самчука "Документ доби: публіцистика Уласа Самчука 1941–1943 років" [3].

Серед форм архівно-педагогічної роботи зі студентами-філологами – оглядові лекції з проблем архівної, музейної педагогіки, історичного джерелознавства, історичного та літературного краєзнавства; історії, теорії, методики медіаосвіти тощо; герменевтичні практикуми – навчання застосовувати неадаптовані архівні документи, із збереженням оригінального правопису, "дешифрувати" їх, реконструювати історико-літературний процес; інтерактивні практичні, семінарські заняття з поглибленим вивченням архівних матеріалів; тематичні екскурсії, виставки архівних фондів, засідання гуртка, студії, наукового товариства, МАН, методичного об'єднання, архівно-педагогічної ради, науково-практичні конференції, історико-літературні ігри, квести, олімпіади, конкурси творів студентів та ін. в архіві. Особливо відзначимо диспути, дискусії, мета яких – формування комунікативної компетентності студентів, розумових і пізнавальних здібностей, наближення до істини через зіставлення протилежних точок зору в культурологічному просторі минулого й сучасності, здатність аргументовано обирати джерела інформації. Діалогічне вивчення публікацій у "Волині" передбачає проблемні ситуації: як пояснити активізацію видавничої діяльності, зокрема на Волині, у несприятливі для творчості роки німецької окупації і війни; чому документи, пов'язані з діяльністю редакції газети, видавництва, більш як на півстоліття були заховані в архівні "спецхрани" з грифом "секретно" і чи справді важливо сучасникам з'ясувати їх вплив на тогочасне громадсько-політичне, суспільно-економічне, духовне, культурне життя українців; повернути імена, творчу спадщину, виявити значущість, повагу до кожного, хто через друковане слово долучився до творення інтелектуальної та духовної атмосфери, ствердження ідеї національного та державного відродження України; чи є відповідальними дослідники (Ю. Мельничук, Ю. Омельчук, М. Раєвський, Д. Цмокаленко та ін.), котрі свідомо фальсифікували факти, навішували ярлики (У. Самчук – "чорнильнй раб Гітлера", "гітлерівський лакуза", "волинський Геббельс", "людомор", "дегенерат від пера", "фашистський борзописець", "Волинь" – "фашистська рептильна", "орган українських націоналістів"), ігноруючи об'єктивний фактологічний аналіз.

Таким чином, сучасний архів переорієнтовує свою діяльність на інтерактивну взаємодію із користувачами, унікальні документи поповнюють загальнодоступний фонд, стають все більш затребуваними, цікавими в аспекті тематики і контенту, зокрема для старшокласників, студентів. Архіви долучаються до соціокультурних змін у державі, до реалізації педагогічних завдань освіти, розвитку, виховання. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі – теоретичне осмислення культурно-освітніх аспектів архівної та музейної комунікації, вивчення і зіставлення українського та зарубіжного досвіду.

Література

1. Буркалець Н. В. Мистецтво Уласа Самчука-публіциста (за матеріалами газети "Волинь"). *Наукові записки ТДПУ імені В. Гнатюка. Літературознавство.* Тернопіль: ТДПУ, 2000. № 1(6). С. 21–27.

2. Документ доби: публіцистика Уласа Самчука 1941–1943 років / упоряд. А. Живвюк. Рівне: ВАТ "Рівненська друкарня", 2008. 456 с.

3. Номери "Волинь". URL: https://libraria.ua/numbers/193/3624/.

4. Повний комплект газети "Волинь" за 1941–1944 роки. *ДАРО України.* Ф. Р-280, Р-33, Р-22.

References

1. Burkalets N. V. Mystetstvo Ulasa Samchuka-publitsysta (za materialamy hazety "Volyn"). *Naukovi zapysky TDPU imeni V. Hnatiuka. Literaturoznavstvo.* Ternopil: TDPU, 2000. № 1(6). S. 21–27.

2. Dokument doby: publitsystyka Ulasa Samchuka 1941–1943 rokiv / uporiad. A.Zhyviuk. Rivne: VAT "Rivnenska drukarnia", 2008. 456 s.

3. Nomery "Volyn". URL: https://libraria.ua/numbers/193/3624/.

4. Povnyi komplekt hazety "Volyn" za 1941–1944 roky. *DARO Ukrainy*. F. R– 280, F. R– 33, F. R– 22.

Романишина Н. В.
доктор педагогических наук, доцент, заведующая, профессор кафедры украинской литературы Ровненского государственного гуманитарного университета

Архивный метод изучения студентам-филологам первоисточник (на примере журнала "Волынь")

В статье рассматривается актуальная проблема взаимодействия высших учебных заведений Украины и архивов, определяются направления архивно-педагогической работы студентов филологического факультета Ривненского государственного гуманитарного университета, особенности использования публикаций в СМИ в качестве исторического первоисточника, предложено методику изучения документов (на примере газеты "Волынь" (1941–1944) как фактор повышения профессионализма и личностного развития.

Ключевые слова: архивное исследование, архивная педагогика, архивно-педагогическая деятельность, региональный компонент содержания образования.

Romanyshyna N. V.
doctor of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Chair of the Department of Ukrainian Literature, Rivne State Humanitarian University

Archival Method for Philology Students' Study of Historical Sources (a Case of "Volyn" Newspaper)

The article deals with the topical issue of interaction between higher educational establishments in Ukraine and archives, determines the directions of archival and pedagogical work of students of the Philological faculty of Rivne State Humanitarian University, specifies the use of publications in the media as a historical source, suggests a methodology for studying documents (on the example of the newspaper Volyn (1941–1944) as a factor of increasing professionalism and personal development. The advantages of archival research for a philologist lie in the ability to work with previously unused or less used information, the discovery of unexplored literary problems, new source studies, possibility to prove and present the results through the support of facts recorded in historical sources, refutation or confirmation of previously substantiated hypotheses, objective assessment of the silenced or distorted historical events, consideration of a literary theme through the prism of a certain era, on an interdisciplinary basis, the disclosure of artistic value of certain non-fiction texts, learning and comparison of past and present cultural experience of the region. The archival method includes a set of consistent, interrelated works with collected and archived documents, in particular modeling of lessons of innovative types (literary historical studies, conferences, contests, etc.), scenarios of cultural and educational events, excursions to archives, creation of literary and journalistic texts, supplementing the content of historical and literary courses with a regional component, etc.

Key words: archival research, archival pedagogy, archival pedagogical activity, regional component of the content of education.

УДК 372.8:811.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-119-123

Рудик Л. В.
учитель української мови і літератури вищої кваліфікаційної категорії опорного закладу загальної середньої освіти "Монастирищенська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 5" Монастирищенської районної ради Черкаської області

РОБОТА НАД ТЕКСТОМ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано ефективність використання текстів у процесі вивчення діалогічного мовлення. На основі аналізу наукових праць лінгводидактів, вивчення досвіду вчених-словесників зроблено висновки, що робота з текстом розвиває вміння учнів використовувати теоретичні знання в практичній площині, а також є передумовою для формування мовленнєвої діяльності учнів, сприяє здійсненню лінгвістичних досліджень на основі розвитку діалогічного мовлення; зроблено висновок, що першим етапом формування навичок діалогічного мовлення є усунення труднощів, пов'язаних із розвитком фонетичних, граматичних та лексичних навичок. Розкривається поняття компетентності в діалогічному мовленні та її структури. Визначено термін "діалогічне мовлення" – як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування, що відбувається межах мовленнєвого акту. Пропонуються складники компетентності в діалогічному мовленні – знання, навички й уміння, які дають змогу реалізовувати усну мовленнєву комунікацію у діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативного завдання. Аналізуються комунікативні, психологічні та мовні особливості діалогічного мовлення. Розглянуто особливості діалогічного мовлення учнів, комунікативні функції, вмотивованість, зверненість, ситуативність, емоційна забарвленість та спонтанність. Сформульовані основні показники вести діалог: уміння починати діалог, швидке реагування на репліку співрозмовника; підтримання розмови; стимулювання співрозмовника до розмови, виражаючи свою зацікавленість, продукування діалогів різних видів. На думку автора, продуктивне формування діалогічного мовлення на основі текстотворчих умінь має позитивно позначитись на результаті власної текстотворчої діяльності учнів на уроках української мови.
Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, розвиток діалогічного мовлення, компетентність в діалогічному мовленні, особливості діалогу як форми спілкування, діалогічне навчання, текст, навчальний текст.

Постановка проблеми. Осмислення проблеми шкільної мовної освіти та шляхів реалізації її завдань сприяє підвищенню теоретичного і практичного рівнів навчання української мови. Усі сфери суспільного життя потребують нині досвідчених, компетентних комунікантів, спроможних вести конструктивний діалог, вирішувати важливі проблеми засобами спілкування. Формувати активну мовну особистість, що досконало володіє мінімальним обсягом теорії комунікації, літературною мовою, творчо нею поглуговується як органічним засобом самоствердження, самовираження й взаємодії покликана вся система освіти, і передусім шкільна, що повинна закладати підвалини для формування учня як мовця, співрозмовника. Мовленнєва компетентність як складник і важлива передумова комунікативної ґрунтується на системних знаннях з рідної мови і мовлення, засвоєних у школі, відповідних уміннях і навичках, загальнокультурному розвиткові учнів – моральному, естетичному, світоглядному тощо.

Основним завданням учителя-словесника є вироблення у школярів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях, під час сприймання, відтворення і продукування висловлювань, однаково

розвивати усі види мовленнєвої діяльності, акцентувати увагу на розвиткові діалогічного мовлення.

З огляду на умови компетентнісного підходу до навчання діалогізація навчального процесу найбільш актуальна нині, оскільки вона повною мірою відображає природу дидактичної взаємодії, сприяє створенню оптимальних умов для діалогічного спілкування в системі стосунків "учитель – учні" на уроках української мови.

Сучасний учитель, навчаючи мови, повинен не лише передати знання про мову як систему, а передусім навчити використовувати ці знання у процесі спілкування, тобто навчити продукувати різні тексти, водночас сформувати ті життєво необхідні компетентності, що підготують учня до повноцінного, комфортного й успішного входження у соціум і адаптації в ньому.

Інформаційну змістовність на уроці забезпечує текст. Однак цим його функції не обмежуються. Однією з особливостей української мови як навчального предмета є те, що не лише процес навчання, але і його результат тісно пов'язаний із текстом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання української мови на текстовій основі було об'єктом вивчення вчених-лінгводидактів (З. Бакум, О. Біляєва, Л. Бондарчук, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, В. Мельничайко, Г. Онуфрієнко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.). Дослідженням тексту, його закономірностей та особливостей займалися М. М. Бахтін, Р. А. Будагов, Л. А. Булаховський, Г. О. Винокур, І. І. Ковалик, Л. М. Лосева, Л. І. Мацько, О. М. Пешковський, М. Я. Плющ, В. В. Різін, Л. В. Щерба та ін. Науковці розробили систему дидактичних завдань на текстовій основі, визначили лінгводидактичний потенціал засобів навчання у процесі роботи з текстом (О. Біляєв, Р. Будагов, Л. Булаховський, О. Гойхман, І. Зимня, І. Ковалик, Т. Ладиженська, О. Лурія, М. Стельмах та ін.)

Мета статті – визначити ефективність роботи з текстом у процесі розвитку діалогічного мовлення на уроках української мови.

Виклад основного матеріалу. У контексті особливої актуальності, на наш погляд, набуває навчання української мови, зокрема формування діалогічного мовлення на текстовій основі, адже саме "текст дає можливість побачити функції того чи того мовного явища, допомагає проводити дослідницькі завдання, сприяє розвиткові творчого мислення [7, с. 26].

І. Ковалик визначає текст як "писемний чи усний потік, що являє собою сукупність послідовних звукових, графемних елементів у синтаксичних структурах (реченнях), які виражають комплекс пов'язаних між собою суджень". М. Пентилюк називає текст "завершеним мовним цілим, основне завдання якого визначається певною метою мовленнєвої діяльності" [6].

Як переконує досвід учителів-практиків, робота над текстом у процесі розвитку діалогічного мовлення здійснюється систематично, що сприяє умінню сприймати, розуміти почуте або прочитане, викладати його зміст, точно формулювати думку, висловлювати її в усній чи писемній формі.

Одним із найпоширеніших є визначення "текст" (від. лат.textum – тканина, зв'язок, побудова) – це об'єднана змістовим зв'язком послідовність мовних одиниць, основними властивостями якої є зв'язність і цілісність [8, с. 56].

У сучасній науковій і науково-методичній літературі текст розглядається як багаторівневе утворення, у якому вирізняють такі компоненти:

- мотиваційний рівень і рівень комунікативного наміру;
- предметно-денотативний рівень;
- змістовий рівень або рівень змістового наповнення, предикативних зв'язків та їх логічної організації у процесі осмислення;
- мовний рівень;
- мовленнєвий рівень;
- монаційний план для усного тексту, який озвучується [1, с. 32].

Метою розвитку діалогічного мовлення учнів передусім є:

- залучення учнів не просто до систематизованих результатів людського пізнання, а й до процесу цього пізнання, який розгортається як неперервний діалог;
- цілковита повага партнерів, які ведуть діалог, один до одного, визнання ними того, що істина не дається готовою і що кожний може і здатний зробити внесок в її

осягнення, що шлях до неї може лежати через суперечливість поглядів, через зіставлення позицій партнерів;

- формування з огляду на це потреби не просто у співрозмовнику, а в опоненті, який потрібний суб'єктові через свою відмінність від нього.

Щоб оволодіти діалогічним мовленням, не досить навчитися запитувати й відповідати, для цього потрібні специфічні вміння. Кожен із співрозмовників повинен володіти достатнім запасом функціонально різноманітних реплік, які уможливлюють здатність вступати у діалог, згортати його і поновлювати, проводити свою стратегічну лінію у спілкуванні; враховувати зміни у складі учасників розмови; прогнозувати поведінку партнерів залежно від зміни ситуації.

Серед прагматичних компонентів змісту тексту першим виділяють постулат інформативності. І. Р. Гальперін, визначаючи інформаційну ознаку як найважливішу, виділяє три типи інформації у змісті тексту: змістово-фактуальну, змістово-концептуальну, змістово-підтекстову [4, с. 127].

На думку І. Гальперіна, змістовно-фактуальна інформація містить повідомлення про факти, події, процеси, які відбуваються, відбувалися чи будуть відбуватися у світі реальному чи вигаданому, причому одиниці мови, якими виражається фактуальна інформація, зазвичай використовується у їхніх прямих, предметно-логічних, словникових значеннях [4, с. 45]. Змістово-концептуальна інформація повідомляє читачеві "індивідуально-авторське розуміння відношень між явищами, що описані засобами змістово-фактуальної інформації, розуміння їхніх причинно-наслідкових зв'язків, їхнього значення в соціальному, економічному, культурному житті, духовному житті особистості.

Змістово-підтекстова інформація не виражена вербально, тобто "становить собою приховану інформацію, яка добувається із змістово-фактуальної інформації завдяки здатності одиниць мови породжувати асоціативні й конотативні значення, а також завдяки здатності речення всередині надфразової єдності прирощувати смисл" [4, с. 124–125].

Цілісність тексту визначається єдністю таких цілісностей, як змістова – єдність теми і змісту, комунікативна – єдність мети та намірів комунікації і структурно-граматична – єдність мовленнєвих стилів, типів і жанрів. Цілісність є результатом процесу розуміння тексту, процесу переходу від зовнішньої його форми до змісту. О. Леонтьєв дав ґрунтовне пояснення цілісності тексту і стверджує, що "цілісний текст можна визначити як такий текст, який при переході від однієї послідовної сходинки змістової компресії до іншої, більш глибокої, зберігає для того, хто сприймає, змістову тотожність, позбавляючись лише маргінальних елементів. Інакше кажучи, тільки той текст по-справжньому осмислений, основний зміст якого можна висловити в будь-якій смисловій формі".

Лінійність тексту впорядковує й організовує мовні одиниці в певну послідовність, спрямовує виклад думки у певному напрямку.

Завершеність тексту, з точки зору сучасної комунікативної лінгвістики, характерна тільки конкретним текстам з певними визначеними межами. Формуючи комунікативні вміння, пов'язані із завершеністю тексту, варто націлювати учнів на закінченість висловленої думки, розкриття теми, доведення й аргументування власних висновків тощо.

Перспективу подальшого дослідження порушеної проблеми вбачаємо в доборі текстів з різним характером вираження інформації та створення системи завдань, спрямованих на розвиток діалогічного мовлення на уроках української мови.

Література

1. Баранник Д. Х. Текст. *Українська мова:* енциклопедія. Київ, 2000.

2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: ВЦ Академія, 2009. 76 с.

3. Галаєвська Л. Функції діалогічного мовлення учнів 5–7 класів на уроках і в позаурочний час. *Українська мова і література в школі.* №5. С. 45–48.

4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистических исследований. Москва, 1981. 138 с.

5. Мацько Л., Ковалик І., Плющ М. Методика лінгвістичного аналізу тексту. Київ: Вища школа, 1984. 434 с.

6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підручник для студентів-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2000.

7. Мельничайко В. Лінгвістичний аналіз художнього тексту: завдання і методи. *Теорія і практика лінгвістичного аналізу тексту.* Тернопіль: Лілея, 1997. С. 25–58.

8. Кудрявцева Т. С. Функционирование текста в учебном процессе. *Текст как объект лингвистического анализа и перевода:* сборник статей. Москва, 1984. 184 с.

References

1. Barannyk D. Kh. Tekst. *Ukrainska mova:* Entsyklopediia. Kyiv, 2000.

2. Batsevych F. Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk. Kyiv: VTs Akademiia, 009. 76 s.

3. Halaievska L. Funktsii dialohichnoho movlennia uchniv 5–7 na urokakh i v poza-urochnyi chas. *Ukrainska mova i literatura v shkoli.* №5. S. 45–48.

4. Halpierin I. R. Tekst kak obiekt linhvisticheskikh issledovanii. Moskva,1981. 138 s.

5. Matsko L., Kovalyk I., Pliushch M. Metodyka linhvistychnoho analizu tekstu. Kyiv: Vyshcha shkola, 1984. 434 s.

6. Metodyka navchannia ridnoimovy v serednikh navchalnykh zakladakh / za red. M. I. Pentyliuk: pidruchnyk dlia studentiv-filolohiv. Kyiv: Lenvit, 2000.

7. Melnychaiko V. Linhvistychnyi analiz khudozhnoho tekstu: zavdannia i metody. *Teoriia i praktyka linhvistychnoho analizu tekstu.* Ternopil: Lileia, 1997. S. 25–58.

8. Kudriavtseva T. S. Funktsionirovaniie teksta v uchebnom protsesse. *Tekst kak linhvisticheskoho analiza i perevoda.* Moskva, 1984. 184 s.

Рудик Л. В.
учитель украинского языка и литературы высшей квалификационной категории опорного учреждения общего среднего образования "Монастырищенская специализированная школа I-III ступеней №5" Монастырищенской районного совета Черкасской области

Работа над текстом в процессе развития диалогической речи учащихся на уроках украинского языка

В статье проанализирована эффективность использования текстов в процессе изучения диалогической речи. На основании анализа научных трудов лингводидактов, изучения опыта ученых-словесников сделаны выводы, что работа с текстом развивает умение учащихся использовать теоретические знания в практической плоскости, а также является предпосылкой для формирования речевой деятельности учащихся, способствует осуществлению лингвистических исследований на основе развития диалогической речи.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, развитие диалогической речи, особенности диалога как формы общения, диалогическое обучение, текст, учебный текст.

Rudyk L. V.
Teacher of Ukrainian language and literature, Monastyryshche Secondary School 5 of levels I-III (Monastyryshche Raion Council, Cherkasy Oblast)

Text Processing in Developing Students' Dialogical Speech at the Lessons of Ukrainian Language

The article analyzes the effectiveness of using texts in the process of studying dialogical speech. On the basis of the review of research in language pedagogy and the study of the experience of philologists, it was concluded that work with the text develops the ability of students to use theoretical knowledge in practice, as well as it is a prerequisite for the formation of speech activity of students, it facilitates the linguistic research on the basis of the development of dialogical speech; it is concluded that the first stage of forming the skills of dialogical speech is the elimination of difficulties associated with the development of phonetic, grammatical and lexical skills. The concept of competence in dialogical speech and its structure are revealed. The term "dialogical speech" is defined as a process of interaction of two or more participants in communication that occurs within the limits of a speech act. The components of dialogical speech competence include knowledge, skills and abilities, which

enable speakers to communication in dialogical form in vital for certain age spheres and situations of communication in accordance with the communicative task.

The author analyzes communicative, psychological and linguistic features of dialogical speech. The features of dialogical speech of students, described in the text include communicative functions, motivatedness, attentiveness, situationality, emotional color and spontaneity. The main indicators of the dialogue comprise the ability to start a dialogue, a quicker sponse t the interlocutor's utterances; conversation maintaining; stimulating the interlocutor to communicate, expressing their interest, producing dialogues of different kinds. According to the author, the productive formation of dialogical speech on the basis of text creating skills should positively affect the result of the students' own text making activity at the lessons of Ukrainian Language.

Key words: dialogue, dialogical speech, development of dialogical speech, dialogical speech competence, peculiarities of dialogue as a form of communication, dialogical training, text, instructional text.

УДК 373.5.016:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-124-127

Сидоренко Ю. О.
аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ШКІЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ МІФОЛОГІЧНИХ СТРУКТУР ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ У КОНТЕКСТІ ПОДІЄВОГО АНАЛІЗУ

Стаття присвячена вивченню міфологічних структур художнього твору в контексті подієвого аналізу на уроках української літератури у 9–11 класах загальноосвітньої школи. Описується загальна модель опрацювання сюжетного епізоду з міфологічною образністю.
Подієвий шлях аналізу твору реалізується в поглибленому осмисленні ключових сюжетних епізодів, значна частина яких містить чітко представлені міфологічні структури. Їх вплив на розбудову сюжетної лінії твору актуалізує потребу в розробці спеціальної схеми аналізу відповідних фрагментів тексту. У статті аналізуються особливості вивчення міфологічної складової за розвитком сюжету та за частинами зовнішньої композиції. Визначається мета та завдання роботи із сюжетним епізодом, наводяться конкретні приклади із літературних творів шкільної програми.
Автор пропонує подієвий аналіз проводити для текстів, у яких міфологічні структури виступають: як окремі оповідні частини твору; як центральна образність важливих епізодів, подій, фрагментів тексту; як ключові міфологеми. У статті подається розроблена автором загальна схема аналізу сюжетного епізоду з міфологічною образністю. Теоретичний матеріал ілюструється поетапним опрацюванням міфу про античного титана Прометея в поемі Т. Шевченка "Кавказ", що введений в експозицію твору.
Ключові слова: міфологічні структури, подієвий аналіз, сюжетний епізод, композиція, навички літературного аналізу.

Подієвий аналіз давно відомий у шкільній практиці осмислення літературного твору. Серед сучасних науковців побутує думка про методичну доцільність подієвого аналізу "як джерела системності в процесі опрацювання художнього тексту" [1, с. 57] та необхідності розробки "змінюваного алгоритму в кожному класі" [3, с. 220] і, зокрема, для кожної групи творів. Значна частина програмових текстів для 9–11 класів (рівень стандарту) [5] містить експліцитно виражені міфологічні структури. Такі елементи вимагають особливої уваги, оскільки по-різному впливають на розбудову сюжетної лінії твору. Тому їх не можна ігнорувати в процесі подієвого аналізу. Проте схема діяльності вчителя та учнів з епізодами міфологічного змісту ще не напрацьована.

Мета статті – проаналізувати специфіку вивчення міфологічних структур літературного твору за частинами зовнішньої композиції та розробити загальну модель опрацювання сюжетного епізоду з міфологічною образністю.

Подієвий аналіз найчастіше реалізується у двох варіантах дослідження сюжету: за частинами зовнішньої композиції та за розвитком конфлікту. По суті, складники цих напрямків взаємозалежні та мають єдину мету – розкривають динамічність сюжету твору.

Найбільш доцільним, на наш погляд, є дослідження міфологічної образності за розвитком сюжету та за частинами зовнішньої композиції. Його сутність полягає в послідовному опрацюванні ключових сюжетних епізодів з експліцитно вираженими міфологічними структурами, що зустрічаються в різних сюжетних елементах (експозиції, зав'язці, розвитку дії, кульмінації, розв'язці).

Мета аналізу – навчитися визначати специфіку функціонування та художню роль міфологічних структур на різних сюжетно-композиційних рівнях твору.

Завдання подієвого аналізу – виділення таких епізодів, установлення між ними зв'язків, визначення їх семантичного наповнення та художньої ролі. Зазначена послідовність випливає з логіки вивчення сюжету в рамках художнього цілого, адже "чим повніше читач осягає зміст сюжетів конкретних творів, тим більше він наближається до розуміння ідейно-естетичної функції сюжету як художньої категорії" [2, с. 27].

Пропонуємо подієвий аналіз проводити для текстів, у яких міфологічні структури виступають як:

- окремі оповідні частини твору (наприклад, міф про Прометея в поемі Т. Шевченка "Кавказ", легенда про Арідника в повісті М. Коцюбинського "Тіні забутих предків", легенди про Каїна й Авеля та про Іуду в романі Івана Багряного "Сад Гетсиманський", легенда про Каїна й Авеля у повісті О. Забужко "Казка про калинову сопілку");
- як центральна образність важливих епізодів, подій, фрагментів тексту (наприклад, затемнення сонця в "Слові о полку Ігоревім", переродження Мавки у вербу, діалог Лукаша з Долею в драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня", танець Івана із чугайстром, мольфар Юра розганяє хмари в повісті М. Коцюбинського "Тіні забутих предків");
- як наскрізні міфологеми (наприклад, хреста у новелі В. Стефаника "Камінний хрест", землі та лісу в повісті О. Кобилянської "Земля", Марії у новелі Миколи Хвильового "Я (Романтика)".

Загальна схема опрацювання сюжетного епізоду з міфологічною образністю наступна:

1. Знаходимо у творі епізоди з міфологічними персонажами, вставними оповідями, міфами, легендами та визначаємо їх походження.
2. Ознайомлюємо учнів із їх міфологічною першоосновою (там, де це можливо).
3. Здійснюємо аналіз літературного епізоду, даючи оцінку міфологічним подіям та персонажам, зображеним у ньому.
4. Проводимо зіставлення між епізодом літературного твору та його міфологічним аналогом, розглядаємо особливості міфологічної трансформації.
5. Установлюємо його зв'язок із зображуваною у творі картиною дійсності, визначаємо художню мету, із якою автор створив такий епізод, трансформувавши при цьому міфологічну першооснову.

Наприклад,у поемі Т. Шевченка "Кавказ" міф про античного титана Прометея введений в експозицію. Реалізація визначеної нами схеми аналізу проходить декількома етапами. Перший – обговорення античного міфу про титана. Метод опрацювання – евристична бесіда:

- Згадайте античний міф про Прометея.
- Яка суперечність змальована в ньому? У яких образах вона втілена?
- Яке символічне значення має образ Прометея?
- Як протистояння розв'язується у міфічній оповіді?

Другий етап – вивчення авторського використання античного міфу. Ключові питання:

- На якій характеристиці Прометея загострює увагу Т. Шевченко?
- Виділіть ключові мовні вирази, що вказують на стійкість Прометея;
- Які ідеї виражають виділені вирази в епізоді твору?

Наступний етап – встановлення зв'язку між виділеним фрагментом тексту й поемою в цілому, що проводимо після визначення теми та проблеми поеми:

- У чому полягає головна проблема твору?
- Чи пов'язаний конфлікт поеми з міфом про Прометея?
- Яку роль вступна частина виконує у вираженні головної суперечності поеми?

Останній етап – визначення художньої ролі міфу про Прометея в структурі поеми "Кавказ". Підсумовуємо, що в образі Прометея показано незламність і безсмертя людського духу, його здатність протистояти ворожим силам. Автор використовує закладену в цій міфологічній структурі ідею нездоланності духу з метою конфліктоутворення, розгортання тираноборчого мотиву поеми, підсилення

віри в неминучу перемогу поневолених народів: "Не вмирає душа наша, не вмирає воля", "не скує душі живої", "не вип'є живущої крові" [4, с. 272].

Кожен сюжетний епізод із міфологічною образністю належить до певної композиційної частини твору. Тому його аналіз повинен спиратися на специфіку функціонування композиційних елементів. У творах шкільної програми для 9–11 класів наявні різні варіанти представлення міфологічних одиниць у сюжетно-композиційних частинах:

- пролог (міф про Прометея в поемі Т. Шевченка "Кавказ");
- експозиція (печальний образ Марії в новелі Миколи Хвильового "Я (Романтика)");
- зав'язка (затемнення сонця в "Слові о полку Ігоревім", знайомство Мавки з Лукашем у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня", оповідь про Іуду в романі Івана Багряного "Сад Гетсиманський");
- розвиток дії (Марія перед іконою Богородиці, промова священика на похоронах первістка героїні в романі Уласа Самчука "Марія", зустріч ліричного героя з матір'ю вдома чи згадки про неї в робочий час у новелі Миколи Хвильового "Я (Романтика)");
- кульмінація (Іван біжить за нявкою в повісті М. Коцюбинського "Тіні забутих предків", розстріл матері в новелі Миколи Хвильового "Я (Романтика)");
- розв'язка (втеча Ігора з полону за сприяння сил природи у "Слові о полку Ігоревім", гра Лукаша на вербовій сопілці у драмі-феєрії Лесі Українки "Лісова пісня").

Тому загальну схему аналізу епізоду з міфологічною складовою комбінуємо з оцінкою її композиційної ролі.

Висновки. Цілісне осмислення художнього твору включає в себе аналіз сюжетної канви. Експліцитно представлені в тексті міфологічні структури, що по-різному впливають на розбудову його сюжетної лінії, актуалізують потребу в опрацюванні епізодів із міфологічною образністю. Організація такої роботи ефективна в контексті подієвого аналізу. Його застосування в педагогічній практиці сприяє виробленню в старшокласників важливих умінь та навичок:

- визначати ряди епізодів із міфологічними структурами експліцитного типу, усвідомлювати та відтворювати змістове наповнення зображеного;
- здійснювати аналіз та виявляти художню роль вставних легенд, оповідей, фрагментів міфічних текстів;
- оцінювати значення виділених одиниць із погляду підсилення конфлікту чи драматизму твору;
- розуміти загальну образну концепцію твору з урахуванням виділених одиниць.

Література

1. Бондаренко Ю. І. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 398 с.
2. Левитан Л. С., Левитан Л. М. Сюжет в художественной системе литературного произведения. Рига: Зинатне, 1990. 512 с.
3. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу: монографія. Київ: Ленвіт, 2004. 304 с.
4. Шевченко Т. Г. Кобзар. Київ: Варта, 1993. 640 с.
5. Навчальні програми для 9, 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. URL:https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi

References

1. Bondarenko Yu. I. Zahalna model shkilnoho navchannia ukrainskoi literatury: monohrafiia. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2017. 398 s.
2. Levitan L. S., Levitan L. M. Siuzhet v khudozhestvennoi sisteme literaturnoho proizvedenyia. Ryha: Zinatne, 1990. 512 s.
3. Sytchenko A. L. Navchalno-tekhnolohichna kontseptsiia literaturnoho analizu: monohrafiia. Kyiv: Lenvit, 2004. 304 s.
4. Shevchenko T. H. Kobzar. Kyiv: Varta, 1993. 640 s.
5. Navchalni prohramy dlia 9, 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi

Сидоренко Ю. А.
аспирантка кафедры методики преподавания украинского языка и литературы
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Школьное изучения мифологических структур литературных произведений в контекст событийного анализа

Статья посвящена изучению мифологических структур художественного произведения в контексте последовательного анализа на уроках украинской литературы в 9–11 классах общеобразовательной школы. Разрабатывается общая модель анализа сюжетного эпизода с мифологической образностью. В статье анализируются особенности исследования мифологической составляющей за развитием сюжета. Определяется цель и задачи работы с сюжетным эпизодом, приводятся примеры из литературных произведений школьной программы. Автор выделяет различные варианты функционирования мифологических единиц в сюжетных элементах текста и актуализирует необходимость оценки их композиционной роли.
Ключевые слова: мифологические структуры, анализ за развитием сюжета, сюжетный эпизод, композиция, навыки литературного анализа.

Sydorenko Yu. O.
Postgraduate student, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Studying Mythological Structures in Literary Texts at School applying the Framework of Narrative Analysis

The article is devoted to the Researching of mythological structures of artistic works in the context of the event analysis at the classes of Ukrainian literature in the 9th-11th forms of a comprehensive school. In the article, a general model of studying a story episode with a mythological imagery is described.
The experimental way of analyzing a work is realized in the deep comprehension of key story episodes, a significant part of which contains well-represented mythological structures. Their influence on the development of the plot line of the work actualizes the need for the development of a special scheme for the analysis of relevant fragments of the text. The article analyzes the peculiarities of the study of the mythological component in the development of the plot, or the parts of the external composition. The purpose and tasks of work with the plot episode are determined, concrete examples are given from the literary works of the school program.
The author suggests a case analysis for texts in which mythological structures act as follows: as separate narrative parts of the work; as the central imagery of important episodes, events, fragments of the text; as the key myths. The article presents the author's general scheme of analysis of the plot episode with mythological imagery. The theoretical material is illustrated by the step-by-step elaboration of the myth of the antique titanium of Prometheus in the poem by T. Shevchenko "The Caucasus", which was introduced into the exposition of the work.
Key words: mythological structures, sequential analysis, plot episode, composition, literary analysis skills.

УДК 37.016.091.31:004:[821.161.2+821(100)
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-128-133

Тригуб І. А.
заступник директора з науково-методичної роботи опорного навчального закладу "Щасливський навчально-виховний комплекс" Бориспільської районної ради Київської області

ХМАРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ І ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті акцентовано увагу на проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільній літературній освіті як одному із пріоритетних чинників її модернізації. З'ясовано сутність поняття "хмарне середовище". Розкрито дидактико-методичний потенціал хмарних технологій на заняттях української і зарубіжної літератури в старшій школі. Представлено онлайн-освітні сайти LearningApps.org (різноманітні інтерактивні вправи), ThingLink (інтерактивні картинки), Simpol (сервіс опитувань), Padlet (інтерактивна дошка), Glogster (інтерактивні плакати), онлайн-освітню платформу CourseHeroma окреслено їх методичне призначення для навчання української і зарубіжної літератури в старших класах. Визначено типологію уроків української і зарубіжної літератури в старшій школі з використання хмарних технологій. Обґрунтовано теоретико-методичні аспекти застосування хмарних технологій на заняттях літературних курсів за вибором у профільній школі. Окреслено специфіку проведення літературних спецкурсів із використанням хмарних технологій, що визначається врахуванням достатнього рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності старшокласників щодо організації власної навчально-пізнавальної діяльності у хмарному середовищі; актуалізацією читацького досвіду та пізнавальних інтересів учнів класів філологічного профілю; широким використанням додаткових сучасних інформаційних ресурсів як альтернативи шкільним підручникам; пріоритетом самостійної пізнавально-дослідницької творчої діяльності учнів-старшокласників.
На прикладі спецкурсу "Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті" представлено методику проведення занять щодо вивчення тематичного програмового блоку "Імпресіонізм у світовому художньому контексті" та запропоновано варіант взаємооцінювання учнями результатів власної навчально-пізнавальної діяльності в on-line просторі за чітко визначеними критеріями. Аргументовано, що використання дидактико-методичних можливостей хмарного середовища ефективно сприяє опануванню учнями глибокими знаннями про світові мистецько-літературні надбання періоду модернізму, вдосконаленню вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори у контексті стильової естетики модернізму.
Ключові слова: профільна школа, методика навчання, українська література, зарубіжна література, курси за вибором, інформаційно-комунікаційні технології навчання, хмарні технології навчання.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних чинників модернізації змісту та форм організації сучасної шкільної літературної освіти є впровадження інноваційних *інформаційно-комунікаційних технологій* навчання. На важливості застосування можливостей сучасного інформаційно-комунікативного простору в умовах компетентнісно орієнтованої парадигми навчання та в контексті загальноосвітніх процесів глобалізації наголошується в Концепції Нової української школи (2016) та нових навчальних програмах із української та зарубіжної літератури (2017). Використання ІКТ в профільній школі створює можливості для самореалізації учнів у сучасному інформаційному суспільстві, сприяє розвитку інформаційно-цифрової компетентності, тобто вміння компетентно і цілеспрямовано орієнтуватися в інформаційному і

комунікативному сучасному просторі, застосовувати здобуті на уроках літератури знання, практичні навички у нових навчальних і життєвих ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі актуалізована у працях А. Бессараб, О. Волошенюк, В. Іванова, Л. Кульчинської, С. Литвинової, Л. Найдьонової, О. Федорова, С. Шумаєвої та інших. Методичні аспекти використання ІКТ у навчанні української та зарубіжної літератури досліджували Г. Бійчук О. Бігич, Л. Богдан, А. Богосвятська, І. Бойко, М. Вороліс, С. Гарна, П. Гороль, О. Дем'яненко, О. Ісаєва, Л. Назаренко, Є. Полат, Д. Рудакова, О. Святенко, Г. Столяренко, А. Уліщенко, В. Шуляр, Т. Яценко.

Мета статті – визначити теоретико-методичні основи використання хмарних технологій у курсі шкільної літературної освіти.

Виклад основного матеріалу. Ефективним чинником розвитку ключової інформаційно-цифрової та предметної читацької компетентностей сучасних учнів на уроках української і зарубіжної літератури в профільній школі є використання хмарних технологій.

Хмарно орієнтоване освітнє середовище – це змодельований простір педагогічної взаємодії, що передбачає застосування онлайн-сервісів для здійснення дистанційного пошуку, обробки та зберігання необхідної навчальної інформації.

Дидактико-методичний потенціал хмарних технологій на уроках української і зарубіжної літератури в старшій школі виявляється у розширенні комунікативних можливостей сучасного освітнього простору; посиленні суб'єктної ролі учасників освітнього процесу; підвищенні в учнів рівня мотивації навчання; мобільності доступу до навчальної інформації; широкій диференціації та індивідуалізації освітнього процесу; реалізації діяльнісного підходу; варіативності методів і прийомів навчання літератури; активізації пізнавальних інтересів; пріоритету самостійної пошуково-дослідницької діяльності та розвитку критичного мислення школярів. Отже, хмарні технології створюють альтернативу традиційним методам і прийомам організації навчального процесу, розширюють можливості індивідуального, колективного та інтерактивного навчання.

Активне використання в освітньому процесі хмарних технологій передбачає створення вчителями-словесниками власного онлайн-простору. Як засвідчує шкільна практика, сучасні педагоги з метою підвищення якості уроків літератури широко використовують можливості сайтів LearningApps.org (різноманітні інтерактивні вправи), ThingLink (інтерактивні картинки), Simpol (сервіс опитувань), Padlet (інтерактивна дошка), Glogster (інтерактивні плакати). Ефективним фактором досягнення результативності навчання української і зарубіжної літератури в профільних класах є використання ресурсів платформи CourseHero. Ця онлайн-освітня платформа надає учням і вчителям можливість доступу до інформаційних ресурсів, що містять оригінальні апробовані педагогами навчальні матеріали, методичні та навчальні посібники, методичні коментарі, презентації інноваційного педагогічного досвіду тощо.

Повнота реалізації хмарних технологій обумовлюється рівнем володіння школярами ІКТ. Важливо, щоб кожен учень мав власну поштову скриньку та доступ до порталу, де зберігаються навчальні матеріали (зошити, електронні підручники і хрестоматії, аудіо-відеотеки, навчальні посібники та додаткові дидактичні матеріали).

Типологія уроків української і зарубіжної літератури в старшій школі з використання хмарних технологій широко представлена у фаховій літературі. Сучасні методисти виокремлюють такі види уроків, як урок-Skype-a-thon, урок-екскурсія віртуальними музеями / театрами, урок-панорама читацьких блогів, стрім-інтерв'ю чи творча презентація, урок insta-вернісаж, літчат-урок, урок-веб-квест, урок-літературна геомаршрутизація, медіаконструкторська арт-майстерня тощо. Слушними також є рекомендації щодо використання інноваційних видів навчальної діяльності, зокрема медіадизайних розмальовок, спойлер-антиципації тексту, Instagram-вернісажів, форумних літературних дискусій, самоконтролю в електронних органайзерах, рефлексійного ведення читацьких блогів, челендж-змагань на літературній основі, оформлення соціальних сторінок письменників чи персонажів тощо.

Зауважимо, що використання хмарних технологій у шкільному навчанні літератури результативно підвищує його продуктивність, однак пріоритетним має

бути розкриття естетичної вартісності художнього твору, а також методично оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів і прийомів організації навчальної діяльності.

Широкий потенціал щодо застосування хмарних технологій мають заняття літературних курсів за вибором. Так, із 2018–2019 навчального року МОН України схвалено для використання в освітньому процесі спецкурс "Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті" (лист ДНУ "Інститут модернізації змісту освіти" МОН України від 27.06.2018 р. № 22.1/12-Г-444). Учитель-словесник має можливість створити хмарне середовище, орієнтоване на опанування учнями знань про світові мистецько-літературні надбання періоду модернізму, поглиблення вмінь аналізувати й інтерпретувати художні твори у контексті стильової естетики модернізму.

Специфіка проведення літературних спецкурсів із використанням хмарних технологій визначається:

- врахуванням достатнього рівня сформованості інформаційно-цифрової компетентності старшокласників щодо організації власної навчально-пізнавальної діяльності у хмарному середовищі:

- актуалізацією читацького досвіду та пізнавальних інтересів учнів класів філологічного профілю;

- широким використанням додаткових сучасних інформаційних ресурсів як альтернативи шкільним підручникам;

- пріоритетом самостійної пізнавально-дослідницької творчої діяльності учнів-старшокласників.

На пропедевтичному етапі організації навчальної діяльності на заняттях літературного спецкурсу потрібно, використовуючи ресурси "хмари", оприлюднити його змістове наповнення та дати можливість школярам ознайомитися з ним, а також обрати для самостійного опрацювання певні програмові теми.

Конкретизуємо зазначене на прикладі спецкурсу "Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті". Так, у процесі вивчення тематичного програмового блоку "Імпресіонізм у світовому художньому контексті" вчитель адресує старшокласників до інтернет-сайтів, що надають інформацію про творчість видатних європейських й українських митців-імпресіоністів та стильову естетику імпресіонізму в творах різних видів мистецтва. Окрім того, для досягнення ефективності вивчення програмової теми спецкурсу вчителю слід розмістити у "хмарі" посилання на власні методичні напрацювання про мистецтво імпресіонізму.

Організація вчителем хмарного середовища класу передбачає ознайомлення школярів із загальнокультурними нормами он-лайн спілкування. Учні мають можливість на своїх сторінках у "хмарі" поділитися первинними враженнями про імпресіоністичні твори різних видів мистецтва та акцентувати на їх високій художній значущості.

Загальнотеоретичний матеріал про імпресіонізм як художній напрям модернізму, презентований учням під час оглядової лекції та у хмарному середовищі, є основою для глибокого сприйняття ними програмової теми "Імпресіонізм у живописі". У процесі вивчення творчості французького та українського художників-імпресіоністів К. Моне і М. Беркоса вчитель порадить школярам поповнювати загальну тематичну он-лайн-папку необхідною навчальною інформацією про доробок художників, а також залишати посилання на конкретні інтернет-джерела про мистецтво імпресіонізму.

Робота в хмарному середовищі передбачає перспективу організації в соціальних мережах чату, в якому учні матимуть можливість висловлювати особисте враження про твори видатних художників-імпресіоністів. Безперечно, практикуючи такий вид учнівської діяльності, вчителю важливо завжди розвивати в старшокласників культуру мовлення, вчити їх дотримуватися норм спілкування в соціальних мережах.

На заняттях спецкурсу з використанням хмарного середовища рекомендується укладання віртуальної галереї художників-імпресіоністів. Так, у процесі аналізу та інтерпретації творів живопису К. Моне та М. Беркоса у контексті естетики імпресіонізму доцільно запропонувати учням завдання творчого характеру на встанов-

лення відповідностей між мотивами, темами, образами і технікою виконання у творчості французького та українського майстрів імпресіоністичного живопису. Для контекстного розгляду варто зосередитися на таких роботах, як "Маки" ("Маки в Аржантей") К. Моне та М. Беркоса "Червень. Маки розцвітають", "Маки цвітуть". Така організація навчальної діяльності сприятиме розвитку загальнокультурної компетентності старшокласників та досягненню емоційно-ціннісного результату їхньої навчально-пізнавальної діяльності – усвідомленню значущості творчої спадщини К. Моне та М. Беркоса для розвитку національного і світового живопису.

Змістове наповнення спецкурсу "Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті" орієнтоване на реалізацію *діяльнісного* підходу на його заняттях. Так, опрацювання програмових тем "Імпресіонізм в українській літературі" та "Імпресіонізм у зарубіжній літературі" передбачає практикування ІКТ як ефективного чинника розвитку в старшокласників умінь аналізувати й інтерпретувати художні твори в контексті стильової естетики імпресіонізму. У процесі вивчення етюду "Цвіт яблуні" М. Коцюбинського пропонуємо учням творчі завдання, що передбачають окреслення палітри імпресіоністичних образів твору: символічний образ доньки як зірваного яблуневого цвіту; мозаїка зорових, звукових, чуттєвих образів. Результати їх виконання учні можуть оприлюднити на власних сторінках у хмарному середовищі у формі буклетів і бюлетенів (створені в програмі "Publisher"), мультимедійних презентацій (програма "PowerPoint"), паспортів літературних героїв, відеокліпів, блогів літературних персонажів тощо. Важливо прослідкувати за рефлексивним відтворенням сугестивних роздумів митця-імпресіоніста у циклі його поезій в прозі "З глибини": "Хмари", "Утома", "Самотній", "Сон" допоможе застосування прийому "INSERT", зокрема підбір музичних фрагментів композиторів-імпресіоністів та створення аудіосупроводу, співзвучного зі змістовим наповнення модерністських творів М. Коцюбинського.

Інформацію про життєвий і творчий шлях лауреата Нобелівської премії письменника-імпресіоніста І. Буніна вчителю доцільно розмістити у хмарному середовищі у формі QR-коду.

На наступному етапі опрацювання програмової теми учні, зчитуючи QR-код, мають можливість оперативно отримати інформацію про мотиви творчості І. Буніна, зокрема про збірку оповідань "Темні алеї" як зразок імпресіоністичного розкриття філософії кохання у житті людини.

Подальша робота на занятті спецкурсу повинна бути спрямована на глибоке осмислення учнями ознак імпресіонізму у творчості І. Буніна: тонке відчуття краси; фрагментарність зображення; підвищена емоційність; спонтанна композиція; напружений сюжет; несподівана розв'язка; глибокий підтекст; символічність; настроєва забарвленість картин; візуальність та колористика художніх образів; багатство художніх деталей; довершеність фрази; мелодійність мови.

У процесі аналізу та інтерпретації оповідань збірки "Темні алеї" у контексті стильової естетики доцільно практикувати виконання учнями індивідуальних і групових творчих проектів. Рекомендується проведення їх анонімної презентації у "хмарі", що дозволить об'єктивно оцінити результати навчально-пізнавальної діяльності учнів, тобто її знаннєвий, діяльнісний та емоційно-ціннісний компоненти. Вчителю потрібно методично грамотно організувати в on-line просторі взаємооцінювання такого виду учнівської діяльності за чітко визначеними критеріями: повнота розкриття теми, виявлення глибокого характерних ознак імпресіонізму, сформованість умінь контекстного розгляду художнього твору, естетика презентації матеріалу, чіткість і послідовність його викладу.

Отже, практикування хмарних технологій у шкільній літературній освіті є одним із сучасних чинників розвитку як предметної читацької, так і ключової інформаційно-цифрової компетентності, що формує в учнів здатність працювати в різних пошукових системах для отримання навчальної інформації у процесі вивчення життєвого і творчого шляху письменників.

Висновки. Методично продумане використання хмарних технологій у процесі навчання української і зарубіжної літератури в профільній школі є дієвим фактором підвищення якості шкільної літературної освіти та підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві.

Література

1. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видав. центр ДВНЗ "Криворізький національний університет", 2014. Т. XII. Спецвипуск "Хмарні технології в освіті". 337 с.
2. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року: Розпорядження КМУ від 14 груд. 2016 р. № 988-р URL:https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934
3. Скриннік Н. В. Методика навчання української літератури учнів 5–6 класів з використанням хмарних технологій: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 324 с.
4. Яценко Т. О. Вивчення літератури модернізму в старшій школі: метод. посіб. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 144 с.
5. Яценко Т. О., Тригуб І. Шедеври модернізму: вивчення української і зарубіжної літератури у мистецькому контексті: програма спецкурсу. Тернопіль: Підручники і посібники, 2018. 68 с.

References

1. Novitni kompiuterni tekhnolohii. Kryvyi Rih: Vydav tsentr DVNZ "Kryvorizkyi natsionalnyi universytet", 2014. T. XII: spetsvypusk "Khmarni tekhnolohii v osviti". 337 s.
2. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku: Rozporiadzhennia KMU vid 14 hrud. 2016 r. № 988-r. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934
3. Skrynnik N. V. Metodyka navchannia ukrainskoi literatury uchniv 5–6 klasiv z vykorystanniam khmarnykh tekhnolohii: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02; Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2017. 324 s.
4. Iatsenko T. O. Vyvchennia literatury modernizmu v starshii shkoli: metod. posib. / Tamila Yatsenko. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2013. 144 s.
5. Yatsenko T. O., Tryhub I. Shedevry modernizmu: vyvchennia ukrainskoi i zarubizhnoi literatury u mystetskomu konteksti: prohrama spetskursu. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2018. 68 s.

Тригуб И. А.
Заместитель директора по научно-методической работе опорного учебного заведения "Счастливский учебно-воспитательный комплекс" Бориспольского районного совета Киевской области

Облачные технологии как инновационный способ обучения украинской и зарубежной литературы в профильной школе

В статье акцентировано внимание на проблеме использования информационно-коммуникационных технологий в школьном литературном образовании. Выяснена сущность понятия "облачная среда". Раскрыт дидактико-методический потенциал облачных технологий на занятиях украинской и зарубежной литературы в старшей школе. Представлены онлайн-образовательные сайты и обозначено их методическое назначение для обучения украинской и зарубежной литературе в старших классах. Отмечены теоретико-методические аспекты использования облачных технологий на занятиях литературных курсов по выбору в профильной школе.
Ключевые слова: профильное обучение, методика обучения, украинская литература, зарубежная литература, курсы по выбору, информационно-коммуникационные технологии, облачные технологии обучения.

Tryhub I. A.
Deputy Head in Methodology and Research, Shchaslyve Educational Complex (Boryspil Raion Council, Kyiv Oblast)

Cloud Technology as an Innovative Method of Teaching Ukrainian and World Literature in Profile Schools

The article focuses on the problem of the use of information and communication technologies in school literary education as one of the priority factors for its modernization. The essence of the concept "cloud environment" is revealed. The didactic-methodical potential of cloud technologies on the classes of Ukrainian and foreign literature in the high school is revealed. Online learning sites LearningApps.org (various interactive exercises), ThingLink (interactive pictures), Simpol (poll service), Padlet (interactive whiteboard), Glogster (interactive posters),

the online Learning Hero platform Course Hero are introduced their methodical purpose for teaching Ukrainian and foreign literature in the upper classes is outlined. The typology of the lessons of Ukrainian and foreign literature in the senior school on the use of cloud technologies is determined. The theoretical and methodical aspects of the application of cloud technologies in the classes of elective literary courses at the profile school are substantiated. The specifics of conducting literary special courses with the use of cloud technologies are defined, which is determined taking into account the sufficient level of formation of information and digital competency of high school students regarding with the organization of their own educational and cognitive activity in a cloud environment; actualization of reading experience and cognitive interests of students of the philological classes; widespread use of additional modern information resources as an alternative to school textbooks; the priority of independent cognitive-research creative activity of high school pupils.

The example of the optional course "Masterpieces of Modernism: the study of Ukrainian and World Literature in the artistic context" presents teaching methodology to study the thematic program block "Impressionism in the world of Art" and proposes a way for students to independently assess the of their own academic results on-line, clearly and according to defined criteria. It is reasoned that the use of didactic and methodological possibilities of the cloud helps to acquire profound knowledge on the world artistic and literary heritage of the modernist period, to improve the skills of analyzing and interpreting artistic works in the context of the modernist aesthetic style of.

Key words: profile school, teaching methodology, Ukrainian Literature, World Literature, optional courses, information and communication technologies of teaching, cloud technologies in education.

УДК 37.016:811.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-134-141

Шевченко С. П.
асистент кафедри методики викладання української мови і літератури
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

ЗАСТОСУВАННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5 КЛАСІ

У статті розглянуто міжпредметні зв'язки під час вивчення лексики української мови в 5 класі як важливу умову формування мовної особистості, указано, що систематичне оволодіння учнями словниковим багатством є необхідною умовою пізнання світу, формування духовної культури школярів. У статті розроблено теоретичну модель вивчення лексики в 5 класі на міжпредметній основі, подано висновки щодо її ефективності. Розроблено систему практичних завдань, фрагментів уроків, спрямованих на формування в учнів комунікативної компетенції – уміння співвідносити мовні засоби з умовами спілкування. Доведено, що завдяки міжпредметним зв'язкам значно активізується пізнавальна діяльність учнів, позаяк вони використовують знання з інших предметів для виконання мовних завдань, що сприяє оволодінню нормами української літературної мови. Запропоновано різні методичні прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів під час вивчення лексики української мови на міжпредметній основі:бесіду, яка розкриває можливості інших предметів у збагаченні словникового запасу п'ятикласників; створення проблемних ситуацій, які вимагають знань з інших дисциплін; поєднання індивідуальних і групових завдань з колективною навчальною роботою; опору на позакласну роботу, що сприяє узагальненню знань учнів з різних предметів; міжпредметні конкурси, брейн-ринги, тести та контрольні роботи. У статті зазначено, що вивчення лексики української мови на міжпредметній основі доцільно проводити в комплексі з іншими навчальними завданнями: збагаченням словникового запасу учнів, роботою над розвитком і культурою мовлення та формуванням моральних якостей школярів.
Ключові слова: міжпредметні зв'язки, лексика української мови, мовна особистість, комунікативна компетентність, метод, прийом.

Постановка проблеми. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року передбачає, що кожен навчальний предмет має формувати не лише суто предметну компетентність, а й робити свій внесок у формування ключових компетентностей [5]. Сучасна концепція мовної освіти в Україні вимагає викладання мови на якісно новому рівні. Досягненню цього завдання сприятиме оптимальне поєднання гуманітарних і природничо-математичних складників освіти, органічний зв'язок із національною історією, культурою, традиціями. Гуманітарна освіта передбачає прилучення до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української світової культури; забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями й знаннями в різних галузях мистецтва.

Вивчення рідної мови, оволодіння її лексичним багатством є необхідною умовою пізнання світу, формування духовної культури школярів [11]. Системне, цілеспрямоване вивчення лексики є важливою умовою формування мовної особистості. Позаяк складні завдання освіти не можуть успішно розв'язуватись у вузьких рамках викладання одного предмета, потрібно застосовувати міжпредметні зв'язки. Педагогічна наука розглядає їх як один з основних принципів дидактики – системності й послідовності, які тісно пов'язані з іншими принципами: науковості, доступності, зв'язку навчання з життям, наочності. Міжпредметні зв'язки є таким співвідношенням між двома або кількома шкільними предметами, що передбачає

взаємне використання та взаємозбагачення спільних для них знань, практичних умінь і навичок, методів, прийомів, форм і засобів навчання, необхідних для розв'язання пізнавальних завдань, забезпечення належного рівня освіти. Міжпредметні зв'язки у вивченні мови підвищують рівень викладання, сприяють вихованню всебічно розвиненої особистості, яка зможе здобувати знання й застосовувати їх у практичній діяльності. За допомогою цих зв'язків учитель зможе розкрити єдність між теорією мови й практикою її застосування, повно й усебічно показати учням широку сферу функціонування мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підвалини цієї ідеї заклали ще Я. Коменський та К. Ушинський. Згодом теоретичні й практичні аспекти міжпредметних зв'язків як дидактичну умову навчання й виховання розробляли І. Звєрев, В. Коротков, Е. Моносзон, М. Скаткін, О. Бандура, О. Бєляєв та ін. У дослідженнях останніх років їх кваліфіковано як засіб комплексного підходу до предметної системи сучасної освіти (М. Пентилюк, Л. Бондарчук, В. Тихоша, О. Пометун, Л. Комісаренко, І. Гайдаєнко).

Проблема міжпредметних зв'язків актуальна, їй приділяють увагу вчені-методисти [1; 3; 4; 6; 7; 8]. У низці праць зазначено, що міжпредметні зв'язки формують світогляд, пізнавальні інтереси школярів, розширюють їхній кругозір, сприяють глибокому засвоєнню знань, виробленню мовних умінь і навичок [2; 9]. Вивчення сучасного стану викладання лексики в основній школі свідчить, що міжпредметні зв'язки на практиці ігноруються або використовуються лише поверхнево, фрагментарно. Значні труднощі в цій сфері діяльності словесників спричиняє нерозробленість відповідного методичного забезпечення. Це обумовлює актуальність та вибір теми нашої статті.

Об'єктом дослідження є процес вивчення лексики на уроках української мови в 5 класі загальноосвітньої школи, предметом **–** система формування знань, умінь і навичок із лексики на міжпредметній основі.

Мета розвідки полягає в розробці теоретичної моделі системи вивчення лексики в 5 класі на міжпредметній основі: з'ясуванні критеріїв ефективності форм і методів упровадження її в шкільну практику; збагачення словникового запасу учнів засобами міжпредметних зв'язків з подальшою мовленнєвою реалізацією. Мета передбачає реалізацію таких **завдань**: вивчити практику роботи над лексикою в 5 класі загальноосвітньої школи за чинною системою навчання; виявити рівень застосування в цьому процесі міжпредметних зв'язків; з'ясувати причини низького рівня оволодіння учнями міжпредметною лексикою української мови; розробити методичний супровід вивчення лексики в 5 класі на міжпредметній основі.

Виклад основного матеріалу дослідження. За характером спільного в змісті навчальних предметів учені виділяють понятійно-термінологічний, комунікативно-мовленнєвий та навчально-дидактичний міжпредметний матеріал [1, с. 8]. Зміст розділу "Лексикологія" вступає у міжпредметні зв'язки за всіма трьома напрямами:

1. Понятійно-термінологічний зв'язок застосовують між предметами, у яких повністю або частково збігаються об'єкти вивчення. У першому випадку загальний зміст предметів ґрунтується на однакових поняттях (наприклад, звук, слово, словосполучення, речення, буква, текст, стиль). У другому випадку – на суміжних поняттях (антонім, переносне значення слова, фразеологізм).

2. Комунікативно-мовленнєві міжпредметні зв'язки виявляються в спільності правописних навичок і мовних умінь, виступають у двох видах: зв'язок на рівні мовної норми (нормативний), зв'язок на рівні мови (комунікативний). Комунікативний зв'язок спирається на спільність роботи над зв'язною мовою учнів на матеріалі, що відповідає науці, вивчаючи яку учні вчаться виражати свої думки у зв'язній формі.

3. Навчально-дидактичні міжпредметні зв'язки можуть бути як неконтекстними, так і контекстними. У першому випадку використовують окремі слова, тематичні групи слів, словосполучення, речення, що відображають зміст того чи іншого шкільного предмета, у другому – тексти, що містять окремі відомості із цих дисциплін. Неконтекстний і контекстний матеріал інших наук використовують на уроках української мови у вигляді текстів і вправ, котрі закріплюють ті чи інші мовні явища. Варто пам'ятати, що міжпредметні зв'язки за своєю природою двосторонні, тому

опора на мовний допомагає вчителям інших предметів правильно організовувати роботу з навчання школярів нормативного використання різногалузевих термінів.

Оволодіння рідною мовою залежить від засвоєння лексики, на вивчення якої в першому семестрі відводиться 12 годин [11]. Засвоєння лексикологічного матеріалу викликає у школярів значні труднощі, спричинені тим, що перед ними стоїть завдання оволодіння не тільки мовою, але й комунікативною компетенцією – умінням співвідносити мовні засоби з умовами спілкування. Програма передбачає формування поняття про лексичне значення слова, повторення матеріалу про однозначні й багатозначні слова, групи слів за значенням (синоніми, антоніми, омоніми), ознайомлення з паронімами, практичне засвоєння п'ятикласниками лексичної помилки та її умовного позначення, ознайомлення з лексикографічними джерелами (тлумачним словником, словниками синонімів, антонімів, омонімів та паронімів). Відповідно до розробленої системи уроків з лексики з використанням міжпредметних зв'язків пропонуємо вправи з лексики, які засновані на матеріалі з різних предметів.

Міжпредметні зв'язки української мови та літератури застосовуються передусім під час залучення фольклорного матеріалу різних жанрів: прислів'їв, приказок, загадок, казок, пісень тощо. Усні й письмові лексикологічні вправи допоможуть формуванню в учнів високої мовної культури, збагаченню словника, привчать самостійно сприймати та засвоювати народні мовні традиції, сприятимуть формуванню в п'ятикласників ключових компетентностей. Пропонуємо фрагмент уроку на тему "Пряме й переносне значення слова. Однозначні й багатозначні слова (повторення)". Зосереджуємо увагу на важливому етапі мотивації навчальної діяльності, який викликає у багатьох учителів значні труднощі. Пропонуємо п'ятикласникам відгадати загадку (назвіть пору року): *"Розляглись дерева, тужно вітер стогне. Умирають квіти, і травичка сохне, Ронить сльози небо, журиться земля, Стелиться дорога в вирій журавлям. Тільки хліборобське серце усміхається: "Все зробили вчасно".* Для спостереження над мовним матеріалом теми доречним буде таке завдання: спишіть прислів'я та приказки про слово; поясніть зміну лексичного значення в них, визначте, до якої частини слова додавалися пропущені букви (*Слово – не стріла, а глибше ранить. Слово – не горобець: вилетить – не впіймаєш. Усякому слов... своє місце. Правдив... слово і меч не здолає. Облудне слово жив… недовго. Вола в'яжуть мотузком, а людину – словом*).

Під час вивчення теми "Групи слів за значенням: синоніми, антоніми, омоніми (повторення й поглиблення)" пропонуємо п'ятикласникам записати синонімічній ряд до іменника *труд*, використовуючи такі прислів'я:

Землю прикрашає сонце, а людину праця. Щасливою і красивою людина стає в праці. Зерно дозріває в землі, а людина в труді. Відкладай неробство та не відкладай діла. Роботу, розпочату шовком, не закінчуй грубою ниткою.

Наступне завдання пропонуємо виконувати за варіантами.

Варіант І. Звідки взято уривок? Виберіть із тексту синоніми, поясніть, із якою метою вони використані.

Є в Києві чоловік, на ймення Кирило, на прізвище Кожум'яка; благайте ви його через старих людей, чи не схоче він із Змієм поборотися. Як прийшли малі діти, як почали просити, як стали навколішки та як заплакали, то й сам Кожум'яка не витерпів...

Варіант ІІ. Перекладіть українською початок народної казки "Кирило Кожум'яка", користуючись поданими після тексту словами з довідки.

Жил в Киеве князь-рыцарь, и был возле Киева Змей. Каждый год посылали ему дань: или юношу, или девушку. Пришла очередь и к дочке самого князя. Нечего было делать. Когда давали горожане, нужно ему давать дочку.

Довідка: горожане – міщани, дань – данина, рыцарь – лицар, юноша – парубок, очередь – черга, каждый год – щороку.

Доречно використати перлини народної творчості й під час роботи з омонімами. Пропонуємо таке завдання: знайдіть і підкресліть у кожній парі речень слова, що вимовляються й пишуться однаково, але мають різне значення; у дужках зазначте, якою частиною мови вони виражені: *1. Посієш вчасно – будеш мати хліба рясно. Одна мати – вірна порада. 2. Лід міцний, хоч гармати коти. Два коти в*

одному мішку не помиряться. 3. Кожен край має свій звичай. Жила вдова край села. 4. Чого ти став та й дивишся, зірви мене – поживишся. Чия гребля, того й став.

Повторюючи матеріал про антоніми, засвоєний у початкових класах, залучаємо фольклорний жанр загадок. Їх відгадування – улюблене заняття учнів основної школи. Жвава зацікавленість дітей цим жанром активізує їхню розумову діяльність. Загадки як дидактичний матеріал можна використовувати на різних етапах уроку. Пропонуємо завдання:

1. Відгадайте загадки, знайдіть у них антоніми.

а) *Узимку горою, а влітку водою (Сніг); б) Удень з ногами, а вночі без ніг (Чоботи); в) Несеш – бряжчить, покладеш – мовчить (Ланцюг); г) Біла рілля, чорне насіння; лиш той посіє, хто розуміє (Папір, письмо); ґ) Голодна – мукає, сита – жує, всім дітям молоко дає (Корова); д) День і ніч ходить, а з місця не сходить (Годинник).*

2. З'ясуйте, із яких творів узято речення, назвіть антоніми, поясніть їх лексичне значення. Яку роль відіграють антоніми в народних казках?

а) Жили колись два брати: один багатий, а другий бідний; б) Як на світі краще жити: чи по правді, чи кривдою?; в) "Не журись, – каже корівка, – влізь мені в праве вухо, а в ліве вилізь та й візьми полотна, скільки тобі треба"; г) Піди та скажи своїй дочці: нехай вона прийде до мене в гості, та так, щоб ні йшла, ні їхала, ні боса, ні взута, ні з гостинцем, ні без гостинця; ґ) А що, Кириле, прийшов битися чи миритися?; д) Вправо підеш – щастя буде, вліво підеш – добро буде, а просто підеш – смерть буде.

3. Поясніть, із якою метою використані антоніми в наведених нижче прислів'ях.

а) Правда в постолах, а кривда в чоботах; б) Багатому й під гору вода тече, а бідному і в долині треба криницю копати; в) Піший кінному не товариш; г) Не той молодець, що починає, а той, що кінчає.

4. Підкресліть антоніми, укажіть, якою частиною мови вони виражені.

а) Слова ласкаві, та думки лукаві; б) Менше говори – більше вчуєш; в) Не хвали мене в вічі, не гудь поза очі; г) Важко в навчанні, легко в бою; ґ) Велика хмара, та малий дощ; д) М'яко стеле, та твердо спати.

5. Пригадайте й запишіть прислів'я, у яких є такі антоніми: рідна – чужа, посієш – пожнеш, бідняки – пани, літо – зима, починає – кінчає, молодіє – сивіє, сьогодні – завтра, гірка – солодка, правда – брехня.

Довідка для вчителя: *1) Рідна сторона – мати, чужа сторона – мачуха. 2) Що посієш, те й пожнеш. 3) Бідняки потіють, а пани з того жиріють. 4) Літо збирає, а зима з'їдає. 5) Ластівка день починає, а соловей його кінчає. 6) Від дощів поле молодіє, а від морозів сивіє. 7) Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні. 8) Краще гірка правда, ніж солодка брехня.*

6. Уставте пропущені слова, користуючись довідкою. Поясніть, із якою метою вжито антоніми в прислів'ях: *Занедбаєш науку в ..., а пожалкуєш у старості. Руки білі, а сумління ... Радість красить, а ... палить. Треба вам радіти, бо в нас вчаться старі й ... Ранні пташки росу п'ють, а ... слізки ллють. Де багато слів, там ... діла. Добрий горщик, та ... борщик.*

Довідка: горе, діти, молодості, пізні, поганий, мало, чорне.

7. Прослухайте запис казки, випишіть антонімічні пари.

Два брати жили на світі, був один з них працьовитий, а другий – ледачий дуже. Слухай казку про них, друже. Той хоробрий і правдивий, той брехливий, полохливий, той розумний, той дурний, той великий, той малий. День і ніч брати сварились і ніколи не мирились. Все, що перший будував, другий миттю руйнував. Кожен рать повів свою, стрілись вороги в бою. Із високим стрівсь низький, на товстого йшов тонкий, стрів білявого чорнявий, огрядного – худорлявий, на сумного йшов веселий, на тендітного дебелий. Ця кривавая війна – нині сива давнина. Хоч брати вже й помирились, після них слова лишились, дуже горді, незалежні, абсолютно протилежні, в мові ці слова живуть, їх антонімами звуть (А. Свашенко).

8. Прочитайте прислів'я, замість крапок вставте і запишіть антоніми до виділених слів. Поміркуйте, яка роль антонімів у мовленні: *Готуй літом сани, а*

воза ... Ліпше своє мале, ніж чуже ... Далеко, та легко, а …, та слизько. Краще погано їхати, ніж … йти. Із щастя та … скувалася доля. Рання пташка дзьобик чистить, а … очиці жмурить.

9. Розкрийте зміст прислів'їв, знайдіть у них антоніми. Доберіть і запишіть ще три пари протилежних за значенням слів: *Зроблено наспіх – зроблено на сміх. Хто багато робить, той багато і вміє. На чорній землі білий хліб родить. Народ скаже, як зав'яже.*

Після вивчення теми "Пряме і переносне значення слів" програмою передбачено два уроки розвитку зв'язного мовлення № 5–6 "Докладний усний і письмовий переказ розповідного тексту художнього стилю з елементами опису тварини, що містить синоніми та антоніми (за колективно складеним планом)". На них доречно застосувати картини І. Шишкіна "Жито", Б. Лавренка "Жайворонок" і запис "Пісні жайворонка" П. Чайковського. Показ і розгляд п'ятикласниками картини І. Шишкіна "Жито" поєднуємо з бесідою. Можна використати й аудіозапис романсу М. Глінки "Жайворонок", а також вірш М. Рильського "Пісня". Після цього один з учнів складає усний опис жайворонка за планом, інші доповнюють його. Діти складають опис птаха вдома і підкреслюють у творі слова, ужиті в переносному значенні. Можна запропонувати учням виконати таку вправу: знайти й виписати антоніми. П'ятикласники знайомляться з такими поняттями, як "живописець", "графік", "скульптор". Живописець і графік спочатку намічають основні мазки, зокрема розміщення темних і світлих мас, а також різних картин. Наприклад, світла постать на темному фоні або темна на світлому. Скульптор у думці й на малюнку накреслює основні мазки і рухи майбутньої картини.

План	Спостереження	Художні засоби
1. Жайворонок – польовий птах	Живе серед полів. Жито. Небо. Сонце.	Безмежні поля, умиті дощами. Безкрає море жита. Колоски важкі, вусаті. Небо чисте, голубе.
2. Його зовнішні ознаки	Невелика пташка, сіренька. Крильця, хвостик маленькі.	Невеличкий, як сіра грудочка, як цяточка, висить у синьому просторі.
3. Дзвінкоголосий співак	Спів гучний. Голос тремтить, переливається, чути далеко.	Звуки сиплються з неба, як срібні дзвіночки, як срібні струни видзвонюють.

Робота за такою методикою вимагає творчої активності не лише учнів, а й учителів. Програма була створена так, щоб завжди залишалася відкритою здатність для імпровізації, для творчого вирішення питань самим учителем, який залежно від специфіки змісту кожної теми, основних завдань уроку, сам зможе побудувати заняття, використовуючи літературні зв'язки.

Міжпредметні зв'язки української мови та природознавства можна застосувати під час вивчення теми "Лексичне значення слова. Однозначні й багатозначні слова (повторення)". Пропонуємо низку вправ. "Уявна подорож". Подаємо орієнтовні завдання.

1. Уявіть, що ви потрапили на лісову галявину. Подивіться вгору. Що ви бачите? Дайте назви предметам та їхнім ознакам. Слова записуємо на дошці: блакитне небо, легкі хмаринки, верховіття дерев, птахи.

2. Озирніться навколо, на що ви звернули увагу? Що вразило вас своєю красою найбільше? Варіанти відповідей дітей: могутні дерева, буйна травиця, лісові дзвіночки, зелений мох на деревах, бджілки, трудівники-мурахи, химерні кущі, лісові хащі, червоні ягоди суниці, скромні ромашки.

3. Подумайте, чи живий цей ліс? Якщо так, то всі предмети в ньому мають виконувати певну дію! Спробуйте назвати дію вказаних предметів, тобто "оживити" їх. Варіанти відповідей: хмаринки пропливають, сонце посилає на землю ласкаві промені.

4. Прислухайтеся до лісу. Які звуки до вас линуть? Запишіть усі утворені словосполучення в зошит.

5. Ви назвали дерева могутніми. Що означає це слово? (*Великі, сильні*). Якими ще словами можна назвати дерева так, щоб лексичне значення не змінювалося? (*Дужі, міцні, велетенські*).

6. Виконайте аналогічне завдання зі словом *химерні* (*чудернацькі*).

7. Визначте граматичне значення слова *кущі*. Чим воно відрізняється від лексичного?

8. У кожному рядку підкресліть зайве слово: а) лука, левада, гай, луг; б) лисиця, лама, лосось, лось; в) рідкісний, веселий, радісний; г) метелик, тюлень, жук, мураха. Чи трапилися вам незнайомі слова? У якому словнику можна знайти їх лексичне значення? Як визначити граматичне значення?

9. Тематична гра "Хто знає більше квітів?"

Я знаю квіти: настурції, магнолії, чорнобривці... Весною зацвітають проліски, ряст, фіалки, кульбаби...

Восени – жоржини, хризантеми…

Польові квіти – це волошки, сокирки, материнка... Лісові квіти – конвалії, ряст...

Квіти (які?) запашні, чарівні, гордовиті, цнотливі... Квіти (що роблять?) ваблять, зачаровують, бентежать... Квіти бувають (якого кольору?) білого, блакитного, лілового... Квіти символізують: гіацинт – квітка дощів, лілея – цариця вод...

10. Прочитайте уважно опорні слова та вирази до теми "У ліс по гриби": *надворі розвидняється, лагідний, удосвіта, кремезний, ледь жевріє світанок, блакитний, гомінкий, дубовий гай, тиша, мереживо, павутини, пташиний спів, комахи, тихе полювання, господар лісу – боровик (білий гриб), чепурні лисички, ніжні блискучі маслюки, різнобарвні сироїжки, метушитися, розгортати, милуватися, розгубитися, одержати задоволення, вщерть наповнені кошики, квапитися, баритися, втратити, вправлятися, смакувати.* За поданим зразком доберіть слова й вирази до однієї з тем: "Осінній ліс", "У ліс по гриби", "Пора бабиного літа".

11. Гра "Хто більше?" Учитель пропонує кілька географічних термінів: планета, екватор, місяць, полюс, зорі. Учасники повинні коротко визначити лексичне значення цих термінів.

До теми "Пряме й переносне значення слова" пропонуємо таке завдання.

Уявіть, що ви потрапили на безмежне поле, де дозріває море пшениці. Спробуйте дібрати словосполучення, які передають ваші враження від побаченого й почутого. Запишіть їх у зошит. Подумайте, чи могли б ви це зробити без слів у переносному значенні. Зробіть висновок про роль переносних значень слів у мові. Дайте назву побаченій картині.

Міжпредметні зв'язки української мови та історії на уроках у 5 класі основної школи під час вивчення тем "Лексичне значення слова", "Тлумачний словник". Пропонуємо такі орієнтовні завдання:

1. Користуючись підручником "Оповідання з історії України", поясніть лексичне значення слів *літопис*, *етнографія*, *архітектура*.

2. Доберіть слова до тематичної групи "музей". Використовуючи тлумачний словник, поясніть їхнє значення.

3. Прочитайте текст "Молодший брат Києва", поясніть лексичне й граматичне значення слів *храм*, *собор*, *легенда*, *курган*, *фреска*, *мозаїка*.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Застосування міжпредметних зв'язків під час вивчення лексики сприяє формуванню комунікативної компетентності п'ятикласників. Завдяки їм значно активізується пізнавальна діяльність учнів, які, оволодіваючи мовними нормами, використовують знання з інших дисциплін. Для цього варто використовувати бесіду, яка розкриває можливості інших предметів у збагаченні лексикологічного складу української мови; створювати проблемні ситуації, котрі вимагають від учнів знань з інших дисциплін; поєднувати індивідуальні та групові форми з колективною навчальною роботою, а також проводити позакласну роботу, що сприяє узагальненню знань учнів із різних предметів, як-от: міжпредметні конкурси, брейн-ринги тощо. Ефективність застосу-

вання міжпредметних зв'язків під час вивчення лексикології в 5 класі основної школи передбачає введення їх у календарно-тематичні плани; погодженість з учителями інших предметів у доборі матеріалу й прийомів роботи; вивчення програм і підручників з інших дисциплін; одиничні та системні уроки на міжпредметній основі. Вивчення лексики на міжпредметній основі доцільно проводити в комплексі з іншими навчальними завданнями: збагаченням словникового запасу учнів; роботою над розвитком зв'язного мовлення та формуванням моральних якостей школярів. Перспективним уважаємо розроблення методичного супроводу вивчення лексики української мови на міжпредметній основі в 6 класі.

Література

1. Варзацька Л. Міжпредметна інтеграція в системі особистісно зорієнтованої мовної освіти. *УМЛШ.* 2006. № 7. С. 6–9.

2. Голуб Н. М., Проценко Л. І. Методика навчання лексикології та фразеології в шкільному курсі української мови: навч. посіб. для студ. філол. факул. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 224 с.

3. Грибан Г. В. Взаємозв'язок у вивченні мови та літератури. *Дивослово*. 1998. № 2. С. 26–31.

4. Груба Т. Л. Засвоєння синонімічних форм на міжпредметній основі. *Дивослово.* 1998. № 7. С. 19–23.

5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року: ухвал. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р. № 988-р.

6. Лазарчук Л. Ю. Українська мова в 5 класі: збірник завдань, вправ, диктантів, загадок, лінгвістичних казок, мовних ігор. Тернопіль, 2000. 239 с.

7. Лесняк Н. В., Мельничайко О. Збагачення мовлення учнів 5–9 класів лексикою образотворчого мистецтва: збірник вправ і завдань з української мови. Тернопіль, 1997. 194 с.

8. Лопушинський І. П., Марунич І. І. Взаємопов'язане навчання рідної мови і літератури в школах нового типу. Херсон, 1999. 244 с.

9. Пентилюк М. І., Галетова А. Г., Караман Н. О. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах освіти. Київ, 2000. 342 с.

10. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ, 2004. 320 с.

11. Українська мова 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: затв. Міністерством освіти і науки України від 07.06.2017 р. № 804.

References

1. Varzatska L. Mizhpredmetna intehratsiia v systemi osobystisno zoriientovanoi movnoi osvity. *UMLSh.* 2006. № 7. S. 6–9.

2. Holub N. M., Protsenko L. I. Metodyka navchannia leksykolohii ta frazeolohii v shkilnomu kursi ukrainskoi movy: navchalnyi posibnyk dlia studentiv filolohichnykh fakultetiv. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2016. 224 s.

3. Hryban H. V. Vzaiemozviazok u vyvchenni movy ta literatury. *Dyvoslovo.* 1998. № 2. S. 26–31.

4. Hruba T. L. Zasvoiennia synonimichnykh form na mizhpredmetnii osnovi. *Dyvoslovo.* 1998. № 7. S. 19– 23.

5. Kontseptsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku, ukhvalena rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14. 12. 2016 №988-r.

6. Lazarchuk L. Yu. Ukrainska mova v 5 klasi: zbirnyk zavdan, vprav, dyktantiv, zahadok, linhvistychnykh kazok, movnykh ihor. Ternopil, 2000. 239 s.

7. Lesniak N. V., Melnychaiko O. Zbahachennia movlennia uchniv 5–9 klasiv leksykoiu obrazotvorchoho mystetstva: zbirnyk vprav i zavdan z ukrainskoi movy. Ternopil, 1997. 194 s.

8. Lopushynskyi I. P., Marunych I. I. Vzaiemopoviazane navchannia ridnoi movy i literatury v shkolakh novoho typu. Kherson, 1999. 244 s.

9. Pentyliuk M. I., Haletova A. H., Karaman N. O. Metodyka navchannia ridnoi movy v serednikh navchalnykh zakladakh osvity. Kyiv, 2000. 342 s.

10. Pometun O. I., Pyrozhenko L. V. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: naukovo-metod. posib. Kyiv, 2004. 320 s.

11. Ukrainska mova 5–9 klasy. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv, zatverdzhena Ministerstvom osvity i nauky Ukrainy vid 07. 06. 2017. № 804.

Шевченко С. П.
ассистент кафедры методики преподавания украинского языка и литературы
Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Применение межпредметных связей при изучении лексики на уроках украинского языка в 5 классе

В статье рассматриваются межпредметные связи при изучении лексики в 5 классе как важное условие формирования языковой личности, указывается, что систематическое усвоение учениками словарного багатства является важным условием познания мира, формирования духовной культуры школьников. Предлагается теоретическая модель изучения лексики на межпредметной основе, система практических заданий, фрагменты уроков, направленных на формирование у пятиклассников коммуникативной компетенции, которая предусматривает умение соотносить языковые средства с условиями общения. Указывается, что изучение лексики на межпредметной основе целесообразно проводить в комплексе с другими заданиями: обогащением словарного запаса учеников, работой над развитием культуры речи и формированием моральних качеств школьников.
Ключевые слова: межпредметные связи, лексика украинского языка, языковая личность, коммуникативная компетентность, метод, прием.

Shevchenko S. P.
Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian Language
and Literature, Nizhyn Mykola Gogol State University

Applying Interdisciplinary connections in Vocabulary Practice at the Lessons of Ukrainian Language in Grade 5

The article deals with the interdisciplinary approach to teaching vocabulary to Grade 5 students at the lessons of Ukrainian Language as an important condition for the formation of linguistic personality. Systematic vocabulary acquisition is a key requirement for the world conceptualization and fostering the spiritual culture. The paper dwells upon the design of the theoretical model of teaching vocabulary on an interdisciplinary basis for the students of the Grade 5. The conclusions on its efficacy are presented.

The study includes a stack of classroom activities and fragments of lessons aimed at forming communicative competency in the students in terms of the ability to relate linguistic units with the communicative situation. Interdisciplinary approach is proved to enhance learners' cognitive activity as they apply intersectional knowledge to solve linguistic problems which leads to the acquisition of the Ukrainian literary language.

Various teaching methods and techniques of activating Grade 5 students' learning activities while mastering Ukrainian vocabulary on the interdisciplinary basis are demonstrated; these include discussion, which provides the opportunity for other disciplines to enrich the Grade 5 students' vocabulary; creating problem solving situations which require interdisciplinary knowledge; individual and group task based work aiming at collective class work performance; extracurricular work, which generalizes pupils' interdisciplinary knowledge; interdisciplinary contests, intellectual games and quizzes. The article highlights that teaching Ukrainian vocabulary on the interdisciplinary basis is advisable to be combined with other activities which aim at enrichment vocabulary, mastering language skills and language culture; raising learners' ethic values.
Key words: interdisciplinary approach, Ukrainian vocabulary acquisition, linguistic personality, communicative competence, method, technique.

УДК 37.016: 811.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-142-147

Шутько В. В.
студентка філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,

Білоусова Н. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

РАФТ ТА КУБУВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано поняття "критичне мислення", "РАФТ", "кубування", "педагогічна технологія" та визначено характерні ознаки та функціональне використання особливостей цих методів на уроках української мови в початковій школі.
У статті наголошується на тому, що технологія формування та розвитку критичного мислення є однією з нових технологій, за допомогою якої учень не тільки засвоює матеріал, а і розвиває свої особистісні якості. Використання РАФТу сприяє реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання. Цей педагогічний метод дозволяє створювати письмові тексти за обраною темою, відмінні у тематичних відношеннях. Під час роботи з використання технології визначаються: ролі, аудиторія, тема, формат твору.
За допомогою "кубування" вчитель пропонує під час уроку викладати свої думки щодо запропонованої теми, відповідаючи на шість різних запитань: опиши це, проаналізуй це, порівняй це, встанови асоціації, вислови думки "за" та "проти", знайди цьому застосування.
Ключові слова: РАФТ, кубування, критичне мислення, педагогічна технологія.

Актуальність дослідження. Сучасний світ змінюється дуже стрімко, щодня впроваджуються новітні технології. На сьогодні багато звичних колись речей втратило свою актуальність: учням вже не потрібно заучувати напам'ять великі обсяги інформації, переписувати півзошита конспекту. Сьогодні успіх людини залежить від вміння вирішувати складні проблеми.

Такі проблеми мають міждисциплінарний характер. Для вдалого їх вирішення потрібно вміти інтегрувати знання з різних наукових галузей. Учні мають орієнтуватися в отриманій інформації: переробляти її, усвідомлювати, аналізувати та синтезувати. Вміння правильного оцінювання її також є важливою навичкою. Технологія формування та розвитку критичного мислення є однією з нових технологій, за допомогою якої учень не тільки засвоює матеріал, а і розвиває свої особистісні якості.

Аналіз останніх досліджень. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки наголошується на тому, що сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й умінь самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях [2]. Саме тому вчитель має формувати в учнів такі життєво необхідні компетентності, як уміння працювати в колективі, вміння висловлювати власну думку, вміння планувати та критично оцінювати самодіяльність, робити свідомий вибір, приймати рішення, робити висновки тощо. На формування таких компетентностей і розраховані стратегії розвитку критичного мислення.

У Концепції нової української школи приділяється значна увага розвитку критичного мислення учнів під час уроків. Наскрізними вміннями, згідно з концепцією, є: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість,

ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [3].

Розвиткові критичного мислення присвятили свої праці вчені О. Пометун, О. Тягло, С. Терно, Д. Десятов, С. Мирошник та ін.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. науковці зазначали, що освітній процес у школі спрямований на некритичне сприймання дітьми навчального матеріалу та його безпосереднє запам'ятовування (П. Блонський, М. Добролюбов, П. Кованько, Л. Толстой та ін.).

У другій половині XX ст. з'являються прогресивні дослідження про зони найближчого розвитку Л. Виготського; ідеї розвивального навчання Д. Ельконіна та В. Давидова; В. Сухомлинський та Ш. Амонашвілі торкаються проблем розумового виховання. Це стає фундаментом для подальших пошуків шляхів формування критичного мислення учнів.

Мета статті – дослідити використання РАФТу та кубування на уроках української мови в початковій школі.

Поставлені завдання:

1. Розкрити сутність поняття "РАФТ" та "кубування".
2. Визначити мету, завдання та особливості використання методів на уроках.
3. Проаналізувати ефективність використання їх на уроках.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення – це процес обґрунтування, аналізу, синтезу та оцінки правдивості, інформації; уміння глибокого сприймання ситуації, знаходячи варіанти та причини, правильного застосування одержаних результатів до проблем; приймання виважених рішень про те, що робити далі та як вчинити у певних ситуаціях; беручи до уваги факти та аргументи, змінювати свої позиції, генерувати їх.

Під педагогічною технологією розуміють системний метод визначення, створення й застосування усього процесу засвоєння та викладання знань із врахуванням технічних та людських ресурсів і їхньої взаємодії, завдання якого організація освітніх форм.

Найвідомішою у світі технологією розвитку критичного мислення є методика дослідників Університету Північної Айови (авторський колектив: Д. Стіл, К. Хобарт, В. Сміт, С. Волтер), розроблена в межах проекту "Читання та письмо для критичного мислення" [1].

В період становлення нової української школи пріоритетними стають сучасні педагогічні технології, особливістю яких є активна діяльність молодших школярів, де процес пізнання є творчим, де учні залучені до дослідження проблем і вчаться формувати й формулювати власну думку та таким чином самореалізовуватись. Одними з таких є технології розвитку критичного мислення РАФТ та кубування, які сприяють розвитку мисленнєвих навичок молодших школярів, необхідних не тільки в навчанні, але й у повсякденному житті. Вони дозволяють молодшим школярам навчитись мислити критично, самостійно знаходити, вивчати й аналізувати інформацію, мислити мобільно, аргументовано відстоювати власну точку зору, бути відкритим для сприйняття думок інших людей; помічати помилкові судження інших, своєчасно виправляти власні помилки, адекватно оцінювати свої знання та сприймати зауваження вчителя й однокласників щодо допущених помилок і недоліків.

Метод РАФТУ не є глибоко дослідженим сьогодні. Це достатньо новий підхід для подачі знань та постановки завдань, який до недавнього часу використовувався лише у небагатьох школах України. Щодо кубування, то його використовують в багатьох навчальних закладах світу, зокрема і в Україні, авторами є Кован та Кован. У практику ввійшов у 1980 році. Метод критичного мислення розглядався в закордонних працях таких науковців, як: K. Egan, M. Narrative у XIX ст. Детально аналізувалися ці поняття Інною Большаковою.

В Україні дослідженням цього методу розпочали займатися нещодавно й сьогодні він – справжня інновація в освіті.

РАФТ – стратегія розвитку критичного мислення для написання оригінальних текстів.

Цей педагогічний метод дозволяє створювати письмові тексти за обраною темою, відмінні у тематичних відношеннях. Насамперед, РАФТ розвиває здатність розглядати тему з різних точок зору та навички письмової мови.

Працювати за цією стратегією можна з першого класу. Спочатку учні вчаться колективно складати таблицю, текст. Потім організовується робота в групах.

У початкових класах доцільно працювати не над усією таблицею одразу. Спочатку учні вчаться визначати та обирати ролі, потім складати невеличкі висловлювання від імені свого персонажа. Наступний крок – це складання міні-текстів від імені обраного персонажа для певної аудиторії. Згодом учні вчаться вибирати форму тексту (лист, казка, розповідь, нотатки, телеграму, оголошення, графіті, електронний лист, стінну газету, петицію, рекламу, вірш, плакат, попередження, сюжет з новин, запис у щоденник, брошуру, есе, вірш тощо), враховуючи обрану роль та аудиторію.

Формами текстів, які найлегше відтворити дітям, є текст-розповідь, смс-повідомлення, лист-звернення.

Теми, які пропонуються учням повинні, бути пов'язані не лише з літературними героями, а і висвітлювати актуальні проблеми.

Таблиця 1

РАФТ (роль, аудиторія, формат, тема)

Роль	Аудиторія	Формат	Тема
Хто я? Хто може написати дану тему (виявлення персонажів, які будуть описувати подію та вибір своєї ролі)	Для кого може бути написано текст? (передбачувана аудиторія: виявлення людей, вибір адресата тексту)	У якій формі може бути написано текст? (вибір жанру)	Про що текст? (визначення тематики та ідей, які доносяться до слухачів)

Вибрані ролі можуть бути звичайними (учень, вчитель, лікар) або незвичними (квітка, ягода, книга). Після їх визначення треба обрати аудиторію, для якої буде доноситися інформація, та теми, які слухачі хотіли б почути. Далі відбувається обговорення третьої позиції – у якій формі має бути представлений текст. Це, мабуть, найскладніше для вчителів початкової школи завдання, оскільки у молодших школярів бракує знань з питання жанрового розмаїття текстів та його особливостей. Тому треба спочатку запропонувати учням свій формат для використання і пояснити дітям особливості його створення. Зробивши сказане вище, слід подумати про тему, основні ідеї, які розкриватимуться в тексті. Важливо, щоб теми, які будуть запропоновані учнями для обговорення, висвітлювали актуальні проблеми сучасності. Варто зазначити – спочатку може заповнюватися і четвертий стовпчик (тема та основні змістові лінії), а вже потім – у якій формі втілити ці ідеї [4].

Роблячи підсумки, зачитуються визначені соціальні ролі, відповідна аудиторія, форма (жанр), тема. Потім учитель просить учнів обрати соціальні ролі й підготувати письмові тексти. У малих групах робота триває 15–20 хвилин. Відповідно у великих – понад 20 хв.

Після завершення цього завдання пропонується обрати кращі роботи й зачитати їх. Використання РАФТу сприяє реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання.

Завдання вчителя – навчити учнів:

· визначати та обирати ролі;

· складати невеликі висловлювання від імені свого персонажа;

· писати міні-тексти для певної аудиторії;

· обирати потрібну форму тексту.

Наприклад, тема "Кровоносна система людини".

Р – роль (серце школяра);

А – аудиторія (Для кого я буду писати текст? Для мешканців планети Марс.);

Ф – форма – казка;

Т – тема "Кровоносна система людини".

Учитель дає учням завдання: написати невелику казочку про те, що вони дізналися сьогодні на уроці, адресовану мешканцям планети Марс, від імені серця будь-якого учня планети Земля.

Протягом 10 хвилин школярі складають казку, записують її, а потім презентують класу.

Кубування – основний метод для реалізації стратегії розвитку критичного мислення, як приклад ігрової методики, один із методів навчання, який полегшує розгляд теми з усіх боків.

Кубування може виконуватися учнями в парі або об'єднаними у більші групи. Для цього використовують куб. Метод кубування застосовують з 1-го класу, обираючи при цьому 2–3 грані. Кубик виготовляють з цупкого картону або шиють із тканини. Він має бути яскравим та незвичайним. На його гранях записуються завдання-вказівки для учнів. Вчитель пропонує під час роботи викладати свої думки щодо запропонованої теми.

Потрібно слово "провести" через куб (визначення, літературний термін чи інша назва). За допомогою цього методу дитина вчиться відрізняти та розуміти, які дані знайомі йому та що він дізнався нового. Кубування може бути використане на стадії актуалізації або рефлексії.

Запропонована дидактична методика дає учням можливість відповісти на шість різних запитань, які стосуються теми. За допомогою кубика діти можуть будувати не тільки споруди, а і свої думки.

Наприклад, можливі такі вказівки на гранях куба:

1. Описати щось. Як це виглядає? (Колір, форма, розміри.)

2. Порівняти щось. (На що це схоже?)

3. Дібрати асоціації. (Про що це змушує тебе думати? Що спадає тобі на думку?)

4. Проаналізувати щось. (Скажіть, з чого це зроблено. Яким чином це зроблено? Ви це знаєте? Ви можете це вигадати?)

5. Яким чином це використовується (Як би ти це використав? Знайти застосування. Яким чином це можна застосувати?)

6. Запропонувати аргументи "за" або "проти" цього. (Що в ньому доброго чи поганого? Займіть певну позицію, використайте повний діапазон аргументів – від логічних до безглуздих.)

Варіанти відповідей на питання будуть різними. Важливо, щоб кожен бажаючий висловив свою думку [5].

Наприклад, тема: "Речі школяра. Пенал" (1 клас).

1. Запитуємо в учнів: Що це? Як виглядає ця річ? Якого він кольору? Він маленький чи великий? Якої форми: овальний, прямокутний, квадратний…

2. Намагаємося порівняти пенал і, наприклад, коробку для цукерок або футляр для окулярів. Бажано мати наочний образ об'єкта, з яким буде порівнюватися пенал. Спрямовуємо думку учнів на те, що вони можуть бути однаковими за формою, розміром, кольором, способом використання. Намагаємося разом з учнями знайти відмінні риси пенала від коробки, футляра для окулярів.

3. Можна запитати в учнів, про що вони відразу думають, коли чують слово "пенал". Тут важливо не забувати, що неправильної асоціації не буває. Всі думки учнів мають право на існування.

4. Разом з учнями розбираємо, з чого зроблений пенал. Тут можна порівняти різні пенали (заздалегідь підготувати).

5. Учні мають дати відповідь на питання: Як використовується пенал? Після цього доречно запитати у дітей: А чи можна використовувати пенал не за призначенням? Як саме? У яких випадках пенал використовують не за призначенням?

6. Учні обговорюють питання: Чи добре мати пенал? Чи він не потрібний? При цьому потрібно наводити докази, відповідно до позиції "за" або "проти". Якщо всі школярі переконані, що пенал просто життєво необхідний, то тоді вчитель просить уявити, що він є непотрібною річчю, і просить учнів переконати вчителя, що це

дійсно так. Таким чином у учнів мають сформуватися уявлення про те, що люди можуть мати думку, яка не збігається з думкою інших. І що всі думки мають право на існування.

Висновки. Отже, під час роботи над науковою проблемою було проаналізовано поняття РАФТ та кубування, здійснено аналіз цих інноваційних методик, що дозволило прийти до висновку, що технологія РАФТ розвиває здатність розглядати тему з різних точок зору та навички письмової мови. Кубування в свою чергу розвиває здібності правильного, послідовного будування думок.

Використання цих методик допомагає розвивати критичне мислення учнів. Та щоб робота була успішною, недаремною, учитель має враховувати те, що кожен учень по-своєму сприймає матеріал і потребує індивідуального підходу. Дослідження ролі РАФТу та кубування доводить, що потрібно заохочувати та поширювати цей метод навчання на уроках української мови в усіх школах.

Подальшими напрямками дослідження цієї проблеми вбачаємо розробку методичних рекомендацій щодо використання новітніх методик в усіх класах початкової школи з наведеними прикладами за тематичними тижнями, що значно полегшить роботу практикуючих педагогів.

Література

1. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів; наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Плеяда, 2006. 220 с.

2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

3. Формула НУШ : http://nus.org.ua/about/formula/.

4. Стратегія розвитку критичного мислення "РАФТ". URL: https://www.youtube.-com/watch?v=3gMIhCPJDuE

5.Стратегія розвитку критичного мислення "Кубування". URL:https://www.-youtube.com/watch?v=b6fWNRvk9AA&t=30s

References

1. Krouford A., Saul V., Metiuz S., Makinster D. Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv; nauk. red., peredm. O. I. Pometun. Kyiv: Pleiada, 2006. 220 s.

2. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.

3. Formula NUSh : http://nus.org.ua/about/formula/.

4. Stratehiia rozvytku krytychnoho myslennia "RAFT" URL: https://www.youtube.-com/watch?v=3gMIhCPJDuE.

5.Stratehiia rozvytku krytychnoho myslennia "Kubuvannia" URL: https://www.youtube.com/watch?v=b6fWNRvk9AA&t=30s.

Шутько В. В.
студентка фиологического факультета Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Белоусова Н. В.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, начального образования, и образовательного менеджмента Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя

Рафт и кубирования на уроках украинского языка

В статье проанализированы понятия "критическое мышление", "РАФТ", "кубирования", "педагогическая технология" и определены характерные признаки и функциональное использование особенностей этих методов на уроках украинского языка в начальной школе.

В статье отмечается, что технология формирования и развития критического мышления является одной из новых технологий, с помощью которой ученик не только усваивает материал, а и развивает свои личностные качества. Использо-

вание РАФТов способствует реализации междупредметной интеграции содержания обучения.
С помощью "кубирования" учитель предлагает во время урока излагать свои мысли по предложенной теме, отвечая на шесть различных вопросов.
Ключевые слова: РАФТ, кубирование, критическое мышление, педагогическая технология.

Bilousova N. V.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University.

Shutko V. V.
Student of the Faculty of Philology, Nizhyn Mykola Gogol State University

RAFT and Cubing at the Lessons of Ukrainian Language

The article analyzes the concepts "critical thinking", "RAFT", "cubing", "teaching strategy" and defines the characteristic features and functional use of the features of these methods at the lessons of Ukrainian Language in elementary school.
The authors emphasize that the technique of formation and development of critical thinking is one of the new approaches through which the student not only learns the material, but also develops their personal qualities. The use of the RAFT strategy promotes the interdisciplinary integration of the content. This method allows one to create written texts of the chosen subject, which differ in their topics. When applying this strategy at the lesson, the group determines these components: the role, the audience, the format, the topic.
With the help of the cubing strategy, the teacher encourages the students to express a variety of the opinions on the suggested topic, giving answers to six different questions: describe it, analyze it, compare it, setup and association, express “for” and “against” attitudes, find the way to apply this.
Key words: RAFT, cubing, critical thinking, teaching strategy.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-148-154

Лілік О. О.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури
Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО РОБОТИ З ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИМИ ПОНЯТТЯМИ

Автор цієї статті визначив комплекс педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів української літератури для роботи з літературознавчими поняттями. Першою з них було надання майбутнім вчителям української літератури необхідного комплексу знань з історико- й теоретико-літературних, дидактико-методичних курсів, формування навичок та вмінь роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури, а також забезпечення педагогічного управління цим процесом. У статті проаналізовано навчальні курси професійної підготовки майбутніх вчителів української літератури та запропоновано упровадити авторські спецкурси та навчальні матеріали в освітній процес. Друга умова полягала в оновленні традиційних та впровадженні інноваційних форм, методів та методів викладання дисциплін професійної підготовки майбутніх вчителів української літератури. Третя умова – організація педагогічної практики на інноваційній основі. Автор запропонував навчально-методичний супровід, який охоплює навчальні комплекси з різних дисциплін, авторські навчальні посібники, методичні рекомендації. Метою цих матеріалів є реалізація педагогічних умов формування майбутньої підготовки викладачів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.
Ключові слова: майбутні вчителі української літератури, теоретико-літературні концепції, професійна підготовка.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Дослідження реального стану професійної підготовки майбутніх учителів української літератури дало змогу виявити низку суперечностей, а саме: між потребою суспільства у висококваліфікованих учителях-філологах та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних підходів, спрямованих на удосконалення їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти; між вимогами державних документів і недостатньою реалізованістю їх у практиці підготовки майбутніх учителів-словесників; між необхідністю підготовки майбутніх учителів української літератури до вивчення теоретико-літературних понять і недостатньою розробленістю концептуально-методологічних засад та методичного супроводу процесу формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Для розв'язання визначених суперечностей потрібно сформулювати теоретичні й методичні засади формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями, а однією із важливих складових цього процесу є педагогічні умови.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти мовознавчої, літературознавчої, методичної підготовки майбутніх учителів-словесників, формування їхніх особистісних і професійних рис розглянуто в працях Ю. І. Бондаренка, А. В. Градовського,

С. О. Жили, О. А. Копусь, Н. М. Остапенко, М. І. Пентилюк, Т. В. Симоненко, А. Л. Ситченка, І. В. Соколової, Г. Л. Токмань, В. І. Шуляра.

Найбільш значущими в контексті нашого дослідження є праці Л. О. Базиль (розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури) [2], В. О. Коваль (формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах) [4], О. М. Семеног (професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури) [6]. Проведений аналіз дав підстави для висновку, що на сьогодні відсутнє дослідження, присвячене формуванню готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічні умови – важливий компонент будь-якої педагогічної системи. У педагогіці поняття "умови" пов'язують із сукупністю змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх факторів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання й навчання, формування особистості [1]. У професійній педагогіці використовується визначення "педагогічні умови", які розглядаються як обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей [3]. Оптимальним, на нашу думку, є таке визначення: педагогічні умови – це компонент педагогічної системи, що свідомо й цілеспрямовано створюється в педагогічній діяльності та забезпечує ефективність педагогічного процесу. Відтак, було визначено низку педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями:

1. Надання майбутнім учителям української літератури необхідного комплексу актуальних, осучаснених знань, формування умінь роботи з літературознавчими поняттями на уроках української літератури; забезпечення педагогічного керування цим процесом. Майбутні вчителі-словесники здобувають необхідні знання з історії й теорії літератури, а також практичні уміння оперування зазначеними поняттями в процесі опанування курсів "Вступ до літературознавства", "Аналіз художнього твору", "Історія української літератури", "Історія зарубіжної літератури". Знання, уміння й навички щодо роботи з теоретико-літературними поняттями на уроках української літератури майбутні вчителі здобувають у результаті опрацювання курсів "Методика навчання української літератури", "Методика навчання зарубіжної літератури". Систематизація й узагальнення знань відбувається під час навчання в магістратура у процесі опанування спецкурсів.

Педагогічне керівництво полягає в оптимальному застосуванні викладачами закладів вищої освіти педагогічних впливів; знайденні підходів до розкриття творчої індивідуальності кожного зі студентів-філологів; прогнозуванні результатів і здійсненні контролю за ними. Педагогічне керівництво також виявляється в цілеспрямованому заохоченні, стимулюванні й підтримці творчої діяльності майбутніх учителів української літератури.

Наголосимо, що важливим є узгоджене викладання програмового матеріалу викладачами різних дисциплін. З цією метою слід розробити відповідну концепцію вивчення літературознавчих курсів студентами-філологами, узгодити між викладачами різних дисциплін обсяг знань, умінь і навичок, які мають набути студенти під час вивчення філософії, історії української і зарубіжної літератур і культур. У студентів потрібно сформувати цілісне уявлення про неперервність розвитку вітчизняного літературного процесу, взаємозв'язки світового й українського мистецького процесів.

2. Оновлення традиційних та введення інноваційних форм, методів і прийомів викладання дисциплін із професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Як відомо, у закладах вищої освіти освітній процес здійснюється на основі поєднання різних форм його організації: лекцій, семінарських занять, практичних і лабораторних занять, консультацій, форм самостійної роботи, заліків, іспитів.

Зазначимо, що усе більшої популярності набувають такі види лекції: проблемна (знання вводяться за допомогою проблемного завдання й організації пошуку його розв'язання), лекція-візуалізація (передбачає візуальну форму подання лекційного матеріалу засобами ТЗН або аудіо- чи відеотехніки), бінарна (виклад матеріалу у формі діалогу двох викладачів (як представників різних наукових шкіл чи різних дисциплін) або вченого і практика, викладача і студента), лекція із попередньо запланованими помилками (розрахована на стимулювання студентів до постійного контролю за інформацією, що викладається (пошук помилки – змістової, методологічної, методичної), а наприкінці лекції проводиться перевірка знань і уважності слухачів, аналіз зроблених помилок), лекція-конференція (проводиться як науково-практичне заняття за заздалегідь поставленою проблемою й системою доповідей тривалістю 5–10 хв, кожна з яких є логічно завершеним текстом; сукупність зазначених виступів дає змогу всебічно висвітлити проблему; викладач підбиває підсумки самостійної роботи й виступів студентів, формулює основні висновки, коригує деякі твердження); лекція-інтеграція (передбачає подальше перетворення одержаних знань, установлення зв'язків і відношень між їхніми елементами; мета такого заняття – формування у студентів системи знань на основі усвідомлення загальних закономірностей), міні-лекція (проводитися викладачем на початку кожного заняття протягом 10 хв за одним із питань теми, яка вивчатиметься), кінолекція чи відеолекція (викладач здійснює підбір необхідних кіно- чи відеоматеріалів за темою заняття; на початку лекції проводить інструктаж, а під час перегляду кіновідеоматеріалів коментує події, що відбуваються на екрані), інструктивна лекція (для організації самостійної роботи слухачів, спрямованої на систематизацію й узагальнення матеріалу на практичних заняттях), лекція-брифінг (складається з короткого повідомлення лектора і його відповідей на запитання). Зазначимо, що на сучасному етапі викладачам варто відходити від традиційної інформаційної лекції монологічного типу, вона є доцільною тоді, коли навчальний матеріал характеризується високою інформативністю, принциповою новизною і складністю для студентів, якщо він відсутній у вільному доступі. В основному зазначений вид лекції є доцільним на перших курсах навчання, коли відбувається нагромадження, систематизація базових знань, формування навичок самостійної роботи, умінь формулювати власну думку.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів особливого значення набувають практичні заняття, які передбачають детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальних дисциплін та формування вмінь і навичок їх практичного застосування шляхом індивідуального виконання певних завдань. Практичне заняття передбачає проведення попереднього контролю знань, умінь і навичок студентів, постановку загальної проблеми викладачем та її обговорення за участю студентів, виконання контрольних завдань, їх перевірку й оцінювання.

Навчальними планами підготовки майбутніх учителів української літератури заплановано проведення практичних занять з історії української і зарубіжної літератури (аналіз літературних творів у контексті вивчення творчості персоналії чи дослідження певного періоду, мистецького стилю), вступу до літературознавства й теорії літератури (заплановано висвітлення теоретичних засад певного теоретико-літературного явища чи поняття, аналіз особливостей його функціонування в художніх творах), методик навчання української і зарубіжної літератури (розгляд теоретичних аспектів питання, а на цій основі підготовка планів-конспектів уроків, розроблення системи завдань, моделювання й обговорення фрагментів уроків).

Серед різноманітних форм організації освітнього процесу в закладах вищої освіти важливе місце належить лабораторним роботам, які сприяють реалізації принципу зв'язку теорії з практикою. Зазначимо, що лабораторна робота – це форма навчального заняття, під час якого студент під керівництвом викладача проводить відповідні експерименти або досліди з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з обладнанням, технікою, оволодіває методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі. Під час лабораторних робіт відбувається формування професійних умінь і навичок.

Зокрема, на лабораторні роботи зі "Вступу до літературознавства" можуть виноситись завдання зі здійснення аналізу художніх творів різних жанрів. У контексті "Методики навчання української літератури" під час лабораторних робіт може здійснюватись спостереження за проведенням уроків учителями, їхній аналіз, ознайомлення зі шкільною документацією, підготовка планів-конспектів уроків, робота з мультимедійним обладнанням, комп'ютерними програмами.

Окремим видом позааудиторної індивідуальної самостійної роботи студента є індивідуальне навчально-дослідне завдання, метою якого є самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань з навчального курсу та розвиток навичок самостійної роботи.

Дослідники виділяють такі види індивідуальних навчально-дослідних завдань: конспект; реферат; розв'язання та складання практичних завдань і педагогічних ситуацій; анотація прочитаної додаткової літератури, бібліографічний опис; розроблення навчальних та діагностичних тестових завдань; аналіз елементів передового педагогічного досвіду; курсова, магістерська роботи.

У процесі здобуття вищої освіти особливого значення набуває самостійна робота студентів. Доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, розуму й діяльності, будуть насправді міцними. Саме тому вища школа поступово, але неухильно переходить від передачі інформації до керівництва освітньою діяльністю, формування в студентів навичок самостійної роботи.

Дослідники зазначають, що самостійна робота – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять [5]. У контексті Болонської системи самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Метою самостійної роботи є формування самостійності майбутніх учителів української літератури, їхніх умінь, знань, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять.

Отже, формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з літературознавчими поняттями відбувається на основі органічного поєднання традиційних форм і методів навчання та нових методів і прийомів, які є результатом інформатизації освіти в закладах вищої освіти. Зокрема, упровадження інформаційно-комунікативних технологій і мультимедійних засобів зумовлює залучення методів дистанційного навчання та вдосконалення традиційних методів індивідуального навчання й самонавчання. Уведення електронних підручників з історико- й теоретико-літературних дисциплін активізує методи самонавчання студентів-філологів за допомогою взаємодії з освітніми ресурсами за мінімальної участі викладача; робота з підручниками стає більш цікавою для студентів завдяки використаному в них мультимедійному контенту. Водночас зростає значення індивідуальних методів навчання, які не обмежуються аудиторною формою реалізації, а набувають нових форм і можуть відбуватися через голосову пошту, соціальні мережі.

Оновлення форм, методів і прийомів викладання дисциплін із професійної підготовки майбутніх учителів української літератури передбачало уведення елементів дистанційного навчання. Зазначимо, що дистанційно доцільно викладати історико- й теоретико-літературні курси, зокрема: лекційний матеріал можна подавати у формі схем, таблиць, текстів із розгалуженою системою гіперпосилань до глосарію, іменного покажчика; практичні заняття замінюються виконанням завдань репродуктивного і творчого характеру (складання хронологічних таблиць фактів і явищ літературного процесу, життя і творчості письменників, здійснення аналізу епічних, ліричних і драматичних творів за запропонованими викладачем схемами; створення конспектів уроків, сценаріїв позакласних виховних заходів; написання аналітичних розвідок; створення мультимедійних проектів, присвячених відповідним мистецьким явищам, презентацій до уроків літератури), проведення проміжних видів on-line тестування для оцінювання знань студентів. Читання текстів художніх творів

теж відбувається дистанційно: викладач складає список творів, обов'язкових для прочитання, упорядковує електронні хрестоматії, бібліотеки, фонотеки, а студенти-філологи проходять on-line тестування чи вікторини. Підсумковий контроль відбувається переважно в форматі on-line тестування.

3. Організація педагогічної практики на інноваційних засадах. Важливим аспектом формування досліджуваної готовності є дотримання принципу зв'язку теорії з практикою, коли засвоєння літературознавчих понять супроводжується прикладами з методики навчання літератури, а закріплюється у процесі педагогічної практики. О. М. Семеног, Л. О. Базиль, Т. І. Дятленко указують, що "практики слугують єднальною ланкою між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною педагогічною діяльністю. ... виконання функціональних обов'язків учителя-предметника і класного керівника на педагогічній практиці дає змогу трансформувати професійні знання в переконання, установки, потреби, мотиви, інтереси, сформувати систему професійних та особистісних цінностей" [7].

У контексті формування готовності майбутніх учителів-словесників до роботи з теоретико-літературними поняттями в межах педагогічної практики виділено кілька компонентів, як-от: навчальний, методичний, психолого-педагогічний, інноваційно-інформаційний – кожен із яких передбачає виконання студентами-практикантами певних завдань. У межах навчального компонента заплановано здійснення аналізу уроків учителя-предметника загалом і його роботи з теоретико-літературними поняттями зокрема; складання планів-конспектів уроків, у контексті яких запланована робота з літературознавчими поняттями, та їх аналіз із учителем чи методистом; самостійне проведення пробних та залікових уроків; відвідування, аналіз та обговорення уроків, проведених іншими студентами. Психолого-педагогічний компонент передбачає вивчення психологічного портрету окремих учнів і всього класу; виявлення позитивних аспектів та труднощів у питаннях організації класу, аналіз ставлення до навчання та поведінки; формування умінь адаптувати літературознавчий матеріал до вікових і розумових особливостей учнів. У контексті методичного компонента запланована участь у роботі педагогічної ради школи, в методоб'єднаннях, відвідування батьківських зборів. Інноваційно-інформаційний компонент передбачає здійснення самостійного аналізу наукової, науково-методичної та методичної літератури з метою удосконалення роботи із засвоєння учнями теоретико-літературних понять; упровадження інноваційних технологій.

На нашу думку, у процесі організації педагогічної практики важливо, з одного боку, чітко регламентувати процесуальні аспекти (кількість відвіданих і проведених уроків; перелік основних видів діяльності студентів-практикантів; форми й порядок звітності тощо), а водночас прагнути уникнення формалізму, який може призвести до відтворення навчально-методичних настанов без стимулювання творчості і самоаналізу, оскільки це може стати перешкодою для особистісного і професійного розвитку студента, активізації життєвої позиції, виховання у нього таких якостей, як комунікабельність, тактовність, критичність. Для цього важливо переглянути функції керівника й методистів педагогічної практики: з контролювальних на консультативні. Варто спрямовувати студентів на активне використання інформаційно-комунікативних технологій відповідно до сучасного рівня розвитку суспільства загалом, техніки й технологій зокрема.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у процесі дослідження було визначено низку організаційно-педагогічних умов, які мають забезпечити ефективність формування готовності майбутніх учителів української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями. Їхні особливості зумовлені специфікою професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, а також новими викликами, що постали перед системою вищої освіти України. Реалізація зазначених педагогічних умов забезпечить удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів-словесників, сприятиме впровадженню системи формування готовності до роботи з літературознавчими поняттями.

Література

1. Бабанский Ю. К. Педагогика: учеб. пособ. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
2. Базиль Л. О. Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої

компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 571 с.

3. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Москва: Проф. образование, 1999. Т. 2. 440 с.

4. Коваль В. О. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах: монографія. Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. 455 с.

5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Київ, 2009. 472 с.

6. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2005. 476 с.

7. Семеног О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. І. Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: навч. посіб. Київ: Фенікс, 2008. 288 с.

References

1. Babanskii Yu. K. Pedahohika: ucheb. posob. Moskva: Prosveshcheniie, 1988. 479 s.

2. Bazyl L. O. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 2016. 571 s.

3. Batyshev S. Ya. Entsiklopediia professionalnoho obrazovaniia: v 3 t. Moskva: Prof. obrazovaniie, 1999. T. 2. 440 s.

4. Koval V. O. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv-filolohiv u vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh: monohrafiia. Uman: PP Zhovtyi O. O., 2013. 455 s.

5. Ortynskyi V. L. Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. dlia stud. vyshchykh navch. zakl. Kyiv, 2009. 472 s.

6. Semenoh O. M. Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury (v umovakh pedahohichnoho universytetu): dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / In-t ped. i psykh. prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2005. 476 s.

7. Semenoh O. M., Bazyl L. O., Diatlenko T. I. Praktyka v systemi fakhovoi osvity vchytelia-slovesnyka: navch. posib. Kyiv: Feniks, 2008. 288 s.

Лилик О. А.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка и литературы Национального университета "Черниговский коллегиум" имени Т. Г. Шевченко

Педагогические условия формирования готовности будущих учителей украинской литературы к работе с литературоведческие понятия

Автор статьи определил педагогические условия формирования готовности будущих учителей украинской литературы к работе с теоретико-литературными понятиями. Первым из них было обеспечение будущих учителей украинской литературы необходимым комплексом знаний по историко- и теоретико-литературным, дидактико-методическим курсам, формирование навыков и умений работы с литературными концепциями на уроках украинской литературы, а также обеспечение педагогического управления этим процессом. Второе условие – модернизация традиционных и внедрение инновационных форм, методов преподавания дисциплин профессиональной подготовки будущих учителей украинской литературы. Третьим является организация педагогической практики на инновационной основе. Автор разработал учебные комплексы по разным дисциплинам, образовательные и учебные пособия, методические рекомендации для реализации этих педагогических условий.

Ключевые слова: будущие учителя украинской литературы, теоретико-литературные понятия, профессиональная подготовка.

Lilik O. O.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Ukrainian Language and Literature, Taras Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"

Pedagogical Conditions to Educate Future Ukrainian Literature Teachers to Work with the Concepts of Literary Criticism

The author of the article defines a set of pedagogical conditions to educate future Ukrainian Literature teachers to work with the concepts of literary criticism. The first condition is to provide the future teachers of Ukrainian Literature with the necessary complex of knowledge from the historical, theoretical literary and didactic methodological courses, to form skills and abilities that would enable them to work with the concepts of literary criticism at the lessons of Ukrainian Literature, to manage this process effectively. The author analyzes the courses of the professional training of the future teachers of Ukrainian Literature and proposes to implement the author's special courses and teaching materials in the educational process. The second condition lies in the reforming traditional forms and methods of teaching and introducing the innovative ones. The third condition is to organize pedagogical practice on an innovative basis. The author suggests teaching and methodological support; it includes the teaching complexes on different disciplines, author's educational and teaching aids, methodological recommendations.

Key words: future teachers of Ukrainian Literature, theoretical concepts of literary criticism, professional training.

УДК 378.147
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-155-159

Цінько С. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури
та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СЛОВЕСНОСТІ ДО НАПИСАННЯ ЕСЕ З УЧНЯМИ

У статті закцентовано увагу на методиці підготовки майбутнього вчителя словесності до написання есе з учнями.
У "Методичних рекомендаціях щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році" зазначено: "Сучасні соціокультурні умови, інтеграція української освіти в європейський контекст зумовлює введення до навчальних програм такого виду письмових робіт, як есе, спрямованого на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищення в них інтересу до навчання предмета, розвиток особистості, критичного мислення, лінгвокреативності". Вирішення цих завдань потребує творчої праці викладача, такої побудови практичних занять, яка б сприяла підготовці кваліфікованого фахівця, здатного до самоосвіти й самовдосконалення протягом життя.
Есе як літературний жанр досліджено ґрунтовніше, ніж як вид письмової роботи з розвитку мовлення. Зокрема, в українській лінгводидактиці есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів досліджувала О. Глазова; есе як комунікативну форму тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку – Н. Грона; методичні рекомендації до написання есе подає К. Шендеровський; есе як вид роботи з розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів розглядала Л. Томащук. З огляду на це питання методики створення текстів різних типів, зокрема есе, та підготовки вчителя до такої роботи потребує подальшої розробки й удосконалення.
У публікації пропонуються вправи й завдання, спрямовані на визначення есе як виду роботи з розвитку мовлення, його видів і структури; відмінності між есе, твором-міркуванням і вправами на розвиток критичного мислення; а також практичні вправи й завдання, що готують до розробки конспекту чи фрагмента уроку написання есе та до майбутньої професійної діяльності.
Ключові слова: есе, види есе, структура есе, розвиток мовлення, вправи, завдання, майбутні вчителі словесності, професійна підготовка фахівців.

Постановка проблеми. Постанови й законодавчі акти українського уряду, що стосуються професійної підготовки кваліфікованих кадрів для школи, спрямовані не лише на підвищення якості освіти, а й на формування ключових компетентностей особистості, необхідних для професійного й соціального успіху як в Україні, так і в європейському просторі.

Формування компетентної особистості – актуальна проблема для сучасної освіти. Завдання вищого освітнього закладу – підготувати педагога до роботи в нових умовах, відтак, актуальне завдання вчителя – сформувати компетентну особистість школяра, а значить – сприяти успіху учня в стінах школи й по її закінченні в життєвому просторі.

Вирішення цих завдань потребує творчої праці викладача, такої побудови практичних занять, яка б сприяла підготовці кваліфікованого фахівця, здатного до самоосвіти й самовдосконалення протягом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Програма з української мови для 5–9 класів вимагає як обов'язковий такий сучасний вид роботи, як есе (розмірковування в довільній формі) [4].

У "Методичних рекомендаціях щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році" зазначено: "Сучасні соціокультурні умови, інтеграція української освіти в європейський контекст зумовлює введення до навчальних програм такого виду письмових робіт, як есе, спрямованого на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищення в них інтересу до навчання предмета, розвиток особистості, критичного мислення, лінгвокреативності" [3, с. 2].

Есе як літературний жанр досліджено ґрунтовніше, ніж як вид письмової роботи з розвитку мовлення. Зокрема, в українській лінгводидактиці есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів досліджувала О. Глазова [1]; есе як комунікативну форму тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку – Н. Грона [2]; методичні рекомендації до написання есе подає К. Шендеровський [5]; есе як вид роботи з розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів розглядала Л. Томащук.

З огляду на це питання методики створення текстів різних типів, зокрема есе, та підготовки вчителя до такої роботи потребує подальшої розробки й удосконалення.

Постановка завдання. Метою й завданнями публікації є спроба окреслити основні принципи підготовки майбутнього вчителя словесності до написання есе з учнями та розроблення вправ і завдань практичного характеру, що сприяють реалізації поставленої мети.

Виклад основного матеріалу дослідження. На практичному занятті з "Методики навчання української мови" варто розглянути зі студентами, майбутніми вчителями української мови й літератури, теоретичні питання, що стосуються визначення есе як виду роботи з розвитку мовлення, його видів; виконати практичні вправи й завдання, які готуватимуть до розробки конспекту чи фрагмента уроку написання есе та до майбутньої професійної діяльності.

У межах теоретичного блоку пропонуємо студентам ознайомитись із різними визначеннями есе й порівняти їх, висловити власну думку з урахуванням опрацьованого вдома теоретичного матеріалу.

Аналіз визначень. Наприклад, подаємо такі визначення:

1. *У перекладі з англійської,* ***есе*** *(essay) означає "нарис", "твір", "спробу самостійного аналізу" та "обґрунтування теоретичної гіпотези".* ***Есе*** *(фр. essai "спроба, проба, нарис", від лат. exagium "зважування") – літературний жанр прозового твору невеликого обсягу й вільної композиції.*

2. *"Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році" пропонують таке визначення есе: "****Есе*** *– самостійна творча письмова робота, прикметною ознакою якої є особистісний характер сприймання проблеми та її осмислення, невеликий обсяг, вільна композиція, невимушеність та емоційність викладу".*

3. *О. Глазова узагальнює визначення есе з погляду шкільної практики: "****Есе*** *– це: 1) спосіб перевірки рівня знань школярів на уроках історії та суспільствознавства, рідше – економіки, географії, біології, фізики; 2) форма викладу думок, поглядів, оцінок на учнівських олімпіадах і конкурсах та фаховому конкурсі вчителів; 3) методичний прийом у технології розвитку критичного мислення; 4) вид роботи з розвитку писемного мовлення учнів у ЗНЗ.*

4. *У "Літературознавчому словнику-довіднику" (1997 р.) зазначено, що* ***есе*** *"висловлює індивідуальні думки та враження з конкретного приводу чи питання і не претендує на вичерпне й визначальне трактування теми".*

Реферативні повідомлення. Дослідницько-пошукова робота. Дослідити питання про есе як літературний жанр і вид роботи з розвитку мовлення.

Робота з таблицею. З метою перевірки засвоєння матеріалу про види есе пропонуємо заповнити таблицю:

Види есе	Ознаки	Обсяг	Особливості змісту й композиції	Мовно-стильові особливості

Синтез думок. Пояснити висловлення, підкріплюючи свою позицію вивченими теоретичними положеннями: *"Суть прийому "написання есе" можна сформулювати так: "Я пишу для того, щоб зрозуміти, що я про це думаю". Це "вільне" письмо на запропоновану тему, у якому найбільше цінується самостійність, аргументованість, оригінальність вирішення проблеми, дискусійність. Часом у технології критичного мислення цей прийом застосовують як підсумкову рефлексію, коли на усну рефлексію бракує часу"*.

Практичний блок заняття може містити такі завдання.

Мисленнєво-творча майстерня. На дошку проектуються слова: твір-міркування, критичне мислення, есе. Знайти точки перетину й відмінності між цими термінами.

Творча робота. Написання есе за запропонованою темою з використанням алгоритму (пам'ятки) написання есе.

Само- і взаємооцінювання. Пригадати критерії оцінювання есе. Уявити себе в ролі вчителя та перевірити роботу (есе) сусіда або власну.

Творча лабораторія. Ознайомитися з чотирма ймовірними формами використання есе на уроці української мови:

1) есе – самостійна творча робота із запропонованої учителем теми (виконується як домашня робота);

2) есе – 30-хвилинна контрольна (або самостійна) робота з вивченого навчального матеріалу;

3) есе – 10–15-хвилинний вільний твір для закріплення й опрацювання нового матеріалу (зазвичай пишеться наприкінці уроку);

4) есе – 5–10-хвилинний вільний твір із метою підбиття підсумків уроку й фіксування сформованих на занятті думок і висновків за темою (найчастіше дається завдання написати, що учні довідалися з нової теми, або сформулювати одне запитання, на яке вони так і не отримали відповіді).

Розробити завдання до кожної форми й запропонувати місце в структурі уроку.

Методичний практикум. Користуючись технологією підготовки школярів до написання есе (6 етапів за О. Глазовою), розробити фрагмент уроку.

Тестові завдання. З метою перевірки засвоєння матеріалу пропонуємо тестовий контроль.Наприклад:

1. *Інформаційне* (есе-розповідь, есе-визначення, есе-опис); *критичне; есе-дослідження* (порівняльне есе, есе-протиставлення, есе причини-наслідку, есе-аналіз). Про види якого есе йдеться:

А) вільного,

Б) формального,

В) літературного,

Г) нарису.

Відео-практикум. Переглянути відео за посиланням: https://www.youtube.-com/watch?v=NEUWvGoH-Vg. Спробувати створити вдома власне за тематикою практичного заняття. Розмістити його у власному блозі.

Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок. Запропоновані вправи й завдання до практичного заняття з методики навчання української мови спрямовані на практичну діяльність студентів, розвиток їхнього творчого мислення, на вміння орієнтуватися в інформаційному середовищі, створювати власні блоги та відеосюжети, а також формування вмінь грамотно висловлювати свої думки, аргументувати їх, відстоювати власну позицію при підготовці та написанні есе, що в цілому впливає на вироблення та вдосконалення професійних умінь і навичок.

Перспективи подальших пошуків убачаємо в удосконаленні методики підготовки майбутніх фахівців до написання з учнями традиційних і нових видів робіт з розвитку мовлення.

Література

1. Глазова О. П. Есе як вид роботи з розвитку писемного мовлення школярів. *Методичні діалоги.* 2010. № 5. URL:www.ippo.org.ua/files.

2. Грона Н. Есе як комунікативна форма тексту в системі текстотворчих умінь учнів молодшого шкільного віку. *Наукові записки.* Серія: "Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти". Вип. 11. С. 138–141.

3. Методичні рекомендації щодо викладання української мови у 2018/2019 навчальному році: Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 03.07.2018 р. № 1/9-415. URL: https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-ukrayinskoyi-movy-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi.

4. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти ІІ ступеня: затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 р. № 405. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya

5. Як написати успішне есе: методичні реком. до написання есе / уклад. К. С. Шендеровський. / Ін-т масової комунікації при КНУ імені Тараса Шевченка. Київ, 2007. 34 с.

References

1. Hlazova O. P. Ese yak vyd roboty z rozvytku pysemnoho movlennia shkoliariv. *Metodychni dialohy*. 2010. № 5. URL: www.ippo.org.ua/files.

2. Hrona N. Ese yak komunikatyvna forma tekstu v systemi tekstotvorchykh umin uchniv molodshoho shkilnoho viku. *Naukovi zapysky*: Seriia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Vyp. 11. S. 138–141.

3. Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia ukrainskoi movy u 2018/2019 navchalnomu rotsi / Dodatok do lysta Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 03. 07. 2018 r. № 1/9-415 // Rezhym dostupu: https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-¬shhodo-vykladannya-ukrayinskoyi-movy-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi.

4. Typova osvitnia prohrama zakladiv zahalnoi serednoi osvity II stupenia, zatverdzhena nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 20.04.2018 № 405. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-ii-stupenya

5. Iak napysaty uspishne ese: metodychni rekomendatsii do napysannia ese / ukl. Shenderovskyi K. S. / In-t masovoi komunikatsii pry KNU imeni Tarasa Shevchenka. Kyiv, 2007. 34 s.

Цинько С. В.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко

Подготовка будущего учителя словесности к написание эссе с учениками

В статье акцентировано внимание на методике подготовки будущего учителя словесности к написанию эссе с учениками.

В "Методических рекомендациях по преподаванию украинского языка в 2018/2019 учебном году" говорится: "Современные социокультурные условия, интеграция украинского образования в европейский контекст вызывает необходимость введения в учебные программы такого вида письменных работ, как эссе, направленного на активизацию учебно-познавательной деятельности учащихся, повышение у них интереса к обучению предмету, развитие личности, критического мышления, лингвокреативности".

Решение этих задач требует творческого труда преподавателя, такого построения практических занятий, которое способствовало бы подготовке квалифицированного специалиста, способного к самообразованию и самосовершенствованию в течение жизни.

В публикации предлагаются упражнения и задания, направленные на определение эссе как вида работы по развитию речи, его видов и структуры; различий между эссе, сочинениями-рассуждениями и упражнениями на развитие критического мышления; а также практические упражнения и задания, которые готовят к разработке конспекта или фрагмента урока написания эссе и к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: эссе, виды эссе, структура эссе, развитие речи, упражнения, задачи, будущие учителя словесности, профессиональная подготовка специалистов.

Tsinko S. V.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Ukrainian Language, Literature and Instructional Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Training a Future Teacher of Philology to Write an Essay with Students

The article focuses on the methodology of preparing a future teacher of philology to write an essay with students.

The "Methodological Recommendations on the teaching of the Ukrainian language in the academic year 2018/2019 " states: "Modern social and cultural conditions, the integration of Ukrainian education into the European context leads to the introduction of such kind of written work in the curriculum as an essay. It is aimed at activating the educational and cognitive activity of students, raising their interest in studying, development of personality, critical thinking, linguistic creativity".

Solving the set tasks requires creative work of the teacher, the preparation of practical classes, which would facilitate the instruction of a qualified specialist capable of self-education and self-improvement throughhout the life.

The essay as a literary genre has been researched more thoroughly than any type of the writing work. In particular, in the Ukrainian linguistic pedagogy, O. Hlazova has studied essays a type of work on the development of the written language of schoolchildren; N. Hrona considers an essay as a communicative form of the text in the system of text making abilities of junior students; K. Shenderovskyi introduces methodological recommendations for writing an essay; L. Tomashchuk considers writing an essay a task directed at the development of critical thinking and creative abilities of students. Given this, the question of creating texts of various types, in particular essays, and teacher's training for such work needs to be further investigated.

The publication offers exercises and tasks aimed at identifying essays as a type of work that develops speech, the types and structure of an assay; differences between essays, and exercises on the development of critical thinking; as well as practical exercises and tasks preparing for the development of a conspectus or a fragment of the lesson of writing an essay and for future professional activity.

Key words: essay, types of essays, structure of essay, development of speech, exercises, tasks, future teachers of philology, preparation of a qualified specialist.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 373.5.016:821.161.2.09
DOI 10.31654/2663-4902-2018-PP-4-160-165

Привалова С. П.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПОЕЗІЇ Д. ПАВЛИЧКА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті окреслено методику вивчення ліричних творів на матеріалі сучасної поезії Д. Павличка, зокрема поетичних збірок "Покаянні псалми", "Наперсток", "Потоп", "Символ віри", "Вірші з Майдану", визначено особливості зображення одного з ключових образів згаданих вище збірок митця – образу України, засвідчено про прагнення поета відтворити у віршах власні роздуми про сучасні події в Україні, реальність сьогодення, історію та майбутнє України, власне життя.

Д. Павличко є поетом епічного складу та способу мислення. Поезія митця завжди відрізняється увагою до форми, лаконічністю та витонченою лірикою, символічними образами, збереженими в сучасній поезії, що характеризується етичною гостротою, глибокою філософією, збалансованою емоційною мудрістю.

У сучасних поезіях Д. Павличка відтворено реальність сьогодення крізь призму політичних, економічних, культурних подій, які впливають на свідомість і почуття українців. Одне з найболісніших питань для поета – поєднання ідеологічно розколотої на дві частини країни. Образ України у поезії Д. Павличка є своєрідним, виразним, самобутнім, відшліфованим до блиску і точним, виповненим чуттями любові й ненависті, багатим на барви і голоси життя, щирим.

Ключові слова: ліричні твори, сучасна поезія, образ України, поетичні збірки, національна свідомість, власна екзистенція, сковородинські мотиви, пафосне громадянське звучання, щоденник душі, українська державність.

Однією із актуальних проблем методики навчання літератури є вивчення ліричних творів. Вивчення лірики в старших класах школи передбачає проведення ґрунтовного ідейно-тематичного аналізу віршів, невід'ємною складовою якого є характеристика провідних мотивів, образів, мовно-виражальних засобів та ін. Роботу над поетичними збірками, їх мотивами, ключовими образами віршів на уроці української літератури подамо на матеріалі сучасної творчості Д. Павличка.

Д. Павличко – поет епічного складу і способу мислення. Сучасній ліриці митця властива пошана до форми, лаконічність, вишукана поетичність, тяжіння до образів-символів, етична гострота, глибинна філософічність.

Одна із сучасних поетичних збірок митця – "Покаянні псалми" – була опублікована в 1994 році. У ній поет ніби прагне переосмислити власне життя, розмірковує над історією та майбутнім України. "Покаянні псалми" – це не тільки моє каяття, – зазначає Д. Павличко в листі до І. Дзюби. – Навіть більше скажу. Це каяття багатьох людей, каяття доби старої, спроба сказати правду про той час, коли ми були грішними, вірніше, мусіли бути такими. Це каяття митаря, який не корчить із себе праведника. Це так само глибока незгода з фарисеями, які гордо ступають і вважають, що вони безгріховні, а тому мають право на посади, на пошану, на

народну любов. Фарисеї мені не пробачать моїх провин, але я не потребую їхнього фарисейського благословення. Я – митар. Мені може сказати осудливу правду тільки Бог і народ устами далеких, майбутніх поколінь української нації" [1, с. 200]. Загалом тема вини і кари, прогріху і покаяння проймає всю творчість поета 90-х років XX століття.

Для збірки "Покаянні псалми", що складається з десяти тематично різних розділів, характерне загострене відчуття власної екзистенції, поетичне самозаглиблення, пов'язане із національною свідомістю, культ Духу і Правди, орієнтація на вищі зразки західної та світової культури. У поезіях збірки переплітаються минуле й сучасне, любов до рідного краю й народу, глибока пошана до інших націй, поетизація дитинства, висвітлення актуальних проблем буття.

Цикл поезій "Покаянні псалми" складається з п'ятдесяти віршів. Переважно це монологи, хоча наявні й своєрідні діалоги, – звернення до Господа й відповіді на його питання. Домінуючий мотив збірки "Покаянні псалми" – мотив сповіді, щирого каяття. Поет вважає пройдений шлях помилковим і вирішує з'ясувати причини й наслідки цих помилок. Водночас це й сповідь за своє покоління, своїх співвітчизників. Для поезій збірки характерні й мотиви філософського осягнення часу, патріотичні мотиви, роздуми над людським буттям, історичні ретроспекції, пейзажно-акварельні інтонації, сповідальні мотиви, засудження національної безликості, минуле і сучасне України тощо. Вірші поета наповнені вагомими філософськими сентенціями, глибокими проникливими медитаціями:

Десь клекочуть води –
Це надії зов.
Визволяйсь, народе,
З вікових заков.
Зцілюй давні рани,
Воскресай з біди,
І свої кайдани
На мій гріб склади [6], ("Жити, дайте жити").

Наскрізним у збірці є образ України. За формально-стильовими ознаками більшість віршів збірки – лірико-медитативного плану, у яких фінал має своєрідну кульмінацію.

Кожна поезія збірки "Покаянні псалми" – це відверта розмова автора з Богом. Звертаючись до Господа, митець просить каяття за свої власні гріхи та гріхи українського народу. Автор ототожнює себе з вічним рабом Божим. Не залишає без уваги Д. Павличко й Україну та її долю. Проекція особистого на єдність людства з Богом, який так само є відповідальним за історію, в якій від меча Ахілла до атомної бомби відбито розвиток жорстокості й братовбивства, – це сенс псалмів. Сам автор слушно вважає "Покаянні псалми" найкращим своїм творінням.

Збірка "Наперсток" (2002) є багатоетапною у сучасному творчому доробку Д. Павличка. До неї увійшли поезії "Київ у травні", "Земля з Тарасової могили", "Куделя", "Скатертина", "Люлька", "Писанка", "Зелені свята", "Мене нема", "Свобода", "Тризуб", у яких образ України також є домінуючим. Ці вірші пройняті філософськими роздумами автора про минуле народу. Саме образ України митець подає крізь призму сковородинських мотивів. Наскрізним мотивом збірки є філософське осмислення історії українського народу, України, її звичаїв і традицій.

Поезіязбірки "Наперсток" є інтелектуальною, їй властивий історіософський контекст, притчевість. Вірші зорієнтовані на діалог з читачем, здатнимдо до роздумів над буттям людини на межі тисячоліть. Шістдесят поезій, перекладених польською, – це своєрідний сад. Не божественних пісень, як у Г. Сковороди, хоча саме з ним і пов'язаний основний мотив збірки, – мотив пам'яті, пам'яті культурної, історичної і вибореної тяжко свободи. "Що то за вольність? Добро в ній якеє?" – крізь віки звучить запитальне сковородинське.

Свобода, як човен.
Гниє, коли стоїть на прив'язі,
керований веслами йде від берега до
берега,

а пущений без керма за водою – зникає...
Свобода, як молитва.
В серці віруючого відкриває Бога,
а в серці безвірника – диявола [5] ("Свобода").

Події в Україні останніх років автор висвітлює у сучасних збірках "Потоп", "Символ віри", "Вірші з Майдану".

Збірка віршів Дмитра Павличка "Потоп" (2010 р.) є метафоричною, бо написана після трагічних для України подій, коли була "Майдану зламана підкова". Три поеми історичного змісту ("Кінь", "Іван Ганжа", Тадеуш Косцюшко") спроектовані на українську сучасність.

Ліричний герой Д. Павличка – наш сучасник. Його голос набуває пафосного громадянського звучання, коли йдеться про правду і брехню, духовність і ницість, Батьківщину і рідну мову, насильство над людиною.

Доля України є частиною життя митця, його найвищим обов'язком:

Я мушу вмерти сьогодні –
Серце радощі рвуть!
Україна виходить з безодні,
Дзвони гудуть великодні,
Об'являється Божа могуть.
Розпалися пута нестерпні,
Правда, як сонце, зійшла...
І писав я слова безсмертні...
А було це в суботу, у серпні,
Двадцять четвертого числа
Прапор вносять до залі
Синьо-жовтий! Імперія – в шок!
І сходить із п'єдесталу,
Згубивши кепку злинялу,
Ненависті й зла божок.
Розпалися пута нестерпні,
Правда, як сонце, зійшла...
І писав я слова безсмертні...
А було це в суботу, у серпні,
Двадцять четвертого числа [7] ("Я мушу вмерти сьогодні").

Д. Павличко засвідчує про прагнення українців до європейського життя, до державності:

А як назвати землю й зорі,
Усе, що в центрі й надовкруг,
Що мучить в слабкості й покорі,
Що творить мій невірний дух?
А як назвати таємничу
Снагу вставання із труни?
Ти – Україна ! Так я кличу
Тебе – прийди і сохрани! [7] ("Україна").

У вірші "Гімн помаранчевої революції", написаному 27 листопада 2004 року, поет засвідчує:

Ми стоїмо на берегах Славути,
На просторі – від Сяну аж по Дон.
На всі материки наш голос чути,
Мов Господом прочитаний закон.
Україна – рідна наша мати,
Силу нам дає пророк Тарас;
Нас багато, нас не подолати,
На рабів не обернути нас!
Благословляють подвиг наш народи,
І дивиться планета, як сльоза,
На помаранчеву зорю свободи,

Що з наших рук зійшла на небеса [7].

Збірка поезій Д. Павличка "Символ віри" була видана у 2013 році, основна її частина – вірші, написаніу 2009–2012 роках. Відкриває збірку розділ "Вірші зі старих блокнотів", до якої увійшли твори, датовані 1950–1992 роками. У наступному розділі – понад сімдесят нових поезій. Про них Д. Павличко зазначає в короткій передмові до збірки: "Моя книжка "Символ віри" є своєрідним трагічним та оптимістичним щоденником моєї душі. Тут переплітаються печальні й життєрадісні мотиви мого слова й нашого національного життя" [2].

"Символ віри" – збірка поезій, ключовою темою яких є збереження української державності. Крім поезії про долю України, наявні й особисті вірші ("Поховали мою доню"). Тематика поезій є надзвичайно актуальною. Наприклад, у поезії про матір, яка не навчила сина любити рідну мову:

Колишучи твоїх дітей,
Твоя стара співа ще.
Якби вона була німа,
Було б для тебе краще.
А то навчить твоїх малих
Про козаків співати…
Сусід почує, вчує двір –
Прийде біда до хати! [2] ("Як мати сина не навчить").

Україна у збірці "Символ віри" постає в образі народу, в свободу якого автор свято вірить і зараз:

Бог мене вночі питає:
"Що ти чуєш в тихім сні?" –
"Чую, мій народ вмирає
Під п'ятою хахлашні".
Бог мене питає вранці:
"Що ти чуєш наяву?" –
"Чую, йдуть раби-повстанці
Грають пісню бойову".
Бог питає ополудні:
"Що ти чуєш, говори?!" –
"Чую, як гудуть пробудні,
Синьо-жовті прапори"
Бог питає: "Що ж то буде?"
А я відповідь даю:
"Волю мій народ здобуде
Не в покорі, а в бою!" [2] ("Пісня").

До нової книги Д. Павличка "Вірші з Майдану" увійшли вірші, написані в період з осені 2013-го до літа 2014-го. Недавні події, які стали частиною новітньої української історії, автор переосмислює з висоти свого життєвого та творчого досвіду. Крім того, у збірнику наявні неопубліковані твори – вірші, створені під час подорожі поета до Нікарагуа 1988 року, та поема "Сотенний Спартан". Завершують збірник поетичні переклади, а також публіцистика митця.

Вірші, написані Д. Павличком у 2014 році ("Вірші з Майдану"), – "Або йди в Європу, або згинь!", "Білоруський прапор", "Кардинал", "Лист до пані Богословської", "Два майдани", – відображають ідеї і настрої народу в Україні під час Революції Гідності. Так, у вірші "Два Майдани" митець закликає до єднання:

Годі спати,
Випростайте кості гордих спин,
Підіпріть степи, Дніпро, Карпати,
Два майдани оберніть в один [3] ("Два Майдани").

Письменник просить у Всевишнього допомоги для України та для людей, які борються за незалежність країни, які стоять за її свободу на Майдані, у вірші "Молитва":

Отче наш, ми люди на Майдані,
України правдою живі.

Чуємо тепло Твоєї длані,
Жити хочемо в Твоїм єстві.
Ми твої сповняєм заповіти,
Господа в нас іншого нема,
Але ми не горді зрозуміти
Судні помисли Твого ума.
Тож яви нам всі майбутні яви:
Скільки ще разів нам помирати
Й воскресати на хрестах Москви?
Отче наш, скажи нам, чи не досить
Наших воскресінь і помирань?
Україна на колінах просить –
Перед нами і за нами стань!
Хочем жити вольною сім'єю,
Чути в серці людяності щем.
Оточи нас мудрістю Своєю,
А як треба – захисти мечем! [3] ("Молитва").

Отже, у сучасних поезіях Д. Павличка відтворено реальність сьогодення крізь призму політичних, економічних, культурних подій, які впливають як на свідомість, так і на почуття українців. Одне з найболісніших питань для поета – поєднання ідеологічно розколотої на дві частини країни. Поет фіксує історичні події, що є відображенням активної громадської, політичної діяльності. Образ України у поезії Д. Павличка є своєрідним, виразним, самобутнім, відшліфованим до блиску і точним, наповненим почуттями любові й ненависті, щирим.

Таким чином, визначення тематики, провідних мотивів, структури, способів організації матеріалу, характеру ідейного змісту творів, своєрідності художньої манери автора сприяє ґрунтовному вивченню учнями поезії митця.

Література

1. Дзюба І. М. Павличко Дмитро Васильович. *Енциклопедія історії України:* у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ: Наук. думка, 2009. Т. 5. Кон-Кю. 222 с.

2. Павличко Д. В. Символ віри. Київ: Вид-во ім. Соломії Павличко "Основи", 2013. 208 с.

3. Павличко Д. Вірші з Майдану: поезії. Київ: ВЦ "Просвіта", 2014. 24 с.

4. Павличко Д. Мотиви поезій Дмитра Павличка останніх десятиліть. URL: http://www.ukrlit.vn.ua/article/74.html

5. Павличко Д. Наперсток: поезії. Київ: Вид-во ім. Соломії Павличко "Основи", 2002. 126 с.

6. Павличко Д. Покаянні псалми: поезії. Київ: Основи, 2008. 872 с.

7. Павличко Д. Потоп: поезії. Київ: Вид-во ім. Соломії Павличко "Основи", 2010. 112 с.

8. Привалова С. П. Особливості індивідуального стилю Д. Павличка. *Матеріали XLVII Міжнародної науково-практичної конференції "Наука. Інновації. Соціально-економічний розвиток"* Чернівці, 30–31 жовтня 2016 р. 2016. Т. 3. 32 с. С. 4–6.

9. Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі. Київ: ВЦ "Академія", 2013. 312 с.

References

1. Dziuba I. M. Pavlychko Dmytro Vasylovych // Entsyklopediia istorii Ukrainy: u 10 t. / redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in.; Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Kyiv: Nauk. dumka, 2009. T. 5: Kon-Kiu. 222 s.

2. Pavlychko D. V. Symvol viry. Kyiv: Vyd-vo im. Solomii Pavlychko "Osnovy", 2013. 208 s.

3. Pavlychko D. Virshi z Maidanu: Poezii. Kyiv: VTs "Prosvita", 2014. 24 s.

4. Pavlychko D. Motyvy poezii Dmytra Pavlychka ostannikh desiatylit. URL: http://www.ukrlit.vn.ua/article/74.html.

5. Pavlychko D. Naperstok: Poezii. Kyiv: Vyd-vo im. Solomii Pavlychko "Osnovy", 2002. 126 s.

6. Pavlychko D. Pokaianni psalmy: Poezii. Kyiv: Osnovy, 2008. 872 s.

7. Pavlychko D. Potop: Poezii. Kyiv: Vyd-vo im. Solomii Pavlychko "Osnovy", 2010. 112 s.

8. Pryvalova S. P. Osoblyvosti indyvidualnoho styliu D. Pavlychka. *Materialy XLVII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Nauka. Innovatsii. Sotsialno-ekonomichnyi rozvytok"* 30–31 zhovtnia 2016 Chernivtsi, 2016. T. 3. 32 s. S. 4–6.

9. Tokman H. L. Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli. Kyiv: VTs "Akademiia", 2013. 312 s.

Привалова С. П.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры украинского языка, литературы и методики обучения Глуховского национального педагогического университета имени Александра Довженко

Изучения современной поэзии Д. Павлычко на уроках украинской литературы

В статье описана методика изучения лирических призведений на материале современной поэзии Д. Павлычко, а именно: поэтических сборников "Покаянные псалмы", "Наперсток", "Потоп", "Символ веры", "Поэзии с Майдана", определены особенности одного из ключевых образов упомянутых выше изданий писателя – образа Украины, в стихотворениях выражены личные взгляды поэта на современные события в Украине, ее историю и будущее, собственную жизнь.

Ключевые слова: лирические произведения, современная поэзия, образ Украины, поэтические сборники, национальное сознание, собственная экзистенция, сковородинские мотивы, пафосное гражданское звучание, дневник души, украинская державность.

Pryvalova S. P.
Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor, Department of Ukrainian Language, Literature and Instructional Methods, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University

Studying Dmytro Pavlychko's Contemporary Poetry at the Lessons of Ukrainian Literature

The article outlines the methodology of study of lyric texts on the material of contemporary poetry by D. Pavlychko, particularly poetry collections "Pokayanni Psalmy", "Naperstok", "Potop", "Symvol Viry", "Virshi z Maidanu". The study touches upon the features of representing the key image of the collection, i.e. the image of Ukraine, the poet's desire to reproduce his own reflections on the contemporary events in Ukraine, the nowadays' reality, the history and future of the country, life itself in his poems.

D. Pavlychko is the poet of epic composition and way of thinking. The artist's poetry is always distinguished by respect for the form, conciseness, and refined lyricism, symbolic images preserved in contemporary poetry, which is characterized by ethical sharpness, deep philosophy, balanced emotional wisdom and elegant fullness of the word.

In D. Pavlichko's contemporary poetry, the reality is reproduced through the prism of political, economic and cultural events which affect consciousness and feelings of Ukrainians. The poet captures the historical moments, which manifests his active public and political activity. One of the most heartbreaking issues for the poet is the unity of the country which is ideologically split into two parts. The image of Ukraine in D. Pavlychko's poetry is unique, expressive, original, precise, filled with feelings of love and hatred, rich in colors and voices of life, sincere.

Key words: lyric works, contemporary poetry, image of Ukraine, poetic collections, national consciousness, existence, Skovoroda's motives, pathos of civic sound, diary of the soul, Ukrainian statehood.

НАШІ АВТОРИ

Білоусова Надія Валентинівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Вождаєнко Анна Вікторівна, аспірантка ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди".

Галаєвська Людмила Вікторівна, молодший науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ.

Голуб Наталія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

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

Забарний Олександр Вадимович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Іващенко Алла Сергіївна, здобувач кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, учитель Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради.

Каліш Валентина Антонівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Корчова Олена Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Косінова Оксана Миколаївна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри суспільно-гуманітарних дисциплін ВПНЗ "Новокаховський політехнічний інститут" Херсонської області.

Кухарчук Ірина Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Лілік Ольга Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Національного університету "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка.

Могильна Руслана Ярославівна, студентка 3 курсу філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Нестеренко Світлана Василівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Івано-Франківського коледжу ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

Орищенко Інна Миколаївна, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Привалова Світлана Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Пугач Валентина Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Романишина Наталя Василівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач, професор кафедри української літератури Рівненського державного гуманітарного університету.

Рудик Людмила Володимирівна, учитель української мови і літератури вищої кваліфікаційної категорії опорного закладу загальної середньої освіти "Монастирищенська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів № 5" Монастирищенської районної ради Черкаської області.

Сидоренко Юлія Олександрівна, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Тригуб Ірина Анатоліївна, заступник директора з науково-методичної роботи опорного навчального закладу "Щасливський навчально-виховний комплекс" Бориспільської районної ради Київської області.

Хоменко Галина Вікторівна, аспірантка кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Цінько Світлана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови, літератури та методики навчання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Шевченко Світлана Петрівна, асистент кафедри методики викладання української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шутько Вікторія Володимирівна, студентка філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Яценко Таміла Олексіївна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу "Наукові записки"
Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя
просимо дотримуватися **НОВИХ ПРАВИЛ** оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування у журналі приймаються наукові статті,
які раніше не друкувалися.

У ДАНИХ ПРО АВТОРА (подається на окремому аркуші) зазначаються:

- прізвище, ім'я, по батькові,
- науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (**українською, російською та англійською мовами)**.
- Телефони, e-mail, ORCID (за наявності)

ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

Формат статті	А4, орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx)
Поля	всі сторони – 2 см
Основний шрифт	Times New Roman *Arial і Courier New для текстових фрагментів*
Розмір шрифту основного тексту	14 пунктів
Міжрядковий інтервал	полуторний
Вирівнювання тексту	по ширині
Автоматична розстановка переносів	не використовувти
Абзацний відступ (новий рядок)	1,25 см
Нумерація сторінок	не ведеться
Малюнки та таблиці	необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифта табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунки і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.
Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково:	• між ініціалами та прізвищем (С. Русова); • після географічних скорочень (м. Київ); • між знаками номера (№) та параграфа і числами, які до них відносяться; • у посиланнях на літературу [14, с. 60]; • всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; • між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).
Посилання на літературу	у квадратних дужках по тексту [1, с. 2], бібліографічний список в кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються
Обсяг	від 8 до 20 сторінок включно

СТРУКТУРА СТАТТІ

1) Стаття починається з індексу УДК у верхньому лівому куті.
2) Ініціали та прізвище автора – напівжирними літерами по правому краю.
3) Назва статті (до 10 слів) друкується великими літерами, вирівнювання по центру.
4) Анотації (близько 150 слів) подаються російською та українською мовами.
5) Ключові слова (3–8) подаються українською, росыйською та англійською мовами.
6) Згідно вимогам ДАК України оригінальна стаття у фаховому виданні має складатися з таких розділів:

- **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

- **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, яким присвячується стаття;
- **Формулювання мети статті** (постановка завдання).
- **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- **Висновки** з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

Необхідний розгорнутий **РЕФЕРАТ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**, оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань. Реферат повинен мати:
– обсяг 1800–2000 знаків,
– інформативність (не містити загальних слів),
– оригінальність (не бути калькою російської або української анотації),
– змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень),
– структурованість (наявність обов'язкових елементів: *мета, методика, результати, наукова новизна, практична значимість, ключові слова*).

Оформлення СПИСКУ ЛІТЕРАТУРИ

Список літератури (**References)** складається в алфавітному порядку (спочатку російськомовні та україномовні джерела, а потім – іноземні) без номерів. У списку літератури по кожному літературному джерелу обов'язково вказувати всіх авторів. У тексті при посиланні на літературне джерело у квадратних дужках необхідно писати прізвище автора та через кому – рік видання (якщо два учасника, то вказувати обох, якщо три і більше – першого і ін.).

Всі роботи, на які є посилання в квадратних дужках, повинні бути приведені в списку літератури. І навпаки, на всю наведену літературу повинні бути посилання в квадратних дужках в тексті статті. Кожне джерело повинно бути оформлено відповідно до вимог **"ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання".**

Списки цитувань мають бути оформлені за міжнародним стандартом **APA** (American Psychological Association Style) або стандарту **MLA** (Modern Language Association) http://akademperiodyka.org.ua/sites/default/files/References_settings_O.pdf

References необхідно подати переведеним в латиницю (транслітерований або перекладений англійською – за наявності англомовної версії джерела).

До списків використаної літератури у статтях необхідно додавати DOI джерел (за наявності).

Для складення списку за стандартом APA, MLA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Онлайн транслітерація з української на англійську згідно з Постановою Кабінету Міністрів України від 27 січня 2010 р. N 55 "Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею" (чинна). Link.

Положення про конфіденційність

Імена та електронні адреси, вказані користувачами на сайті цього журналу, будуть використані виключно для виконання внутрішніх технічних завдань цього журналу; вони не будуть поширюватись та передаватись стороннім особам.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

За тексти англійською мовою редакція не несе відповідальності.

У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАЗНАЧЕНИХ УМОВ РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається

Матеріали надсилати за адресою:
м. Ніжин, вул. Графська, 2 (кафедра педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту)

E-mail: kaf.ped@ndu.edu.ua
Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)